

REVISTA DA FUNDARTE

ISSN 1519-6569

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

Ano 9 - Número 17 - Janeiro / Junho 2009

ARTES: POÉTICAS E ENSINO





REVISTA DA FUNDARTE

Uma publicação semestral da Editora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - Ano IX, número 17, janeiro/junho 2009.

Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE

Eunice Maria Fabrazil Presidente do Conselho Técnico Deliberativo - **Maria Isabel Petry Kehrwaldt** Diretora Executiva - **Julia Maria Hummes** Vice-diretora - **André Luis Wagner** Vice-diretor - **Gorete Iolanda Junges** Coordenadora de Comunicação - **Márcia Pessoa Dal Bello** Coordenadora de Ensino - **Virginia Wagner Petry** Coordenadora de Secretaria - **Normélia Juliani Faller** - Presidente Associação Amigos da FUNDARTE - AAF

Marco de Araujo Coordenação da Edição

Adriana Bozzetto
Analice Dutra Pillar
Jusamara Souza
Maria Cecília Torres
Maria Isabel Petry Kehrwald
Comissão Editorial

Ana Claudia Mei Alves Oliveira (PUC-SP)
Esther Beyer (UFRGS)
Fernando Becker (UFRGS)
Gilberto Icle (UFRGS)
Ingrid Dormien Koudela (USP)
Liane Hentschke (UFRGS)
Maria Lucia Pupo (USP)
Rosa Maria Bueno Fischer (UFRGS)
Sergio Coelho Borges Farias (UFBA)
Conselho Consultivo

Airton Tomazzoni (UERGS/FUNDARTE)
Celso Vitelli (ULBRA)
Carlos Roberto Mödinger (UERGS/FUNDARTE)
Cibele Sastre (UERGS/FUNDARTE)
Lucimar Inês Predebon (UCM)
Marilda Oliveira de Oliveira (UFMS)
Niura Legramante Ribeiro (FEEVALE)
Pareceristas *Ad Hoc* desta e de outras edições

Júlia Maria Hummes, Eduarda Duda Gonçalves, Andrea Hofstaetter, Maria Isabel Petry Kehrwald, Lucia Bertazzo, Daniela Linck Diefenthaler, Maria Cecilia de Araujo Rodrigues Torres, Luciana Hartmann, Paula Fernanda Ludwig, Gilberto Icle, Rossana Perdomini Della Costa, Sílvia da Silva Lopes, Flavia Pilla do Valle, Rousejanny da Silva Ferreira.
Colaboradores neste número

Máicon Oliveira de Souza Editoração

Eluza Silveira
Revisão e Tradução Inglês

Marcia Helena da Silva Schüller
Registro Profissional: 4990/RS
Jornalista Responsável

Concepção da capa: Marco de Araujo e Máicon Oliveira de Souza a partir de fotos de Marinês de Oliveira e Itibere Alencastro de exercícios de aula, espetáculos e exposição realizados na FUNDARTE.

Ilustração das páginas iniciais dos artigos; fotos de Marinês de Oliveira de exercícios de aulas realizadas na FUNDARTE.

Impresso na Gráfica Ibiá,
em Montenegro - RS

REVISTA DA FUNDARTE

Rua Capitão Porfírio, 2141 - B. Centro
CEP: 95780-000 - Montenegro/RS-Brasil
Fone/fax: (51) 3632-1879
Home-page: www.fundarte.rs.gov.br
E-mail: fundarte@fundarte.rs.gov.br

*Desejamos estabelecer permuta com Revistas similares.
Exchange with similar journals is desired.*

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP) BIBLIOTECA DA FUNDARTE - MONTENEGRO, RS, BR

Revista da FUNDARTE. - ano.1, v. 1, n.1 (jan.-jun. 2001) -
Montenegro : Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2001-

Semestral
ISSN 1519-6569

1. Artes. 2. Artes visuais. 3. Artes cênicas. 4. Música. 5. Dança.
6. Educação artística. I. Fundação Municipal de Artes de Montenegro.

Bibliotecária: Patrícia Abreu de Souza - CRB 10/1717

R. DA FUNDARTE	Montenegro	ano 9	n. 17	janeiro/junho 2009
----------------	------------	-------	-------	--------------------

Tiragem: 1000 exemplares
Periodicidade: Semestral

É permitida a reprodução dos artigos desde que citada a fonte.
Os conceitos emitidos são de responsabilidade de quem os assina.

Sumário

Editorial

Marco de Araujo 07

Projetos de Extensão Universitária em Artes na UERGS

Júlia Maria Hummes, Eduarda Duda Gonçalves, Andrea Hofstaetter e Maria Isabel Petry Kehrwald..... 08

Frutos da contestação: as novas categorias artísticas na modernidade

Lucia Bertazzo..... 15

Ensino de Artes Visuais para as infâncias contemporâneas: algumas problematizações

Daniela Linck Diefenthäler..... 20

Olhares de alunos de um Curso de Licenciatura em Música: entre métodos e manuais para ensino de instrumentos

Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres 25

Entre vilões e mocinhas: em busca de uma pedagogia do teatro melodramático

Luciana Hartmann e Paula Fernanda Ludwig..... 30

Jogo, ludicidade e presença na Pedagogia do Teatro e da Dança

Gilberto Icle, Rossana Perdomini Della Costa e Silvia da Silva Lopes..... 36

A disciplina da técnica e a contraconduta da criação

Flavia Pilla do Valle..... 42

Balé e história: uma análise da construção historiográfica no Brasil

Rousejanny da Silva Ferreira..... 48

Linha Editorial 53

Contents

Editorial	
<i>Marco de Araujo</i>	07
Projects of University Extension in Arts at UERGS	
<i>Júlia Maria Hummes, Eduarda Duda Gonçalves, Andrea Hofstaetter e Maria Isabel Petry Kehrwald</i>	08
The fruits of protest: new artistic categories in modernity	
<i>Lucia Bertazo</i>	15
Teaching Visual Arts for contemporary childhood: some problematizations	
<i>Daniela Linck Diefenthaler</i>	20
The looks of students from a Music Teaching Course: among methods and manuals to teaching instruments	
<i>Maria Cecilia de Araujo Rodrigues Torres</i>	25
Between villains and young women: in search of a pedagogy of the melodramatic theatre	
<i>Luciana Hartmann e Paula Fernanda Ludwig</i>	30
Play, playfulness and presence in Theatre and Dance Pedagogy	
<i>Gilberto Icle, Rossana Perdomini Della Costa e Silvia da Silva Lopes</i>	36
The discipline of technique and the counter-conduct of creation	
<i>Flavia Pilla do Valle</i>	42
Ballet and history: an analysis of the historiographic construction in Brazil	
<i>Rousejanny da Silva Ferreira</i>	48
Editorial Line	53

Editorial

A Revista da FUNDARTE recebeu, por conta de sua última chamada para submissão de artigos, uma quantidade de textos suficiente para editar três revistas como esta de número 17, cujo título é ARTES: POÉTICAS E ENSINO. A cada edital lançado, vem aumentando o número de artigos enviados por colaboradores de praticamente todo o Brasil, o que nos deixa orgulhosos e agradecidos pela repercussão que a Revista está tendo. Em vista disso, com o material recebido, decidimos editar mais dois números além deste. Aos nossos colaboradores, cujos textos foram aprovados e que não estão publicados aqui pedimos, portanto, que aguardem nossas próximas edições.

O primeiro artigo da presente edição intitula-se “Projetos de extensão universitária em artes na UERGS”. É de autoria de Júlia Maria Hummes, Eduarda Duda Gonçalves, Andrea Hofstaetter e Maria Isabel Petry Kehrwald. Aborda, como o próprio título indica, os cursos de extensão nas áreas de artes visuais, dança, música e teatro, proporcionados pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS em convênio com a Fundação Municipal de Artes de Montenegro/FUNDARTE, enfocando, principalmente, o projeto Rede de Mediadores, vinculado à Galeria de Arte Loide Schwambach da FUNDARTE.

Continuando a edição, temos o artigo “Frutos da contestação: as novas categorias artísticas na modernidade”, de Lucia Bertazzo, que apresenta um pequeno histórico das várias formas de expressão artísticas existentes e surgidas no século XX. O artigo aborda desde as tradicionais categorias, como a pintura e a escultura, até as novas formas, como as da Arte Conceitual e dos novos meios tecnológicos.

O próximo artigo intitula-se “Ensino de Artes Visuais para as infâncias contemporâneas: algumas problematizações”, de Daniela Linck Diefenthaler. A autora faz uma reflexão sobre as produções expressivas infantis, realizadas em aulas de Artes Visuais, e sobre o desenvolvimento do ensino dessa área para as infâncias contemporâneas.

“Olhares de alunos de um curso de licenciatura em Música: entre métodos e manuais para ensino de instrumentos”, de Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres, que vem a seguir, apresenta a análise de um conjunto de métodos e manuais para o ensino de instrumentos musicais, relacionados às práticas desenvolvidas em aulas e cursos de diferentes instrumentos.

Passando para a área das artes cênicas, vem o texto “Entre vilões e mocinhas: em busca de uma pedagogia do teatro melodramático”, de Luciana Hartmann e Paula Fernanda Ludwig. O artigo resulta de reflexões realizadas com a pesquisa “Como se cria um vilão? Um estudo teórico-prático sobre a construção dos personagens-tipo do Melodrama”, iniciada em 2006, na Universidade Federal de Santa Maria.

Na sequência, Gilberto Icle, Rossana Perdomini Della Costa e Sílvia da Silva Lopes, com o artigo “Jogo, ludicidade e presença na Pedagogia do Teatro e da Dança”, discutem as relações entre os três elementos mencionados no título e “as contribuições da Antropologia Teatral para pensar as relações com a presença”, tomando “exemplos de utilização de jogos e as formas como eles se desdobram em estados lúdicos do corpo no ensino de teatro e no ensino de dança”.

Com o texto “A disciplina da técnica e a contraconduta da criação”, Flavia Pilla do Valle, por sua vez, trata a técnica de dança como uma construção cultural, diferente da técnica corporal, discutida desde Mauss, que pode ser vista como uma habilidade dos seres humanos.

Encerrando a edição, temos o artigo “Balé e história: uma análise da construção historiográfica no Brasil”, de Rousejanny da Silva Ferreira, que, analisa a construção historiográfica do balé no Brasil e propõe repensar sua abordagem de modo que vá além de uma visão linear e cronológica.

Por fim, agradecendo aos colaboradores desta edição e aos que enviaram seus artigos à Revista da FUNDARTE, desejo a todos boas leituras.

Marco de Araujo
Editor

Projetos de Extensão Universitária em Artes na UERGS

Júlia Maria Hummes¹
Eduarda Duda Gonçalves²
Andrea Hofstaetter³
Maria Isabel Petry Kehrwald⁴
FUNDARTE/UERGS

Resumo: O presente artigo trata dos cursos de extensão oferecidos pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, em seu convênio com a Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE, nas áreas de artes visuais, dança, música e teatro. Enfoca principalmente o projeto Rede de Mediadores, ligado à Galeria de Arte Loide Schwambach da FUNDARTE, que tem como pressuposto elaborar e realizar ações educativas que instiguem e orientem o conhecimento e a apreciação da produção artística contemporânea. É um relato sucinto do que é feito na Unidade de Montenegro, através do convênio UERGS/FUNDARTE, no sentido de oportunizar o contato entre a produção acadêmica e artística e a comunidade onde está inserida.

Palavras-chave: Mediação; Ação Educativa; Galeria de Arte Loide Schwambach; FUNDARTE; UERGS.

Projects of University Extension in Arts at UERGS

Abstract: This paper deals with the courses of extension offered by the State University of Rio Grande do Sul – UERGS - in its accord with the Municipal Foundation of Arts of Montenegro – FUNDARTE - in the areas of visual arts, dance, music and theater. It focuses specially the project Mediators Net of the Loide Schwambach of FUNDARTE Art Gallery, which has as assumption to elaborate and to carry out educative actions that instigate and guide the knowledge and the appreciation of the contemporary production. It is a brief report of what is made in this university in order to link the academy with the community where it is inserted.

Keywords: Mediations; Educative Action; Loide Schwambach Art Gallery; FUNDARTE; UERGS.

Diretrizes de Extensão

As concepções e ações extensionistas do convênio UERGS/FUNDARTE⁵ são pressupostos norteadores das atividades desenvolvidas na unidade, difusoras das práticas educacionais, artísticas e culturais nas áreas

de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, em conjugação com o ensino e a pesquisa.

O processo de sistematização e socialização das informações fomenta os projetos extensionistas, consolidando esta atividade junto aos Cursos de Graduação nas quatro áreas das

¹ Possui mestrado em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Atualmente é professora adjunta da Fundação Municipal de Artes de Montenegro e vice-diretora da mesma instituição. Tem experiência na área de Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: música, produção artística e supervisão de estágios. É professora no curso de Graduação em Música: licenciatura da UERGS/FUNDARTE. Participa do grupo de pesquisa em Arte: criação, interdisciplinaridade e educação também da UERGS/FUNDARTE. É membro da comissão do FUMPROCULTURA de Montenegro/RS e secretária do Conselho Municipal de Cultura do mesmo município. Atualmente Coordenadora da Extensão FUNDARTE/UERGS.

² Artista plástica, Bacharel em Pintura pela Universidade Federal de Pelotas (1995). Mestre em Artes Visuais - poéticas pelo PPGAVI do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999) onde atualmente desenvolve a pesquisa de doutoramento Cartografistas Celestes: proposições para compartilhamentos (desde 2007). Atualmente é professora assistente do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Pelotas. Dedicar-se ao estudo da poética/poiética, assim como os saberes, devires e meios da produção contemporânea. Como professora da FUNDARTE e do convênio UERGS/FUNDARTE, coordenou o Projeto de Extensão de 2004 a 2008 e implantou o Projeto Rede de Mediadores e Gravura na Rua.

³ Possui Graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística: Habilitação em Artes Visuais pela Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo - FEEVALE (1994); Mestrado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2000) e Doutorado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2009). É artista plástica e atualmente é professora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE) - Curso de Graduação em Artes Visuais: Licenciatura, em convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); professora do Instituto Superior de Educação Ivoti e professora do Instituto de Educação Ivoti. Atua, principalmente, na área de História, Teoria e Crítica das Artes Visuais e Ensino de Arte. Participa dos grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa em Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Educação e Criação Artística/UERGS/FUNDARTE; Laboratório de Pesquisa em Psicanálise, Arte e Política (LAPPAP), Linha de Pesquisa Psicanálise: Arte, Linguagem e Utopia/UFRGS. É a atual coordenadora da Galeria da Arte Loide Schwambach e do Projeto Rede de Mediadores.

⁴ Licenciada em Desenho e Plástica – FEEVALE/NH, Especialista em Artes Plásticas: suportes científicos e praxis - PUC/RS, Mestre em Educação e Doutora em Educação – PPGEDU/UFRGS. Professora Titular na Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE/RS, onde atualmente é a Diretora Executiva. É coordenadora do convênio Universidade Estadual do RGS -UERGS/ FUNDARTE nos cursos de Graduação em Artes Visuais, em Dança, em Música e em Teatro. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte - GEARTE/UFRGS e do Grupo de Pesquisa em Arte da UERGS/FUNDARTE. Coordena o Pólo FUNDARTE da Rede Arte na Escola/SP e preside o Conselho de Programação da TV Cultura Canal 53. Atua principalmente na área de Ensino de Arte, com ênfase em processos de leitura imagética e metodologias.

⁵ Em 2002, foi firmado um convênio entre a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e a Fundação Municipal de Artes de Montenegro para a realização de quatro cursos nas áreas das Artes – Graduação em Artes Visuais: licenciatura, Graduação em Dança: licenciatura, Graduação em Música: licenciatura e Graduação em Teatro: licenciatura.

artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), já que a prática acadêmica, obrigatoriamente, caminha em direção ao que diz a Constituição Brasileira, que dispõe no artigo 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre **ensino, pesquisa e extensão**”. Ou seja, ensino, pesquisa e extensão constituem as três funções básicas da universidade. Por meio das atividades de extensão estende-se o conhecimento a outros, em distintos lugares, estreitando a distância entre os saberes acadêmicos e populares. Ao mesmo tempo, permitem que (re)visemos e reconhecamos outras realidades, o que possibilita transformar a nossa. É, também, uma maneira de fortalecer-se como instância universitária tanto junto à UERGS, quanto junto à comunidade local, da região de Montenegro e, mesmo, no âmbito do Estado.

É importante que os alunos graduandos participem de alguma forma das atividades de extensão e sintam-se integrados ao projeto. A extensão é relevante para a Instituição e para a formação curricular e intelectual tanto do docente, quanto do discente.

O coordenador da atividade de extensão é sempre um professor, que orienta todo processo, e é o responsável pelo projeto e sua execução. Através do convênio UERGS/FUNDARTE, muitos professores têm orientado ações, tais como: apresentações, mostras, exposições, cursos, etc. direcionadas à comunidade em geral e, algumas vezes, realizadas em outras cidades, como atividade extensionista.

Modalidades de Extensão

São consideradas atividades extensionistas no convênio entre UERGS e FUNDARTE: Ações educativas; Ações artísticas; Conferências; Cursos intensivos e extensivos; Cursos de ensino à distância; Encontros; Oficinas; Palestras; Atividades de Professor convidado; Atividades da orquestra; Concertos; Recitais; Saraus; Apresentações; Curadorias; Exposições; Mostras; Intervenções urbanas; Esquetes; Performances; Artista convidado; Publicações; Publicação de Revistas; outros não especificados.

Algumas atividades

No ano de 2007, realizamos quinze atividades extensionistas do convênio entre Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS e a Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE. O processo de implantação da extensão na unidade Montenegro, no ano de 2007, envolveu a equipe diretiva, funcionários, professores e alunos com a intenção de fomentar atividades extracurriculares vinculadas ao ensino e à pesquisa. Propusemos e realizamos a extensão universitária por meio da prática da gravura na sala de aula e na rua, da laboração de edições de música eletrônica, do recital e acompanhamento de violões, da junção de movimentos do *pas de deux*, da oficina de entalhe, da fruição da encenação teatral, das mediações de exposição de arte dirigidas a crianças e jovens, da feitura de vídeo e editoração de uma revis-

ta eletrônica, na audição de sarau, no movimento coreográfico de dança, em meios, maneiras e linguagens diversas e singulares. Experimentamos e mobilizamos o conhecimento acadêmico e seus desdobramentos em distintas situações e locais, abrangendo, aproximadamente, 4.758 pessoas, atualizando os saberes, a experiência e o efeito da arte. Partimos da premissa de que arte é expressão humana inclusiva, e que por meio dela é possível conjugar sujeito, conhecimento e criação na Universidade, na Galeria, no Teatro, na escola, na rua, por toda parte, e em nós. Assim, as propostas de extensão são dialógicas, acolhem fazeres diversos e contemplam a idéia de interrelação, de diálogos possíveis entre áreas de conhecimento.

Rede de Mediadores

O projeto Rede de Mediadores foi elaborado com o intuito de subsidiar o *Projeto Quintas*, na Galeria de Arte Loide Schwambach da FUNDARTE, tendo em vista que considerávamos importante dar início às ações educativas dirigidas à comunidade escolar montenegrina, num espaço destinado à fruição da produção de artes visuais. O projeto *Quintas*, que previa atividades na galeria, sempre às quintas-feiras, não aconteceu devido a pouca procura. Entretanto, foram implantadas as atividades educativas.

Após a inauguração da Galeria, em 26 de setembro de 2002, foi realizada reforma no espaço físico e, posteriormente, foi iniciado o processo de sistematização e organização dos períodos de exposições e das ações públicas, como também o lançamento de edital e formalização de convites aos artistas. Durante esse período, vários processos tiveram andamento: a regulamentação; a programação com custos orçamentários; material de divulgação; elaboração dos editais para ocupação e implantação do Projeto Observatório da Arte. Desde 2003, as atividades acontecem regularmente, com exposições de artistas novos e de artistas consagrados pelo sistema da arte. Embora ocorram importantes exposições, necessitamos ainda estender o diálogo da arte contemporânea aos estudantes do ensino público fundamental e médio, assim como à comunidade em geral e aos alunos da FUNDARTE.

A Rede de Mediadores, então, foi elaborada para ser um elo entre a arte contemporânea, a comunidade acadêmica, a comunidade em geral e escolar, potencializando reflexões, incentivando o contato com o objeto de arte e estimulando a visita às exposições. Assim se pretendeu proporcionar conhecimento através da arte, com a arte, para a compreensão da arte.

As atividades começaram timidamente. No início, nos detínhamos no estudo sobre o papel da mediação, sobre sistema da arte e processos de criação. Essa etapa foi importante para que pudéssemos orientar o acadêmico participante em direção a práticas que visam a constituição de saberes a partir e diante das obras de arte. Também, foi uma maneira de proporcionar aprendizado sobre a obra de arte a partir de investigações acerca da poética, da biografia do artista e das relações possíveis com outras produções. Os estudantes de arte envolvidos nessas

investigações e, posteriormente, com as mediações, ampliaram seu campo de atuação, inclusive no sentido da formação artística centrada em exposições.

As ações educativas realizadas na Galeria de Arte Loide Schwambach passaram a se tornar frequentes. Envolveram, cada vez mais, a orientação do estudo da arte e dos processos de criação, instrumentalizaram mediações da produção artística contemporânea, assim como aproximaram a produção exposta na Galeria e a comunidade montenegrina.

No segundo semestre de 2006, quando foram iniciadas as atividades do projeto - ainda não como modalidade de extensão - realizamos 10 encontros do Projeto Rede de Mediadores para a elaboração das mediações. Foram visitadas 23 escolas públicas e privadas da cidade para divulgar a proposição educativa. Desenvolvemos 17 mediações destinadas a alunos de diferentes escolas, numa média de 400 participantes, entre crianças, jovens e adultos. Outrossim, durante o 20^a Seminário de Arte e Educação, promovido pela FUNDARTE, foi apresentado um Relatório de experiência pelas mediadoras Beatriz Mônica Marin, monitora da Galeria na época, e Danielle Vargas Luz, acadêmica do Curso de Artes Visuais: Licenciatura.

As estratégias adotadas nas mediações foram planejadas tomando por base os estudos dos conteúdos artísticos e culturais mais evidenciados nas obras expostas, bem como sobre alguns procedimentos técnicos adotados pelos artistas. Nos encontros do Projeto Rede de Mediadores, além da leitura e pesquisa, refletia-se sobre a temática da mediação e se esboçava uma trajetória de ações. A cada nova exposição procurávamos conhecer o

processo de criação e as atividades do artista, as possíveis significações presentes na obra, para, então, constituir uma lista de questões com vistas a aguçar a percepção e permitir o diálogo sobre as intersecções entre arte e vida. E, por fim, elaborávamos alguma proposição prática em que os alunos pudessem construir algo seu, a partir do que haviam vivenciado na Galeria.

Este Projeto passou a ser Extensão Universitária, efetivamente, em 2007, envolvendo intensamente os acadêmicos do Curso de Graduação em Artes Visuais: Licenciatura da UERGS/FUNDARTE, qualificando as ações educativas e ampliando os horários de mediação. Os acadêmicos envolvidos participaram de encontros pautados pelo estudo sistemático sobre o papel da mediação de exposições na formação de jovens e adultos, pelas leituras e discussões sobre práticas pedagógicas centradas no sistema da arte e processos de criação.

A Rede de Mediadores tem proporcionado ao acadêmico aprofundar e vivenciar os conhecimentos constituídos na sala de aula, em contato direto com a produção artística e com estudantes do ensino formal, em fases distintas da formação escolar, o que lhe oportuniza aproximar-se do contexto em que, futuramente, irá atuar. Por outro lado, a Rede revela ao professor de ensino regular um veículo de aprendizagem instigante e complexo, ou seja, evidencia a experiência sensível e cognitiva da arte a um público que comumente não a experimenta. Nas imagens que seguem, apresentamos alguns registros das mediações realizadas com crianças e jovens durante a exposição de gravuras Diálogos Gravados I e II de 2007.



Mediação Exposição de Gravuras Diálogos Gravados I e II - 2007.



Mediação Exposição de Gravuras Diálogos Gravados I e II - 2007.



Mediação Exposição de Gravuras Diálogos Gravados I e II - 2007.

No ano de 2007, início da vinculação do Projeto Rede de Mediadores com a Extensão, foram realizadas na Galeria de Arte Loide Schwambach, da FUNDARTE, 09 (nove) exposições, 07 (sete) encontros com artista e 15 (quinze) ações educativas. O planejamento e a realização das mediações envolveram 12 (doze) encontros, totalizando 36h para estudo e sistematização da prática de 15 (quinze) mediações, perfazendo 30h de atividades pedagógicas dirigidas aos alunos de ensino fundamental e médio. Neste ano, havia 08 (oito) mediadores, acadêmicos vinculados ao Curso de Graduação em Artes Visuais: Licenciatura. Foram eles: Anderson Soares, Beatriz Mônica Marin, Eliene Dubreuilh, Fabrizio Rodrigues, Jaqueline Peixoto, Juliane Engel do Amaral, Márcia Vargas e Saimon Borgetto. Apresentamos o Projeto na 4ª JIPE (Jornada Interna de Pesquisa) e na XVII CONFAEB (Congresso da Federação dos Arte Educadores do Brasil), realizado em SC, reforçando a idéia de que a mediação de exposições de arte contemporânea é, atualmente, um campo de atuação profissional muito fértil, repleto de diferentes conhecimentos e efeitos de sentido que contribuem para a formação de professores, crianças, jovens e adultos.

Enfoques teóricos do Projeto

Para o embasamento da proposta da Rede de Mediadores foram consultados alguns teóricos que contribuíram para pensar formas de mediação e apreciação das Artes Visuais. Entre eles destacamos Willian Rose, que aponta a importância da leitura e o quanto a imagem nos olha e nos provoca, sendo necessária por isso,

uma abordagem crítica das imagens visuais: uma abordagem que pondere acerca do agente da imagem, examine as práticas sociais e efeitos de sua visualização, e reflita sobre a especificidade dessa visualização. (ROSE, 2001, p. 33) (tradução nossa)

Tais questões afetam as escolhas metodológicas do ensino das artes visuais bem como as maneiras de interpretar imagens, hoje centradas na narrativa do que se vê, no refletir acerca da visualidade quanto a sua significância cultural, suas práticas sociais e as relações de poder em que está atrelada. Nessa mesma perspectiva caminha o educador espanhol Fernando Hernández ao destacar a necessidade de refletir sobre a função das imagens e a história do olhar, paralela ao papel da educação e da arte na sociedade pós-moderna. O autor sublinha:

Não se trata, pois, de aprender a ler uma imagem (como identificação de elementos visuais isolados), mas sim de conhecer criticamente as diferentes manifestações artísticas de cada cultura (e não só as obras de arte definidas como tais pela cultura ocidental e recolhidas em seus museus e enciclopédias). E, se o conhecer é o primeiro passo, a reflexão sobre o visual como forma de interpretação da própria cultura seria outro. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 78)

Hernández concebe a leitura como um ato que

extrapola a noção de que ler é decifrar alguns códigos, mas sim ler os signos em consonância com o contexto. Neste sentido, a leitura de imagem não pode se ater apenas aos elementos da linguagem plástica (linhas, planos, cores), mas ler e interpretar esse texto a partir de um contexto pessoal e social.

O desafio de quem olha, conforme Oliveira (2001, p. 6), “é, pois, com o como a imagem mostra o que mostra, buscando instrumental metodológico para explicitar e compreender como ela significa o que significa, pelos modos de sua estruturação textual”. As estratégias do olhar e os procedimentos de captura, sob esta perspectiva, são delineados pela própria organização textual da imagem, que é desmontada e remontada com o intuito de estabelecer de que forma ela edifica sua significação, pelas competências de leitura do sujeito e pelo contexto cultural.

Barthes (2004, p.37), em seus estudos, nos instiga a refletir sobre a “leitura desejanter”, um estado clandestino do leitor que, apaixonado, se desinveste do mundo exterior, voltado que está somente para o objeto do seu interesse. Nessa leitura, todo corpo é convocado, todas as emoções estão presentes, misturadas, enroladas. É um estado em suspenso que arrasta para dentro do texto, gerando fruição, compreensão, novos conhecimentos. No âmbito educacional, de pouco interesse pela leitura, o impulso à leitura desejanter do texto imagético poderá gerar inquestionáveis contribuições.

Preocupada com estas questões, Barbosa (1998, p.28) prescreve atenção para a arte na escola em dois sentidos: “o sentido cultural, isto é, a arte como cultura, levando-se os alunos a apreciar, conhecer e analisar a herança artística que os precede; e o sentido expressivo, isto é, arte como expressão”, que busca provocar o percurso criativo individual. No âmbito cultural, essa construção permite uma tomada de consciência da condição humana histórica, através do sentimento de pertencimento, isto é, o sentimento de fazer parte de um grupo que construiu e constrói eventos, objetos e representações simbólicas que dão sentido à vida. O que se faz imprescindível é uma atitude de receptividade, de curiosidade, de tensionamento em relação à arte e seus fazeres, pois tal atitude impulsiona a busca, gera conhecimento, refina a apreciação e é de inestimável valor para professores e alunos.

Em uma exposição, em contato com a obra, é possível descobrir infinitos saberes da fruição, da arte e da vida e vivenciar experiências enriquecedoras sob o ponto de vista da compreensão da importância das práticas artísticas para todos nós.

Registros de mediações

As próximas imagens registram momentos de fruição de alunos e professores mediados pelos acadêmicos da Rede de Mediadores.



Mediação Exposição Reinventando o Corpo - 2007



Mediação Exposição Memórias e Afetos - 2007



Mediação Exposição DeRáier én DeLôuer - 2007



Mediação Exposição DeRaier én DeLôuer - 2007

A Galeria de Arte Loide Schwanbach é um espaço efetivo e qualificado para a apresentação de proposições de artistas de distintos lugares e formações, que aliam pesquisa e envolvimento com as questões contemporâneas da arte e da vida. Assim como é, reconhecidamente, um lugar que permite a vivência com a produção artística atual. Por todas as questões que estão contidas na visita a uma exposição, e o que dela poderá reverberar, nos propusemos a abranger outros públicos, não só os alunos e frequentadores da FUNDARTE, como alunos de escolas e participantes de projetos sociais, que comumente não frequentam este espaço. Por meio destes encontros nos instrumentalizamos para um diálogo com o público leigo em geral, buscando repertórios diversos, possíveis de interação com a arte. Segundo Mirian Celeste Martins (2005, p. 5), “mediação é ir ao encontro de repertório cultural e interesses dos outros”, pois é por meio desta ação que se estimula a frequência, a fruição e os processos reflexivos. Uma mediação provocadora poderá motivar à produção artística, quem não está habituado a tal.

A mediação se instaura como atividade extensionista da UERGS/FUNDARTE envolvendo acadêmicos na prática de produzir encontros e instâncias cognitivas. Em 2008, o trabalho prosseguiu contemplando diversas exposições, bem como um número expressivo de mediações. Em 2009, a Coordenação e equipe do projeto, conjuntamente com a monitoria da Galeria, estão dando continuidade ao Projeto Rede de Mediadores e às ações educativas das exposições, ampliando o número de mediadores, os encontros do projeto e o número de turmas e escolas visitantes.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MARTINS, Mirian Celeste F. **Provocações estéticas**. São Paulo: Instituto de Artes UNESP, 2005.

OLIVEIRA, Ana Cláudia. Lisibilidade da imagem. **REVISTA DA FUNDARTE**. Fundação Municipal de Artes de Montenegro. V. 1, n.1. Montenegro/RS: Ed. da FUNDARTE, 2001.

ROSE, Gillian. **Visual methodologies - an introduction to the interpretation of visual materials**. London: Sage, 2001.

Frutos da contestação: as novas categorias artísticas na modernidade

Lucia Bertazzo¹

Resumo: No século XX, várias formas de expressão foram incorporadas à arte. Continuaram existindo as tradicionais pinturas e esculturas; surgiram, entretanto, novas categorias artísticas. Este artigo apresenta um pequeno histórico dessas formas de expressão na arte e como nasceram de atitudes políticas. Os movimentos e os artistas citados foram escolhidos pela importância que tiveram na ampliação das categorias artísticas.

Palavras-chave: subversão; categorias artísticas; modernidade.

The fruits of protest: new artistic categories in modernity

Abstract: In the twentieth century, many forms of expression have been incorporated in the art. The traditional paintings and sculptures continued existing, however, new categories of art have appeared. This article presents a brief history of these forms of expression in art and how it was born from political attitudes. The movements and the artists above were chosen by their importance in the expansion of the artistic categories.

Keywords: subversion; artistic categories; modernism.

Anne Cauquelin (2005:34) afirma que a arte moderna surge por volta dos anos 1860, quando os artistas, demonstrando um caráter contestador, insurgem contra o sistema acadêmico da escola de Belas-Artes e inauguram o Salão de Paris “livre”, havendo, como consequência, um acentuado crescimento de obras expostas. Giulio Carlo Argan narra o surgimento do primeiro movimento moderno, o impressionismo.

O movimento impressionista, que rompeu decididamente as pontes com o passado e abriu caminho para a pesquisa artística moderna, formou-se em Paris entre 1860 e 1870; apresentou-se pela primeira vez ao público em 1874, com uma exposição de artistas “independentes” no estúdio do fotógrafo Nadar. É difícil dizer se era maior o interesse do fotógrafo por aqueles pintores ou dos pintores pela fotografia; o que é certo, em todo caso, é que um dos móveis da reformulação pictórica foi a necessidade de redefinir sua essência e finalidades frente ao novo instrumento de apreensão mecânica da realidade (ARGAN, 1992, p.75).

Com a popularização das câmeras fotográficas, os artistas perdem a função de artesãos que registram a realidade e mergulham na busca pictórica de novas formas de representação da luz, de processos visuais e da espiritualidade. Surgem, entre várias correntes, o impressionismo, o neo-impressionismo, o simbolismo: correntes artísticas inovadoras não mais apegadas aos tradicionais moldes da Escola de Belas Artes.

É nesta época, também, que aparecem um Vincent Van Gogh, o artista excluído da sociedade, e Paul Gauguin, o artista em busca de uma sociedade não corrompida pelo progresso, e Henri Toulouse-Lautrec, o artista publicitário.

Com o questionamento das instituições até então consagradas e paralelamente à busca por novas formas de representação na linguagem pictórica, surgem novas categorias artísticas. A primeira performance de Alfred Jarry, *Ubu Rei*, estreou no Théâtre de l’Oeuvre de Lugné-Poe, em 11 de dezembro de 1896 (GOLDBERG, 2006, p.1). A partir de então, o fazer artístico será totalmente repensado e recriado pelos movimentos vanguardistas.

Por volta de 1910, quando o entusiasmo pelo progresso industrial sucede-se à consciência da transformação em curso nas próprias estruturas da vida e da atividade social, formar-se-ão no interior do *Modernismo* as *vanguardas* artísticas preocupadas não mais apenas em modernizar ou atualizar, e sim em revolucionar radicalmente as modalidades e finalidades da arte. (ARGAN, 1992, p.185)

Um dos primeiros movimentos vanguardistas, o Futurismo, mostrava a preocupação com a função da arte na sociedade tecnológica que estava surgindo. “O Futurismo foi o primeiro que reconheceu o quanto as artes estavam ficando atrasadas perante a realidade das mudanças científicas e tecnológicas que afetavam a vida contemporânea” (FRICKE, 2005, p.577). No manifesto, escrito por Filippo Marinetti, em 1909, já se renunciava a revolução e o ataque que a arte sofreria

¹Mestre em Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Formada em Design de Comunicação na Universidade Católica de Goiás em 2005, onde hoje é professora. Produziu uma série de revistas que catalogou as artes goianas e trabalha com o artista Siron Franco há quatro anos. E-mail: lucia.bertazzo@gmail.com.

²Tradução da autora.

no século que começava: “Queremos destruir os museus, as bibliotecas, as academias de todo o tipo e combater o moralismo, o feminismo e todas as vilezas oportunistas ou utilitárias” (Manifesto Futurista, 20 de fevereiro de 1910). Com as performances, que apresentavam uma nova arte que fundia várias categorias artísticas, os futuristas conseguiram despertar a fúria dos conservadores.

A performance era o meio mais seguro de desconcertar um público acomodado. Dava a seus praticantes a liberdade de ser, ao mesmo tempo, “criadores” no desenvolvimento de uma nova forma de artista teatral, e “objetos de arte”, porque não faziam nenhuma separação entre sua arte como poetas, como pintores ou como *performers*. Manifestos subseqüentes deixaram essas intenções muito claras: instruíam os pintores a ‘ir para as ruas, incitar a violência a partir dos teatros e introduzir o pugilato na batalha artística’. E, fiéis ao ritual, foi exatamente o que eles fizeram. A reação das platéias não foi menos anárquica – arremesso de batatas, laranjas e qualquer outra coisa que o público exaltado conseguisse encontrar nos mercados mais próximos. Em uma dessas ocasiões, Carrà retaliou nos seguintes termos: ‘Lancem uma idêia em vez de batatas, seus idiotas.’ (GOLDBERG, 2006, p. 6)

Enfocando o caráter subversivo desses movimentos, é possível fazer uma história do modernismo enfocando os sucessivos aparecimentos das novas mídias e evidenciando o espírito transgressivo e contracultural presente nos movimentos vanguardistas. Simultaneamente às novas inovações pictóricas presentes, entre outros, nos movimentos futurista, *fauve*, cubista, aparecem obras que mostram a preocupação política e social dos artistas que pretendiam ser agentes da construção de uma nova sociedade.

O construtivismo russo buscava todos os meios de expressão e aliava, em suas performances, técnicas populares a técnicas vanguardistas. Influenciados pelos futuristas, usavam teatro, cinema e circo para produzir uma arte não elitista, empenhada em divulgar os valores da revolução socialista, e tentando atingir uma comunicação de massa. Incríveis produções eclodiam em todas as classes artísticas russas, mas esse movimento acabou tragicamente com a instituição de um código oficial, em 1934, que passaria a reger toda a atividade artística e cultural da Rússia.

É interessante notar que, mesmo na etapa de consolidação da arte moderna, ela já se autoquestionava. Na época da “vanguarda clássica”, ao mesmo tempo em que se instituíam e sedimentavam as práticas artísticas e os valores “modernos”, aconteciam movimentos que atacavam esses mesmos valores.

Nas primeiras décadas do século o modernismo tornou-se [...] um movimento estabelecido, com a realização de uma arte autônoma e inteiramente abstrata. Por trás da aparente autoridade e auto-suficiência, no entanto, escondia-se uma instabilidade conceitual, que os vanguardistas mais críticos logo trouxeram à luz. Muito dos temas recorrentes da primeira vanguarda, como a identidade da obra de arte, a relação entre arte e linguagem, a relação da arte com o mundo da produção de mercadorias, contraposto a uma ideologia de independência e de valor espiritual, além de perguntar-se o que era exatamente aquilo que o artista fazia, podem ser vistos como prefiguradores da posterior arte conceitual. O mais surpreendente é, talvez, a rapidez com a qual as coisas foram efetuadas. À altura da Primeira Guerra Mundial – tendo, de um lado, a arte abstrata e, de outro, o *readymade* –,

os limites conceituais tanto do essencialismo quanto do contextualismo já tinham sido esboçados. Alguns poucos anos mais tarde, posteriormente à Revolução Bolchevista, os construtivistas passariam a rejeitar a arte enquanto tal. O modernismo foi, por assim dizer, estabelecido e testado até a destruição dentro de um mesmo período histórico. (WOOD, 2002, p. 14)

Com o início da Primeira Guerra Mundial, os valores racionalistas se mostravam em contradição e o dadaísmo veio como resposta artística à instabilidade e insanidade desse momento histórico. “O dadaísmo, um termo deliberadamente sem sentido, foi o brado de abertura de um movimento de *antiarte* que pretendia sustentar uma guerra aberta contra o formalismo cultural e a representação.” (GOFFMAN; JOY, 2007, p.23) Surgido simultaneamente em Zurique e nos Estados Unidos, o movimento se alastrou rapidamente. A falta de sentido e a crítica à sociedade estavam presentes em performances e em obras, mesmo que produzir obras não fosse a intenção principal dos artistas dadaístas e nem todos ficaram satisfeitos por serem conhecidos como membros de um movimento artístico.

Um conceito criado dentro do dadaísmo se tornaria um marco na história da arte e viria a influenciar grande parte das produções artísticas posteriores. A demonstração de que a arte é feita no ato, com a exposição de objetos fabricados fora do ambiente da arte, e que somente a exposição lhes dava o caráter de obras de arte, fez com que Marcel Duchamp criasse o conceito de *readymade*, em que a negação das técnicas artísticas chega ao seu ponto culminante. As obras *Roda de Bicicleta*, de 1913, *Suporte para Garrafas*, de 1914 e, principalmente, a *Fonte*, de 1917 – um urinol fabricado em escala industrial – deu início a uma série de questionamentos ao fazer artístico, implantando-se, assim, as sementes de vários conceitos artísticos posteriores.

O grupo dadaísta se desfez por divergências entre seus membros e alguns artistas passaram a compor o movimento surrealista, que encontrava seu suporte no inconsciente, no irracional e no onírico. Em seu manifesto, de 1924, escrito por André Breton, propugnava a insurgência contra os valores realistas:

A atitude realista, inspirada no positivismo, de São Tomás a Anatole France, parece-me hostil a todo impulso de liberação intelectual e moral. Tenho-lhe horror, por ser feita de mediocridade, ódio e insípida presunção. É ela a geradora hoje em dia desses livros ridículos, dessas peças insultuosas. Fortifica-se incessantemente nos jornais, e põe em xeque a ciência, a arte, ao aplicar-se em bajular a opinião nos seus critérios mais baixos; a clareza vizinha da tolice, a vida dos cães (BRETON, 1924).

O surrealismo introduziu na arte os estudos psicológicos, nos quais vários domínios da mente tornaram-se matéria a ser explorada. Continuava a tradição dadaísta de especular a natureza do objeto artístico. Trazendo a atmosfera onírica para a realidade, historicamente os surrealistas apresentaram o que podemos chamar de primeira instalação. Na exposição, que marcaria o fim do movimento surrealista, os artistas tentaram transformar a galeria em um ambiente que reproduzisse um sonho. Goldberg nos narra esse *grand finale* do movimento.

Por volta de 1938, porém, quando o surrealismo tinha mostrado sua capacidade para dominar a vida política, artística e filosófica, a Segunda Guerra Mundial viria pôr fim a novas atividades grupais e performances. Como gesto final, e antes de Breton partir para os Estados Unidos, os surrealistas organizaram uma Exposição Internacional do Surrealismo em 1938, na Galerie des Beaux-Arts, em Paris. Esse *grand finale* das obras de sessenta artistas de catorze países foi apresentado em uma série de salas descritas no catálogo da seguinte maneira: "Teto coberto com 1.200 sacos de carvão, portas giratórias, lâmpadas Mazda, ecos, odores do Brasil, e o resto em manutenção." Também foram expostas duas obras de Salvador Dalí, *Taxi na chuva* e *La Rue Surréaliste*, e Helen Vanel apresentou uma dança intitulada *O ato não-consumado* ao redor de uma piscina em que flutuavam nenúfares. (GOLDBERG, 2006, p.86)

E o pós-guerra inaugurou o pós-modernismo:

O conceito de "pós-moderno" só faz sentido como utopia negativa, isto é, se seu prefixo for entendido não como superação dos males da modernidade (a despeito do sentido positivo que o conceito de "moderno" também carrega), mas como superação negativa do sentido negativo do fenômeno observado à luz da teoria crítica. Nossa época seria pós-moderna se *isso* implicasse no reconhecimento de que sua brutalidade e sua impiedade superaram a impiedade e a brutalidade da época moderna. A época "pós-moderna" teria sido, então, efetivamente inaugurada em 1945, com a revelação mundial dos campos de extermínio nazistas e a explosão da bomba atômica em Hiroshima e Nagasaki. (NAZARIO, 2005, p.25)

Também, pela descrença na lógica humana, o quadro das artes no pós-guerra mostrava uma produção plural em que linguagens distintas lutavam por sua legitimação. A arte nos moldes europeus, fundada em valores racionalistas, já não tinha mais sentido. Mesmo que a pintura do expressionismo abstrato tenha conseguido sua legitimação nos textos do crítico norte-americano Clement Greenberg, com defesa intransigente da cultura ocidental que buscava em Kant o rigor da apreensão estética, pela gratuidade de gestos, as pinturas dessa época acabaram fazendo parte do movimento informal, como analisa Argan:

O Informal não é uma corrente, menos ainda uma moda; é uma situação de crise, e precisamente da crise da arte como "ciência européia", momento daquela "crise das ciências européias", mais vasta, que é descrita por Husserl como queda da finalidade ou do "telos que é congênito na humanidade européia desde o nascimento da filosofia grega, que consiste na vontade de ser uma humanidade fundada sobre a razão filosófica". (ARGAN, 2002, p.538)

A tendência para a fuga da pintura tornou-se cada vez mais forte. Lucio Fontana influenciou o cenário europeu ao pregar, no *Manifesto Blanco* de 1948, a espacialidade na pintura. A utilização da mídia para a multiplicação das formas artísticas está clara no *Manifesto del movimento spaziale per la televisione*³, de 1952, assinado por Fontana, juntamente com outros artistas do movimento *Espacialismo*: Ambrosiani, Burri, Crippa, Deluigi, De Toffoli, Dova, Donati, Giancarozzi, Guidi, Joppolo, La Regina, Milena, Dilani, Morucchio, Peverelli, Tancredi, Vinello:

É verdade que a arte é eterna, mas foi sempre legada à matéria, mas nós queremos que fique desvinculada dela, e que pelo espaço, possa durar um milênio, até na transmissão de um minuto. As nossas expressões artísticas multiplicam infinitamente,

em infinitas dimensões, as linhas do horizonte; elas procuram uma estética pela qual o quadro não é mais um quadro, a escultura não é mais uma escultura, a página escrita sai da sua forma tipográfica. Nós espacialistas sentimo-nos os artistas de hoje, porque as conquistas da técnica estão no presente a serviço da arte que nós professamos (FONTANA [et al], 1952).⁴

O esgotamento da arte informal, como o expressionismo abstrato, aconteceu sem muitas resistências. A ideia do artista fechado em seu ateliê, produzindo uma série de obras abstratas enquanto havia tantas questões sociais e políticas a serem enfrentadas, não agradava a grande parte dos artistas. O desejo de abandonar a pintura acadêmica abria caminho para o uso de objetos de uso cotidiano para um infinito número de propostas. Christiane Fricke (2005: 579-580) nos dá o exemplo de alguns artistas que trocaram o ato de pintar por outras ações que também modificam o objeto. Há os que o rasgam: Raymond Hains, Jacques de la Villeglé, Wolf Vostel; outros imprimem-lhe movimento: Jean Tinguely, Otto Piene, Heinz Mack, Günther Uecker. Há quem coleciona e acumula objetos, os dissectiona, destrói, queima, como Arman. César os comprime, Daniel Spoerri os fixa na parede e Christo os embrulha. Niki de Saint Phalle atira nos objetos com arma de fogo, enquanto Dieter Roth brinca, destrói e reconstrói.

Por uma ironia do destino, a corrente maior dos artistas do pós-guerra decidiu seguir os caminhos traçados pelos dadaístas e surrealistas no eterno questionamento da arte, da sociedade e dos valores estabelecidos. A arte foi se munindo das ações e do fazer artístico em detrimento da obra pronta. A consciência política da época começou a não enxergar com bons olhos a experiência estética com o fim nela mesma. A partir disso, multiplicam-se as propostas artísticas.

Na Europa, a arte se tornou um espetáculo que apresentava, a cada dia, novas formas de se realizar. Yves Klein e Piero Manzoni "acreditavam que era essencial revelar o processo da arte, desmistificar a sensibilidade pictórica e impedir que suas obras se tornassem relíquias de galerias e museus" (GOLDBERG, 2006, p.137). Klein preferiu, ao invés de pintar modelos, pintar com os corpos dos modelos. Em 9 de março de 1960, na primeira apresentação pública de *Antropometrias de Klein*, o artista dirigiu três modelos nus que pintaram seus corpos com tinta azul e os pressionaram contra telas preparadas. Ofereceu também vender sua "sensibilidade pictórica imaterial" para quem se dispusesse a adquiri-la em troca de folhas de ouro.

Realizaram-se várias "cerimônias de vendas": uma delas ocorreu às margens do Sena, em 10 de fevereiro de 1962. Folhas de ouro e um recibo trocaram de mãos entre o artista e o comprador. Porém, como a "sensibilidade imaterial" não poderia ser nada além de uma qualidade espiritual, Klein insistiu em que todos os remanescentes da transação fossem destruídos: lançou as folhas de ouro ao rio e pediu que o comprador queimasse o recibo. (GOLDBERG, 2006, p.137)

Manzoni transformou pessoas em obras de arte ao assinar seus corpos e colocá-las em pedestais portáteis, dando-lhes "certificados de autenticidade". Sua obra

³ Manifesto do movimento espacialista para a televisão.

⁴ Tradução de Giuseppe Bertazzo.

mais conhecida foram as 90 latas de “A merda do artista”, onde estavam enlatadas 30 gramas do resultado de sua função fisiológica.

Nos anos 50, as experiências do compositor John Cage no tratamento dos sons, a partir do estudo do Zen budista, quebrou um número muito grande de tabus. Suas performances, que eram na verdade eventos teatrais multissensoriais, tornaram-se peças-chaves para um grande número de “ações artísticas” que foram surgindo a partir dele, como os “Happenings” e o grupo “Fluxus”.

Allan Kaprow, que estudou com Cage na New York School for Social Research, foi o inventor dos Happenings. As atividades artísticas se misturavam com as atividades contraculturais, e o movimento que mais expressava os anseios da época foi, sem dúvida, o Fluxus. Nascendo da vanguarda musical iniciada por John Cage, o “Fluxus” foi o primeiro grupo, desde os dadaístas, que transcendeu e misturou os gêneros artísticos individuais. As obras realizadas não eram pintura nem escultura, não eram teatro nem literatura; não eram filmes nem música, seguindo o exemplo da Sinfonia musical de John Cage, em que o compasso musical é marcado para os instrumentos musicais não produzirem nenhum som.

Definir o que representou o Fluxus não é uma tarefa fácil. Na realidade foi uma união de artistas, ao redor do mundo, que fizeram, com muito humor, ações que chamavam de “eventos” ou, simplesmente, “atividades”. Não ficaram claras as características do Fluxus: movimento de artes visuais ou movimento comportamental? Artistas de diferentes áreas, como Nam Juke Paik, Joseph Beuys, Yoko Ono, Wolf Vostell fizeram com que o Fluxus se tornasse uma crítica à cultura séria e aos fundamentos das artes consagradas.

O ethos predominante do Fluxus constituía-se de uma mistura de aguçada crítica e de humor extravagante – como intuiu Dick Higgins quando comentou que muitos artistas, no final da década de 50 e começo de 60, começavam a acreditar que ‘xícaras de café podem ser mais belas do que elegantes esculturas’. Esse sentido de beleza potencial contida no que é comum e cotidiano ecoa uma longa tradição de atividade de vanguarda, afastando-se da pompa e do protocolo da ‘alta cultura’ vinculada diretamente com a burguesia. (WOOD, 2002, p.23)

Questionando o funcionamento das artes, a forma divertida do Fluxus de contestar e criar novas formas de expressão tinha como fim a ampliação do raio de ação do meio artístico: qualquer coisa: som, objeto ou ação, podia, potencialmente, se tornar arte. Abriu, assim, as portas para a aceitação de várias formas de expressão dentro das artes visuais. Como já se poderia prever, mesmo atacando a instituição dos museus e galerias, todas as parafernâlias Fluxus entraram para os acervos daqueles.

Arte conceitual, arte performática, video-art, e não menos, o extraordinário renascimento dos Multiplos são todos impensáveis sem o Fluxus. O único pesar é que talvez os originais objetos Fluxus e Multiplos, com seu desgosto pelo capricho [e sua crítica implícita], foram, no entanto, arruinados indo parar nos museus e nas galerias. Mas isso significa que o Fluxus falhou?⁵ (FRICKE, 2005, p.589)

Nessa mesma época, a *pop art*, num misto de crítica e apologia, divulgou os valores capitalistas numa exaltação do consumo, das novas tecnologias e, na América, o *American way of life*. A tese de Marshall McLuhan de que “O meio é a mensagem” transformou-se em *slogan*. Na tentativa de ocupação de todos os meios possíveis de comunicação, a arte se transformou em um produto de massa. O artista Andy Warhol tornou-se uma marca, alcançou o patamar de celebridade e sempre deixou explícitos seus interesses comerciais no mercado de arte. A quebra das barreiras que separavam a “alta cultura” da “cultura de massa” refletia a banalização dos valores da sociedade e o papel fundamental da mídia nessa sociedade que se fundava sobre os valores do consumo.

“Nas suas pinturas e esculturas os artistas Pop mostraram como a mídia tornou-se uma realidade sinistra e inevitável que mudou radicalmente nossa consciência e nossa percepção, nosso senso de valores e nossa relação com o mundo e com nós mesmos” (OSTERWOLD, 2007, p.51).

Na segunda metade dos anos 1960, a dimensão da linguagem volta à arte, como uma forma de crítica ao modernismo que desvinculava a arte do intelecto e a colocava no nível das emoções. O artista assume a função de teórico, como nos narra Wood:

A crise do modernismo e a proliferação de movimentos inusitados de vanguarda implicavam a necessidade de levantar questões em relação ao ‘objet(iv)o’ da arte; o que foi feito de modo crucial, não por acadêmicos, críticos, historiadores ou filósofos, mas pelos próprios artistas. A teoria, por assim dizer, tornava-se um assunto prático. (2002, p.33)

A arte conceitual se definia como uma indagação dos conceitos da arte e se propunha, por meio da crítica ao fazer artístico, fazer com que o público alcançasse uma consciência crítica a respeito da mesma arte e da sociedade. Ficou claro, portanto, que o valor estético há muito deixara de ser o objetivo primordial da arte.

Como tal, essa prática de arte não teria como finalidade a produção de infinitos objetos que se colocassem a serviço do prazer estético, nem seria vista como o produto de um autor individual “artístico”. O que não quer dizer que um sentido transformado do estético não pudesse permanecer em aberto, como uma possibilidade. Significa, isso sim, conceber a arte como potencialmente um tipo de prática crítica, cognitiva e, acima de tudo, social, que pudesse permitir o alcance de uma autoconsciência crítica do mundo, influenciando, talvez, até mesmo, a construção de um tal mundo. Nem é preciso dizer, contudo, que tal transformação na história requer mais do que uma modelagem em arte. (WOOD, 2002, p.49)

Enquanto nos países da América do Norte e da Europa a arte conceitual se limitava a uma crítica à instituição “arte”, na América Latina, onde os países lutavam contra a ditadura, a arte apresentava mais um caráter político e cultural em suas obras, o que influenciaria, mais tarde, os países do primeiro mundo. Exemplo disso foram os artistas brasileiros que formaram a *Tropicália*. Por uma reflexão efetiva sobre a cultura brasileira, iam de encontro ao projeto político e ideológico dos militares e produziam obras de exaltação da liberdade de expressão convocan-

⁵ Tradução da autora.

⁶ Tradução da autora.

do a população. Em Buenos Aires, o “Media-Art Manifesto”, de julho de 1966, tinha como objetivo lançar na mídia falsas informações sobre as artes despertando para as implicações que a arte mantinha com a publicidade e as notícias (WOOD, 2002, p.60).

Nos anos 1970, com o fracasso da revolução prevista para maio de 1968, as pessoas voltaram para seus próprios mundos. “*Self-discovery was indeed and essential element in the mood of the late 60s and the full emancipation of the individual leading to mental, physical and creative freedom was the aim of all the ‘revolutions’*” (FRICKE, 2005, p.605). Ao invés de a arte voltar para uma política “global”, a maior parte das produções artísticas se voltam para a política de identidades. Os vídeos se popularizaram tanto por razões econômicas, quanto pelo fato de que os artistas podiam expressar melhor suas descobertas individuais por esse meio. O vídeo foi se aproximando das tradicionais formas de arte.

Nos anos 1980, praticamente todas as inovações artísticas já tinham sido assimiladas e entraram no leque maior das artes visuais. A arte de rua, como o grafite, também entrou no *hall* das artes institucionalizadas acompanhando o *status* de celebridade adquirido por Jean-Michel Basquiat. As experimentações com a tecnologia de vídeo, antes restritas a vídeo-arte, popularizaram-se nos *videoclips* e colocaram as inovações artísticas na comunicação de massa.

E assim, todas as formas de expressão da arte contemporânea foram institucionalizadas...

Resultado de todas as inovações implantadas no século XX, percorrer sobre a produção de arte no momento atual leva a caminhos díspares. As novas categorias artísticas não foram simplesmente musealizadas, mas são constantemente revisitadas e se juntam a novas releituras de toda a história da arte feitas pelos artistas. Muitas obras atuais nem podem ser “categorizadas” e com o rótulo “técnica-mista” aparecem expressões incomuns que se juntam às tradicionais formas de expressão artística.

O conceito de arte saiu da obra acabada e passou para as ações, ou melhor, para a “ação de se fazer arte”. Muitas obras, agora, não são mais as “obras” em si, mas seu registro, acompanhando a revolução que a fotografia e o vídeo fizeram na arte. Podemos aqui lembrar que Walter Benjamin já havia salientado a importância da reprodução fotográfica no campo da divulgação da arte e lhe atribuía importância maior do que à mesma “fotografia como arte”. A obra ter se tornado só o seu registro pode ser compreendida como uma continuação dos efeitos da reprodução.

É característico que o debate tenha se concentrado na estética da “fotografia como arte”, ao passo que poucos se interessaram, por exemplo, pelo fato bem mais evidente da “arte como fotografia”. No entanto a importância da reprodução fotográfica de obras de arte para a função artística é muito maior que a construção mais ou menos artística de uma fotografia, que transforma a vivência em objeto a ser apropriado pela câmera (BENJAMIN, 1994, p.104).

Agora, dá-se mais ênfase ao registro que, muitas vezes, torna-se o único documento da ação artística. O histórico das transformações verificadas na arte apresentado acima salientou o aparecimento de novas formas de expressão. Foi um percurso construído, caindo em inevitáveis generalizações, e serviu para fundamentar a argumentação de que atualmente o fazer artístico exibe múltiplas formas. Entretanto, as “tradicionais” pinturas e esculturas não foram deixadas de lado, pois nenhuma forma de expressão artística simplesmente desaparece. O grande legado das vanguardas e das novas vanguardas do século passado foi a possibilidade da constante reinvenção dos meios. As novas formas artísticas somaram-se às categorias consagradas, pinturas e esculturas, e estas se misturaram entre si. Apareceram obras que não se encaixam no conceito de pintura nem de escultura ou, por outro lado, encaixam-se em ambas. Na mescla de meios, as linguagens se tornam híbridas e, por sua vez, juntam-se a outros meios de expressão surgidos no pós-modernismo.

Referências:

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**. tradução: Denise Bottmann e Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia *in* **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. (Obras escolhidas; v.1) trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. 7ª ed. P: 91 – 107

BRETON, André. **Manifesto do Surrealismo**. Paris, 1924. Disponível em <http://www.culturabrasil.pro.br/breton.htm>. Acesso em 10 jan 2009.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: Uma Introdução**. trad. Rejane Janowitz. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FRICKE, Christiane. New Media. *in* WALTHER, Ingo F. **Art of the 20th Century**. Volume II. Köln: Taschen, 2005. P: 576-620.

FONTANA, Lucio [et al]. **Manifesto del movimento spaziale per la televisione**. 1952. Disponível em <http://www.hackerart.org/corsi/aba01/capuzzi/manifestomovspazialecentro.htm>. Acesso 24 fev 2009.

GOFFMAN, Ken; JOY, Dan. trad. Alexandre Martins. **Contracultura Através dos Tempos: Do Mito de Prometeu à Cultura Digital**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.

GOLDBERG, Rose Lee. **A Arte da Performance: Do Futurismo ao Presente**. trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NAZARIO, Luiz. *Quadro histórico do Pós-modernismo; in* GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae. (org.). **O Pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005. P.23-70.

OSTERWOLD, Tilman. **Pop Art**. Köln: Taschen, 2007.

WOOD, Paul. **Arte Conceitual**. trad. Betina Bischof. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

⁷ Auto-descobertas era de fato o elemento essencial no temperamento no final dos anos 60 e as emancipações individuais para a liberdade mental, física e criativa era o objetivo de todos os ‘revolucionários’.



Ensino de Artes Visuais para as infâncias contemporâneas: algumas problematizações

Daniela Linck Diefenthäler¹

Resumo: O presente artigo busca refletir sobre como vem sendo desenvolvido o Ensino de Arte na escola para as infâncias contemporâneas. Partindo desta questão, reflito sobre algumas considerações que tenho feito sobre as produções expressivas infantis, realizadas nas aulas de Artes, e de que forma podemos pensar estratégias pedagógicas que possam provocar estas produções, bem como lanço algumas problematizações que buscam rever concepções pedagógicas referentes ao ensino de arte.

Palavras chaves: ensino de arte; infâncias; imaginário.

Teaching Visual Arts for contemporary childhood: some problematizations

Abstract: This article aims to reflect on development of Teaching of Art for contemporary childhoods at the school. From this question, I think on some comments I have made about the children expressive productions, performed in the classroom of Arts, and how we can think about teaching strategies to problematize these productions, as well as I suggest some problematizations in order to review concepts related to teaching of art.

Keywords: teaching art; childhood; imaginary.

Introdução

Pensando infâncias

Durante os anos em que atuo como professora de Artes Visuais, tenho me dedicado a pesquisar sobre as relações existentes entre o ensino de arte e as infâncias contemporâneas.

Nesta trajetória, muitos autores que estudam as infâncias contemporâneas estiveram presentes em minhas reflexões. Ao referir sobre infância, trago a seguinte citação de Bujes:

Estamos acostumados a pensar a infância de um modo idealizado. Isso se deve ao fato de que fomos constituindo as nossas maneiras de concebê-la numa perspectiva moderna, pensando-a como um dado universal e atemporal, realizando-se para todos(as) da mesma maneira, seguindo os mesmos passos, comportando problemáticas semelhantes para todos os indivíduos que por ela passam e conduzindo-os por um caminho tendente à realização das "potencialidades humanas" (BUJES, 2005, p.182).

Sabemos que não cabe mais pensar a infância com ideais romantizados e ingênuos, pois atualmente há infâncias multifacetadas e que continuam em constante processo de transformação.

Muitas crianças vão ao *shopping*, possuem os lançamentos de jogos eletrônicos e brinquedos com as últimas novidades e tendências tecnológicas, acessam e navegam na

internet com muita facilidade, assistem a diversos programas televisivos, porém, ao irem para a escola, na maior parte das vezes, participam de ações educativas semelhantes às vivenciadas há muitos anos atrás, com poucas variações.

Desenvolvimento

Infâncias, imagens e ensino de arte

Ao refletir sobre a infância, é importante destacar a concepção de Larrosa (2001):

A criança não é nem antiga nem moderna, não está nem antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatual, intempestivo, uma figura do acontecimento (LARROSA, 2001, p.284).

A infância não é atemporal, ela é o presente, e está transformando-se, reinventando-se. Pensamos, estudamos, sobre estas infâncias, e para tanto é preciso que tenhamos um olhar atento para as crianças que estão ao nosso redor, em nosso convívio.

Dornelles ainda ressalta que "este é o grande desafio do educador do século XXI, dar conta das infâncias que continuam nos assustando, escapando de nossas redes, desconfiança de nossos saberes e poderes" (DORNELLES, 2005, p.12).

A maioria das crianças com quem tenho tido contato nos últimos anos não possui o hábito de frequentar cinemas, espaços culturais, li-

¹ Graduada em Artes Visuais pela UERGS/FUNDARTE. Mestranda em Educação pela UFRGS, Linha de Pesquisa Estudos sobre Infâncias, Temática Cultura Visual e Infâncias, Professora de Artes Visuais nas redes pública e privada de ensino. Rua Vinte de Setembro, 592, Estação Portão, Cidade Portão – RS. danilnck@brturbo.com.br

vrarias ou bibliotecas, a não ser em eventos promovidos pela escola. Destaco este fato por chamar minha atenção para a necessidade de possibilitar a estas crianças contato com materiais diferentes, tanto expressivos quanto visuais, como livros e filmes - no sentido de provocar o imaginário - e levar a pensar estratégias para ampliar o repertório visual infantil. E como podemos ampliar esse repertório? Utilizamos imagens? Que imagens? Como a escola vem trabalhando com estas questões?

A respeito da utilização das imagens e do mundo visual em que estamos inseridos, Hernández salienta que, "vivemos e trabalhamos em um mundo visualmente complexo, portanto, devemos ser complexos na hora de utilizar todas as formas de comunicação, não apenas a palavra escrita" (HERNÁNDEZ, 2007, p.24). Apresenta-se, então, uma brecha que nos possibilita trabalhar com as imagens e sobre as formas de construir narrativas visuais.

Temos convivido com o fato de estarmos, diariamente, cercados de imagens, de todas as formas. As questões com que me deparo neste momento são: O que estamos fazendo frente a isto? O que a escola propõe às crianças a partir destas imagens?

Dornelles destaca que "problematizar o que se chama de 'crise globalizada e pós-moderna da infância' é ter a possibilidade de pensar sobre o que está ocorrendo com as infâncias contemporâneas" (DORNELLES, 2005, p.90). Portanto, nos cabe, neste momento, pensar alternativas, estratégias para desenvolver o ensino de arte de forma a atender às necessidades, interesses e demandas destas infâncias que nos cercam.

Como professora, percebo muitas crianças mergulhadas neste universo visual que produz modelos a serem seguidos, padronizando modos de vestir, objetos a serem consumidos e posturas a serem imitadas, independentemente da condição financeira que possuem.

Segundo Dornelles,

As crianças investem em seus corpos o que é 'ditado' pelos sites, pelos clips de música ou pelas revistas infantis de forma que comprar produtos de grifes, ter os acessórios que aparecem nos anúncios publicitários, consumir jogos eletrônicos ou cards de última geração e no seu original, tudo isso indica um modo de ser *fashion*. As crianças consomem as imagens e as materializam em si mesmas: tê-las inscritas em si significa pertencer a um espaço perpassado pelo poder, a um espaço que distingue e, ao mesmo tempo as homogeneiza (DORNELLES, 2005, p.97).

Nessa interação com diversas imagens, produtos de consumo, jogos eletrônicos, muitas crianças formulam modos de ser e, concordando com Dornelles, se homogeneizam, além de padronizarem formas de agir, pensar, ver, e de se expressar.

Segundo Cunha,

[...] a concepção que as imagens ensinam não foi constituída exclusivamente nos espaços escolares, mas sim em outras instâncias, como, por exemplo, no campo da Arte, entendida aqui como as instâncias que conferem valor aos objetos, os produtores - os artistas - e os modos de circulação dos objetos artísticos (CUNHA, 2007, p.118).

O fato de que as imagens ensinam, educam e formulam nossos modos de ver e de que as múltiplas

infâncias que invadem nossas escolas exigem outros modos de ensinar e aprender arte me motivaram a pensar propostas sobre como trabalhar com o ensino de arte para estas infâncias contemporâneas. Também me inquietei a ponto de pesquisar sobre como estas imagens produzem efeitos na construção das visualidades infantis.

Percebo que, embora existam diversas infâncias, com suas singularidades, existem muitas formas padronizadas nas produções expressivas infantis. Elementos como a casinha, o céu com nuvens, o sol sorrindo, os passarinhos são, na maioria das vezes, semelhantes entre si nos desenhos infantis que são produzidos na escola.

Pensar as infâncias como produções sociais e culturais me instigou a pensar sobre suas produções expressivas com outros olhares. Como infâncias tão singulares e com diferentes faces podem estar apresentando, na escola, imagens tão padronizadas e semelhantes entre si?

Se fizermos uma rápida retrospectiva de alguns aspectos importantes sobre o ensino de arte no Brasil, podemos recordar da vinda da Missão Artística Francesa, em 1816, trazida por Dom João VI. Nesse período, havia sido criada a Academia Imperial de Belas Artes, que tinha como principais objetivos: o desenho, a cópia fiel da realidade e o uso de modelos europeus como forma de influenciar artistas brasileiros a utilizarem técnicas de pintura e expressão artística comumente vistas na Europa.

Ao nos remetermos para os dias atuais, podemos encontrar muitas instituições em que são trabalhados nas aulas de artes apenas artistas renomados como: Pablo Picasso, Vincent Van Gogh, Tarsila do Amaral, Monet, Cândido Portinari, entre outros. Sobre isso, afirma Loponte:

Os "artistas famosos" dos livros de História da Arte mais comuns são adjetivados como brilhantes, geniais, inovadores, talentosos... Os discursos em torno de suas imagens convencem nossos olhos, filtram nossas opiniões, produzindo um determinado conceito do que é Arte (LOPONTE, 2004, p.338).

E eu complementaria: determinando muitas vezes o que deve ser trabalhado nas aulas de arte. Se as infâncias contemporâneas exigem de nós outras formas de ensinar e aprender arte, porque não trabalhar, por exemplo, com arte contemporânea para estas infâncias? Por que não abordar outros aspectos, outros artistas, temas e assuntos? O que percebo, com isto, é que temos em nossas escolas crianças de diferentes contextos, múltiplas infâncias, porém continuamos a desenvolver o ensino de arte na escola, com proximidades aos ideais propostos em 1816, na Academia Imperial de Belas Artes, embora estejamos cerca de 190 anos à frente daqueles objetivos.

Como, então, organizar, pensar e propor o ensino de arte para estas infâncias tão diversificadas com que temos tido contato? Não pretendo aqui esboçar abordagens de ensino a serem seguidas, apenas reflito sobre alguns apontamentos que têm me acompanhado como professora de artes.

Nessa trajetória de professora, reflito sobre o que levamos em nossa bagagem. Que imagens guardamos

em nossa “mala” para trabalhar com as crianças em sala de aula? Como escolhemos estas imagens? Será pelo nosso gosto pessoal, pelas imagens a que temos acesso com mais facilidade? Pelas que estão disponíveis no mercado editorial?

De acordo com Cunha,

Ampliar o repertório das imagens e objetos também implica abastecer as crianças de outros elementos produzidos em outros contextos e épocas, como, por exemplo, as imagens da história da arte, fotografias e vídeos, objetos artesanais produzidos por culturas diversas, brinquedos, adereços, vestimentas, utensílios domésticos, etc (CUNHA, 1999, p14).

Nessa discussão sobre as imagens que fornecemos às crianças, ou que escolhemos para trabalhar em sala de aula, tem chamado minha atenção o crescente número de materiais produzidos por editoras voltados para ensinar arte nas escolas.

Tenho pesquisado em revistas pedagógicas, livros voltados ao ensino de arte ou à vida e obra de artistas diversos, sobre a forma com que orientam ou direcionam o trabalho com arte na infância para professores que não sejam especialistas na área.

Porém, ainda percebo que grande parte deste material está focada nos artistas já consagrados e mundialmente conhecidos. Existem, também, bons materiais à disposição no mercado, mas o que tenho visto no contexto em que atuo são professores que precisam trabalhar quarenta horas semanais e não dispõem de tempo para ir em busca de materiais disponíveis sobre o assunto.

Esse fator contribui, geralmente, para o acesso de vendedores de livros a escolas, oferecendo “coleções pedagógicas” disponíveis como “soluções” de problemas. Refiro-me aqui às coleções de livros pedagógicos de arte que, em sua maioria, possuem propostas artesanais, trabalhos manuais, ou ainda, quando, melhor organizados, trazem artistas famosos e técnicas prontas e isoladas para serem executadas em sala de aula, em que esboçam praticamente um passo a passo da aula a ser desenvolvida.

Nos meses de junho e julho, do ano de 2008, esteve veiculada, na Revista Nova Escola², uma reportagem sobre a área de Arte intitulada: Olhar Criativo. Essa reportagem apresentava algumas propostas para desenvolver a disciplina de Artes e alguns trechos me chamaram atenção, como por exemplo: “Utilizar o trabalho de artistas consagrados permite que o aluno se inspire no que já foi feito e então produza”. Esse exemplo salienta a ideia de se trabalhar apenas com os artistas consagrados e deixa nas entrelinhas que esses são mais importantes que outros artistas, não tão consagrados. Cabe, assim, a pergunta: Consagrados por quem? Pela história? Pelos materiais didáticos existentes?

Enfim, é importante questionarmos os materiais que veiculam entre professores e que ditam orientações a serem seguidas, algumas vezes sem ponderar aspectos importantes, como neste caso, em que a ênfase, novamente, é dada aos artistas já conhecidos e exaustivamente trabalhados em muitas instituições escolares.

A reportagem também salienta o fato de que é preciso buscar inspiração no que já foi feito e está consagrado mundialmente para então produzir, o que nos leva a inferir que a arte é um modelo a ser copiado, o que é um equívoco. Será necessário que as crianças busquem inspiração no que já foi feito para, então, criarem outras imagens? Existe “inspiração” no ensino de arte? Essas são algumas provocações que lanço para continuarmos pensando.

Outro fator que destaco refere-se ao uso obrigatório de livro didático nas aulas de artes. Esse material tem sido fortemente utilizado em muitas escolas. Algumas empresas especializadas na elaboração de livros e materiais pedagógicos vendem seus produtos às instituições escolares, visando que o professor os utilize em suas aulas. Ocorre que, talvez pela insegurança de alguns professores em trabalharem com o ensino de arte, esses materiais acabam sendo utilizados de forma equivocada. Denomino os mesmos de *cartilha de arte*. Utilizo a expressão cartilha, retirada dos livros de alfabetização escolares, como forma de comparar aos materiais que tenho analisado para as aulas de artes.

Alguns destes materiais geralmente se caracterizam por reforçar, através da organização de suas atividades, o direcionamento do olhar do aluno, não possibilitando espaços de criação, questionamentos e construção de descobertas, com pouca valorização de aspectos da cultura regional e local.

Podemos encontrar aqui, talvez mais um dos indícios de reforço das formas estereotipadas nas produções expressivas infantis. Em muitos casos, é através desses livros didáticos que as crianças aprendem a desenhar uma árvore com a copa verde, o tronco marrom e maçãs vermelhas. Ou ainda, geralmente, é o livro didático que determina o que é arte e o que deve ser ensinado em arte.

Lançando algumas provocações

É preciso que o professor possa fazer escolhas próprias sobre a forma de desenvolver determinados conteúdos, sobre o fio condutor que irá permear seu trabalho, e não que seja compreendido como um executor de propostas prontas e engessadas. No momento em que desenhamos as linhas a serem percorridas durante o trajeto, estamos fazendo escolhas. Assumimos os riscos de seguir nesta estrada. Poderá ser necessário voltar, retomar o caminho, refazer os mapas da viagem.

Gosto de pensar no ensino de arte com a ideia de mapas. O mapa sempre nos indica uma direção, temos um roteiro, um lugar em que queremos chegar, mas a escolha do caminho é por nossa conta. Nossa bagagem vai auxiliar durante a viagem. Experiências, vivências, ajudam a definir o trajeto, ou os trajetos, as rotas, as estradas.

Pensar o ensino de arte para as infâncias em nossos dias requer olhares atentos para este caminhar. O ensino de arte pode contribuir para a ampliação de olha-

² Publicação da Editora Abril que circula pelo território nacional durante o ano letivo, não incluindo os meses de janeiro e fevereiro.

res e para a construção de um conhecimento sensível.

De acordo com Pillotto

Lidamos quase que o tempo todo com as linguagens da arte: desenho, modelagem, corporeidade, sonoridade, pintura, gravura, escultura, cinema, desenho animado e tantas outras. Mas de que forma nos apropriamos destas linguagens? No desenvolvimento da coordenação motora infantil? No intuito de oportunizar prazer às crianças? Como forma de utilizar o tempo? Como parceiros de uma instituição que deseja um espaço mais bonito, com paredes repletas de estereótipos? Para agradar aos pais, confeccionando ou mostrando técnicas artísticas realizadas pelas crianças? Ou pretendemos, para além dessas questões ou contrariamente a elas, contribuir para a construção do conhecimento sensível das crianças? (PILLOTTO, 2007, p.19).

Pensando nessas questões que nos coloca a autora, destaco que, muitas vezes, o ensino de arte na infância fica restrito a propostas que compreendem a arte como forma de reprodução e não como possibilidade de provocar a produção de imagens.

Se quisermos um ensino de arte que possa ir além da formação que tivemos enquanto alunos - frutos de outras propostas educacionais, em outros tempos - precisamos rever nossos posicionamentos e concepções pedagógicas e ter claro em nossas mentes o que queremos desenvolver com essas crianças.

Não basta focar um ensino que busca o conhecimento de artistas renomados, suas glórias, vidas conturbadas, ou ainda trabalhar com uma imagem de cada vez, seja ela artística ou não. É preciso permitir às crianças conhecer o processo de criação desses artistas, seus experimentos, acertos e fracassos, confrontar imagens, compará-las, analisá-las em relação às semelhanças, divergências com outras épocas, contextos e culturas. Trabalhar com outras imagens, que não pertençam ao contexto artístico, mas que estejam presentes no cotidiano, no marketing, nos *outdoors*, nas revistas, nos jornais, na televisão, enfim, nos mais variados meios.

Defendo ser necessário desenvolver um ensino de arte comprometido com o cotidiano, como destaca Martins:

Valorizar o repertório pessoal de imagens, gestos, "falas", sons, personagens, instigar para que os aprendizes persigam idéias, respeitar o ritmo de cada um no despertar de suas imagens internas são aspectos que não podem ser esquecidos pelo ensinante de arte. Essas atitudes poderão abrir espaço para o imaginário (MARTINS, 1998, p.118).

Sabemos da importância e da necessidade de proporcionar momentos de interação com diferentes materiais às crianças. Nesse sentido, Cunha sublinha, "é na interação da criança com os objetos de conhecimento (desenho, pintura, modelagem, etc.), que o processo expressivo se constitui e para que isso aconteça é preciso que existam intervenções pedagógicas desafiadoras" (CUNHA, 1999, p.11).

Saliento, portanto, que a criança manipula, experimenta, vivencia, explora, descobre e traduz suas vivências através das linguagens visuais, constituindo assim o processo expressivo do qual falamos.

Ainda, sobre esta questão referente ao processo

expressivo, Sandra Richter (2004), complementa enfatizando não ser suficiente que as crianças somente desenhem, pintem ou modelem, mas que é preciso que elas manipulem, explorem e transformem, criando e imaginando, produzindo formas e imagens a partir de propostas instigadoras.

Considerações finais

De acordo com Martins, é preciso "provocar experiências que ressoam na pele, que penetrem no corpo" (MARTINS, 2005, p.06), instigando o olhar apressado e superficial a tornar-se um olhar curioso. Nessa rede de pensamentos, é preciso possibilitar a experimentação às crianças, seja através do contato com diversos materiais, sensações, emoções, pensamentos, seja através da ação de experimentar novos olhares sobre o já visto e sobre o já sabido.

Acredito na importância de que os alunos possam experienciar e criar suas próprias formas despreendendo-se de padrões e modelos clichês, fugindo das formas estereotipadas a que possuem acesso. É preciso que tenham experiências que sejam significativas.

Quando falamos sobre a experiência, Jorge Larrosa nos propõe pensar a educação nos valendo da experiência, e ainda destaca que, "a experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca" (LARROSA, 2004, p.154).

Para Larrosa, nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Segundo o autor:

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm. Requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004, p. 160).

Penso serem inúmeras as oportunidades e possibilidades que as crianças possuem na escola, particularmente na aula de artes, de viverem experiências, mas, comumente, não é isto que venho percebendo. Destaco a importância de possibilitar estes momentos e de que o professor, enquanto mediador destas situações, deve estar atento para instigar e perceber-los.

É preciso que momentos de mediação aconteçam, frequentemente, como uma possibilidade pedagógica, da qual os professores podem e devem dispor no desenvolvimento e construção de sua prática. Para tanto, a citação de Pillotto faz refletir sobre o fato de que "somos nós educadores, que podemos ou não formar meninos e meninas que reproduzem estereótipos ou meninos e meninas que experienciam a leitura, a poética e a fruição" (PILLOTTO, 2001, p.15). Neste sentido, é importante des-

tacar que se torna necessário uma retomada constante das práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas nas escolas, especialmente nas escolas de Educação Infantil e Séries Iniciais. A ampliação do repertório visual infantil, bem como a criação e produção de imagens próprias pelas crianças, está vinculada ao papel do professor como mediador neste processo educativo. Utilizo aqui o termo mediador segundo Martins (2007), que a conceitua como um *estar entre muitos*, entre as crianças, entre a construção de conhecimentos em arte, imagens artísticas ou não, e entre as suas próprias concepções pedagógicas.

Refletindo sobre essas questões e buscando outros olhares para o ensino de arte na infância, acredito que o professor mediador seja aquele que provoca imagetivamente seus alunos, viabilizando oportunidades para a ressignificação de conceitos e, parafraseando Kastrup (1999), possibilitando experiências que permitam viver em *desaprendizagem permanente*.

Referências:

- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In COSTA, Maria Vorraber Costa; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). **Caminhos investigativos III – Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 179 – 197.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Cor, som e movimento – A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- _____. **Pedagogias de Imagens. In: Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam – da criança de rua à infância cyber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo – Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LARROSA, Jorge. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. A vida dos “artistas famosos” educam? Produção de discurso sobre Arte, artista e gênero. In: **Ensino de Artes: múltiplos olhares**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 337 – 356.
- MARTINS, Mirian Celeste. PICOSQUE, Gisa. GUERRA, M Terezinha Telles. **Didática do Ensino de Arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- MARTINS, Mirian Celeste. **Mediando Contatos com arte e cultura**. São Paulo Unesp, 2007.
- _____. **Mediação: provocações estéticas**. São Paulo: Unesp, 2005.
- _____. Um galo com quatro patas! In: Derdyk, Edith. **Desenho. Desenho. Designio**. São Paulo: Editora SENAC, 2007, p. 263 – 279.
- PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte. **Linguagens da arte na infância**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007.
- _____. Sílvia Sell Duarte e SCHRAMM. Marilene de Lima Körting, **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2001.
- RICHTER, Sandra Simonis. **Criança e pintura – Ação e paixão do conhecer**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

Olhares de alunos de um Curso de Licenciatura em Música: entre métodos e manuais para ensino de instrumentos¹

Maria Cecilia de Araujo Rodrigues Torres²

Resumo: Este artigo é decorrente de um relato de experiência que apresenta a análise de um conjunto de dezesseis métodos e manuais para ensino de instrumentos. Os materiais escolhidos estão relacionados com as práticas instrumentais desenvolvidas em aulas e cursos de diferentes instrumentos, como piano, teclado, trompete, flauta doce, saxofone, violão e guitarra. Esta atividade foi uma das propostas realizadas no componente curricular *Metodologia e Prática do Ensino da Música I*, com um grupo de alunos que cursava o terceiro semestre do Curso de Graduação em Música: Licenciatura, da FUNDARTE/UERGS, durante o primeiro semestre de 2006. O interesse em propor este exercício de comentário e análise de diferentes abordagens e metodologias para o ensino de um instrumento estava relacionado com questões que englobam os múltiplos tempos de ensino, as concepções de *performance* e, sobretudo, o campo de reflexões da pedagogia do instrumento. Em relação a este tema, a fundamentação foi em autores dos campos da Educação Musical, da Musicologia e da Educação, destacando, dentre outros, os trabalhos de Torres e Beineke (2006), Souza (1997), Garbosa (2003, 2008) e Borém (2006), os quais discutem questões relacionadas a performances e ensino de instrumentos musicais. Este foi um exercício que articulou teoria e prática e veio compor o nosso diversificado repertório de escolhas metodológicas para as aulas de música no espaço de um Curso de Graduação em Música.

Palavras chaves: análise de métodos; ensino de instrumento; manuais.

The looks of students from a Music Teaching Course: among methods and manuals to teaching instruments

Abstract: This article is derived from an experience report that presents the analysis of a gathering of sixteen methods and manuals for musical instrument teaching. The materials picked are related to the instrumental practices developed in classes and courses of different instruments, such as piano, keyboard, trumpet, recorder, saxophone, guitar and electric guitar. This activity was one of the propositions of the curricular component *Methodology and Practice in Music Teaching I*, with a group of students enrolled in the third period of the Music Graduation Course: Teaching, at FUNDARTE/UERGS, during the first semester in 2006. The interest to propose this exercise of commentary and analysis of different points of views, which enclose multiple times of teaching, the conceptions of *performance* and, most of all, the field of reflections upon pedagogy of the musical instrument. Relating to this subject, I searched for foundations in authors from the fields of Musical Education, Musicology and Education, highlighting, among others, the works of Torres and Beineke (2006), Souza (1997), Garbosa (2003 e 2008) and Borém (2006), which discuss questions related to performances and the teaching of musical instruments. It has been an exercise which articulated theory and practice and which composed our diversified repertoire of methodological choices for music classes in the space of a Music Graduation Course.

Keywords: methods analysis; musical instrument teaching; manuals.

Introdução

Este artigo apresenta um relato de experiência que se constituiu em uma análise de um conjunto de métodos e manuais para ensino de instrumentos, desenvolvido no espaço de um Curso de Licenciatura em Música, ao longo de um semestre. Destaco que, durante a elaboração deste trabalho, específico de uma disciplina de música, mas coeso e pertencente ao campo da Educação, surgiu a

constatação de que esta era uma tarefa não para ser feita por uma pessoa sozinha, “mas sim para ser realizada a várias mãos” e olhares, conforme afirma Souza em sua pesquisa com alunos de uma licenciatura em música (SOUZA, 1997, p.9).

Inicialmente, esclareço que entendo como métodos os “modelos de ação que abrangem uma série de formas características e que ao mesmo tempo realizam princípios metodoló-

¹ Parte deste trabalho foi apresentada no XVII Encontro Nacional da ABEM, em São Paulo, em outubro de 2008.

² Atuou como educadora musical em escolas do ensino fundamental por vinte anos. Mestre em Educação pela PUC/RS e Doutora em Educação pelo PPGEDU/UFRGS. Professora titular dos Cursos de Graduação em Música, Dança, Teatro e Artes Visuais/Licenciatura, da FUNDARTE/UERGS, em Montenegro. Professora do Curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Metodista do Sul/IPA, desde agosto de 2008. É pesquisadora do Grupo “Educação Musical e cotidiano” (CNPq/PPGmúsica/UFRGS) sob a orientação da profa. Dra. Jusamara Souza e membro do Núcleo de Integração Universidade&Escola - NIUE/PROEX/UFRGS desde 1997. Foi editora da Revista da ABEM entre 2005/2007 e atualmente é Presidente do Conselho Editorial da ABEM (2007/2009). mariaceiliaartorres@yahoo.com.br

gicos de uma maneira específica”, de acordo com SOUZA, 1994, p.49. Considero os manuais, nos limites deste artigo, como um instrumento “impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com um fim de lhe melhorar a eficácia” (GERARD e ROEGIERS, 1998, p.19). Assim sendo, ao longo do texto tecerei minhas análises e comentários a partir destas concepções e olhares.

Os materiais escolhidos por este grupo de alunos estão relacionados com as práticas instrumentais desenvolvidas em aulas e cursos de diferentes instrumentos, como piano, teclado, trompete, flauta doce, saxofone, violão e guitarra. Destaco, também, que esta atividade foi uma das propostas realizadas no componente curricular *Metodologia e Prática do Ensino da Música I*, com um grupo de dezesseis alunos que cursava o terceiro semestre do Curso de Graduação em Música: Licenciatura, da Fundação Municipal de Artes de Montenegro/Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, durante o primeiro semestre de 2006.

Para organizar e discutir coletivamente esta temática, busquei inspiração na pesquisa organizada por Souza (1997), já citada, acerca de *Livros de Música para a escola – uma bibliografia comentada*, realizada na disciplina Pesquisa em Educação Musical do Curso de Licenciatura em Música da UFRGS e que alertava: “para complementar a formação do profissional de música são necessárias pesquisas de novos métodos educacionais ou mesmo o conhecimento de antigos.” (SOUZA, 1997, p.19).

O interesse em propor este exercício de comentário e análise de diferentes abordagens e metodologias para o ensino de um instrumento está relacionado com questões que englobam os múltiplos tempos de ensino, as concepções de *performance* e, sobretudo, o campo de reflexões da pedagogia do instrumento. Em relação a este tema, destaco que já realizei outro trabalho, referente à análise de quatro manuais para ensino de violino na perspectiva de dispositivos pedagógicos, no qual busquei fazer uma leitura detalhada de quatro manuais que havia utilizado como aluna de violino, ao longo de duas décadas. Para tanto, busquei fundamentação em autores dos campos da educação musical, da musicologia e da educação, destacando dentre outros os trabalhos de Souza et al.(1997), Torres (2004), Hainzenreder (2004), Torres e Beineke (2006), Garbosa (2003 e 2008) e Borém (2006), os quais discutem questões relacionadas aos manuais para ensino da música, diferentes *performances* e ensino de instrumentos musicais.

Para complementar estas reflexões, trago fragmentos de uma pesquisa de mestrado intitulada *Subsídios para a sistematização de um método de ensino de música objetivando a otimização da aprendizagem instrumental*, de autoria de Hainzenreder (2004), na qual o autor destaca aspectos da sua escolha e comenta:

O que influenciou o pesquisador a investir no tema deste trabalho é basicamente sua experiência pessoal enquanto aluno e professor. Enquanto aluno, pôde vivenciar a aprendizagem sem respeitar a ordem seqüencial das lições e exercícios, a falta de conscientização sobre a importância de se obedecer a critérios

quanto à técnica específica do instrumento, além das dificuldades sofridas por ter de corrigir posturas inadequadas, já condicionadas e que não facilitam a aprendizagem do violão (HAINZENREDER, 2004, p.14).

O citado autor prossegue em suas análises sobre os métodos e enfatiza que a mescla de percepções e olhares de questões que organizou tanto na situação de professor como na de aluno de instrumento foram fundamentais para a realização da sua pesquisa.

Nesse sentido, também trago esta afirmação de um artigo de Borém (2006) sobre alguns métodos para aprendizagem de instrumentos, no qual o autor pontua aspectos da lógica no processo do aprendizado e enfatiza que

ainda hoje, os métodos de aprendizagem dos diversos instrumentos musicais mais divulgados não explicitam a lógica por trás de cada estudo técnico-musical e como este levará ao passo seguinte. Assim, ainda predomina a prática instrumental repetitiva, exaustiva, aleatória e não consciente, onde os erros muitas vezes não são antecipados ou controlados (BORÉM, 2006, p.51).

Na perspectiva de garimpar trabalhos de autores da área da Educação que analisam manuais escolares para um diálogo entre as áreas, encontrei pesquisas como a de Tânia Maria Braga Garcia (2006), Vera Teresa Valdamarin (2006) e Vera Teresa Valdamarin e Daniela dos Santos Campos (2007), dentre outros, em que as autoras analisam manuais escolares como propostas didáticas para a formação de professores. Na investigação de Garcia (2006), ela chama a atenção para o fato de que

[...] os manuais escolares são entendidos como fontes para o desenvolvimento de estudos voltados à compreensão das relações entre o contexto, as idéias pedagógicas que circularam em certos períodos e os métodos de ensino por eles difundidos. Tais manuais expressam e registram importantes discussões e propostas a respeito de métodos para ensinar (GARCIA, 2006, p.4).

No campo da Educação Musical, destaco, em especial, a pesquisa de doutorado e os trabalhos realizados por Garbosa (2004, 2008) que analisam aspectos da aprendizagem musical em comunidades alemãs por meio de manuais específicos para o ensino musical. No trabalho de doutorado, a autora realizou uma pesquisa sobre “o ensino da música nas escolas teuto-brasileiras da década de 1930 a partir de dois cancionários selecionados”, com uma análise cuidadosa e embasada destes materiais.

Finalizo esta introdução com meus olhares mesclados entre os discursos destes manuais que destacam os diferentes modos de ensinar e de aprender diversos instrumentos, entre os modos de ser professor e de escolher os conteúdos selecionados, ora dando destaque para os textos de apresentação e introdução dos métodos com suas especificidades, ora analisando o repertório escolhido para compor cada um destes materiais. Um outro aspecto que menciono está relacionado às múltiplas leituras e usos que cada professor faz destes materiais em suas aulas e contextos, entrelaçadas aos saberes, escolhas musicais, concepções pedagógicas e ações de professores e alunos.

Nesse sentido, podem emergir as repetições, mas acredito muito mais na força das criações, releituras,

performances, adaptações e arranjos que surgem a partir de cada leitura e especificidade de aluno que temos.

Apresentando a atividade

Como um dos objetivos do planejamento da disciplina *Metodologia e Prática do Ensino da Música I* no semestre era o de “conhecer parte dos métodos de Educação Musical (nacionais e estrangeiros) que construíram nossa história” (2006), foi organizada esta proposta de se trabalhar em sala de aula com as escolhas dos manuais dos alunos e, depois, socializá-las, por meio da apresentação dos materiais escolhidos. Cada aluno levou o seu método selecionado para a aula, juntamente com uma ficha preenchida, na qual constavam os seguintes dados:

Nome do aluno:
Título do Método:
Autores:
Data de publicação e editora:
Nível:
Motivos da escolha deste material para análise:
Comentários sobre a metodologia, exercícios, escalas, estudos, atividades e outras questões pertinentes para o ensino do instrumento:

Houve, inicialmente, a apresentação de cada um dos métodos, na qual foram destacados os aspectos considerados relevantes para o ensino destes instrumentos, assim como as críticas e sugestões de modificações, acréscimos e adaptações acerca das atividades musicais ali propostas. Cada aluno explicitou os motivos da sua escolha e, desta forma, foi um momento para o desenvolvimento de um exercício metodológico e analítico musical.

Quais são os métodos?

A posposta de escolherem apenas um método para socializarem com os colegas e a professora gerou em alguns alunos dúvida e indecisão: qual método escolher? Ou este ou aquele? Depois de um tempo em que o grupo teve para fazer suas escolhas, foi marcada a data para apresentação dos materiais e das análises dos mesmos.

Trago a seguir a relação dos métodos escolhidos, com seus autores e para quais instrumentos foram organizados, perfazendo um total de dezesseis. Destaco que alguns destes manuais trazem exercícios para mais de um instrumento e também muitos deles são utilizados pelos professores para o ensino de outros instrumentos, com adaptações ou criação de arranjos para uma das vozes.

Outrossim, considero importante ressaltar, ainda, que neste artigo foram adotados os nomes das obras como mencionadas pelos alunos nas suas fichas preenchidas e entregues em aula e que não realizei nenhuma modificação nas anotações feitas por eles, com o propósito

de preservar os comentários e análises do grupo.

Título	Autor	Instrumentos
1- Método completo para flauta doce contralto	Mário A. Videla	Flauta doce contralto
2- Acordes, arpejos e escalas	Nelson Faria	Violão e guitarra
3- Estudos escolhidos	Carl Czerny	Piano
4- Curso de Piano	Mário Mascarenhas	Piano
5- Segredos do Violão	Turibio Santos	Violão
6 - Leila Fletcher Piano Course	Leila Fletcher	Piano
7 - Pedrinho toca flauta	Isolde Frank	Flauta doce soprano
8 - ARBAN	Joseph Baptiste Arban	Trompete
9 - Método de Violão opus 59	Matteo Carcassi	Violão
10 - Explorando música através do Teclado	Marion Verhaalen/tradução Denise Frederico/adaptação	Teclado
11 - Música para niños compuesta por niños	Violeta H. De Gainza	Piano
12 - Méthode complete pour tous les saxophones	Henry Klosé	Saxofone
13 - Curso de Piano	Mário Mascarenhas	Piano
14 - Hanon	Charles Louis Hanon	Piano
15 - Método completo para divisão	Paschoal Bona	Indeterminados
16 - Ciranda das seis cordas	16 - Ciranda das seis cordas	violão

Ao final da apresentação de todo o material e análise dos mesmos, chamo a atenção para alguns aspectos, tais como a diversidade de instrumentos apresentados, como por exemplo: violão, guitarra, piano, teclado, flauta doce soprano e contralto, saxofone, trompete e um método que pode ser utilizado para o ensino de qualquer instrumento, como o *Método completo para divisão* de Paschoal Bona. Dentre os dezesseis métodos selecionados pelos alunos, seis deles são brasileiros, um deles foi adaptado do alemão e traduzido para o português e os outros nove são de autores de países como Alemanha, Estados Unidos, França e Argentina.

Um dos tópicos das análises demonstrou que estes materiais foram editados e publicados entre as décadas de 1950 e 1990, por diferentes editoras brasileiras ou estrangeiras como *Irmãos Vitale, Editores Brasil, Ricordi Brasileira, Lumiar, Montgomery Music Inc., Editora Sinodal, Editora Carl Fischer, Editora Guadalupe e Alphonse Leduc Edições Musicais*. Quanto ao fato de que, em alguns dos métodos, não constava a data nem o ano de publicação, considero que esta ausência nestas publicações poderia significar: “[...] a atemporalidade das obras e métodos musicais, a inexistência de pressão no sentido de uma “atualização constante”, o que ocorre em outros tipos de materiais impressos, especificamente em livros didáticos de outras áreas, por exemplo, em que a “atualidade e renovação” são uma credencial (TORRES, 2004, p.46).

Este ou aquele método? Quais são os motivos desta escolha

Em relação à escolha de cada material, os alunos trouxeram os seus motivos, destacando dentre eles aspectos relacionados à técnica, coordenação motora, fácil utilização e agilidade para o ensino do instrumento, conforme os excertos abaixo:

“Estou estudando-o no momento, o que facilita a análise” (A16)³

“Ensina a formar acordes de todos os tipos, com todas as suas inversões, em toda a extensão do braço, além disso, os padrões modernos de cifragem” (A2.)

³ Agradeço e dedico este artigo aos alunos do componente curricular *Metodologia e Prática do Ensino da Música I*, semestre 2006/1 do Curso de Graduação em Música: Licenciatura, da FUNDARTE/UERGS, em Montenegro/RS. Para manter o anonimato de cada aluno serão utilizados os códigos de A1 a A16 nos excertos das falas dos mesmos.

“Ele trabalha a coordenação motora, musicalidade e agilidade” (A15).

“Fácil utilização, boa abordagem para iniciantes” (A13).

“Agilidade, técnica, precisão, nivelamento de pressão dos dedos sobre as teclas” (A4).

Surgiram, também, os motivos ligados ao uso destes materiais nas vivências como alunos de instrumentos durante vários anos, e, desta maneira, escolheram estes manuais para uma análise mais detalhada no espaço de uma disciplina do curso de Graduação. Trago alguns exemplos, abaixo, que subsidiam as escolhas tais como:

“Por ser o que mais usei” (A5),

“Aprendi a tocar flauta neste método” (A9).

“Foi o método que me iniciou nos estudos musicais” (A4).

“As obras desta autora fizeram parte da minha iniciação musical” (A8).

“Por ser um método que usei na minha formação, considero bastante eficiente para alunos iniciantes” (A12).

Aparecem, ainda, os métodos “mundialmente conhecidos” ou “publicados originalmente durante o período clássico”, como o material para trompete por “ser usado praticamente por todos os professores de faculdades e conservatórios de todo o mundo” (A5). Já o método do compositor italiano Matteo Carcassi, de acordo com o aluno que o selecionou, é “interessante para comparar a mudança de pensamento com relação à música e às técnicas do instrumento deste método para outros contemporâneos” (A3).

Quanto aos aspectos pedagógicos musicais abordados e a escassez de materiais disponíveis para determinados instrumentos, também são destacados entre os motivos das escolhas, conforme os depoimentos de um dos integrantes do grupo, pois segundo ele: “é um método escolhido por vários professores, entre os poucos que existem no mercado” (A14) e consiste em uma maneira “simplificada, explicativa, que o aluno absorve o conteúdo facilmente” (A10).

Foram múltiplos os motivos que levaram cada um dos alunos deste grupo a selecionar e fazer a análise de um determinado manual ou método, mas, certamente, a grande maioria escolheu aquele que já tinha em casa, o qual já havia manuseado e utilizado, seja na situação de aluno em aulas particulares, seja na de professor de instrumento, na de integrante de orquestra ou grupo instrumental ou recomendado por algum outro colega ou professor como um material interessante para o trabalho.

Aspectos metodológicos para o ensino de instrumentos

Este tópico englobou os comentários gerais sobre questões metodológicas, envolvendo a organização dos exercícios, as escalas propostas, a seqüência de atividades, assim como os estudos e peças do repertório contidas nos métodos.

Após a discussão em aula sobre as análises de cada um dos manuais e a entrega das fichas preenchidas, faço uma síntese de questões que foram recorrentes

nos comentários dos alunos, destacando dentre outras, as características de determinados exercícios, o objetivo específico de alfabetizar os alunos no instrumento, a dinâmica com as questões da técnica instrumental que ia aumentando a “dificuldade gradualmente”, as informações sobre o instrumento para alunos principiantes como no exemplo do método para saxofone, as peças compostas por crianças para crianças executarem e outras argumentações coerentes com as vivências musicais de cada um dos alunos.

Ressalto, ainda, alguns comentários sobre métodos específicos para aulas de instrumentos em grupo, uma temática bastante presente no cotidiano musical da grande maioria do grupo, ora na situação de estudantes de instrumentos no curso, ora como professores em projetos sociais, escolas de música ou outros espaços.

“O método desenvolvido pela professora Marion Verhaalen é voltado para aulas em grupo, algo relativamente novo quando apresentado no final da década de 80, em Porto Alegre. A metodologia adotada por Verhaalen procurava, como já diz o título, explorar o universo musical por meio do teclado, através de exercícios variados, muita improvisação e, principalmente, atividades em grupo” (A2).

“Este método trabalha todos os exercícios que um trompetista deve desenvolver sobre escalas (n maiores e menores), escalas cromáticas, intervalos, ritmo, flexibilidade, arpejos, ligaduras e estacado, etc [...] Além do estudo, o Arban trabalha a musicalidade através do clássico e melodias populares, procurando explorar a musicalidade do trompetista...” (A5).

Um aspecto que permeou as duas análises acima é o das propostas dos métodos de “explorar a musicalidade” ou de “explorar o universo musical” dos alunos, extrapolando em muito o foco nas questões de técnica, no que concerne ao aprender a tocar um instrumento e ainda no sentido de fazer e aprender música em grupo: tocar e realizar atividades musicais em conjunto.

As análises destes métodos para flauta doce e violão merecem destaque para desencadear reflexões acerca da temática de tocar um instrumento, pois, de acordo com os olhares destes alunos, são enfatizados aspectos como inserção da técnica nas músicas, repertório com músicas populares e explicações simplificadas e divertidas como uma brincadeira, aspectos estes que permitem que a aprendizagem de um instrumento seja prazerosa e não complexa.

“O método destina-se a crianças de 6 a 9 anos. É composto apenas por músicas. As questões de técnicas estão inseridas nas músicas e não como estudos específicos (escalas, por exemplo). Também não há nenhum tipo de atividade a ser realizada pelo aluno além de tocar” (A3).

“Um dos primeiros métodos a utilizar as duas claves desde o livro um (para piano). Partituras maiores para fácil visualização. A utilização de músicas populares. Aprendizado gradual com níveis de dificuldade, sendo apresentado dentro das melodias” (A6).

“O autor traz, de uma maneira simplificada, explicações que em outros métodos (para violão) são colocadas de maneira muito complexa, fazendo deste uma divertida brincadeira de aprender, e dos demais um ‘manual de como montar uma nave espacial’” (A1).

Esses depoimentos permitem conhecer algumas das razões e argumentações dos licenciandos em relação a estas escolhas e, certamente, desencadeiam em

nós outros questionamentos para a análise dos materiais. No bojo destas falas emergem outras questões como: De quantas maneiras posso ler e trabalhar com um manual ou método musical? Qual será a melhor seqüência ou lógica para trabalhar com este material? Quais os motivos que me levam a escolher este material? Será que tenho buscado conhecer recentemente outros métodos musicais para os instrumentos com os quais leciono e toco? Tenho tido oportunidade de conversar e trocar idéias com outros colegas professores sobre questões pedagógicas deste material? Quais são os comentários dos alunos sobre os exercícios e repertório musical apresentado nos materiais? Será que já ouvimos nossos alunos em relação aos materiais que selecionamos para estas práticas instrumentais? Quais seriam as sugestões deles?

Não tenho a pretensão de responder a todas as perguntas e nem de esgotar os questionamentos, mas sim de desencadear outras perguntas a partir da análise destes e de outros métodos e manuais para ensino de instrumentos.

Finalizando

Encerro estas reflexões ressaltando o quanto este trabalho foi instigante, não só para os alunos deste componente curricular, mas, especialmente, para mim, professora de *Metodologia e Prática do ensino da Música I* e de outras disciplinas ao longo do curso de licenciatura. Foi, sem dúvida, uma oportunidade que vivenciei de ser apresentada a vários métodos e manuais para o ensino de instrumentos que eu não conhecia, assim como dos colegas entre si.

Foram momentos de trocas, discussões, questionamentos, estranhamentos, lembranças, críticas e argumentações, entremeadas por trechos de algum exemplo de atividades musicais propostas, exercícios, melodias e outras abordagens metodológicas discutidas e apresentadas nestes manuais. Considero que foi um exercício que articulou teoria e prática e veio compor e ampliar o nosso diversificado repertório de escolhas metodológicas para as aulas de música.

Destaco, ainda, que esta temática de selecionar e analisar métodos e manuais — sejam eles livros ou gramáticas de língua portuguesa, manuais de física, matemática, pedagogia ou educação física — está inserida no espaço da Educação e relacionada aos aspectos das práticas e concepções pedagógicas dos cursos de licenciatura. Através da leitura e análise de livros e manuais podemos certamente conhecer os múltiplos discursos veiculados por estes materiais, com as especificidades de cada instrumento, suas concepções de fácil e difícil em música, os diferentes modos de ensinar, as formas de introduzir os assuntos de cada área, as representações dos professores destes instrumentos, as peças de um repertório dito clássico ou universal para cada instrumento, as maneiras de apresentar seus temas musicais, a complexidades de exercícios e arranjos, e, certamente, os tempos diferenciados de muitas aprendizagens através e com estes manuais e métodos.

Ressalto, também, que este componente curricular, por ter como seqüência, no segundo semestre,

o componente *Metodologia e Prática do Ensino da Música II*, e, que no ano seguinte estes alunos vão realizar os Estágios Supervisionados nas escolas de ensino fundamental, funciona como um espaço de trocas, de esclarecimentos, de muitos questionamentos, de criação e também de ensaios de propostas e planejamentos articulados aos modos de ser professor de música.

Encerro este texto enfatizando que as contribuições e escolhas deste grupo de alunos ao longo do semestre e, especificamente com a organização desta atividade, foram fundamentais para muitas reflexões e proposições que certamente vão emergir nos espaços das aulas de música - sejam de instrumentos, nos grupos instrumentais, bandas ou nas salas de aula com o currículo regular - destes professores e futuros professores de música.

Referências:

BORÉM, Fausto. Por uma unidade e diversidade da pedagogia da *performance*. **Revista da ABEM**, n.14, março 2006, p.45-54.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. **Wilhelm Schläuter e o ensino de música nas comunidades teuto-brasileiras: contribuição alemã para a história da educação musical no Brasil**. Anais do VII Congresso Luso-Brasileiro da História da Educação, Porto/Portugal, 2008.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. "Es TönendieLieder... Um olhar sobre o ensino da música nas escolas teuto-brasileiras da década de 1930 a partir de dois cancionários selecionados". **Revista da ABEM** n.10, março de 2004.

GARCIA, Tânia Maria Braga. **Treinando habilidades para ensinar: uma proposta didática para a formação de professores na década de 1970**. www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo_4, 2006. Acesso em novembro de 2008.

GÉRARD, François-Marie, ROEGIERS, Xavier. **Conceber e avaliar manuais escolares**. Porto: Porto Editora, 1998.

HAINZENREDER, Afrânio Krás Borges. **Subsídios para a sistematização de um método de ensino de música objetivando a otimização da aprendizagem instrumental**. Dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção (2004).

SOUZA, Jusamara. **Aspectos metodológicos na formação didática do professor de instrumento**. IN: Anais do 3º. Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina: Paraná, 1994, p.43-60.

SOUZA, Jusamara et. Al. (Org.). **Livros de música para a escola – uma bibliografia comentada**. Porto Alegre: PPG em música/UFRGS, 1997.

TORRES, Maria Cecília A. R. Entre livros e métodos musicais para ensino de instrumentos: diferenças e semelhanças. In: GOBBI, Valeira (Org.) **Questões em música**. Passo Fundo: Editora da UPF, 2004.

TORRES, Maria Cecília A. R.; BEINEKE, Viviane. Grupo instrumental: uma possibilidade de educação musical na escola. IN: CAPISTRANO, Naire Jane (Org.) **O ensino de Arte e Educação Física na infância**. Coleção cotidiano escolar, n. 01, v.02, Paidéia: UFRN, 2006, p.80-86.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Manuais didáticos para uso de professores: mudanças e permanências nas prescrições para a prática pedagógica**. www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo_4, 2006. Acesso em novembro de 2008.

VALDEMARIN, Vera Teresa, CAMPOS, Daniela Gonçalves dos Santos. **Concepções pedagógicas e método de ensino: o manual didático Processologia na Escola Primária** Paidéia (Ribeirão Preto) v.17 n.38 Ribeirão Preto sep./dic. 2007.



Entre vilões e mocinhas: em busca de uma pedagogia do teatro melodramático

Luciana Hartmann¹

Paula Fernanda Ludwig²

Resumo: Este artigo é resultante das reflexões realizadas no âmbito da pesquisa “Como se cria um vilão? Um estudo teórico-prático sobre a construção dos personagens-tipo do Melodrama”, iniciada no ano de 2006, na UFSM. Este estudo está sendo desenvolvido com alunos regulares do Curso de Artes Cênicas e alunos voluntários dos Cursos de Música e Artes Visuais e visa à elaboração de uma pedagogia que forneça subsídios para a realização de espetáculos melodramáticos, com ênfase na construção dos personagens-tipo. Iniciando com um breve histórico sobre o Melodrama e com um panorama da crítica teatral sobre o gênero, o artigo apresenta um relato sobre o desenvolvimento da pesquisa e finaliza com os resultados alcançados até o presente momento.

Palavras-chave: melodrama; personagens-tipo; pedagogia do teatro.

Between villains and young women: in search of a pedagogy of the melodramatic theatre

Abstrat: This paper presents the results of the research entitled “How can you produce a villain? A theoretical and practical study about the construction of stock characters at Melodrama” (2006/UFSM). This study counts with the participation of regular arts students and volunteers from Music and Visual Arts graduation. It involves the development of an specific pedagogy able to perform melodramatical spectacles emphasizing the creation of stock characters. It starts with a brief historic and critical approach to Melodrama, and ends presenting the results of this research by now.

Keywords: melodrama; stock characters; theatre pedagogy

Introdução

Aliar reflexões teóricas a experimentações práticas vem sendo uma importante estratégia para-didática dos Cursos de Artes Cênicas, na UFSM e em outras instituições brasileiras, tanto no sentido de possibilitar a introdução de seus alunos no universo da pesquisa científica, quanto no sentido de estimular os professores ao desenvolvimento de novas ferramentas de trabalho em sala de aula.

O Melodrama é um gênero teatral com características específicas, como a presença de personagens-tipo³ e a sugestão de um modo de interpretar grandiloquente que já se faz presente na dramaturgia. Dentre os personagens-tipo, o Vilão se destaca como o antagonista que, em grande número de obras, conduz a trama da peça, ou seja, acaba protagonizando a ação. Embora a clássica dramaturgia melodramática francesa (referente ao final do séc. XVIII e início do séc. XIX)

atribua ênfase especial a esse personagem, os estudos sobre o gênero não o tem contemplado com a profundidade merecida. E apesar do Melodrama ter fincado raízes profundas em outros gêneros dramáticos que continuam tendo reflexo no mundo contemporâneo – como a telenovela, por exemplo – e do personagem do Vilão continuar exercendo forte empatia e identificação sobre o espectador, há escassas referências sobre o processo de criação deste personagem, tanto no âmbito dramático quanto no âmbito da experiência cênica⁴. Com base neste contexto temos desenvolvido a pesquisa que originou esse artigo, com a perspectiva de acrescentar elementos à reflexão e à produção teatral referente às técnicas de criação de personagens-tipo melodramáticos.

Breve histórico do Melodrama

O Melodrama surge junto com a Revolução Francesa (Regaldo, 1987). A partir de um édito do governo revolucionário, publicado em 1791,

¹ Autora. Profa. do Depto. de Artes Cênicas da UFSM. Graduada em Interpretação Teatral (UFRGS), Mestre e Doutora em Antropologia Social (UFSC). e-mail: luhartm@yahoo.com.br. End. Postal: Av. Guilherme Kurtz, 3060 - Itaára – RS – CEP: 97185-000

² Co-autora. Aluna do Curso de Artes Cênicas – Bacharelado em Interpretação Teatral/UFSM. Bolsista BIC FAPERGS 2007-2009.

³ Braga (2005: 39) define estes como “construções extremadas, que reúnem em si um número reduzido de características e emoções, sendo então dotados de uma menor mobilidade de caráter e/ou personalidade. Estas características e emoções são potencializadas, mostrando-se exacerbadas, o que levou muitos estudiosos a classificarem-nas de forma pejorativa.”

⁴ No Brasil ver a série de estudos desenvolvidos por Beti Rabetti, na UNIRIO, e sua equipe de pesquisa sobre o circo-teatro (Marques, 2004, Merísio, 2005, entre outros), e Claudia Braga (2003) sobre o Teatro de Revista na Primeira República.

qualquer cidadão que tivesse condições financeiras poderia abrir um teatro. Disseminaram-se, então, os “teatros de boulevard”, acessíveis a um vasto e multifacetado público sedento por entretenimento. De acordo com Fachin (2006, p.108), “ator da Revolução e espectador do Melodrama (...)”, o ‘Povo soberano’ se compraz com a retórica melodramática, reconhece-se nela, adota-a, assimila-a”. Ao trazer alento à crise causada pelo conflito, as obras melodramáticas transformam em mitos e maravilhas a violência das ruas da época, agradando a todas as classes. Em seus espetáculos são cultuados a virtude da família, os valores tradicionais e preservada a forma hierárquica das relações sociais. Conquistar o público era a meta primordial das encenações. Para tanto, esse gênero nascente se valia de diversas características espetaculares - já utilizadas por formas populares como a pantomima ou o teatro de feira, com ênfase na caracterização maniqueísta dos personagens-tipo.

Inicialmente, o Melodrama tinha por objetivo reconciliar todas as ideologias, numa tentativa de reconstrução nacional, buscando o fortalecimento das instituições sociais, morais e religiosas (Thomasseau, 2005). Com a ascensão do gênero, as salas oficiais como a *Comédie Française* e o *L’Opera* perderam seu público para os teatros populares como o Ambigu e o Porte de Saint Martin. Paralelamente a isso, no entanto, críticos e intelectuais eruditos criavam um irreduzível desprezo ao gênero (Bentley, 1967).

A palavra Melodrama aparece, inicialmente na Itália, no séc. XVII, com o significado de drama cantado, e surge, na França, somente no século XVIII. Ao trazer uma nova significação ao Melodrama, Rosseau encena, em 1775, na *Comédie Française*, *Pigmalião*, um breve monólogo entrecortado e sustentado por frases musicais (Camargo, 2005). Seguindo seu exemplo, outras peças utilizaram o mesmo modelo e foram acrescentando mais personagens. A partir de então, qualquer peça que não se enquadrava nos moldes clássicos e usava música para efeitos dramáticos passou a denominar-se Melodrama. Consequentemente, o gênero nascente ganha sentido depreciativo, passando a ser julgado com uma cópia ruim da tragédia.

Dentre os principais elementos que serviram de base para a construção do Melodrama como gênero encontram-se, como já foi mencionado, os personagens-tipos, a temática obsessional da perseguição e do reconhecimento e a utilização de uma ampla gama de elementos espetaculares (explosões, incêndios, tempestades, naufrágios...). Rico em intrigas e peripécias, o gênero romanesco contribui com o Melodrama ao longo de todo o séc. XIX com seus canovas⁵. Outra característica que o compõe é o gosto pela pantomima, pelo símbolo e pela encenação grandiosa, elementos também encontrados nas grandes festas e celebrações da Revolução.

A partir da reunião de todas estas características, constitui-se a ética e a estética do Melodrama. Como pri-

meiro exemplo de Melodrama clássico francês, encontramos a peça *Coelina* ou *L’Enfant du Mystère* (1808), de Guilbert de Pixérecourt (1773-1844), considerado o “pai fundador” do gênero. No desenvolvimento dessa peça o autor “inaugura” um estilo, uma forma e um desenvolvimento do conteúdo dramático que viria a ser amplamente difundido e repetido a partir de então: *Coelina* é uma jovem órfã e rica que está sob a guarda de um tio. Enamorada do primo, no entanto, ela tem de lidar com um pretendente que se revela um interesseiro, o vilão da trama. No início da peça a mocinha acolhe e protege um mudo, vítima de agressões recentemente sofridas. Esse, posteriormente, é reconhecido como seu pai. Reviravoltas, perseguições, reconhecimentos, lágrimas de enternecimento e de alegria dão o tom da peça, na qual o público certamente não tinha tempo para entediar-se. Inicia-se o que Peter Brooks (1974), em seu estudo sobre o gênero, chamou de “uma estética do admirável”.

O Melodrama e a Crítica Teatral

Estudo de referência para os que se aventuram a conhecer as intrigas, mazelas e estratégias melodramáticas, *O Melodrama*, de Jean-Marie Thomasseau (2005), recentemente traduzido para o português por duas especialistas da área, Claudia Braga e Jacqueline Penjou, é um guia introdutório, e ao mesmo tempo bastante completo, para o universo deste gênero que nasceu no seio da Revolução Francesa. Nessa obra, Thomasseau trata das origens e da formação do gênero na França, dividindo-o em diferentes períodos que denomina: Melodrama Clássico (1800-1823), Melodrama Romântico (1823-1848) e Diversificado (1848-1914), chegando até o que intitula de “A Posteridade do Melodrama”, onde trata da inserção do gênero nas obras dramáticas de autores do século XX.

Grande parte dos historiadores, críticos e teóricos do teatro, no entanto, não tem prestado muita reverência ao Melodrama, que, por vezes, não é nem mesmo citado em suas obras. Marvin Carlson (1997), por outro lado, contempla o debate acirrado, ocorrido em meados do século XIX, entre os escritores românticos e os autores de Melodramas. Ao comentar a obra teórica de Victor Hugo, Carlson (1997, p.205) lembra que este considerava o Melodrama uma forma “vulgar e inferior”, embora a multidão, interessada em seu enredo cheio de ação e efeitos sensoriais, acudisse febrilmente aos espetáculos deste gênero. Considerado um “gênero menor”, em termos literários, por intelectuais e dramaturgos clássicos e românticos do período, o preconceito sobre o Melodrama parece ter se mantido durante longo tempo, fazendo com que poucos críticos tenham se inspirado a defendê-lo como uma forma “legítima” de teatro.

A popularidade, a trama baseada em intrigas e desfechos surpreendentes, os personagens caricatos e o abuso dos recursos cênicos e, sobretudo, o apelo sentimentalista, contribuíram para o que Eric Bentley intitulou de “A má fama do Melodrama” (1967, p.181), des-

⁵ De acordo com Pierron, no *Dictionnaire de la Langue du Théâtre* (2002), canovas seria o equivalente ao roteiro ou à sinopse de uma peça: uma estrutura que permite aos atores improvisarem, de acordo com as características pré-definidas de seus personagens.

perando a ira da intelectualidade purista francesa. Embora tenha sido acusado de desprezar as regras do drama “bem” escrito, o Melodrama manteve, desde o início, coerência com as propostas desenvolvidas teoricamente por seu pai fundador, Pixérecourt. Segundo Carlson (1997, p.206), este dramaturgo declarava-se não somente a favor da manutenção das “três unidades aristotélicas” (tempo, espaço e ação)⁶, como também preconizava uma unidade de visão entre a obra escrita e a sua produção cênica, o que veio a ser desenvolvido posteriormente por Wagner em sua concepção da “obra de arte total”.

Esta noção de que a obra escrita só se realiza quando encenada confere características especiais ao Melodrama, cujo maior legado encontra-se não na grandiosidade de suas obras escritas, mas justamente na concepção de “espetáculo” (também como poder de envolvimento da platéia) que traz incutido junto à dramaturgia. Parte da garantia de sucesso desta espetacularidade está na proposta de construção dos personagens-tipo. Como aponta Thomasseau (2005, p.39), no Melodrama a divisão da humanidade é simples e intangível: “de um lado os bons, de outro os maus.” Identificados pela aparência física e pelo gestual, influência sofrida das pesquisas da fisionomia⁷, do abade Jean Lavater (1741-1801), em voga na época, estes personagens são máscaras de comportamentos e linguagens fortemente codificadas. Estes se reduzem a alguns “tipos”: o Vilão, a Vítima inocente (mocinha ou mocinho), o Cômico (normalmente um criado ou criada), o Pai nobre, o Protetor misterioso, e todas as suas variações. Entre estes, sugere Thomasseau, (2005, p.42) o Vilão, pela perseguição que exerce sobre sua vítima, é o agente principal. Sem as manobras deste personagem a intriga prevista nos espetáculos perde o seu sentido: “o desfecho sem castigo não contenta um público ávido de compensação e que espera o vilão à saída do teatro para vaiá-lo.” (*op. cit.*, p.42)

Nesse sentido, Thomasseau informa que grande parte da estrutura de ação das peças melodramáticas desenvolve-se através de um opressor e uma vítima, um poderoso malfeitor que abate a fraqueza e a virtude até o momento em que o céu se manifesta a favor do inocente e fulmina o culpado. O tema da perseguição é a base de toda a intriga melodramática. Antes da chegada do Vilão, que personifica esta perseguição, o mundo do espetáculo é ainda harmonioso. Com a presença do antagonista, faz-se também presente o conflito.

Os personagens tipificados enquadram-se na visão maniqueísta e incorporam traços fixos capazes de ressaltar valores morais particulares, comportamentos e linguagens fortemente codificadas. Há o personagem cômico, que traz diversão para o conflito, o pai nobre, o personagem misterioso, entre outros. Os personagens-tipo são elaborados a partir de sentimentos marcados,

acompanhando a tendência do gênero de suscitar generosa carga emocional (Braga, 2006). Este padrão foi capaz de estabelecer com sucesso o diálogo com o público, sendo forte a identificação ou mesmo a aversão entre espectadores e personagens. A relação com o público é um dos pontos fortes do Melodrama e procuramos explorá-la na parte prática do projeto que alia os laboratórios de experimentação para a criação cênica com ensaios abertos ao público, com fins de consulta ao mesmo.

Neste processo de (re)valorização do gênero, a obra de Ivete Huppés insere o Melodrama como “uma das criações estéticas mais importantes do século XIX” (HUPPÉS, 2000, p.10). Para a autora, o Melodrama seria o sucessor da Tragédia, ultrapassando o Romantismo e ganhando espaço, já no século XX, em outras formas de expressão artística, ou de entretenimento popular, como é o caso do cinema e a televisão. A relação estabelecida por Huppés reforça a linha argumentativa já desenvolvida por Bentley (1981) e Hauser ([1953] 2003), e de certa forma também defendida por Braga (2006), que estabelece uma comparação – positiva - entre estes gêneros tão distanciados pelo tempo: a Tragédia e o Melodrama⁸. Partindo de elementos estruturais da Tragédia, Braga vai costurando um a um os fios que ligariam, através dos séculos, as duas formas de fazer e de ver o teatro. Dessa forma, a busca pela *mimesis* aristotélica ganharia continuidade no Melodrama através da identificação do espectador com os fatos narrados no palco, suscitando assim o terror e a compaixão, a *catarse*. Como na Tragédia, o Melodrama faz uso da peripécia e do reconhecimento em suas tramas. Os personagens, ao contrário, não possuem trajetórias ambíguas como as previstas por Aristóteles (o “bom” que tem uma falha de caráter, por exemplo) – o mocinho e o vilão melodramáticos espelham o combate absoluto entre o bem e o mal. Já a relação entre palco e platéia, que na tragédia grega se dava através do uso do coro, nas peças melodramáticas se realizaria através dos apartes, monólogos e confidências, feitas pelos personagens diretamente para o público. Para Braga, a desmedida grega, a *hybris*, também pode ser encontrada no Melodrama: ela seria representada pelo exagero, tanto na caracterização dos personagens, extremamente bons ou maus, quanto nas alterações bruscas da trama, reviravoltas, crimes e revelações imprevistas – esses os principais alvos da impiedosa crítica da época. O foco da argumentação da autora, no entanto, está colocado na questão da emoção que tanto um gênero quanto o outro suscitam em seus – distintos – públicos e da respectiva identificação dos espectadores em diversas instâncias: a simplicidade das intrigas que mantém o sentido de moralidade e justiça; a possibilidade de transgredir a ordem, de acordo com as atitudes dos próprios heróis da trama, etc. Enfim, a contribuição original de Braga para o debate está colocada não apenas no

⁶ Desenvolvidas, na realidade, por teóricos neo-classicistas franceses, a partir de leituras e interpretações que Roubine (2003: 24) chama de “aristotelismo à francesa”.

⁷ Partindo do princípio de co-relação entre a aparência externa das pessoas e sua conduta íntima, Lavater defendia, através da fisionomia, que os homens possuem uma “maldade natural”.

⁸ A comparação entre Tragédia e Melodrama remonta o próprio surgimento deste último, porém durante um longo tempo serviu como argumentação para criticar negativamente o gênero nascente. Na esteira dessa crítica o Melodrama surgia como uma “tragédia imperfeita reciclada”, expressão utilizada por Camargo (2005) para, inclusive, opor-se a tal comparação.

sentido de valorização do gênero, que a autora traz, de certa forma, pelo uso de referenciais oriundos do universo trágico grego, mas, sobretudo, pela constatação de que o fato de ser popular, espetacular, intensifica (e não desautoriza) a complexidade de sua análise.

A Pesquisa na prática

Esta pesquisa se desenvolveu em duas frentes paralelas, uma teórica (pesquisa bibliográfica e análise escrita) e outra experimental (laboratórios práticos de criação de personagens e de montagem de cenas melodramáticas). Inicialmente, foram realizadas leituras de obras de referência sobre o Melodrama, incluindo duas teses recentemente produzidas no Brasil (Braga, 2006; Camargo, 2005). Com base nesta bibliografia, procedeu-se com a análise de uma amostra da dramaturgia do período de surgimento do gênero na França, o denominado “Melodrama Romântico”. As obras selecionadas para essa fase do estudo foram as seguintes: *Coelina* ou *L’Enfant du Mystère*, de Guilbert de Pixérécourt; *A Filha do Mar*, de Lucotte; *A Nódoa de Sangue*, de Mailian e Boulé; *Tom, o Sineiro de São Paulo*, de M. J. Bouchardy; *A Dama de Saint-Tropez*, de Anicet-Bourgeois⁹. O que guiou esta leitura e análise das obras foi, sobretudo, a identificação dos tipos, formatos, características e possíveis categorias de indicações fornecidas pelos dramaturgos, contidas nas rubricas, relativas à composição dos personagens e da encenação como um todo¹⁰.

A noção de que a obra escrita só se realiza quando encenada fez parte das primeiras conclusões obtidas da pesquisa teórica e da análise da dramaturgia. Neste contexto, o conceito de “texto espetacular” (De Marinis *apud* Camargo, 2005) emergiu como importante ferramenta analítica na categorização e interpretação da dramaturgia melodramática. E se as obras do gênero só se realizam de fato quando são representadas – não é coincidência que a expressão “*mise en scène*” tenha nascido com o Melodrama (Thomasseau, 1987) – qualquer tentativa de lê-las ou apreciá-las puramente como obra literária corre o sério risco de ser equivocada. Como aponta Braga (2006: 30), a utilização de categorias estranhas ao gênero para analisá-lo levaram à veemência das críticas sofridas por este durante tão longo período:

[...] o Melodrama efetivamente não atende às exigências literárias de que foi alvo – e nem foi nunca esta sua intenção – tendo provocado, desde seu surgimento, uma nítida dissociação entre o literário e o teatral, já que sua escrita apóia-se quase que inteiramente, nas situações, na *mise en scène* e no talento dos atores.

Além dos registros históricos que dão conta dos artifícios cênicos utilizados nas montagens das peças, o elemento-chave para a compreensão do vínculo do Melodrama com a espetacularidade, na obra escrita, é a **rubri-**

ca. Nas peças melodramáticas são encontradas inúmeras descrições, em forma de rubricas, que compõem as cenas com detalhes precisos, orientando desde a criação dos cenários, figurinos, marcações de cena e efeitos presentes no espetáculo até a construção das características físicas e emocionais dos personagens.

Para exemplificar essa questão, trazemos aqui algumas descrições presentes na peça *A Dama de Saint-Tropez* (1844), um Melodrama em cinco atos de Anicet-Bourgeois. Essa obra trata da história de uma mulher que abriu mão de sua felicidade, casando-se com um homem que não amava, para não deixar o pai na miséria. Suas rubricas são expostas abaixo de acordo com nossa categorização do tipo de orientação cênica que propõe:

Descrição da composição física e emocional dos personagens:

p. 5: Hortência “vai ao encontro do Sr. d’Auberive que aparece na porta da esquerda – Ele está com vestes de manhã e parece mais abatido pelos desgostos do que pelos anos – Beija a filha várias vezes – Paulina levanta-se”

p.6: Conde “com vivacidade”

p.9: Hortência “vai apressadamente para o gabinete do conde, de onde este sai, sempre pálido e fraco, mostrando-se tranquilo e resignado”

p.22: Hortência “timidamente”

Descrição de espaço e tempo:

p.12: “Quinze dias depois do ato precedente. Um quarto em uma estalagem – porta no fundo – No primeiro bastidor à direita um fogão com espelho – Cadeiras e mesa – janela à direita no terceiro bastidor – Porta à esquerda no primeiro bastidor – Almário (*sic*) no fundo, perto da porta”

Descrição de ação:

p.7: Conde “erguendo-se com dignidade”

p.25: Antonio “friamente entregando-lhe a carta”

Descrição de figurino:

p.2: Hortência “traja vestido preto de luto e ao entrar atira o véu na cadeira de entrada – correndo para Carlos como para um protetor”

Descrição de efeitos:

p.14: “trovão e relâmpagos”

p.17: “aumenta a tempestade”

Conscientes da potencialidade espetacular de descrições, como mencionadas acima, iniciamos o trabalho prático, para o qual se visou a escolha de cenas

⁹ Agradecemos ao GETEB – Grupo de Estudos e Pesquisa em Teatro Brasileiro, da Universidade Federal de São João Del Rey, e em especial a professora Cláudia Braga, pela cedência deste material que, à exceção de *Coelina*, foi todo digitalizado pelo Grupo a partir de manuscritos de peças traduzidas e encenadas no Brasil no início do século XX, atualmente compondo o acervo da SBAT.

¹⁰ A definição de Ramos sobre a rubrica corrobora com nossa posição em relação à indissociável relação do Melodrama com sua espetacularidade. De acordo com ele, a rubrica “compreende a literatura dramática como necessariamente vinculada a um fazer teatral específico e não como autônoma do espetáculo”. (RAMOS, 1999, P. 15)

que apresentassem os dois personagens principais, o Vilão e o Mocinho (e suas combinações) contracenando, e que contivessem rubricas que orientassem o tipo de representação desejado pelo autor para esses personagens. No primeiro momento, em 2006, foi escolhida uma cena da peça *Tom, o Sineiro de São Paulo*, um drama em 4 atos e um prólogo, de M. J. Bouchardy.

Naquele momento, procuramos seguir o esquema de trabalho utilizado tradicionalmente pelos atores do gênero. Inicialmente, as alunas-atrizes estudaram seus personagens, a partir das informações fornecidas pelas rubricas, decoraram suas falas, para depois construírem a cena proposta, através de improvisações guiadas também pelo texto.

A criação efetiva dos personagens-tipo, no entanto, mostrou-se complexa. A compreensão teórica do gênero, um texto decorado e um desenho de cena não definiam um estilo de interpretação, isto teria de ser realmente investigado na prática. Foi nesse momento que as alunas enfrentaram sua maior dificuldade: executar a proposta de representação melodramática. Uma atuação "exagerada", frequentemente excluída das classes de representação contemporâneas, passava a ser a regra essencial para se chegar ao efeito pressuposto pela obra melodramática. Gestos grandiosos e esquemáticos, expressões faciais estereotipadas, frases de efeito, entradas e saídas marcantes tinham de ser (re)descobertos. Neste sentido, importantes estímulos ao processo de criação dos personagens foram a utilização de gravuras com representações de cenas melodramáticas e de exercícios que visavam as múltiplas possibilidades de exploração "orgânica" do estereotipado exagero melodramático. Deste primeiro momento sobressaiu como principal constatação o fato de que os laboratórios práticos teriam que concatenar a criação cênica dos personagens-tipo com uma pesquisa sobre a linguagem da encenação melodramática, ou seja, a convergência do trabalho de atores e diretor(es).

Com essa perspectiva iniciou-se, em 2007, a segunda etapa da pesquisa (em vigor até o presente), oportunizando a alunos de interpretação e de direção a elaboração de uma pedagogia de trabalho teatral voltada para a encenação melodramática¹¹. Nesta etapa, foram realizadas, além da pesquisa e análise da bibliografia sobre o tema, diversas observações da atuação de profissionais do ramo teatral (especialmente no que tange à criação e execução de efeitos de cena relativos à iluminação e sonoplastia). Simultaneamente a estas, foram iniciados, junto a uma equipe de alunos voluntários dos cursos de Artes Cênicas, Música e Artes Visuais, os laboratórios de experimentação prática para a criação dos personagens-tipo a partir da peça *A Filha do Mar*, do século XIX, do dramaturgo francês Lucotte. Os laboratórios envolvem ensaios de mesa, uso de improvisações, jogos teatrais e ensaios abertos, que visam ao debate com o público presente. Novamente apresentou-se a dificuldade com relação à criação e representação grandiloquente dos perso-

nagens-tipo. Embora o texto ainda fosse tomado como referência, os alunos procuraram superá-la explorando diferentes estratégias, como a inversão de papéis, para que pudessem enxergar o próprio personagem através do corpo/voz do colega, experimentações com os níveis de intensidade representativa de cada personagem, etc. Neste processo, mostrou-se fundamental a inserção de elementos cênicos, como cenário, figurino, efeitos, muitas vezes "explosivos" e, sobretudo, dos elementos sonoros. A sonoplastia, muitas vezes criada originalmente pelos alunos voluntários de Música, contribuiu sobremaneira no desenvolvimento da ambiência das cenas, estimulando o envolvimento pleno dos alunos-atores na proposta de representação melodramática.



Mocinha e Vilão contracenando - Paula Ludwig e Ícaro Costa

Pudemos identificar em grande parte da teoria existente sobre o Melodrama a ênfase na questão do domínio que os atores do gênero deveriam ter sobre seus personagens, considerando o indubitável objetivo de conquistar suas platéias. A exploração de uma gestualidade codificada e grandiosa e da prontidão para a improvisação merecem destaque nestas abordagens, evidenciando corpo e voz unidos na realização do texto espetacular. Através dos laboratórios de experimentação prática verificamos que os obstáculos podem se transformar em mote para novas buscas que, no nosso caso, conduziram tanto à redescoberta de técnicas teatrais tradicionais quanto à descoberta/criação de uma pedagogia de trabalho específica, aplicada aos objetivos e necessidades da pesquisa em questão. Nesse sentido, acreditamos que o Melodrama, enquanto um gênero, cuja principal ênfase encontra-se na espetacularidade – no amplo sentido do termo – pode mostrar-se uma generosa e estimulante escola para atores e diretores contemporâneos.

Referências:

- BENTLEY, Eric. **A experiência viva do teatro**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. Trad. M. Paula Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2001.

¹¹ Desde 2007 a pesquisa conta com dois bolsistas de iniciação científica, Paula Fernanda Ludwig, aluna do Curso de Interpretação Teatral, e Henrique Daniel Pereira, aluno do Curso de Direção Teatral, financiados pela FAPERGS e pelo FIPE/UFMS, respectivamente.

BRAGA, Cláudia. **Em Busca da Brasilidade – Teatro Brasileiro na Primeira República**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BRAGA, Cláudia. **Melodrama – um gênero a serviço da emoção**. Tese de Livre Docência. Campinas: UNICAMP, 2006.

BROOKS, Peter. Une esthétique de l'étonnement: le Melodrama. **Poétique**, n. 19, 1974, p. 340-356.

CAMARGO, Robson Correa de. **O espetáculo do Melodrama: arquétipos e paradigmas**. Tese (Doutorado em Teatro). São Paulo: USP, 2005.

CARLSON, Marvin. **Teorias do Teatro: estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade**. Trad. de Gilson C. Cardoso de Souza. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

FACHIN, Lídia. Melodrama e soberania popular. In MORETTO, F; BARBOSA, S. (orgs.). **Aspectos do Teatro Ocidental**. São Paulo: Ed. UNESP, 2006, p. 63-80.

HAUSER, Arnold. **História Social da Literatura e da Arte**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1953].

HUPPES, Ivete. **Melodrama: o gênero e sua permanência**. São Paulo: Ateliê editorial, 2000.

MARQUES, Daniel. **O palhaço negro que dançou a chula para o Marechal de Ferro: Benjamim de Oliveira e a consolidação do circo-teatro no Brasil - mecanismos e estratégias artísticas como forma de integração social na Belle Époque carioca**. Tese (Doutorado em Teatro). Rio de Janeiro: UNIRIO, 2004.

MERÍSIO, Paulo. **Um estudo sobre o modo melodramático de interpretar: o circo-teatro no Brasil nas décadas de 1970 e 1980 como fonte para laboratórios experimentais**. Tese (Doutorado em Teatro). Rio de Janeiro: UNIRIO, 2005.

PIERRON, Agnes. **Dictionnaire de la Langue du Théâtre**. Paris : Les Usuels, 2002.

RAMOS, Luiz Fernando. **O Parto de Godot e outras encenações imaginárias: a rubrica como poética da cena**. São Paulo: Hucitec/FAPESP, 1999.

REGALDO, Marc. Mélodrame et Révolution Française. **Europe - Le Melodrame**, 703-704, 1987, p. 6-17.

ROUBINE, Jean-Jacques. **Introdução às grandes teorias do teatro**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

THOMASSEAU, Jean-Marie. Les larmes de Margot. **Europe - Le Melodrame**, 703-704, 1987, p. 3-5.

THOMASSEAU, Jean-Marie. **O Melodrama**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

Jogo, ludicidade e presença na Pedagogia do Teatro e da Dança

Gilberto Icle¹

Rossana Perdomini Della Costa²

Silvia da Silva Lopes³

Resumo: Este texto discute as relações entre jogo, ludicidade e presença. Toma exemplos de utilização de jogos e as formas como eles se desdobram em estados lúdicos do corpo no ensino de teatro e no ensino de dança. Discute as contribuições da Antropologia Teatral para pensar as relações com a presença. Explora as possibilidades de contribuição que o campo das Artes Cênicas, a partir de sua experiência com a ludicidade e a presença, pode legar ao universo de saberes da Educação.

Palavras-chave: educação; teatro; dança; educação pelo jogo; ludicidade.

Play, playfulness and presence in Theatre and Dance Pedagogy

Abstract: The following article discusses the relationship between play, playfulness and presence. It argues about the use and forms of play used as tool for theatre and dance teaching to create a space of experimentation of body. It explores the contributions of Theatre Anthropology to think the problem of scenic presence, as well the possibilities for the field of education.

Keywords: education; theatre; dance; education via play; playfulness

Há muito, desde Schiller e Rousseau, o jogo, o lúdico, o prazer desinteressado da brincadeira tem fornecido subsídios para pensar a educação no seu âmbito e estatuto de prática social capaz de fazer construir no outro os saberes e conhecimentos constituídos pela humanidade, além das novidades singulares. A ideia de que o prazer *ajuda a educar*, ou ainda, conduz o comportamento para criar um ambiente e as condições propícias para o ensinar e o aprender, constitui o cerne de muitas teorizações, práticas e propostas educativas.

Contudo, uma compreensão funcionalista tem margeado a presença do jogo na educação. Ela o circunscreve como atividade, mais do que como emergência e experiência de ação. O jogo não está apenas num conjunto de regras executadas ou cumpridas pelos seus participantes, mas na dimensão lúdica, na ludicidade que as ações humanas podem desenvolver. Muitas atividades podem ser lúdicas, inúmeras relações podem ser pensadas com a leveza da ludicidade. Esse aspecto, o da ludicidade, é a contribuição singular que as artes do espetáculo vivo e, mais especificamente, as pedago-

gias do teatro e da dança podem oferecer como contribuição ao campo da Educação.

A partir disso, vamos pensar – e convocar o leitor a este esforço – o jogo, não apenas como uma atividade, mas na experiência da ludicidade, ou seja, como emergência de um estado, como efeito de uma ação, como experiência coletiva de prazer desinteressado.

Para o ensino das artes cênicas esse tem sido, com efeito, um tema caro. A ludicidade está no âmago da própria linguagem do teatro e da dança, pois o prazer da ação, da representação e do movimento engendra a própria eficiência do espetáculo. Da mesma forma, o prazer de quem assiste ao espetáculo é tido como deleite estético. Contudo, o que se circunscreve aqui como ludicidade não está apenas no prazer do ator/bailarino, tampouco no deleite do público, mas na relação singular que a comunicação extracotidiana das artes do espetáculo implica. Assim, a ideia de ludicidade está dada na mão dupla da comunicação espetacular, tanto para o praticante, atuante, quanto para o receptor, público.

É preciso, portanto, ter prazer em fazer para suscitar prazer em quem assiste o que é feito com prazer. A questão colocada, assim, é

¹ Gilberto Icle é ator e diretor de teatro. Graduado em teatro, mestre e doutor em Educação pela UFRGS. Professor no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS. Coordenador do GETEPE-Grupo de estudos em educação, teatro e performance. Autor de livros como *Teatro e construção de conhecimento*, pela Ed. Mercado Aberto; *O ator como xamã*, pela Editora Perspectiva; e, *Pedagogia Teatral como cuidado de si*, no prelo, pela Editora Hucitec.

² Rossana Perdomini Della Costa é atriz e professora de teatro. Graduada em teatro e mestre em Educação pela UFRGS. É professora no curso de graduação em pedagogia na área de Ensino da arte do IPA-RS.

³ Silvia da Silva Lopes é bailarina e coreógrafa. Graduada em Educação Física pelo IPA, especialista em Fisiologia do Movimento pela Universidade Veiga de Almeida e Mestre em Educação pela UFRGS. É professora no curso de graduação em dança da UFRGS/FUNDARTE. Integrante do Grupo de Pesquisa em Arte: Criação Interdisciplinaridade e Educação da UFRGS/FUNDARTE (CNPq).

ICLE, Gilberto; COSTA, Rossana Perdomini Della; LOPES, Silvia da Silva. Jogo, ludicidade e presença na Pedagogia do Teatro e da Dança. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro. ano 9, nº 17, p. 36 - 41.



como pensar a ludicidade, no seu estatuto de *produtora de presença* na ação pedagógica, na sala de aula de teatro e de dança, na sua ligação com a produção de um corpo vivo, interessante e que se torna irresistível ao olhar do espectador. Essa dimensão, esse pensar a ludicidade pode, finalmente, contribuir para se pensar a ação pedagógica não apenas como um procedimento do ponto de vista do professor, mas como uma relação emergente e produtiva de presença.

A Antropologia Teatral haverá de ter alguma contribuição nesse campo, por isso vamos nos esforçar em mostrar as ligações entre jogo, ludicidade, presença e ação pedagógica em teatro e dança. Tais ligações podem, eventualmente, se desdobrar para se pensar a ação pedagógica no campo da Educação para além do circunscrito âmbito das artes cênicas, mas em tantos domínios quanto a educação costuma ter como prática.

Jogo e ludicidade no ensino de teatro

É infindável a necessidade de reflexão acerca da relação existente entre jogo e a construção da cena teatral. Afinal, é nessa relação que reside a característica criativa do processo que se associa diretamente com a Pedagogia Teatral e a escolha, de uma ou outra direção, acabam por resultar em trajetórias completamente diferentes. A validação do jogo como uma atividade propulsora da construção da atividade cênica é fundamental para evitar a visão cristalizada de teatro como a montagem de *uma pecinha* para datas festivas e firmar a importância do processo pedagógico no teatro. Mas se o jogo é de suma importância na articulação dos saberes teatrais é porque ele engendra – como instrumento e natureza – a ludicidade, ou seja, um campo de práticas suspenso da banalidade cotidiana.

Tal suspensão se concretiza em diferentes modalidades de exercícios, mas se configura num modo de presença específico, que vai além do próprio jogo. É nessa perspectiva que estamos propondo pensar a ideia de jogo, ou seja, como meio, pelo qual os sujeitos acessam a experiência viva e presente da ludicidade. Maria Lúcia Pupo (2006) evidencia duas modalidades de jogos: o jogo teatral e o jogo dramático.

O conceito de jogo teatral relaciona-se ao sistema de jogos criados por Viola Spolin no qual há a necessidade de um acordo grupal. Os jogadores, assim, se dividem alternadamente entre os que assistem e os que jogam. Aqueles que jogam envolvem-se com questões pertinentes à estrutura dramática, utilizando um dos três focos a seguir como mola propulsora para o jogo: o *quê* (ação), *quem* (personagem) e *onde* (lugar). A participação do professor é ativa desde a instrução inicial, no auxílio do enriquecimento do jogo e ao conduzir a avaliação sobre o que foi apresentado. Para Spolin, as regras devem ser bem definidas para possibilitar a clareza da comunicação e o entendimento entre o que se faz e o que é visto e/ou percebido pela parte do grupo que observa. Segundo Pupo, Spolin foi visivelmente influenciada por Stanislavski

e, pelo que chamou de *fisicalização*, propõe que o teatro seja uma atividade lúdica e formadora, promovendo a sua significação por intermédio do cuidado com a realidade da cena e ampliando a percepção do outro e do ambiente.

A designação jogo dramático apresenta ambiguidades. Segundo Pupo, essas ambiguidades são provenientes de duas perspectivas, uma anglo-saxã e outra francesa, por intermédio das quais se define a natureza da dramatização.

Na perspectiva anglo-saxã, apresenta-se o *dramatic play* que a autora define como “a brincadeira espontânea infantil que ocorre independente de intervenção adulta e se caracteriza pela experiência do agir como se e pela transformação constante (PUPO, 2006, p.221)”. Aqui o jogo dramático se refere ao jogo de faz-de-conta, no qual, como já nos explicou Piaget, a criança imita o mundo que a cerca, ocorrendo o desenvolvimento da função simbólica. O que impera é a fantasia sem a necessidade da formalização da linguagem teatral. Essa perspectiva foi difundida pelos pedagogos Peter Slade e Herbert Read como o ideal do ensino artístico embasado na livre expressão. Assim, apresenta-se duas acepções para o termo jogo dramático: uma que refere-se a uma atividade inerente a todos os seres humanos e outra que veicula-se a uma situação pedagógica na qual o professor mescla-se ao jogo, chamando a atenção para os detalhes da dramatização, propondo situações fictícias e distribuindo papéis, estimulando a situação lúdica.

Na perspectiva francesa, o termo jogo dramático (*jeu dramatique*) é de autoria de Léon Chancerel, que é influenciado por Jacques Copeau e Charles Dullin. Copeau traz a ideia de que o ator é o centro do processo de renovação do teatro, instaurando uma pedagogia do ator; o trabalho de Dullin tinha também como objetivo a busca de um método que conduzisse à sinceridade do ator. Contrapondo as regras formais e consagradas do teatro, o jogo dramático é entendido como um trabalho de grupo que desenvolve a expressão pessoal dos participantes que jogam na improvisação. Um dos autores que se destacam nessa modalidade é Jean-Pierre Ryngaert, que também propõe a separação entre quem joga e quem assiste. Nesse sentido, há uma correlação entre a definição francesa e a expressão jogo teatral, além do que, dentro da improvisação, ambas consideram as regras indispensáveis para a teatralização.

Pupo, que não considera nenhuma das modalidades de jogo descritas acima como modelos acabados, diz ainda que o ponto comum entre elas (e aqui nos aproximamos também da perspectiva da Antropologia Teatral sobre os jogos) é que não existe um pré-requisito (como talento) para jogar. A atividade é essencialmente coletiva e lúdica, mesmo quando há uma parte que assiste em alternância com a que joga. Nos jogos teatrais as situações surgem em função da solução cênica, ou seja, do *como* se lida com os focos: o que, quem e onde.

Mas há ainda outro tipo de jogo que permeia esse processo e que se faz presente nas aulas de teatro, às

vezes sob o nome de aquecimento, ou como um exercício preparatório para chegar ao jogo teatral. São os jogos tradicionais, de salão, de regras, que prescindem da fábula, mas que possuem na sua organização interna, elementos fundamentais que devem ser desenvolvidos para o enriquecimento do jogo teatral. É sobre esse tipo de jogo que nos debruçaremos a seguir com o olhar da Antropologia Teatral.

A Antropologia Teatral pode ser considerada como um conjunto de *bons conselhos* para atingir a eficiência da presença cênica e volta-se especialmente para o trabalho do artista cênico. Para isso, Eugenio Barba (1993) lista alguns princípios que exemplificam esse processo. A ideia de Barba parte do pressuposto de que existem duas dimensões diferentes e complementares entre o estado de estar em cena e o estado de não estar – denominado extracotidiano e cotidiano, respectivamente. O estado cotidiano é aquele com o qual o corpo se manifesta agindo e se movimentando nas tarefas diárias. O estado extracotidiano é aquele que interessa ao teatro por requerer uma suspensão parcial e temporária das regras cotidianas, uma tensão corporal diferenciada que implica no comprometimento de todo o corpo, modificando sua tonicidade. Sendo assim, salvaguardando as devidas dimensões, estabeleceremos agora uma correspondência entre esse estado corporal que se evidencia nos jogos de aquecimento e a Pedagogia do Ator, denominada de *Treinamento*, pela Antropologia Teatral.

O treinamento, na Antropologia Teatral, configura-se em um processo demorado que tem por objetivo tanto a preparação física quanto desenvolvimento do ator. Barba explica que o ator seria como uma criança aprendendo a se movimentar e, pela repetição dos movimentos, seria possível testar a sua própria habilidade. Como o corpo do ator é produto de uma cultura, ou seja, é um corpo colonizado e conhece apenas as possibilidades para as quais foi educado, o treinamento funciona como uma nova forma de cultura na busca por outras possibilidades. É, portanto, pelo treinamento que o ator descobre e trabalha a sua “eloqüência física” (BARBA, 1995, p.245).

Treinamento, nesse contexto, significa, então, não um disciplinamento que adequa o corpo às normas vigentes, mas, antes o contrário, uma cisão com o estabelecido. O Treinamento visa ao rompimento, à renovação, à fissura. Trata-se de se autoimpor condições suficientes para se conhecer novas possibilidades corporais, possibilidades não experimentadas no cotidiano. É a partir da experiência lúdica que esse Treinamento se efetiva, não somente no uso de jogos, mas na experimentação dos estados corporais que esses jogos engendram, ou seja, na experiência presente da ludicidade.

O ator treina, mas o resultado desse treinamento pertence somente a ele. O próprio Barba comenta que o treinamento, por si só, não garante o resultado artístico, mas, por outro lado, fornece ao ator um conhecimento único por intermédio da coerência de sua intenção de fazer teatro e de seu comprometimento com isso, forjando em si um *corpo decidido*. Para explicar o que é um corpo de-

cidido Barba utiliza o exemplo de um duelo de filmes de *western*, no qual o mais veloz ao disparar era o *cowboy* que já estava decidido. O tempo que o outro levava para atirar era, na realidade, o tempo que despendia para decidir atirar e que podia lhe custar a vida. Um exemplo divertido, mas que fornece uma visualização desse conhecimento do ator oriundo do treinamento: a segurança em agir por saber ser capaz de fazê-lo.

Ao buscar relacionar a ideia de *corpo decidido* para o universo de jogos de aquecimento em sala de aula, percebe-se que é a ludicidade, o encantamento, o brilho no olho e o engajamento de todo o corpo, que exemplifica o estado *extracotidiano* do qual nos fala Barba. A essa disposição interna e externa para a atividade, aliada à absorção ao momento presente, chamamos aqui de *estado de jogo*. Quando um professor de teatro lança mão de algum exercício desse tipo, um dos seus objetivos é trazer o foco dos alunos para a aula de teatro, para o momento presente, despertando e possibilitando a criação desse estado de jogo.

No entanto, esse jogo também possui objetivos outros, que alimentam o despertar do estado de jogo e, portanto, possuem o mesmo grau de relevância para o desenvolvimento da aula de teatro. Isso se relaciona ao que Schechner (1985) diz sobre as funções do treinamento do ator. Uma das funções citadas pelo autor é a formação e fortalecimento do grupo. O mesmo se aplica aos jogos considerados de aquecimento, uma vez que possuem regras de uma organização tal que ocupa, de uma ou outra maneira, todos os componentes de um grupo. Por ser o teatro uma atividade coletiva que lida com a frágil natureza do processo criativo, é fundamental que o relacionamento com os colegas seja catalisador dessa atividade. Certamente não é a solução de todos os conflitos que fazem parte do comportamento humano, contudo, possibilita uma visão diferenciada entre individualidade e coletividade.

Schechner também se refere ao treinamento como um auxílio para o ator interpretar uma variedade de textos de muitos períodos, para que o ator esteja hábil a transmitir o texto da representação, caracterizando um processo total de comunicação e para que o ator adquira autoexpressão ou consiga “trazer o íntimo para fora” (1995, p.229). Nesse sentido, outro objetivo do jogo de aquecimento é preparar os alunos para a atividade cênica com uma dificuldade específica, relacionada com o jogo teatral.

Acontece algumas vezes, durante uma aula de teatro, que o jogo de aquecimento pode despertar o *estado de jogo*, porém, quando inicia o jogo teatral em que uma parte do grupo atua e a outra assiste, esse estado se perde. A reação dos alunos a partir da preocupação de estarem sendo observados ou fazerem *tudo conforme o combinado e/ou o certo* resulta na perda do engajamento corporal, do brilho no olho ou do *estado de jogo* em cena. A Antropologia Teatral descreve essa problemática ao dizer que

é necessário trabalhar na ponte que une as margens físicas e mentais do rio do processo criativo. O relacionamento entre estas duas margens não apenas tem a ver com uma polaridade que é parte de todo indivíduo no momento que atua, compõe ou cria. Também une duas polaridades mais largas, especificamente teatrais: a polaridade entre o ator e o diretor, e a subsequente polaridade entre o ator e o espectador (BARBA, 1995, p.55).

Pensar a qualidade mágica do jogo dramático, a estruturação do jogo teatral alicerçada nos jogos de aquecimento aponta caminhos possíveis para as aulas de teatro. O olhar da Antropologia Teatral reitera a importância do jogo e de seu caráter lúdico, pois a presença é experiência da totalidade do ator e a ludicidade é a dimensão de sua existência; de qualquer forma, ao mesmo tempo, o ator dilata as dimensões das suas possibilidades quando coloca o treinamento como essencial tanto para o preparo físico e o desenvolvimento do trabalho corporal, quanto para o crescimento pessoal – ao adquirir o que Savarese (BARBA, 1995, p.250) chama de “inteligência física”, usada em prol do processo criativo coletivo que a atividade teatral propicia: *o corpo decidido*.

Jogo e ludicidade no ensino da dança

Temos, inicialmente, duas ideias de jogo para a dança: a primeira como recurso pedagógico para desenvolver elementos específicos da dança como, por exemplo, ritmo, memória, coordenação motora, foco, dinâmica. Esses jogos têm um caráter lúdico, mas com objetivos bastante específicos. A segunda ideia de jogo diz respeito ao direcionamento da improvisação para a criação e/ou treinamento em dança. Trata-se de duas possibilidades de jogo como estratégia para o ensino da dança, a fim de que os alunos/bailarinos cheguem à presença cênica.

O jogo é muito usado na Educação Física a partir da recreação, psicomotricidade e esportes, para desenvolver aspectos motores, afetivos, cognitivos e/ou habilidades diretamente ligadas aos esportes específicos. Muitos desses jogos podem ser também usados em aulas de dança, desde que o professor tenha muito claro os objetivos a serem alcançados. Nesse caso não correrá o risco de se desviar das questões da dança. Jogos tais como o *meia-meia-lua-um-dois-três* desenvolvem objetivos como, atenção, flexibilidade, precisão e tônus; *escravos-de-jó*, por sua vez, é um jogo que pode desenvolver ritmo e coordenação motora, isso porque demanda muita atenção e precisão para que o jogo ganhe fluência.

Noutra perspectiva, temos a noção de jogo fusionada ao que Marques (2003, p. 139-154) classifica como “dança criativa”, “dança educativa”, “dança educação”, “expressão corporal”, “dança expressiva”, ou até “método Laban”. Segundo ela, todos esses termos são utilizados para designar o trabalho de dança para crianças. A prática da dança é, portanto, trabalhada a partir de uma proposta lúdica, introduzida por intermédio de jogos ou improvisações com regras traçadas em função de objetivos específicos. Marques (2003, p. 141) afirma que Rudolf Laban usou o termo “dança educativa” para divulgar seu trabalho na Inglaterra, na primeira metade do século XX, que surgiu em “[...] contraposição à técnica rígida, mecânica

e imposta de fora para dentro de que se apropriava o ensino do balé clássico na época” (MARQUES, 2003, p. 141). Ela também lembra de Margaret H'Doubler, nos Estados Unidos, que, na mesma época de Laban, propôs práticas pedagógicas que não “invadissem” a criança, ou, dito de outro modo, que possibilitassem o desenvolvimento natural. Para esses autores “[...] a expressão através da atividade corporal espontânea é tão natural na criança quanto respirar” (H'DOUBLER *Apud* MARQUES, 2003, p.145). Marques (2003) enfatiza, ainda, a necessidade e o cuidado que esses professores tinham para que suas aulas não fossem ministradas da mesma maneira que o “ensino tradicional da dança”. Ela atribui essa necessidade ao fato de que a maioria dos professores, nessa época, restringia as práticas em sala de aula à dança e a seu universo, isolando os conteúdos – e os alunos – e os reduzindo ao centro do processo ensino-atividade. Ela sugere, então, que o professor de dança trabalhe em suas aulas questões relacionadas às famílias e à sociedade de nossas crianças.

“Tanto o discurso de H'Doubler quanto o de Laban estão profundamente enraizados na filosofia da dança moderna do início do século: os ideais de expressão interior e emoção humana são entendidos como os princípios edificantes da criação artística” (MARQUES, 2003, p. 144). Segundo ela, a busca da autonomia do sujeito criador e a imaginação são comuns à dança moderna e à dança criativa e, a partir disso, pode-se sugerir que o ensino da dança possa se dar com o auxílio metodológico de jogos.

Embora, no decorrer do século XX, os *modernos* tenham estabelecido princípios para a técnica da dança moderna, essa sempre teve como característica a inovação, pois os *modernos* buscaram romper padrões. Foi através de movimentos inovadores para a época que os *modernos* estabeleceram seus princípios. Estimular o aluno a criar parece ser fundamental, ao mesmo tempo em que desprende, tira o caráter rígido do tecnicismo. A dança moderna tem regras, mas não necessariamente códigos, o que amplia a possibilidade da criação.

Deve haver, com efeito, alguns princípios nos quais se baseiam as regras da dança moderna. Baril afirma que os bailarinos da primeira geração da dança moderna queriam “expressar intensamente com o seu corpo” (1987, p.13). Bourcier (2001), por exemplo, escreve sobre as ideias do francês François Delsarte que influenciaram diretamente a dança moderna: todo o corpo é mobilizado para a expressão, principalmente o tronco. Todos os dançarinos modernos de todas as tendências consideram o tronco a fonte e o motor do gesto – ponto de partida do movimento; a expressão é obtida pela contração e pelo relaxamento dos músculos. Para Delsarte, todos os sentimentos têm sua própria tradução corporal. O gesto os reforça e, por sua vez, eles reforçam o gesto (BOURCIER, 2001, p. 245).

A expressividade parece ser uma preocupação essencial da dança moderna e uma característica despertada na criança pelo jogo. Mas a dança é uma arte e

como arte se concretiza ao ser levada ao público. Quando um iniciante se apresenta em uma coreografia sente-se importante e isso pode lhe propiciar autoestima, porém, é comum o nervosismo e a preocupação de ter *dançado bem*. Mas o que é *dançar bem*? Dançar bem será esticar o pé? Acertar a sequência? Manter a postura? Ser expressivo? Ser capaz de manter a atenção do espectador?

Tanto a expressividade quanto a preocupação em captar a atenção do público, segundo Barba (1993), dizem respeito à presença cênica. Referindo-se a ela, à presença cênica, Barba fala de eficácia. Ele diz que “pensar na sua presença cênica como energia pode sugerir ao ator a idéia de que sua eficácia depende do quanto possa forçar o espaço do teatro e os sentidos de quem o observa” (BARBA, 1993, p. 78). E para ser eficaz o que é preciso ter? Como mobilizar todo o corpo para a expressão? Como adquirir a presença cênica?

É difícil alguém brincar superficialmente ao jogar, para que o jogo funcione, é preciso estar atento, concentrado, entregue ao jogo. Atenção, concentração e entrega serão características de alguém eficaz, expressivo, de alguém que seja capaz de atrair a atenção do público? Schulmann afirma que “[...] o ‘professor-orientador’ favorece a emergência das potencialidades e a tomada de consciência pela criança dos elementos que ela põe em jogo, a fim de reforçar sua capacidade de se apropriar de sua experiência” (1998, p. 104). Em outras palavras, pela prática consciente nas aulas, as questões técnicas, desenvolvidas por intermédio do jogo, poderão se tornar bem mais articuladas na execução de uma coreografia. Poderão ser também criadas com a colaboração dos alunos. Schulmann sublinha, além do mais, o fato de estar sendo facilitada a capacidade da criança de interpretar e de dar sentido ao que ela executa, desenvolvendo assim suas habilidades físicas, emocionais, cognitivas e simbólicas. A esse desdobramento do jogo, em um estado capaz de *contaminar* a ação como um todo, chamamos ludicidade.

Podemos pensar no jogo para o ensino da dança, assim como pensou Stanislavski (1997), na acrobacia, para o ensino do teatro: ele não pretendeu se utilizar das acrobacias em cena, mas afirmou que as habilidades desenvolvidas na sua prática são muito úteis para aprimorar o trabalho do ator. Escreveu que a acrobacia ajuda a desenvolver a qualidade das decisões. Ele explica que a possibilidade de vacilar ao fazer um salto mortal botaria sua vida em risco, isso significa dizer que a indecisão não serve para a cena. Para ele, é necessário entregar-se como se fosse lançar-se na água gelada ou atravessar um rio a nado. Ele descreve outros objetivos que a acrobacia poderá atingir no trabalho do ator: agilidade, eficiência física, eficiência na cena, ao levantar-se, ao girar e correr e em uma variedade de movimentos rápidos e difíceis (STANISLAVSKI, 1997, p.36-37).

Aquilo que a acrobacia pode fazer em prol de um corpo mais decidido para o ator, o jogo poderia realizar em prol da ludicidade, ou seja, capacidade de experimentar o prazer na própria experiência da ação presente.

Schulmann, de forma semelhante, diz que “[...]

não há um único modo de pensar sobre aprendizagem do movimento da dança” (1998, 108-109), assim, a dança é movimento e está em movimento. É necessário que estejamos permanentemente (re)pensando nossas práticas. A autora afirma sabiamente que “os limites que o adulto põe à sua imaginação são frequentemente os limites da experiência da criança” (SCHULMANN, 1998, p.111). O jogo e seus desdobramentos em estados lúdicos, na experiência corporal presente do prazer, estaria na base do aprendizado e da execução da dança, o que implica dizer que não se aprende – ou se ensina – apenas movimentos, mas “na realidade ‘aprender a aprender’ é essencial para todos. É condição para dominar o próprio saber técnico e não ser dominado por ele” (BARBA, 1993, p.24).

Do jogo à ludicidade de presença: para pensar a educação

Pensar a educação a partir da contribuição das artes cênicas implica discutir dois conceitos chaves dessas áreas, ou seja, presença e ludicidade. As duas posições e/ou contribuições que aportamos neste texto – a do ensino da dança e do teatro -, trazem em si a possibilidade de fratura entre o que chamamos jogo e o que chamamos ludicidade. Entretanto, é provável que um foco mais importante se circunscreva na possibilidade de mediar o conceito de ludicidade – não mais apenas como jogo – mas como experiência da presença.

A presença física de alguém, para além da representação, mas associada a ela, implica já numa experiência social, na qual os sujeitos se reconhecem e se relacionam. Estar presente, nessa acepção, significa estar com o Outro. A presença, portanto, como ato primeiro de comunicação, aduz à necessidade humana do toque. Não necessariamente o toque físico, o sentido do tato, mas a modificação do Outro pelo nosso próprio corpo. Gumbrecht (2004) reivindica uma *cultura da presença*, para além ou em equilíbrio a uma *cultura do significado*. A modernidade tornou, segundo ele, hierarquicamente positiva a *cultura do significado* como legitimação do conhecimento no Ocidente. No entanto, as artes do corpo resguardam ainda a possibilidade de contato, a possibilidade da experiência à margem do significado. A presença, assim, seria o engendramento e a experiência do corpo e no corpo.

Tal exploração orientada para o campo da Educação implica dizer que a dimensão da ludicidade e sua capacidade, sua experiência, oriunda da prática do jogo, amplia o espectro de possibilidades de operação poética que a educação é capaz de realizar. Trata-se de pensar o conhecimento para além do marco da razão pura e instrumental, mas pensá-lo a partir do próprio corpo e de sua presença física aqui, agora.

Tal contribuição não seria um desafio para a educação? Como tomar o jogo como campo de emergência da ludicidade? Como fazer com que essa ludicidade, na dimensão de sua presença viva, constitua relações entre os sujeitos? Como fazer da presença instrumento e natureza da experiência significativa da educação?

Referências:

- BARBA, Eugenio. **La canoa di carta**. Trattato di Antropogia Teatrale. 1. ed. Bologna: Mulino, 1993. 264 p.
- BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator**. 1. ed. São Paulo/Campinas: Hucitec/UNICAMP, 1995. 272 p.
- BARIL, Jacques. **La danza moderna**. 1. ed. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1987. 448 p.
- BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 339 p.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Production of Presence**. What meaning cannot convey. 1.ed. Stanford: Stanford University Press, 2004. 179 p.
- MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2003. 128 p.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Para Desembaraçar os fios. **Educação e Realidade**, Porto Alegre (RS), UFRGS/FACED v. 30, n.2, jul/dez 2006, p. 217-228.
- SCHECHNER, Richard. **Between theater and anthropology**. 1.ed. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1985. 342 p.
- SHULMANN, Nathalie. Da prática do jogo ao domínio do gesto. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Sílvia (org). **Lições de Dança** 1. 2. ed. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1998. 440 p.
- STANISLAVSKI, Constantin. **El trabajo del actor sobre si mismo**. 1. ed. Buenos Aires: Editorial Quetzal, 1997. 454 p.



A disciplina da técnica e a contraconduta da criação

Flavia Pilla do Valle¹

Resumo: Este artigo aborda a técnica de dança como uma construção cultural, diferentemente da técnica corporal, discutida a partir de Mauss, que pode ser vista como uma habilidade de qualquer ser humano. A partir de estudos de Foucault, coloca-se a técnica de dança como uma técnica disciplinar e reflete-se sobre a relação diferenciada de abordar a técnica no ensino livre ou no âmbito dos cursos superiores de dança. Discute-se a criação como uma forma de contraconduta e resistência, e portanto, uma busca de um corpo híbrido – que pode ser também uma possibilidade de corpo mais flexível a ideais estéticos, poéticos e éticos. Este texto é um recorte dos estudos que estão sendo desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação na FAGED/UFRGS.

Palavras chaves: dança; técnica; criação.

The discipline of technique and the counter-conduct of creation

Abstract: This paper deals with the technique of dance as a cultural construct, which is quite different from the corporeal technique discussed since Mauss, which can be seen as the ability pertaining any human being. Based on Foucault's studies, it places the technique of dance as a disciplinarian technique and the differential relationship of dealing with the technique of dance as accepted in free or informal dance courses or that of undergraduate dance courses. The paper also discusses creation as a form of counter-conduct and resistance and, as a result, the search for a hybrid body – which can also mean the possibility of a more pliable body to esthetic, poetic and ethic ideals. This paper is a section of studies being developed as part of the PhD Program of Education at FAGED/UFRGS.

Keywords: dance; technique; creation.

A motricidade como técnica do corpo

Com muita frequência nos referimos à lei da sobrevivência do mais forte. Nessa história do homem das cavernas, que parte de uma perspectiva darwiniana, a *evolução* deu-se baseada no instinto profundo de sobrevivência. O homem e sua genética tiveram que adaptar-se ao ambiente. Com o tempo, o comportamento instintivo foi, em grande parte, modificado pelo aprendizado. Varella, Bertazzo e Jacques (2002, p. 115-117) colocam que “os homens passaram a aprender com suas próprias experiências e com as experiências dos outros homens, tornando-se capazes de previsão, não mais obrigados a submeter-se ao lento e caprichoso ritmo da natureza”. O acúmulo de informações que gerações e gerações proveram foram, então, passadas através da experiência provida pelo convívio com o meio. Na história atual, a *evolução* do homem é muito mais vista como apenas um deslocamento. As mudanças históricas culturais são mais evidentes do que as genéticas.

O movimento humano é parte desta história da humanidade. O aprendizado do movi-

mento – a técnica – está ligado à forma de absorver elementos do meio ambiente e estabelecer trocas com ele e com seus semelhantes. Uma criança aprende a mover-se através de sua inserção no meio, seja de uma forma mais induzida através de um aprendizado formalizado ou no próprio convívio com os seus pares.

Mauss (1974), ao falar sobre técnica corporal, isto é, o próprio movimento humano, coloca que a criança, assim como o adulto, imita atos que obtiveram êxito e que ela viu serem bem sucedidos em pessoas em que confia e que têm autoridade sobre ela. O ato, portanto, impõe-se de fora, do *alto*, ainda que seja um ato biológico e concernente ao corpo. É a influência cultural na nossa própria predisposição genética. Ele refere-se ao aprendizado da técnica corporal definida como “a maneira como os homens sabem servir-se de seus corpos” (1974, p.215). E, ao ser fruto de um aprendizado, toda técnica propriamente dita tem sua forma.

As técnicas corporais envolvem o uso do corpo. Não apenas para trabalhar em dança, mas qualquer outro movimento cotidiano. As técnicas corporais não estão apenas a serviço da dança e

¹ Flavia Pilla do Valle é Doutoranda em Educação pela UFRGS, Mestre em Dança pela New York University e Especialista pelo Laban/Bartenieff Institute. Faz parte do corpo docente do curso de Dança da UERGS/FUNDARTE e dos cursos de Dança e Educação Física da ULBRA, dos quais é também coordenadora adjunta. Integrante do Grupo de Pesquisa em Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação da UERGS/FUNDARTE (CNPq). É consultora do Estado para os parâmetros em Arte do RS. Contato: favalle@terra.com.br

da *performance* corporal, e sim, acima de tudo, do homem.

Chamo de técnica um ato tradicional eficaz (e vejam que, nisto, não difere do ato mágico, religioso, simbólico). É preciso que seja tradicional e eficaz. Não há técnica e tampouco transmissão se não há tradição. É disso que o homem se distingue, sobretudo, dos animais: pela transmissão de suas técnicas e muito provavelmente por sua transmissão oral (MAUSS, 1974, p.217).

Apesar de todo este potencial humano, o homem tem apresentado uma tendência à imobilidade, o que tem resultado num padrão de movimento pobre de consciência e possibilidades:

Os animais encontram-se subordinados a um certo padrão de movimentos, enquanto que o homem tem a possibilidades de complexificar sua organização à medida que sua consciência conquista novas etapas de desenvolvimento. Entretanto, o animal parece conservar uma integridade gestual, preservando suas possibilidades de movimento ao longo da vida, enquanto que o homem, com muita frequência acaba por desorganizar e desregular seu sistema de movimento (BERTAZZO, 1998, p.19).

O aprendizado de técnicas corporais proporciona uma experimentação motora e um meio de refinamento das possibilidades corporais. A experimentação motora, portanto, é essencial à vida. Essa experimentação só acontece no momento em que o movimento for estimulado. A prática do movimento é o instrumento capaz de fornecer condições para que nossas potencialidades ganhem forma, para que seja incorporada à mecânica própria do homem, que é parte de si. Esta mecânica humana é a técnica corporal, fruto de uma indissociabilidade genética e cultural. Sendo assim, técnica corporal é comum a todos, e todos possuem técnica corporal.

Técnica do corpo que dança: dança como uma construção cultural

O aprendizado da dança como uma técnica corporal acontece cotidianamente, através de festas, da mídia, no recreio da escola. Não raras vezes, observamos mães encantadas com seus filhos que se movem ao som de músicas ainda nos seus primeiros anos de vida. O aprendizado da dança é um ato imitativo que se impõe do *alto* e de fora. A tradição não é algo regido por uma *força maior*, e sim, simplesmente a influência cultural que se dá por imitação.

Mas, se todos são bailarinos em potencial, nem todos se reconhecem como tal. Nossa cultura não autoriza todos a se chamarem de bailarinos, provavelmente, porque certas técnicas de dança teatral foram codificadas pela nossa cultura, a ponto de serem acessadas apenas através de um aprendizado ministrado por instituições da área que proveem um treinamento do corpo além dos movimentos cotidianos. Este é o caso de técnicas de dança como o balé, a dança moderna e outros estilos que os homens (e as mulheres em maioria) buscam para aprenderem a mover-se. Neste caso, toda técnica de dança é técnica corporal, mas nem toda técnica corporal é reconhecida como técnica de dança pela nossa cultura.

Quando o indivíduo procura uma escola de dança de cursos livres é comum procurar por um estilo específico. Há, assim, certas escolhas de movimentos que são selecionadas para caracterizar um estilo específico de dança. O termo técnica de dança é normalmente interpretado por *um* certo modo de fazer caracterizado como *um* estilo de dança. A técnica de dança são escolhas priorizadas de movimento dentre todas as outras possibilidades possíveis.

Para exemplificar, poderíamos destacar os movimentos do balé realizados, de uma maneira geral, para o nível alto, com leveza, em postura vertical e com ênfase no trabalho de elevação. Utiliza-se das linhas longas e arredondadas, de um trabalho intenso de pernas e braços, onde pernas atuam através de movimentos periféricos ou centrais e braços através de movimentos periféricos², privilegiando as direções básicas do corpo – frente, lado e atrás. São certas formas de fazer dentre uma gama de várias outras possibilidades. Já a dança moderna, como a técnica de Graham, vai priorizar torções, ângulos, movimentos no nível baixo e que, ao invés de lutar contra a gravidade, usam-na a seu favor como em movimentos de quedas e recuperações. Vai tender a priorizar movimentos de chão, de torso, e de movimentos angulares. A dança contemporânea ministrada nas escolas de dança também tem usado técnicas sistematizadas em cima de certas escolhas de movimento. Por exemplo: na dança contemporânea observo o trabalho no nível baixo, mas com uma relação de chão diferenciada. Enquanto na dança moderna há um relação de oposição com o chão na utilização deste como apoio, na dança contemporânea a relação é de ceder a ele, moldar-se a ele, soltar-se a ele, com muito menos tensão e mais tranquilidade – uma influência surgida possivelmente de técnicas que têm sido chamadas de educação somática. Em qualquer destes casos, poderíamos refletir sobre este corpo geometrizado, que supõe uma referência normativa, que coloca a motricidade no molde (VIGARELLO, 2005). Isto é, o corpo pensado em movimentos específicos das partes do corpo, que fazem um movimento padrão, que é repetido, treinado, relacionado a um modelo.

A técnica de dança pode ser tanto libertadora como aprisionadora. É libertadora porque aprendemos como usar o corpo de forma eficiente, com gasto certo de energia. Aprendemos como é mais fácil elevar a perna de tal jeito, como o uso da respiração pode ajudar na sua fluência, como saltar sem causar danos às articulações, como mover-se para utilizar o corpo como um veículo expressivo – visão da técnica eficiente.

Por outro lado, ao treinar o corpo em técnicas específicas em dança, o docilizamos. O corpo dócil já foi objeto de estudos detalhados desde o século XVIII. Não é novidade que em qualquer sociedade o corpo está preso no interior de poderes, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Foucault chama atenção, entretanto, que no decorrer dos tempos as técnicas do controle têm um aumento em sua escala. O objeto de enfoque deixa de

² Segundo a labanálise o termo movimento periférico refere-se ao movimento que passa nos limites de uma esfera imaginária ao redor do corpo (cinesfera). O termo movimento central é entendido como aquele movimento que passa pelo centro do corpo, indo em direção a ela ou irradiando dele.

ser, com o tempo, os elementos significativos da linguagem ou do comportamento do corpo para agir sobre a economia, isto é, a eficácia dos movimentos, sua organização interna, reforçando uma disciplina. Essa disciplina

[...] implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrija ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as disciplinas. (FOUCAULT, 1987, 126)

A disciplina acentua a necessidade que cada um precisa para dominar o seu próprio corpo, que, quanto mais obediente, mais útil é esta arte do movimento humano. Esta nova anatomia política não nasce repentinamente e sim emerge de vários processos mínimos, de localidades diversas e origens esparsas. Encontra-se em funcionamento em diferentes locais como em escolas, hospitais, em organizações militares.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma aptidão, uma capacidade que procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 1987, 127).

São técnicas que têm sua importância no detalhe por ter uma certa maneira de investimento político, uma microfísica do poder. A disciplina é uma anatomia política do detalhe. Quando o indivíduo ingressa numa escola de dança, entra num ambiente cercado, em um espaço organizado, dividido em níveis de aptidões. Nivelam-se os corpos, organiza-se o espaço e distribuem-se tarefas. Numa aula de balé, por exemplo, temos corpos uniformizados, pois se argumenta que é vestimenta ideal para propiciar um olhar mais atento do professor para a correção. É o corpo exposto. Temos o espelho que permite que o próprio aluno se corrija, de acordo com o modelo pré-estabelecido. Temos o aluno que *puxa* as combinações, porque se encontra numa posição espacial de comando. Toda a organização de uma aula de balé (e certamente de variados estilos de dança) visa a um maior aproveitamento utilitário.

A questão do espelho, tradicionalmente posicionado na aula de dança, e do vestuário do corpo exposto do balé, traz a questão do sistema de vigilância, explorado por Foucault na arquitetura das prisões – o panóptico – onde se quer uma vigilância sobre o domínio do corpo para se atingir a perfeição e o controle.

O treinamento da dança ocidental provém um sistema similar para manter o comportamento apropriado. Nas aulas de dança, isso toma a forma de um estúdio com espelhos para monitorar o comportamento dos estudantes e criar um sistema de auto-vigilância. Por exemplo, os participantes num estúdio de formação que trabalham continuamente referem-se ao local tradicional de dança ocidental com particular relevância a existência de espelhos, como uma presença forte e ameaçadora que contribui para

a auto-avaliação física, regulação de comportamento, *objetificação* do corpo, e competição (GRENN, 2004, p.39, tradução minha).

A técnica de dança numa aula é uma progressão didática que visa treinar o corpo por uma lógica, para se ter um maior aproveitamento. Junto à mecânica aprendem-se comportamentos, regras, estéticas e verdades. Dito isso, a técnica de dança, assim como todo o ambiente em que ela é praticada, é uma técnica disciplinar.

O corpo submetido a apenas uma técnica de dança por longo tempo – como é o caso da formação em balé – e que não vivencia outras experiências motoras, muito provavelmente apresenta dificuldade de sair deste vocabulário para experimentar novas possibilidades. Sempre poderá ser uma escolha de quem dança, priorizada principalmente num ambiente que prepara bailarinos para esta técnica, onde se deve estar *pronto* muito jovem. Mas, criar fronteiras rígidas corporais pode significar criar também fronteiras arbitrárias sobre saberes, estéticas e verdades. O aprisionamento da técnica acontece, a meu ver, quando nos restringimos a apenas um modo de fazer, quando o corpo se condiciona no modo *certo* de fazer, único, e com isso corre o perigo de ficar cercado de critérios estéticos arbitrários de corpo, idade, raça, gênero e movimento.

As técnicas híbridas do bailarino da contemporaneidade

A nossa cultura estipula fronteiras e critérios para compartilhar o entendimento do que é ou não é dança. Por outro lado, estas fronteiras estão sendo sempre demarcadas e repensadas. A técnica de dança, principalmente a teatral, exige muitos movimentos extracotidianos, diferenciando-as de qualquer outra técnica do corpo. Entretanto, as fronteiras do movimento cotidiano e extracotidiano são continuamente borradas, levando o próprio movimento cotidiano a ser também um movimento dotado de potencial para o espetáculo. De qualquer forma, vivemos um processo do qual a nossa cultura legitima certas formas de dançar e apenas essas são autorizadas a se intitularem dança teatral.

Na contemporaneidade, há um borramento mais explícito da dança com outros tipos de práticas cotidianas e extracotidianas. Esse borramento provavelmente sempre existiu: qualquer movimento, qualquer técnica corporal poderia ser incorporada e inspiradora à dança. Digamos, entretanto, que este borramento tem se intensificado a partir do final do século XX, ampliando as possibilidades do corpo nas práticas teatrais de dança.

Neste início de milênio, a fim de dar conta das demandas coreográficas contemporâneas, é cada vez mais raro ver um bailarino profissional preparado em apenas uma técnica de dança. Cada vez busca-se um número maior de aprendizados. Estas técnicas, muitas vezes, vão além das técnicas corporais cotidianas e de dança. Os bailarinos buscam técnicas de luta, do *yoga*, de esportes, de práticas alternativas, entre outras. Conforme Strazzacappa (1999, p.165) coloca, “não podemos falar em técnica (singular), mas em técnicas (plural)”. Identificamos fronteiras que são mantidas e ultrapassadas no corpo que

dança. Esses corpos vão desvelando técnicas já rotuladas, mas, ao mesmo tempo, vão borrando estas técnicas num corpo que perpassou por várias experiências. Este é o corpo híbrido que, muitas vezes, se chama ao falar do bailarino da contemporaneidade.

A hibridação é, hoje em dia, o destino do corpo que dança, um resultado tanto das exigências da criação coreográfica, como da elaboração de sua própria formação. A elaboração das zonas reconhecíveis da experiência corporal, a construção do sujeito através de uma determinada prática corporal torna-se, então, quase impossível (LOUPPE, 2000, p.31).

O bailarino da contemporaneidade não nega a necessidade da técnica, esta entendida como uma consciência do fazer, mas a escolha do tipo da técnica não é um fator determinante. Essa certa libertação dos referenciais técnicos de estilos significa não prender-se a passos codificados. Esta prática artística consiste em desafiar-se como bailarino, a criar a partir de diversas experiências motoras. Neste caso, quanto mais experiências motoras, mais apto o bailarino estará a dar respostas ricas em termos de movimento corporal. Usam-se técnicas de dança, mas borram-se estilos, criam-se novas formas.

A preparação técnica na Universidade

A formação de cursos livres tem uma ênfase na preparação do corpo em uma técnica específica sistematizada. Já nos cursos superiores de dança, a ênfase recai na inter-relação entre as técnicas e este corpo reflexivo, que deve se inquietar. Os saberes, estéticos e verdades das técnicas do corpo da dança são objeto de investigação nas universidades de dança. O curso superior de dança não abarca, entretanto, tudo, como a inter-relação de todas as técnicas de dança e de corpo e a inquietação como um princípio exercitado a todo o momento, em todas as aulas e por todos os professores. Não se tem a pretensão de afirmar que a formação superior em dança seja alguma espécie de salvação ou de passagem imprescindível ao bailarino. Ela é apenas uma possibilidade de pensar a dança. A própria inter-relação entre as técnicas é mais uma demanda que se impõe, uma vez que a universidade recebe bailarinos de formações diversificadas e com diferentes objetivos de vida.

O ensino superior de dança quer prover conhecimentos para que o pensar seja mais subsidiado, que detecte nossos pré-conceitos e pré-concepções para criar outros conceitos e concepções – sempre em movimento.

Esses últimos não significam que são as verdades da dança. Os saberes não são tranquilos, lá prontos para serem descobertos até que possamos mapear o conhecimento do mundo. A universidade traz conceitos e concepções que podem abordar um pensamento diferente do que se está acostumado: estudam-se práticas conhecidas e não conhecidas, são propostas questões até então não discutidas, conhecem-se novos saberes - o que leva a um saber mais reflexivo. Mas sabe-se que o conheci-

mento não é transcendental e sim uma construção cultural – e assim é também o pensar universitário.

Somos levados a pensar de certa forma, pois nossa cultura criou um sistema de pensamento, que está sempre em movimento. Nossos conhecimentos estão imersos em relações de poderes e saberes. Somos produto de figuras históricas determinadas por certa forma de problematização, que define objetos, regras de ação, modos de relação consigo mesmo. Estudar essas problematizações que nos cercam, tendo certo domínio das formas de racionalidade que organizam as maneiras de fazer a dança, é trazer à discussão estratégias para sugerir, até certo ponto mudança das regras do jogo.

Devemos sempre tensionar nossa própria forma de pensar: dizendo sim e não, sendo a favor e contra o próprio texto – esta é a perspectiva foucaultiana de visão de mundo e que acredito deve ser parte do saber universitário e artístico. Refletir sobre a racionalidade em que nos encontramos é importante, pois “as práticas políticas se assemelham às científicas: não é ‘a razão em geral’ que se aplica, mas sempre um tipo específico de racionalidade” (FOUCAULT, 2003c, p.372). Nesse jogo de poder, entre a vontade de verdade e o pensar outras racionalidades possíveis, “trata-se de fazer a análise de um ‘regime de práticas’ – as práticas sendo consideradas como o lugar de encadeamento do que se diz e do que se faz, das regras que se impõem e das razões que se dão, dos projetos e das evidências” (FOUCAULT, 2003b, p.338).

A literatura brasileira de dança existente hoje tem em professores de universidade e alunos de pós-graduação *stricto-sensu* a sua principal fonte de produção, distribuição e tradução de artigos sobre dança. E é através deste material que se disseminam dois discursos que têm como elemento chave o professor-artista e o criador-intérprete. A ruptura das funções da dança acaba por criar duplas palavras em tentativas de unificar essa dicotomia que nossa própria cultura dançante criou.

Marques (1999) chama atenção que a própria legislação³, a fim de abarcar as necessidades da escola, institui uma ambivalência de funções: a ênfase que era dada ao artista acaba que fica minimizada em função do professor. A autora deixa claro que concorda com “a ideia de que o papel do professor de Arte abarca uma consciência distinta da do artista e, portanto, não basta ser artista para ser professor” (p.58). Apesar disso, mostra o risco de incidir no antigo preconceito de *quem sabe faz, quem não sabe ensina*, o que leva a um segundo risco: o professor se resguardar de se denominar artista. O professor-artista, ao contrário, não exclui de sua aula o fazer eminente artístico, pois não exclui o “diálogo entre o mundo da arte e o mundo da educação *na própria atuação do professor*” (p.60).

Já o criador-intérprete vem contradizer o preceito de um bailarino mero reproduzidor de técnicas e ordens do coreógrafo. O bailarino, na atualidade, tem sido chamado a criar sua própria movimentação, contribuindo para a obra

³ A LDB 5692/71 institui a Educação Artística nas escolas, que foi substituído pelo termo Arte através da lei de 9394/96. Estas leis impuseram ao bacharelado caráter pedagógico, substituindo-os pelas licenciaturas.

como um todo. Ao comparar as práticas coreográficas de Balanchine e Bausch, é clara a intervenção maior dos bailarinos de Bausch na criação da obra. Em Bausch, os intérpretes criam suas movimentações, dirigidos pela coreógrafa. É a partir das tarefas dadas pela coreógrafa que são gerados movimentos pelos bailarinos.

George Balanchine (1904-1983), bailarino de formação clássica russa, ao migrar para os Estados Unidos, assume o posto de coreógrafo e professor da companhia *New York City Ballet*. Para ele, a técnica de aula é procedimento essencial na execução de qualquer coreografia. Cavalcante (2000, p.43) coloca que para Balanchine não só a técnica atuava na atividade coreográfica, mas que esta atividade também o fez atuar na técnica tendo em vista os efeitos cênicos que pretendia. Para ele, o treino realizado em aula fornecia o próprio material ou passos, no caso de balé, que eram utilizados na composição artística. Assim como Balanchine, vários coreógrafos utilizam técnicas institucionalizadas em suas obras e/ou criam sua própria técnica sistematizada a fim de atingir suas necessidades.

Pina Bausch (1940-2009) do *Wuppertal Dança-Teatro*, uma das companhias de maior projeção da dança alemã e mundial, utiliza-se do processo criativo conjunto de coreógrafa e bailarinos. Por meio de perguntas, temas, frases ou sugestões, a coreógrafa pede que os bailarinos respondam e improvisem, seja por meio de movimentos, palavras, sons, gestos ou mesmo por uma combinação de elemento (FERNANDES, 2000). Ela não utiliza uma técnica específica de dança ou de corpo, deixando que as respostas dos bailarinos afluam com liberdade de critérios estéticos e de estilo para que depois, através da repetição, se busque um recorte para o espetáculo.

Os cursos superiores de dança, mais especificamente as licenciaturas, parecem querer formar o intérprete-criador e o artista-docente, como uma forma de tentar abarcar as dicotomias que a tradição da dança parece ter absorvido no seu legado através dos tempos: enquanto uns criam, outros reproduzem; enquanto uns sabem ensinar, outros sabem fazer. A formação superior de dança quer questionar estas fronteiras. Nesta formação que consiste em instigar os alunos a um pensar diferente, diferente até da própria racionalidade latente, pode ser um caminho para também instigar um aluno mais criador, e porque não dizer, também, mais aberto à tolerância dos modos de pensar, fazer, criar e ser. É na criação, como uma abordagem para pensar a dança na universidade, que me interessa.

A criação como um caminho

Num primeiro momento, penso que criar, em dança, é criar formas corporais novas. Muitas vezes, as pessoas são introduzidas à dança através de um repertório de movimentos codificados - os passos, e que obedecem a um modo de fazer. Seguem uma disciplina do como fazer certo. Dito isso, não gostaria de ver passos codificados de estilos consagrados de dança sendo feitos por mim ou pelos meus alunos. Gestos e movimentos que, para mim,

já há algum tempo, se banalizaram por sua repetição.

A partir deste entendimento, criar, em dança, é descobrir formas novas e novos padrões. Dou-me conta de quão centrado num ponto de vista humanista está minha percepção, como se o homem fosse autônomo nas suas escolhas. Green (2004) chama atenção que a definição de criar como descobrir formas novas está longe de ser inocente. Muitas vezes, o que pensamos ser a descoberta de novas formas é, na verdade, um empréstimo de outras culturas e outras pessoas. Não nos damos conta de que estamos usando a arte dos outros para criar nossa própria. O problema não estaria em deixar-se perpassar por essas influências. O problema estaria em que, ao centrarmos nesta estrutura humanista de criatividade, nem mesmo estamos atentos que fazemos estes empréstimos. Assim, o novo não é realmente novo.

Uma segunda questão que Green nos coloca é que a ideia do *eu* é, muitas vezes, uma noção romântica. Esse eu é tomado como essencial e como imune ao mundo afora. É um modelo limitado, pois individualiza a experiência e leva ao perigo de normatizar a criação fora de um contexto social: "esse modelo afirma mudanças individuais, mas pode, na verdade, nos enganar nos caminhos que o corpo e a experiência criativa são culturalmente inscitos e controlados". (2004, p.44, tradução minha).

Nós talvez precisamos repensar a criatividade em dança, considerando um contexto global maior. Ao invés de limitar o processo criativo em um sentido de auto-preenchimento ou auto-atualização, com o foco no potencial humano de cada um e assumir que todos podem ser criativos e ter oportunidades iguais de acessar o sucesso artístico, nós podemos também olhar como nossa sociedade limita algumas definições de tentativas criativas, e suprime as energias criativas de grupos desprivilegiados. Por exemplo, com que frequência nós consideramos a relevância de coreografia que é baseada em modos estéticos alternativos de beleza e que desvia da apresentação do que nós achamos como ideal de corpos dançantes? Certamente, alguns coreógrafos estão começando a apresentar corpos de diversos tipos, mas a aceitação de um modelo inclusivo é rara em dança, particularmente em relação aos ideais de corpo para bailarinas mulheres. (GREEN, 2004, p.45, tradução minha)

Alguns autores têm trazido a ideia de criação como resistência pessoal e social contra uma cultura dominante. Esses modelos evitam trabalhar com a definição de um sujeito estático e que não muda, por isso resistem à normatização. Ao invés de ver a criatividade como um processo de auto-descoberta, há que se ver a criatividade como o uso da liberdade para a resistência.

Penso assim, na criação como um despertar para o desafio das próprias preferências de movimento: um processo que não é fácil e que nunca se consegue fazer totalmente. Resistir às relações de saber/poder que residem em seu próprio corpo, mas que são subjetivadas por uma cultura, isto é, pelas redes sociais. Exercitar resistências ao poder sujeitante e subjetivante. Exercitar a liberdade que só existe quando se pode resistir. Não se trata de ser contrário a uma tradição de uma técnica, mas transformá-la, hibridizá-la em algo mais em relação a si mesmo: desafiar-se! O que é resistência para mim talvez não seja resistência para o outro e vice-versa. A criação

não quer normalizar, criando um critério rígido que dê conta do todo. A criação é um processo de resistência que se dá aos poucos e sempre abarcando referências externas e dos outros. É criar uma outra disciplina para o corpo, que desafie a sair da disciplina à qual se está submetida.

Esta tarefa não é fácil e não acredito que a universidade possa *resolver* esta problematização, mas apenas propor. A resistência pressupõe uma relação de poder. Conforme Foucault defende, não existe um poder, e sim, relações de poder. Essas relações não são estáticas e imóveis, e sim cambiantes. O poder não é mau e não há sociedade sem relações de poder. São jogos estratégicos. O poder não opera de um único lugar, e sim, em lugares múltiplos: na família, nas relações pessoais, no trabalho, na escola. Essas relações são todas políticas, pois direcionam nossa forma de agir e nossa visão de mundo. Ao criar, em dança, mostro no meu corpo minha visão de mundo, e crio uma materialidade – mesmo efêmera – da qual posso refletir: a coreografia.

O exercício do poder consiste em 'conduzir condutas' e em ordenar probabilidade. O poder, no fundo, é menos da ordem do confronto entre dois adversários, ou do vínculo de um com relação ao outro, do que da ordem do 'governo'. Devemos deixar para este termo a significação bastante ampla que tinha no século XVI. Ele não se referia apenas às estruturas políticas e à gestão dos Estados; mas designava a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos; governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Ele não recobria apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros. O modo de relação próprio ao poder não deveria, portanto, ser buscado do lado da violência e da luta, nem do lado do contrato e da aliança voluntária (que não podem ser mais do que instrumentos); porém, ao lado deste modo de ação singular – nem guerreiro nem jurídico – que é o governo. (FOUCAULT, 1995, p.244)

No caso da criação, mais do que o governo dos outros, é também estimular o governo de si mesmo. Luto comigo mesmo no ato de criação – pois quero resistir ao fácil, à mesmice, à cópia, à repetição – o que paradoxalmente não é um processo isolado. A resistência em dança pode ser pensada como uma reflexão acerca de filiações éticas, estéticas e poéticas – que são filiações compartilhadas com grupos de pessoas. Enfim, é um governo de si que está sempre em relação com outros.

Em *Segurança, Território e População*, Foucault fala da conduta e da contraconduta. A noção de contraconduta, entendida como insubmissões, revoltas específicas de conduta, pode ser útil à criação em dança.

São movimentos que têm como objetivo outra conduta, isto é: querem ser conduzidos de outro modo, por outros condutores e por outros pastores, para outros objetivos e para outras formas de salvação, por meio de outros procedimentos e outros métodos. São movimentos que também procuram, eventualmente em todo o caso, escapar da conduta dos outros, que procuram definir para cada um a maneira de se conduzir (FOUCAULT, 2008, p. 256-257).

A ideia de contraconduta aqui não se toma como uma possibilidade de salvação, como analisado historicamente por Foucault. Pensar a contraconduta é pensar

em se desafiar a fazer algo diferente do que o corpo docilizado faz. A disciplina da técnica e a contraconduta da criação devem fazer, assim, parte do cotidiano de um criador-intérprete. No caso do ensino superior, em especial as licenciaturas, esse enfoque torna-se relevante, uma vez que o professor de arte é um artista – professor-artista – no seu fazer com os alunos. Pensar a criação é ficar atento à rede de saberes e poderes que envolvem os nossos corpos, criando estratégias para não cair nos perigos da comodidade, da intolerância, de ideais arbitrários e estéticas supremas.

Referências:

BERTAZZO, Ivaldo. **Cidadão Corpo: identidade e autonomia do movimento**. São Paulo: Summus, 1998, 117p.

CAVALCANTE, Sofia. George Balanchine: a dança como ofício. In: SOTER, Sílvia; PEREIRA, Roberto (orgs). **Lições de dança 2**. 1ª edição. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2002, p.41-54.

FERNANDES, Ciane. **Pina Bausch e o Wuppertal Dança-Teatro: repetição e transformação**. 1ª edição. São Paulo: Hucitec, 2000. 200p.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

_____. Mesa-redonda em 20 de maio de 1978. In:_____. **Estratégia, poder-saber. Ditos e Escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b, p. 335-351.

_____. *Omnès et singulatim*: uma crítica da razão política. In:_____. **Estratégia, poder-saber. Ditos e Escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003c, p. 355-385.

_____. **Segurança, território e população**. 1ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 573p.

_____. Corpos dóceis. In: _____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 7ª edição. Petrópolis: Vozes, 1987. 280p.

GREEN, Jill. Creativity and management in dance institutions. **Ethics and Politics Embodied in Dance Conference Proceedings**. Helsinki, Finland: The Theatre Academy of Finland, 2004, p.43-48.

_____. Docile Bodies: a threat or a necessity in educating dancers. Panel discussion, **Ethics and Politics Embodied in Dance Conference Proceedings**. Helsinki, Finland: The Theatre Academy of Finland, 2004, p. 38-42.

LOUPPE, Laurence. Corpos Híbridos. In PERREIRA, Roberto (Org). **Lições de Dança 2**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000, p.27-40.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 1999. 126p.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1974, p.211-218.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5ª. edição. Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p.247-258.

STRAZZACAPPA, Márcia. As técnicas corporais e a cena. In: GREINER, Christine; BIÃO, Armindo (orgs). **Etnocologia: textos selecionados**. São Paulo: Annablume, 1999, p.163-168.

VARELLA, Drauzio; BERTAZZO, Ivaldo; JACQUES, Paola Berenstein. **Maré, vida na favela**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

VIGARELLO, Georges. Panópias corretoras: balizas para uma história. In: SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de (org). **Políticas do corpo: elementos para uma história das práticas corporais**. 2ª edição. São Paulo: Estação Liberdade, 2005. 192p.



Balé e história: uma análise da construção historiográfica no Brasil

Rousejanny da Silva Ferreira¹

Resumo: Na maioria dos livros de história da dança escritos no Brasil há uma disposição linear e cronológica dos acontecimentos. Tomando o balé como objeto desta pesquisa, identificamos que não há preocupação de síntese, contextualização social e observância das fontes. Nosso objetivo, no entanto, é compreender qual o seu lugar numa identidade estética ou concepção de dança e seu percurso ditado pela historiografia com as características acima citadas, dos autores brasileiros. A partir disso, repensar uma possível abordagem do balé, que se permitam embates e diálogos com a possibilidade de ampliar o imaginário do mundo do balé, desestabilizando antigas certezas, pluralizando, inclusive, a tradição clássica.

Palavras-chave: balé; historiografia da dança; Brasil.

Ballet and history: an analysis of the historiographic construction in Brazil

Abstract: In most books written on the history of dance in Brazil there is a linear and chronological arrangement of events. Taking the ballet as an object of this study, we identified that there is no concern of synthesis, with the social and contextual sources. Our goal, however, is to understand what its place in identity design or aesthetics of dance, and its route dictated by the history with the features mentioned above, the Brazilian authors. From this, one possible approach to rethinking ballet, which allow collisions and dialogues that can enlarge the imagination of the ballet world, destabilizing old certainties, pluralizing including the classical tradition.

Keywords: ballet; historiography of dance; Brazil.

Introdução

A historiografia da dança no Brasil, na maioria das vezes, tem preservado sua centralidade numa determinada abordagem estética do que seja a linguagem artística do balé. Confrontar os autores e seus respectivos pensamentos sobre a arte da dança significa questionar dogmas que estes próprios autores vieram construindo e solidificando no decorrer do tempo. Neste trabalho, pretendemos, inicialmente, destacar os principais autores brasileiros que tratam da História da Dança, com enfoque na linguagem do balé e em um trato específico que este recebe.

Em seguida, buscamos analisar alguns conceitos presentes nesta literatura; as conseqüências de determinado uso; e finalmente, contra-argumentar algumas posições destes autores. Com isso, levantar algumas implicações sobre a abordagem que muitos autores vieram formalizando do que seja a dança e sua história.

Historiografia da dança: um reinado chamado balé

Contar uma história da dança. Este tem sido o trabalho de alguns autores que se

dispuseram a revelar a imensidão destas histórias e seus vários desfechos. Analisaremos, neste primeiro momento, o perfil desses autores e suas respectivas relações com a dança, que representam grande parte da produção nacional. Neste caso, priorizamos as produções de maior popularidade e que, geralmente, aparecem como referências bibliográficas quando se trata de história da dança.

A primeira produção nacional a tratar da história da dança foi o livro *A Dança e a Escola de Ballet*, em 1956, escrito por Pierre Michailowsky e publicado pelo Ministério da Educação e Cultura. Michailowsky era russo, ex-bailarino da Escola Imperial de São Petersburgo e atuou como professor de Filosofia do Direito na Universidade de Petrogrado. Mudou-se para o Brasil em 1926 e iniciou seu trabalho de balé em clubes frequentados por jovens que não tinham o anseio de serem bailarinas. Ele se define como pioneiro no Brasil do estudo teórico e técnico do Ballet, com seu enfoque artístico-pedagógico fundamentado na história, teoria e técnica. Michailowsky justifica a necessidade do seu livro para a formação da juventude e ressalta que as escolas formadoras de bailarinos não se preocupavam com a formação teórica e estética dos alunos, valori-

¹ Graduada em Educação Física, Especialista em Filosofia da Arte; Professora de dança da Secretaria Estadual de Educação de Goiás; Bailarina e pesquisadora na área de história e ensino da dança. Integrante do CORPIM Cnpq – Coletivo de Pesquisas em Identidades e Movimento. E-mail: rousedance.ferreira@gmail.com

zando somente a base empírica, como descreve no trecho abaixo:

A ideia de escrever este livro nasceu da constatação da absoluta ausência no Brasil do estudo do problema teórico do Ballet como a base estética do estudo técnico. As Escolas de Ballet disseminadas no Brasil e existentes no Rio são escolas empíricas que se ocupam somente com uma instrução técnica, sem preocupar-se com o estudo do problema teórico de Ballet, que deve ser a própria base da educação artística e da instrução técnica (MICHAILOWSKY, 1956, p.07).

Adepto da eugenia, o autor faz pontes entre arte, ciência e saúde dando valor à educação do corpo saudável, disciplinado. Essas eram as bases de sua pesquisa que já vinha se realizando com seus estudos em Estética Física, desde que residia na Rússia. Dedicou a primeira parte do seu livro à exposição de sua teoria - *A Arte Geradora do Corpo e do Espírito: Doutrina Estética e Visão Educacional do Professor Pierre Michailowsky*.

Colocando seu livro como uma homenagem à Arte Brasileira, pela contribuição sistematizada deste estudo, explica a dança sob o ponto de vista da evolução natural, orgânica, até a transformação desta, em arte (leia-se ballet). Traz, no decorrer do livro, uma síntese do histórico do balé europeu desde seu surgimento na França até o balé russo do século XX, além de uma divisão arbitrária da Dança Cênica em categorias: a) *dança clássica*: representa a poesia coreográfica, merece maior atenção por ser considerada a arte imortal e universal:

Sendo a essência poética da imaginação abstrata, a dança clássica é universal, é a "linguagem da divindade perdida entre os mortais". Ela não conhece os limites dos grupos étnicos nem as fronteiras político-nacionais. A arte da dança clássica não tem pátria, sendo patrimônio universal de toda a humanidade (MICHAILOWSKY, 1956, p. 135).

b) *dança característica*: nacional, reflete o temperamento do povo; c) *dança estilizada*: representa o caráter original das danças nacionais, a psique dos povos.

Após a contribuição de Michailowsky, a literatura referente à história da dança só volta a ter impulso na década de 1980 com lançamento de quatro livros: Dalal Achcar: *Balé: Uma Arte* (1980); Antônio José Faro: *Pequena História da Dança* (1986); Eduardo Sucena: *A Dança Teatral no Brasil* (1989) e Maribel Portinari: *História da Dança* (1989).

Pondo em análise os livros de Faro (1980) e Portinari (1989), observam-se muitas características em comum, desde o título do livro às abordagens dadas à história. Os dois livros, apesar de pretenderem fazer um panorama geral da história da dança acadêmica, privilegiam a história do balé, já que a quantidade de páginas dedicadas a este é superior à metade do livro, sendo o restante referente a danças pré e pós-balé. Uma característica metodológica bastante acentuada desses autores é a neutralidade quanto aos fatos ocorridos. Eles são simplesmente expostos, passando por rotulações e classificações hierarquizantes das supostas formas de dança, explicitando estes traços marcantes do modelo positivista

e eurocentrista de se fazer ciência. Tal peculiaridade é encontrada não somente nestes dois autores, mas em grande parte da historiografia da dança no Brasil. O olhar eurocentrista dos autores acentua-se quando se percebe que, mesmo tratando de outras formas de dança e até mesmo o balé, no Brasil tem espaço bem pequeno, com maior enfoque para os desfechos do balé na Europa.

Antonio José Faro teve formação em balé e Direito, foi professor de história da dança e crítico em jornais e periódicos que tratam da dança no Brasil e no exterior. Além do livro que utilizamos como base para este trabalho - já na sua quarta edição - o autor já escreveu *A Dança no Brasil e Seus Construtores* (1988) e *Dicionário de Balé e de Dança* (1989).

Em *Pequena História da Dança* (1986), Faro coloca suas considerações sobre os grandes inovadores da dança e sua abordagem histórica a partir da evolução técnica e artística. Durante sua exposição, cita nomes de vários bailarinos e coreógrafos ligados ao balé e segue atribuindo somente a estes os méritos de inovações técnicas e artísticas da dança acadêmica. Dos quatro capítulos dedicados propriamente para a história da dança, três são inteiramente para a história do balé.

Quanto a sua abordagem da dança moderna e contemporânea, não mantém a mesma neutralidade e linearidade de fatos que apresenta no balé. Referente à dança contemporânea explana em quase todo o texto suas opiniões, trazendo poucas informações consistentes. Utiliza termos como *pseucontemporâneos*, *pseudocompanhia*, *retrocesso da dança*, e *apelação*. Aproveita, então, para reforçar sua posição de defensor do balé e sobrepô-lo perante as outras danças, nesse caso a contemporânea. Ao tratar da dança contemporânea, defende a seguinte posição:

É mais uma tentativa de se criarem novos espaços, novas formas de expressão, mas o resultado desta mistura não parece muito enriquecedor para a dança como tal, já que tais espetáculos atraem o público mais como curiosidade do que propriamente como arte. Um bom balé, tal como um bom conto, uma boa música ou uma boa peça, deve aguçar nossa vontade de voltar a vê-lo outras vezes. E cada vez que o virmos haverá sempre uma renovação das emoções que devem ser despertadas. A arte imediatista é como um panfleto político: a gente lê, amassa e joga fora (FARO, 1998, p. 126).

Passando para o livro de Maribel Portinari, encontramos maior pudor científico, pois mesmo ficando subentendido sua preferência pelo balé, apresenta um histórico mais consistente que Faro. Portinari teve formação em História e Jornalismo, tornando-se posteriormente crítica de dança do *Jornal O Globo*. Antes de escrever seu livro sobre história da dança, lançou *Nos Passos da Dança*, em 1985, composto de 27 entrevistas feitas por ela a personalidades da dança, sendo grande parte do balé. Quatro anos depois, em 1989, lança *História da dança* trazendo as mesmas características de privilégio ao balé em suas escritas, tanto na quantidade de páginas dedicadas, como no enfoque que o balé tem em relação a outros estilos de dança.

Quem domina a técnica do ballet pode se quiser interpretar uma coreografia moderna [...]. Mas aqui a recíproca não é verdadeira. Um profissional formado exclusivamente na técnica da dança moderna não faz 32 fouettés nem entrechats, nem cabrioles, não sabe dançar sobre as pontas (PORTINARI, 1989, p. 13).

Dentre os livros produzidos nesta década, estes são os que pretendem dar um panorama geral do histórico da dança no ocidente, inclusive no Brasil. Além de apresentar um viés tendencioso para o balé, esses livros privilegiam somente determinadas manifestações que esta dança construiu, principalmente entre os séculos XVIII e XIX, formulando conceitos do que se tem como balé e suas manifestações.

Seguindo nas análises dos livros da década de 80, apresentamos Dalal Achcar, que tem como eixo de seu trabalho o balé e seus aspectos históricos. Na mesma década, Eduardo Sucena traz um livro-documento das companhias, escolas e acontecimentos que permearam o universo da dança acadêmica no Brasil.

Dalal Achcar, autora do livro *Balé: Uma Arte*, lançado em 1980 e com segunda edição em 1998, faz uma breve visita pelo histórico da dança, passando pelas tribais, folclóricas, de salão e acadêmicas – classificação estabelecida pela própria autora – mas seu foco principal, como o próprio nome do livro já confirma, é o balé. A autora do livro tem uma trajetória importante na formação do balé, na cidade do Rio de Janeiro, como bailarina e, posteriormente, como diretora do Balé do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, sendo, até o início do ano de 2008, a única Escola Oficial de Balé do Brasil.

Nos oito capítulos que se seguem, Achcar expõe elementos da composição de um balé, desde suas especificidades como música, vestuário, aulas, ensino, até breves biografias de grandes personalidades, companhias de balé e um diagrama da dança no Brasil no tempo recente, escrito pelo pesquisador de dança Roberto Pereira.

O que nos chama atenção para esta pesquisa é o lugar que o balé ocupa na construção da história da dança e seu método de ensino. Para Dalal Achcar, o balé é a dança imortal, sem fronteiras, feita por países civilizados. Para chegar a isso, segundo a autora, a dança passou por um processo evolucionista até a sistematização do balé, quando, finalmente, a dança se torna arte. De acordo com a autora, *a dança acompanhou a evolução do homem, aperfeiçoando-se à medida que ele se civilizava* (1998, p.15). Além disso, acredita que o ensino do balé é indispensável para a formação de um bailarino, independente da linha de dança que este queira seguir.

No livro *A Dança Teatral no Brasil* (1989), Eduardo Sucena, que atuou como bailarino do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, posteriormente como coreógrafo de companhias e professor de dança, define seu trabalho como uma obra documental. Seu trabalho é dividido por tópicos, com biografias de coreógrafos, história das companhias do eixo Rio-São Paulo, com suas respectivas trajetórias e contribuições para a dança; prioriza a história da dança no século XX e, ao longo do livro, cita festivais, concursos e

encontros de escolas que considera importantes para o desenvolvimento da dança teatral no Brasil.

Outra grande produção historiográfica da dança só voltará a acontecer em 1999 com o livro *História da Dança: Evolução Cultural*, por Eliana Caminada, professora de História da Dança numa faculdade carioca de dança. Caminada assume, logo no início de seu livro, a pretensão de não ser historiadora, ou teórica da dança, mas bailarina. Talvez por isso a autora se refira tanto ao Teatro Municipal do Rio de Janeiro (local de sua formação), quando faz referência às obras coreográficas e imagens, além de utilizar fotografias de sua carreira e arquivo pessoal. Sua obra é a maior em número de páginas e ilustrações de todos os livros analisados neste trabalho.

Seu foco é bem semelhante a outras produções já analisadas aqui. Dedicamos mais da metade do seu livro à história do balé, principalmente do século XVIII ao início do século XX. Quanto aos aspectos históricos do livro, tem uma estrutura parecida com a de Maribel Portinari: traz os fatos linearmente, por classificações e coloca o balé como centro da história da dança, ou seja, interpreta a história do ponto de vista de sua vivência, o balé.

Isso pode ser claramente visto nas imagens do livro, sendo grande parte de obras de balé, mesmo que a autora esteja tratando de danças nacionais como a egípcia ou grega, por exemplo. Mais afirmativo, ainda, é sua posição de defensora do balé, como no trecho *o ballet se tornou uma arte imortal* (IBIDEM, p. 87), reafirmando sua visão eurocentrista já tomada por todo o discurso que os livros de dança vinham produzindo no Brasil: *“Sabe-se que nem todos os povos possuem talento na mesma proporção, contudo, seria um tanto leviano falar que existem povos que não dançam”* (IBIDEM, p.01).

A bibliografia da história da dança no Brasil, até este momento, apresentou pontos em comum entre todos os autores. O tratamento dado ao balé merece destaque em todos e é superior a outras formas de dança. Esta corrente de pensamento segue bases científicas ligadas ao positivismo, delineando um único modelo de balé que se coloca e é aceito como verdade. Dessa forma, estes livros legitimam apenas uma parte da história do balé, pois há poucas referências deste no século XX, principalmente após a década de 1920. Abordam uma parte menor ainda da história da dança moderna, contemporânea, já que, muitas vezes, as informações aparecem superficiais e diminuídas em relação ao trato que o balé tem.

Nesta esfera, toda a história da dança é contada pelo norte do balé, de forma classificatória a mensurar os acontecimentos, já que sua seleção surge do que os autores veem como dança a partir do que o balé produziu. O foco biográfico e terminal desta construção fragmenta a dança, dificultando, muitas vezes, a compreensão do leitor da relevância dos fatos abordados e até mesmo os porquês de determinados julgamentos ou tratamento com a história do balé.

[...] É dentro dessa abordagem que os manuais de história da dança ou de história social da arte apresentam em tempo contínuo evolutivo, cronologizado sobre cada movimento ou era. Per-

de-se espaço para a discussão sobre ambigüidades, permanências e interações entre os estilos, movimentos e tendências. Mesmo os "cortes", momentos de ruptura, aparecem genialmente como resposta a uma longa e decadente experiência anterior (SOUZA, 2006).

Neste olhar positivista e restrito colocado por autores desta historiografia, o que o balé produziu foi sendo filtrado a cada momento, para formular conceitos de acordo com cada pensamento de dança, geralmente ligados ao modelo da Escola Acadêmica. Concordando com Koselleck (2008) que *novos conceitos, articulados a conteúdos, são produzidos/pensados ainda que as palavras empregadas possam ser as mesmas*, buscamos, a seguir, ampliar os significados da historiografia do balé. Dessa forma, buscar outras referências que possam ampliar o balé em suas várias faces, tentando abrir um leque maior de possibilidades, interferências e conexões que esta linguagem apreendeu, principalmente no século XX.

Abordagens que vão traçar outro olhar para a história do balé começam a tomar corpo com os trabalhos do pesquisador Roberto Pereira a partir de seus livros *Giselle, o vôo traduzido* (2002), *A Formação do Balé Brasileiro* (2003), *Eros Volusia: a criadora do bailado nacional* (2004). Pereira traz novas contribuições para historiografia da dança, principalmente para a formação do balé no Brasil. Trata-se de um pesquisador de dança, que possui uma série de livros e artigos especialmente relacionados ao balé. Fez doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP e coordenou o curso de graduação em dança da UniverCidade – RJ, onde organizou uma coleção, chamada *Lições de Dança*, composta por artigos de pesquisadores brasileiros.

Em seu livro *A Formação do Balé Brasileiro* problematiza o processo de formação do bailado nacional desde a vinda de companhias de balé da Europa e a consequente construção da Escola de Bailados no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. Explicita os trâmites ideológicos da dança com o Estado Novo, a atuação da bailarina Eros Volusia na formulação de um bailado nacional e as relações entre representação nacional e autenticidade nacional tão em voga no período Getulista.

As complexas relações entre as idéias de nacionalismo e balé romântico, bem como as transformações dela advindas e ocorridas, não apenas na cena, mas no corpo que dança, repercutiram como já se observou, de forma decisiva em momentos posteriores. [...] Conceitos românticos delineavam a concepção da qual partiam as investidas no sentido de construir um balé que pudesse representar o que era considerado como legitimamente brasileiro. Uma concepção importada é certo, mas que ansiava por ser traduzida num novo país, uma nova cultura (PEREIRA, 2003, p.16).

Roberto Pereira é o autor que se desprende das características dos outros autores, e vem contribuindo para novas reflexões da história da dança, menos tendenciosas e mais problematizadas. Novos olhares para a historiografia da dança, e principalmente o trato ao balé, trazem novas referências de produção e pensamento de dança, que põem à tona reflexões e críticas à própria história da dança que, muitas vezes, ficam subentendidas ou mascaradas nos discursos dos autores.

A importância deste tipo de abordagem histórica da dança é dialogar com a dança e, principalmente, nos situar em relação às produções do balé do nosso século, sem desvincular-se e desmerecer a construção histórica da dança. Dança dialoga com política, com outras áreas da arte, com educação, enfim, faz parte de uma teia de relações como qualquer outra coisa. Por isso precisamos de uma historiografia que amplie nossos horizontes e contemple, também, a dança de vários tempos e lugares.

Considerações finais

Há uma incompatibilidade entre o que grande parte da historiografia da dança no Brasil produziu no século XX e as produções coreográficas que ocorreram neste mesmo tempo. O discurso destes autores direcionados para um determinado modelo de balé definiu quais os créditos para o balé ser clássico e fazer parte do repertório da história do balé. Assim, minimizaram outras manifestações que também fizeram parte da produção balética, mas que, por não pertencerem à linguagem estética defendida por eles, ficaram fora do conteúdo de seu livro.

Portanto, delimitar que somente um determinado modelo de balé do passado seja considerado clássico e tenha maior importância em relação a outros que também fizeram parte da construção estética do balé, legitimam um estilo e negam outras produções artísticas construídas por esta mesma linguagem. Sendo assim, coreografias elaboradas fora do eixo do romântico possuem as mesmas condições para se tornarem também integrante dos clássicos que o balé possui, independente da época que foram elaborados.

O balé não é só um movimento estanque que vive de seu passado europeu glorioso, ele permite incorporar as mais variadas técnicas, debates e críticas sobre seu processo e sua construção estética. Por isso, se faz necessário promover sérios debates entre esta historiografia construída e como outro olhar, menos conservador e mais reflexivo, pode ser apropriado e servir mais aos problemas da história e da dança e menos aos interesses particulares.

Referências:

- AHCAR, D. **Ballet**: uma arte. 2ª edição. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.
- CAMINADA, E. **História da Dança**: Evolução Cultural. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.
- DANCE of the Century – **From Romantic to Neo-Classical Ballet**. GNT, s/d.
- FARO, A.J. **Pequena História da Dança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986
- GOLDBERG, R. **A arte da performance**: do futurismo ao presente. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- KOSELLECK, R. **Uma história dos conceitos**: problemas teóricos e práticos. Disponível em: www.cpdoc.fgv.br/revista/arg. Visitado em: 15/07/2008.
- KURT Joss – **InterNations**, s/d.
- MICHAJLOWSKY, P. **A dança e a escola de ballet**. Rio de Janeiro, MEC, 1956

MONTEIRO, M. **Noverre**: Cartas sobre a dança. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo: FAPESP, 1998.

PAVLOVA, Adriana. **A Subversão do Cisne**. Bravo! Nº 48, PP.134-139, 2001.

PEREIRA, R. **A formação do Balé Brasileiro**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

PONZIO, Ana Francisca. **O Classicismo do Contemporâneo**. Gesto – Revista do Centro Coreográfico, Rio de Janeiro, pg 66-69, 2003.

POTINARI, M. **História da Dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989

SASPORTES, José. **Pensar a dança**: e reflexão estética de Mallarmé a Cocteau. Coleção arte e artistas; imprensa nacional – casa da moeda, 1983.

SOARES, R.C. **Corpo, ciência e dança**: Uma reflexão a partir das produções de histórias na dança. Goiânia – Eseffego – UEG: Trabalho monográfico, 2006.

SOUZA J.F.R. **Rupturas e permanências na construção da arte moderna**. Disponível em: <http://josefernando.net/rupturas.htm>. Visitado em: 20/07/2008.

SUCENA, E. **A dança teatral no Brasil**. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura – Fundação Nacional de Artes Cênicas.

Linha Editorial

A REVISTA DA FUNDARTE recebe colaborações para publicação, na forma de artigos inéditos em língua portuguesa, vinculados à área das artes. Os originais deverão ser enviados em forma impressa acompanhada de cópia em meio eletrônico, digitados em Word (CD), para:

REVISTA DA FUNDARTE
Rua Capitão Porfírio, 2141
CEP: 95780-000 – Montenegro/RS

Orientações para envio de artigos originais, em ordem de apresentação.

1. O título e o subtítulo devem estar na página de abertura do artigo, separados por dois pontos e na língua do texto.
2. Nome(s) do(s) autor(es) acompanhado(s) de breve currículo que o(s) qualifique na área de conhecimento do artigo. O currículo, bem como os endereços postal e eletrônico, deve aparecer em rodapé, indicado por algarismo arábico.
3. Resumo na língua do texto, com no máximo de 250 palavras, precedido da identificação: Resumo.
4. Três palavras-chave, na língua do texto, separadas entre si e finalizadas por ponto, precedidas da identificação: Palavras-chave.
5. O título e o subtítulo em inglês.
6. Resumo em inglês: *Abstract*.
7. Palavras-chave em inglês (*Keywords*), separadas entre si e finalizadas por ponto.
8. Elementos textuais compostos de introdução, desenvolvimento e conclusão.
9. A numeração das notas explicativas é feita em algarismos arábicos, devendo ser única e consecutiva para cada artigo. É aconselhável que o texto não contenha excessivas notas explicativas.
10. Referências elaboradas conforme NBR 6023. Exemplo:
MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N.S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004, p.107-139.
11. As citações devem ser apresentadas conforme NBR 10520. Exemplo
[...] o conhecimento pode permanecer como uma representação exterior à experiência e o saber é uma apropriação da representação pela experiência (apropriação que sempre traz uma medida de criação). Essa apropriação não diz respeito a que se entenda e signifique a representação, mas que ela se precipite como um representante [...] que é sempre indicativo de uma atividade, índice de um sujeito. (COSTA, 2001, p.48)
12. Equações e fórmulas, quando destacadas do texto, devem ser centralizadas.
13. Ilustrações (desenhos, esquemas, fluxogramas, gráficos, mapas, quadros, retratos e outros) devem ter identificação na parte inferior, precedida da palavra designativa, seguida de seu número de ordem no texto, do respectivo título e/ou legenda explicativa. A ilustração deve ser inserida, o mais próximo possível do trecho a que se refere.
14. Os textos deverão ter entre 10 e 12 páginas, tamanho A4, incluindo imagens, se for o caso, digitadas em Arial, fonte 12, espaço 1.5, configuração da página com margem 2,5 nos quatro lados.

Os textos são selecionados a partir de pareceres favoráveis elaborados por, pelo menos, dois membros da Comissão Editorial. Em função da especificidade de temática, alguns textos podem ser selecionados substituindo-se o parecer de um dos membros da Comissão Editorial por parecer de membro do Conselho Consultivo ou de parecerista *ad hoc*.

A FUNDARTE reserva-se o direito de priorizar a publicação de artigos de autores que não publicaram no número imediatamente anterior da revista. Os textos enviados serão reservados, com a anuência de seus autores, para publicação nos próximos números.

A FUNDARTE não se responsabiliza por opiniões expressas em artigos. Ao enviar o texto, o colaborador aceita automaticamente as normas da revista e se submete ao processo de seleção e correção do texto. Embora submetidos à revisão lingüística, a responsabilidade sobre formato, correção e conteúdo é dos respectivos autores/colaboradores. Dar-se-á preferência a textos de linguagem acessível e rigor científico, com número de citações limitado que confirmem contribuição importante e inovadora aos saberes da pesquisa nos diversos campos das artes.

Observações para envio do material:

O texto deve vir precedido de uma identificação na qual conste o nome do(s) autor(es), a maior titulação e a instituição de vínculo, bem como um **resumo de no máximo 250 palavras e três palavras-chave**.

Endereços para envio do material:

O material deve ser endereçado para:

Marco de Araujo
Editor da Revista da FUNDARTE
marcodea@terra.com.br

Fundação Municipal de Artes de Montenegro/FUNDARTE
Revista da Fundarte
Artigo para submissão/Revista FUNDARTE
Rua Capitão Porfírio, 2141
Cep: 95780-000- Montenegro/RS