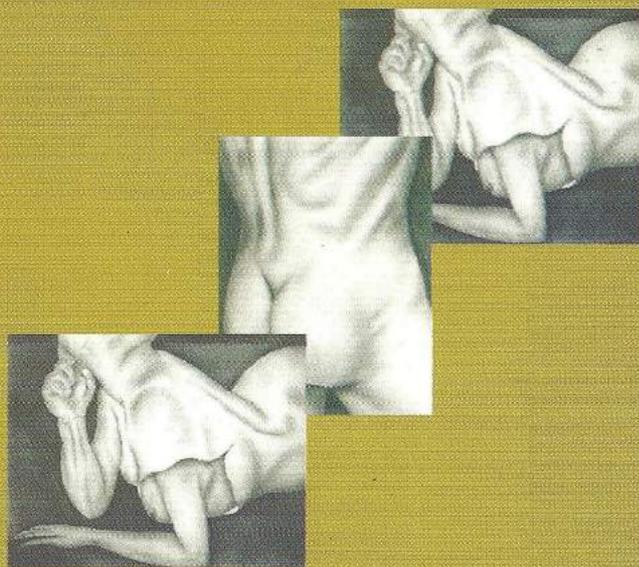


REVISTA DA FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

Ano II • Volume II • Número 04 • Julho a Dezembro/2002

MÚSICA
EDUCAÇÃO
SEMIÓTICA
LITERATURA
ARTES VISUAIS
ARTES CÊNICAS



Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE

Gerson Luis Mottin Presidente do Conselho Técnico Deliberativo - **Normélia Juliani Faller** Vice-Presidente do Conselho Técnico Deliberativo - **Gilberto Icicle** Diretor Executivo - **Júlia Maria Nunes** Vice-diretora - **André Luiz Wagner** Coordenador Administrativo - **Gorete Tolanda Junges** Coordenadora de Comunicação - **Márcia Pessoa Dal Belo** Coordenadora Pedagógica - **Maria Cecília Torres** Coordenadora de Ensino - **Virginia Wagner Petry** Secretária Escolar - **Ruben Hermann** Presidente AAF

Gilberto Icicle
Coordenação de Edição

Adriana Bozzetto
Analice Dutra Pillar
Gilberto Icicle (coordenador)
Jusamara Souza
Comissão Editorial

Ana Claudia Mei Alves Oliveira (PUC-SP)
Esther Beyer (UFRGS)
Fernando Becker (UFRGS)
Ingrid Dormien Koudela (USP)
Liane Hentschk (UFRGS)
Maria Cecília Torres (FUNDARTE)
Maria Isabel Petry Kehrwald (FUNDARTE)
Maria Lucia Pupo (USP)
Rosa Maria Bueno Fischer (UFRGS)
Sergio Coelho Borges Farias (UFBA)
Conselho Consultivo

Thomas Leabhart
Sandra Meyer Nunes
Roberto Fajardo
Paola Basso Menna Barreto Gomes
Leda Maffioletti
Maria Isabel Petry Kehrwald
Eduarda Gonçalves
Colaboradores neste número

Gilberto Icicle
Simone Severo de Vargas
Patrícia Bittencourt
Editoração

Lisa Becker
Tradução

Maria Isabel Petry Kehrwald
Loíde Schwambach
Fotos

Adriano Alves de Oliveira
Jornalista Responsável

Anna Maria Garcia Pinheiro
Revisão

Gilberto Icicle
Projeto Editorial

Ilustrações a partir da obra da artista montenegrina **Loíde Schwambach**

Impresso na Mala Direta Gráfica e Editora Ltda. - em Porto Alegre - RS

REVISTA DA FUNDARTE
Rua Capitão Porfírio, 2141
CEP: 95.780-000 - Montenegro/RS - Brasil
Fone/fax: (51) 632-1879
Home-page: www.fundarte.rs.gov.br
E-mail: fundarte@fundarte.rs.gov.br

Nesta Edição

A máscara como ferramenta xamanística no treinamento teatral de Jacques Copeau
Thomas Leabhart p.04

O sentido da ação e a ação do sentido - exercícios para um corpo que dança
Sandra Meyer Nunes p. 16

Arte, utopia e o espaço intermediário
Roberto Fajardo p. 26

A formação de visualidade, imaginário e estereótipos
Paola Basso Menna Barreto Gomes p.32

Produção musical: o outro lado da diversidade
Leda de A. Maffioletti p. 41

Processo criativo e sua função social
Isabel Petry Kehrwald p.47

Artista-professor: uma operação poética
Eduarda Gonçalves p. 51

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

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

Semestral
v.2, n.4 (jul./dez.2002)

ISSN 1519-6569

1. Educação - Periódico. 2. Artes. 3. Cultura. 4. Teatro 5. Música.
6. Dança. I. Fundação Municipal de Artes de Montenegro.

CDU: 37.036 (05)

Bibliotecária: *Michele Dias Medeiros - CRB10-Prov.07/02*

• A FUNDARTE não se responsabiliza por opiniões expressas em artigos assinados. O conteúdo e forma linguística dos artigos são de responsabilidade dos respectivos colaboradores.

• A REVISTA DA FUNDARTE aceita colaboração de artigos INÉDITOS em língua portuguesa para publicação, que serão previamente analisados pela Comissão Editorial, respeitando a capacidade de publicação da Revista.

• Os originais devem ser encaminhados em cópia impressa e em disquete. É aconselhável que a bibliografia cumpra as normas da ABNT e não exceda 05 títulos. O texto não deve ter excessivas notas explicativas. Dar-se-á preferência a textos de linguagem acessível e rigor científico, com número de citações limitado e que confirmam contribuição importante e inovadora aos saberes da pesquisa nos diversos campos da arte.

Editorial

Este quarto número da REVISTA DA FUNDARTE chega com algumas novidades. A mais evidente é que dobramos o espaço disponível para os artigos, o qual, aliado ao novo leiaute propicia a inclusão de trabalhos mais extensos e aprofundados.

A inclusão de resumos na abertura dos artigos visa a revestir nossa publicação de aspectos tanto práticos quanto acadêmicos. Os resumos podem agilizar a busca do leitor pelos seus temas de maior interesse.

O artigo de abertura chama-se **A máscara como ferramenta xamanística no treinamento teatral de Jacques Copeau** e configura-se como mais uma novidade: a tradução de textos de outras línguas de importantes colaboradores. O texto assinado por Thomas Leabhart foi traduzido especialmente para a REVISTA DA FUNDARTE por Lisa Becker e traz a contribuição do artista-professor americano que foi aluno e assistente de Etienne Decroux. Nesse trabalho, Leabhart discute as idéias de possessão xamânica, a partir de sua experiência com Decroux, traçando paralelos com as idéias e práticas de Jacques Copeau, com quem Decroux estudou e de quem herdou as bases de seu trabalho.

Mostrar a condição relacional entre corpo e sentido, este último como condição emergente do primeiro é o objetivo de Sandra Meyer Nunes em **O sentido da ação e a ação do sentido: exercícios para um corpo que dança**. A partir de conceitos de Deleuze, a autora traça uma reflexão sobre o sentido na dança produzido no corpo num *continuum* do movimento.

Arte, utopia e o espaço intermediário é de autoria de Roberto Fajardo, professor na Universidade do Panamá. O termo utopia é conceituado a partir de referenciais, como Thomas More, e discutido dentro de abordagens e idéias da psicanálise, da história e da arte. Por fim, Fajardo mostra o espaço da utopia como um espaço de *formas simbólicas*, caracterizando o da *eu-topia* como o espaço intermediário.

A discussão sobre a visualidade é contemplada no artigo de Paola Basso Menna Barreto Gomes: **A formação de visualidade, imaginário e estereótipos**. A autora fundamenta suas reflexões em diversos autores, indo da Escola de Frankfurt aos Estudos Culturais, passando por nomes do pensamento artístico brasileiro. Nesse panorama traça relações entre arte, mídia e educação, evidenciando o "*esvaziamento simbólico*" produzido pela estereotipia das imagens que são dadas a ver no nosso cotidiano.

Numa perspectiva semelhante, Leda Maffioletti critica, em **Produção musical: o outro lado da diversidade**, a indústria musical brasileira, problematizando o conceito de cultura e assinalando espaços de educação informal. Com um toque de bom humor fala sobre o gosto musical e discute as relações entre o popular e a "*americanização*".

Isabel Petry Kerwald apresenta a idéia de processo criativo e suas implicações para o ensino da arte. O texto intitulado **Processo criativo e sua função social** assinala a importância de atitudes divergentes. Essas atitudes, ao contemplarem a fluência, a flexibilidade e a originalidade, sugerem perspectivas contemporâneas para se elaborarem propostas educativas.

Este número encerra com o texto de Eduarda Gonçalves, no qual ela reflete sobre seu fazer artístico em sala de aula e no atelier. **Artista-professor: uma operação poética** trabalha com o desdobramento da prática à teoria e articula idéias para a pesquisa em poéticas visuais. Baseada em pensadores, como Marilena Chauí, a autora revela a importância de determinados dispositivos de pesquisa como procedimentos pedagógicos.

Esta coletânea reúne, portanto, diferentes áreas, idéias, perspectivas e concepções teóricas, oferecendo um espectro de diversidade e discussão. A REVISTA DA FUNDARTE espera, assim, poder oferecer alguns recortes sobre a pesquisa e o ensino da arte no amplo panorama em que ela se desenvolve na contemporaneidade.

Boa leitura!

Prof. Gilberto Icle
Coordenador da edição

A máscara como ferramenta xamanística no treinamento teatral de Jacques Copeau¹

Thomas Leabhart

Professor de teatro e mímica no Pomona College, California, USA.
Professor assistente e tradutor de Etienne Decroux de 1968 a 1972.

Traduzido do original em inglês por Lisa Becker

Resumo: Jacques Copeau, Etienne Decroux, Charles Dullin e outros artistas do teatro francês do século XX muitas vezes usavam um vocabulário especial para discutir sobre um estado ideal para a improvisação e a performance. Com frequência esse vocabulário se assemelhava àquele usado para discutir a viagem xamânica descrita em "O Evento Teatral", de David Cole. Este artigo examina vocabulário e conceitos sobrepostos, especialmente em relação ao uso da máscara neutra por Copeau e à criação do Mimo Corpóreo de Decroux. Este construía (esculpia de dentro para fora) corpos idealizados que eram como as máscaras neutras que Copeau e seus colaboradores criavam (esculpidas de fora para dentro). É impossível descobrir se seu trabalho era de fato xamânico; podemos apenas observar com interesse as semelhanças entre seu trabalho e a atividade xamanística.
Palavras-chave: máscara, Jacques Copeau, xamanismo.

Abstract: Jacques Copeau, Etienne Decroux, Charles Dullin and other twentieth century French theatre workers often used a special vocabulary to discuss an optimal state for improvisation and performance. This vocabulary often resembled that used to discuss the shamanic voyage described in David Cole's *The Theatrical Event*. This article examines overlapping vocabulary and concepts, especially in relation to Copeau's use of the neutral mask, and Decroux's creation of Corporeal Mime. Decroux built (sculpted from the inside) idealized bodies which were like the neutral masks Copeau and his associates created (sculpted from the outside). It is impossible to discover if their work was actually shamanic; we can only remark, with interest, the similarities their work bears to shamanic activity.
Key words: mask, Jacques Copeau, shamanism.

O corpo inteiro do ator mantém, neste mundo humano, traços de relações sobrenaturais com um outro mundo. Quando volta para nós, ele parece estar deixando um outro mundo.

Jacques Copeau

O profundo desejo, consciente ou inconsciente, do ator de ser algo diferente do que ele é na vida cotidiana - "tornar-se" outro - permite que ele vivencie uma intensa realidade humana e penetre um mundo desconhecido.

Jean Dasté

I Exercícios misteriosos em Boulogne-Biliancourt

Etienne Decroux (1898-1991), quando era aluno da École du Vieux-Colombier, em Paris, e depois na Borgonha em 1924, foi profundamente influenciado por Jacques Copeau. Decroux, particularmente impressionado pelos exercícios de máscara de Copeau, posteriormente dedicou sua vida inteira a pesquisas e descobertas sobre o *mime corporel*, uma forma que, em contraste com a pantomima do século XIX, articulava o tronco e retirava a ênfase da expressão facial

e dos gestos das mãos. Durante meus quatro anos com Decroux (1968, p. 72), ele dava aulas no porão azul claro de sua casa, em Boulogne-Biliancourt, um subúrbio próximo no sudoeste de Paris. Além das aulas diárias de técnica, todas as sextas-feiras à noite ele proferia palestras sobre uma grande variedade de assuntos. Essas palestras eram seguidas de uma aula de improvisação. Durante a semana inteira, uma parte de meus pensamentos ficava fixada nas iminentes e aterrorizantes improvisações das noites de sexta-feira, que, para mim, eram

exercícios misteriosos.

Durante os meus primeiros dois anos *chez lui*, eu não tinha idéia do que era exigido durante estas experiências estressantes e intimidadoras, nas quais Decroux pedia que um aluno individualmente, ou grupos de dois, três ou mais alunos se colocassem de um lado do estúdio no porão, sob uma luz que ele gostava de chamar, com um floreio de seus dedos gordos e uma afetação debochada na voz, de "*lumière artistique*". Suas únicas instruções eram palavras do tipo: "*Represente um pensador. Depois de um tempo, você se torna Pensamento. Emoção leva ao movimento, Pensamento cria imobilidade; Comecem!*" Essas instruções enigmáticas pareciam aumentar, ao invés de dissipar o desconforto envolvendo o enigma movimento/imobilidade, fazendo-nos pensar que, nessas improvisações, fracassaríamos tanto se nos movimentássemos quanto se permanecêssemos imóveis.

O que Decroux queria, e o que quase todos nós finalmente descobrimos - ainda que tenhamos levado anos, e à custa de lágrimas e desalento -, era um estado em que o aluno-ator estivesse relaxado, mas alerta intensamente no presente, e trihando o fio da navalha que separa o movimento da imobilidade. Não conseguiríamos alcançar esse estado enquanto nossos movimentos ou nossas imobilidades não estivessem suficientemente carregadas de suas qualidades opostas. A pior crítica de Decroux a qualquer improvisação, expressa em inglês com sotaque carregado, era: "*Humano, humano demais*". Em outras palavras, estava claro que o aluno não tinha efetivamente conseguido "*expulsar os inquilinos do apartamento*", como dizia Decroux. Ele nos dizia que se não conseguíssemos fazer isso, Deus não viria morar ali. Essas palavras surpreendentes vinham de Decroux, o declarado ateu e "*anti-cleric de père en fils*". O que ele parecia querer dizer é que era preciso livrar-se das vozes que habitualmente preenchem o pensamento, da autocrítica, das preocupações; quando esse processo de esvaziar-se era completo, só então era possível acontecer o instante de ser "*surpreendido por um pensamento*" - um momento importante no ensino de Decroux. Ser tomado por uma força exterior a si próprio, e ainda assim permanecer lucidamente consciente e alerta, era muitas vezes um momento de completa e vibrante imobilidade, normalmente seguido de um movimento imbuído de qualidades daquela imobilidade. Aqui, Decroux gostava de citar Chaplin: "*A mímica é a imobilidade transportada*". Depois de ser surpreendido por um pensamento, você se torna um pensador. Mais adiante na improvisação, com experiência suficiente, você já conseguia re-

presentar ou tornar-se o que Decroux chamava de Pensamento Puro.

Ainda que não usasse máscaras nessas improvisações, o aluno era instruído a manter o rosto inexpressivo como uma máscara; Decroux o descrevia como a face nobre, como os Budas esculpidos nas pedras nos templos de Angkor. Mas como alcançar esse estado? O rosto beatífico, o estado presente-mas-ausente e o processo para se alcançar isso pareciam difíceis ou impossíveis de descrever, e misteriosos. Mas todos nós sabíamos, assistindo às improvisações, quais de nossos colegas haviam chegado lá e quais não. Aqueles que conseguiam pareciam transbordar de vida, radiantes, quase possuídos; os que não, pareciam desconfortáveis, pequenos e insignificantes. Os primeiros pareciam ter passado para um mundo diferente, enquanto os outros, ao esforçarem-se demais, permaneciam intensa e dolorosamente neste mundo.

Mais de vinte anos após ter trabalhado com Decroux, ao estudar os textos de Copeau e de alguns de seus principais colaboradores e discípulos, me dei conta da origem desses exercícios aparentemente misteriosos. Percebi que Decroux estava nos transmitindo o que Copeau lhe havia ensinado: um método para conseguir ter presença teatral através da ausência, um estado ótimo de performance que precisa ser vivenciado para ser compreendido. Os exercícios não eram realmente misteriosos; eles apenas pareciam sê-lo, já que as palavras são bastante inadequadas para descrever um processo tão fundamentalmente não-verbal.

II As leituras de Copeau como viagens internas: a ausência permite a presença

Embora não tenha tido muito sucesso ao interpretar personagens em espetáculos teatrais, Copeau era um mestre em conseguir atingir esse estado ótimo de performance quando enfeitava o público durante leituras dramáticas. O melhor relato do poder de Copeau como *performer* foi feito por Joseph Samson, descrevendo uma leitura que Copeau fez para ele e algumas outras pessoas em seu estúdio, em Pernand-Vergalesse, na década de 1940. Esta longa citação serve nossos objetivos ao ilustrar diferentes fases da performance, a forma como Copeau gradualmente "*desaparece*" e é pouco a pouco tomado pelos personagens que encarna:

Ele [Copeau] falava pouco, em fragmentos de frases que ele às vezes não terminava, muitas vezes entrecortados por silêncios. Após um certo tempo, vimos que segurava um livro.

Ele folheou o livro como que ao acaso. Nós nos calamos. As palavras começaram novamente a chegar até nós desde a grande poltrona onde ele estava sentado, de costas para a janela. Essas palavras eram, inicialmente, como se fosse a continuação da nossa conversa. Depois, surgiu algo um pouco diferente; as frases tomavam uma forma mais organizada, as sílabas pareciam medidas, os acentos ficavam mais intensos, a voz começou a se modular. Furtivamente, Philippe Chabroand e eu nos olhamos, como pessoas comovidas de forma semelhante: a leitura havia começado. Leitura? Sim. Ainda era Copeau. Mas já não era mais Copeau; Peguy, autor de "A Lenda dos Três Ducados", tinha tomado emprestada sua voz. Aos poucos, o tom ficou mais elevado, algumas inflexões ocorriam, que pertenciam à canção e ao discurso mais autêntico, à fala mais espontânea. Copeau permanecia ainda imóvel em sua grande poltrona. Apenas seu rosto, diretamente à nossa frente, nunca parava de movimentar os olhos, a boca... Fora isso, nem um gesto, a não ser um leve movimento da mão erguendo-se ou baixando. Imóvel, mas cada um dos personagens da fábula chegava até nós com seu tom vital, seu sotaque, sua personalidade. Eles reagiam uns aos outros. Era como num quarteto de cordas, quando o violino dialoga com seus companheiros. E nós, nós fomos capturados na rede da aventura. Enredados nela. Nós sentíamos suas angústias, suas aflições. Eles nos cativavam. Esquecemos Copeau. Não sabemos se ele ainda está ali. Permanece apenas o pobre homem que vai ser enforcado, e uma rainha que quer protegê-lo da tortura. Esta era a virtude do encantamento sinfônico que desencadeou sua magia ao entardecer de um domingo de setembro. Quando a música parou, nos levantamos. Philippe gaguejou um obrigado e fomos embora. Voltamos à minha casa, que, naquele verão era próxima à de Copeau. Andamos em silêncio, como dois homens que tivessem acabado de ouvir uma confissão, a quem fora confiado um segredo, e que queriam tanto mantê-lo que não ousavam nem falar um com o outro (Sampson, 1960, p. 5-6).

III Copeau e seus colegas usam um vocabulário inusual semelhante para descrever esse estado ideal

Lendo os abundantes textos de Copeau e de seus principais discípulos - entre eles Jean Dasté, Michel St. Denis, Charles Dullin, Etienne Decroux e Jean Dorcy - nos surpreendemos pela freqüência com que ocorrem certas metáforas. Cada um desses homens usa uma linguagem

semelhante para escrever sobre certo estado mental e físico ideal para o ator. Vamos tentar escutar estas palavras como se elas fossem novas para nós, são termos utilizados freqüentemente para descrever a experiência do ator. Constituem terminologia recebida, hoje são palavras cotidianas. São, portanto, termos que perderam, ao menos em parte, sua força original. Tentemos escutá-los como se fosse pela primeira vez para que possamos discuti-los melhor posteriormente. Jean Dasté dizia que era "possuído" e que vivenciava "momentos de delírio". Dullin escreve sobre um "estado alterado de consciência". Jean Dorcy usa a palavra "transe". E Copeau escreve sobre um personagem que "vem de fora, toma conta dele, e toma seu lugar". Um ator dirigido por Copeau em "Os Irmãos Karamazov" usou o vocabulário de Dullin - "estado alterado de consciência" - para descrever como, após ter-se ferido gravemente em cena, continuou a atuar, apesar de seu ferimento e de estar sangrando. E Decroux freqüentemente dizia que o ator deve ser "habitado por um deus". As origens religiosas do teatro, tão evidentes em muitas formas teatrais não-ocidentais, foram muito bem encobertas pelo comercialismo do início do século XX, na época de Copeau. Foi contra essa forma de atuação, essa abordagem "comercial" e não "religiosa" do teatro, que Copeau reagiu. É impossível, para mim, determinar se esse vocabulário era corrente no meio teatral antes de Copeau (por exemplo, o grande ator francês do século XIX, Mounet-Sully, supostamente disse sobre uma apresentação mal sucedida: "os deuses não desceram"). Com Copeau, era uma questão de devolver a essas imagens sua vitalidade original, sua verdade física, pela redescoberta da máscara como um antídoto à atuação medíocre. Esse estudo da máscara, que na escola de Copeau tornou-se parte integral do treinamento de jovens atores, acabou tornando-se uma redescoberta para atores ocidentais no século XX. Exercícios com máscaras, que para nós são totalmente normais, eram excepcionais naquela época.

Pode parecer original e surpreendente que esses homens, que viveram e trabalharam no país de Descartes, onde a razão e a clareza são deuses, tenham encontrado uma ferramenta xamanística - a máscara, para ajudá-los a desenvolver sinceridade e presença em seu trabalho de ator. Sem ter conhecimento profundo de sistemas e abordagens não-ocidentais, eles descobriram essa ferramenta, também utilizada em disciplinas não-ocidentais. E escreveram e falaram sobre ela, usando um vocabulário especializado, um vocabulário que também se encontra em sistemas

não-europeus. Pode-se dizer que, ao mesmo tempo, Copeau lembrou-nos da longa tradição da máscara no Ocidente.

IV O paradigma de David Cole: uma ótica por meio da qual examinar Copeau e seus colaboradores

O paradigma desenvolvido pelo teórico americano de teatro David Cole, em seu livro *The Theatrical Event* (O Evento Teatral), de 1975, parece ideal para servir como uma ótica através da qual podemos examinar o trabalho de Copeau com máscaras. Cole afirma em seu livro, no qual reconhece uma dívida com Mircea Eliade, que a atividade teatral pode ser observada usando um esquema de: 1) busca xamanística, uma viagem psíquica a um outro mundo, o mundo do texto, seguida de 2) uma espécie de "tomada de poder" psíquica (chamada de "rounding" ou possessão) pelo personagem do texto, e, posteriormente, 3) o retorno ao mundo cotidiano, onde a performance inspirada do ator possuído é apresentada a um público atento. Ainda que ele não atribua uma dimensão sagrada ou uma função religiosa ao teatro, como Copeau, Cole encontra nas práticas rituais analogias úteis para as práticas teatrais. Citando Cole:

A atividade xamânica e o comportamento de possessão freqüentemente se assemelham ao teatro, enquanto os métodos contemporâneos de ensaio e treinamento de atores muitas vezes lembram as práticas dos xamãs e dos especialistas em possessão. No momento em que o ator passa de viajante xamânico a veículo possuído, o teatro nasce enquanto evento (v).

Uma versão resumida do paradigma de Cole pode ser expressa da seguinte forma: 1) a viagem xamânica ao *illud tempus* ou mundo da peça; 2) a descoberta do mundo da peça, e logo a "tomada do poder" pelo personagem do texto, o que se denomina possessão ou "rounding"; 3) o retorno do ator ao nosso mundo, possuído pela Imagem, mas ao mesmo tempo mantendo o controle sobre si mesmo. Esta é a parte da atividade que Cole chamava de "retorno hungânico", assim denominado de acordo com aspectos de rituais haitianos (NT: hungan: termo haitiano que designa o sacerdote ou xamã dos rituais de vodu).

Para alguns leitores, isso pode soar como um modismo sul-californiano, uma tentativa de "channeling" (uma pessoa viva iniciada servindo de porta-voz a um morto); entretanto, por mais infeliz que seja sua semelhança com certas práti-

cas *new age*, o paradigma de Cole parece, ao menos para os atores e diretores sobre os quais discutimos neste trabalho (e também para outros mais contemporâneos), uma forma precisa de descrever o trabalho do ator.

V A máscara: uma ferramenta xamanística para o treinamento do ator

Nas anotações para *A la rencontre de la mime*, Jean Dorcy dá instruções bastante detalhadas de como vestir (*chausser*) a máscara. Elas parecem instruções para entrar na busca xamânica. Note o sabor da linguagem usada por Dorcy, a ressonância das palavras escolhidas para descrever sua viagem:

Aqui eu indico os ritos que sigo para ser capaz de atuar com uma máscara:

a) *Bem sentado no centro de uma cadeira, sem apoiar as costas no encosto. As pernas separadas apenas o suficiente para garantir um bom equilíbrio. O pé inteiro apoiado no chão.*

Para esta abertura da busca, é aconselhável que o ator (xamã) esteja relaxado, mas alerta (sem apoiar as costas no encosto da cadeira)

b) *Estenda o braço direito à altura do ombro à sua frente, horizontalmente; ele segura a máscara, pendurada pelo seu elástico. A mão esquerda, igualmente estendida, ajuda a colocar a máscara, com o polegar segurando o queixo; o indicador e o dedo médio seguram o espaço entre os lábios.*

c) *Simultaneamente expire, feche os olhos e coloque a máscara.*

Aqui, em b, está uma forma prática, ainda que codificada, de colocar a máscara. Em c, o xamã/ator deve bloquear a realidade deste mundo ao expirar e fechar os olhos. Ao mesmo tempo em que o bloqueia, ele veste a ferramenta que o levará a um outro mundo diferente.

d) *Simultaneamente, inspire e coloque os antebraços e as mãos nas coxas. Os braços, assim como os cotovelos, tocam o peito, os dedos colocados levemente acima dos joelhos.*

e) *Abra os olhos, expire e, após, simultaneamente, feche os olhos, inspire e incline a cabeça para frente. Ao inclina-la, as costas se curvam um pouco. Nesta fase, braços, mãos, peito e cabeça estão completamente relaxados.*

A instrução mais importante é o relaxamento total, que Dasté chamava de criar o vazio e é

anterior àquilo que Decroux denominava “expulsar o inquilino”. Essa expulsão forçada é abordada no próximo passo:

f) *É aqui, nesta pose, que se esvazia o pensamento. Repita mentalmente ou em voz alta, se ajudar, e pelo tempo que for necessário (2, 5, 10, 25 segundos): “Eu não estou pensando em nada, não estou pensando em nada, não estou pensando em nada...”*

Se, por nervosismo, ou porque seu coração está batendo rápido demais, o “não estou pensando em nada” não funcionar, concentre-se nas sombras escuras, acinzentadas, cor de aço, amarelas, azuis ou de outras cores dentro das pálpebras e continue a fazer isso em pensamento infinitamente; quase sempre essa concentração provoca a suspensão dos processos mentais.

Estas técnicas podem soar como para entrar em estado de meditação ou transe. As palavras principais parecem ser “suspender os processos mentais”.

g) *Simultaneamente inspire, erga o tronco, e depois expire e abra os olhos. Aqui, o ator de máscara, suficientemente calmo, pode ser possuído por personagens, objetos, pensamentos; ele é capaz de agir dramaticamente.*

VI Por que a máscara?

Após a temporada inaugural de 1913-14, dirigindo espetáculos no Vieux-Colombier e atuando em alguns deles, o trabalho de Copeau foi interrompido pela Primeira Guerra Mundial. Ele aproveitou essa interrupção para visitar Appia, Dalcroze e Edward Gordon Craig; a primeira menção que Copeau faz de máscaras é num registro de 1915 (p. 718) em seu diário, onde ele escreve sobre as “caixas de vidro contendo máscaras” de Gordon Craig na Arena Goldoni, que Copeau visitou naquele ano. Em suas conversas, Craig afirmava que “Não se pode fazer nada artístico com o rosto humano” (1911, p. 719). Enquanto Craig trabalhou muito pouco com máscaras em termos práticos, nos anos seguintes Copeau viria a tirar essas máscaras de suas caixas de vidro e utilizá-las como ferramentas para revitalizar um teatro moribundo. A máxima de Craig (p. 13) de que “a máscara é o único meio de retratar as expressões da alma conforme são mostradas através das expressões do rosto” transformou-se, alguns anos mais tarde, na carreira de Copeau, num chamado à ação. Copeau também deve ter conhecido e lembrado da avaliação de Craig (1911, p. 12-13) sobre o rosto de Henry Irving como “a ligação entre aquela expres-

são espasmódica e ridícula do rosto humano, como era usado nos teatros dos últimos séculos, e a máscara que será usada em lugar do rosto humano no futuro próximo” (p. 12-13). Copeau e seus discípulos reagiriam fortemente àquela “expressão espasmódica e ridícula do rosto humano” de diversas formas. Alguns defendiam a atuação com a máscara, outros, a atuação com o rosto impassível ou como se fosse uma máscara. De qualquer modo, cobrir o rosto ou limitar a sua expressão, imediatamente torna o corpo um elemento mais importante na comunicação.

Ao diagnosticar o trabalho dos alunos, Copeau menciona, por volta dessa mesma época, 1915, que “o aluno, desde o momento em que invoca um sentimento humano específico (cansaço, alegria, tristeza, etc.) para motivar um movimento específico, uma mímica, imediatamente e talvez inconscientemente, por força da necessidade, ele permite que o elemento intelectual predomine em sua ação, o jogo da expressão facial. A porta está aberta para a literatura e a atuação medíocre” (Kusler, 1974, p. 52). Foi exatamente para bloquear esta porta aberta, esta atuação facial, que Copeau fez as suas primeiras experiências com máscaras, com o ator vestindo uma meia na cabeça. Com a “saída de emergência” do rosto bloqueada, o aluno era forçado a empreender uma jornada diferente, mais complexa, mais difícil e mais satisfatória, assim descrita por Cole (1975, p. 11): “Viagens internas em busca dos componentes psíquicos que correspondem a realidades externas são a especialidade de uma classe de praticantes religiosos chamados ‘xamãs’”. Outra forma de dizer isso é que exercícios de interpretação, memória sensorial e meditação podem levar o ator a encontrar elementos de sua própria personalidade que correspondem a elementos do personagem que ele vai representar. Um dos alunos com quem Copeau trabalhou pela primeira vez nesse exercício, Jean Dasté, faz a seguinte descrição:

Com a máscara, é impossível enganar. Quando tentamos expressar um sentimento ou emoção, se não nos sentimos impelidos por uma força interna, sabemos que não “chegamos lá”. Cada gesto forçado era uma nota falsa; o uso das máscaras também nos ensinou a ser sinceros (1987, p. 88).

Jacques Prénat escreveu sobre uma visita à Escola na Borgonha (1930, p. 377-400):

Já que eles usavam máscaras nos exercícios, por que eles próprios não as confeccionavam? Isso só poderia refinar seu conheci-

mento sobre as leis que governam a expressão facial. Suas experiências, a tentativa e erro de seus dedos na argila devem também amadurecer e aprofundar seu conhecimento do homem conforme o que se revela através de seu rosto. E esses benefícios colaterais não eram desprezíveis. Mas ainda não foi explicado por que, remetendo à *Commedia Dell'arte* e ao teatro grego da antiguidade, Copeau revitalizou o uso da máscara.

Estamos começando a responder à pergunta de Prénat: Por que Copeau usava máscaras? E talvez outra pergunta igualmente importante seja: Por que Copeau fazia seus alunos confeccionarem suas próprias máscaras? Copeau estava convencido de que, assim como muitos dos primeiros atores do teatro Noh, seus alunos poderiam aprender tanto por meio da confecção das máscaras quanto pela representação portando máscaras. Enquanto, talvez por necessidade, eles tenham originalmente confeccionado suas máscaras, os primeiros atores do teatro Noh e os aprendizes de Copeau provavelmente acabaram por dar-se conta de que o processo da confecção da máscara enriquecia o processo do ator. Hoje, quando a maioria dos atores de teatro Noh conta com especialistas para fabricar suas máscaras, assim como o faz a maioria dos atores ocidentais nas raras ocasiões em que precisam de uma, poder-se-ia argumentar que algo de essencial foi perdido. Esse algo essencial pode ser, conforme Prénat comentou, *"a tentativa e erro de seus dedos na argila... para amadurecer e aprofundar seu conhecimento do homem conforme o que se revela através de seu rosto"*. Copeau, Bing e seus alunos sabiam instintivamente que esses não eram, novamente citando Prénat, *"benefícios colaterais desprezíveis"*.

VII Saül e a representação com máscaras

Na temporada de 1921-22, as experiências com máscaras dos alunos da École du Vieux-Colombier já haviam avançado tão além de vestir uma meia na cabeça, que eles confeccionaram suas próprias máscaras e atuaram no coro de *Saül*, de André Gide, uma releitura da história bíblica.

Como preparação para esse trabalho, os alunos estudaram movimentos de animais e máscaras, e finalmente confeccionaram máscaras de demônios e criaram movimentos demoníacos para o coro. Na *mise-en-scène* especificada por Copeau, os demônios apareciam por detrás de cortinas, as cabeças surgindo primeiro, seguidas do resto do corpo: *"Os demônios entravam cau-*

telosamente, como camundongos num apartamento vazio, em passos rápidos, virando a cabeça da direita e esquerda para o centro, no momento em que dois outros demônios entravam, etc." (F.C.). A descrição de Copeau dos movimentos dos demônios, assim como as seguintes críticas, nos dão uma idéia de como deve ter sido o espetáculo. As críticas, com suas diferentes opiniões, nos mostram que nem todos os espectadores viam o sentido dos espetáculos com máscaras, e nem todos os espetáculos eram igualmente *"bem resolvidos"*.

Um crítico descreveu os demônios da seguinte maneira: *"Demônios aparecem no palco em carne e osso, em suas formas bestiais, seus murmúrios insidiosos, suas palavras incandescentes e dilacerantes"* (Paris Journal).

Ainda que o espetáculo não tenha sido bem recebido por todos os críticos ou todos os espectadores, um crítico comenta que *"as cenas em que Saül é visitado pelos demônios são ferozmente alucinantes, brutalmente grandiosas, assim como a cena na caverna com a Bruxa de Endor"* (Excelsior). Outro crítico, entretanto, achou que *"Essa aparição de máscaras carrancudas que faziam sua conversa fiada parecia engenhosa da primeira vez; à medida que a fantasia se repetia em cada ato, ela acabava tornando-se cansativa"* (Le Gaulois). Mesmo que os resultados tenham sido desiguais, o uso de uma ferramenta xamanística como a máscara não é surpreendente numa peça cheia de feiticeiros, profecias, destino e visões. Quando os demônios abrem a cortina mostrando primeiro suas cabeças, o vocabulário de Cole (1975, p. 104) os faria surgir do *"illud tempus (o mundo da peça, o Céu, ou, neste caso, o Inferno), pouco a pouco se tornando manifestos neste mundo graças à busca xamanística"* (ensaios, observação de animais, confecção de máscaras) dos atores.

VIII Esvaziando o apartamento

Numa carta escrita para mim, de 29 de janeiro de 1994, Jean Dasté escreve sobre o uso da máscara:

Antes de cada exercício, tínhamos que nos preparar, criar dentro de nós um tipo de vazio, a fim de permitir que um outro "eu" vivesse. Descobri, ao mudar de rosto, que eu não era mais quem normalmente era, o meu "eu" cotidiano; era como se estivesse habitado por um "outro", e aquele outro existisse numa dimensão que não era a minha, e que o exercício que eu estava tentando expressar comandava meu corpo a realizar outros gestos, a assumir outras atitudes.

Aqui Dasté confirma o modelo de Cole: a preparação para quase todos os tipos de atuação e para a maioria dos rituais xamânicos é o relaxamento, o abandono do "eu" consciente. Esse é o vazio sobre o qual Dasté fala. A possessão ou "rounding" é a experiência de ser possuído: seu corpo era então comandado a realizar outros gestos e assumir outras atitudes que pertenciam à máscara e não a ele pessoalmente.

A linguagem de Dasté é semelhante a de Jean Dorcy, que escreveu:

Quando se veste a máscara o que acontece? A pessoa se isola do mundo exterior. A noite que ela se impõe permite, em primeiro lugar, que ela rejeite tudo o que for excessivo. Depois, por um esforço de concentração, que ela encontre o vazio. A partir desse momento, ela pode reviver e agir, mas dessa vez dramaticamente (1958, p. 30).

Em outro lugar, Dorcy escreve: "O mimo, a partir do momento em que veste a máscara, não importa qual seja sua natureza, se esvazia e então se preenche com outra substância" (1962, p. 91).

Jean Dorcy notou que uma de suas colegas na Borgonha, Yvonne Galli, conseguia chegar "à limpeza mental, a um estado receptivo" mais rapidamente que os outros estudantes. A seguir ele pergunta: "Ela conhecia o segredo? Eu nunca perguntei como ela acionava aquilo". Era Galli quem expressava um fervor religioso quando era pedido aos alunos que escrevessem os Dez Mandamentos da École du Vieux-Colombier (Kusler, p. 164-165). Talvez seja coincidência o fato de ela conseguir entrar no estado de transe tão rapidamente e a sua adoração, talvez até doentia, por Copeau. Um psicólogo poderia considerá-la sugestível ou desequilibrada, enquanto um antropólogo poderia considerá-la uma xamã, lembrando-nos de que a sugestibilidade é um traço ideal para o xamã (Cole, p. 21).

Todos esses atores parecem concordar que o primeiro passo, o relaxamento ou esvaziamento, é crucial. Copeau escreve: "Eu acho que existe, como ponto de partida, uma pureza, uma totalidade do indivíduo, um estado de calma, de naturalidade, de relaxamento" (Kusler, p. 73). De forma semelhante, M-H Dasté registrou em seus cadernos de 1921-22 que a meditação ou contemplação era o ato de tomar tempo para vestir a máscara e acalmar os pensamentos, de libertar-se para receber a influência da máscara (Kusler, p. 73). Esse processo de esvaziar-se do eu cotidiana-

no para dar lugar ao personagem era estimulado, com ou sem máscara, por Copeau entre os atores maduros com quem ele trabalhava, assim como entre os alunos acima mencionados.

IX. ...Então, Deus toma possessão

Copeau, em sua introdução ao *Paradoxe sur le comédien*, de Diderot, descreve a atividade com precisão: "Diz-se que o ator entra no papel, que ele entra na pele do personagem. Isso não é exato, já que é o personagem que aborda o ator, que exige dele tudo o que precisa para existir às suas custas, e que pouco a pouco o substitui dentro da sua pele". (p. 13-14) Ele continua: "Não é suficiente realmente ver o personagem, ou compreender bem o personagem para tornar-se esse personagem. Nem mesmo é suficiente possuí-lo para dar-lhe vida. É preciso ser possuído por ele" (p. 14). Isso é semelhante à observação de Charles Dullin de que "o personagem se apodera dele e o possui" (p. 36).

O estado que Copeau descreve aqui é o retorno "hungânico", quando o ator é habitado ou possuído por seu personagem. Cole escreve:

Para o ator, assim como para os xamãs e hungans verdadeiros, a "viagem em direção à" e a "possessão por" são experiências internas; mas também, como ocorre com xamãs e hungans verdadeiros, essas experiências internas têm uma função pública. O ator-enquanto-xamã é o enviado do público ao illud tempus do texto: ele se aproxima dele para que o público possa se aproximar. O ator enquanto hungan é o enviado do texto ao público: ele permite ser possuído para que o público tenha as figuras do texto illud tempus presentes em carne e osso (p.14-15).

Charles Dullin descreve assim seus ensaios com Copeau para *Les Frères Karamazov*:

"Uma vez um movimento de cena sugerido pelo diretor fez com que eu forçosamente entrasse no estado alterado de consciência necessário para o ator. A crítica inteligente de Copeau serviu admiravelmente aos meus próprios esforços. A cada dia eu me sentia mais possuído pelo meu personagem" (p. 39-40). O uso que Dullin faz deste vocabulário carregado: "estado alterado de consciência" e "possuído", indica que ele não estava inconsciente do processo do ator; nesse caso, com a movimentação de cena servindo como uma das portas de entrada para o illud tempus. Dullin segue dizendo que esta "manifestação, ao mesmo tempo animal e espiritual, em que o corpo e a alma sentem a necessidade de unir-se a fim de exteriorizar o personagem, deu-me a possessão

do personagem e ditou-me ao mesmo tempo, de forma mais geral, uma das grandes leis da arte do ator” (p. 40-41).

Essa viagem de Dullin ao “segundo estado” pode ser vista como uma busca xamanística, e a subsequente possessão, como o importante passo seguinte, essencial para a manifestação do *illud tempus* do texto.

Outro ator de *Les Frères Karamazov*, Paul Oettly, disse o seguinte sobre a concentração total:

Esse tipo de inconsciência só é possível, eu acredito, naquelas noites em que se está num estado alterado de consciência, que é uma graça infinitamente mais rara do que alegam alguns atores (Cézan).

Nesse caso e no de sua companheira de cena Valentine Tessier, sua concentração era tão grande que, quando Oettly acidentalmente cortou sua mão em cena e começou a sangrar abundantemente, nem ele nem a Srta. Tessier notaram coisa alguma, até o público insistir que eles interrompessem o espetáculo para fazer um curativo no ferimento.

Jean Dasté descreve esse processo, novamente sem a máscara, de outra forma:

Lembro da minha primeira descoberta de ir além de mim mesmo... Eu era um ansioso jovem de 22 anos; queria me sair tão bem que nunca me saía bem. Estava sempre tenso, nunca era o senhor de mim mesmo; com a voz presa na garganta, eu articulava mal e falava rápido demais, pensando que estava vivendo a situação com sinceridade... Uma noite, em tournée... durante minha grande cena de amor, sem ter me preparado mais do que normalmente, eu subitamente senti que era senhor da minha voz, da minha elocução, de meus gestos, sob controle, apesar de mim mesmo; eu podia prolongar um movimento, um silêncio, uma entonação. Me encontrei num tempo diferente, num espaço diferente, em outra dimensão. Quando a cena terminou, cheio de uma alegria imensa, entrei na coxia radiante; Jacques Copeau estava me esperando, ele me abraçou e disse: “Hoje você representou” (1987, p. 82).

Fica aparente que, com ou sem máscara, Copeau estimulava esse processo de viagem, descoberta e retorno entre todos aqueles que trabalhavam com ele. Nesse caso, Dasté conseguiu tornar aquilo que Cole chama de “*verdade imaginativa*” presente no palco.

X “*Dédoublement*” - presente-mas-ausente

Jean Dasté escreveu que enquanto a pessoa está de certa forma arrebatada, mantém ainda o controle. Cole chama isso de “*dupla consciência, que descobrimos ser uma característica da experiência da possessão*” (Cole, p. 50). Uma aluna da escola contou a M-H Dasté que sentia uma “*força e segurança desconhecidas e a consciência de cada gesto e de mim mesma*” (Kusler, p. 117). Decroux se referia a esse estado como estar presente-mas-ausente.

Dorcy nos dá uma boa noção desta “*dupla consciência*” na seguinte descrição de uma improvisação com máscara, que se tornou uma importante ferramenta para Copeau e seus seguidores para ensinar como entrar no estado ideal de performance:

Com a máxima calma e tranqüilidade, profundamente imerso nesse enredo, o improvisador, com sua alma em estado de espera, está atento unicamente àquilo que pode nascer. Subitamente surge algo. Para ele é um renascimento. Ele precisa começar de novo a partir desta nova situação: convocar todos os seus poderes, projetar as possíveis evoluções desse acontecimento inesperado. Ele precisa escutar com os ouvidos do público e, acima de tudo, até mesmo das profundezas do transe que ele vivencia, não podendo perder de vista a estrutura geral da improvisação (1962, p. 92).

Copeau, novamente em sua introdução ao *Paradoxe sur le comédien*, diz:

O ator, atuando com a máscara, recebe deste objeto de papel a realidade de seu personagem. Ele é comandado por ela, e irresistivelmente obedece. Ele mal a vestiu quando sente entrar para dentro de si um ser que antes ele não continha, que nem mesmo havia imaginado. Não é apenas seu rosto que muda, é a pessoa inteira, a própria natureza de seus reflexos, em que já começam a se formar sentimentos que ele era incapaz de vivenciar ou fingir quando não portava a máscara. Se for um bailarino, o estilo da sua dança; se ele for um ator, até seu sotaque será ditado pela máscara - em latim, persona - ou seja, por um personagem, sem vida enquanto o ator não se unir a ele, que veio do exterior para apoderar-se dele e então substituí-lo (p. 14-15).

XI A flor do Noh

Jacques Copeau foi instintivamente, por gosto e tendência, atraído por um teatro contido, ba-

seado na espiritualidade. Antes de muitos outros artistas de teatro do Ocidente, a intuição de Copeau, com o apoio de sua colega Suzanne Bing, levou-o a estudar um antigo teatro xamânico de máscaras, rico em canto, dança e gesto - o teatro Noh japonês, mencionado brevemente acima. Acredito que isso teve grande importância na vida da École du Vieux-Colombier e também na vida de Copeau.

No dia 5 de novembro de 1923, o *Livre de Bord* da École du Vieux-Colombier registra a primeira aula sobre o Noh japonês, com Madame Bing. Durante o verão de 1923, enquanto Copeau trabalhava em projetos mais puramente literários, como a conclusão de sua peça *La Maison Natale*, Suzanne Bing preparava *Kantan* para os alunos. Eles estavam, sem saber, se preparando para a última temporada no hoje mundialmente famoso Théâtre du Vieux-Colombier. A peça de Copeau, na qual ele havia trabalhado durante vinte anos, seria um fracasso, e marcaria o fim de uma era para ele e para seu teatro. Sem querer colocar significação demais no fracasso da montagem dessa peça aparentemente autobiográfica, se poderia dizer que seu fim foi o fim das aspirações de Copeau enquanto dramaturgo. Se *La Maison Natale* foi o fim de um capítulo, o projeto *Kantan*, de Madame Bing, seria o início de outro. Foi trabalhando nessa peça Noh que Copeau viu seu futuro e o futuro do teatro. As anotações de Madame Bing sobre o trabalho durante o verão são reveladoras: elas indicam que durante o verão de 1923, à medida que avançavam em seus estudos do Noh, eles se surpreenderam com o fato de que as "leis dramáticas a que ele obedecia estavam intimamente relacionadas às leis que Copeau tinha desenvolvido para o Vieux-Colombier. O Noh era uma aplicação de estudos musicais, dramáticos e de movimento que eles haviam passado a seus alunos durante três anos, tanto que as improvisações dos alunos nesse estilo estavam mais relacionadas ao Noh do que a qualquer estilo contemporâneo" (F.C.).

Aqui é importante notar que Bing e Copeau estavam trabalhando apenas a partir de fontes literárias, e que nenhum dos dois havia visto uma montagem de uma peça Noh, ou freqüentado aulas de Noh, ou mesmo conversado com alguém que as tivesse. Assim, sua noção do que era o teatro Noh na realidade era, na melhor das hipóteses, incompleta. Mas esses estudos literários os estimularam a continuar numa direção que sentiam ser importante. E, quando Copeau finalmente viu uma apresentação de teatro japonês anos mais tarde, escreveu com aprovação e relativa profundidade a respeito (Copeau, 1930).

O que Copeau e Bing procuravam através de sua pesquisa não existia na França (nem talvez na Europa). Eles buscaram no Japão a autoridade para estabelecer no Ocidente aquilo que sentiam que faltava no teatro de sua época. As anotações de Madame Bing seguem explicando o projeto Noh, ao declarar que, em francês, naquela época, não havia nenhuma palavra para designar esta nova forma. "Drama lírico" ou "poema dramático" não incluíam poesia, drama e música, assim como a dança, a canção, a declamação, cores e formas, figurinos, movimentos belos - sobretudo a consonância entre estes elementos - harmonia, descrição e comunicação com o público (Bing).

Pelo fato de um dos atores ter torcido o joelho, houve apenas uma pré-estréia da montagem de *Kantan*, em 13 de maio de 1924, assistida por alunos da Escola, por André Gide, amigo de Copeau, e pelo diretor inglês Harley Granville-Barker. Este último elogiou o trabalho efusivamente, enquanto Gide o achou decepcionante. A reflexão de Copeau foi que essa apresentação "permanece para mim uma das jóias da coroa, um dos tesouros secretos das produções do Vieux-Colombier" (Kusler, p. 150). Decroux contou a Barbara Kusler que "aquele foi o único momento em minha vida em que eu senti a arte da Dicção".

Vinte depois, Jean Dasté e Marie-Helene Dasté, inspirados por esse espetáculo memorável, montaram e atuaram em duas adaptações de peças Noh, nos primeiros anos da Comédie de Saint-Etienne. Jean Dasté descreve sua experiência como ator nessas peças:

Apoiado pelo coro, acompanhado pelo tambor, pontuado pela flauta, (o ator) fala e mima... Ao atuar... eu vivenciei momentos de delírio. No Japão, este delírio ocorre no ator em certos momentos durante o espetáculo; inesperado, único, o público espera por ele assim como o ator; ele jamais se reproduzirá da mesma forma; ele é chamado de "a flor do Noh" (p. 82).

Aquilo que alguns dos atores e observadores experimentaram durante a apresentação dos alunos de *Kantan* em 1924 terá sido um tipo de "flor do Noh"? Alguns espectadores ficaram tão impressionados que anos mais tarde ainda tinham a lembrança vívida da apresentação. De qualquer forma, dois dias após a apresentação de *Kantan*, Copeau fechou seu teatro e se refugiou no campo com um pequeno grupo de alunos, na esperança de devotar toda a sua atenção ao trabalho da Es-

cola, sem as distrações impostas pelas exigências de Paris e de um grupo de teatro.

XII O macrocosmo do microcosmo

Já que acompanhamos o paradigma de Cole até aqui, e o utilizamos como forma de examinar o trabalho de Copeau, que tal darmos um passo adiante? Poderíamos usá-lo como forma de examinar a vida de Copeau, que foi, no verdadeiro sentido, seu trabalho. (Da mesma forma, se ele não foi capaz de escrever o romance ou a peça que queria, poder-se-ia argumentar que seu recém publicado diário, em dois volumes, é uma obra-prima do gênero).

Poderíamos comparar seu trabalho, até a montagem estudantil de *Kantan*, com uma busca xamanística? Poderíamos comparar a apresentação de *Kantan*, na qual aparentemente ele experimentou “a flor do Noh”, um pouco do que Dasté chama de “delírio”, com a possessão ou o “rounding”? Sua vida depois disso, que para muitos pareceu um fracasso, às margens da atividade teatral (o período no qual ele realizou brilhantes leituras de peças inteiras para públicos enfeitados por seu poder, uma das quais foi descrita anteriormente; o período no qual ele realizou o que considerou sua mais importante *mise-en-scène*), foi a fase “hungânica”, tornando presente o *illud tempus*.

Terá sido essa retirada ao campo, na verdade, um avanço? Foi durante esse período final de sua vida que Copeau esteve mais evidentemente interessado no drama sagrado. Poderíamos então ver os anos tranquilos de Copeau como os seus anos mais produtivos, seus anos fora de Paris como seus anos mais criativos? Depois que ele descobriu o que a máscara tinha para lhe ensinar, depois de ter “rounded”, ele não precisava mais das lições de sua companhia teatral ou de seus alunos, ainda que para ele tenha sido difícil desligar-se totalmente, e tenha levado ainda alguns anos até concluir seu processo de afastamento mais definitivo dos atores-alunos.

Um escritor não-identificado opinou:

Em uma batalha que levou alguns anos, Jacques Copeau renovou o teatro francês. Entretanto, quando o período criativo terminou, o “Patron” levou uma vida secreta, silenciosa e mais fértil do que se suspeitaria, junto de Deus (Sampson, p.15).

Jean Villard-Gilles parece ter resumido todo o processo da busca xamanística, “rounding” e possessão, seguida do retorno “hungânico”, para

Copeau, quando escreveu: “O teatro, lugar de comunhão, presença viva do poeta através do ator...” (p. 28) Ou, com palavras que Copeau colocou na boca de São Francisco em *Le Petit Pauvre*: “Se você tem a dívida do silêncio e da imobilidade, se você não se mover, se você se unir ao silêncio atento da clareira, com a doçura do ar e dos ramos das árvores, verá toda a criação vir até você” (1946, p. 28-29).

A cena mais revolucionária de Copeau, a que ele prescrevia como o remédio para um teatro doente, exigia um novo ator para habitá-la. Essa cena vazia encontra seu corolário no vazio interior xamânico do ator, aquele lugar de “silêncio e imobilidade” do qual fala São Francisco. E a principal ferramenta que permite ao ator vivenciar esse silêncio interior e exterior, a andar sobre o fio da navalha da imobilidade dinâmica, é a máscara. Esta permite que o ator se una a seus ancestrais das eras douradas do teatro - o antigo teatro grego, o Noh japonês, a Commedia Dell’Arte. Todos eles, usando máscaras, transformavam o palco vazio num caminho sagrado, o “silêncio atento da clareira”.

XIII De volta a Boulogne-Billancourt

Copeau sempre quis que o teatro permanecesse inteiro, opondo-se ao estudo da mímica por si só. Ainda assim, muitas vezes em tempos difíceis, ensinamentos “secretos” vão para o *underground* e continuam em escolas de artes “menores” em porões, preservados por profissionais “hereges”. Como sementes em hibernação, eles esperam um clima mais receptivo, enquanto acumulam força e poder. Há uma ironia deliciosa, então, no fato de que são as escolas de mímica, mais do que as escolas de teatro, que mantêm vivos os ensinamentos de Copeau a respeito da presença do ator.

No porão azul suburbano de Decroux, o nome de Copeau era invocado praticamente todos os dias; no mesmo espírito ele recebeu um lugar proeminente no livro de Decroux *Paroles sur le mime*. Entretanto, nos espaços reconhecidos, durante muitos anos na época do “retiro” de Copeau e após sua morte, ele ficou praticamente esquecido, lembrado freqüentemente apenas como uma figura secundária. Tanto a parte técnica quanto a parte improvisacional dos ensinamentos de Decroux estavam fortemente baseados na idéia da construção da presença cênica do ator por um processo de esvaziamento para ser preenchido. Vejam-se os títulos de alguns dos exercícios de Decroux: O nascimento da consciência; Deus pesca o homem; A oração; A

vida começa de baixo; A vida começa do topo. As máximas dos ensinamentos de Decroux, que eram muitas, estão cheias de alusões à presença e ausência, imobilidade e movimento. E antes que esqueçamos de ler importantes trechos de *Parole sur le mime*, Decroux jamais acreditou que o teatro devesse permanecer em silêncio por muito tempo - apenas o tempo suficiente para o ator recuperar o controle do terreno.

Agora, olhe à sua volta. Vemos que é prática comum tudo aquilo contra o que Copeau se rebelou: o *star system*, cenários elaborados, efeitos especiais arrebatadores, *cabotinage* (atuações medíocres), o culto à personalidade; e são os mimos, quase exclusivamente, que preservam o palco vazio, o corpo bem treinado, o uso inteligente da máscara, o respeito pelo ofício e o texto em lugar digno (mas não esmagador). Quando apontamos o teatro de Ariane Mnouchkine como exemplo das idéias de Copeau em ação hoje, não devemos esquecer que elas chegaram a ela por intermédio da escola de Jacques Lecoq.

Em outubro de 1994, Eugenio Barba proferiu uma palestra em Paris no Théâtre Renaud-Barrault, na qual se descrevia como um *homme de la périphérie* [alguém que não faz parte da forma estabelecida de fazer as coisas]. Ele falava com autoridade sobre a importância de permanecer na periferia, mesmo estando geograficamente no centro, e citou nomes de trabalhadores do teatro com quem sentia afinidade. Um deles foi Copeau, outro, Decroux. Ambos, de suas posições como marginais influentes, criaram e mantiveram viva a sólida tradição de construir a presença do ator usando a máscara como ferramenta xamânica.

IX Mas o que é realmente xamânico?

Podemos nos referir corretamente à máscara utilizada por esses artistas franceses como uma ferramenta xamânica? Decroux e Copeau teriam negado a intenção de iniciar os alunos numa prática especial, ainda que existam fortes evidências do contrário. Até mesmo uma leitura superficial do *livre de bord* da escola de Copeau nos dá uma idéia das estruturas religiosas que Copeau tinha em mente. Muito antes disso, Copeau escreveu sobre a importância de treinar atores desde a infância, antes que fossem corrompidos pelo mundo, e de "renormalizar" atores adultos que já tinham sido arruinados. E Decroux, em suas aulas (que começavam com o soar de um sino, sendo em algumas culturas um convite ao transe), modificava a coluna vertebral de seus alunos, seus padrões e possibilidades de movimento e articula-

ção, sua respiração e, por meio de improvisações, os introduzia a estados alterados de consciência. Em alguns casos, Decroux dava nomes especiais e cordas de cores diferentes (usadas no treinamento) a alguns alunos quando eles eram "iniciados" - quando se tornavam *anciens élèves* [alunos avançados]. As apresentações em sua escola eram feitas apenas para um público selecionado formado por "fiéis". E, para a maioria dos estudantes que freqüentava sua escola, já que uma grande percentagem deles não era francesa, o estudo com Decroux envolvia uma radical e importante mudança de idioma e cultura. Ainda que essa descrição soe um tanto intimidadora, o trabalho de Decroux era semelhante, em termos de rigor e inclusividade, a muitos treinamentos sérios de teatro, dança ou artes marciais em diversas partes do mundo.

O ensino de Decroux pode não ter sido xamânico, mas certamente era semelhante ao xamanismo, da mesma forma que quando os bailarinos da companhia Alvin Ailey falam de "crossing over" durante a performance (conforme Anna Deavere Smith me relatou em conversa). Eles podem não estar falando de um ponto de vista antropológico, mas simplesmente estarem descrevendo o que fazem. Será possível que o que nós descrevemos como "xamânico" em algumas culturas sempre existiu na representação teatral em tradições européias? Talvez pouco tenha sido escrito ou discutido a respeito disso por esses artistas, que muitas vezes eram considerados, nos primeiros anos, hereges em razão daquilo que Copeau chamava de seu "*commerce étrange*". Em algum lugar entre a dança do Rei Davi ante a Arca do Senhor e o enterro de Molière em sepultura clandestina, tenha ocorrido uma quebra em nosso entendimento do papel do ator/bailarino. Essa quebra só está sendo reparada agora.

Entretanto, em razão dos programas de formação em universidades, existem atualmente muitos acadêmicos escrevendo sobre teatro e dança, sem os terem praticado com muita profundidade. Enquanto admitem com facilidade a atividade xamânica em formas teatrais não-ocidentais, eles podem não admiti-la em formas ocidentais porque não a vivenciaram em primeira mão.

Alguns artistas contemporâneos falam prontamente do componente xamânico em seu trabalho. A bailarina e professora parisiense Elsa Wolliaaston e o falecido mimo corpóreo brasileiro Luis Otávio Burnier estão entre aqueles que reconhecem elementos de transe e possuem semelhantes aos descritos no princípio do século XX por Copeau e seus colaboradores.

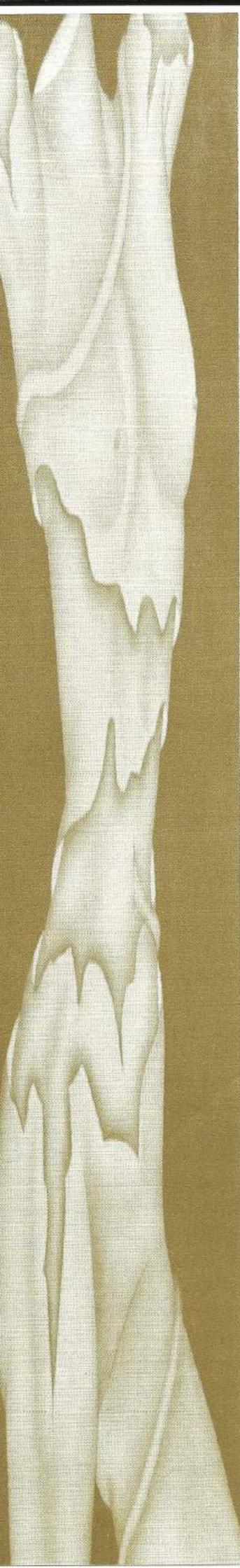
Finalmente, talvez não seja tão importante saber se Copeau e seus colaboradores eram xamãs ou simplesmente semelhantes a xamãs; esta ótica nos fornece uma nova maneira de examinar o treinamento de atores de Copeau, principalmente usando a máscara. E, para mim, vinte e sete anos depois de encontrá-lo pela primeira vez, descobri que o projeto de Copeau no porão azul em Boulogne-Billancourt constituía em construir corpos idealizados que eram, eles próprios, máscaras neutras. Os movimentos articulados desses corpos eram o equivalente das facetas e superfícies arredondadas das máscaras, que capturam a luz e a devolvem ao público em alternâncias entre explosões repentinas e lentos desdobramentos. Os exercícios com máscara no Vieux-Colombier ensinaram Decroux como o corpo nu deve se mover para alcançar máxima visibilidade e impacto no palco vazio de Copeau. As linhas arquitetônicas que Decroux construía no corpo telegrafavam a visibilidade aumentada e emolduravam a superfície sobre a qual o ator podia lançar cores de várias qualidades dinâmicas. E o corpo nu, num palco vazio, brilhava com uma luz interna quando o ator era capaz de “esvaziar o apartamento” e quando “Deus vinha morar ali”. A máscara de Copeau era uma ferramenta para a o estado alterado de consciência no ator; o corpo de Decroux (transformado pelo mimo corpóreo) se transformava naquela máscara criada a partir de dentro, como as máscaras de Copeau eram esculpidas a partir do exterior. A história é circular: as primeiras aulas de máscara de Copeau, chamadas de mimo corpóreo, inspiraram Decroux a criar uma forma chamada mimo corpóreo, que, por sua vez, tornou-se uma versão enfatizada da máscara de Copeau.

Nota: Este trabalho foi pesquisado e escrito durante o verão e outono de 1994, enquanto o autor era acadêmico visitante no Château de la Bretesche, na Bretanha. O autor agradece o apoio da Borchard Foundation's durante esse período. Os comentários de meu colega Leonard Pronko e meus alunos em Pomona College durante o semestre de primavera de 1995 foram valiosos. Finalmente, Sally Leabhart leu e contribuiu com seus comentários em cada fase do desenvolvimento do artigo, que foi revisado em março de 2002.

¹ Publicado pela primeira vez no *Mime Journal*, **Incorporated Knowledge**, edit. Pomona College, California, 1995. Título original *The Mask as Shamanic Tool in the Theatre Training of Jacques Copeau*.

Bibliografia

- BING, Suzanne. *Notes on the Noh play*. Paris: Fonds Copeau/Bibliothèque de l' Arsenal, [s.d.].
- CÉZAN, Claude. *Les Fondateurs du Vieux-Colombier nous parlent*. Les Nouvelles Littéraires, 1953.
- COLE, David. *The Theatrical Event*. Middletown: Wesleyan University Press, 1975.
- COPEAU, Jacques. “Disciplina escênica.” *La Nación*, 23 nov. 1930.
- _____. *Paradoxe sur le comédien*. Paris: Librairie Plon, 1929.
- _____. *Le Petit Pauvre (François D' Assise)*. 3.ed. Paris: Gallimard, 1946.
- _____. *Journal 1901-1948, Première Partie: 1901-1915*. Paris: Seghers, 1991.
- CRAIG, Edward Gordon. *On the Art of the Theatre*. London: Heinemann, 1911.
- DASTÉ, Jean. *Letter to the Author*. 29 jan. 1994.
- _____. *Qui êtes-vous?* Lyon: la Manufacture, 1987.
- DECROUX, Etienne. *Paroles sur le mime*. Paris: Librairie Théâtral, 1962.
- DORCY, Jean. *A La rencontre de la mime*. Neuilly-sur-Seine: Les Cahiers de la Danse et Culture, 1958.
- _____. *J'aime la mime*. Lausanne: Editions Rencontre, 1962.
- DULLIN, Charles. *Souvenirs et notes de travail d' un acteur*. Paris: Odette Lieutier, 1946.
- KUSLER, Barbara. “Jacques Copeau's School for Actors, L'École du Vieux-Colombier.” *Diss.* Wisconsin: University of Wisconsin, 1974.
- PRÉNAT, Jacques. “Visite à Jacques Copeau”. *Latinité*: 377-400. Dec. 1930.
- SAMPSON, Joseph. *Hommage à Jacques Copeau*. Dijon: Société des amis du musée de Dijon, 1960.
- SAÛL. *Excelsior*, 17 juin. 1922.
- _____. *Paris Journal*, 25 juin. 1922.
- _____. *Promptbook*. Paris: Fonds Copeau/Bibliothèque de l' Arsenal, [s.d.].
- _____. *Le Gaulois*, 18 Juin 1922.
- VILLARD-GILLES, Jean. *La Chanson, le théâtre et la vie*. Lausanne: Mermod, [s.d.].



"O sentido da ação e a ação do sentido" Exercícios para um corpo que dança

Sandra Meyer Nunes

Mestre e Doutoranda em Comunicação e Semiótica - Artes, pela PUC/SP.
Professora no Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

Resumo: A emergência do sentido na dança se dá no corpo. Sendo produzido, o sentido na dança se faz somente e mediante o gesto dançado. Neste ensaio proponho uma reflexão sobre o conceito de sentido, com seus desdobramentos relativos à representação "figural" e à noção de efeito e acontecimento, aspectos estes em consonância com a filosofia de Gilles Deleuze. Tais conceitos poderão possibilitar *uma* leitura do trabalho paradoxal operado entre corpo e sentido na dança, sendo um sentido que não está dado, mas que emerge na relação corpo-ambiente.

Palavras-chave: dança, corpo, sentido.

Abstract: The emergence of meaning in dance takes place through the body. When it is produced, meaning in dance occurs exclusively through the danced gesture. In this essay I propose a reflection about the concept of meaning, with its implications regarding the "figural" representation and the notion of effect and event, aspects that are in consonance with Gilles Deleuze's philosophy. These concepts allow a reading of the paradoxical work operated between body and meaning in dance, where meaning is not given, but emerges through the body-environment relationship.

Key words: dance, body, meaning.

Introdução

A multiplicidade e diversidade caracterizam o universo da dança cênica na atualidade. "*Corpos híbridos*" nascidos da contaminação entre fontes culturais, técnicas corporais e gêneros artísticos distintos. É raro observar hoje um corpo que dance construído por uma técnica específica. Em sua formação, os artistas têm acolhido elementos distintos e, as vezes, díspares de práticas corporais que vão do balé às artes marciais, da yoga à dança contemporânea. Os referenciais ainda nítidos que a dança moderna delineava deram lugar à noção de desterritorialização, ou seja, a perda de territórios definidos e o contágio permeando a relação da dança com outras artes e áreas do conhecimento, misturas que se apresentam ilusórias à medida que o corpo do bailarino não for tocado².

Muitas são as estéticas de corpo possíveis na cena da dança. Há que se descobrir novos termos para designar as danças resultantes de tamanha

contaminação entre áreas. No que se refere à dança contemporânea, não toda a dança, que é coetânea, mas àquela que apresenta uma organização de movimentos com determinadas especificidades técnicas e estéticas, evidencia-se a presença de um caráter investigativo que leva a novos registros corporais. Reafirma-se hoje a figura do "*criador-intérprete*"³ - nomenclatura que referencia um percurso de pesquisa do profissional em seu próprio corpo - em busca de uma espécie de resolução investigativa. Este formula novas perguntas com o seu corpo para que possa caminhar em algum tipo de procedimento técnico e metodológico.

Sua dança ganha um aspecto "*figural*". O que é construído em seu próprio corpo não é facilmente transferido para outro corpo. Dada a sua singularidade e o seu alto nível de abstração, as relações que se estabelecem diferem de uma representação "*figurativa*". Michel Bernard (1997) e Michèle Febvre (1995) chamam a atenção para

o aspecto figural na obra do artista plástico Francis Bacon, estabelecendo relações com a dança contemporânea. As figuras humanas do artista seriam imagens-eventos únicos. Na dança, a coreografia de um balé de repertório do final do século XIX, a exemplo, possui uma forma de representação que se permite atualizar em outros corpos. Na obra de certos criadores - intérpretes na atualidade, as dificuldades de se trabalhar a mesma dança em outros corpos são maiores, dada à especificidade da pesquisa corporal e da morfologia própria de cada indivíduo. Nesses corpos, as diferenças estão mais concretamente "encarnadas".

Como se lhe tirassem as certezas, os resquícios de movimento de um tempo clássico, alguns criadores da dança contemporânea abrigam-se numa nova ciência. Não se contentam em utilizar somente uma gramática corporal construída até então via dança clássica e moderna. O corpo virtuoso coexiste com o que se permite dançar assumindo sua precariedade e transitoriedade. O criador- intérprete, ao invés de re-combinar padrões de movimentos, busca questioná-los, recriando uma escrita coreográfica. Mas essas "novas hipóteses" precisam estar presentes no corpo, e não somente enquanto recurso temático ou veiculação de mídias (relações com artes plásticas, teatro, vídeo e outras tecnologias). Isso pressupõe a pesquisa de uma materialidade corporal.

Propaga-se uma dança contemporânea que assume a fragmentação, a desconstrução e a simultaneidade como possibilidades de existência no mundo. Os princípios norteadores da modernidade, como a ordem, a estrutura, o centro e a linearidade são substituídos por outros, como a multiplicidade, a descentralidade e a não-linearidade. A noção de simultaneidade dissolve a hierarquia no próprio corpo, a relação deste com os outros corpos e o espaço na cena da dança. Na obra do coreógrafo americano Merce Cunningham, a exemplo, os bailarinos espalham-se por todo o espaço sem uma hierarquia, não havendo pontos de concentração únicos. Não há direções fixas, cada bailarino estabelece novas relações.

Há na dança contemporânea um certo anarquismo corporal, quando partes do corpo se movem como se possuíssem existência em si mesmas e independência em relação ao todo, numa prática de desarticulação constante. Já os criadores da modernidade, na primeira metade do século, buscavam o movimento-chave "interior", de onde se originariam outros movimentos. Isadora Duncan evocava o plexo solar, e Martha

Graham, a região da pelve⁴. O corpo, tanto do ator como do bailarino, mobiliza-se no início do século com um senso de unidade, tendo como fonte a região do tronco.

Em trabalhos de companhias brasileiras como a Quasar, de Goiânia, a Cena 11, de Florianópolis, e de solistas, como Vera Sala, de São Paulo, é possível perceber formas distintas de entender a quebra de hierarquia e fragmentação do corpo, cujas partes independem de um único centro propulsor. Nas quedas no chão, da pesquisa de Vera Sala, o corpo assume sua precariedade, dúvida de seu próprio eixo, como se lhe tirassem as certezas. Nos movimentos aparentemente involuntários, a busca de um tônus muscular próprio que se aproxima do corpo não belo e não virtuoso, expondo um corpo mais próximo da exclusão social do que de uma estética familiar à dança. Na construção corporal do Quasar e do Cena 11, as referências para o surgimento da fragmentação e desarticulação do movimento advêm da cultura popular e de massa. Referências das novas tecnologias, do videoclipe e do vídeo game, produzem no corpo um outro tipo de entendimento para a mesma questão.

Aspectos como a hibridez técnica e estética, os processos de construção da dramaturgia corporal, a desarticulação dos corpos e a tendência à perda da "figuratividade" em detrimento da "figuralidade" reacendem a questão do sentido no corpo que dança. Um sentido que não está dado, mas que emerge na relação corpo-ambiente. Neste ensaio pretendo iniciar uma reflexão sobre esses aspectos, em consonância com a filosofia de Gilles Deleuze, em especial, ao conceito de sentido, com seus desdobramentos relativos à representação "figural" e à noção de efeito e acontecimento. Em se tratando de exercícios para *um* (e não *o*) entendimento do corpo que dança, tais conceitos poderão possibilitar *uma* leitura do trabalho paradoxal operado entre corpo e sentido. Serão, propriamente, exercícios para a circulação de sentido.

Intencionalidade e sentido

Até então restrito às regras de composição do texto escrito, o conceito de dramaturgia no século XX vê-se entendido para a cena, abarcando aspectos da cenografia, iluminação e interpretação do ator, para finalmente entranhar-se no corpo do ator e do bailarino. A dramaturgia na cena e no corpo tem a ver com a ação que se representa, e qual o sentido desse agir. A lógica teatral trabalha sobre o "sentido das ações, mas também - e aí é possível antever o que seria uma dramaturgia própria da dança - com a ação do sentido"

(Adolphe, 1997). O trocadilho não é gratuito, se consideramos a dramaturgia do corpo que dança como um jogo entre **ação** e **sentido**, tendo estreita relação com a intencionalidade da representação. A necessidade de justificar o movimento ou ação por uma intenção que o precederia tem forte apelo no teatro, mas, em contrapartida, posições diferenciadas na dança.

Embora esteja inserido no gênero dramático desde a *Poética* de Aristóteles, o movimento na coreografia pode optar ou não por trabalhar com ações intencionais, dessa forma, abrindo possibilidades para o corpo que dança, em ater-se ou não a encadeamentos narrativos dramatizados. Ao não apelar para significados para além do que está sendo executado pelo corpo, rompe-se principalmente com a identidade teatral e sua imposição de significados.

O problema do corpo e suas ações na dança e no teatro suscitam algumas diferenças. Todo ser age, mas o que caracteriza uma ação no teatro demanda especificidades. Para Constantin Stanislavski e Eugenio Barba, as ações (físicas ou dramáticas) se diferenciam do que seja movimento, atividade ou gesto. Para o entendimento do diretor russo, a ação física é uma ação dirigida para a realização de algum objetivo: *"não há ações dissociadas de algum desejo, de algum esforço voltado para alguma coisa, de algum objetivo, sem que se sinta, interiormente, algo que as justifique"* (Stanislavski, 1995). O movimento somente torna-se ação quando se justifica e significa (Bonfitto, 2002). Para Barba, Jerzy Grotowski e também para Etienne Decroux, a ação é algo mais, por nascer do interno do corpo, partindo da coluna vertebral. É a externalização de ações intencionais provenientes de uma internalidade que muda o tônus muscular de todo o corpo. Já o gesto, se não estiver vinculado a nenhuma ação pertinente ao ator, não lhe serve.

Quando descreve o efeito de *apresentação*, Febvre (1995) fala de uma dança possível, longe da obrigação da representação e do jogo do *"como se"*, proposto por Stanislavski; uma dança partindo de forças provenientes da presença dos corpos que, pelo viés da motricidade, provocam um efeito de reconhecimento de trajetórias energéticas e traços fisiológicos da vida emocional, sem compactuar com o jogo mimético da ação dramática. A corporalidade expressa *"é capturada como substância e não como temática, os corpos não dizem outra coisa que não o que eles são, não estão 'no lugar de'"* (Febvre, 1995:144). Manifestações teatrais na contemporaneidade reivindicam as forças da *apresentação* em associação às da *representação*, a fim de provocar

outras lógicas de sentido do corpo na cena.

Para os diretores citados, a ação tem a ver com vontade e intencionalidade consciente. Grotowski salienta que existem pequenos impulsos no corpo que são sintomas, tais como, quando se enrubesce, e que não são ações, visto que não dependem da vontade, pelo menos a consciente. Mas é a ação dramática sempre fruto da vontade?

Em Hegel, a ação dramática é a ação de quem vai em busca de seus objetivos, *"consciente"* do que quer. A ação é a vontade humana que persegue seu objetivo consciente do resultado final, é a vontade consciente, aquela que tem consciência de seus objetivos (Rosenfeld, 1997). É o ato da vontade (inteligência, raciocínio) e da escolha (liberdade) que caracteriza uma ação nesse entendimento. A ação segue o agente, cuja intenção se caracteriza como tensão interna em direção a uma finalidade (Aristóteles, 1996).

A pulsão pela síntese de Hegel, resultante do movimento que incorpora e supera as posições antecedentes - tese e antítese -, para Deleuze, consiste em um movimento da contradição que persiste em conquistar o infinito com as armas de uma identidade sintética finita, descartando o diferente (Deleuze, 1988:417). Há um princípio de retidão que envolve a mediação do pensamento.

As poéticas que tratam do gênero dramático tendem a reforçar não só o conceito de ação, mas deixam ver os níveis de controle, vontade e intencionalidade do sujeito que age, colocando à baila os processos de aquisição de conhecimento. Há entre os diretores de atores e filósofos citados neste ensaio um consenso sobre a importância de diferenciar ação, gesto e movimento no trabalho do ator. Embora se bifurquem nas especificidades, para estes a ação envolve vontade e intencionalidade consciente.

Mas a ação, seja no espaço ficcional do teatro e ou na esfera cotidiana, não provém da intencionalidade e vontade consciente exclusivamente. Outras informações atravessam o corpo proveniente dele mesmo, das relações deste com o ambiente e das conexões que o ator busca estabelecer a partir de dados e objetivos traçados *a priori*. Das relações entre essas variáveis emerge a ação, que passa a ser entendida enquanto um processo vivo em constante elaboração, e, não, o resultado destes acordos. Se visto através do entendimento dinamicista, os processos de conhecimento passam a ser percebidos em suas redes de interconexões neurais, que se alteram conforme a experiência, segundo propriedades emergentes e auto-organizativas. O processo cognitivo pressupõe estabilidades, mas a cada informação que adentra

o organismo, o estado corporal se modifica, abrindo canal para as singularidades⁵.

Francis Bacon chama a atenção para a questão da intencionalidade no processo de criação, quando, pintando de uma maneira solta e sem saber o que estava fazendo, descreve que a partir de um momento viu transformar a tela exatamente na imagem que estava tentando reproduzir. O clique se deu *“não por causa de uma vontade consciente ou de qualquer coisa ligada à pintura ilustrativa”* (Sylvester, 1995:17).

Bacon questiona por que até hoje nunca se analisou a razão de essa maneira de pintar ser mais profunda que a ilustrativa, já que o artista assim pode *“expandir-se, abrir as válvulas do sentimento e remeter o espectador à vida com mais violência”* (Sylvester:1995,17). Bacon diferencia a pintura que se comunica diretamente, que toca no sistema nervoso, da que se comunica por meio da ilustração, *“que nos conta a história num longo discurso cerebral”* (Sylvester:1995,18). Por ilustração Bacon entende a reprodução da imagem, e, não, sua invenção.

Stanislavki também percebe que o ator não tem consciência nem controle do que se processa com ele, *“não está no âmbito da consciência humana a execução deste trabalho oculto, e, assim sendo, o que está além de nossos poderes é realizado pela própria natureza em lugar de nós”* (Stanislavki,1995:251). O ator não convoca o estado criativo por seu ato volitivo; apenas pode permitir que ocorra mediante o trabalho sobre suas *“ações físicas”*, pesquisa que o diretor russo trata de desenvolver em seus últimos anos de vida, acreditando que o corpo, sim, é convocável, ao contrário dos sentimentos.

As figuras do corpo que dança

Afirmando que não é possível explicar a própria pintura, mas somente dar algumas informações sobre ela, Bacon evidencia a pulsão narrativa do espectador: *“a qualquer momento surgirá alguém que conseguirá colocar um monte de figuras na tela (...) estamos vivendo numa época em que não há como evitar que se estabeleçam enredos entre as imagens”* (Sylvester:1995,22). Mesmo sem querer contar uma história, a obra de Bacon tem alta carga dramática. Mas a história não fala mais alto que a pintura, como é de seu desejo. O artista chegou a criar rupturas verticais entre as telas a fim de evitar que se construa *“algum enredo enganador”* (Sylvester:1995,23).

Procuo apenas fazer com que as imagens sejam, tanto quanto possível, fiéis a meu

sistema nervoso. Eu nem sei o que quer dizer a metade delas. Eu não estou dizendo nada (Sylvester:1995,82).

A tendência de se buscar um enredo escondido na obra de arte, uma espécie de ficção, está presente também no corpo que dança. Escapar ao figurativo parece tarefa mais árdua na dança, visto que a figura humana, com seu repertório de vida, sempre está presente em cena. O bailarino, e demais artistas cênicos, vive sua arte em tempo presente. Na exposição direta de seu corpo, questões inerentes ao estar vivo afloram. Porém, tal como na pintura, as formas e os limites do contorno dos corpos podem se atenuar ou deformar, provocando uma espécie de *“borramento”* da imagem. Há uma perda das linhas clássicas, tão bem atribuídas ao balé, por exemplo; as imagens do corpo menos *“fixas”* presentes nas produções mais contemporâneas, com seus impulsos e pulsões, subvertem a limpeza formal do balé.

Alejandro Ahmed, diretor da Companhia Cena 11 de Dança, vê sua proposta gestual próxima à de uma imagem impressionista, na qual as sensações são articuladas em detrimento das formas bem definidas e claras. É bem mais difícil apreender um movimento nos corpos dos bailarinos do Cena 11 do que numa companhia de balé, visto que a imagem se desfaz rapidamente antes que tenhamos tempo para estabelecer seus limites no espaço-tempo. Da qualquer forma, as *“figuras”* da dança, em movimento de fato, sugerem imagens que dificilmente não levarão a alguma espécie de narrativa, mesmo que não linear ou dramatizada. O problema, reconhece Deleuze, é mais complexo.

Haveria relações entre figuras que não sejam narrativas, e das quais não decorram figurações? Figuras diversas que brotariam do mesmo fato, que pertenceriam a um só e mesmo fato único, ao invés de narrar uma história e de remeter a objetos diferentes num conjunto de figuração? Relações não narrativas entre figuras e relações não ilustrativas entre as figuras e o fato?”(Deleuze,s/d).

O figurativo, enquanto representação, relaciona idealmente a imagem ao objeto que ela supostamente ilustra, e também a de uma imagem com outras imagens, *“num composto que dá a cada uma seu objeto”* (Deleuze, s/d). A narração seria o correlato de ilustração. *“Entre duas figuras, sempre uma história se insinua, ou tende a*

insinuar-se, para animar o conjunto ilustrado" (Bacon Apud Sylvester:1995).

Bacon provoca o isolamento da imagem a fim de escapar ao figurativo e quebrar a lógica narrativa; liberar a figura de seu entorno e ater-se ao fato. A pintura, de forma geral, tem duas vias de escape do figurativo: na direção da forma pura, por abstração; ou, então, na direção do puro figural, por extração ou isolamento. Se o pintor opta pela pintura, se ele toma a segunda direção, será então para opor o "figural ao figurativo"⁶.

A partir das reflexões de Jean-Jacques Noverre (1727-1810) em "Cartas sobre a dança", a discussão sobre a expressão e significação do movimento se ampliou para a dança, quando este requisitou para balé a condição de arte dramática. Na tentativa de atualização dos princípios aristotélicos, o conceito de ação e a pantomima entram em contraponto a um movimento "mecânico ou de execução" detectado no balé. O percurso da dança ocidental é permeado também pelo duelo entre virtuosismo e expressividade, entre dança pura e dança teatral, acentuando-se essas dimensões de acordo com cada época e seus criadores.

Na obra "Corpos Ilhados", Vera Sala provoca uma espécie de isolamento da figura humana. O solo da artista paulista, sem nenhum cenário e iluminação que leve a uma contextualização, tem, no corpo e seu movimento, único artifício para a dramaturgia acontecer. O corpo faz texto nele mesmo, e não conta uma história linear, embora de alguma forma emerja dele uma narrativa. Sua dança visceral fala por meio de quedas, contorções e desarticulações do corpo. Um corpo "cariado, em crise, com uma ausência de fronteiras, um corpo fragmentado (...) onde cada parte do corpo se relaciona com o mundo, como se não estabelecessem conexões entre si" (Sala Apud Torres, 2001; 15).

Em "Carne dos Vencidos no Verbo dos Anjos", o solo que antecedeu o espetáculo "Violência", Ahmed explicita as referências à obra de Francis Bacon via poemas de Augusto dos Anjos. Ante um fundo vermelho, destaca sua figura humana buscando uma brutalidade similar à do artista inglês. Também como este, o coreógrafo pretende atingir o "sistema nervoso" do espectador, com uma imagem deformada não só pelo movimento do corpo, mas pelas próteses que coloca como extensões deste, tais como, o aparelho usado pelos protéticos na região da boca para cirurgias dentárias, tentando, com isso, fazer da sua dança uma realidade que expõe o improvável.

Ao evitar uma interpretação narrativa de suas

obras, Bacon pretende, como Valéry, "proporcionar emoções sem o tédio da comunicação" (Apud Sylvester, 1995:65). Bacon diferencia uma forma ilustrativa de uma não-ilustrativa. A primeira nos diz, imediatamente, através da inteligência, o que ela expressa, enquanto a outra atua primeiro nas emoções e depois faz revelações sobre o fato. A primeira é reprodutiva; a segunda, é produtora.

Agora, por que é assim, eu não sei. Talvez tenha a ver com a ambigüidade dos próprios fatos, com a ambigüidade das aparências, e, portanto, essa maneira de registrar a forma se aproximaria mais do fato por ser ela também ambígua no seu procedimento (Sylvester, 1995:56).

No teatro, impera a questão da imitação da ação humana plenamente justificada. Na dança, há outras formas de analisar os modos de representação, segundo Susan Foster (s/d), via *semelhança, imitação, replicação e reflexão*. Se a coreografia fosse agir pela *semelhança ou similaridade*, ela trabalharia com qualidades ou atributos. Se o objeto da representação fosse um rio, a exemplo, os bailarinos moveriam os braços em linhas serpenteadas e ondulantes. Uma qualidade é selecionada; dessa vez, a fluidez do rio.

Se fosse por *imitação*, a representação produziria uma versão esquemática da aparência do rio, envolvendo as questões espaciais e temporais. Talvez bailarinos enfileirados, vestidos de azul, se movessem continuamente. A *replicação* explora um tipo de relação entre partes, como da correnteza e de uma ilha, ou uma qualidade é selecionada e posta em relação com outra. Pode ser a relação entre um bailarino e outro, refletindo um movimento no outro entre dois personagens. Já o *reflexivo* faz exclusiva referência ao movimento em si mesmo, e somente tangencialmente aludiria a outros eventos do mundo. O movimento reflete a si próprio, mais próximo do que seria uma representação abstrata ou não ilustrativa, sem o compromisso com a representação colada ao real. No exemplo do rio como objeto da representação, seria alguma atividade de seu movimento. Uma corrida no palco poderia não significar nada ou convidar a uma associação com o rio (o movimento do rio ou qualquer coisa parecida com ele).

Na análise de Foster (s/d), o século XIX normalmente combina os modos de imitação (pantomima) e reflexão (dança pura). No século XX, aliam-se outros modos de representação. Isadora Duncan atuava pela *semelhança e*

ocasionalmente pela imitação. Mas as narrativas de suas obras se baseavam na replicação, na relação entre espírito e corpo. Martha Graham atuava por meio da imitação num amplo frame de replicação, pois as conexões entre centro e periferia - da pelve e do resto do corpo são evidentes. Merce Cunningham não deixa de produzir por imitação (quando um bailarino dá mão ao outro, a exemplo), mas com forte estrutura de reflexão. Sua dança opera na reflexão, elaborando seu próprio mundo de referência, focado no próprio movimento.

A dança acontece no corpo, no vocabulário expresso pelos músculos e ossos. Não transmite narrativamente mensagens tais qual uma linguagem verbal ou escrita. O conteúdo que eventualmente pode vir a ser gerado num quadro de relações dificulta a leitura de uma significação, algo próximo da ordem do conhecido, mas, em contrapartida, inevitavelmente exala sentido. Na elaboração de sua dramaturgia corporal, a dança lida com movimentos que, por sua qualidade de abstração, “*não se pode mais do que suspeitar de sua significação*”, salienta a dramaturga Marienne Van Kerkhove⁷.

A dança não se oferece naturalmente como arte narrativa. Não tem necessariamente direcionamento para a personagem, sua significação é de outra ordem. Na dança, é passível a existência de um movimento como o *développé* (no qual a perna em movimento é puxada para cima e estendida ao lado), que não se destina a nada, precisando estar atrelado a outro movimento para ganhar alguma semântica. O sentido aparece nas relações entre os movimentos. Pode ser visto o sentido no corpo que dança como um “*efeito*”, um “*acontecimento*”? Onde está o sentido? Se não está na coisa em si mesma, pode estar então, mais precisamente, no “*entre*”?

A dicotomia entre dança pura e expressiva ganhou reflexões contundentes com Paul Valéry. Mesmo em face da perene ilusão dos coreógrafos de “*mimar*” a dança para torná-la mais expressiva, para Valéry a dança deixa escapar a sua eventual incapacidade de transmitir em sua linguagem específica as idéias e os sentimentos. Pela voz dos personagens em “*A alma e a dança*”, Valéry fala da prodigiosa máquina que é o corpo humano, com seus movimentos úteis, como os do cotidiano; e os inúteis, como os da dança. Movimentos inúteis, “*mas que melhor nos falam da natureza do nosso corpo*”.

Graças ao desenvolvimento das suas estruturas, o corpo dançante conquista para todos nós um novo mundo de conhecimento, que de outro modo nos seria negado (Valéry

apud Sasportes, 1983, p. 70).

... Sendo coisa, explode em acontecimentos (Valéry apud Sasportes, 1983).

Efeitos de superfície

Deleuze (2000) chama a atenção para a mudança de pensamento quando a noção de sentido tomou o lugar das “*essências desfalecentes*”, levando-o a ser distinguido como uma nova transcendência, legitimado pela existência de Deus ou pela presença do homem. De qualquer forma, o sentido é visto como princípio, reserva e origem; “*o apelo é no sentido de reencontrar ou restaurar o sentido, seja num Deus que não teríamos compreendido suficientemente, seja em um homem que não teríamos sondado o bastante*” (Deleuze, 2000:75). E Deleuze anuncia a boa nova: o sentido é produzido, não é nunca princípio ou origem.

Ele não é algo a ser descoberto, restaurado ou re-empregado, mas algo a produzir por meio de novas maquinações. Não pertence a nenhuma altura, não está em nenhuma profundidade, mas é efeito de superfície, inseparável da superfície como de sua dimensão própria (Deleuze, 2000:75).

A noção de superfície para Deleuze não condiz com falta de profundidade, própria do senso comum, mas aproxima-se da noção de fronteira, contágio e/ou relação. Deleuze revira o senso comum do conceito de superfície, que passa a não ser somente sinônimo de pouca profundidade, mas de vasta dimensão, observando que a crítica da profundidade e a descoberta da superfície estariam francamente presentes na literatura moderna.

“*Eis que agora tudo sobe à superfície*”, vaticina Deleuze (Deleuze, 2000:8). Ao invés do debate aristotélico sobre a profundidade das coisas, entre o que se submete à ação da Idéia ou que a ela se refuta fazendo surgir as cópias e os simulacros, a revisão estoica traz à tona os efeitos do “*devir-louco*”, ilimitado, os simulacros que ultrapassam os limites estabelecidos e fazem ver a diferença.

O pensamento estoico possibilitou o surgimento da noção de acontecimento e efeito, palavras que Deleuze submeterá à noção do sentido. Dá-se a revisão do platonismo, a substituição da idéia de essência pela de acontecimentos, porém nunca como meros acidentes, mas como “*jatos de singularidades*” (Deleuze, 2000:56). Para a filosofia estoica, há duas espécies de coisas, a saber: *os corpos*, com seus

estados, qualidades e quantidades - incluindo as relações, tensões, paixões, ações-, e o que disso resulta, seus efeitos, seus acontecimentos, os *incorporais* (Deleuze, 2000:5). Não se pode dizer dos incorporais que existam, já que não são coisas ou estados de coisas, mas que subsistem ou insistem, visto que são acontecimentos (Deleuze, 2000).

Como expresso da proposição, também o sentido não existe, mas insiste ou subsiste na proposição: a lógica estóica propõe uma espécie de esterilidade ao sentido, pois somente os corpos agem e padecem, mas não os incorporais, que resultam das ações e paixões. (Deleuze, 2000:34). O sentido seria um duplo da preposição, visto ser independente desta. Os acontecimentos nunca são causa uns dos outros, mas entram em relação de *"quase-causalidade"*. Fazer falar as singularidades e a diferença, eis o projeto deleuziano.

O sentido, como efeito produzido nas séries pela instância que as percorre, tem *"duas faces dessimétricas do elemento paradoxal"*, uma voltada para a *série significante*, e outra, voltada para a *série significada*. Ele é o atributo dos estados das coisas, mas não se confunde com aqueles aos quais ele se atribuiu, com as coisas e qualidades que o efetuam (Deleuze, 2000:83). Sendo o paradoxo a subversão simultânea do bom senso e do senso comum, ele aparece *"de um lado, como os dois sentidos ao mesmo tempo de devir-louco, imprevisível; de outro lado, como o não-senso da identidade perdida, irreconhecível"* (Deleuze, 2000:81).

O bom senso seria a afirmação de uma direção, de uma orientação na feitura do tempo em que o mais diferenciado se torna mais conhecido, o singular mais regular. *"O bom senso desempenha papel capital na determinação da significação, mas não desempenha nenhum na doação de sentido"* (Deleuze, 2000:79). E o senso comum identifica, reconhece, não menos que o senso prevê, subsume a diversidade e submete à unidade. Para além do bom senso e do senso comum, opera a doação de sentido, região em que a linguagem, para Deleuze, atinge sua mais alta potência - pela via do paradoxo e do não-senso.

A lógica dos sentidos vê-se necessariamente determinada a colocar entre o sentido e o não-sentido um tipo original de relação intrínseca, um modo de co-presença, que, por enquanto, podemos somente sugerir, tratando o não-senso como uma palavra que diz seu próprio sentido (Deleuze, 2000:71).

A diferenciação entre significado, significante e sentido é necessária. O significado, em geral, para Deleuze, é da ordem do conhecido, submetesse à lei de um movimento que vai por partes. De significante, Deleuze chama todo signo que apresenta em si mesmo um aspecto qualquer de sentido, de significado, o que serve de correlativo a este aspecto do sentido. O que é significado não é, por conseguinte, nunca o próprio sentido, mas o conceito deste (Deleuze, 2000:40). O significante é *"primeiramente o acontecimento como atributo lógico ideal de um estado de coisas, e o significado é o estado de coisas com suas qualidades e relações reais"* (Deleuze, 2000:40).

Toda obra lógica, para Deleuze, diz respeito diretamente à significação, *"as implicações e conclusões não se referem ao sentido a não ser indiretamente, precisamente por intermédio dos paradoxos que a significação não resolve ou até mesmo que ela cria"*. Já a obra fantástica se refere imediatamente ao sentido e relaciona diretamente a ela a potência do paradoxo (Deleuze, 2000:23).

Enquanto a série significante organiza uma totalidade preliminar, a significada ordena totalidades produzidas. *"O universo significou bem antes de termos começado a saber o que ele significava"*... (Deleuze, 2000:51). E há sempre uma inadequação entre ambos, um vazio de sentido e conteúdo simbólico entre o significante e o significado: o primeiro, marcado pelo excesso; e o outro, pela falta. Para Deleuze, essa condição determina de alguma forma as condições de uma estrutura em geral, as duas séries heterogêneas, uma significante, a outra significada. A emissão de acontecimentos e singularidades pertence às duas séries ao mesmo tempo e não para de circular entre elas, assegurando adoção de sentido nas duas séries (Deleuze, 2000:53). A emissão de singularidades e a de sentidos emergem no corte, no *"entre"* das séries heterogêneas. *"O sentido é efetivamente produzido por esta circulação, como sentido que volta ao significante, mas também sentido que volta ao significado. Em suma, o sentido é sempre um efeito"* (Deleuze, 2000:73).

Sendo produzido, o sentido na dança se faz somente e mediante o gesto dançado. Não há sentido fora da ação do dançarino. Ele cria o plano de imanência graças ao movimento em tempo presente (Gil, 1997). Para Cunningham, o sentido do movimento é o mesmo movimento do sentido, visto que todo movimento é expressivo nele mesmo. O sentido já está lá. A dança *"trabalha por ela mesma"*, e uma dramaturgia fiel às especificidades da dança trataria de captar *"os fluxos de circulação de sentido"*, reconhecendo a

lógica interna do devir, “*esse insuspeitável que resulta de um trabalho*” (Adolphe, 1997).

O corpo cênico é capaz de produzir uma espécie de condensação que exerce uma função análoga às “*palavras-valises*” detectadas por Deleuze na literatura, uma forma de contração de muitas palavras/gestos, concomitante ao desenvolvimento de muitos sentidos (Febvre, 1995). Seqüências de movimentos, do poder paradoxal de polissemia e de síntese do corpo e a sua capacidade de metamorfosear o sentido, possibilita, para Febvre, identificar seqüências ou microsseqüências coreográficas ou teatrais como “*seqüências-valise*”.

Em determinadas seqüências, a figuração escapa ao figurativo e aproxima-se ao figural, não pela adição de signos, mas pela colisão entre eles, criando uma imagem-síntese pelas forças paradoxais emanadas do corpo. Neste percurso de seqüências espaço-temporais “*figurais*”, o corpo do bailarino/ator joga diretamente com o espectador, veiculando algo que poderá não ser facilmente nomeado, mas que provoca uma sensação efetiva no sistema nervoso do espectador.

Considerações finais

A dimensão significativa da dança é vista como “*auto-suficiente*” (Gil, 1997), e a dimensão significada, como de pouca efetividade, para dar conta da dimensão dos sentidos expressos pelo corpo. Essa dimensão “*auto-suficiente*” não estaria presente também no teatro? Há a ilusão de que a ação do ator, com sua pulsão por significado, objetividade e intencionalidade consiga domesticar o corpo e o sentido. O efeito teatral sobre a dança é mais profundo que o fenômeno da dança-teatro ou da pantomima, pois, há a possibilidade de outras nuances de teatralidade, conceito este, plural (Febvre, 1995).

Envolve também outras questões, como a intencionalidade e o jogo da representação, além do clássico duelo entre dança pura e dança expressiva. O teatro trata de imitação da condição humana, condição esta que não está só atrelada a questões que incitam à dramaticidade. A teatralidade nem sempre remonta a uma temática, personagem ou narração, conduzida para o inteligível, há o trabalho sobre materialidade do corpo. A morfologia do corpo participa da aventura dramática, e a singularidade de cada bailarino e sua experiência é elemento para uma “*pré-teatralidade*” do corpo dançante.

É conhecida a dança livre de intenção proposta por Cunningham - em reação à pulsão por significado da dança moderna -, reivindicando

sua existência a partir da materialidade do corpo⁸. Mas mesmo o corpo da dança moderna não se submete totalmente ao imperativo de sentido. A presença do corpo em ação escapa à cadeia signíca pré-estabelecida. No projeto signifiante expressionista da dança moderna alemã, o corpo buscava exprimir uma interioridade, era tratado como material simbólico signifiante e expressivo, havia o desejo de sentido e a redundância de signos. Já a corporalidade, que se diz abstrata, atrelada aos pós-modernistas a partir de Cunningham, liberta o corpo do peso dos símbolos. Na polissemia de sentidos do gesto, toda dança, por mais regulada que seja em suas convenções, tem vocação de representar o gesto mais “*puro*”, ou seja, extrapola o léxico (Febvre, 1995). Contém o intencional e o não-intencional da representação em sua estrutura.

Ciente de que a figura humana e sua motricidade são signifiante e expressivas nelas mesmas, Cunningham propôs desarticular os corpos. Num trabalho de diferenciação de suas partes, a desarticulação rompe hábitos motores, introduz outras possibilidades de resolução e combinações de seqüências. O discurso do coreógrafo americano não é centralizado, como se vê no projeto da modernidade, mas opera pela fragmentação⁹. Cunningham solicita que os bailarinos se movam sem deixar a expressividade aflorar, longe do *phatos* da modernidade. A subjetividade e intenção do criador são mantidas à parte.

A questão da desarticulação dos corpos, presente em grande parte das criações contemporâneas, é uma chave significativa para o entendimento da relação entre ação e sentido. Gil (1997) enfatiza que, ao desarticular o corpo e “*desligar*” as articulações para torná-las independentes, rompe-se com a seqüencialidade das ações, da noção de centro para periferia e a rigidez das codificações culturais impressas no corpo articulado socialmente. O corpo torna-se assim um melhor emissor de signos possíveis a partir do que as articulações permitem. O corpo desarticulado, como do autômato ou daquele que não tem controle cerebral, causa estranhamento, pois mesmo fora dos padrões da normalidade, ainda assim é de carne, é humano.

O gesto, sem causa e efeito, impõe ao expectador a formação do sentido com seu “*corpogramática*”. Para Gil, o espectador reconstrói esse corpo, fornece o que lhe falta, as evidências de uma passagem de uma articulação à outra. A “*espontaneidade*” do performer é revista somente através de um outro corpo vivo, o do espectador. O corpo fragmentado possui uma plasticidade

impar, uma possibilidade de designar a si próprio e ao pensamento simbólico do mundo. “O corpo não fala, faz falar” (Gil, 1997).

Mesmo no corpo mais articulado, mas intencional e previsível em sua seqüencialidade, a zona onde se gera o sentido convoca um domínio que ultrapassa o campo semântico: é o corpo, em sua “infralíngua”, que o fornecerá. A plasticidade, a capacidade de emitir a própria articulação da linguagem, faz do corpo uma infralíngua, que é um processo de incorporação da língua verbal. O corpo transforma-se e cria inteligência, uma plasticidade própria, que vai refletir sobre a linguagem e o intelecto: “vai induzir movimentos sutis, associações, impregnações, contaminações semânticas imperceptíveis, mas decisivas”, provocando “sextos sentidos, intuições, fulgurações, que só o pensamento por imagens e metáforas pode fornecer” (Gil: 1997,46).

A infralíngua do corpo é concomitante à língua verbal, construindo-se ao mesmo tempo que a fala. Introduce no pensamento lógico o movimento proponente empírico do corpo e das coisas. Gil (197) fala da potência mimética do corpo desde as manifestações das sociedades arcaicas, em que o dançar já era traduzir uma lógica interna, representando os ritmos pelos ritmos, as formas por si próprias, as articulações da infralíngua em estado puro.

Essa gratuidade da infragramática (ou a “inutilidade” pressentida por Valéry) constitui a própria narrativa da dança. A “auto-suficiência” da dança seria como que um desafio ou um dispositivo de transgressão da séria imposição dos signos. A interrogação de Gil é pertinente: “É possível submeter o corpo a uma linguagem?” (Gil, 1997)¹⁰

Há problemas detectados por L. Pike (Apud Gil, 1997). É impossível precisar a fronteira que separa um fragmento de movimento de outro, pois os movimentos do corpo deslizam e correm de um para outro; impossível cortar o *continuum*, havendo demasiados cruzamentos entre os segmentos. Não existe unidade gestual facilmente isolável a ponto de formar uma “géstica”, ou seja, uma lingüística do gesto.

Esse *continuum* inerente ao movimento parece ser o lugar onde os efeitos, os acontecimentos operam, fazendo circular os sentidos do corpo que dança e representa. Se as conexões que se estabelecem na mente/corpo do ator/bailarino parecem não ser controláveis de todo, para o surgimento de uma ação dramática “viva” e coerente, persiste o desafio para o ator e o bailarino de perceber e fazer uso das conexões que se estabelecem no aqui e agora, entre o corpo

e o meio e as demandas que ele deliberadamente estabelece como princípios de trabalho.

A prontidão para criar conexões ou deixá-las acontecer possibilita o aprendizado e conseqüentemente o ato criativo. O corpo organiza os processos de conhecimento, de forma que não temos controle sobre as etapas, não nos damos conta do que emerge enquanto ação. O corpo conhece agindo e não nos informa de todo sobre seus atos.

Ainda que sob uma objetiva intenção dramática, o corpo tem seus próprios sentidos e forças que escapam ao controle volitivo. Há uma imprevisibilidade que depende de inúmeros fatores e que não permite ao artista cênico controlar todo o processo nem tampouco repeti-lo da mesma forma. Ainda que o ator prepare seu papel, e o bailarino ensaie sua dança, cercado de certa objetividade e intencionalidade, os estados do seu corpo e as informações do meio no momento da representação influenciam para que este se converta em um momento singular a cada vez que se atualiza.

Em dança, a dramaturgia centra-se no corpo, o principal lugar de emergência do sentido, ou melhor, de sentidos, já que são muitas as séries possíveis. Dubray (1997) aposta no paradoxo dessa nova dramaturgia, que corre o risco, entretanto, de não ser percebida: a do corpo que dança. Fundar uma significação sem o suporte de uma exterioridade imaginária - mimética, simbólica ou narrativa -, mas sobre a imanência confessada do movimento:

*No interstício da carne e de sua imagem, entre memória e instante fugaz, sob as peles e no desenvolvimento do gesto, um sentido se infiltra pelo corpo, como a água na terra; uma vida se dança sob nossos olhares. Sabemos nós percebê-la?*¹¹

¹ LOUPPE Laurence. *Corpos híbridos* in Lições de dança 2. UniverCidade. Rio de Janeiro, 2000.

² Idem.

³ A figura do criador-intérprete no século XX veio conduzida por mulheres. A pesquisa do movimento das primeiras criadoras modernas - Isadora Duncan, Loie Fuller, Ruth Saint Denis, Martha Graham, Dóris Humphrey e Mary Wigman iniciava em seu próprio corpo. A dança moderna propunha uma representação onde a mulher não se dissolvia na personagem, como nos balés românticos e de repertório, mas evocava uma presença muito mais concreta a partir de suas próprias referências de mundo.

⁴ Duncan pesquisou o movimento-chave que obedeceria a uma lógica emocional, e não "mecânica" (que atribuía à técnica do balé). Estabeleceu então o centro de irradiação que iria nortear os próximos criadores da dança moderna, e que igualmente estabeleceria princípios para o teatro: o tronco, entre o plexo solar e a pélvis, naturalmente como pontos mais próximos da região onde fisicamente experimentamos essas emoções. *Eu sonhava descobrir um movimento inicial do qual nasceria toda uma série de outros movimentos*, descreveu Duncan (Garaudy, 1980:67). É marcante a influência dos estudos do francês François Delsarte (1811-1871) na formação de um pensamento na dança moderna.

⁵ Desenvolvi mais detalhadamente as relações entre corpo e conhecimento em: O corpo em ação (dramática). Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação. Fundação Municipal de Montenegro/RS. Outubro de 2002. p.56-63

⁶ Deluze, Gilles. Francis Bacon. Lógica da Sensação. Tradução em português. S/d

⁷ In dossier "Danse et Dramaturgie". Nouvelles de danse. Bruxelles: ed. Contredanse, printemps, n. 31, 1997.

⁸ Merce Cunningham lembra que as coisas existem sem justificar a sua existência, citando como exemplo: "dança é dança, como uma rosa é uma rosa" (Febvre, 1995).

⁹ Para Simoni Forti, Cunningham é o mestre das articulações isoladas, ditas adultas, pois disseca o corpo e sua inteligência analítica, próxima a uma articulação lingüística. Este apresenta o corpo com uma inteligência de um modo especificamente contemporâneo, abandonando a pulsão de unidade pretendida pela dança moderna do início do século. (Apud COPELAND, Roger. *Re-Thinking the Thinking Body: The Articulate Movement of Merce Cunningham*, 1999).

¹⁰ *Tentativas de lançar as bases de um sistema de notação de movimentos datam de 1599, com Arcângelo Tuccaro: O corpo resiste a uma descrição científica? Tuccaro queria fugir da visão mito-mágica da dança e da acrobacia da época, buscar estudar o movimento do salto e do giro (Gil, 1997).*

¹¹ Dubray, Charlotte. *No perigo de não ser vista* In Dossier "Danse et Dramaturgie". Nouvelles de danse. Bruxelles: Ed. Contredanse, printemps, n. 31, 1997.

Bibliografia

ADOLPHE, Jean-Marc. A dramaturgia é um exercício de circulação para manter o mundo à parte. *Dossier Danse et Dramaturgie: Nouvelles de Danse*, Bruxelles, n.31, 1997.

ARISTÓTELES. *Aristóteles*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores, v.2).

BONFITTO, Matteo. *O ator compositor*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. *A Arte Secreta do Ator. Dicionário de Antropologia Teatral*. Campinas, HUCITEC/UNICAMP, 1995.

BERNARD, Michel. Les nouveaux codes corporels de la danse contemporaine. In: PIDOUX, Jean-Yves.

La danse, art du XX siècle. Payot Lausanne: Lussane, 1990.

BURNIER, Luis Otávio. *A Arte do Ator: da técnica à representação*. Campinas, Editora UNICAMP, 2001.

COPELAND, Roger. *Re-Thinking the Thinking Body: The Articulate Movement of Merce Cunningham*. In: SOCIETY OF DANCE HISTORY SCHOLARS CONFERENCE, 22, 1999, New Mexico. *Proceedings...* New Mexico: University of New Mexico, 1999.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1988.

_____. *Lógica do sentido*. SP: Editora Perspectiva, 2000.

_____. *Francis Bacon: lógica da sensação*. [s.l.n.d.].

DUBRAY, Charlotte. *No perigo de não ser vista. Dossier Danse et Dramaturgie: Nouvelles de Danse*, Bruxelles, n.31, 1997.

FEBVRE, Michèle. *Danse contemporaine et théâtralité*. Paris: Editions Chiron, 1995.

FOSTER, Susan Leigh. *Reading Dancing: Bodies and Subjects in Contemporary American Dance*. Los Angeles: University of California Press, [s.d.].

GIL, José. *Metamorfoses do corpo*. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

LOUPPE Laurence. *Corpos híbridos. Lições de dança*, Rio de Janeiro, UniverCidade, v.2, 2000.

MEYER, Sandra. O corpo em ação (dramática). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE EDUCAÇÃO, 16, 2002, Montenegro. *Anais...* Montenegro: FUNDARTE, 2002, p.56-63.

ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

SASPORTES, José. *Pensar a dança: a reflexão estética de Mallarmé a Cocteau*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1983.

STANISLAVSKI, Constantin. *A Preparação do Ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. *A Criação de um Papel*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

SYLVESTER, David. *Entrevistas com Francis Bacon: a brutalidade dos fatos*. São Paulo: Cosac e Naif Edições, 1995.

TORRES, Vera Lucia Amaral. *Dança: um olhar em processo*. [s.d.]. Monografia (Pós-Graduação em Dança Cênica) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina.

VALÉRY, Paul. *A alma e a dança e outros diálogos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

Arte, Utopia e o Espaço Intermediário

Roberto Fajardo

Professor e artista na Universidade do Panamá,
Mestre e doutorando em Artes Visuais pela UFRGS.

Resumo: A utopia, enquanto conceito ou intenção, pode ser de alguma maneira relacionada com a arte ou a psicanálise? Este texto procura desvelar relações e ainda alguns preceitos que se articulam entre a força criativa da arte e a elaboração das "formas simbólicas" geradas na profundidade da psique do indivíduo.

Palavras-chave: utopia, arte, psicanálise.

Abstract: As a concept or intention, can utopia be in some way related to art or psychoanalysis? This paper seeks to unveil relations and also some precepts that are articulated between the creative force of art and the elaboration of the "symbolic forces" generated in the depths of the individual's psyche.

Key words: utopia, art, psychoanalysis.

Introdução

O conteúdo deste breve texto trata de uma abordagem a respeito do conceito de utopia. Procuo com esta abordagem desenvolver uma reflexão sobre a utopia em relação à arte, em função da questão indivíduo - coletividade, psicanálise e história, partindo de uma consideração etimológica. Pretendo apresentar o espaço da utopia como um espaço de *formas simbólicas* que, mediante a *atitude* e a *vontade* do indivíduo gera uma espécie de *energia* que é um dos fundamentos da criatividade na arte e também do impulso que propicia o nascimento das grandes utopias, o espaço da *eu-topia* ou o espaço intermediário.

O Termo Utopia

Onde surge na história do conhecimento o termo utopia? E, de um modo geral, qual seria a relação existente entre utopia e arte?

O termo utopia geralmente é definido como sinônimo de fantástico, meramente imaginário, inexistente, irreal ou inalcançável. Falar em utopia é falar naquele que é o território de um sonho, uma esperança, um desejo. E a arte sempre foi um espaço onde todos esses substantivos e adjetivos conviveram com razoável tolerância.

A palavra utopia passou a ser utilizada na sua relação com o título do livro de Thomas More¹, por ser o nome da ilha nos mares do sul no qual

o romance filosófico se desenvolve.

A raiz etimológica da palavra utopia remete ao grego: *topos*, que significa lugar; e à negação *ou*, também do grego, que mais tarde passará ao latim como *u*. Assim, utopia significa *fora de lugar*, ou seja, aquilo que está em *nenhum lugar*.

Alguns autores, como no caso de Vicentini de Azevedo, em termos etimológicos, vão mais longe e relacionam a palavra utopia com o significante: *topos*. De uma maneira retórica, referem-se então, "*às categorias, às temáticas ou elementos comuns de um argumento*"².

Então, finalmente poderíamos dizer que, em função da definição de utopia, toda a poética apresenta-se para o artista como um modo de utopia, no sentido de que o artista se vê impelido à produção da obra por aspirar à conquista de *algo* através da mesma, *algo* cuja natureza parece ser homóloga e da mesma origem na questão utópica.

A Utopia de Thomas More

Por que teria Thomas More escolhido este título para o livro em questão?

Trata-se da própria construção do texto. Nele Thomas More refere-se à *sociedade ideal*, em que a vida é agradável para todos; a convivência é fraterna; em um país onde a existência seria completamente feliz, repleta

de satisfação e abundância. Talvez expresse um *desejo secreto* que certamente se opôs à realidade vivida pelo autor. De família abastada, More, entretanto, conheceu e foi sensível a outras realidades. Estudou leis e logo se converteu no membro mais jovem do parlamento inglês, e isso no início do séc. XVI. Como vemos, não estamos falando de um indivíduo que esteja *fora de lugar*, e, sim, de um cidadão integral que conheceu as engrenagens do poder e que transitou com facilidade, além de liberdade, por estes ambientes.

Utopia trata de uma situação oposta à da Inglaterra de 1500, da comunidade de bens, discorrendo sobre um lugar onde não existem extratos nem classes sociais, além de conflitos violentos; seria um lugar isento de exploração e opressão, em uma sociedade positivamente igualitária.

Utopia: história e sociedade

Na verdade, a primeira parte de *Utopia* não fala de um paraíso insular nos mares do sul; ao contrário, o mais interessante no livro é que o tema tratado versa sobre os grandes problemas sociais existentes no momento, na pátria do autor.

A grande virtude de Thomas More consiste no fato de que seu livro realiza um autêntico estudo sociológico, de profunda análise social, que permite e faculta o entrever de uma idéia própria nas ciências sociais de nosso século. A evidência de uma nova idéia: a de que as pessoas são o que são em função das oportunidades que o conjunto social lhes outorga.

Podemos verificar que o autor defende uma postura crítica frente a uma determinada situação. Através da leitura do livro, o pensamento de Thomas More torna-se evidente, claro e definido no que conhecemos como *o social* e *o cultural*, sobre a relação entre o indivíduo e a sociedade e sobre a noção de sociedade como um projeto, como um meio que pretende chegar a um fim: o bem-estar da sociedade enquanto tal.

More identifica e define aqueles eventos que devem ser explicados em sua origem e consequentemente modificados, sendo capaz de perceber o seu próprio mundo sem aceitá-lo, de perceber por meio de seus conhecimentos e de um processo intuitivo como este deveria ser. Então, uma noção de como o mundo *deve de ser* configura-se em sua cabeça e é nela onde o mundo *como deve de ser* passa a ser real.

Mediante essas colocações, podemos perceber que esta situação parece ser homóloga a de outros processos criativos, em que um artista concebe uma situação inicialmente imaginária e que, de algum modo, precisa ser expressa; onde essa mesma expressão, que implica uma opera-

ção em termos de resultado, desenvolve um percurso, o qual, mesmo sendo buscado pelo indivíduo, pertence à natureza do social.

A primeira percepção do artista em relação a sua obra é individual, mas o fato é que, embora ela tenha uma gênese processual e material individual, possui uma natureza intrinsecamente social.

O que isso significa? Significa que o *fazer* do artista, mesmo que dentro de sua individualidade se debata em uma particular experiência existencial, inicialmente subjetiva, como tal, só alcança a sua realização na coletividade, o que se trata, também, de uma condição necessária, fundamental a toda utopia.

Em função do livro de Thomas More, a palavra utopia passa a designar um ideal político, social ou religioso impossível. Assim como qualquer tentativa similar anterior ou posterior ao livro, muitas situações ideais na história e na literatura são conhecidas como *utopias clássicas*, como é o caso, por exemplo, de *"A República"*, de Platão, considerado o modelo clássico inicial das utopias, além de *"A Nova Atlântida"*, de Bacon (1627), *"A Cidade do Sol"*, de Campanella (1623) e, em termos filosóficos, *"O Espírito Absoluto"* da Fenomenologia do Espírito, de Hegel, que também é considerado como utopia.

A história da utopia confunde-se com a história do imaginário social, com os relatos de mitos de civilizações perdidas e sociedades ideais, sejam elas na Suméria ou na Atlântida. Podemos identificar, em todas as civilizações, relatos que mencionam esse tipo de manifestação, evidenciando que o imaginário social justifica a sua origem no imaginário do indivíduo.

Na mente do indivíduo, a necessidade de expressão artística emula um *desejo* que de algum modo resulta estimulado pelo mundo exterior. Existe um imaginário social, fonte de *desejos* que poderá provocar no indivíduo, no caso um artista, um inconformismo tal que ele passe a *desejar*, mesmo subconscientemente, uma mudança.

Claro está que este processo, o da formação do *desejo*, resulta em um outro mais complexo, que conduz à estruturação de um projeto, o qual em função de uma articulação, capaz de envolver uma relação da sociedade como um todo e do *sentir* do indivíduo que se re-apresenta como proposta, poderia, mediante certas condições, detonar a consecução de uma utopia.

As utopias históricas sempre implicam um programa de ação. Algumas vezes essas ações ficam no papel e outras vezes procuram materializar-se no mundo real, mas, sem dúvida nenhuma, elas sempre propõem através da história um

projeto.

Em termos de elaboração, as utopias, de uma maneira ou outra, praticam uma denúncia, elaboram um diagnóstico ou desenham uma proposta. Como exemplo, no caso do mundo grego, "A República" de Platão propõe três questões fundamentais para o devir da civilização ocidental: a substituição da família como célula social, a abolição da propriedade e a igualdade entre os homens e as mulheres.

No caso da "Nova Atlântida", Bacon orienta o seu interesse para a conquista da natureza, acreditando que a harmonia entre os homens só é possível através da ciência. No seu livro ele prevê o surgimento do submarino e do avião (já mencionados anteriormente por Da Vinci) e o crescimento artificial dos frutos, entre outros eventos, os quais, a partir do desenvolvimento tecnológico, tornaram-se realidades. Neste programa de ação existe um desejo de mudança de nível na reflexão social, uma mudança que é ativada pela percepção e participação, no mínimo mediante uma observação registrada na literatura sobre a evolução da sociedade.

E, nesse sentido, em termos históricos e sociais, podemos identificar dois tipos de utopias: aquela que podemos chamar de *utopia ingênua*, que remete ao sonho e ao desejo de mudança na própria mente, como é o caso da Utopia de Thomas More, que procura a felicidade na geografia recém descoberta da América; e aquela que poderemos chamar de *utopia sangrenta*, que remete às tentativas de realização das utopias, como é o caso da própria história política da nossa América, cheia de episódios, onde o sonho se transforma em pesadelo.

A História da América, de certa maneira, pode ser considerada também, uma história da utopia, pois não é a perseguição de um sonho o que explica as viagens de Cristóvão Colombo e todo o percurso dessa história? Passando pela formação das repúblicas até a época contemporânea, será que não continuamos tentando perpetrar utopias?

Bastaria que considerássemos a esse respeito os movimentos de resistência indígena ante a conquista, até as lutas dos sem-terra no Brasil do séc. XXI ou, como pano de fundo da história centro e sul-americana, as lutas antiimperialistas de José Martí, em Cuba; Zapata, no México; Sandino, na Nicarágua; ou Allende, no Chile, só para citar alguns exemplos de coragem. Também podemos observar, à guisa de exemplo, mencionando uma utopia já clássica no continente, a utopia artística e cultural de Pedro Henríquez Ureña, intelectual da República Dominicana, que lutou pela construção de uma identidade integrativa

da nossa América.

Mencioná-lo me parece interessante porque a utopia proposta por Ureña defende o fato de que a arte e a cultura são, segundo ele, o único meio de se conseguir uma autêntica unidade entre nações ibero-americanas. Propõe uma utopia que tem como princípio a unidade do intelecto, como um motor, como modo de integração e asserção ao conhecimento, além da aquisição de elementos que propiciem uma mudança de fato. Essas idéias me parecem, urgentes e atuais, ambiciosas e de difícil consecução.

Dentro da nossa utopia o homem chegará a ser plenamente humano, deixando atrás de si os estorvos da absurda organização econômica em que estamos prisioneiros e o lastro dos prejuízos morais e sociais que acabam por afogar a espontaneidade da vida. O homem universal com o qual sonhamos, que aspira à nossa terra, a América, não será um excluído; saberá gostar de tudo, apreciar todos os matizes, será da sua terra e não da alheia, se entregará à apreciação do gosto intenso dos sabores nativos, e esta será sua melhor preparação para o amor a tudo o que tenha um sabor genuíno, um caráter próprio. A universalidade não é a exclusão social: no mundo da utopia não deverão desaparecer as diferenças que nascem do clima, da língua, das tradições; mas essas diferenças, em vez de significar em divisão e discordância, combinar-se-ão como matizes diversos da unidade humana. Nunca em apoio à uniformidade ideal de imperialismos estéreis, sempre em unidade, como a harmonia das múltiplas e unânimes vozes de todos os povos.³

Um aspecto diferencial de grande importância entre os dois tipos de utopias antes mencionadas é que, no caso das utopias ingênuas (e entre elas, em especial, das utopias clássicas), as soluções propostas não se fundamentam ou justificam na realidade, já que surgem de antemão como propostas ou indicadores às mudanças sociais; as utopias sangrentas, no entanto, caracterizam-se por um enfrentamento com a realidade circundante, o que acaba por estabelecer com a mesma uma dialética que desvia esse caráter racional tão próprio da utopia ingênua.

Poderíamos, nesse ponto, analisar a história das utopias na América, um campo cheio de possibilidades na pesquisa, potencialmente revelador da nossa própria personalidade, o que nos poderia deter por horas. Esse, entretanto, não é nosso propósito, embora sinta a necessidade de afiançar que qualquer que seja a pesquisa mencionando a questão da utopia, não pode nem deve

passar ao longo da história das utopias na diversidade das Américas.

Eu-topia

A utopia também exerce um poder sobre o caráter individual, à medida que o *não lugar* remeta a um lugar *como deve de ser* na interioridade do indivíduo. Nesse sentido, *eu-topia* designa o *bom lugar*. Na contemporaneidade, o conceito de utopia remete ao espaço individual, a *eu-topia*.

Em uma entrevista realizada por Fabrice Zimmer ao filósofo alemão Peter Sloterdijk, considerado um dos grandes pensadores contemporâneos, além de ser um inovador, ele atribui o êxito social da psicanálise à revalorização do termo utopia na contemporaneidade, graças, segundo ele, ao impulso dado pelos trabalhos de Bloch.

Bloch dividia, de um lado, os sonhos noturnos, os sonhos regressivos, os sonhos que não levam a lugar nenhum; e, de outro, os sonhos com a presença da razão. Nestes, a antítese realidade-irrealidade, segundo ele, vê-se substituída por um campo tripolar onde surge um 'valor intermediário' que se insere entre o real e o irreal. Esse valor intermediário é o que ele chamava de 'tendência' e que Popper chamava de 'propensão'. Existem irrealidades portadoras de realidades, e no ato de sonhar acordado, que é o que nos conduz ao futuro, poderíamos esboçar o que pode acontecer⁴.

Sloterdijk afirma que nas suas origens como gênero literário, a utopia foi uma forma de apropriação do alheio. Segundo ele, a utopia inicia-se como uma forma mental, literária e retórica de um certo colonialismo ocidental imaginário. A utopia tem sido um instrumento que permite a existência de uma relação entre a realidade do mundo exterior com o imaginário, que funciona para que possamos projetar os nossos sonhos interiores para lugares distantes de nós. Nesse sentido, a utopia é uma *tomada do mundo* (entendendo que tratamos aqui de uma visão estritamente ocidental) que pode ser entendida no seu aspecto social e histórico e também no seu aspecto mais íntimo e indivisível, além de subjetivo.

E de que modo se daria essa *tomada do mundo*? Qual seria a primeira e mais necessária condição para que essa *tomada de consciência* pudesse ocorrer? Por acaso esta não seria relativa ao enfrentamento do mundo, tal como ele se apresenta? Ou, se preferirmos, em uma ordem psicanalítica e recordando Lacan, no despertar ao *Outro*?

O indivíduo contemporâneo se depara com uma realidade que se impõe de maneira inevitável... e qual seria ela? Desde o nascimento, a vida em seu desenvolvimento normal consiste em uma preparação para o futuro. O aprendizado da cultura inicia-se no berço, mas, na verdade o processo de acesso ao conhecimento exige uma demanda escolar que algumas vezes continua pela vida afora.

E que dizer da aprendizagem da linguagem, tão fundamental e decisiva? As diferenças educacionais que começam na educação básica também dependem de nossa capacidade de cultivar habilidades... Que será, então, daqueles que nunca cheguem a aprender a manejar um computador, ou aos comportamentos sociais, a dirigir, a dispor administrativamente dos recursos financeiros? O mundo globalizado não é, na verdade, uma imposição? Uma atitude perante a economia que respinga culturalmente em quase todo o mundo? Temos que admitir que a mediação da tecnologia junto à constante necessidade de desenvolvermos uma capacidade de acumular conhecimentos diferenciados nunca foi tão presente.

O séc.XXI inicia-se com os manifestos já conhecidos: o do *fim da história*, o do *fim das ideologias* e o do *fim das utopias*. Parece indiscutível que o fundamento ideológico do pensamento hegemônico oficial seja a suposição da superioridade cultural da civilização tecnológica – científica e ocidental, que se manifesta e se impõe de uma maneira evidente e definitiva pela vitória quase absoluta do liberalismo econômico e político, sinônimo da globalização.

Devemos lembrar o fracasso da última grande utopia histórica representada pelo comunismo soviético, a culminação do projeto moderno inspirado na idéia de progresso, no terreno das ideologias, o fim da guerra fria e no dizer de Paul Ricœur "... a *redução de todas as utopias a ideologias*"⁵. O indivíduo como tal defronta-se com uma nova ordem mundial liderada por uma implantação universal do mercado, da democracia e de tudo o que esses termos significam, real e ideologicamente.

E o que acontece com aqueles que pensam e refletem esta nova sociedade?

O artista, por exemplo, ao se *descobrir* como um fazedor de um *algo* que necessariamente é da ordem da coletividade, percebe-se como um significativo, à medida que se torna capaz de compreender as implicações de seu *ato* e de seu *produto*, uma vez mergulhado no mundo cultural como elemento simbólico. Essa compreensão implica uma atitude, um colocar-se diante do

contexto cuja condição mínima é a de posicionar-se em atitude crítica, complexa, pois estão em jogo elementos das mais variadas procedências e naturezas. Nesse momento, o artista transforma-se em um ser cultural que só poderá contextualizar alguma relevância se for capaz de compreender, melhor dizendo, intuir as significações coletivas em relação ao sentir do artista e aquele *lugar* que não é o *não lugar*, isto é, a utopia.

Em termos sociais, apesar de sua origem, na atitude individual, toda utopia é inicialmente uma crítica a uma situação presente, vivida, contestada. Trata-se daquele *não lugar* que não é aquele que contestamos, mas que poderia aspirar a substituí-lo. No nível da arte, trata-se de uma intenção que se origina na relação do indivíduo consigo mesmo, aliada ao espaço exterior à medida que ele se vê em meio aos acontecimentos e através deles. Trata-se de uma crítica que se origina na relação com o *Outro* na medida em que o artista precisaria primeiro identificar-se com o mesmo, e segundo, impor-se a ele. Trata-se da construção de uma eutopia.

O Outro deve ser entendido como sendo toda a ordem da linguagem que constitui ao mesmo tempo a cultura transindividual e o inconsciente do sujeito. Assim, quando o artista confronta a sua obra com o público (o Outro), implica a si mesmo na medida em que é criador e crítico, em que exige de si mesmo o melhor, em que se submete à ordem simbólica representada pelo mercado das artes, à crítica da arte profissional, aos teóricos e intelectuais. O Outro pode ser representado, por exemplo, pela ordem social, que pode manifestar-se como alienação, contra a qual o artista procurará resistir e buscará lutar, de maneira que a sua visão seja observada por sua estética pessoal, crítica ao sistema e à ordem artística vigente. Como 'criador', o artista necessita que seu ato de 'rebeldia' seja reconhecido pelo mesmo sistema o qual enfrenta.

A maneira como a concepção do mundo estrutura-se na infância determina uma espécie de modelo que pode repetir-se em outros aspectos da vida do indivíduo. Essa estrutura, segundo Lacan, está regida por um desejo de identidade unívoca para com o Outro, que se idealiza na busca de uma complementação. O homem deseja transformar o mundo pelo desejo de reconhecer a sua marca nos objetos de seu desejo. Este é, basicamente, o caso do artista, que percebe o mundo através de uma visão muito pessoal cuja

concreção se dá, somente, quando consegue impor sua visão no Outro.⁶

A ação do Outro no indivíduo é, por sua vez, a reação que instaura um percurso deslocando-se em dois sentidos, podendo multiplicar-se. Quando e como poderia um artista distinguir o que lhe é próprio e o que é da cultura, da coletividade, em seu próprio trabalho?

Parece evidente que outro fator implícito em toda utopia como forma de arte é o fato de que, no artista, ela exige uma determinada conduta, isto é, a operação exige do artista uma vontade que não pode ser ingênua. Deve existir uma consciência, um saber que se constrói como dialética entre a *forma* e a *forma que se forma*, que parece deslocar-se continuamente do sujeito para a coletividade e da coletividade para o sujeito. Essa vontade, não mais ingênua, de alguma maneira nos remete e nos lembra o conceito de "âncora simbólica", proposto por Souza quando sustenta:

Trata-se, por conseguinte, de imagens que podem funcionar como âncoras simbólicas fundando lugares. Essa voz da imaginação, que tanto deveríamos esperar dos intelectuais, se consolida quando estes se comprometem, com sua obra, nos debates dos valores de seu tempo.⁷

O espaço das "âncoras simbólicas" é o espaço do imaginário, e elas de modo algum podem vir a estruturar-se como vontade ingênua. Uma atitude crítica é necessária, fundamental a todo processo criativo e ao nascimento de toda utopia.

O *desejo secreto* de Thomas More é um desejo de seu imaginário, o qual se manifesta de um modo simbólico com a construção de um lugar, *não lugar*, que se antepõe como uma realidade ante uma realidade não aceita. A sua *intuição* desse outro lugar, daquele lugar *como deve ser*, é uma intuição que somente se faz possível por meio do imaginário e como eu-topia.

O imaginário é também a origem desse *valor intermediário* do qual fala Bloch, insertando-se entre o real e o irreal, criando condições para a elaboração de uma possibilidade que, embora não pertencendo a nenhum dos dois espaços, permite ações que estão na base da própria natureza do que venha a ser o real ou o irreal.

As ações permitem a *tomada do mundo*, e esta posição poderá ser uma obra de arte ou uma invenção tecnológica, um evento na história ou um texto sonhador; poderá ser qualquer coisa que possa ser considerada simbolicamente.

Seria nesse sentido que Cassirer propõe a troca da noção de "*homem racional*" para "*homem*

simbólico”, pois, para ele, o espaço do valor intermediário é o espaço das formas simbólicas, “como um complexo de elementos formais portadores de significados, relacionados com uma finalidade e com o uso que a gera”⁸.

Acredito que seja nesse espaço simbólico onde se origina esta energia; uma atitude complexa, uma vontade crítica que ao se instaurar como entremeio do real e do irreal, gera a possibilidade de uma ação utópica, o espaço da eu-topia.

*A observação de Kant, de que é necessário e indispensável para o entendimento humano distinguir entre realidade e possibilidade das coisas, não só expressa uma característica geral da razão teórica, mas também uma verdade da razão prática... Quando Thomas More escreveu sua utopia, expressou este mesmo ponto de vista logo no título de sua obra. Uma utopia não é uma descrição do mundo real ou da ordem política e social real. Em momento algum do tempo ou do espaço a encontramos; não está em nenhum lugar, mas tem resistido e demonstrado a sua força no desenvolvimento do mundo moderno. A verdadeira natureza, o verdadeiro caráter do pensamento ético nunca é definitivo, sempre está em constante refazer. “Viver em um mundo ideal - diz Goethe - consiste em tratar o impossível como se fosse possível”. A grande missão da utopia não é senão a de tornar possível, como uma oposição à aceitação passiva do estado atual dos assuntos humanos. Este pensamento simbólico supera a inércia natural do homem e o dota de uma nova capacidade: a de reajustar constantemente seu universo.*⁹

Enfim, já que o universo do homem é o universo do símbolo, vivemos mais no mundo natural ou no mundo dos símbolos? Quando se trata da nossa psique, é possível separar esses dois mundos?

A utopia é a manifestação de uma energia que canaliza possibilidades na ordem do simbólico por uma vontade individual que às vezes se torna coletiva. Trata-se de uma energia que já está presente de algum modo no artista, no sonhador, no revolucionário, no líder, de maneira explícita. Está ainda presente, implicitamente, em nosso comportamento cotidiano, o que acaba por causar este sentimento de empatia que sustenta em ocasiões o movimento de um grupo que, por intermédio dela, torna-se hegemônico. A própria contemporaneidade parece propor-se a se apropriar dessa energia, através da psicanálise, a fim de convertê-la num instrumento de troca

reflexivo, mediado, objetivo e modificador, tanto em termos individuais quanto coletivos, retomando assim aquele que parecia ser um território da ficção e re-descobrimo a coerência íntima deste espaço, a coerência da eu-topia.

¹ “De optimo republicae statu deque nova insula utopia” Thomas More, 1516.

² “Entre lugares: especulação sobre utopia e psicanálise” Vicentini de Azevedo, 2002. P.29.

³ Ureña, 1978.

⁴ Peter Sloterdijk: La utopia há perdido su inocência. Entrevista concedida a Fabrice Zimmer, publicada em Magazine Littéraire. Maio de 2000. Este texto pode ser acessado em internet no seguinte endereço: <http://etpplot.gesuitescat.edu/u37272647/sloterdijk.htm>

⁵ Ricouer, 1999, p. 299.

⁶ Fajardo, 1999, p. 36-37.

⁷ De Souza, 2002, p. 27

⁸ Comentário de Calabrese, referendo-se a Cassirer em Calabrese, 1987, p. 29.

⁹ Cassirer, 1994, p. 97-98.

Bibliografia

AZEVEDO, Ana Vicentini de. Entre Lugares: especulações sobre utopia e psicanálise. *Correio da APPOA*, Porto Alegre, nov. 2002, p.28.

CALABRESE, Omar. *El Lenguaje Del Arte*. Barcelona: Paidós, 1987.

CASSIRER, Ernst. *Antropología Filosófica*. México: Fondo de cultura Económica, 1994.

FAJARDO, Roberto. Reflexiones sobre el ejercicio de la pintura a partir de conceptos extraídos de la teoría de Jacques Lacan. *Porto Arte*, Porto Alegre, v.10, p.43, 1999.

MORE, Thomas. *Utopia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1973.

RICOEUR, Paul. *Ideología e utopia*. Barcelona: Gredisa, 1999.

SLOTERDIJK, Peter. *La utopía ha perdido su inocencia*. Disponível em: <<http://etpplot.gesuitescat.edu/u37272647/sloterdijk.htm>>

SOUSA, Edson Luis André de. As utopias como âncoras simbólicas. *Correio da APPOA*, Porto Alegre, nov. 2002, p.24.

UREÑA, Pedro Henríquez. *La Utopia de América*. Caracas: Ayacucho, 1978.

A formação de visualidade, imaginário e estereótipos

Paola Basso Menna Barreto Gomes
Mestre e doutoranda em Educação pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação da UFRGS

Resumo: Este trabalho apresenta a questão da estereotipia na formação visual da Era da Comunicação Eletrônica. O texto traz as colocações mais usadas em relação aos problemas da educação estética no mundo industrializado, trazendo referências e colocações extraídas da Teoria Crítica, das Ciências do Imaginário, dos Estudos Culturais e da Semiologia. O intuito desta breve revisão teórica, além de colher os principais enunciados sobre esta temática, é problematizar as assertivas dominantes sobre as articulações entre arte, mídia e educação, com o propósito de pensar a formação da visualidade frente às representações hegemônicas do imaginário de consumo propagado pelo mundo globalizado. O texto discorre sobre o esvaziamento simbólico da contemporaneidade frente ao potencial inusitado do próprio estereótipo, de modo que, mesmo na imagem pronta, fácil e digerível, a solução escape, nos obrigando a inventar alguma coisa outra e a abrir o olho para tantas coisas a serem vistas além dos quadrados dos monitores, das telas e dos quadros.

Palavras-chaves: imagens, arte, educação.

Abstract: This paper examines the issue of stereotyping in the visual formation of the Electronic Communication Era. The text presents the most commonly used statements regarding the problems of aesthetic education in the industrialised world, examining references and statements taken from the fields of Critical Theory, Imagery Sciences, Cultural Studies and Semiology. The aim of this brief literature review, besides making an inventory of the main enunciations on this theme, is to problematize the main assertions about the articulations between art, media and education, seeking to examine the formation of visuality in face of the hegemonic representations of the imagery of consumption disseminated by the globalized world. The text examines the symbolic emptying of contemporaneity in face of the unanticipated potential of the stereotype itself, so that even in a readymade, easy and digestible language, the solution escapes us, leading us to invent something different and to open our eyes to so many things that are to be seen beyond the frames of the monitors, screens and pictures.

Key words: images, art, education.

A problemática abordada neste texto parte da constatação de que crianças e adolescentes apresentam uma visualidade fortemente referendada às inúmeras imagens de desenhos animados e personagens da mídia. Independente do tipo de proposta trabalhada com alunos do ensino médio, é fácil perceber o gosto pelas figuras “prontas”, copiadas dos mais variados meios, como revistas, figurinhas, propagandas, cartazes, dentre muitos outros, assim como uma evidente necessidade de reproduzi-los por desenho ou cópias mecânicas. As soluções formais estereotipadas, extremamente repetidas nas criações escolares, denotam um olhar familiarizado a ícones de consumo (Gomes, 2001). Educados dentro do “*estatuto pedagógico da mídia*” (Fischer, 1998), os alu-

nos constroem seus imaginários junto às figuras produzidas por grandes corporações capitalistas. Frente à influência massiva desse tipo de imagens, poderoso referencial que não podemos ignorar, há muito que se pensar. Sobre as complexas intersecções da arte, da mídia e da educação, faz-se necessário problematizar as estratégias teóricas relativas à formação visual que se articulam ao fato de o imaginário contemporâneo ser calçado no consumo.

O museu de todas as coisas criadas e vistas pela cultura humana é o que o pensador Gilbert Durand chama de imaginário¹: “*sonho, onírico, mito ou narrativa da imaginação*” (1998, p.82). Dentro dessa perspectiva, o que se entende por “*imaginário*” seria um campo absolutamente

interdisciplinar (1996, p. 237), lugar de “*entre-saberes*” do qual extraímos a “*matéria antropológica*” (ibid, p.172) em que os estudos humanistas se debruçam. Durand criou as “*ciências do imaginário*” com a finalidade de pensar os regimes simbólicos que perpassam as estruturas mentais. Com suas análises sobre a retórica das imagens, Durand atesta que o imaginário é o “*conector obrigatório pelo qual forma-se qualquer representação*” (Durand, 1998, p. 41). Na tentativa de criar outras conexões, de procurar uma outra via de acesso às produções culturais que não as conhecidas rotas hegemônicas das imagens de massa, cito algumas observações de Gilbert Durand, criador das ciências do imaginário. Trago sua teoria porque, já na década de 1950, Durand preocupava-se com “*a manipulação icônica*” à qual somos todos expostos. O autor observa que as imagens midiáticas estão presentes no “*despertar pedagógico da criança*”, implicando as construções que esta fará sobre o mundo que a circunda. Em seus estudos, Durand trata do “*repertório de toda a fantástica*”, cuja circulação se dá, nos tempos contemporâneos, por meio da mídia e sua inesgotável produção e reprodução de imagens. Estes estudos apontam a necessidade de que “*uma pedagogia venha esclarecer, senão ajudar, esta irreprimível sede de imagens e sonhos*” (Durand, 1997, p. 431). A presença massiva das imagens, disseminadas na paisagem visual do cotidiano se dá, principalmente, no campo específico da indústria do entretenimento. Gilbert Durand observa que “*a enorme produção obsessiva de imagens encontra-se delimitada ao campo do ‘distrain’*” (Durand, 1998, p. 33), e a mídia, com todo o arsenal de imagens que comporta, “*está presente desde o berço até o túmulo*” (ibid, p. 34). São imagens que, principalmente através do entretenimento, se encontram entranhadas na subjetividade contemporânea. Produzem uma iconografia específica e desenham o cenário “*pop*” da cultura de massas: imagens cuja fabricação e disseminação interdependem de um complexo sistema de valores que opera na maquinaria do mundo “*civilizado*”.

As técnicas de reprodução sonora e imagética, antes mesmo da consolidação de veículos, como a televisão e o videocassete, já suscitavam a atenção dos frankfurtianos², cuja indústria cultural, responsável pela “*estandardização e produção em série*” (Adorno e Horkheimer, 1990, p. 160), traduziria o legado simbólico da humanidade sob a estereotipia das formas, o que para estes pensadores afastaria a “*validade de qualquer estilo verdadeiro*” (ibid, p. 166). Na perspecti-

va atual, na qual é difícil discernir os limites entre a cultura erudita e a cultura popular, a distinção entre a pureza dos estilos e a imitação “*barata*”, assim como a busca daquilo que Benjamim chamava “*aura*” da obra de arte (Benjamim, 1990, p.215), a questão é deslocada. As preocupações estéticas cedem lugar para os problemas de produção de subjetividade. Não descartando o caráter denunciativo em relação à hierarquia de valores do capitalismo, a Pedagogia Crítica e os Estudos Culturais, ao levarem adiante as questões da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, passaram a trabalhar sob uma perspectiva mais simpática às produções de cunho massivo e popular. A tendência dessas análises não é julgar o valor estético de um produto, mesmo contestando os ditames do mercado e a mais-valia da informação. Suas preocupações teóricas se deslocam dos juízos de valor e centram-se na análise das formas e conteúdos que os produtos veiculam.

As colocações da Escola de Frankfurt, embora ainda sejam muito importantes no que diz respeito, à padronização do gosto promovida pela indústria cultural, são obsoletas no que se referem ao estabelecimento de distinções entre as chamadas “*alta e baixa*” cultura. A profusão de estilos e formas, assim como das técnicas e dos meios de reprodução, constituem o diversificado arsenal de artefatos culturais assimilados e construídos pela civilização, de modo que dentro desta profusão caótica de imagens é que se apresentam os produtos “*padronizados*” da indústria cultural. O fato de se legar à indústria cultural um modo de vida voltado ao consumo, promovido por instâncias economicamente hegemônicas, não significa que alternativas de expressão tenham sido abolidas e que não exista espaço para criações singulares. Muito pelo contrário, a mídia anseia por novidades, o mercado necessita de invenções para continuar gerando lucro. Portanto, a visualidade eletrônica comporta tanto as manifestações homogêneas das grandes marcas produtoras de imaginário como também a miscigenação imagética produzida nas múltiplas formas da cultura. Dentro do hibridismo desse território é que trataremos aqui a questão da estereotipia.

Efeito das representações sociais, a estereotipia carrega fórmulas que conduzem aos contornos definidos por uma forma de fácil reconhecimento. O estereótipo é uma espécie de simplificação modeladora de imagens, fazendo-as estas exprimirem uma solução segura, certamente identificável. Dentro de uma perspectiva culturalista, Tomaz Tadeu da Silva descreve o estereótipo funcionando como “*dispositivo de eco-*

nomia semiótica" (Silva, 1999, p. 51) que nos protege da alteridade, do desconhecido, do estranho, do diferente. Toda estereotipia é a estratificação de fórmulas representativas, que fixam e cristalizam os objetos de conhecimento em imagens de domínio comum, produzindo referências visuais facilmente comunicáveis. À medida que um estereótipo sempre opera com o "já visto", com o lugar-comum de uma identidade e com designações de domínio universal, tende-se a pensá-lo como reprodução de alguma coisa dada, como repetição do que já veio pronto.

O estereótipo imagético é um dos pontos problemáticos da educação visual e gera discussões que se estendem ao campo da ética, visto que algumas abordagens teóricas partem do princípio de que a imagem é uma das instâncias de base na constituição de nossas subjetividades. Ainda na década de 1960, concluindo seus apontamentos sobre a influência da televisão, Umberto Eco observou que "a imagem é o resumo visível e indiscutível de uma série de conclusões a que se chegou através da elaboração cultural" (Eco, 1979, p.363). Citando o termo "iconosfera", de Cohen-Séat, Eco atenta para as influências psicológicas e sociológicas que a informação visual produz nos indivíduos e na cultura (ibid, p. 354). Uma pedagogia atenta ao potencial subjetivador das imagens trabalha para os modelos constitutivos, tanto no âmbito do imaginário coletivo como nos imaginários individuais. É sobre esses imaginários que exercemos a faculdade de imaginar, criando e recriando o mundo por meio da atividade mental e algumas vezes por atos expressivos. Teixeira Coelho aponta que "a imaginação é um dos modos pelos quais a consciência apreende o mundo e o elabora" (Coelho, 1991, p. 110). Sobre essas assertivas, conclui-se que uma imaginação arraigada a modelos constitutivos demasiadamente padronizados limita as possibilidades expressivas dos sujeitos, cuja forte referência a determinados tipos de representação impossibilita a criação singular de formas nunca antes imaginadas. A crença de que somente um tipo de figura é bom (certamente porque é reconhecido e facilmente identificável) e que somente a reprodução dessas figuras valem a pena como produção visual, adicionado ainda à falta do domínio técnico do desenho exigido pela cópia manual, faz com que os estudantes, principalmente os adolescentes, sintam-se incapazes de exercitar sua imaginação para criar um trabalho artístico.³ O resgate da imaginação criadora, amplamente difundido nos discursos dos arte-educadores da década de setenta, na medida em que nega ou ignora os ícones de consumo que subsi-

diavam o imaginário das crianças e dos adolescentes, foi abandonado a favor da metodologia triangular, que, junto ao fazer, privilegiava o contacto com a obras de arte e artistas, a fim de que os alunos ampliassem suas referências. Trinta anos após o espontaneísmo e quinze após o *boom* do método triangular, é praticamente impossível pensarmos o ensino de artes, e mesmo a própria Arte, fora do contexto eletrônico e midiático, onipresente na vida cotidiana da contemporaneidade.

É prioritariamente por meio de máquinas elétricas, como a televisão, que as imagens são materializadas, que criam e reproduzem imaginários. Arlindo Machado refere-se a essas máquinas como produtoras de significados, chamadas de máquinas "semióticas", que "desempenham papel fundamental na atividade simbólica do homem contemporâneo" (Machado, 1996, p. 34). Mesmo Ana Mae Barbosa, autora responsável pela difusão da metodologia triangular pelo Brasil, observa que "a fonte mais freqüente de imagens para as crianças é a TV, os fracos padrões dos desenhos para colorir e cartazes pela cidade" (Barbosa, 1991, p. 12). A televisão, veículo instaurado no cerne de nosso cotidiano, é talvez a maior produtora dos signos contemporâneos. Se há mais de trinta anos Eco chamou a TV de "escola do gosto, do costume, da cultura" (Eco, 1979, p. 357), o que dizer no momento atual, em que os aparelhos de televisão multiplicaram-se em grandes quantidades, estando presentes desde os lares até bancos, lojas, hospitais e que as pessoas assistem à TV nos lugares mais distantes do planeta? Não há dúvida de que a televisão seja o veículo mais eficaz no que concerne à formação de imaginário, mas outros meios também contribuem efetivamente na propagação de determinadas figuras. Além da televisão, o imaginário hegemônico transita nos mais diversos produtos de consumo, sob manifestações tão prosaicas que a maior parte das pessoas sequer percebe a intensidade de suas marcas visuais e a força de seus estereótipos.

Qualquer professor que se proponha a trabalhar com imagens pode testemunhar a grande incidência de figuras representando os estereótipos da mídia na produção gráfica de seus alunos. Cópias dos personagens da Disney, da Warner, da Marvel e de outras companhias da indústria do entretenimento, assim como soluções formais convencionalizadas, como bonecos de palito, o sol se pondo entre duas montanhas redondas, casas quadradas com telhado triangular, para citar apenas alguns dos exemplos mais recorrentes que aparecem nos desenhos e trabalhos artísticos das crianças. Estudos no campo de ensino de artes,

como o de Anamelia Buoro, atestam que “o estereótipo torna-se alternativa facilmente adotada na expressão plástica por se apresentar como forma segura de representação, um modo de não se arriscar, de não se expor. Em busca de garantia de aprovação resulta em trabalhos mecânicos, acomodados, sem desafio” (Buoro, 1996, p.36). A “aprovação” a qual se refere Buoro nada mais é do que o reconhecimento de um imaginário institucionalizado em relação a essas formas de representação. Em muitos casos, a própria escola, nas mãos de professores também perpassados por esse imaginário, encarrega-se de legitimá-lo e propagá-lo.

A criança, atualmente, enfrenta os sedutores apelos da sociedade de consumo. Para citar apenas um exemplo, as normas ditadas pela televisão tornam a conduta infantil cada vez mais marcada por modelos estereotipados que, muitas vezes, transformam-se em obstáculos para a construção de um conhecimento mais significativo (Buoro, 1996, p.35).

Esses “modelos estereotipados”, referidos por Buoro, são imagens que pertencem ao imaginário de consumo: os bonecos da Warner, como por exemplo, Pernalonga e Piu-piu, os personagens da Disney; como os patos e Mickey e a “turma da Mônica”, de Mauricio de Souza. São apenas as amostras mais incidentes no mercado brasileiro. São personagens dos desenhos animados ou de histórias em quadrinhos das grandes corporações que, além de serem veiculados amplamente na televisão e em filmes, também são propagados por uma infinidade de produtos industriais. O material escolar, por exemplo, é produzido com figuras extraídas da mídia: lancheiras, cadernos, estojos, pastas e mochilas, quase sempre apresentando os consagrados personagens acima mencionados, personagens de desenhos japoneses, fotos de atores, a boneca Barbie, entre outros. Produtos de higiene, vestimentas, acessórios, embalagens de alimentos, qualquer produto pode servir como base para a veiculação desses ícones. Além dos produtos industrializados, essas figuras aparecem manufaturadas como decoração de creches e festas infantis, em folhas mimeografadas que muitas vezes as crianças recebem para colorir, em camisetas pintadas e nos mais variados tipos de produtos artesanais. A apropriação dessas imagens envolve um duplo consumo e uma estratégia publicitária; adquirimos tanto o objeto como também consumimos o estandarte visual que este suporta e, ao mesmo tempo, o próprio objeto que se “apropriou” da imagem

serve também como forma de propaganda. A dificuldade de ignorarmos a existência dessas figuras se deve aos meios sutis pelos quais exercem sua imposição. São imagens que são impostas aos nossos olhos nos lugares mais prosaicos, e basta uma simples visita ao supermercado para constatar os produtos destinados ao público infantil e adolescente estão veiculados à mídia de entretenimento. Existem pouquíssimos produtos infantis que não ostentam os referendados personagens. Além de povoarem as lojas, as revistas e alguns cartazes, aparecendo sempre em nosso raio de visão, a falta de opção na compra de produtos impossibilita que façamos escolhas, e os ícones produzidos pelas fábricas de imaginário inevitavelmente penetram em nosso cotidiano e passam a fazer parte da vida de nossos alunos e filhos. Obviamente, a ampla reprodução de determinadas imagens repercute na formação estética das crianças da Era Eletrônica, as quais carecem de referências visuais além das oferecidas massivamente pela indústria de consumo.

Devido às invenções tecnológicas que possibilitaram a ampla reprodução de todos os tipos de imagens, nos encontramos agora em meio a uma profusão vertiginosa de representações visuais, pertencemos à uma “civilização das imagens” (Eco, 1979, p.357). Os autores da chamada pedagogia crítica, referindo-se aos meios tecnológicos, falam de uma cultura de hiper-realidade (Kincheloe, McLaren), em que a celebração do olhar e do signo aponta para a necessidade de que seja desenvolvida uma “semiótica crítica” para desmistificar o poder da mídia eletrônica, ajudando “a equipar os indivíduos com uma nova consciência crítica- uma forma de ver que fortalece em poder homens e mulheres e os conduz além das crenças que têm sido moldadas pela dominação e manipulação” (ibid, p. 106). O desenvolvimento proposto por Kincheloe implica a aquisição de um instrumental no qual possamos estudar os signos dentro do papel que exercem na construção da realidade. A hiper-realidade, como grande propagadora de signos visuais, é um território propício para o que Durand chamou “inflação simbólica”. O argumento de Kincheloe se baseia no fato de não podermos abordar as imagens sem a utilização das categorias semióticas.

Para Teixeira Coelho, toda imagem é um signo, ícone ou um símbolo, representações com as quais operamos nossa imaginação (Coelho, 1991). Enquanto os signos são os elementos que exprimem as codificações presentes nas representações construídas pela cultura, os símbolos são determinados signos aos quais imbuímos um sen-

tido mais intenso do que as meras codificações. O caráter simbólico das imagens se faz presente nas mediações provocadas entre sua iconografia e as provocações psicológicas suscitadas pelos conteúdos e formas apresentados. As produções simbólicas, assim como os códigos culturais, estão arraigadas à diferenciação da humanidade em relação às outras espécies, e muitas inscrições imagéticas trazem produtos simbólicos antigos. As imagens estiveram presentes desde os primórdios daquilo que entendemos como cultura e exprimem uma simbólica, plena de sentido. Visto que um símbolo é repleto de sentido, cheio de significância existencial, Teixeira Coelho observou que *"a cultura adoece quando os símbolos se desfazem, se desimpregnam de sentido"* (Coelho, 1991, p. 113). Símbolos sem sentido, meramente designativos, são estereótipos, representações cuja reprodução massiva é de fácil reconhecimento e pertence ao senso-comum.

A profusão de imagens (principalmente de imagens estereotipadas) vivida quotidianamente em nosso tempo *"elimina não apenas todo o sentido como as próprias imagens"*, causando o que Durand chamou de *"iconoclasmo por excesso"* (ibid, p. 113). Na visão de Teixeira Coelho, a TV e os meios de comunicação de massa, ao representarem as coisas como são, como meros signos ou supostos símbolos convencionalizados, geram o processo de *"inflação simbólica"* (ibid). A capacidade da imaginação é esvaziada e a gratuidade dos sentidos produz angústia e alienação. Nessa perspectiva, a imagética presente no estereotipado mundo de consumo produz figuras carentes de sentido, sem imaginação, sem nenhuma criação diferente. O olho inflacionado da Era da Comunicação é cego às riquezas e nuances do universo visual, pois excesso iconológico tende a levar as imagens a perderem todo o seu potencial de alteridade. Por serem exaustivamente reconhecidas, não causam estranheza e acabam por não nos afetar, pois essas imagens quase não provocam e nem apresentam algo que force a pensar.

Para a problemática deste texto, interessam as tempestades do imaginário provocadas pelos momentos em que uma cultura está inflacionada. Frente aos abalos sísmicos imagéticos, aparecem formas rígidas de representação e uma profusão de estereótipos. O aspecto cristalizador de um estereótipo busca uma solução visual em que a imagem tende a manifestar-se sob um aspecto universal, seguro de sua eficácia mercadológica. Aqui, nos obrigamos a pensar um tipo de educação que dê conta dos problemas da estratificação

do imaginário e da turbulência de informações experimentadas na hiper-realidade. Pois, num movimento paralelo à estratificação imagética proliferada pelas mídias hegemônicas, temos miríades de produções operando com os mais variados referenciais visuais. O que se pressupõe é que, neste movimento, as imagens caduquem, encarcerem formas convencionalizadas, se reproduzam ao infinito e acabem por criar novas imagens. De qualquer modo, o movimento ininterrupto de imagens acaba cansando, algumas soluções se esgotam e, exaurido, o olho preguiçoso se protege dos *"abalos sísmicos"* do imaginário no refúgio das tendências universais.

No contexto da hiper-realidade, as tendências ganham caras específicas, as quais, além de estabelecerem uma visão compartilhada sobre as coisas da vida, têm como função promover signos de amplo reconhecimento (todas as pessoas sabem quem é o Mickey Mouse) e figuras com identificações discernidas. Porém, ao invés de simplesmente favorecer o diálogo sobre um saber de domínio comum, as identificações nos indicam as posições ocupadas pelos sujeitos dentro da cultura. São posições estabelecidas no decorrer da história, mas apresentadas e caracterizadas dentro de lugares que descrevem hierarquias e campos de poder. As grandes corporações produtoras de imaginário são um desses campos, onde lugares são construídos de forma a favorecer determinados tipos de representação. Quando a Disney produz um personagem para ser herói de um novo filme, sabemos de antemão quais são suas virtudes e quais as qualidades que ele precisa ter, caso contrário, não conquistaria um grande público. Além de promover uma representação padronizada, o maior objetivo da conquista necessária para que uma imagem obtenha sucesso é fazer com que paguemos para possuí-la.

Shirley Steinberg, em sua conferência feita no IV Seminário Internacional de Reestruturação Curricular, em Porto Alegre, disse que *"é nossa responsabilidade cívica, profissional, estudar o currículo das grandes corporações empresariais e seus efeitos sociais e políticos"*. Esse *"currículo"* inscreve-se naquilo que Steinberg denomina *"pedagogia cultural"*; em outras palavras, o poder que a cultura tem de produzir conhecimento por meio de instâncias que não seriam legitimamente consideradas *"pedagógicas"*. *"Locais pedagógicos são aqueles onde o poder se organiza e se exercita, tais como bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes, etc."* (Steinberg, 1997, p. 102). Os efeitos da mídia e de seus investidores são evidentes dentro

da pedagogia cultural, cuja aprendizagem profunda, arraigada a processos que envolvem anseios e desejos, constroem nossas identidades e moldam nossas experiências pessoais. Outro conferencista do referido Seminário, Joe Kincheloe, declarou que *"a construção daquilo que somos e daquilo que acreditamos ser não pode ser separada das ações de poder"* (Kincheloe, 1997, p. 73) e utilizou o termo *"tecnopoder"* para referir-se ao poder através da tecnologia, como, por exemplo, a televisão. O poder das grandes corporações, *"fabricantes de imaginário"* (p. 113) se exerce sutilmente *"através da produção e troca de signos"* (Foucault, 1995, p. 241). As máquinas produtoras de signos também são produtoras de poder, que, do ponto de vista de Steinberg e Kincheloe, nos subjetiva para o consumo.

A mídia de lazer ganhou a atenção nas teorias que versam sobre o multiculturalismo, principalmente devido a seu papel na produção de identidades. Os teóricos da pedagogia crítica, atenta à dimensão política dos produtos que consumimos, trouxeram este debate para a área da Educação. Suas análises preocupam-se com a infância construída pelas grandes corporações comerciais e as implicações éticas da formação de conhecimento no campo midiático. Autores como Steinberg, Kincheloe, McLaren e Giroux acreditam que o impacto das produções da indústria do entretenimento moldem as identidades e atravessem nossas escolhas individuais. Pesquisar esses produtos é investigar os valores e as crenças que estão por trás de nossas escolhas. Dialogando com a psicanálise, esta perspectiva sustenta estudos sobre o desejo e o corpo colonizado por imagens, invadido pela parafernália consumida na propaganda, na televisão, nos filmes. O cinema e o amplo campo do entretenimento que o circunda fornecem visões do contexto global, revelando sintomas sobre *"o que está nos perturbando no nosso cotidiano, quais irritações habitam no nível do nosso subconsciente individual e coletivo"* (Steinberg, 2001, p. 18).

Os Estudos Culturais observam que a maior parte desses personagens envolvem representações culturais que marcam lugares específicos de gênero, raça e posição social. Antes de serem opressivas imagens que invadem nosso olhar, as figurações midiáticas são estandartes de discursos dominantes. As oposições entre bem e mal, heróis e bandidos, fracos e fortes, por exemplo, são amplamente difundidas no universo dos filmes, quadrinhos e desenhos animados produzidos; na maior parte dos casos, por empresas norte-americanas. O grande poder subjetivante dessas ima-

gens não só conta com um aparato mercadológico infalível que, aliado à fácil assimilação formal oferecida pelas figuras, produz um mundo não apenas marcado pela pobreza visual apontada pela Teoria Crítica, como também pinta desigualdades marcadas pelas identidades culturais. Aparecendo não somente pelas representações oferecidas pela cultura de massas, as desigualdades são intensamente marcadas pelo poder de compra. A aquisição de produtos, possuir ou não possuir as coisas, são indícios evidentes das posições sociais ocupadas pelas pessoas, de modo que o consumo condiciona concretamente os jogos de poder e as posições de dominação.

As imagens são persuasivas, fazem brilhar a aparência para aumentar seu valor. Frente a resistências das crianças às ações civilizadoras impostas no dia-a-dia, encontramos o serviço dos emblemas midiáticos: escovar os dentes com a pasta da Mônica, comer o iogurte do Seninha, beber na caneca do Frajola, vestir a camiseta do Power's Rangers, a meia do Popeye, o tênis dos Ursinhos Carinhosos, ir para a escola com a lancheira dos Cavaleiros do Zodíaco, comer bolachinhas da Pocahontas, estudar em cadernos do Mickey. Susan Willis chega a afirmar que *"tudo o que compramos para nossos filhos são representações emblemáticas da mídia"* (Willis, 1997, p. 114). Essas *"representações emblemáticas"* não podem ser consideradas inocentes e desprovidas de significado político simplesmente por serem destinadas a crianças. Para esta autora, o reconhecimento legítimo desses emblemas deve-se a um calculado e muitas vezes pernicioso estratagem de *marketing* para vender produtos e aumentar o lucro das grandes empresas que os veiculam, criando necessidades de consumo baseadas nos referenciais imaginários que a mídia tornou familiares para todos nós. A propagação de imagens referentes a esses personagens invade nossos olhos à revelia de nossa escolha, construindo nosso imaginário em detrimento de outras formas e figuras. O olho da criança, mais do que o nosso, ainda é mais suscetível à emblemática do consumo, cujas formas simples e lineares, assim como as cores planificadas, facilitam a apreensão visual, a memorização e o reconhecimento posterior. Mesmo as figuras infantis não veiculadas de modo ostensivo, como os personagens das grandes corporações, são elaboradas dentro de certos cânones formais que em muito pouco diferem das imagens que marcam as companhias capitalistas. Sobre todas essas declarações, conclui-se que o material visual que predomina na paisagem contemporânea conduz a apreciações estéticas res-

tritas, embasadas em fórmulas que são aceitas e reconhecidas pela massa indiferenciada de consumidores.

Ao reiterar que nosso cotidiano é estampado com ícones de consumo e estandartes de fácil reconhecimento sempre ao alcance de nossos olhos em *out-doors*, telas de computadores ou mesmo em objetos cotidianos, penso no impacto ético-estético destas produções. Pedagógicas, as imagens nos ensinam modos de se ver o mundo, valorar as coisas desse mundo e representar crenças e verdades. O crescimento do capitalismo na sociedade industrializada e o surgimento da publicidade de cunho visual fomentaram o valor que as imagens possuem em nossas escolhas pessoais. Mais do que a mercadoria, o que se consome passa a ser a imagem, o sonho vendido pelo produto. Caixas de captura de imagens, a fotografia e, um pouco mais tarde, o cinema, foram inventados dentro do processo de industrialização. Trata-se de máquinas fazedoras de realidade, reguladoras das criações do olho humano, olho que traz para dentro do corpo o mundo que vemos. É um mundo fabricado pelos homens, que mostra sua pele geográfica, as inscrições do tempo e o borbulho interminável das coisas que existem, o barulho contínuo da vida. Quando o valor da vida passa a ser medido por imagens e a aparência se torna a garantia para a ocupação de certos lugares, o que vemos pesa sobre o que sentimos e ganha importância em nossos critérios de julgamento. Julgar pelo que se vê, sem possibilidade de escuta, interlocução, faz o preconceito, esse olhar unilateral que não elabora a externalidade, o Fora, que a imagem retorna.

Para Baudrillard, o consumo manipula os signos sistematicamente, mas não é uma prática material nem fenomenológica, e, sim, uma totalidade dos projetos de vida cuja mensagem neles contida é possuidora de sentido. (Baudrillard, 1997). O sentido do consumo é uma espécie de busca simbólica que, paradoxalmente, quanto mais carente de sentido nossa cultura se encontra, mais se consome. Embora esse esvaziamento esteja presente e faça parte de nossa época, cuja existência da *"inflação simbólica"* é amplamente experimentada, não podemos ignorar as forças do nascimento, o crescimento, o acasalamento, a reprodução, o envelhecimento e a morte, enfim, as forças da vida em estado bruto. A mídia utiliza representações dos grandes acontecimentos da vida para criar e reproduzir seus signos, daí a força com que estes se impõem.

Os produtos de consumo tentam conservar as pulsantes forças da vida e prender o

inapreensível em imagens para serem vendidas e compradas. Salvo as exceções afastadas dos grandes e médios centros urbanos, uma criança pequena vê muito mais as reproduções da mídia visual do que as coisas em si. Vê sóis, luas e estrelas desenhados, mas pouco olha para o céu. Vê reproduções de animais, de vegetação, de cidades, de pessoas, coisas que aprende a olhar pelo mundo quadrado do monitor de televisão ou pelas páginas dos livros, mas poucas vezes é estimulada ou possui a oportunidade de ver as coisas com seus próprios olhos, experimentando os elementos naturais em seu estado bruto. Pode-se dizer que a educação é constituída prioritariamente sobre dispositivos gráficos, sonoros e textuais que colocam os alunos, já nos berçários, na hiper-realidade do imaginário de consumo. A linguagem inebriante absorvida no cotidiano da hiper-realidade é aquilo que Arlindo Machado chamou de *"dispositivo lisérgico para consumo doméstico"* ao referir-se à televisão a cores com efeitos especiais da era digital.

Pensar os dispositivos midiáticos como drogação alienante não implica descartarmos as imagens estereotipadas devido à simplicidade de suas soluções formais e legá-las, pelo menos nos meios críticos e acadêmicos, ao "lixão" da cultura de massas. Ao colocar as produções estereotipadas no "saco" de conceitos como subcultura ou semiformação, reduzimos multiplicidades a meios dissimulados de perpetuação da ideologia capitalista. Estes signos problemáticos que constituem a visualidade do mundo de consumo, sejam em seu aspecto banalmente caricatural ou em sua vertigem lisérgica, trazem variada estilística dos traços, múltipla inserção das cores e modos de representar o movimento, exprimem agenciamentos visuais contemporâneos e, mesmo pertencendo às linguagens dominantes do mundo globalizado, constituem matérias de expressão.

Junto à idéia de que a mídia produz imagens articuladas a discursos subjetivadores que determinam identidades e perpassam nossas escolhas individuais, é importante lembrarmos das coisas que nos fazem como humanidade muito antes de fazermos mídia. A terra, as pedras, a areia, a água da chuva, o calor do sol, os rios e o mar, as nuvens no céu, o barulho do trovão, o fogo, os animais, a vegetação, os ruídos da mata, o vento, os aromas que nos rodeiam, o gosto dos alimentos não industrializados, as cores do crepúsculo, as sensações do corpo, são alguns dos elementos brutos que ainda estão aqui, embora sejam pouco vividos, apreciados e, na maior parte das vezes,

vistos através de monitores, reproduções gráficas ou enquadrados pelas janelas dos mais variados meios de transporte que nos levam até eles. Sobre os elementos naturais construímos os símbolos de nossa cultura, as representações dos ciclos naturais da vida e da morte, de renovação, crescimento e destruição. Chegamos ao que hoje chamamos de tecnocracia, vivemos o mundo através das máquinas que o reproduzem. Elaboramos complexas hiper-realidades para conhecermos as coisas reais das quais nos afastamos. Mesmo que a mídia tente nos fazer acreditar que o mundo acontece através de suas janelas monitoradas ou impressas, a aprendizagem é sensível a uma infinidade de signos e nenhum enquadramento é absoluto. A enorme quantidade de informações que a mídia lança em nosso dia-a-dia não é toda a informação do mundo e algumas vezes sequer é relevante. O que mais precisamos saber sobre o mundo e sobre nossa existência certamente não se encontra na mídia e, sim, na nossa experiência concreta em relação à vida, nas ações que conduzem a uma vivência plena dos corpos e das criações, mesmo que estas extraiam sua matéria a partir do lugar-comum dos estereótipos.

Embora seja inevitável trabalharmos com a cultura midiática no que tange à formação de visualidade, este texto se abre a visões mais amplas do que a oferecida pela retidão das linhas de um monitor. O que se pretende é criar uma transfiguração e ressignificação do imaginário a partir de um convite a protagonizar experiências estéticas que nos coloquem frente aos elementos em seu estado puro e à alquimia processada pela sua manipulação. Desde elementos da natureza, como o barro, a areia e a água, os instrumentos e ferramentas construídos pelos homens, até os programas gráficos para o trabalho com imagens digitais, a arte oferece possibilidades infinitas de manipulação concreta sobre as coisas do mundo. É no plano de consistência da arte que se colocam em revisão os ícones consagrados, os mitos, as tradições e as formas mais banais de consumo. A arte recria a relação com o espaço e com os objetos industriais, refazendo as percepções e os olhares formatados pelos quadrados que recortam a paisagem. Embora todos consumam um arsenal incontável de imagens, não é costume articular as imagens digeridas com a produção artística contemporânea. Mesmo que jamais deglutida em sua forma original, a arte contemporânea, assim como outras vanguardas, são matéria-prima para todas as inovações da mídia. Os processos de absorção e retalhamento das idéias de vanguarda dentro da mídia obedecem a complexas lógicas de

propagação e contágio que configuram múltiplos regurgitos e os modos mais esquisitos de absorção.

Considerando a complexidade das relações entre as mídias de consumo e a arte, o campo em que consiste a formação visual é uma zona indiscernível, de intensa miscigenação imagética que inclui formas eruditas e conceituais de arte acadêmica junto a produções midiáticas e industriais com tendências populares. Embora povoado por estereótipos, este campo possui linhas de fuga criadoras que extrapola as "janelas" quadranguladas das folhas com reproduções ou monitores de vídeo, o mundo quadrado das imagens. É quando, mesmo de modo estereotipado, o quadrado singular se desfaz para liberar o lugar-comum da paisagem. Mais do que operar com obras de arte e combater as fórmulas prontas, o que tudo o que uma educação visual precisaria fazer era causar impactos, imagéticos e estéticos, que dissolvessem a cegueira frente às nuances das cores do céu, o relevo das pedras, os reflexos luminosos dos astros e das luzes artificiais, os padrões das folhas, a composição urbana de elementos naturais entre arquitetura, letreiros e publicidade e tantas outras coisas fora da televisão, das telas, dos quadros e dos monitores, as quais existem para serem vistas.

¹ Embora as ciências do imaginário fundadas possuam raízes no estruturalismo, a abordagem do social a partir de modelos dinâmicos tende a romper com as sistematizações "monolíticas" ao estilo de Levi-Strauss, que de acordo com Durand, conduzem "às planificações e às simplificações" (Durand, 1996, p. 175).

² A chamada "escola hegeliana de Frankfurt" era formada por Marx Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse e Siegfried Kracauer.

³ Sobre este assunto temos a importante contribuição da pesquisa de Míriam Celeste Martins, cuja dissertação "Não sei desenhar: implicações no desvelar/ampliar do desenho na adolescência- uma pesquisa com adolescentes em São Paulo", defendida em 1992 na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, discute esta questão.

Bibliografia

ADORNO, Marcuse; HORKHEIMER, Max. *Cultura e Sociedade*. Lisboa: Presença, 1970.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Humanismo e Comunicação de Massa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

_____. A Indústria Cultural: o iluminismo como mistificação de massas. In: LIMA, Luís Costa. *Teoria da Cultura de Massa*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BAUDRILLARD, Jean. *A Transparência do Mal: ensaio sobre os fenômenos extremos*. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. *Tela Total: mitos e ironias na Era do Virtual e da Imagem*. Porto Alegre: Ed. Meridional, 1997.

BENJAMIM, Walter. A Obra de Arte na época de sua Reprodutividade Técnica. In: LIMA, Luís Costa. *Teoria da Cultura de Massa*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

BUORO, Anamelia Bueno. *O Olhar em Construção: uma experiência de ensino e aprendizagem de arte na escola*. São Paulo: Cortez, 1996.

CASTRO, Lucia Rabello de (org.). *Infância e Adolescência na Cultura de Consumo*. Rio de Janeiro: NAU, 1998.

COELHO, Teixeira. O imaginário da Morte. In: NOVAES, Adauto. *Rede Imaginária: televisão e democracia*. São Paulo: Pioneira / Companhia das Letras, 1991.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *A Imaginação Simbólica*. São Paulo: Cultrix/EdUSP, 1988.

_____. *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imaginação*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

ECO, Humberto. Apontamentos sobre televisão. _____. In: *Apocalípticos e Integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.2, n.22, p.59-80, jul./dez. 1997.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

GOMES, Paola Basso M.B. Mídia, Imaginário de Consumo e Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano22, n.74, p.191-207, abril 2001.

KINCHELOE, Joe. Mac Donald's, poder e criança: Ronald Mac Donald faz tudo por você. In: *Identidade Social e a Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/Secretaria de Educação, 1997.

MACHADO, Arlindo. *A arte do vídeo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

_____. *Máquina e Imaginário*. São Paulo: Edusp, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: *Identidade Social e a Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/Secretaria de Educação, 1997.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (org.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Produção Musical: o outro lado da diversidade

Leda de A. Maffioletti

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.
Professora da Faculdade de Educação da UFRGS.

Resumo: O texto expõe uma concepção de cultura e, a partir dela, insere reflexões sobre a cultura popular e a produção musical anunciada como sucesso nas redes de rádio e TV. Critica o modo como funciona a indústria musical no Brasil e o significado da 'americanização'. Retoma as idéias de diversidade e respeito às diferenças, em vista de dois aspectos: a ditadura da maioria apresentada como democracia e o efeito contrário da valorização das diferenças. Assinala alguns aspectos estéticos da música popular do século XX, ressaltando a função social do Movimento Hip Hop na sociedade atual. Reconhece a contribuição da Cultura do Karaokê enquanto aprendizagem musical informal.

Palavras chaves: música, diversidade, cultura popular.

Abstract: This paper presents a conception of culture and, based on this conception, it proposes a reflection on popular culture and the musical production that television and radio networks announce as successes. It criticises the way in which the music industry functions in Brazil and the meaning of "Americanisation". It revisits the ideas of diversity and respect for difference in view of two aspects: the dictatorship of the majority presented as democracy; and the opposite effect of the valorisation of differences. It examines some aesthetic aspects of the popular music of the twentieth century, highlighting the social function of the Hip Hop Music in today's society. It recognises the contribution of the Karaoke Culture as an informal process of music learning.

Key words: music, diversity, popular culture.

A noção de 'diversidade cultural' tem educado o nosso olhar para o conhecimento e aceitação do outro. As diferentes maneiras de ser e de viver nos mostram que aquilo que nos parece estranho pode ser um valor aceito e cultivado por outros. A atitude aberta para a diversidade criou um terreno fértil para a invenção de 'outros' e mais 'outros'. A produção musical aproveita-se do respeito pela diversidade e cria, para seu próprio sustento, a diversidade musical, apresentando o efêmero, o passageiro, o ousado e o hilariante como um bem aceito e um valor a ser cultivado. A proposta de debate gira em torno da 'criação de modismos' para abastecer a indústria cultural e o respeito à diversidade cultural.

Discussões sobre cultura

A cultura por muito tempo esteve ligada a privilégios e riquezas. Além de os livros serem muito caros, a leitura exigia conhecimentos sobre

mitologia e história da Antigüidade, conhecimento de grego e latim, que funcionavam como requisito mínimo para a compreensão do leitor.

A mudança inicia com a introdução do romance como gênero literário, tendo sua divulgação facilitada pelas novas tecnologias de impressão.

Antônio Cândido (2002, p. 1) descreve a entrada do romance na história da literatura brasileira como um "gênero relativamente informe, por comparação, escrito muitas vezes de maneira mais próximo à fala e requerendo menos formação para ser apreciado". O Romantismo brasileiro trouxe para o romance temas e paisagens locais; o homem comum sentia-se à vontade quando os personagens das histórias passeavam na floresta da Tijuca, andavam na praia do Flamengo ou moravam na rua do Ouvidor. Os poemas faziam alusões ao canto do sabiá e às virgens morenas, com versos de ritmo muito próximo ao das

letras das modinhas daquela época. Nesse aspecto, o Romantismo democratizou a cultura, atenuando a distância entre a literatura erudita e a literatura popular. No Brasil, de maneira muito especial, envolveu os oradores e poetas em causas populares, como o movimento abolicionista (Cândido, 2002).

A expressão 'cultura popular' passou a ser empregada para 'designar uma forma de cultura que gradualmente aboliu estas restrições'. O desenvolvimento de uma 'cultura do entretenimento', na virada do século 20, reduziu os pré-requisitos também em outras formas de expressão: teatro de variedades, parques de diversão e na dança. O cinema mudo reduziu ainda mais os pré-requisitos para a compreensão cultural. O rádio e a TV aumentaram a audiência dessa nova cultura 'de massa', fazendo surgir a necessidade de uma linguagem 'universal' na produção de filmes e músicas (Flock, 2002).

Milton Santos (2000) propõe um balanço sobre como evolui em nosso país a idéia de cultura, sugerindo que se faça um debate incluindo as múltiplas definições.

O conceito de cultura está intimamente ligado às expressões da autenticidade, da integridade e da liberdade. Ela é uma manifestação coletiva que reúne heranças do passado, modos de ser do presente, isto é, o delineamento do futuro desejado. Por isso mesmo, tem de ser genuína, isto é, resultar das relações profundas dos homens com seu meio, sendo por isso o grande cimento que defende as sociedades locais, regionais e nacionais contra as ameaças de deformação ou dissolução de que podem ser vítimas (Milton Santos, 2000).

Precisamos considerar como cultura o conjunto das atividades humanas, no terreno das artes, das ciências naturais e humanas e na criação intelectual. Para Milton Santos, deformar a cultura significa abrir a porta para o enraizamento de novas necessidades e a criação de novos gostos e hábitos. Diante do que ele considera 'contaminação de umas culturas pelas outras', possibilitadas industrialmente, as influências mais hegemônicas se sobrepõem. E adverte: no Brasil a indústria cultural já está solidamente instalada agindo em lugar da cultura nacional, 'engendrando gênios onde há medíocres'. Por estar estreitamente ligada ao mercado, a indústria cultural se afasta cada vez mais do que é local, regional e nacional.

Milton Santos reconhece que nas atuais circunstâncias é difícil para o artista ou cientista

manter-se autêntico. As empresas criam uma situação falsa e atraente, priorizando em suas mensagens publicitárias triunfo da moda sobre o duradouro.

É assim que se cria a impressão de servir a valores que, na verdade, estão sendo negados, disfarçados através de um verdadeiro sistema bem urdido de caricaturas, uma leitura falseada do que realmente conta (Milton Santos, 2000, p. 18).

Entre a cultura autêntica e a indústria cultural, "Quem é gênio verdadeiro, quem é canastrão diplomado?" - questiona Milton Santos.

O sentido da 'americanização'

Na opinião de Winfried Fluck (2002, p.3), os Estados Unidos, por vários motivos (multiculturalidade étnica, idéias de democracia etc.) desenvolveram amplamente seu mercado na cultura do entretenimento, criando formas compreensíveis e não-verbais (visuais e auditivas) para atender à demanda da nova cultura popular.

Para Fluck, "a constante redução dos pré-requisitos para a compreensão da cultura pode confirmar a idéia de que os consumidores da cultura de massa são passivos". Nesse sentido, a música popular é particularmente eficiente, porque prioriza estados de ânimo sem necessidade de um processamento intelectual do seu conteúdo. A música aciona nossa imaginação por meio de evocações de imagens, sem a necessidade de serem inseridas num contexto significativo. "O efeito sensual da música cria associações que não são formadas por narrativas, mas por estados de ânimo" - diz Fluck.

O desenvolvimento da cultura popular a partir do romance, passando pela imagem, até o triunfo da música popular e a 'descentralizada' heterogeneidade da televisão, criou formas de expressão cultural que são singularmente úteis para os propósitos de auto-expansão imaginária e autorização de si próprio. O resultado é uma crescente separação entre elementos expressivos e contextos morais. Eis aqui o triunfo dos 'ânimos sobre as morais'. (Fluck, 2002, p. 3).

Para Fluck, a 'americanização' pode não ser vista como uma forma de imperialismo cultural, ou uma tomada de poder, mas como um processo movido pelo sentimento de individuação, ou de auto-realização imaginária, possível de ser atingida pelo rompimento das normas sociais e tradições

culturais. A 'americanização' seria, por assim dizer, a 'promessa da modernidade', suscitando uma possibilidade de realização individual muito diferente dos conceitos tradicionais de emancipação.

A ditadura da maioria, diversidade e diferença.

Respeitar as verdades que se opõem seria um princípio da democracia? Como fundamentar nossas atitudes e valores em uma sociedade onde estes são distribuídos de forma tão heterogênea?

Edgar Morin (2001, p. 32-33) defende que "a democracia não é, absolutamente, a ditadura da maioria". Da mesma forma como o conhecimento científico respeita as verdades que se contrapõem, permitindo o triunfo da teoria mais pertinente, "a democracia não tem verdade (...) é importante proteger a diversidade, cultivar a diversidade, não excluí-la". Para Morin, a tolerância às idéias que para nós são realmente intoleráveis não deixa de ser uma resistência a nós mesmos. E isso nos faz sofrer, porque nos impede de eliminar o adversário (2001, p.33).

Para muitas pessoas, ampliar a tolerância equivale-se à deterioração da qualidade. José Gimeno Sacristán (2002, p.12) sugere que desvendar os significados da diversidade ou da diferença poderia ser uma forma de "afinar os objetivos, tomar consciência para poder administrar os processos de mudança de maneira mais reflexiva", principalmente porque se trata de uma área 'contraditória e ambígua'. Para esse autor, a diversidade faz alusão à diferença entre as pessoas, e isso é algo que uma sociedade tolerante e democrática deve respeitar, sem transformar as singularidades em desigualdades.

Por isso, devemos estar muito atentos para que, em nome da diversificação, não estejamos contribuindo para manter ou provocar a desigualdade. As políticas e as práticas a favor da igualdade podem anular a diversidade; as políticas e as práticas que estimulam a diversidade talvez consigam em certos casos manter, mascarar e fomentar algumas desigualdades (Gimeno, 2002, p. 14).

Gimeno (2002, p.15) nos lembra que distinguir os estudantes por seus talentos e atendê-los segundo suas características sempre esteve presente na sensibilidade pedagógica. Individualizar o ensino foi uma ênfase que marcou a pedagogia do século XX. Portanto, convém não anunciar o respeito às desigualdades como sendo uma temática nova. A diversidade e as

desigualdades são manifestações normais dos seres humanos. Porém, "essa 'naturalidade' não tem necessariamente que supor aceitação de uma paisagem imutável".

Cada um de nós é uma individualidade, vivendo processos culturais complexos que tendem à homogeneização. Atuamos na vida social a partir da nossa individualidade, mas em muitos momentos renunciamos a ela, por 'economia' - como disse Gimeno (2002, p. 17), ou simplesmente encaramos de maneira civilizada as contradições que nos desafiam. A própria idéia universalista de educação necessita de homogeneidade no pensamento, nos valores e na conduta, para que determinados bens culturais sejam compartilhados por todos.

Preferências musicais e identidade social

Em uma sociedade complexa, marcada pela diversidade cultural, qual seria o valor da música popular?

Gostamos de música porque ela responde às nossas questões de identidade. As pessoas não apenas sabem porque gostam, mas têm muito claro o de que não gostam, sendo até mesmo agressivas na defesa do repertório que lhes agrada. A razão disso, segundo Frith (1996, p. 140), seria o efeito da música enquanto produtora de identidades e não-identidades, ou seja, propiciando a inclusão e a exclusão das pessoas a um determinado grupo social. O autor chama a atenção para o modo como a música envolve as pessoas: não se trata apenas de um aspecto comercial, ela imprime uma identidade e situa diferentes grupos sociais.

No Brasil temos grupos de identidades por gêneros musicais (Funck, Techno, Disco, Big Beat, Deep House, Garage, entre outros) que não apenas freqüentam espaços criados especificamente para o seu gosto musical, como também se vestem de forma semelhante, criam uma linguagem comum e gírias de significado restrito ao seu próprio grupo. Érika Palomino mapeou muito bem essas identidades musicais, em seu livro 'Babado Forte. Moda, música e noite' - publicado pela editora Mandarin, em 1999.

O movimento Hip Hop é outro exemplo de uma cultura musical que fez muito mais do que imprimir identidades. A geração hip hop - como assinala Bakari Kitwana (2002, p. 4), criou um discurso comunitário e coletivo, que 'teve o grande mérito de deslocar o foco da questão de raça para a questão de classe'.

Acompanhando o cenário internacional, os jovens brasileiros encontraram no Rep um

sentimento de *'pertencimento'* e de identidade que define sua *posição no mundo*, sobrepondo *'estilo de música'* e *'estilo de vida'* - conforme foi constatado nas pesquisas de Ivana Bentes e Micael Herschmann, da UFRJ.

Gosto musical e definição de si mesmo

A música pode ser uma forma de dar maior intensidade aos sentimentos, enriquecê-los e torná-los mais convincentes. Além disso, a música centra nossa atenção na passagem do tempo, marcando de modo muito significativo os momentos vividos.

As pessoas idolatram os cantores de música popular, não porque gostariam de ser como eles, mas porque esses cantores, de alguma forma, mobilizam sentimentos, como se a pessoa se conhecesse melhor a partir da música. A música marca nossa memória, organiza nossa sensação de tempo e intensifica nossas experiências no presente. Uma prova de que a música organiza nossa noção de tempo é que uma canção pode nos trazer as mais vivas lembranças do passado. Um fato curioso acontece com relação à música popular: as pessoas sentem alguma coisa como se fossem *'proprietárias'* das músicas de sua preferência. Não se trata de apenas possuir a gravação, ou o CD, as pessoas acreditam que a canção lhes pertence (*'essa música foi feita para mim'* - como já ouvimos tantas vezes alguém dizer). Os filmes românticos de Hollywood souberam muito bem explorar clichês do tipo: *'estão tocando a nossa música'* (Frith, 1996, p. 142-143).

Simon Frith acrescenta que a sensação de propriedade faz parte da identidade e conhecimento de si mesmo. Enquanto função social, a música popular contribui na criação de identidade, na administração dos sentimentos e na organização do tempo. A partir dessas considerações, podemos compreender melhor a natureza dos julgamentos realizados sobre a música popular e seu valor na sociedade. Isso não significa que esse valor é um simples caso de preferência pessoal. As preferências musicais - como acentua Frith (1996, p. 143-149), são socialmente determinadas. O autor considera que *"A música, certamente, nos coloca no nosso lugar, mas ela também pode nos sugerir que nossas circunstâncias sociais não são imutáveis"* (Frith, 1996, p. 149).

Aspectos estéticos da música popular do século XX

Simon Frith aponta características gerais da

música popular do século XX que poderiam nos ajudar a compreender a estética da nossa música popular. O autor observa que os gêneros populares são diferentes entre si, cada um deles apresenta um modo próprio de estruturar sua narrativa, articulando diferentes emoções e padrões de identidade. A masculinidade e a feminilidade, por exemplo, assumem sentimentos distintos segundo a faixa de idade de sua audiência.

No Brasil recentemente acompanhamos a polêmica que a música *'Tapinha não dói'* do grupo Bonde do Tigrão provocou no meio cultural, enquanto a questão de gênero toma outra dimensão nas músicas de Chico Buarque, que sintonizam com outra faixa de idade.

Frith também aponta como característica da música popular ocidental do Século XX a absorção das formas Afro-Americanas e o uso da voz, mais especificamente, não das letras das canções, mas do tom da voz como personalidade individual, ou uma marca pessoal do Pop Star's (Frith, 2002, p.146).

Richard Shusterman (1998, p.111) analisa as críticas de natureza sócio-cultural feitas à cultura popular, ou à dita *'cultura de massa'*. Usualmente tais críticas se referem:

1. Ao caráter intrinsecamente negativo da criação popular, como aquela produzida pela indústria comercial, visando ao lucro, e 'imposta de cima' aos seus consumidores passivos. Pela necessidade de criar um produto homogêneo, sufoca valores estéticos para vender seu produto para a maioria.

2. Admitem a inferioridade estética da cultura popular, acusam a produção musical de estar *'desviando'* incentivos financeiros que deveriam ser destinados aos possíveis criadores da música considerada *'superior'*.

3. Consideram que a cultura popular causa efeitos negativos no seu público. É emocionalmente destrutiva, produzindo uma satisfação fictícia e um empobrecimento que enfraquece a capacidade das pessoas de participar da cultura *'superior'*.

Segundo Shusterman, por trás dessas críticas está a discussão sobre *'a diferença entre uma satisfação ilusória e uma experiência autêntica'*. E afirma: quando os críticos negam os prazeres da cultura popular, estão negando a própria realidade.

Enfim, a presunção de falsidade, uma estratégia do imperialismo intelectual, implica que a elite cultural não apenas tenha o poder de determinar, contra a opinião popular, os

limites da legitimidade estética, mas também de decretar, contra a evidência empírica, o que pode ser chamado de experiência ou prazer reais (Shusterman, 1998, p. 111).

Foi nessas explicações que encontrei ressonâncias para o sentimento ambivalente que experimentei, quando em certa ocasião me diverti cantando num Karaoke músicas que, digamos, *'não acrescentam nada...'*

A cultura do Karaoke

O surgimento do karaoke vem comprovar ainda mais a quebra dos pré-requisitos que prevaleciam na cultura musical. Antes dessa invenção, somente os bons cantores tinham o privilégio de cantar em festivais, clubes, festas ou bares. Atualmente as pessoas comuns podem cantar suas músicas preferidas acompanhadas por uma orquestra e auxiliadas pela letra que aparece no vídeo. A atitude passiva de ouvintes modificou-se para participação ativa em forma de intérpretes da música popular.

A maneira como as pessoas se expõem espontaneamente ao julgamento de suas habilidades é um aspecto muito interessante. Não parecem se importar com a afinação, forçam a voz cantando fora do tom, gesticulam e imitam os cantores profissionais sem o menor constrangimento. Alguns são convidados especialmente para cantar, outros se oferecem, burlam a lista de espera, ou fazem duplas e trios com quem está no microfone. O clima de camaradagem que se estabelece se sobrepõe ao medo de passar ridículo. O repertório à disposição é enorme, tem músicas para todos os gostos, facilitando a que todos participem. E quem apenas assiste, também se diverte apreciando os bons e maus cantores.

A cultura do karaoke espalhou-se por todo o planeta. No Japão o repertório ocidental, principalmente de música americana, trouxe um problema novo: a desafinação. O costume dos japoneses de trabalhar e se divertir juntos, como se fossem uma *'grande família'*, acabou criando uma situação constrangedora para os empresários desafinados, que eram incentivados por seus colegas a enfrentar os microfones do karaoke nos fins de semana (Murao, 1994). Em 1992 aconteceu em Nagoya o *'Primeiro Seminário Internacional sobre os desafinados'*, para dar conta do novo conceito de *'afinação'* que afetava a auto-estima dos japoneses. Sob esse ponto de vista, o karaoke invadiu outras culturas, levando a riqueza da *diversidade cultural*; por outro lado, instaurou *desigualdades* trazidas pelo conceito ocidental de

afinação.

No Brasil a cultura do karaoke tornou-se um fato comum. Acredito que essa prática tem sido uma grande oportunidade de aprendizagem musical informal e está modificando a relação das pessoas com a música.

O funcionamento da indústria cultural

Para saber como funciona a indústria cultural no Brasil, recomendo a leitura do artigo: *Por que você ouve tanta porcaria?* O autor é contundente:

Na Itália, nos Estados Unidos, no Japão, não importa: proliferam com raro ímpeto programas e veículos de comunicação que rodam à exaustão músicas que não passam de um equívoco (Alisson Alves - Revista Aplauso 2000. Ano 3, número 22).

Para instigar ao debate, retiro desse artigo trechos das entrevistas feitas com artistas, diretores de rádio, vendedores de loja de disco e animadores de programa de rádio:

Todos os operadores culturais se vêem compelidos a atuar mediante determinados padrões éticos e estéticos, cada vez mais rígidos e estreitos, imediatos, rasteiros... para fazer com que o dinheiro corra cada vez mais rápido e sempre na mesma direção (Fred 04 do grupo Mundo Livre S/A).

A repetição contínua acaba estabelecendo um padrão de gosto. E isso define quais serão as estrelas do showbiz do momento, quem vai vender mais e aparecer mais.

O sistema é assim: a música vai tocar 300 vezes até que o cara ache que gosta daquilo" (...) Kátia Suman, diretora da rádio Ipanema FM, hoje colaboradora da Rádio FM Cultura e jornal ABC de Novo Hamburgo. Kátia Suman - Entrevista à Revista Aplauso, 2000, nº22, p. 31).

O público não vê, mas o jabá é a principal ferramenta que decide quem vai rodar, ou não, na programação de boa parte das emissoras - diz Kátia Sumam (ex-diretora de rádio).

Em termos práticos, o jabá designa a ação de gravadoras de repassar dinheiro ou benefícios a profissionais de rádio, sob condição de que certas músicas sejam tocadas com grande frequência". (...) As 5 grandes corporações do Planeta: Sony, EMI, BMG, Universal e Warner

- são poderosas o suficiente para decidirem o que será ouvido no mundo capitalista. Os critérios, obviamente, não se limitam ao valor artístico (Kátia Sumam - Entrevista à Revista Aplauso, 2000, nº 22, p.31).

Palavras finais

Nada justifica o músico Marcos Vinícius, da Banda ACC, apelar para o crime, invadindo a Rádio Atlântia FM, em 18 de setembro do mês passado, para obrigar o apresentador a rodar o seu último CD. Mas essa tragédia me fez lembrar as palavras de Fred 04, líder da banda Mundo Livre S/A.

As gravadoras determinam o que se ouve, e os lojistas são obrigados a abastecer suas prateleiras cada vez com mais discos, mas com menos variedade nos títulos. Isso não é uma teoria conspiratória. É uma conspiração declarada e claramente difundida (Fred 04 - Entrevista à Revista Aplauso, 2000, nº22, p.30).

Bibliografia

ALVES, Alisson. Por que você ouve tanta porcaria? *Revista Aplauso*. Porto Alegre, ano 3, nº 22, p. 28-34, 2000.

CÂNDIDO, Antônio. O Romantismo no Brasil. *Jornal Folha de São Paulo*, São Paulo, 13 abr. 2002. Caderno Jornal de Resenhas. Sentimento de identidade, Edição Especial, p.1.

FLUCK, Winfried. Promessa de modernidade. *Jornal Folha de São Paulo*, São Paulo, 30 jun. 2002, Caderno Mais, p. 3.

FRITH, Simon. Towards an aesthetic of popular music. In: LEPPERT, Richard; McCLARY, Susan. *Music and society*. 6.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p.133-149.

GIMENO, Sacristán. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUNA, Rosa et al. *Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-37. (Coleção Inovação Pedagógica ; 3)

MORIN, Edgar (org.) et al. *Ética, cultura e educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MURAO, Tadahiro. Concerning the onchi in Karaoke Society: Sociological Aspects of poor pitch singing. In: WELCH, Graham; MURAO, Tadahiro. *Onchi and singing development: a cross-cultural perspective*. London: David Fulton Publishers, 1994. p. 4-7.

SANTOS, Milton. Da cultura à indústria cultural. *Jornal Folha de São Paulo*, São Paulo, 19 mar. 2000. Caderno Mais.

SHUSTERMAN, Richard. Vivendo a Arte: o pensamento pragmatista e a estética popular. São Paulo, Ed. 34, 1998.

Processo criativo e sua função social

Isabel Petry Kehrwald

Mestre e Doutoranda em Educação pela UFRGS.

Professora Adjunta da FUNDARTE/UERGS,

Coordenadora do Pólo FUNDARTE do Projeto Arte na Escola.

Resumo: O texto centra-se no processo criativo e defende a necessidade de estudos neste campo como forma de ampliar o entendimento da função social da criatividade no âmbito da educação e das vivências cotidianas. Enfatiza a importância de atitudes divergentes que contemplem a fluência, a flexibilidade e a originalidade - pela ótica de teóricos como Guilford, Barbosa, Ostrower e Alencar - e expande o desenvolvimento de um pensar/fazer criativo, também para o processo de apreciação e leitura visual, questionando as atuais abordagens pedagógicas com a arte na escola. Propõe um ensino intencional - integrante de um projeto educativo -, não confiando ao acaso a construção criativa de conhecimento em arte. Nessa perspectiva, sugere aproximações com a pedagogia crítica e os estudos culturais de autores, como Fernando Hernández, para revisar e elaborar propostas educativas que provoquem a criatividade de alunos e alunas.

Palavras-chaves: criatividade, educação, ensino de arte.

Abstract: This paper focuses on the creative process and argues in favour of the need of more studies to be undertaken in this field as a way of acquiring a deeper understanding of the social function of creativity in the field of education and in daily life. It emphasises the divergent attitudes regarding fluency, flexibility and originality - in the eyes of authors like Guilford, Barbosa, Ostrower and Alencar - and it expands the development of creative thinking/doing, also in the process of visual reading and appreciation, questioning the current pedagogical approaches of art in school. It proposes intentional teaching - integrating an educational project -, not leaving to chance the creative construction of knowledge in art. From this perspective, this paper suggests approximations with critical pedagogy and the cultural studies of authors such as Fernando Hernández, in order to review and elaborate educational propositions that are able to instil creativity in students.

Key words: creativity, education, art teaching.

“Criar significa poder compreender e integrar o compreendido em novo nível de consciência. Significa poder condensar o novo entendimento em termos de linguagem [...]. Assim, a criação depende tanto das convicções internas da pessoa, de suas motivações, quanto de sua capacidade de usar a linguagem no nível mais expressivo que puder alcançar. Este fazer é acompanhado de um sentimento de responsabilidade, pois trata-se de um processo de conscientização”.

Fayga Ostrower (1990, p.253)

A importância dos estudos a respeito da criatividade inicia na constatação de que o ser humano construiu a si mesmo e o mundo que o cerca através do processo de criar e recriar idéias, objetos e eventos. Ser criativo não é apenas um potencial, é também uma necessidade humana e faz parte da natureza peculiar de homens e mulheres desde o nascimento.

O estudo do processo criativo tem possibilitado a compreensão de apenas alguns de seus múltiplos aspectos. Seu desvelamento intriga pesquisadores de todos os campos do

conhecimento e apresenta-se ainda, no século XXI, como uma área em aberto. Por um longo período foi entendido como um dom, um talento, outorgado por uma esfera mítica e só recentemente este inatismo foi substituído por concepções que apontam para a possibilidade de que todos e, cada um em particular, podem desenvolver-se criativamente, quer seja pelas experiências do dia-a-dia, quer seja pelo esforço pessoal ou pela educação formal e informal. Nessa mesma perspectiva temos as contribuições do construtivismo quando nos mostra que se aprende a ser criativo, e este é

um processo contínuo que ocorre ao longo de toda a vida.

É comum associar criatividade com criar, renovar, redefinir, dinamizar, progredir, flexibilizar, intuir, descobrir, autodesenvolver-se, realizar com originalidade e outras designações que apontam para a divergência, a busca do novo e da ação diferenciada.

Cupertino (1998) entende que nosso desejo, ao pretender desenvolver a criatividade, é a abertura pessoal para a pluralidade, a consideração de que o que é pode ser diferente, e que atitudes de descentramento e estranhamento são fundamentais para alargar o âmbito das experiências. Nesse sentido, é importante criar condições para a diversidade, despojar-se de atitudes etnocêntricas e disponibilizar-se internamente para a experimentação de outros possíveis que não aqueles a que estamos habituados.

Se, por um lado, o estímulo à individualidade e subjetividade devem ser valorizados, por outro, é preciso levar em conta o pensamento crítico-social contemporâneo para o qual uma ação só se legitima pelo compartilhamento dos saberes. Por esse foco, entendemos que o processo criativo irá construir seu sentido e significados no território do social.

Pensar nesta relação criatividade/sociedade é pensar na escola e nas práticas pedagógicas que concebem a criatividade com um formato individual e descontextualizado, apontado por Silva (1994) como uma maneira de desconsiderar as construções de um sujeito sociohistórico. A autora observa a ausência de um clima em sala de aula que propicie o desenvolvimento criativo, paralelo a um ambiente escolar que contribua para compreender a prática criativa como prática social necessária e importante para evidenciar as personalidades de um grupo.

Na mesma direção aponta Hernández (2000, p.85), ao comentar que *"se a criatividade é um dom individual, o ensino da arte não é necessário"*, e prossegue alegando que esta mitificação concorre para distorcer a função da arte na educação, pois essa idéia leva ao entendimento de que a educação tem uma importância marginal para a formação artística das pessoas, gerando consequências negativas no que se refere ao grau de valorização social que se dá à arte e aos artistas. Na esteira dessa concepção estende-se o conceito que formatamos sobre o que seja o ato de criar: se é um talento nato, no qual a educação pouco pode, interferir ou se é um processo singular, tramado com e no tecido social e que se instaura e se expande à medida que se constrói.

Uma revisão de literatura sobre o tema iden-

tifica que as teorias são recentes - divulgadas a partir de 1950 -, década em que se intensificaram os estudos sobre a criatividade, entre os quais os realizados por J.P. Guilford (1968) e seus colaboradores. As pesquisas, em sua maior parte, provêm da área da Psicologia, centram-se em identificar os indivíduos criativos ou com altas habilidades e são de cunho personalístico. Valem-se da psicometria e distanciam-se dos enfoques sociohistóricos, como se o sujeito se constituísse no vácuo. Hoje há, também, uma tendência de estudo da criatividade voltada à arteterapia e as possibilidades de esta área contribuir para a qualidade de vida, principalmente de portadores de necessidades especiais.

Entende-se que o desenvolvimento do processo criativo na formação do indivíduo é importante pelo que contribui, tanto para sua humanização, quanto para a compreensão de um ser/estar cultural, sendo o ensino da arte um dos campos privilegiados para desencadear essas funções. Possibilita, conforme sinaliza Martins (1998), um modo único de despertar a consciência e novos modos de sensibilidade. De fato, o fazer artístico, aliado à educação dos sentidos e ao saber ver e apreciar, poderá resultar na construção de uma consciência estética capaz de captar mudanças e mesmo impulsioná-las. Sobre este aspecto Barbosa (1998, p. 18) observa que *"através da apreciação e da decodificação de trabalhos artísticos, desenvolvemos fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade - processos básicos da criatividade"*.

Duarte Jr (1988) designa essa apreciação de dimensão estética da educação, a qual envolve um sentido para além do apreciado, propiciando um tipo especial de conhecimento que só pode ser construído através da arte. Este conhecimento também é chamado de alfabetização estética, sendo que a educação, ao contribuir para esse processo de uma forma criativa, inter-relaciona produção artística, apreciação estética e informação histórica, isto é, media a conscientização cultural, uma das matrizes da cidadania.

Sob o ponto de vista do ensino da arte com enfoque criativo, Barbosa (1998) traz uma importante e inusitada contribuição ao entender que o ciclo criador não se esgota no fazer. Ao remetê-lo também à apreciação e leitura de imagens, aponta para uma outra visão da criatividade, abrindo caminho para um novo olhar sobre o processo criativo, até então centrado na produção. Tal atitude descortina uma perspectiva educativa interessante no âmbito do ensino e da aprendizagem e provoca educadores e educadoras a refletirem sobre as práticas vigentes no que se refere às

releituras. Atualmente, desviadas do seu enfoque inicial, isto é, a necessidade de aproximar a arte produzida ao longo do tempo, de crianças e jovens com o objetivo de compreender a cultura e estabelecer relações para construir conhecimento nesta área, as releituras têm servido para uma mera reprodução dos fazeres alheios.

Será que podemos ler criativamente as imagens de nossa cultura visual? Que procedimentos devemos adotar para uma aproximação/apreciação criativa das imagens da arte e do cotidiano?

Essas são indagações necessárias para qualificar a leitura criativa e afastar-se do enquadramento que se observa em muitas ações docentes: o/a professor/a apresenta os artistas consagrados - legitimados pela cultura hegemônica - os de sua preferência - legitimados pelo seu gosto pessoal. E, logo após, os alunos e alunas são convidados a produzirem um trabalho artístico a partir da imagem estudada, o que resulta quase sempre em uma profusão de "tarsilas" e "portinaris". Embora as conquistas já realizadas no ensino da arte, percebe-se que as atividades ainda se apóiam no modelo acima citado, ou então centram-se no desenho, recorte/colagem e experiências sem significado, descoladas tanto da realidade, quanto das demais atividades escolares.

Para reverter esse quadro, é necessário que professores e professoras tenham conhecimento sobre o processo criativo e vivenciem o fazer artístico associado ao estudo teórico da criatividade. Com um repertório de referências conceituais e práticas sobre o assunto, será possível construir novos caminhos pedagógicos que contemplem propostas de mediação apropriadas.

A participação espontânea ou o acaso não são suficientes para assegurar a compreensão ou construção de conhecimento. As atividades escolares se justificam à medida que se entende existirem certos aspectos importantes que só serão desenvolvidos satisfatoriamente com ações especialmente organizadas para este fim e executadas de acordo com um plano determinado. Segundo Coll (1994, p.124) "*são atividades que estão a serviço de um projeto educacional*", no qual devem estar explícitas as intenções que o movem e os procedimentos mais adequados, o que, todavia, não o torna fechado, mas aberto às contribuições dos envolvidos. Nesse sentido, desenvolver processos criativos como um projeto educacional requer especificar os princípios (por que fazemos?) as aprendizagens (o que faremos?), os processos (como faremos?) e os propósitos (para que fazemos?), pelos quais se pretende - na interação - construir determinados conhecimen-

tos.

Acredita-se ser possível potencializar o pensar/fazer criativo a partir de um enfoque nos fatores que teóricos como Guilford (1978), Lowenfeld (1977), Alencar (1995) e outros apresentaram como principais indicadores deste construto:

- a fluência (possibilidade de o sujeito apresentar muitas idéias).
- a flexibilidade (possibilidade de o sujeito apresentar variabilidade ou mudança nas idéias).
- a originalidade (possibilidade de o sujeito apresentar idéias singulares, inusitadas ou discrepantes).

Estes fatores denominados de pensamento divergente, além de outros, como sensibilidade a problemas, elaboração e redefinição, fazem parte da base teórica das investigações sobre criatividade. Aliados ao estudo do processo criativo, da análise da produção realizada e das reflexões sobre novas propostas de ensino da arte com enfoque na compreensão da cultura, defendidas por Fernando Hernández, por exemplo, poderão gerar outras práticas pedagógicas.

Na escola, a ênfase ainda recai sobre a resposta certa, a única solução para determinado problema, e outras ações que se caracterizam por um pensar convergente. Assim, a ênfase na divergência é uma competência a ser construída entre professores, alunos e toda a comunidade escolar.

Para a revisão e elaboração de novas abordagens de desenvolvimento da criatividade no ensino da arte que agregue às nossas práticas educativas as conquistas já efetivadas no campo dos estudos culturais e das reflexões sociocríticas, é necessário ampliar os estudos existentes e propor novos encaminhamentos assentados em fontes teóricas atualizadas, em investigação do modo como nossos alunos e alunas se constroem criativamente e quais os endereçamentos desse processo.

Uma boa pergunta para concluir este texto é: para que e para quem criam nossos alunos e alunas? Talvez juntos encontremos nas respostas as bases para pensar em mudanças de rumo nas concepções que temos de criatividade e de processo criativo que levem em conta o que nos aponta Fayga Ostrower no parágrafo que abre estas reflexões: o fazer criativo é acompanhado de um sentimento de responsabilidade, *pois trata-se de um processo de conscientização*. Como tal, nos convoca constantemente a repensar nossos itinerários pedagógicos e nosso compromisso social com ações provocadoras de singularidades, pluralidades, alteridades, diversidades.

Bibliografia

ALENCAR, Eunice Soriano. *Criatividade*. 2. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1995.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

COLL, César Salvador. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CUPERTINO, Christina M. B. Criatividade, experiência estética e formação profissional, In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CRIATIVIDADE, CRIATIVIDADE, PARA QUÊ?, 1, 1998, São Paulo. Anais.... São Paulo: UNESP, 1998. p.55-58.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas, SP: Papirus, 1988.

FUSARI, Maria Felisminda R.; FERRAZ, Maria Heloisa. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

GUILFORD, J.P. et al. *Creatividad y educacion*. Buenos Aires: Paidós, 1978.

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

LOWENFELD, Vicktor; BRITAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARTINS, Mírian Celeste et al. *Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

OSTROWER, Fayga. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

SILVA, Cláudia J. Criatividade: bem-me-quer, mal-me-quer. In: ALENCAR, Eunice S.; VIRGULIN, Angela. *Criatividade: expressão e desenvolvimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Artista-professor: uma operação poética

Eduarda Gonçalves
Artista Plástica. Mestre em Artes Visuais pela UFRGS.
Professora Adjunta da FUNDARTE/UERGS.

Resumo: A escritura apresentada versa sobre o campo de idéias instaurado pelo fazer artístico e sua investigação em atelier e na prática docente. Os desdobramentos da reflexão revelam alguns dispositivos da pesquisa em poéticas visuais utilizados pelo artista-professor como procedimento pedagógico na sala de aula, para o ensinar e o conhecer, propondo o desenvolvimento de conteúdos teóricos por meio de proposições práticas que visam à descoberta do fazer inventivo.

Palavras-chaves: conhecer/ensinar, poética, formatividade.

Abstract: This paper presents a discussion of the field of ideas implanted by the artistic doing and the investigation of these ideas in the studio and in the classroom. This reflection highlights certain tools of research on the visual poetics used by the artist-teacher as a pedagogical procedure within the classroom, for teaching and learning, proposing the development of theoretical content through practical propositions that aim at the discovery of the creative doing.

Key words: learning/teaching, poetics, formativity.

Há algum tempo venho refletindo sobre o procedimento pedagógico que desenvolvo nas aulas ministradas na graduação e em cursos informais. Essa reflexão constantemente indaga sobre os meios pelos quais construo o conhecimento. Os mecanismos para a orientação de práticas e conteúdos abordados na sala de aula são *'em parte'* gerados pelo questionamento sobre como articulo o conhecimento, à medida que descubro, acrescento e modifico idéias e procedimentos. *'Em parte'*, significa que as bases dessa reflexão abarcam modos de aprender revelados também pelos alunos e pelas pessoas que, de alguma maneira, extravasam a descoberta que implicará o conhecer.

Todavia, este texto versa, fundamentalmente, sobre como minhas experiências artísticas auxiliam na constituição da prática docente. O foco desta escritura é pensar como a minha produção artística em atelier contribui para o desenvolvimento das ações pedagógicas em sala de aula.

Os aportes teóricos e práticos de minha formação, no Bacharelado em Pintura, no Mestrado em Artes Visuais - específico em Poéticas Visuais, e na minha produção artística

em atelier, suscitaram-me e suscitam os meios de instigar e buscar o conhecimento do meu processo criativo e dos outros.

Por meio da investigação sobre o modo pelo qual eu construía uma superfície pictórica, observando o desdobramento da minha intenção em matéria plástica, quando aluna da graduação, busquei saber e refletir sobre o meu modo de pintar e olhar, e sobre outros modos de pintar e olhar. Procurando respostas, surgiram dúvidas, tais como: O que é pintar? Por que pintar? Para que pintar?... Essas indagações me levaram a muitos lugares: à pintura de Cézanne e de Volpi, a outros pintores, desenhistas e escultores, à história da arte, às reflexões da estética e da crítica de arte, à poesia e à minha cartografia doméstica. As respostas foram tecendo tantas outras dúvidas e descobertas que nunca mais quis sair dessa teia.

Foi refletindo sobre minha prática artística que, durante a instauração de minha poética, me inseri espontaneamente no mundo da arte. Noto que muitos alunos mostram resistência, tanto ao fazer, quanto às reflexões desse fazer, trazendo consigo preconceitos de que a arte é bela e verdadeira, se apresenta

primazia na técnica de representar, e ainda pensam ser o artista, inspirado por uma divindade. Articulando minhas dúvidas e reflexões, suscitadas por minha produção prática, que me aproximei - sem resistências - das múltiplas literaturas artísticas e dos vários espaços da arte. Investiguei a mutação de uma idéia mental em idéia plástica, assim como a subjetividade, a invenção e a singularidade do fazer, que diferencia o fazer artístico de um simples fazer. Analisei fazeres históricos e cotidianos similares aos meus, para entender a originalidade de minha pintura, desdobrando-a em muitas outras obras e em uma poética. O processo artístico me fez transitar pelos lugares cotidianos, tentando descobrir fazeres e pensamentos que me ajudassem a desvendar as questões desveladas pela obra, singularizando minha *démarche* e a inserindo nas proposições da arte contemporânea. Depois da pesquisa na graduação, busquei maiores subsídios teóricos e uma orientação especializada no Mestrado em Artes Visuais, com ênfase em Poéticas Visuais, organizando e sistematizando as reflexões suscitadas pelo trabalho artístico.

Certamente, sendo artista e professora, mestre em poéticas visuais, os procedimentos pedagógicos que adoto em sala de aula estão fundamentados nos dispositivos metodológicos da pesquisa *em* arte. Segundo Sandra Rey, no programa de Pós-Graduação de Artes Visuais, do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, costuma-se diferenciar as duas principais formas de pesquisa.

Pesquisa em, referenciando a pesquisa sobre o processo de criação do artista. Pesquisa em arte, ênfase de Poéticas Visuais, delimita o campo do artista-pesquisador, que orienta sua pesquisa a partir do processo de instauração de seu trabalho plástico, assim como a partir das questões teóricas e poéticas, suscitadas pela sua prática. Já a pesquisa sobre arte, ênfase de História, teoria e crítica, referencia as pesquisas envolvendo o estudo da obra a partir do produto final, seus processos de significação e códigos semânticos, seus efeitos no contexto social, seus processos de legitimação e circulação (Rey, 1996: 82).

Concomitante ao entendimento de meu processo de criação, surgiram as soluções para orientar diferentes alunos do Curso Pedagogia da Arte - Qualificação em Artes Visuais, assim como os alunos dos cursos informais que ministro. As aulas são geralmente dirigidas a professores e artistas, constituídos de memórias e relações distintas com as coisas da arte e muitas vezes

sem relação alguma com os saberes da arte. Portanto, a orientação dirigida a eles é baseada em meu processo de aprendizagem, mas modificada conforme as aspirações de cada um. Parto do pressuposto de que devo dar-lhes condições de engendrar singularmente seus conhecimentos e desdobrá-los da forma que lhes for mais significativa. Tampouco gostaria de que reproduzissem meu modo de ensinar e aprender, e, sim, descobrissem jeitos ousados de aprender e ensinar, como quando se cria.

E, então, como fazer para orientar, para seduzir, para desvelar o universo da arte a sujeitos com objetivos distintos? Onde buscar esses subsídios?

No exercício da atividade docente, verifico respostas positivas de todos os alunos, nas experimentações em que proponho a investigação poética. Essa investigação certamente é simplificada, em relação à metodologia adotada num pós-graduação, em que o candidato já apresenta uma produção artística e um projeto que indicam conceitos preexistentes em suas obras e possíveis desdobramentos. O artista procura a especialização, consciente de que, em seu percurso, a obra instaura um campo de idéias e possibilidades. No curso de graduação, em disciplinas semestrais, a proposição da pesquisa é menos complexa, sendo apenas uma iniciação aos dispositivos metodológicos para um posterior aperfeiçoamento acadêmico.

Os alunos iniciados na linguagem artística ficam intrigados quando proponho a discussão sobre os meandros de uma atividade prática, proposta em aula. Indago sobre como resolveram a proposta prática, traçando o percurso da intenção (idéia mental, esboços), realização (embate com a materialidade escolhida) e a (re)significação (o que está na obra, não mais na intenção, e na matéria bruta ou apropriada). Nesses interstícios provooco o aluno a fazer relações com suas vivências pessoais e acadêmicas. Durante o fazer, exponho outros fazeres, mostrando obras e depoimentos de artistas, e falo como podemos ampliar o receituário meramente técnico.

O fazer, o transformar a matéria singularmente, está na base do que o esteta Luigi Paréyson desenvolve na "teoria da formatividade" como definição de arte:

(...) A arte é produção e realização em sentido intensivo, eminente, absoluto, a tal ponto que, com frequência, foi, na verdade, chamada criação (...) O fato é que a arte não é somente executar, produzir, realizar e o simples fazer não basta para definir sua essência. A arte é

também invenção. Ela não é execução de qualquer coisa já ideada, realização de um projeto, produção segundo regras dadas e predispostas. Ela é um fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer. A arte é uma atividade na qual execução e invenção procedem pari passu, simultâneas e inseparáveis, na qual o incremento de realidade é constituição de um valor original. (Pareyson, 1966: 32)

Qualquer componente curricular é, em minha prática docente, um estímulo aos alunos para o fazer inventivo, que, segundo Pareyson, poderá ser um fazer artístico. Durante o processo de formar e pensar, através da tinta, da argila, ou de um recorte, os insiro naturalmente no pensamento artístico e na investigação poética, que, além de dar subsídios para a investigação do processo de criação, é uma proposição metodológica que encaminha a ação ao conhecimento da arte: os materiais me levam à técnica e à sua superação, que me conduz às literaturas artísticas, aos procedimentos criativos de outros artistas e seus contextos, e ao contexto de cada um. Desenvolvê-la na sala de aula é uma maneira de reforçar o vínculo entre a prática e a teoria, a criação e a reflexão, os exercícios de aula e a pesquisa. Através de uma proposição prática simples, podemos desvelar os conceitos veiculados ao objeto artístico, tornar a ação uma criação e um mote para a dúvida e a pesquisa em poética.

Nas aulas iniciais proponho sempre trabalhos práticos que nos falem concretamente sobre os conteúdos. Tomo como exemplo uma proposta prática para falar sobre paisagens pictóricas: o aluno deverá conceber a sua, partindo do seu lugar de vivência, reconhecendo intimamente esse lugar e transformando-o em imagem pictórica. Posteriormente cabe ao orientador mostrar as várias paisagens pintadas em vários períodos, os textos que falam de paisagens, as paisagens de fundo de cena e tema central, as paisagens clássicas, impressionistas, modernas e contemporâneas, as paisagens urbanas e a paisagem que nos envolve naquele momento, a paisagem captada pela fotografia, pela tinta, etc, indicando a cada aluno similitudes e diferenças entre a sua paisagem e as paisagens mostradas (registradas ou não pela história da arte), chamando a atenção de como cada paisagem se singulariza e revela seu contexto. Nessa proposta mesclam-se o fazer e o pensar, descortinando um procedimento pessoal o universal. Essa experimentação revela o que o sociólogo francês Jean Duvgnaud escreveu, em relação ao fazer artístico:

Na realidade, a experiência artística de criação de formas é, cada vez, um 'recomeçar do jogo', que se apropria, sem dúvida, dos elementos que constituem a paisagem humana em que o artista habita (mesmo que essa paisagem seja mental ou anedótica), mas sugirá um novo arranjo, inédito, e propõe uma redistribuição do sistema constituído. A arte só raramente é a representação de uma qualquer ordem. Pelo contrário é habitualmente, a sua permanente e ansiosa contestação (Duvgnaud, 1966: 31).

Quando em sala de aula, em contato com os alunos, deparo-me com objetivos profissionais distintos, nem sempre predispostos à criação de obras de arte, tampouco predispostos a pensar por meio do fazer, muitos buscam apenas mecanismos para atuar na sala de aula ou adquirir apenas técnicas artísticas. Diante desses fatos, não tenho como propósito orientar artistas e suas poéticas, mas revelar que qualquer um, em determinado momento, pode pensar como um artista, e que, por motivações, podemos ultrapassar procedimentos meramente técnicos, inventando e produzindo modos distintos de ver, de falar sobre arte e sobre si mesmo. Se o aluno irá constituir uma poética, levando adiante as questões presentes no trabalho, ou se esse será apenas um exercício, não é o relevante; o importante é que eles vivenciem essa operação inventiva, que é puro (des)cobrimento, como sugere Pareyson "(...) *Pode dizer-se que a atividade artística consiste propriamente no formar, isto é, exatamente num executar, produzir e realizar, que é ao mesmo tempo, inventar, figurar, descobrir.*" (Pareyson, 1966: 33). Logo, o aluno percebendo que o conjunto de obras de um artista é um processo poético, proporcionar-se-à um entendimento de como e porque tais obras ampliam nossa percepção de mundo, alargam e desdobram discussões críticas e teóricas, e passam a ser chamadas de obras de arte. Pois, como nos diz Giulio Argan, não podemos considerar obra de arte "*tudo que é repetição, conformidade com modelos, operação técnica separada de qualquer ato ideativo*" (Argan, 1992: 19).

O fazer poético, em sua complexidade, nos leva a lugares distintos, como também nos revela ferramentas para a imaginação, a criação e a sedução de formas e cores para falar sobre nós e os outros. E ainda nos faz ver a arte como algo que vai muito além de um mero arranjo de cores e elementos formais. Em *happenings*, objetos, pinturas, instalações, esculturas, os artistas falam

sobre si mesmos, sobre a arte, sobre seu lugar, sobre todos nós. A consciência de que, por meio de um fazer, desvelo falas distintas sobre o que nos é dado perceber, torna meu olhar mais crítico e transformador. Maurice Merleau-Ponty, analisando a obra de Cézanne, diz “*que o artista é aquele que fixa e torna acessível aos mais humanos dos homens o espetáculo de que participam sem perceber*” (Merleau-Ponty, 1969: 120). Experimentar as questões que envolvem a criação artística tornará possível perceber um gesto como algo que diz e redesenha a atmosfera circundante.

O trabalho prático visto como um fazer criativo nos encaminha a procuras que nos levam às várias reflexões sobre arte, isso porque “*toda obra de arte contém em si mesma a sua dimensão teórica*” (Rey, 2002: 127). E o conhecimento mais fascinante se faz no encontro entre o que eu intuía e o que dizem os livros, os artistas e os professores, com a clareza que muitas vezes nos surpreendem e fascinam. Otávio Paz define “*encontro como escolha*” (Paz, 1990: 23), poi, para ele, o encontro só acontece se há uma procura, uma vontade, como a necessidade de entender a matéria pictórica, uma terminologia ou uma ação. Quando se está no primeiro semestre de um curso de arte, são poucas as escolhas-encontros, porque faltam motivações e repertório. O fazer então torna-se um mediador lúdico¹ entre o conhecimento subjetivo e o desconhecido.

As memórias do percurso que me fizeram vislumbrar a arte como lugar fascinante, como conhecimento e como ação singular e crítica, é resgatadas a cada nova aula que irei ministrar, a cada novo contato com os componentes curriculares, a cada uma das falas dos alunos, e na prática em atelier. A didática desenvolvida em aula é o desdobramento da reflexão sobre o meu fluxo-de-duração-pessoal² e sobre os meus mecanismos constantemente acionados para aprender sobre as coisas que a arte revela. O fazer artístico e suas motivações são possibilidades para uma inserção no campo da arte. Manuseando tintas, suportes, dobras na matéria, realizamos intersecções entre as motivações pessoais e universais, registradas nas literaturas artísticas e em exposições, constituindo e estimulando modos distintos de inserção no mundo.

A escritura, que intitulei uma operação poética, ou seja, uma ação “realizativa” e inventiva, revela os procedimentos pedagógicos constituídos simultaneamente ao meu processo de criação. Criar uma obra de arte é igualmente criar falas e procedimentos para o ensinar e o aprender, caracterizando operação poética, como é o

processo do artista. A reflexão é um depoimento pessoal sobre como articulo o ensinar e o aprender por meio de práticas vividas: as minhas, as dos meus alunos e de distintos fazeres. Não é conclusivo e nem pretende ser, parte das dúvidas de como tornar o fazer poético um meio de pensar a arte, principalmente para quem nunca o experimentou. Proponho o imbricamento de vivência coletiva e expressão individual, na aquisição e desdobramento de saberes, como também ressalto a evidente necessidade de resgatarmos nossa experiência subjetiva nas inscrições cotidianas, para experimentarmos o conhecimento que a arte e as nossas vidas nos descortinam. Embora minhas palavras desapareçam, o movimento dessa reflexão continua, enredando mais fios das teias de encontro-procura.

¹ A palavra lúdico é definida aqui como na sua acepção no latim *ludus*, relativo ao jogo, à atividade espontânea da criança e pelo seu caráter desinteressado e prazeroso.

² Marilena Chaui dissertando sobre o pensamento do filósofo Bergson acerca das definições de memória, nos diz que existem seis grandes tipos de memória; entre elas, a memória fluxo-de-duração-pessoal, que me interessa na prática de ateliê e na prática docente “*que nos faz guardar a lembrança de coisas, fatos, pessoas, lugares, cujo significado é importante para nós, seja do ponto de vista afetivo, seja do ponto de vista de nossos conhecimentos*”. (Chauí, 1996:129)

Bibliografia

ARGAN, Giulio. *Guia da Arte*. Lisboa: Estampa, 1992.

BRITTES, Blanca, TESSLER, Elida (org). *O meio como Ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM, 1998.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1996.

DUVIGNAUD, Jean. *Sociologia da arte*. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. Rio de Janeiro: Grifo, 1969.

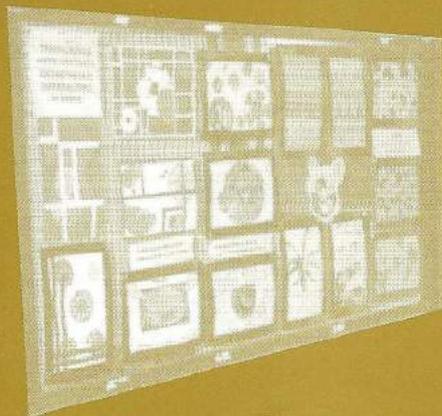
PAREYSON, Luigi. *Estética. Teoria da formatividade*. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1966.

PAZ, Otávio. *Marcel Duchamp e o castelo da pureza*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

REY, Sandra. Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais. *Porto Arte*, Porto Alegre / Instituto de Artes / UFRGS, n.13, v.7, p. 81-95, nov.1996.

REDE ARTE NA ESCOLA E PÓLO FUNDARTE-MONTENEGRO



A **REDE ARTE NA ESCOLA** do Instituto Arte na Escola-Fundação lochpe/SP, é formada por um conjunto de instituições educacionais e opera em 9 estados brasileiros, atendendo mais de 50 mil professores em programas de educação continuada. A **Fundarte**, desde 1995 participa da Rede como **Pólo Disseminador**, com ações direcionadas à formação de professores para qualificar o ensino das Artes Visuais na região. Estas ações estimulam práticas pedagógicas com ênfase no fazer artístico, na leitura visual e nos estudos sobre a história da arte e dos fazeres humanos, apostando em uma alfabetização que compreende a cultura como construção permanente de conhecimento e fator de inclusão social.

O PROJETO ARTE NA ESCOLA OFERECE:

grupo de estudos e oficinas práticas; possibilidade de participar dos encontros da Rede Arte na Escola, bem como do **Prêmio Arte na Escola Cidadã**; divulgação de trabalhos no site; recursos variados para empréstimo, como livros, revistas, gravuras, vídeos e slides; Boletim Arte na Escola, entre outros.

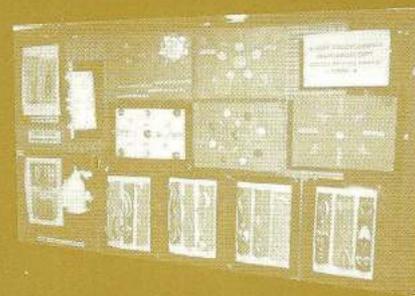


Em 2000 o Pólo Fundarte, com o Projeto *Novos Rumos* da prof^a Rosani Brochier Nicoli, do Instituto de Educação São José, recebeu 2º lugar no Prêmio Nacional Arte na Escola Cidadã.

Em 2002 o Pólo realizou o 1º Encontro Regional da Rede Arte na Escola do RGS durante o 16º Seminário Nacional de Arte e Educação da Fundarte.

Fazem parte do Pólo FUNDARTE em 2003: 48 participantes de 22 instituições - professores de Montenegro, Portão, Taquari, Porto Alegre, Canoas, estudantes da FUNDARTE/UERGS, estudantes do Curso Normal e monitoras de creches.

Exposição "Aprendizes da Arte mostram o Projeto Arte na Escola", apresenta a produção dos alunos das escolas de Montenegro durante os Seminários de Arte e Educação da Fundarte.



Coordenadora do Pólo Fundarte:
Isabel Petry Kehrwald - Fundarte

Coordenadora Adjunta:
Rosani Brochier Nicoli (Instituto de Educação São José)



O site do "ARTE NA ESCOLA" disponibiliza materiais de apoio à sala de aula, artigos, dicas, etc.

Site: www.artenaescola.org.br

E-Mail: redes@artenaescola.org.br

Realização:

