





REVISTA DA FUNDARTE

Uma publicação semestral da Editora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - Ano VII, número 13 e Número 14, janeiro/dezembro 2007.

Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE

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

Marco de Araujo Coordenação da Edição

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

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

Cristina Rolim Wolffenbüttel (UERGS\FUNDARTE)
Euarda Azevedo Gonçalves (UERGS\FUNDARTE)
João Carlos Machado (UERGS\FUNDARTE)
Celina Nunes Alcântara (UERGS\FUNDARTE)
Flávia Pilla do Valle (UERGS\FUNDARTE)
Luciana Prass (UFRGS)
Elusa Silveira (UERGS\FUNDARTE)
Heloísa Gravina (UFRGS)
Pareceristas Ad Hoc desta e de outras edições

Tatiana Cardoso, Mônica Dantas, Laudete Vani Balestreri, Marilda Oliveira de Oliveira, Alexandre Silva dos Santos Filho, Fernando Fábio Fiorese Furtado, Marly Ribeiro Meira, Cibele Sastre, Juliana Vicari, Adriane Hernandez, Geruza Zelnys de Almeida, Claudia Zimmer, Rosângela Duarte, Esther Beyer, Patricia Fernanda Carmem Kebach, Cristina Carvalho, Aline da Silveira Becker
Colaboradores neste número

Máicon Oliveira de Souza Editoração

Elusa Silveira
Revisão e Tradução Inglês

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

Concepção da capa: Marco de Araujo e Julia Maria Hummes a partir de fotos de apresentações de espetáculos teatrais e Trabalhos de Conclusão de Cursos de Graduação em Teatro realizados na FUNDARTE

Ilustrações das páginas iniciais dos artigos: desenhos do ator, encenador e cenógrafo inglês Edward Gordon Craig

Impresso na Grafoem Indústria Gráfica, em Lajeado - RS

REVISTA DA FUNDARTE

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

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

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

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

Semestral
ISSN 1519-6569

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

Bibliotecária: Patrícia Abreu de Souza - CRB 10/1717

R. DA FUNDARTE	Montenegro	ano 7	n. 13 e n. 14	janeiro/dezembro 2007
----------------	------------	-------	---------------	-----------------------

Tiragem: 1000 exemplares
Periodicidade: Semestral

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

Sumário

Editorial

Marco de Araujo 07

O ator e a imanência

Tatiana Cardoso.....09

A pesquisa em dança não deve afastar o pesquisador da experiência da dança: reflexões sobre escolhas metodológicas no âmbito da pesquisa em dança

Mônica Dantas.....13

Anastácia: o eu jamais acabado

Laudete Vani Balestreri e Marilda Oliveira de Oliveira.....19

O significado estético do verdadeiro brinquedo

Alexandre Silva dos Santos Filho.....24

Cinematógrafo, cinema, cine: uma palavra, seus significados

Fernando Fábio Fiorese Furtado.....28

O afeto e a criação

Marly Ribeiro Meira.....35

A utilização da *Motif Writing* como processo da criação em dança

Cibele Sastre e Juliana Vicari.....41

Experiência e narrativa: uma mobilização dos sentidos no encontro com a arte

Adriane Hernandez.....48

No limiar das cores: fronteiras entre palavra e imagem em *Fita Verde no Cabelo*

Geruza Zelnys de Almeida.....53

Sobre uma frase e dois trabalhos: algumas aproximações

Claudia Zimmer.....58

A construção do fazer musical do professor de educação infantil

Rosângela Duarte e Esther Beyer.....64

Invenções musicais em grupo: uma questão de liberdade de criação, desafio coletivo e cooperação

Patrícia Fernanda Carmem Kebach.....70

O professor na visita a espaços museais: “tem hora que só atrapalha”

Cristina Carvalho.....76

Narrativas imagéticas da infância histórica: quando a arte desenha os outros infantis

Aline da Silveira Becker.....83

Linha editorial91

Contents

Editorial	
<i>Marco de Araujo</i>	07
The actor and the immanence	
<i>Tatiana Cardoso</i>	09
Research in dance should not deviate the researcher from the experience in dance: reflections on methodological choices in dance research	
<i>Mônica Dantas</i>	13
Anastácia: the never ending self	
<i>Laudete Vani Baletreiri e Marilda Oliveira de Oliveira</i>	19
The aesthetic meaning of the real toy	
<i>Alexandre Silva dos Santos Filho</i>	24
Cinematographic, cinema, cine: a word, its meanings	
<i>Fernando Fábio Fiorese Furtado</i>	28
The affection and the creation	
<i>Marly Ribeiro Meira</i>	35
The use of Motif Writing as process of creation in dance	
<i>Cibele Sastre e Juliana Vicari</i>	41
Experience and narrative: a mobilization of the meanings in the meeting with the art	
<i>Adriane Hernandez</i>	48
In the threshold of the colors: borders between word and image in Green Ribbon in the Hair	
<i>Geruza Zelnys de Almeida</i>	53
About a phrase and two works: some approaches	
<i>Claudia Zimmer</i>	58
The musical making construction of the preschool education teacher	
<i>Rosangela Duarte e Esther Beyer</i>	64
Musical inventions in group: a question of freedom of creation, collective change and cooperation	
<i>Patricia Fernanda Carmem Kebach</i>	70
The teacher in the visit to a museum: “sometimes he just disturbs”	
<i>Cristina Carvalho</i>	76
Imageable narratives of the historic childhood: when the art draws the other infants	
<i>Aline da Silveira Becker</i>	83
Editorial line	91

Editorial

É com imensa satisfação que apresentamos mais esta edição da Revista da FUNDARTE, que reúne os números 13 e 14.

Os artigos publicados contemplam várias áreas artísticas. Além das que fazem parte dos cursos de graduação do convênio UERGS/FUNDARTE, que são Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, a revista publica um artigo sobre Cinema e outro que aborda questões a respeito do ensino da Literatura.

Como a presente edição homenageia a área do Teatro, o artigo que a abre é “O ator e a imanência”, de Tatiana Cardoso. O texto trata de questões relacionadas à manifestação do corpo do ator contemporâneo, “em estado de presentificação em direção a uma auto-referencialidade acionada através do trabalho sobre si”.

No segundo artigo, “A pesquisa em dança não deve afastar o pesquisador da experiência da dança: reflexões sobre escolhas metodológicas no âmbito da pesquisa em dança”, Mônica Dantas propõe uma discussão a respeito das escolhas metodológicas que orientaram uma pesquisa de doutorado nessa área.

Em seguida, tendo como referência artística a obra *Anastácia*, do artista Peciar Basiaco, Laudete Vani Balestreri e Marilda Oliveira de Oliveira, no texto “Anastácia: o eu jamais acabado”, propõem reflexões sobre questões a respeito do discurso construído em torno do sujeito.

Alexandre Silva dos Santos Filho, no artigo seguinte, intitulado “O significado estético do verdadeiro brinquedo”, faz uma reflexão sobre a dimensão estética do brinquedo, relacionando-a, entre outras questões, com a produção material e social humana.

“Cinematógrafo, cinema, cine: uma palavra, seus significados”, artigo de Fernando Fábio Fiorese Furtado, analisa alguns significados do termo cinema, desde o sonho da máquina até sua existência, tratando também de vários aspectos de seus usos e da arquitetura da sala de exibição.

Marly Ribeiro Meira propõe, através do artigo “O afeto e a criação”, uma reflexão a respeito de questões afetivas no ensino das artes, discutindo vários conceitos que relacionam arte, vida e aprendizagem.

Cibele Sastre e Juliana Vicari, em “A utilização da *Motif Writing* como processo de criação em dança”, apresentam esta forma simplificada de notação de movimento, como elemento gerador de tarefas para possibilidades coreográficas expressivas.

Adriane Hernandez, em seu texto “Experiência e narrativa: uma mobilização dos sentidos no encontro com a arte”, propõe uma volta à narrativa para compartilhar as experiências no campo cultural artístico em lugar da teorização abstrata dos discursos.

“No limiar das cores: fronteiras entre palavra e imagem em Fita Verde no Cabelo”, artigo de Geruza Zelnys de Almeida, aborda questões como as relações entre palavra e imagem e o ensino da literatura ligado ao aprendizado de linguagens multimídias.

Já Claudia Zimmer, no texto “Sobre uma frase e dois trabalhos: algumas aproximações”, faz algumas considerações a respeito de dois trabalhos seus: *Sem título – panfletos*, que consiste em uma intervenção realizada no centro de Florianópolis, em 2004, quando foram distribuídos panfletos escritos em braile, e *Sem título – publicação exposição Membrana*.

Em “A construção do fazer musical do professor de educação infantil”, Rosangela Duarte e Esther Beyer tratam de questões a respeito da presença da música na prática pedagógica do professor de Educação Infantil de Boa Vista, capital do estado de Roraima.

O artigo “Invenções musicais em grupo: uma questão de liberdade de criação, desafio coletivo e cooperação”, de Patrícia Fernanda Carmem Kebach, aborda a importância das atividades de criação musical nos processos de musicalização e a real construção de conhecimento a partir de trabalhos realizados em grupo com adultos.

Cristina Carvalho, com o texto “O professor na visita a espaços museais: ‘tem hora que só atrapalha’”, propõe uma reflexão a respeito da relação entre monitores e professores que, com seus alunos, visitam tais espaços.

As formas de representação da infância na História da Arte é o tema da reflexão de Aline da Silveira Becker, no artigo “Narrativas imagéticas da infância histórica: quando a arte desenha os outros infantis”, que encerra a edição.

Por fim, algumas palavras a respeito da capa desta Revista. Trata-se de uma montagem a partir de fotografias de espetáculos teatrais e trabalhos de conclusão de curso na área de teatro apresentados na FUNDARTE. O motivo da escolha foi o de homenagear, como já foi mencionado no início, esta área artística, assim como a capa de revista anterior homenageou a música, apresentando os grupos musicais da FUNDARTE.

A todos, uma boa leitura.

Marco de Araujo
Editor

O ator e a imanência

Tatiana Cardoso¹

Resumo: O presente artigo discorre sobre a manifestação do corpo do ator contemporâneo em estado de presentificação em direção a uma auto-referencialidade acionada através do trabalho sobre si. Com o deslocamento da função do corpo, de agente de significação única pré-estabelecida para um *corpo próprio*, que gera uma abertura maior de significados, acentuam-se os aspectos pessoais já contidos na natureza do ser-ator. A dimensão física do corpo subjetivo como ponto de partida para a encenação abre possíveis relações com o plano de imanência deleuzeano, em que um estado puro de criação é tocado e tornado manifesto em ação, movimento e radiância. Em um processo de construção técnica individual, através da utilização de um corpo-mente orgânico e do uso ampliado das capacidades corpóreas, ao acender energias e manobrar seu corpo com liberdade e precisão, o ator pode facilitar o acesso a um plano de vida e de criação.

Palavras-chaves: ator, corpo, imanência.

The actor and the immanence

Abstract: This article takes a quick glance at the manifestation of the contemporary actor's body in the state of presentment directed towards a self-reference activated by the work done on one self. With the change of the body's function, vehicle for an existing, unique significance of the individual body and creating a wider opening of meanings, the personal aspects, already present in the nature of the being-actor, are emphasized. The physical dimension of the subjective body, as a point of departure for the staging, opens up for possible relations with the Deleuzian level of immanence, where a state of pure creation is being touched and made evident in action, movement and radiation. In a process of individual technical building, making use of an organic body-mind and of an amplification of the body's capabilities, sparking energies and conducting his body with freedom and precision, the actor can facilitate the access to a level of life and creation.

Keywords: actor, body, immanence.

As reflexões sobre o teatro contemporâneo apontam para a criação de novos paradigmas. No que se refere à desconstrução do dramático para o pós-dramático, o ator passa a se voltar mais para sua própria individualidade, para uma maior escuta do próprio corpo. Reverencia amplamente suas possibilidades pessoais em detrimento a uma forma modelar de representação e presentificando mais do que representando. A ação do ator tende para uma manifestação mais aberta a significações, do que em direção a um significado único pré-estabelecido. No lugar da representação de ações de dramas fechados, geralmente determinado pelo dramaturgo, a ênfase está na manifestação da ação acontecendo no momento presente, aos olhos do espectador.

Nesse sentido, a presentificação na cena do movimento imediato é o primeiro pas-

so da teatralidade e a representação de um referente exterior vai cedendo espaço a uma obra que é gerada a partir do interior do próprio processo. O ator, com toda sua complexidade, bem como os outros elementos de composição do teatro, é matéria palpável para o sentido da obra. No contexto de uma ação galgada pelo presente, aberta a significados e plena de corporeidade, o ator contemporâneo toca no plano da imanência.

Quanto à valorização no tempo presente, o corpo é o ator e o ator é o corpo. A dimensão física passa a ser o ponto de partida da encenação e não seu ponto de chegada. Entre outras características do teatro pós-dramático podemos citar ainda a ênfase no processo e não no resultado, a ausência de hierarquia entre os elementos cênicos através da instauração da simultaneidade e fragmentação, o impulso ao invés da informação e a experiência compartilhada no lugar da experiência transmitida. Um novo trata-

¹ Atriz, professora do curso de Graduação em Teatro: Licenciatura da UERGS/FUNDARTE, mestranda do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UFRGS. Pesquisadora contemplada pelo Prêmio Myriam Muniz/2007 da FUNARTE. Integrante do Grupo de Pesquisa em Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação (CNPq) da UERGS/FUNDARTE. Atriz integrante do grupo teatral internacional Vindenes Bro, coordenado por Iben Nagel Rasmussen (Odin Teatret, Dinamarca). E-mail: tatica@cpovo.net

mento é dado ao gesto, destituindo-o de significados pré-concebidos e fazendo com que, por exemplo, a intensidade do movimento venha através da sua dinâmica e não pela sua qualidade. “Os atores não reproduzem, mas reativam”², sendo eles mesmos a manifestação de um “poder próprio do existente”³. Nesse contexto, o ator se configura de forma semelhante à análise de Guhéry sobre o bailarino pós-moderno, o qual, embalado pela fenomenologia, tenta libertar-se da idéia de “corpo-objeto” para reinventar o “corpo próprio”⁴:

O corpo próprio não é observável, ele é o lugar onde desabrocha minha subjetividade e constitui o mediador graças a quem estou em relação com as coisas e com o outro. No entanto, o corpo próprio é um corpo *vivido*, que encontra seu sentido na própria materialidade de sua existência.⁵

O corpo do ator é o lugar que contém sua subjetividade, o elo profundo entre seu interior, através do registro das próprias experiências, e o exterior, através do ambiente e dos outros. Usar o corpo, ser o corpo, manifestar o gesto, criar em estado puro, aberto a presentificação livre, desprende o ator da obrigatoriedade de reprodução de um referente externo e faz sua atenção se conectar ao que está mais próximo de si. Pegar e corporificar instantes fugazes de impulsos, de sensações, emoções, de dinâmicas. Num primeiro momento, fazem dar ao corpo formas, as quais serão tratadas mais tarde como cena, seja através da montagem ou da colagem, da performance ou do espetáculo, do teatro ou da dança. A ação do ator vai se revelando na reverência a seus aspectos internos e externos, numa auto-referencialidade ou, se preferirmos, através da “auto-dramatização da physis”⁶. A palavra *physis* está relacionada à natureza, mas uma natureza manifesta em realidade não acabada, em constante movimento e transformação. Relaciona-se a um fundo eterno, imperecível, de onde tudo brota e para onde tudo retorna, a própria origem, a manifestação.

Dessa forma, há um deslocamento no papel do corpo: não há mais a necessidade da transcendência, de buscar algo fora de si mesmo, pois se eu sou o corpo e o corpo sou eu e se meu corpo sou eu e também o outro, há uma afirmação da própria subjetividade. Acontece então, a entrada no plano da imanência, acentuando os aspectos daquilo que já está contido na natureza do ser. O termo imanência vem dos termos latinos *in* e *manere*, que, juntos, têm o significado original de existir ou permanecer no interior, ou aquilo que está contido na própria natureza - ou ainda mais - a permanência, a persistência, a capacidade de residir na própria essência do todo. Mas no ator, como no homem, os aspectos internos e externos influenciam-se, mutuamente, e estão em constante mudança.

Em um processo de construção técnica, o ator pode “facilitar” o acesso a esse ambiente puro e original de criação. Primeiro, criando um corpo ágil, presente, aberto, flexível e inteligente. Depois, trabalhando sobre a precisão do movimento, acordando esses momentos fugazes de vida, seja através da atualização da ação, seja através da virtualização de seu processo criativo. No ator, a capacidade de estar presente está intimamente relacionada à fecundidade de seu processo criativo. Como ativar, como acessar essa physis, ou como tocar a imanência? Como instaurar um estado físico propício para a criação, estando sensível às transformações e seguindo o fluxo de vida?

Como objeto de reflexão, podemos imaginar, num exercício técnico habitual, um jogo corporal entre dois atores, apenas uma improvisação através de um diálogo de ações sem um tema pré-estabelecido. Neste contexto, então, a priori, cada ator desenvolve seu repertório próprio a partir de uma seqüência de movimentos previamente criada e aperfeiçoada por ele, para depois pôr em confronto, ou em harmonia. Acontece a improvisação, e nela o inesperado, mas, sobre uma base fixa, precisa, que, conforme o andamento do jogo, vai acontecendo, vai se transformando e adquirindo novos ritmos, novas formas, novas dinâmicas. Apenas nesse ato, de ator com ator, confrontando ou pactuando seus repertórios individuais, agindo livremente, abertos à escuta do outro e à própria escuta, abre-se uma rede de possibilidades. Aqui, em cada pergunta e em cada resposta de movimento, pode acontecer algo novo. Os diferentes impulsos, formas e matizes de duas entidades em ação e em relação podem abrir portas inusitadas e surpreendentes. O ator, completamente dedicado em lançar seu repertório ao outro e ao espaço, se liberta de seus padrões recorrentes, de seus clichês e entra em terrenos sutis e originais de manifestação do movimento.

Segundo Pierre Levy, virtualizar significa problematizar, abrir possibilidades. A palavra virtual vem do latim *virtualis*, que é igual a *virtus*, que significa força, potência. Virtualizar significa criar atrito, problematizar. É “uma mutação de identidade, um deslocamento do centro de gravidade ontológico do objeto considerado”⁷. Talvez o ator, mais do que dar soluções, em sua “vertigem exata”⁸ cria possibilidades para algo que pode vir a ser.

Os dois atores diferenciam-se em suas integridades e ampliam, transformam, fluidificam suas próprias individualidades e cada um a sua maneira, mais do que manifestar algo que já estivesse latente, plasmando o possível⁹, torna-se outro, atualizando-se, produzindo “qualidades novas, transformando idéias, provando o devir que leva de volta ao virtual”¹⁰. O ator se depara com a sensação de um si separado, estranho. Parecendo ser uma experi-

² Jean-Frédéric Chevallier, 2004, p. 4.

³ Gilles Deleuze in Chevallier, 2004, p. 4.

⁴ Merleau-Ponty in Sophie Guhéry, 2004, p. 45.

⁵ Sophie Guhéry, 2004, p. 45.

⁶ Han-Thies Lehmann in Sophie Guhéry, 2004, p. 52.

⁷ Pierre Levy, 1996, p.17 - 18.

⁸ Alain Badiou, 2002, p. 94.

⁹ Gilles Deleuze in Pierre Levy, 1996, p. 15.

¹⁰ Pierre Levy, 1996, p.17.

ência mística, ele sente algo além de si, quando, na verdade - se formos pensar o corpo como subjetividade inscrita - é um si original, que se manifesta como se fosse outro. Parece outro, porque era desconhecido, mas podemos pensá-lo já contido no seu ser. No mesmo ator, universos diferentes se conectam: uma substância etérica que pairava no ar, num não lugar, em um não tempo, atravessa o seu corpo, fundindo-se com ele. Um corpo que veio sendo aberto pela repetição, acordado pela reação, lapidado pela precisão, e que invertido dos processos habituais da lógica cotidiana, se liberta e cria sua coerência própria. Nesse ponto de contato, tudo é impulso e dilatação. Mesmo o não agir. O silêncio é um impulso para o vazio. Mas um vazio potencial. Um silêncio potencial. E é neste instante fugaz, escorregadio, que pode acontecer a criação. Do movimento ao ato. Da potência ao ato, através do movimento. Como empreender uma dura caminhada até o topo da montanha por um caminho, às vezes conhecido, às vezes não, só para ter o prazer de beber da vertente. Ou melhor, além de beber, seria como se juntar à vertente, sendo-a. O ator galga os exercícios do treinamento e se deixa possuir pela sensação nova, pulsante, viva, prazerosa de um outro si, desconhecido, às vezes doloroso, mas bem vindo, porque é puro e instiga. Assim, o corpo se abre para a imanência.

Longe de querer compreender o plano de imanência deleuzeano em toda sua complexidade, podemos supor que, em muitos momentos do trabalho físico, ao acender suas energias e manobrar seu corpo com liberdade e precisão, o ator toca neste plano puro e incommensurável, em que “uma vida” é a “imanência absoluta: ela é potência e beatitude completas”¹¹:

A imanência não se remete a Alguma coisa como unidade superior a toda coisa, nem a um Sujeito como ato que opera a síntese das coisas: é quando a imanência não é mais a imanência a outra que não ela mesma, que podemos falar de um plano de imanência. Assim como o campo transcendental não se define por um Sujeito ou por um Objeto capazes de o conter. Diremos da pura imanência, que ela é UMA VIDA, e nada mais. Ela não é a imanência à vida, mas a imanência não está em nada e é em si mesma uma vida.¹²

O processo de criação deste ator que age de acordo com a lógica de uma corporeidade sua, permeada a virtualidades, deflagra constantemente estes instantes fugazes de encruzilhadas potenciais, os quais, em si mesmos, fazem os acontecimentos atualizarem-se. *O acontecimento imanente se atualiza num estado de coisas e num estado vivido que faz com que ele ocorra.*¹³ Ao abandonar o controle racional ordinário e cotidiano e deixar-se permeiar pelo calor da fricção de um novo acontecimento, ou pelo medo frio de um impulso arriscado já impossível

de voltar atrás, o ator se lança à sua própria capacidade de transformação.

Não é uma questão de perceber e ou sentir algo, mas sim de ser algo, estar inteiro no aqui e agora. É como se e a necessidade de existir fosse sustentada e preenchida por cada instante de vazio. Não é nada psicológico, emocional, racional...é verdade, consciente, sagrada, humana, corporal...é a sensação real de que cada fibra de minha musculatura se encaixa com o chão, o ar, o vento, a temperatura, o cheiro, o outro, os outros.¹⁴

Zourabichvili (2004), destaca que um “afluxo incessante de pontualidades de todas as ordens, perceptivas, afetivas, intelectuais, cuja única característica comum é a de serem aleatórias e não ligadas”¹⁵ aparecem no plano de imanência, que seria como um “corte no caos”¹⁶. Sabemos do caos como uma profusão de elementos ou desordem, mas que, através desse corte, de uma abertura, de uma exposição, de um instante de escolha, uma dessas determinações poderiam ser manifestas.

O plano de imanência é como um corte do caos, e age como um crivo. O que caracteriza o caos, com efeito, é menos a ausência de determinações do que a velocidade infinita com a qual elas se esboçam e desaparecem.¹⁷

Na exploração exaustiva de formas e no desenrolar infinito de vibrações e energias corporais o ator pode se deixar levar por “determinações” que aparecem: uma imagem que toma conta do espaço, uma postura da coluna, um ritmo renitente em uma mão, uma atmosfera no olhar, uma emoção que estimula ou uma ação surpreendentemente interrompida. Mas, essas formas “recheadas”, ou bem poderíamos dizer, essas ações psicofísicas vêm e vão, se esboçam e se esvaem. O trabalho de retê-las, para bem poder retomá-las, fazendo-as se tornarem uma espécie de repertório, já é outra etapa no trabalho do ator. Depois de mergulhar na velocidade do caos de “determinações aleatórias”, o ator verificará quais lhe serão úteis, mesmo que, de antemão, não saiba exatamente como e para quê. Há sempre um ambiente de caos, de abertura de possibilidades, de não premeditação no processo criativo do ator, que se deixa portar ao desconhecido, fazendo manifestar suas possibilidades no corte do caos.

Ao praticar os exercícios em treinamento o ator põe em atividade um estado de presença total, de incandescência, de irradiação, que permite o acesso ao estado criativo. Ao exercitar sua corporeidade, o ator materializa potenciais que podem ser “pescados” desse não lugar, nesse não tempo da imanência, e fazer compor a forma nova, a energia nova, a resposta nova, que ele ja-

¹¹ Gilles Deleuze, 1997, p. 15 - 19.

¹² Ibid.

¹³ Ibid.

¹⁴ Marcelo Bulgarelli é um dos atores que fazem parte da etapa prática da pesquisa de mestrado da autora. Este trecho foi extraído do diário de trabalho do ator, sobre o jogo referido no presente artigo.

¹⁵ François Zourabichvili, in Vocabulário Deleuze, 2004, p.40.

¹⁶ Deleuze in Zourabichvili, 2004, p. 40.

¹⁷ Ibid, p. 39.

mais havia pensado ou acreditado ser capaz de realizar. Grotowski (2007) afirma que ao ator não é necessária uma consciência do corpo, mas saber não ser destacado do corpo. O autor afirma, ainda, que não é necessário saber como fazer, mas como não hesitar frente ao desafio, deixando para a nossa natureza, tanto quanto seja possível, o modo de como fazê-lo¹⁸. Instaurado em si mesmo, pleno em sua natureza, experimentando seu corpo no máximo de suas possibilidades, o ator homem se abre a novas regiões de si, implodindo a idéia de sua pele como limite e acendendo a capacidade de transformação, de um movimento não identificável, mas concreto, porque é corpo, e mais concreto ainda, porque é sentido.

Referências

BADIOU, Alain. **Pequeno manual de inestética**. São Paulo: Estação Liberdade, 2002. Tradução de Marina Appenzeller.

CHEVALLIER, Jean-Frédéric. In: **L'Annuaire théâtral, revue québécoise d'études théâtrales** n. 36, 2004, Université d'Ottawa. Tradução para fins didáticos de Paulo Balardim.

DELEUZE, Gilles. **A imanência: uma vida**. In: Gilles Deleuze. *Imagens de um filósofo da imanência*. Londrina: UEL, 1997.

GROTOWSKI, Jerzy. In **O teatro laboratório de Jerzy Grotowski: 1959-1969**. Organização Ludwik Flaszen e Carla Pollastrelli. São Paulo: Perspectiva: SESC; Pontedera, IT: Fondazione Pontedera Teatro, 2007.

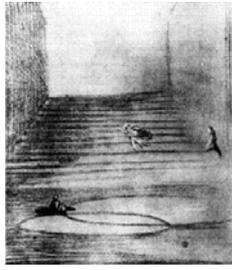
GUHÉRY, Sophie. **La danse contemporaine, laboratoire d'une action nouvelle?** Ottawa: L'Annuaire Théâtrale, n. 36, 2004. Tradução para fins didáticos de Sofia Salvatore.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático e teatro político**. São Paulo: Sala Preta, n. 3, USP/ECA.

LEVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996. Tradução de Paulo Neves.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

¹⁸ Jerzy Grotowski, 2007, p. 201.



A pesquisa em dança não deve afastar o pesquisador da experiência da dança: reflexões sobre escolhas metodológicas no âmbito da pesquisa em dança

Mônica Dantas¹



Resumo: Este texto propõe uma discussão sobre as escolhas metodológicas que orientaram uma pesquisa de doutorado dedicada a compreender determinados aspectos da criação coreográfica contemporânea. Descreve como, a partir da elaboração do problema, articulado ao quadro teórico da pesquisa, definem-se algumas escolhas metodológicas: a investigação toma a forma de uma pesquisa de prática coreográfica, e a etnografia é escolhida como principal abordagem metodológica. Apresenta os principais instrumentos de coleta de informações (observação participante e entrevista), a experiência do trabalho de campo e os processos de análise e interpretação da informação. Finaliza refletindo sobre a necessidade de não afastar a pesquisa em dança da experiência da dança.

Palavras-chaves: Pesquisa em Dança, Metodologia de Pesquisa, Etnografia



Research in dance should not deviate the researcher from the experience in dance: reflections on methodological choices in dance research



Abstract: The present study proposes a discussion on the methodological choices that guided a doctoral thesis devoted to comprehend particular aspects of the contemporary choreographic creation. It describes how, from the problem formulation, linked to the theoretical frame of the study, some methodological choices are defined: an investigation takes the shape of a research on choreographic practice, and ethnography is chosen as the main methodological approach. It presents the primary tools for gathering information (participant observation and interview), the fieldwork experience, and the process of information analysis and interpretation. It concludes reflecting on the necessity of not deviating the research in dance from the dance experience.

Keywords: Research in Dance, Research Methodology, Ethnography

Introdução

Neste texto proponho uma discussão sobre as escolhas metodológicas que orientaram minha pesquisa de doutorado², uma investigação dedicada a compreender determinados aspectos da criação coreográfica contemporânea. Na realidade, este estudo teve por objetivo entender como a participação nos processos de criação, manutenção e recriação coreográfica, também denominados processos de realização coreográfica, contribui para a construção de corpos dançantes no contexto

da obra de duas coreógrafas contemporâneas brasileiras, Sheila Ribeiro³ e Lia Rodrigues⁴. Este estudo também teve por objetivo examinar a obra dessas coreógrafas, a fim de encontrar traços de uma certa brasilidade, interrogando se estes traços marcam também os corpos dançantes.

Como se sabe, a delimitação do tema e a conseqüente elaboração do problema e dos objetos são alguns dos primeiros passos para a realização da pesquisa. E também dos mais importantes, pois tema, problema e objetivos norteiam as escolhas teóricas e metodológicas.

¹ Professora da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestre em Ciências do Movimento Humano, Doutoranda em Estudos e Práticas Artísticas pela Université de Québec à Montréal (UQAM). E-mail: monica.dantas@ufrgs.br. Endereço para correspondência: Rua Surupá, 76/404. Porto Alegre/RS 90690-290.

² O título da tese, a ser defendida em 2008, é "Ce dont sont faits les corps dansants : mise en œuvre chorégraphique et construction de corps dansants dans l'œuvre de deux chorégraphes brésiliennes".

³ Sheila Ribeiro fez suas primeiras criações em dança contemporânea em Campinas, onde cria, em 1992, o Grupo Asilo. Em 1996, transfere-se para Montreal, onde conclui um Mestrado em Dança pela UQAM, refaz sua companhia, batizando-a de *dona orpheline danse*, e cria a peça coreográfica "Marché aux puces, nous sommes usagés et pas chers" (1999), apresentada no Canadá e no Brasil. A coreógrafa também desenvolve projetos de vídeo-dança e instalações coreográficas "ao vivo" ou veiculadas pela internet.

⁴ Durante os anos 1970 e 80, Lia Rodrigues atuou como intérprete em dança contemporânea no Brasil e na França. Em 1990 ela cria, no Rio de Janeiro, a Lia Rodrigues Companhia de Danças. Desde 1994, a companhia apresenta suas obras no Brasil, na Europa e nas Américas, tendo recebido inúmeros prêmios nacionais e internacionais. Dentre seus trabalhos, destacam-se "Folia" (1996), "Aquilo de que somos feitos" (2000), "Formas Breves" (2002), "Encarnado" (2005).

No meu caso, o problema foi-se definindo aos poucos e, durante todo o tempo que levei para elaborar sua “versão definitiva”, sempre tive a convicção de que meu estudo formularia questões relativas à prática artística, que seriam respondidas a partir da experiência de coreógrafos e dançarinos⁵. Pareceu-me, assim, que a imersão na prática destes artistas me permitiria assimilar seus procedimentos e métodos de trabalho, possibilitando compreender as formas de participação de dançarinos⁵. Pareceu-me, assim, que a imersão na prática destes artistas me permitiria assimilar seus procedimentos e métodos de trabalho, possibilitando compreender as formas de participação de dançarinos nos processos de criação, manutenção e reconstrução de coreografias. Do mesmo modo, eu estaria em condições de entender como estes dançarinos se engajavam em projetos coreográficos específicos e como isso afetava seu comportamento, alterava seu repertório de movimentos, incrementava seu potencial criativo, influenciava em suas vidas pessoais.

A partir dessas reflexões, condensei meu problema na seguinte questão: “Como a participação nos processos de criação, manutenção e recriação coreográfica contribui para a construção de corpos dançantes na obra de coreógrafos contemporâneos brasileiros⁶?” Dialogando com o quadro teórico que eu estava elaborando, defini algumas filiações e pertencimentos metodológicos. Dessa forma, situei meu estudo como uma pesquisa de prática artística, mais especificamente como uma pesquisa de prática coreográfica, e elegi a etnografia como principal abordagem metodológica.

A pesquisa de prática artística/coreográfica

As discussões sobre a pesquisa em arte no âmbito das universidades têm-se intensificado nos últimos tempos, buscando definir as especificidades deste tipo de pesquisa. Autores como Conte (2000), Lancri (2002, 2006), Gosselin (2006) e Fortin (2006) tendem a diferenciar a pesquisa sobre arte da pesquisa em arte. A pesquisa sobre arte aporta um ponto de vista exterior sobre as obras de arte, os processos artísticos, as condições de recepção da obra, as relações sociais e econômicas que permeiam a produção e a recepção das obras. A pesquisa em arte se situa no contexto de uma prática pessoal, é conduzida e realizada pelo artista a partir do processo de instauração da obra, articulando num mesmo processo a produção de uma obra ou situação artística e uma forma de saber sobre esta produção que interage com a obra. Fortin (2006) ressalta ainda uma terceira categoria, a pesquisa de prática artística. Semelhante à pesquisa em arte, é uma investigação que se realiza em terrenos de prática artística (ateliês, salas de ensaio, teatros, espaços de interação entre artistas e público), buscando explicitar os

saberes operacionais implícitos à produção de uma obra ou situação artística. No entanto, a pesquisa de prática artística nem sempre é realizada pelo próprio criador da obra ou situação artística, podendo ser realizada por um outro artista que se coloca como pesquisador. Nesse sentido, Fortin (2006) explica que, quando um artista procede a uma investigação sobre a prática de outro artista, ele o faz a partir de um ponto de vista de artista e isso influencia as diversas etapas da sua pesquisa. Desse ponto de vista, a pesquisa de prática artística engloba a pesquisa em arte.

Traçando um paralelo com a pesquisa na área da dança, diria que a pesquisa sobre dança se constitui a partir de perspectivas extrínsecas à prática coreográfica. Nesse sentido, diferentes áreas de conhecimento, como a história, a sociologia, a antropologia, a semiologia, a filosofia, a biomecânica, a fisiologia, as neurociências, a psicologia, a pedagogia fazem da dança seu objeto de estudo. Essas disciplinas, quando estudam a dança, formulam problemáticas próprias a seus campos de estudo, servindo-se de seus referenciais teóricos e metodológicos para abordar a dança como objeto de estudo. De outra forma, a pesquisa de prática coreográfica explicita os saberes operacionais que são implícitos ao fazer coreográfico. Associa, num mesmo processo, a produção de uma obra coreográfica a uma forma de saber sobre esta produção que interage com a obra. Apresenta uma problemática intrínseca à dança como prática artística e busca referenciais teóricos e metodológicos compatíveis com esta abordagem.

Desse modo, caracterizo minha pesquisa como uma pesquisa de prática coreográfica, pois proponho uma problemática artística e um trabalho de coleta de informações realizado em terrenos de prática coreográfica. Ressalto, ainda, que todas as etapas de realização dessa investigação foram influenciadas pela minha experiência como intérprete em dança contemporânea. Trata-se, então, de uma pesquisa realizada por um dançarina sobre modos de se fazer dança, englobando aspectos como a formação de dançarinos e a criação e a interpretação de coreografias. São experiências que já compartilhei com outros intérpretes, trabalhando em colaboração com outros coreógrafos, e essas experiências influenciaram tanto na definição do problema, quanto nas minhas escolhas teóricas e metodológicas.

A etnografia como abordagem metodológica

A etnografia é um método de pesquisa que considera a dimensão sócio-cultural do fenômeno estudado, caracterizando-se como uma atividade minuciosa e reflexiva de observação e descrição, a partir da imersão do pesquisador no seu campo de trabalho (LAPLANTINE,

⁵ Utilizo os termos dançarinos e intérprete como sinônimos. Para uma discussão sobre o tema, ver Dantas (2005).

⁶ As traduções de todos os autores citados são de minha responsabilidade.

2000; PATTON, 2002). Como destaca Molina Neto (2004), o investigador fica comprometido como instrumento, objeto e sujeito da investigação, na medida em que progride sua imersão no campo.

Na minha pesquisa, utilizo a etnografia para compreender diferentes aspectos da prática artística e da vida das coreógrafas e dos dançarinos que colaboraram nesta investigação, dentre os quais destaco:

- a) aspectos culturais, relacionados à influência de referências culturais, sociais e políticas na obra das coreógrafas escolhidas e suas conseqüências no trabalho realizado em colaboração com os dançarinos;
- b) aspectos especificamente artísticos, ligados à criação, manutenção e reconstrução de obras coreográficas, visando compreender as relações estabelecidas entre dançarinos e coreógrafos ao longo desse processo;
- c) aspectos ligados à formação de dançarinos, em particular aos processo de construção de corpos dançantes relacionados à participação na criação, manutenção e reconstrução de obras coreográficas.

Assim, utilizo uma abordagem etnográfica para compreender o sentido que essas práticas coreográficas têm para os dançarinos e as coreógrafas que participam desta pesquisa. Esta abordagem permite também situar estas práticas coreográficas no contexto da produção atual em dança contemporânea, bem como possibilita refletir sobre as relações entre tais práticas e os contextos culturais que as englobam.

O trabalho de campo

Meu terreno de pesquisa foi constituído por companhias de dança contemporânea trabalhando com coreógrafos brasileiros na criação, manutenção e reconstrução de coreografias. Escolhi duas companhias, dona orpheline danse e Lia Rodrigues Companhia de Danças. Em conseqüência, meu trabalho de campo se organizou através de dois estudos independentes, buscando favorecer a imersão no trabalho de cada companhia.

O primeiro estudo foi realizado com a coreógrafa Sheila Ribeiro e sua companhia, *dona orpheline danse*, por ocasião dos ensaios da peça coreográfica “Marché aux puces : nous sommes usagés et pas chers” em Montreal (Canadá), visando a recriação da coreografia para a realização de uma turnê pelo Brasil. Durante dois meses, em Montreal, procedi à observação de ensaios realizados como preparação para a turnê brasileira da peça. Quando do retorno da companhia a Montreal, entrevistei a coreógrafa e os dançarinos. O segundo estudo foi realizado com a coreógrafa Lia Rodrigues e sua companhia homônima, durante os ensaios da peça coreográfica “Aquilo de que somos feitos”. Durante dois meses, no Rio de Janeiro e em São Paulo, observei os ensaios realizados como preparação para as apresentações da peça na exposição

“Anos 70: Trajetórias”, na sede do Instituto Itaú Cultural/SP. No período de realização dos espetáculos, entrevistei a coreógrafa e os dançarinos.

Crítérios de escolha das coreógrafas e das companhias

À medida que se definia meu problema de pesquisa, desenhavam-se as características dos coreógrafos com quem eu desejava trabalhar. Não obstante as hesitações para definir o problema de pesquisa, tinha certeza de que situaria meu estudo no campo da dança contemporânea e que trabalharia com coreógrafos brasileiros. Era, também, importante para mim poder escolher artistas com os quais tinha uma certa afinidade estética. Assim, privilegiei coreógrafos cujas obras eu conhecia e apreciava. Finalmente, decidi que a escolha dos coreógrafos e das companhias me conduziria aos dançarinos, ou seja, os dançarinos convidados a colaborar com minha pesquisa seriam aqueles que trabalhavam nas companhias selecionadas. Assim, escolhi Sheila Ribeiro/*dona orpheline danse* e Lia Rodrigues/Lia Rodrigues Companhia de Danças a partir de três critérios:

- a) os processos de criação, manutenção e reconstrução coreográfica nestas companhias se fazem em estreita colaboração com os dançarinos;
- b) suas obras são reconhecidas pela crítica, pelo público e por seus pares como criações em dança contemporânea e são apresentadas em circuitos de difusão no Brasil e no exterior;
- c) essas coreógrafas são brasileiras e eu reconheço em suas obras aspectos de uma certa brasilidade; elas reconhecem que o fato de serem brasileiras e de terem vivido no Brasil acaba por influenciar o seu fazer coreográfico.

Instrumentos de coleta de informações

Utilizei como instrumentos de coleta de informações a observação participante e a entrevista. Como material auxiliar na coleta de informações, recorri a registros em vídeo das apresentações, programas de espetáculos, material de divulgação da companhia, matérias publicadas na imprensa e artigos da crítica especializada.

Escolhi a observação participante como instrumento de coleta de informações, porque ela supõe a presença do pesquisador no terreno da pesquisa, implicado numa atividade de observação direta de comportamentos e situações vividas pelos indivíduos num determinado contexto. No meu estudo, sempre considerei que minha presença nos ensaios seria importante para compreender os processos de realização coreográfica, pois me permitiria conhecer a dinâmica de trabalho de cada companhia. Desse modo, eu estaria em condições de entender quais eram as tarefas desempenhadas por bailarinos e coreógrafos na criação e recriação de coreografias e de perceber como se estabeleciam as relações entre estes artistas.

Laplantine (2000) explica que a observação partici-

cipante supõe um esforço para “fazer ver”: para além de ver, é necessário registrar a informação visual e, em seguida, transformar o olhar em linguagem escrita. Assim, a observação é uma atividade mediada, instrumentalizada e retrabalhada pela escrita. No meu caso, o registro da informação foi feito através de um diário de campo e pela filmagem dos ensaios, quando isto foi possível.

Em cada estudo, tive experiências diferentes em relação ao meu papel como observadora. Com Sheila Ribeiro e *dona orpheline danse*, minha inserção como pesquisadora foi tranqüila, pois Sheila Ribeiro se mostrou interessada, desde o primeiro contato, em colaborar na pesquisa. Os bailarinos também foram receptivos e o grupo permitiu as filmagens dos ensaios. Passados alguns ensaios, a coreógrafa, que também dançava no espetáculo, me pediu para ajudá-la a ensaiar o seu solo na peça. Desse modo, em alguns momentos, da função de observadora passei ao papel de ensaiadora do solo de Sheila Ribeiro e meu nome apareceu no programa do espetáculo como “olho externo”. Em outros momentos, ajudei a cortar pedaços de tecido para a confecção de figurinos e filmei, a pedido da coreógrafa, um ensaio geral, disponibilizando a fita para o grupo.

Com Lia Rodrigues e sua companhia, tive algumas dificuldades para estabelecer os primeiros contatos, o que me causou certa ansiedade e insegurança. No entanto, após uma primeira conversa com a coreógrafa, na qual apresentei meu projeto de pesquisa, obtive seu consentimento para assistir aos ensaios. Todavia, não fui autorizada a filmar os ensaios ou apresentações e meu papel como observadora foi mais discreto e passivo, se comparado ao trabalho realizado com Sheila Ribeiro e *dona orpheline danse*.

Não tenho dúvida de que o trabalho de campo, em geral, e as observações, em particular, foram influenciadas pelo fato de eu ser dançarina e ser brasileira. Isso fazia de mim uma “insider”, pesquisando aspectos da minha própria cultura, radicalmente enraizados na minha experiência. Assim, questionando sobre a presença de traços de certa brasilidade na obra de Sheila Ribeiro e de Lia Rodrigues eu me encontrava com minhas próprias experiências e idéias de brasilidade. Ao mesmo tempo, o fato de estar morando há um ano e meio em Montreal afetava profundamente minhas vivências e, em consequência, minhas concepções de brasilidade. Estar longe de casa, vivendo numa sociedade que não é a minha, permitiu perceber aquilo que em minha sociedade - e no meu comportamento - passava despercebido (LAPLANTINE, 2000). Assim, repetidas vezes, em Montreal, eu me sentia mais “brasileira” do que no Brasil: parecia-me que o modo como eu olhava para as pessoas, como eu gesticulava, como eu me mexia e como eu ria era muito diferente da maneira como as pessoas agiam nesta cidade. Fazer meu trabalho de campo com uma coreógrafa brasileira, em Montreal, e, posteriormente, com uma coreógrafa brasileira, no Brasil, aguçava minha percepção sobre o país e me obrigava a constantemente refazer meus conceitos de brasilidade.

O fato de ser dançarina e de ter vivido inúmeras situações semelhantes àquelas que eu observava também influenciou meu trabalho de campo. Durante as observações, minha experiência como dançarina ajudava a compreender a organização dos ensaios, as facilidades e dificuldades de comunicação entre a coreógrafa e os dançarinos, os procedimentos de criação das cenas, os encaideamentos de movimentos.

Ao mesmo tempo, eu não estava desempenhando o papel de intérprete e minha tarefa principal era observar e tomar notas e não dançar. Observar o trabalho da companhia provocou em mim reações de ordem afetiva. Eu me encantava olhando os dançarinos trabalhando os detalhes de um gesto, refazendo obstinadamente uma seqüência de movimento, tentando encontrar a dinâmica correta, ou seja, profundamente engajados em dar corpo a uma obra coreográfica. Ao mesmo tempo, sentia-me frustrada por não estar dançando: o apelo ao corpo e ao movimento era muito forte, a experiência da observação ressoava, antes de tudo, no meu corpo. Em consequência, quando terminei o trabalho de campo com *dona orpheline danse*, comecei a trabalhar em uma coreografia solo. Assim, parafraseando Fortin (1994), posso dizer que minha corporeidade foi intensamente interpelada durante o trabalho de campo.

Autores como Fortin (1994) e Frosch (1999) referem-se à empatia cinestésica como um componente importante da pesquisa em dança. A possibilidade de utilização da informação cinestésica como dado etnográfico está relacionada com as vivências corporais do pesquisador. Merleau-Ponty (1971) menciona a interseção entre os sentidos e a correspondência entre a visão, o tato e o movimento: “os sentidos se traduzem um ao outro sem terem necessidade de um intérprete, se compreendem um ao outro sem terem de passar pela idéia” (p. 241). Do mesmo modo, Frosch (1999) sublinha que a experiência fenomenológica do pesquisador durante o trabalho de campo é facilitada pela empatia cinestésica, uma qualidade altamente desenvolvida pelos dançarinos. A aprendizagem da dança e, em particular, da dança contemporânea, se faz através da interseção entre o olhar, o ouvir, o sentir e o mover-se. Fortin (1994) destaca que a pesquisa em dança interpela a corporeidade do pesquisador, pois ele deve integrar em sua pesquisa o corpo em movimento. No meu estudo, a empatia cinestésica foi uma informação importante em diferentes momentos da coleta e análise da informação. Repetidas vezes, durante a observação dos ensaios, eu repetia, de forma discreta, os movimentos realizados pelos bailarinos. Além disso, quando revisava as notas de campo, refazia os movimentos que eu descrevera ou executava trechos da coreografia registrados em vídeo. Dessa maneira, o recurso à informação cinestésica foi uma maneira de evocar gestos e movimentos e de reviver alguns momentos importantes do trabalho de campo, tornando-se fundamental para a compreensão de aspectos técnicos e interpretativos da coreografia, bem como para o entendimento de estratégias de criação, de aprendizagem e de assimilação de mo-

vimentos desenvolvidas pelos intérpretes e pelas coreógrafas.

O outro instrumento de coleta de informações utilizado, a entrevista, me permitiu aprofundar alguns temas que emergiram das observações dos ensaios, temas ligados principalmente à formação dos artistas, aos procedimentos de criação específicos à cada obra analisada e às conseqüências pessoais de se engajar em processos coletivos de criação coreográfica. Optei pela entrevista semi-estruturada, pois este instrumento organiza o diálogo entre entrevistador e entrevistado, ao mesmo tempo em que possibilita ao entrevistado desenvolver outros temas que não haviam sido considerados pelo pesquisador. A realização das entrevistas seguiu um roteiro constituído por questões abertas, elaboradas a partir dos objetivos da pesquisa, do quadro teórico e dos temas que surgiram a partir das observações. A estrutura das entrevistas era similar para os dois grupos, mas havia questões específicas para cada companhia. Havia também diferenças em algumas questões formuladas aos intérpretes e às coreógrafas. As questões se referiam aos seguintes temas:

- a) formação e percurso artístico;
- b) critérios de escolha dos dançarinos (entrevistas com coreógrafas) ou razões para trabalhar com esta coreógrafa (entrevistas com dançarinos);
- c) processos de realização coreográfica, compreendendo procedimentos de criação, manutenção, apresentação, reconstrução coreográfica, bem como métodos e técnicas de treinamento corporal específicos à obra coreográfica analisada.
- d) respostas e reações do público em geral, do público brasileiro e do público estrangeiro;
- e) avaliação de seu trabalho como intérprete desta obra coreográfica.

Realizei um total de quinze entrevistas, com duração de uma hora até uma hora e meia cada. Em cada estudo, entrevistei a coreógrafa e todos os dançarinos que faziam parte da companhia no momento de meu trabalho de campo. Nos dois casos, as entrevistas foram realizadas após o período de observação dos ensaios. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. Com o consentimento dos entrevistados, decidi desvelar suas identidades.

Todo instrumento de pesquisa tem seus limites. Nos últimos vinte anos, autores como Denzin (2001) questionam se a entrevista é capaz de revelar a autenticidade da experiência do entrevistado ou se a entrevista é uma forma de narrativa através da qual as pessoas contam histórias sobre si mesmas. Levando em conta essa perspectiva, mas tentando preservar a entrevista como uma técnica que pode dar conta de certos aspectos da experiência do entrevistado, Poupart (1997) propõe que o discurso produzido nas entrevistas seja visto como uma co-construção, da qual participam o entrevistador e o entrevistado.

Dessa maneira, os sentidos das questões e das respostas são construídos mutual e contextualmente por entrevistador e entrevistado. Sob esse ponto de vista, o papel do entrevistador não se limita unicamente a fazer os outros falarem, mas é central no processo de produção da informação. Identifico-me à proposição de Poupart (1997) e constato que o fato de ter entrevistado dançarinos e coreógrafos possibilitou contrastar diferentes perspectivas sobre um mesmo tema. Assim, pude trabalhar a partir do ponto de vista de dançarinos, de coreógrafas e do meu próprio ponto de vista como observadora. Poder dar conta dessas perspectivas é um dos objetivos do processo de análise e interpretação das informações.

A análise e interpretação das informações

O diário de campo, as entrevistas, as filmagens de ensaios, os vídeos de apresentações, os documentos escritos formaram um mosaico de informações que foi sistematicamente organizado e codificado para análise e interpretação. Na realidade, a coleta de informações e as primeiras etapas da análise foram concomitantes, pois a transcrição e as primeiras leituras das notas de campo e das entrevistas já constituem uma etapa preliminar de análise. Como eu havia decidido fazer os dois estudos, separadamente, num primeiro momento realizei a coleta e a primeira etapa da análise das informações obtidas junto à *dona orpheline danse*. Num segundo momento, trabalhei com a Lia Rodrigues Companhia de Danças, seguindo procedimentos semelhantes. Desse modo, o processo de análise da informação nos dois estudos foi similar, seguindo as mesmas etapas. Descrevo a seguir o processo geral de análise das notas de campo e das entrevistas, ressaltando que estes procedimentos foram realizados separadamente para cada estudo.

Um primeiro nível de análise foi estabelecido após leituras reflexivas das transcrições das entrevistas e dos diários de campo, buscando identificar as unidades de análise. Unidades de análise são definidas como os menores elementos de informação auto-suficientes (LAPÉRIÈRE, 1997). Neste momento, minha preocupação era nomear e resumir, quase linha por linha, os temas presentes nas entrevistas e notas de campo, tentando qualificar, através de palavras ou expressões, estes trechos identificados como unidades de análise. Em um segundo nível de análise, agrupei as unidades de significado em conceitos ou conjuntos de significado mais amplos, denominados categorias de análise. A definição das categorias de análise exigiu constante interrogação e reflexão sobre sua adequação à informação coletada. Apresento a seguir as principais categorias de análise, comuns aos dois estudos realizados: a) formação e experiência em dança; b) técnicas de dança e treinamento; c) concepções de corpo; d) relação coreógrafa/dançarino; e) processos de criação; f) relação entre criação, ensaios e apresentações; g) apropriação/incorporação da coreografia; h) compreensão da obra coreográfica; i) relações obra/dançarino/platéia; j) relações da obra com a cultura brasileira; l) ser brasileiro no exterior/ sentir-se estrangeiro no Brasil; m) dança e vida.

Essas categorias constituíram a base do trabalho de análise e de interpretação. Todavia, durante a redação da tese eu retornava várias vezes às informações em seu estado bruto, relendo as entrevistas e vários trechos de meus diários de campo. Considero, assim, que este constante movimento de retornar à leitura das entrevistas e das notas de campo se constituiu numa parte importante da minha análise da informação. Dessa forma, a análise e interpretação da informação se fizeram a partir de um trânsito entre o problema de pesquisa, as categorias de análise, a informação em estado bruto, minha experiência em dança, o quadro teórico da pesquisa e outras perspectivas teóricas suscitadas pelo processo de análise.

Se minhas escolhas metodológicas foram feitas em função de meu problema de pesquisa, há um outro aspecto importante que emana desta metodologia: o trabalho de campo permite a emergência de temas que nutrem a elaboração de perspectivas teóricas. Assim, pude constatar que, neste tipo de pesquisa, os conceitos oriundos da reflexão teórica são constantemente confrontados e enriquecidos pelas informações obtidas no trabalho de campo. Em consequência, os referenciais conceituais estão sendo sempre reavaliados. Como ressaltam Alvesson e Sköldbberg (2001), as informações e dados empíricos são impregnados de teoria e as teorias se constituem através da observação de certos aspectos da realidade e da vida humanas.

Considerações finais

Neste texto, procurei justificar as principais escolhas metodológicas para realização de uma pesquisa em dança. A sistematização de minhas experiências como pesquisadora pode dar a impressão de que este é um processo bastante organizado e objetivo. O que não é verdade, pelo menos no meu caso: a hesitação, a dúvida, a angústia, a tensão são sempre presentes nos diferentes momentos de realização da pesquisa. Por outro lado, o desejo de compreender certos fenômenos que, antes de se tornarem objeto de pesquisa, fizeram parte da minha experiência artística, foi o que sempre norteou o desenvolvimento deste estudo. Assim, o tema desta investigação – a participação nos processos de realização coreográfica como fator de construção de corpos dançantes no contexto da obra de duas coreógrafas contemporâneas brasileiras – está intimamente ligado a minhas experiências como bailarina e como brasileira vivendo por algum tempo no Canadá. Tenho certeza de que este foi o principal motivo que me permitiu concluir esta tese.

Para finalizar, evoco Hanstein (1999), para quem a pesquisa em dança não deve afastar o pesquisador da experiência da dança. Como salienta a autora, não devemos esquecer de que no âmago da pesquisa em dança encontra-se o ato de dançar e a experiência da dança, que são únicos para cada dançarino.

Referências

ALVESSON, Mats; SKÖLDBERG, Kaj. **Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research**. London : Sage, 2001.

CONTE, Richard. Qu'est-ce qu'une pratique? **Æ Revue canadienne d'esthétique**, v. 5, outono 2000. Disponível em [http://www.uqtr.quebec.ca/AE/ Vol_5/Conte/Conte.htm](http://www.uqtr.quebec.ca/AE/Vol_5/Conte/Conte.htm). Acesso em 15 jun. 2006.

DANTAS, Mônica. De que são feitos os dançarinos de "aquilo...": criação coreográfica e formação de intérpretes em dança contemporânea. **Revista Movimento**, v. 11, n. 2, p. 31-57, maio/agosto 2005.

FORTIN, Sylvie. La recherche qualitative dans le studio de danse: une relation dialogique de corps à corps. **Revue de l'association pour la recherche qualitative**, v. 10, p. 75-85, 1994.

_____. Apports possibles de l'ethnographie et de l'autoethnographie pur la recherche en pratique artistique. In: GOSELIN, Pierre; LE COGUEC, Eric (Org.). **La recherche en création: pour une compréhension de la recherche en pratique artistique**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2006. p. 97-109.

FROSCHE, Joan D. Dance Ethnography: Tracing the Wave of Dance. In FRALEIGH, SONDRÁ; HANSTEIN, Penelope (Org.). **Researching Dancing: Evolving Modes of Inquiry**. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1999, p. 249-280.

GOSELIN, Pierre. La recherche en pratique artistique: spécificité et paramètres pour le développement de méthodologies. In: GOSELIN, Pierre; LE COGUEC, Eric (Org.). **La recherche en création: pour une compréhension de la recherche en pratique artistique**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 21-31.

LANCRI, Jean. Modestas proposições sobre as condições de uma pesquisa em artes plásticas na universidade. In: BRITTES, Blanca; TESSLER, Elida (Org.). **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas**, Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 2002, p. 17-33.

_____. Comment la nuit travaille en étoile et pourquoi. In: GOSELIN, Pierre; LE COGUEC, Eric (Org.). **La recherche en création: pour une compréhension de la recherche en pratique artistique**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 9-20.

HANSTEIN, Penelope. From Idea to Research Proposal: Balancing the Systematic and Serendipitous. In FRALEIGH, SONDRÁ; HANSTEIN, Penelope (Org.). **Researching Dancing: Evolving Modes of Inquiry**. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1999, p. 62-88.

LAPÉRIÈRE, Anne. La théorisation ancrée (grounded theory): démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. In POUPART, Jean et al. (Org.) **La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques**. Montréal: Gaëtan Morin, 1997, p. 309-340.

LAPLANTINE, François. **La description ethnographique**. Paris Nathan Université, 2000.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004, p. 107-139.

PATTON, Michel Q. **Qualitative Research and Evaluation Methods**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.

POUPART, Jean. L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In POUPART, Jean et al. (Org.) **La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques**. Montréal: Gaëtan Morin, 1997, p. 173-210.

Anastácia: o eu jamais acabado¹

Laudete Vani Balestreri²
Marilda Oliveira de Oliveira³

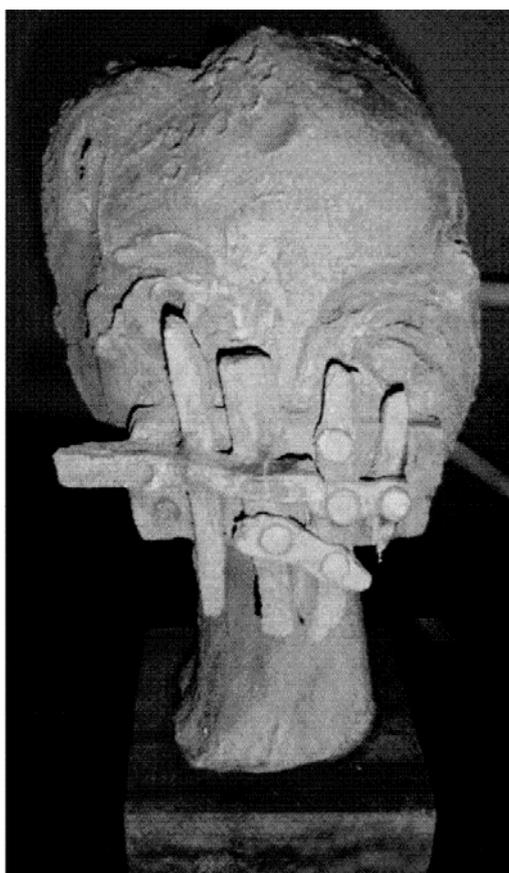
Resumo: Este artigo procura refletir sobre questões que dizem respeito ao discurso que se constrói em torno do sujeito. Um universo respaldado pela arte e suas inúmeras manifestações. Um espaço de experimentações que se traduz em obras atemporais que se corporificam em proposições que falam do 'eu' e do 'outro', aqui, as várias 'verdades' da obra *Anastácia*. Referendamos estas discussões a partir de autores como Bhabha (2005) e Didi-Huberman (1998).

Palavras-chave: identidade, alteridade, gênero, poder.

Anastácia: the never ending self

Abstract: This paper is a reflection upon issues regarded to the speech constructed around the subject. A universe supported by the art and its uncountable manifestations. A space of experiences which results in long-lasting works, which embody propositions that express the 'self' and the 'other', in this case, the several 'truths' expressed in the work *Anastácia*. Therefore, we accomplish the discussion based on authors like Bhabha (2005) and Didi-Huberman (1998).

Keywords: identity, alterity, genre, power



Peciar, "Anastácia" (1995) - Museu de Arte de Santa Maria - RS, Brasil.

Fonte: arquivo da autora

Observar a arte não significa 'consumi-la' passivamente, mas tornar-se parte de um mundo ao qual pertencem essa arte e esse espectador" (ARCHER, p.236, 2001)

Imagine-se diante de um espelho. Pense de que maneira este objeto influencia no modo como você se percebe como indivíduo. Mantenha-se neste estado de indagação para então ser conduzido pelos 'espelhos reflexos' da autoconstituição ou da auto-representação de sua identidade na obra "*Anastácia*" (1995) – escultura em terracota do artista Peciar Basiaco; uruguaio naturalizado brasileiro, professor aposentado da Universidade Federal de Santa Maria – RS. Atualmente professor da ENBA – Escola Nacional de Belas Artes do Uruguai.

Obra assim escrita por Peciar

"o tema da escrava Anastácia é comovedor e intrigante... Como aquela focinheira brutal a levou ao martírio pela sua dignidade?... Isso foi de uma crueldade que me levou a 'inventar' o aparelho de tortura e, por sua vez, o rosto aterrorizado da mulher: um símbolo de resistência de uma raça oprimida... Assunto político, para não esquecer... Aqui o tema leva a soluções formais originais que de outro jeito não apareceriam..."⁴

¹ Artigo produzido na disciplina Arte e História - História da Arte: resistência e interações do curso de Pós-Graduação - Especialização Arte e Visualidade (2006) CAL/UFSM. Projeto de pesquisa orientado pela profª Drª Marilda Oliveira de Oliveira.

² Bacharel (2003) e licenciada em Artes Visuais (2004), especialista em Arte e Visualidade (2006) e mestranda em Artes Visuais PPGART/CAL/UFSM (2007-2008).

³ Professora do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais (PPGART/CAL) - UFSM/RS.

⁴ Fragmento da entrevista do artista concedida a pesquisadora em Julho de 2005.

Neste pequeno fragmento de texto escrito pelo artista podemos localizar o que Homi Bhabha (2005) chama de 'processos de identificação', em que existir é ser chamado à presença de uma alteridade — olhar/lócus. Um processo que acontece por meio do visível, isto é, na troca de olhares entre o 'eu' e o 'outro'. Procedimento este que permite ao sujeito uma inversão de papéis, cujo lugar de identificação passa a acontecer num espaço de cisão, já que, não é nem o 'eu' nem o 'outro', mas a perturbadora distância entre os dois que constitui a figura desta alteridade. Bhabha (2005) sugere, ainda, que a identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada, ou uma profecia autocompridora, mas sim, a produção de uma imagem de identidade que transforma o sujeito que a assume, onde ser para um outro implica em uma representação diferenciadora dessa alteridade. Alteridade que ocorre no ponto em que algo extrapola o enquadramento desta imagem/identidade, escapa à vista e esvazia o 'eu' como lugar de singularidade e de autonomia. E, o que é mais importante, deixa um rastro, uma mancha, um signo de resistência no sujeito, desvelando uma estratégia discursiva que nos interroga sobre questões de significação e desejo, cultura e política, gênero e poder.

A teoria de Bhabha (2005) atua nesse interstício cultural, que o autor denomina de 'terceiro espaço', o qual não é nem o nosso, nem o do outro. Um espaço que nunca é neutro, transparente ou unívoco. Na verdade, são espaços de significações que nos permitem, pelo distanciamento, visualizar com outros olhos o contexto de origem, tanto histórico, político e social de uma obra ou imagem/identidade. Um olhar que procura no imaginário a parte constitutiva do ser social, a sua transformação em inúmeras individualidades, ou seja, a fase formativa do 'espelho reflexo' do 'eu' e do 'outro' que se encontra presente, tanto nos signos e símbolos da obra como na identidade do sujeito. Isso permite a ele, sujeito, postular uma série de equivalências e semelhanças entre ele mesmo, os outros e os objetos do mundo ao seu redor. E nesse contexto o significante é sempre um elemento determinado, e a emergência de um 'sujeito social' dependerá da negação de uma narrativa originária e única do 'sujeito singular', que dará lugar ao múltiplo, ao plural.

Um presente expandido que abre espaço a novas significações e dimensões identitárias, ou seja, onde o 'eterno presente' de Frederic Jamenson e o 'eu jamais acabado' de Richard Sennett (FRIDMAN, 2000) se apresentam e figuram entre o visível e o invisível; onde a imagem *mimese* da obra "Anastácia" passa a reter, na superfície do seu 'espelho reflexo', o gesto que visa fundir sujeito e mundo em uma única identidade. Um 'espelho reflexo' portador de múltiplos significados que nos convidam a realizar diversas leituras a partir da 'imagem especular' que se apresenta diante de nós. Um espelhamento ou presença que, a partir da obra, gera um devir, uma energia de transfiguração do sujeito, criador ou leitor que ali se percebe, nos sugerindo, com isso, que toda obra é 'espelho' do artista ou de quem a observa na medida em que

reflete seus conceitos e interpretações de mundo. Verdadeiros auto-retratos que representam mais do que simples reflexos de prazeres individuais e imediatos, prazeres hedonistas. Representam sim, valores e crenças que interpelam nosso estar aí, nossa forma de ver e perceber, nossa singularidade enquanto sujeito.

Representações simbólicas de um espaço/território que interfere decisivamente em nosso olhar, no que vemos e em como vemos; olhares que se constroem a partir de atitudes, hábitos e valores culturalmente aceitos e vivenciados por um grupo social, que estimula um sentimento de pertença construído a partir de uma memória coletiva; onde a singularidade e a individualidade do sujeito determinarão seu tempo histórico; onde a identidade passa a ser elaborada e consagrada como uma espécie de Eu coletivo, oriundo de uma relação com o Outro.

A partir desse ponto, um pouco da memória coletiva e singular que marcou a história da humanidade. Uma narrativa que fala de um mundo construído por diferenças sociais, poder e legitimação de territórios. Fatos que nos remetem aos primórdios da colonização nas Américas: a escravidão do negro, simbolizada neste caso, pela obra "Anastácia".

Temos aqui um sujeito, segundo Foucault (*apud* GREGOLIN, 2006) pensado, fabricado e construído por realizações historicamente edificadas por práticas discursivas que entrecruzam linguagem, história e sociedade. Um método arqueológico que envolve escavação, restauração e exposição de discursos que se constituem pela busca de elementos que possam ser articulados entre si e que forneçam um panorama coerente das condições de produção de um saber em certa época.

Afinal, quem é Anastácia? Que "espelho reflexo" esta imagem/identidade carrega? Que discurso, signo ou símbolos estão representados nesta obra? Que imagem/identidade é esta que nos interpela? Onde se encontra o *ser-poder* (que é determinado por relações de forças, as quais, elas próprias, passam por singularidades que variam conforme a época), o *ser-saber* (que é determinado pelas duas formas que assumem o visível e o enunciável, ou seja, luz e linguagem) e o *ser-si* (que é determinado pelo processo de subjetivação, isto é, pelos locais por onde passa a dobra, ou seja, os dispositivos e as técnicas de fabricação que constituem o que se entende por sujeito) de Foucault (*apud* DELEUZE, 2006), presente na obra *Anastácia* e, em cada um de nós?

Ninguém sabe se Anastácia realmente existiu ou se ela foi somente um mito. Diz à lenda que ela foi uma princesa que nasceu no porão de um navio negreiro entre a África e o Brasil e que, por ser muito bonita, terminou sendo sacrificada pela paixão de um homem branco que, depois de persegui-la e torturá-la, a violentou sexualmente. Porém, apesar de todas essas circunstâncias adversas, Anastácia não deixou de sustentar a sua altivez e dignidade, sem jamais permitir que a tocassem, o que provocou o ódio dos brancos que resolvem castigá-la ainda mais, colocando no seu rosto uma mordança de ferro só retirada

na hora de se alimentar. As mulheres e as filhas dos senhores de escravos eram as que mais incentivavam a manutenção de tal castigo, porque morriam de inveja e de ciúmes da sua beleza. Esse suplício duraria dois longos anos e a levaria a morte. Hoje, seus restos mortais se encontram na Igreja do Rosário-RJ, onde é venerada como “A Santa Anastácia”, mártir e heroína de seu povo.

Por meio dessa narrativa é possível tecer alguns comentários a respeito do preconceito racial e de gênero contidos nesse discurso. É visível que cor e sexo, como signos culturais e políticos, são objetos de discriminação que estabelecem poder e determinam em que grau o sujeito se encontra; se de inferioridade e submissão — pele negra/feminino; ou se de dominação e comando — pele branca/masculino. Um espelho que reflete um tempo e lugar histórico, onde o sujeito é submetido a outro pelo controle e pela dependência forçada, onde o *ser-poder* está totalmente excluído do *ser-saber* e do *ser-si* que o auto-constitui ou auto-representa. Um tempo e lugar de pertença que se impõe e desestabiliza o homem como objeto sujeito do seu saber/poder.

Além disso, como a história registra, as mulheres negras cativas, apesar de estarem inseridas como os homens em tarefas produtivas, tinham a função de reprodutoras. Dessa forma, eram freqüentemente destinadas às necessidades e solicitações da casa-grande, servindo, entre outras atribuições, como objeto sexual e ama-de-leite. Assim, em uma sociedade patriarcal, onde o poder e a vontade dos homens era imperativo e os desejos sexuais no casamento cerceados por regras morais e valores religiosos, as escravas eram obrigadas a satisfazer a libido, tanto do senhor quanto de seus filhos, sendo submetidas a todo o tipo de fantasias.

Fantasias que, segundo Bhabha (2005), se aproximam de um fetiche ou estereótipo de uma “identidade mascarada” baseada na dominação e no prazer do mais forte até hoje presentes em culturas de países que, de uma forma ou de outra, foram subjugados por regimes colonialistas, escravocratas e totalitários. Esses universos por hora, ainda não se encontram livres de preconceitos e tabus, que ao longo da história foram plasmando-se na memória cultural das Américas. Continuamos assim, em pleno século XXI, “colonizados” por um poder baseado na separação e divisão de cor e gênero. Em territórios quase que intransponíveis. Basta analisarmos os dados de violência cometidos contra as mulheres nas diversas classes sociais para termos uma noção de quantas “Anastácias” ainda vivem e sofrem o preconceito de pertencer ao sexo feminino, ou ter a pele negra⁵.

Assim, para que a obra *Anastácia* nos olhe e seja visualizada é preciso que a sua ‘imagem-espelho’, ‘semblante-miragem’, funcione como uma metáfora, como uma janela para o mundo. E que o “real” seja imaginado e entendido como um sistema de codificações ilusionista, onde se descortina um tempo ético de narração que deixa um

índice, um sinal, um vestígio, um signo de resistências que nos interroga e remeta a outras questões de significação. Um discurso que deve ser encarado e tratado como uma prática descontínua, uma vez que somos, em muitos momentos, a diferença entre ‘razão e discurso’, ‘história e época’, ‘eu e máscara’. E essas diferenças não podem, nunca, serem vistas ou interpretadas como obstáculos para a compreensão do mundo, pois é o retrato mais fiel do que representamos e somos enquanto indivíduos: ambíguos e contraditórios.

Um ‘eu’ que, de acordo com Bulhões (2002), elabora e reescreve, a todo o instante, suas recordações para melhor estruturar seu presente e transformar o passado em um constante devir; onde a memória funcionaria como um referente de identidades, já que,

é nela que estão guardadas as mais caras lembranças, é nela que se nutrem as redes sociais de sentido. É ela que faz reviver um passado que, presente em cada um, conduz escolhas e possibilidades de construção de um futuro. Manter viva a memória coletiva é uma maneira de impedir o vazio, de evitar a destruição das identidades. Não um passado embalsamado, servindo de referência a uma história que conserva privilégios de minorias, mas sim lembranças vivas, capazes de concorrerem na descoberta dos sentidos sociais. Identidades que existem em cada um, enquanto história vivida, enquanto cadeia de gerações, embora na maioria das vezes socialmente se busque construí-la de maneira artificial, enquanto ideologias e mascaramentos.⁶

Isso, para Coelho (2002, p. 74), se resume na seguinte frase: “deixamos rastros na passagem pela vida. Rastros do que fazemos, no que fazemos e de como fazemos”. Assim, os vestígios que deixamos impregnados no Eu e no Outro, ou mesmo nos objetos, podem ser vistos como marcas semânticas, verdadeiros signos de época e, como signos, essas marcas representam valores afetivos e ideológicos de ser e estar no mundo. Trata-se de uma narrativa que encerra textos visuais e verbais que podem e devem ser construídos e lidos a partir da percepção que temos do sujeito, o qual diante do outro, se vê como o ‘Eu’ jamais acabado, como o discurso que transforma sua noção do que significa viver, do que significa ser em todos estes ‘entre-lugares’ do devir, do existir. Anastácia... Viva na eterna presença de ser sujeito de um tempo e lugar que não se dilui, que não se apaga... Anastácia de Peciar... Anastácia do mundo... Renasça em cada olhar, em cada individuo, pois teu universo é imortal.

Assim, para encontrar o Eu no Outro (Peciar, você ou qualquer pessoa em *Anastácia*), é preciso que o olhar esteja, literalmente, imbuído do significado do perceber. Uma percepção visível que, para Didi-Huberman (1998, p. 77), estaria ligado ao sujeito onde, “dar a ver é sempre inquietar o ver, em seu ato, em seu sujeito. Ver é sempre uma operação de sujeito, portanto, uma operação fendida, inquieta, agitada, aberta”. Um indicativo que, muitas vezes, não garante uma boa percepção das coisas e do mundo, uma vez que quase tudo estaria sob nossos olhos e fora de nossa visão.

⁵ O exemplo mais recente foi a da empregada doméstica brutalmente espancada em uma parada de ônibus por três jovens de classe média alta na cidade de São Paulo, Brasil. O motivo da agressão foi porque ela aparentava ser uma prostituta.

⁶ BULHÕES, Maria Amélia. Identidade, uma memória a ser apresentada. 2001. Disponível em: <http://www.casthalia.com.br/> - acessado em 16-11-2006.

Por isso, se faz necessário uma educação dos sentidos do ver e do perceber, uma vez que ampliam o nosso olhar sobre o mundo e reforçam a idéia de que a arte é uma forma de conhecimento que nos capacita a um entendimento mais complexo e de certa forma mais profundo das coisas. Um conhecimento, que para Fernando Hernández (2000), é entendido como parte da cultura visual e atua, sobretudo, como um mediador simbólico que, através de um processo em espiral, incorpora índices visuais na construção da identidade do sujeito. Um processo de intercâmbio social e cultural, em que o significado é construído de acordo com as necessidades de interpretação da realidade; em que o conhecimento emerge da relação dialética entre o que conhece (sujeito) e o conhecido (objeto). Trata-se de uma concepção de leitura e compreensão de obras ou imagens feitas a partir do estabelecimento de relações entre elas e seus contextos de produção, bem como, dos efeitos provocados por elas nas diferentes audiências, ou seja, no tempo e espaço cultural que elas se apresentam, que passam a ter visibilidade.

Um procedimento que nos levaria ao encontro dos apontamentos feitos por Basbaum (1995) a respeito da multiplicidade de interpretações que um símbolo ou signo visual, dentro de suas ambigüidades, pode nos oferecer; ou seja, a cada instante em que nos remetemos à obra ou imagens devemos considerar que estejam circundadas e atravessadas — em várias órbitas de proximidades e freqüências diferentes — por uma diversidade de discursos, de enunciados, de gênero e formatos múltiplos. Assim, quando a “essência” é caracterizada como unidade do signo e do sentido tal qual é revelada na obra ou imagem, estaríamos, na verdade, apontando para uma arte subjetiva, aberta, que tem múltiplas interpretações e leituras. Um caminho que pode ser percebido e percorrido, especialmente na obra *Anastácia*.

Uma narrativa e um discurso que extrapola as fronteiras e territórios estabelecidos por leis geográficas e que se instauram no que Bulhões & Kern (2002) definem como territorialidade, isto é, um espaço de práticas culturais, nas quais se criam mecanismos identitários de representação a partir da memória coletiva, das singularidades culturais e das paisagens; uma demarcação dos contornos ou fronteiras do território. Território, aqui entendido como lugar de produção e reprodução de memórias, de imaginários e sociabilidades. Também entendido como um suporte físico de toda a vivência social; como uma área geográfica em que um indivíduo ou grupo desenvolve sua existência em que os deslocamentos ou a desterritorialização se fundem com o cotidiano e passam a marcar e internalizar nossas “falas”. Passam a desconstruir verdades, a desconstruir a idéia que veicula o saber à verdade e à liberdade.

É essa concepção que nos ajuda a compreender porque falar, dizer a própria palavra, nem sempre significa a autoria da palavra dita. Logo, poder falar não significa, necessariamente, conscientização e muito menos autoria. Aqui, o que é distinto, segundo Foucault (1996), é o questionamento das forças que produzem os discursos,

forças que podem emergir de diversos contextos de fala, ou seja, dos inúmeros locais de poder e saber que fabricam o sujeito. Territórios legítimos que política, econômica e culturalmente sedimentam as sociedades e globalizam as ações, onde todos os signos se misturam e acabam por parecer um único e no qual se torna difícil reconhecer as diferenças. Enfim, o fim das distâncias históricas, geográficas e culturais que nos separam das inúmeras *Anastácias* de hoje e de ontem.

Portanto, é neste emaranhado de conceitos e suposições que produzimos nossas respostas e indagações a respeito do contexto em que vivemos. Assim, é no contato com qualquer imagem ou obra de arte, aqui em particular a obra *Anastácia*, que passamos a criar um repertório individual de valores, crenças, conceitos, idéias, sentimentos e emoções que vão tecer a rede de significados indispensável para que as referências pessoais e culturais direcionem nosso olhar curioso e crítico para conhecer e ler os textos visuais que estão presentes nos objetos. Imagem ou obra de arte aqui percebida e entendida como um ‘sujeito de ações’ que se coloca em movimento, que tem visibilidade, isto é, que é viva e provocadora. Um contato que se configura em ‘janela’ e pela qual o sujeito entra na posse de sua capacidade de ver por meio dos caminhos da visibilidade, ou seja, ver como quem segue por uma trilha de significações; por veredas que levem a uma compreensão mais profunda de si no mundo e da própria existência humana. Um ver que se resume no seguinte pensamento de Buoro (2002, p. 50): “ver com o olhar inteiro, integro, integrador”.

Um olhar que exige um tempo de observação que possibilite a emergência de múltiplos percursos que buscam a pluralidade de sentidos. Um tempo de pensamento poético, de reflexão, de criação, e que esteja comprometido com o conhecimento, com a experiência. Um tempo no qual se sustenta o ‘olhar pensante’ de Miriam Celeste Martins (1996), aquele, sensível e afetivo que aprecia, pensa, reflete, interpreta, avalia e julga.

Assim, dar visibilidade à arte e à leitura de uma obra ou imagem nas suas complexas relações é, na concepção de Buoro (2002), traçar um percurso semelhante ao do artista, isto é, tornar visíveis pensamentos, emoções e sentimentos, organizando-os num texto visual preñado de significados. Assim, todo produtor de arte e, conseqüentemente, seus objetos construídos, tornam-se importantes para um grupo social, pois, mais do que dar existência a documentos de uma época ou de uma história de vida, eles comunicam uma experiência que transcende tempo e espaço, universalizando-se, transformando-se em texto visual que adquire vida plena ao se tornar objeto de leitura; que intenta capturar o visível e o invisível do discurso poético.

Uma poética que, como afirma Didi-Huberman (1998, p. 29), nos convoca a pensar um novo olhar, pois “o que vemos só vale – só vive – em nossos olhos pelo que nos olha”, e que talvez, não façamos outra coisa quando vemos senão nos abrir a dimensão essencial do olhar, ou seja, um jogo sensorial entre proximidade e distância do

mundo do sentir. Um olhar que vê o visível e o invisível e que está atento aos processos de instauração das obras, ou seja, suas poéticas. Um olhar que seja capaz de visualizar a lógica interna da obra, tornando-a distinta e única, e não mera “cópia” de outras. Um olhar que desestabilize as certezas do já instituído e que assuma outros critérios que não apenas o da novidade ou da contemporaneidade. Um olhar dialético que se deixa construir por imagens e obras, pois elas também nos olham e nos interpelam a todo o instante, uma vez que “somente as imagens dialéticas são imagens autênticas” (Hubermann, 1998, p. 172). São imagens críticas, em crise, onde a imagem critica a própria imagem e, por isso, critica nossa maneira de vê-la, nos obrigando a olhá-la verdadeiramente, a escrever esse olhar, não para transcrevê-lo, mas para construí-lo, onde o discurso poético passa a gerar conhecimento e ampliar nosso modo de ver as pessoas, o mundo e seus objetos.

Então, que possamos ver, olhar e perceber a obra *Anastácia* pelos ‘caminhos da visibilidade’ de Buoro (2002), com o ‘olhar pensante’ de Martins (1996) e vê-la como um processo ‘mediador de símbolos’ apontado por Hernández (2000). Além disso, ampliar a ‘dimensão essencial do olhar’ de Hubermann (1998) a respeito do que vemos e do que nos olha, bem como, ‘desvelar’ os acontecimentos discursivos de poder e saber apontados por Foucault (1996).

Portanto, a obra “*Anastácia*” deve ser reconhecida apenas e sempre como um acessório da autoridade e da identidade do sujeito, criador ou leitor, e jamais deve ser lida mimeticamente, mas sim percebida como uma experiência que pressupõe um olhar crítico de como nos vemos e somos olhados pelos outros. Também de como as mensagens contidas em seu discurso ou narrativa poética, possam determinar o grau de envolvimento do indivíduo/leitor com o seu mundo, seus pares e com as intenções do artista. E de como as sutilezas emotivas que desenharam a auto-constituição ou a auto-representação da identidade do sujeito estão latentes e presentes quando nos vemos e nos percebemos no espelho do outro, na narrativa de sua história, na memória do seu existir, do seu devir, do seu eterno presente, do seu eu jamais acabado.

Referências

- ARCHER, Michel. **Arte Contemporânea**: uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- BASBAUM, Ricardo. **Migração das Palavras para a Imagem**. Artigo Revista Gávea 13: PUC/RJ, 1995.
- BULHÕES, Maria Amélia; KERN, Maria Lúcia. (Orgs.) **América Latina**: Territorialidade e práticas artísticas. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2002.
- BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos Que Pintam**. São Paulo: Educ/Fapesp / Cortez, 2002.

COELHO, Luiz Antonio L. “Tal Objeto Tal Dono”. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita; BASTOS, Liliã Cabral (Orgs). **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas SP: Mercado de Letras, 2002. p. 69-81

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FRIDMAN, Luis Carlos. **Vertigens Pós-Modernas**: Configurações Institucionais Contemporâneas. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 2000.

GREGOLIN, Maria do rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**: diálogos & duelos. São Carlos: Editora Claraluz, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

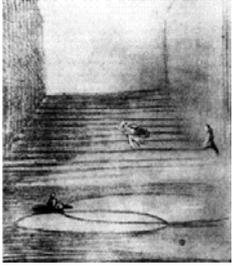
MARTINS, Miriam Celeste. O Sensível Olhar Pensante. In FREIRE, Madalena (Org.). **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Série Debates, 1996.

Referências Digitais

Disponível em: PECIAR, <http://www.palestra.blogspot.com> - **Es-crava Anastácia** - acessado em 05-07-2005.

Disponível em <http://www.brasilcultural.com.br> - **Mulheres Negras do Brasil Imperial** - acessado em 05-07-2005.

Disponível em <http://www.casthalia.com.br> - acessado em 16-11-2006.



O significado estético do verdadeiro brinquedo

Alexandre Silva dos Santos Filho¹

Resumo: Refletir sobre a dimensão estética do brinquedo está vinculado à produção material e social humana, observando que o brinquedo é a forma sensível da imaginação que se funda no ato criador. O brinquedo, como formatividade, inventado pela criança e/ou fabricado pelo adulto, se revela como expressão da forma formada que mobiliza a liberdade e a natureza. Abordam-se também algumas indicações benjaminianas sobre o significado estético do verdadeiro brinquedo, incursionando-se pela teorética kantiana e schilleriana, a fim de evidenciar o aspecto da subjetivação e da objetivação que envolve o verdadeiro brinquedo e em que momento este se torna falso. Aspira-se também discutir a natureza e a liberdade que invadem o brinquedo e o que isso resulta no “brincar infantil”, na plenitude da criança como ser humano. Considera-se, ainda, alguns aspectos da conotação da estética como inutilidade social diante do consumismo que invade a sociedade, perpassada pela condição artificial que promete manter a brincadeira continuamente sob sua forma técnica, condicionando o brinquedo à cultura econômica.

Palavras-chave: Brinquedo, Criança, Estética.

The aesthetic meaning of the real toy

Abstract: The reflection about the aesthetic size of the toy is bound to the material and human social production, observing that the toy is the sensitive way of the imagination that it is based on the creator act. The toy, as formativity, invented by the child and/or produced by the adult, is revealed as an expression of the formed way that mobilizes the freedom and the nature. Some *benjaminian* indications are also approached about the aesthetic meaning of the real toy, entering in the *kantiana* and *schilleriana* theoretic, in order to show the *subjectivation* and *objectivation* aspects that involve the true toy and when it becomes false. It is also necessary to discuss the nature and the freedom that invade the toy, and what they provoke on the “infant play”, in the fullness of the child as a human being. Some aspects of the connotation of the aesthetic are still considered as social uselessness in the face of communism that invades the society, passes through the artificial condition, that promises to keep the continuous play under its technical form, conditioning the toy to the economic culture.

Keywords: Toy, Child, Aesthetic.

Pensar o verdadeiro brinquedo na dimensão estética é possibilitar pensá-lo como objeto lúdico confeccionado pela criança para fazer parte de sua brincadeira. Esse é capaz de afetar a sua sensibilidade e promover o entendimento do mundo por meio do brincar. É preciso ater-se no brinquedo como objeto de valor expressivo, fruto de um saber fazer direcionado e investido para o uso lúdico e criativo (LOPES, 2008). Pode-se, então, partir da idéia de que o brinquedo é aquele que se configura como manipulação tridimensional, analógica ou digital, capaz de promover ludicidade na infância. Brougère (2004) acredita que a característica do brinquedo seja dada essencialmente pela imagem e volume, de modo que a imagem possa ser manipulável em condições ergonômicas do uso infantil e manter o estado harmônico deste sem, no entanto, desativar o sentido quando em ação ao

propósito funcional no brincar.

O brinquedo na história tem um formato próprio inserido no meio cultural de onde se origina. Trata-se, porém, de entendê-lo como artefato criado pelo homem, que traz a marca da técnica e do material no qual revela a sua inserção no tempo. Mas, ao ser considerado na função primordial como brinquedo no brincar da criança, perceber-se-á que existe uma antinomia, pois o que é brinquedo para a criança não é para o seu fabricante adulto.

Adotar-se-ão neste texto alguns pontos fecundos tratados na teoria da forma estética sob o pretexto da formatividade, conceito amplamente difundido por Pareyson (1994), configurado como forma formada pelo fazer e executar do ato de fabricar coisas. Da reflexão benjaminiana, tira-se o proveito de mergulhar na questão do verdadeiro brinquedo, bem como examina-se o seu conteúdo de acordo com a concepção que os

¹Professor na Universidade Federal do Pará, Coordenador do Arte na Escola UFPA – Campus de Marabá, Mestre em Comunicação e Cultura Contemporânea e Doutorando em Educação na UFG. Endereço: Rua 226, Qd.67C, Lt.10, Nº894, apto. 102, Ed. Milão, CEP 74610-130, Goiânia-GO. Fone (62) 32616601/ 81697139. E-mail: alixandresantos@gmail.com

adultos insistem em adotar. A partir disso, aborda-se, por meio do criticismo estético Kantiano e da teórica schilleriana, a condição do brinquedo deter a forma bela, considerando os aspectos da subjetivação e da objetivação, que são próprios desta questão, assim como a indagação da forma técnica e da liberdade.

Um dos fatores preponderantes na constituição para a criação de objetos do brincar da criança se deve, sem dúvida, à idéia de que há uma impregnação cultural e, por meio desta, a possibilidade de se investir em repertórios imaginários na infância. Tal meio de interação com a cultura em geral assinala, assim, uma disposição de ânimo para novas investidas de produção, expressão e comunicação. A partir do uso do brinquedo na brincadeira, esse se destaca pela riqueza da sua dimensão simbólica. Nessa condição, manifesta-se o caráter artístico na infância, bem como a dimensão estética se presentifica em concordância com a poética¹ dos brinquedos. Isso acarreta um princípio: enquanto a criança brinca, fabrica; enquanto ela forma, inventa um modo de fazer do seu modo; um fazer realizativo, intenso, voltado para descobrir possibilidades do aspecto inventivo do ato que se constitui único de executar, produzir e realizar. Diante disso, aborda-se o brinquedo como um elemento que surge das idéias ricas de fantasias e, ao mesmo tempo, densas no pensamento infantil. É uma constituição do brinquedo que mobiliza a poética para traduzir o pensamento do fabricante no mundo das coisas.

A arte de fazer o brinquedo adota o princípio firmado anteriormente, necessário à formação poética. Ademais, será um modo estético de obtê-la. Todavia, quando a estética e a poética se unem para formar um objeto, então o resultado é arte pura. Por isso, arte é formatividade (*Ibid.*, 1997). E não se deve esquecer que o verdadeiro brinquedo traz isso em sua conotação, tendo em vista que a formatividade também se dá no âmbito da infância. Nessa perspectiva, a criança é uma “fazedora” de coisas e seu processo contempla os requisitos estabelecidos pela formatividade, explicitados na regra de que enquanto brinca, fabrica, e ao fabricar, está brincando.

É no fabricar de algo, a partir das condições instituídas, que as implicações significantes passam a ter um real valor para a criança. Por si só, o brinquedo que não foi feito pela criança é apenas um objeto como qualquer outro fabricado por outrem. Permite-lhe somente uma quantidade limitada de estímulos sensoriais, agradando-lhe superficialmente. Mas, quando o brinquedo (aquele que foi formatizado por meio de uma realização do fazer da criança) integra-se na brincadeira como algo pertencente ao seu íntimo e, ao mesmo tempo, participante de todas as ações lúdicas, quer seja no brincar consigo mesmo ou com outras crianças, este será o verdadeiro brinquedo. Nele está investido o princípio essencial da dimensão estética.

A formatividade engloba a dimensão do fazer e do inventar. O ato de fabricar brinquedos pela criança é, coincidentemente, uma tarefa que se assemelha à atividade artística, porque essa é também de natureza lúdica. Por isso que a criança ao fazer um objeto para incluí-lo na sua brincadeira está totalmente envolvida com uma tarefa de cunho artístico e legalmente imersa na brincadeira de fazer algo com humanidade.

Se não é a criança que fabrica o seu próprio objeto para brincar, então ele só pode ser de origem de um fabricante adulto. Com efeito, os adultos, ao consolidarem uma constelação imaginária para os brinquedos destinados às crianças, estão de fato interpretando o mundo para elas, como se “o conteúdo ideacional do brinquedo [determinasse] a brincadeira da criança” (BENJAMIN, 1994, p.247). E não é bem assim, pois, apesar de os adultos pretenderem determinar o tipo de brinquedo para a criança brincar, é imperativo que haja menos presença adulta na escolha do brinquedo para a criança, quer dizer, é imprescindível que a criança faça sua escolha, mas também não é garantia de satisfação prolongada.

Em todo caso, a contestação benjaminiana é pertinente, e deixa um germe importante para se pensar a dimensão estética do verdadeiro brinquedo. Isso permite supor que graças à imaginação infantil os objetos mesmos se transformam em brinquedos, além de que “[...] quanto mais atraentes são os brinquedos, no sentido usual, mas se afastam dos instrumentos de brincar; quanto mais eles imitam, mais longe eles estão da brincadeira viva” (*Ibid.*, p.247). Pode-se postular em que condição a estética remete-se ao objeto-brinquedo. Trata-se de uma proposição kantiana, da ordem da subjetivação do objeto em que a referência é o sentimento do prazer e, por sua vez, se matiza como sendo o agradável, o conceito do bom e o belo.

Com base nessa premissa, o verdadeiro brinquedo será aquele que vincula a criança ao sentimento de prazer no brincar. Então, essa conexão caracterizar-se-á pela relativa reflexão com o brinquedo, que possa ser essencial para que o brincante se mostre criativo e exija dele a participação em uma experiência enriquecida de elementos simbólicos, os quais nutrem a imaginação infantil.

A “beleza” (caso pudesse ser dito dessa forma) de um brinquedo fabricado em série não afeta a criança, porque não existe. A inexistência desta se dá pelo fato de que o objeto fabricado pelo adulto não tem significação na experiência estética na infância, pois se limita à pura sensorialidade. Apesar de Brougère (2004) admitir que os brinquedos possuam uma dimensão simbólica, isso satisfaz apenas a uma exigência do fabricante adulto em potencializar o “poder de sedução” do brinquedo sobre a criança. Ou seja, ele insere uma permissividade adulta sobre as ações e manipulações do brinquedo no domínio

² *Póiesis* é um vocábulo de origem grega derivado de *poiein*, este último significa realização. Nunes (1989, p. 20) diz que *póiesis*: “é produção, fabricação, criação. [...] Significa um produzir que dá forma, um fabricar que engendra, uma criação que organiza, ordena e instaura uma realidade nova, um ser. Criação [...] na concepção grega de gerar e produzir dando forma à matéria bruta preexistente, ainda indeterminada, em estado de mera potência. [...] é conjunto ordenado de seres, cada qual com sua essência ou, o que é o mesmo, como uma forma definida, deve-se a um ato poético [...]”

do brincar, como se estivesse em harmonia com as representações de cunho social.

Manter a criança dentro da esfera do esteticismo³, de uma racionalidade que a prepare para um modo de agir na sociedade contemporânea, admitindo que apenas saboreie uma forma estética por via do brinquedo industrializado, é o reconhecer que a arte é necessária à vida humana, embora possa ser contestada a validade dessa suposição.

Em vários momentos da dimensão industrial o esteticismo é o único empenho que suporta uma pedagogização da imagem, a qual possibilita agregar a função própria de um brinquedo, portador de valor simbólico e significação social. Explica-se este fato, porque o fabricante adulto se antecipa na preparação do menor para um mundo que vive sob a égide de um esteticismo projetado sobre diversas formas da comunicação social, seja nos quadrinhos, na televisão, no cinema, no desenho animado e outros tantos produtos que estão de acordo com o consumidor infantil. Ressalta-se isso, porque a criança na contemporaneidade tem sido alvo de muitos brinquedos produzidos pelos adultos que exigem que ela tenha certas habilidades que, muitas vezes, ainda não se desenvolveram. Então, entra em ação o papel pedagógico do *marketing* na elaboração de situações virtuais para promover o conceito do brinquedo.

A premissa para se discutir esta conotação está em admitir que todo o brinquedo é estético. Ao se entender por estético a idéia dada pela palavra grega *aisthesis*, refere-se ao conhecimento sensível, isto é, à sensação, à forma objetiva do fenômeno que se revelar à criança, a fim de permitir-lhe que conheça algo através dos sentidos. Abre-se, então, a possibilidade de provocá-la por meio da estimulação dos sentidos (gestos, cheiros, sons, imagens etc.), a manifestação imediata do mundo (SCHILLER, 2003). Não é a criança que deve ser compreendida no mundo, mas é o sistema de objetos existente que deve ser reconhecível pela criança; é uma forma de trazer o mundo à sua presença. Aliás, é o contato com uma multiplicidade de coisas da natureza que irá promover a sensibilidade na infância. Nessa condição, a sensibilidade é a receptividade da criança para receber a representação das coisas quando afetada pelo ato lúdico, pois o brinquedo só existe porque existe uma potencialidade dele se inscrever no pensamento da criança. É assim que a criança dá-se à sensibilidade.

A experiência estética terá um papel fundamental na constituição do conhecimento de mundo, visto que é por meio dela que a consciência imediatiza a existência das coisas exteriores. Com isso, a aparição de um objeto como forma visual ou sensorial impregna toda a imaginação. Não é à toa que é preciso examinar a possibilidade da experiência estética na constituição do brincar e perceber que o brinquedo tem uma função primordial nessa

compleição corpórea da criança, que se faz presente a todo o momento em que ela demanda transitar entre a natureza e a liberdade.

Com efeito, diz Benjamin (1994), os adultos tentam interpretar a sensibilidade infantil, invocando supostas necessidades para a criança se satisfazer. Isso é bem significativo porque assinala a função instituída do brinquedo como uma imposição do adulto sobre a criança. A salvação do infante se dá pela sua imaginação transformadora.

O brinquedo para a criança não faz parte de uma constelação lógica, mas está presente na satisfação de seus sentimentos de prazer. Ele se constitui imaginação, a qual opera esteticamente com as idéias e fabrica uma outra natureza – a natureza bela dos verdadeiros brinquedos – e sem conceito, capaz de comunicar e expressar os atributos estéticos pela forma como se configura o brinquedo pela própria criança. Essa, por sua vez, no seu campo de sensibilidade, atua como uma agente formadora de possibilidades, já que ela cria coisas. Isso corresponde ao seu exercício de liberdade, porque a imaginação infantil é a sua única forma de razão, e essa apenas existe na liberdade.

A coisa bela é natural, diz Schiller (*Ibid.*); é por meio dela que se faz existir o belo, como se fosse feito por uma regra e que não parece ser regrada. Enfatiza-se que a técnica da criança para fazer um brinquedo consiste na exploração de possibilidades e não naquela que mobiliza destreza e habilidades na manipulação de matérias no ato de formação, o compromisso da criatividade infantil reside no fato da sua expressão criadora e não no “fazer como arte”.

A criança não se vale da técnica propriamente dita, pois explora as possibilidades dos materiais de ser natureza enquanto executa inventando. O brinquedo será resultante de sua expressão de liberdade formativa, que age como a de um pintor que pinta uma paisagem e pensa que é ele quem realiza tudo. O ato lúdico da execução pictórica do pintor é se deixar entregar pela natureza da técnica, na medida em que pinta a paisagem, inventa e liberta-se das opressões que a limita ao mundo pronto.

A massa de estímulos exortada nos brinquedos industrializados possibilita um desenvolvimento de habilidades perceptuais consistentes e bem preparadas para uma vivência comum de mesmo grau de exigência psicomotora, visual e audiovisual – analógica e digital. Porém, essa forma mecanicista ou imitativa de modelos prontos constitui, conforme Kant (2005), em uma busca vaga de um prazer que não satisfaz em nenhum momento o indivíduo, porque o prazer não deve pertencer a nenhum objeto, mas deve ser capaz de permitir a elaboração de um juízo sobre este prazer que o remeta a uma intelectualização, ou seja, a um modo de pensar, sem que isso não represe ou golpeie a sua individualidade.

³ O esteticismo é considerado por Pareyson (1994) como um modo de atribuir caráter estético aos objetos úteis, supre a necessidade de uma via pela artisticidade que representa no capitalismo um modo de usar qualidades estéticas como se fosse um êxito de uma produção de caráter artístico. Porém, trata-se da negação da beleza que não seja artística, “[...] no sentido de restringir a beleza aos produtos da arte propriamente dita” (p.29) em favor de possibilitar o caráter estético aos objetos fabricados pela indústria, valorizando expressivamente o fazer mecânico e a técnica.

Schiller brinda educação com a síntese da dupla seriedade do dever do homem para com o outro: “o homem joga somente quando é homem é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga” (SCHILLER, 2002, p. 80). O homem diz que só pode ser considerado humano quando brinca. Eis, portanto, o *telos* de toda a estética na construção de uma criança por meio da sua infância. É essa a histórica razão de existir a arte na vida do homem, que se designa ser humana, uma fusão do sensível ao racional, como um chão que sustenta a dignidade de todos.

A estética é de uma inutilidade social tal para a sociedade de consumo que, ao tentar se apropriar do belo, faz apenas aplicação superficial de seus efeitos, ofuscando toda a possibilidade de que seja algo significativo para os cidadãos. A beleza não produz nenhum resultado positivo para o entendimento humano que seja somente baseado em conceitos, não realiza nada que eleve a intelectualidade e muito menos a moralidade, não tem compromisso com a verdade e nem está obrigada a realizar nenhum dever. Para tanto, a dimensão estética está voltada para a infinitude sem limites da humanidade (EAGLETON, 1993).

O resultado de se colocar a atividade econômica na frente de todo o interesse social e usar a estética como requisito fundamental para atrair pais e crianças para o consumo de brinquedos tem sido muito recompensador para a indústria. Tanto é que já existem especialistas em projetar necessidades infantis e criar brinquedos cada vez mais atrativos e desafiadores, sejam estes analógicos ou digitais. No entanto, isso também tem sido causa de tantas frustrações das crianças, pois se tem duas conotações: uma na qual a criança ao ser desafiada pelo brinquedo supera-se em todos os níveis de dificuldades; a outra por ter tantas dificuldades, devido às habilidades que já deveria ter desenvolvido para operar o brinquedo, não sentindo prazer em ir a diante e acabando ansiosa e/ou insatisfeita. Essas duas situações geram os limites da criança em se entregar ao seu condicionamento adultocêntrico que apenas prevê um limitado número de possibilidades para ela solucionar. Comparativamente, se fosse um brinquedo que possibilitasse o exercício de sua criatividade, as soluções seriam infinitas e isso se daria em outro âmbito que não o do material, mas sim da forma, no estético, garantindo, assim, uma satisfação nela mesma.

Criar uma co-realidade (miniaturização do mundo por meio de objetos fabricados industrialmente) do mundo adulto para a criança manipular só serve para controlar e garantir a subordinação do infante na estrutura ideologizante da sociedade de consumo. Isso implica que a criança deve desenvolver o sentido de propriedade, poder (ao manipular as coisas miniaturas), concorrência, servidão e reprodução (usar o mínimo de sua capacidade imaginativa em favor de reproduzir a sociedade como um espelho: nos papéis de pai e mãe, super-heróis, oficina mecânica, corridas de automóveis, auto-superação por meio dos níveis de vídeo games, habilidades em atingir

alvos e metas pré-estabelecidas, destruir seus oponentes etc.).

Não é nenhum mérito afirmar isso, pois Benjamin (1994) já havia enfatizado, na exposição organizada por Karl Gröber sobre a história do brinquedo em um museu na Alemanha em 1928, que “[...] esse condicionamento do brinquedo pela cultura econômica e principalmente pela cultura técnica das coletividades” (*Ibid.*, p. 252). Nada mais é que mostrar o quanto tem sido banalizado o brinquedo na sociedade de consumo. Tudo isso dentro de um formato do esteticismo, como se os interesses da ideologia social dominante estivessem voltadas para a constituição de um humanismo que é apenas beneficente e não diz respeito à construção de uma sociedade humana real, mas a façanha de uma simulação desta dada pela aparência: dinheiro, poder, filantropismo, concorrência, política de interesses, dentre outros.

Referências

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. Trad. Gisele Wajskop. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KANT, I. **Crítica da faculdade do juízo**. Trad. Valério Rohden e Antônio Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2005.

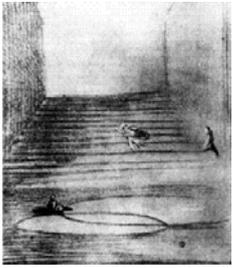
LOPES, M. C. O. **Ludicidade explicação do conceito**. 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança: Infâncias possíveis, mundos reais. Braga (PT): Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 2008.

NUNES, B. **Introdução à filosofia da arte**. São Paulo: Ática, 1989.

PARAYSON, L. **Os problemas da estética**. Trad. Maria Helena Nery Garcez. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SCHILLER, F. **Kallias ou sobre a beleza**: a correspondência entre Schiller e Körner, janeiro-fevereiro 1793. Trad. Ricardo Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

_____. **Fragmentos das preleções sobre estética**: do semestre de inverno de 1792-93. Trad. Ricardo Barbosa. Belo Horizonte: UFMG, 2004.



Cinematógrafo, cinema, cine: uma palavra, seus significados

Fernando Fábio Fiorese Furtado¹

A Beatriz Colucci e José Eustáquio Romão,
co-autores fantasmáticos deste texto

Resumo: O presente artigo enseja o mapeamento parcial dos muitos significados do termo **cinema**, desde a patente do sonho sem máquina de Bouly no século XIX – *cinématographe* – até as figurações da máquina semiótica responsável pelas grandes formulações do imaginário e dos mitos do homem moderno, sem descuidar dos seus usos como aparato industrial, ideológico e bélico e da arquitetura da sala de espetáculos como lugar de encontro, convivência e aventura perceptiva.

Palavras-chave: Cinema, Técnica, Imaginário.

Cinematographic, cinema, cine: a word, its meanings

Abstract: This article tries the partial mapping of the many meanings of the term **cinema**. Starting from Bouly's register of his dream without machine patent in XIX century – *cinématographe* – until the semiotic machine appearances in charge of both imaginary great wording and modern man myths. It neglects neither its uses as industrial apparatus, ideological and bellicose nor the spectacle room architecture as a place of meeting, intimacy and perceptive adventure.

Keywords: Cinema, Technique, Imaginary.

Do sonho à máquina

Cinema foi, a princípio, apenas uma palavra, **cinematógrafo**. Do grego, *kínema-ématos* ("movimento") + *gráphein* ("escrever"), como recomendava o cientificismo do século XIX. Utilizado pela primeira vez por Léon Bouly em 1892-3 para a patente de dois aparelhos fotográficos instantâneos, o vocábulo designava apenas o sonho de uma máquina capaz de realizar a decomposição e a síntese dos movimentos, pois ninguém nunca viu funcionar o *cinématographe* de Bouly.

A precedência do nome sobre a máquina nos diz não apenas do vigor desse sonho, há séculos alimentado pelos progressos da ótica, da química e da mecânica, mas também do equívoco de se atribuir exclusivamente aos irmãos Auguste e Louis Lumière a invenção do cinematógrafo, como faz a

historiografia tradicional. Por outro lado, o fato de a linguagem popular acolher a palavra, simplificando-a – **cinematógrafo, cinema, cine** –, demonstra tanto a economia que caracteriza o vocabulário das massas quanto o vínculo de identidade (dir-se-ia consangüinidade) que se estabeleceu entre o cinema e as classes populares.

Na realidade, a "invenção" de um dispositivo, a princípio manual, capaz de simultaneamente registrar (câmera) e reproduzir (projektor) os movimentos resultou do acúmulo de pesquisas e experiências anteriores. No estudo da pré-história dos aparelhos de decomposição e síntese do movimento, ressalta a ancestralidade e a permanência do sonho da **máquina-cinema**. As pesquisas que permitiriam a transformação do neologismo de Bouly em dispositivo cinematográfico remontam à descoberta do fenômeno da persistência retiniana², provavelmente na Antigüi-

¹ Mestre em Comunicação pela Escola de Comunicação e doutor em Semiologia pela Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Poeta, ensaísta e escritor, desenvolve pesquisa nas áreas de Literatura e Imagem, tendo publicado, dentre outros, *Trem e cinema: Buster Keaton on the railroad* (ensaio, 1998), *Corpo portátil: 1986-2000* (reunião poética, 2002), *Murilo na cidade: os horizontes portáteis do mito* (ensaio, 2003) e *Dicionário mínimo* (poemas em prosa, 2003).

Endereço postal: Rua Coronel Pacheco, 92 - Bairro São Mateus - Juiz de Fora - MG - 36025-210.

Endereço eletrônico: fernando.fiorese@acessa.com.

² Também denominada inércia ocular, consiste na propriedade do nervo ótico humano de reter por cerca de 1/10 de segundo as imagens dos objetos, o que permitiria a ilusão de continuidade e de movimento quando da projeção de imagens descontínuas e imóveis. Embora a maioria das obras consultadas insista em atribuir a este fenômeno a percepção do movimento no cinema, hoje se sabe, como ressalta Jacques Aumont em *A imagem*, que "a persistência retiniana existe de fato mas, se desempenhasse uma função no cinema, apenas produziria uma confusão de imagens remanescentes. A percepção do filme só é possível, de fato, graças ao efeito-phi, e também ao mascaramento visual que nos libera da persistência retiniana" (AUMONT, 1993 : 52).

dade grega, e incluem inúmeros brinquedos e *gadgets* de interesse transitório

Também as pesquisas relativas à projeção de formas e figuras foram fundamentais para o advento do cinema. Da *camera oscura* ao **praxinoscópio**, incluindo as **sombras chinesas**, **lanternas mágicas**, **fantascópios**, **panoramas**, **dioramas**, **fenacistoscópios**, **zootrópios** e outros engenhos de nomes igualmente extravagantes, ficou patente as possibilidades comerciais do espetáculo de exibição de imagens. Particularmente, quando os aparelhos desenvolvidos sob a égide dos princípios da mecânica do século XIX – continuidade, uniformidade, repetibilidade – ampliaram a ilusão de realidade, na medida em que a fragmentação de um movimento era seguida da seriação das partes fracionadas.

O sonho da máquina-cinema adquire inédito vigor com a invenção da **fotografia** (1822) pelo físico francês Niépce, principalmente a partir da sua utilização nos estudos de decomposição e síntese do movimento desenvolvidas pelo fisiologista francês Marey, através do **fuzil cronofotográfico** (1882), e pelo fotógrafo anglo-americano Muybridge, em suas numerosas séries fotográficas do movimento de homens, mulheres e animais. No entanto, apenas quando o suporte fotográfico encontra a sua expressão circular com o *roller film* (1884) do norte-americano George Eastman, realizam-se os princípios básicos do cinema – decomposição e síntese do movimento, fotografia instantânea e suporte (película) transparente, flexível e perfurado.

Foram as possibilidades do filme flexível que levaram Thomas Edison a utilizá-lo em sua câmera cinematográfica **kinetógrafo**. O problema da tração da película no interior do aparelho foi solucionado pelo sistema de rodadentada (mecanismo de arrasto), elaborado por Dickson, assistente de Edison, o que garantiu a patente do **kinetoscópio**, em 1893. Embora sendo a materialização das aspirações mecânicas, óticas, físicas e químicas do Século das Luzes, o kinetoscópio de Edison não permitia a projeção das imagens em tela, o que minimizou as suas potencialidades comerciais.

O aprimoramento do kinetoscópio, a partir de sua combinação com outras invenções, não foi uma realização exclusiva dos irmãos Lumière, pois proliferavam por toda parte aparelhos de registro e projeção de imagens, com destaque para o **eidoloscópio** dos irmãos Lathan, o **fantascópio** de Jenkins, o **vitascópio** de Armat, o **bioscópio** de Skladanowsky e o **teatrógrafo** de Paul e Acres.

De qualquer forma, considera-se o dia 28 de dezembro de 1895 a data de nascimento do cinema. Os 22 espectadores que compareceram à primeira exibição pública do Cinématographe Lumière no subsolo do Grand Café, situado no número 14 do Boulevard des Capucines, em Paris, assistiram a dez filmes com não mais de dois minutos cada (cerca de 16 metros). Eram o registro simples de imagens da vida cotidiana e de paisagens. Algumas semanas após a *soirée* inaugural, o afluxo de público já exigia a realização de 18 sessões diárias (incluindo

matinês, vesperais e sessões noturnas), bem como a dispersão pelos cinco continentes de operadores para a captação das *vues*, como ficaram conhecidos os documentários da Société Lumière.

A arquitetura do espetáculo

Difícil adivinhar o cinema na máquina cinematógrafo, pois o destino comum às engenhocas que proliferavam nas feiras e teatros populares da cena finissecular era a obsolescência seguida do desaparecimento. *A priori*, o predomínio da concepção do cinematógrafo como mais um entre tantos aparelhos óticos parecia condenar o cinema a ser menos que um espetáculo popular. Tratava-se apenas de mais uma curiosidade técnica, colocado abaixo das atrações dos teatros e feiras populares, no mais das vezes associada às catacumbas, como ressalta Paulo Cunha em *A incrível viagem de Eugène Kress no coração do cinema primitivo* (CUNHA, 1995, p.26.).

Sair das catacumbas exigiria ultrapassar a concepção meramente técnica do cinema, seja compreendendo que mais importante que a invenção do aparato cinematográfico é o emprego que dele se faz, seja transcendendo os limites do cinema como um **meio** e da câmera como um simples instrumento de **registro**. Os usos primeiros do cinema restringem-se, por um lado, ao registro documentário de uma realidade transitória – cujo paradigma são as *vues* dos Lumière – e, por outro, à criação da fantasia, exemplificada pelas *féeries* de Méliès.

Mas foi como inovação técnica que o cinema primeiro descobriu sua vocação de espetáculo, de entretenimento popular. No Grand Café, no Théâtre Robert-Houdin ou no Musée Grévin, operários de fábrica, mulheres, cortesãs e outros representantes da longa galeria do *low life* acorriam para *desposar* a representação das pompas da vida e da elegância da perfídia. Através das *scènes de rue*, das **atualidades** e das primitivas fantasias dramáticas, o “homem das multidões” podia participar do numeroso, da dinâmica, do fugidio que caracterizava o ambiente urbano-industrial.

Graças aos preços módicos da “passagem”, o cinema logo figura como a principal via de acesso das massas à modernidade. E também como um promissor ramo da atividade comercial, ainda antes de descobrir-se como indústria. A exibição de filmes e o comércio de cópias faz a fortuna não apenas dos Lumière e outros capitalistas, mas de pequenos negociantes, lojistas, vendedores, empresários e industriais modestos espalhados pelos cinco continentes.

Os recursos gerados pelo espetáculo mais popular da primeira metade do século XX foram suficientes, tanto para o aperfeiçoamento da máquina-cinema, quanto para melhorias nas salas de projeção. A concorrência entre os exibidores e o crescimento do público e de suas exigências determinam o gradativo aprimoramento de todos os setores da atividade, desde a qualidade técnica e artística dos filmes até as instalações físicas dos teatros

provisórios. O cinema ascende dos subsolos e catacumbas, os pavilhões de feira ganham ares de teatro, os espaços improvisados recebem adornos espalhafatosos, pianistas são contratados para minimizar com o acompanhamento musical os inconvenientes ruídos do projetor.

A descoberta da arquitetura adequada ao espetáculo cinematográfico enseja os mais diversos devaneios, dando origem a salas e modalidades de projeção singulares. Já em 1895, por exemplo, o autor de *science fiction* H. G. Wells e o pioneiro do cinema britânico R. W. Paul solicitam a patente de uma atração cinematográfica capaz de simular viagens no tempo e no espaço, análogas àquelas descritas pelo escritor inglês em *The time machine* (1895). O projeto combinava a exibição de imagens fotográficas e cinematográficas com plataformas móveis, sobre as quais a audiência estaria submetida à simulação dos movimentos projetados na tela.

Os custos elevados inviabilizaram tal engenho cinematográfico, mas duas atrações similares foram apresentadas durante a Exposição de Paris (1900): o **cineorama**, de Grimoin-Sanson, simulava um passeio de balão pelos campos europeus, enquanto o **mareorama**, dos irmãos Lumière, produzia no público sensações visuais semelhantes às experimentadas por um observador na ponte de um navio que se afasta do cais.

A partir de 1898, a analogia entre o cinema e os veículos automóveis – notadamente o trem (FURTADO, 1998) – alcança grande popularidade na Inglaterra graças aos espetáculos de **Phantom Rides**, exibição de filmes realizados com câmeras montadas sobre os limpa-trilhos de locomotivas que atravessavam paisagens acidentadas. A simples aparição do trem na tela já não excitava os espectadores. Era necessário criar ambientes e mecanismos capazes de simular as sensações auditivas, táteis, cinéticas e visuais de uma viagem ferroviária real.

O aperfeiçoamento dessas viagens imaginárias foi idealizado pelo inventor norte-americano William J. Keefe nos primeiros anos do século XX. Em março de 1904, Keefe patenteou uma atração cinematográfica a ser exibida nas paredes internas de um túnel circular. Os espectadores-passageiros percorreriam o túnel dentro de um vagão ferroviário e o realismo da representação seria reforçado por sons e ventos produzidos artificialmente. Os sócios de Keefe no empreendimento, George C. Hale e Fred W. Gifford, adquiriram os direitos da patente e iniciaram a sua exploração comercial na Feira Mundial de St. Louis (1904). No ano seguinte, Hale registrou uma atração análoga denominada **Pleasure Railway**, mas os espetáculos de simulação de viagens de trem espalharam-se pelos Estados Unidos com o nome de **Hale's Tours and Scenes of the World**.

Enquanto as fachadas das salas dos Hale's Tours procuravam imitar as estações ferroviárias, a arquitetura interior das salas com 15 metros de profundidade reproduzia fielmente os vagões de passageiros da época, com filas de cadeiras divididas por um corredor central. Os filmes eram exibidos sobre uma tela ligeiramente inclinada

e duravam em média três minutos, com cenas rodadas na parte de trás de um trem ou na dianteira da locomotiva. Em alguns casos, as instalações comportavam um veículo móvel que transportava os espectadores até o vagão do espetáculo, no qual dispositivos mecânicos reproduziam sons e movimentos análogos aos das cenas projetadas.

Mas foi quando já se consolidavam as suas bases industriais que o cinema como arquitetura encontrou a sua forma mais conhecida e glamourosa. Primeiro os *Palast* alemães, com formas grandiosas inspiradas nas linhas modernas e no dinamismo. A partir dos anos 20, proliferam pelos Estados Unidos os grandes templos do cinema, cujo rápido desaparecimento no decorrer da década de 60 não foi suficiente para apagar do imaginário coletivo o ambiente algo sagrado dos Roxy, Capitol, Palace...

Eram eles, para utilizar a expressão do ensaísta francês Paul Virilio, os templos de um “culto solar tardio” (VIRILIO, 1993, p.64), no qual solitários espectadores participam, mesmo que de forma degenerada ou inconsciente, da reencenação de antigos mitos. E mesmo o acréscimo dos elementos mais suntuosos à arquitetura das salas de exibição não faz senão reiterar a sua forma básica, qual seja, a cortina como ruptura com a realidade cotidiana, a sala escura convidando ao devaneio, ao abandono do tempo cronológico e pessoal, os corredores fazendo as vezes de pequeno labirinto a ser percorrido em direção ao centro-tela (*ersatz* de um rito de passagem), as cadeiras dispostas em fileiras sob a luz do projetor, a verticalidade de uma superfície branca e luminosa oferecendo imagens que ameaçam esmagar a platéia.

Até os anos 50, a potência ritualística do cinema – a sua capacidade de reatualizar os mitos do herói civilizador, do eterno retorno, da luta entre o Bem e o Mal, dentre outros – podia ser atestada pela solenidade que cercava o ato de “ir ao cinema”, o qual incluía uma série de procedimentos preparatórios. Da mesma forma, a posição geográfica e o cuidado arquitetônico diziam do cinema como *locus* privilegiado da convivência social, rivalizando com a igreja e a praça, particularmente nas pequenas cidades e entre as camadas populares.

What's your dream?

O modo de produção dos filmes primitivos autoriza apenas toscas analogias com o modelo industrial que vigoraria em Hollywood desde meados dos anos 10 até a sua decadência nos anos 50. Em Louis Lumière, o cinema encontra menos um “capitão de indústria” do que um comerciante de filmes. Anteriores, ou recorrendo precariamente aos métodos de produção industrial, as *scènes de la vie* de Lumière resultam do trabalho de inúmeros *opérateurs* enviados a todas as partes do mundo para documentar acontecimentos e paisagens distantes, mas o modo de produção pouco se aproxima dos princípios da economia cinematográfica posterior.

A Méliès deve-se à transformação do cinema em espetáculo, embora a artesanaria das múltiplas funções que desempenhou em seus mais de 500 filmes (produtor,

roteirista, cenógrafo, diretor e ator) não nos permita atribuir-lhe senão o epíteto de “precursor acidental” da indústria cinematográfica. Nem o fato de ter fundado uma das primeiras empresas produtoras de filmes, a *Star Film*, nem a construção de um estúdio nos arredores de Paris (Montreuil) são suficientes para considerá-lo sequer um paradigma distante dos produtores do cinema industrial. Na trajetória de Méliès, as questões econômicas sempre foram secundadas pela busca do aperfeiçoamento técnico do cinema, principalmente com a criação de inúmeras trucagens.

Nesses pioneiros, aos quais poderíamos acrescentar Charles Pathé e Léon Gaumont, apenas para nos restringirmos ao cinema francês, encontramos primordialmente o empenho na metamorfose da curiosidade confinada às catacumbas em espetáculo de massas, na conversão da técnica cinematográfica em tecnologia para afirmar a inserção do cinema na modernidade e transformá-lo em indústria, nos moldes dos sonhos da revolução maquinica. Mas a instauração desse “culto solar tardio” realizar-se-á plenamente apenas com a consolidação dos três pilares do modo norte-americano de produção cinematográfica: **sistema de estúdio, sistema de estrelas e sistema de gêneros.**

Para constituir uma indústria, torna-se necessário transformar a técnica em tecnologia. Enquanto técnica, o cinema é tão-somente uma prótese de visão que nos revela aspectos escondidos da natureza, um aparelho que faz aparecer uma realidade insuspeita aos nossos sentidos, um dispositivo capaz de alargar “o mundo dos objetos dos quais tomamos conhecimento, tanto no sentido visual como no auditivo” (BENJAMIN, 1983, p.22). A passagem à tecnologia cinematográfica implica comprometimento do cinema com o projeto da sociedade industrial moderna: a aventura da vontade dominação da natureza e do outro.

Embora fundamentais à futura hegemonia econômica de Hollywood (anos 1930 e 40), os princípios básicos da indústria cinematográfica começam a ser esboçados ainda no período do cinema mudo, particularmente devido às atividades dos produtores-diretores e à popularidade alcançada pelos gêneros melodrama, comédia e *western*. Sem descuidar das contribuições de Griffith, Sennett e outros, Thomas-Harper Ince pode ser considerado o principal responsável pelos rudimentos de uma política de produção que incluía o controle absoluto da realização e da comercialização dos filmes.

A ampliação do mercado europeu para os filmes norte-americanos como consequência direta da Primeira Guerra Mundial, os investimentos maciços de capital e a integração monopolista entre os setores de produção, distribuição e exibição tornam-se fatores decisivos para a consolidação da indústria cinematográfica hollywoodiana. Apenas delineados por Ince, os métodos de organização e planejamento, o predomínio do especialismo e da divisão do trabalho, a sujeição de todos os componentes ar-

tísticos à figura do produtor materializam-se no *studio system*, o qual significou, *mutatis mutandis*, a introdução da linha de montagem³ na indústria cinematográfica, com redução de custos e a racionalização do trabalho. Nesse sentido, a fórmula organizacional da **era dos estúdios** privilegiará padrões de eficiência comercial na produção dos filmes, doravante considerados mercadorias para o entretenimento das massas. Para a eficácia desta política de produção concorreram ainda dois outros sistemas:

Estreitamente integrados no *studio system* estão, por um lado, o *star system*, quer dizer, o estrelismo como peculiar instrumento de *promoção* do produto cinematográfico, e, por outro, o sistema dos gêneros, ou seja, um instrumento eficaz de diferenciação dos produtos além de um expediente de racionalização do processo produtivo baseado na máxima especialização dos vários componentes do trabalho artístico (diretores, roteiristas, atores etc.). (COSTA, 1989, p.66.)

Mesmo com a crise econômica de 1929, Hollywood alcançaria a afirmação definitiva do cinema norte-americano graças ao advento do filme falado em 1927 e à formação de um verdadeiro truste, o qual promoveu tanto o rateio do mercado mundial entre as *majors companies* quanto a especialização dos estúdios em determinados gêneros. Dessa forma, estabeleceram-se as tipologias dos processos de produção, dos atores, diretores e roteiristas, dos aspectos figurativos, cenográficos, narrativos e ideológicos dos filmes, permitindo a otimização dos lucros consoante a definição de modelos de comunicação adequados a um público cada vez mais amplo e heterogêneo.

Mesmo quando do declínio dos pilares da indústria cinematográfica hollywoodiana, devido às leis anti-truste aprovadas pelo Congresso norte-americano em 1948, à agressiva concorrência da televisão e às transformações culturais, políticas, morais e sociais ocorridas após a Segunda Guerra, os componentes financeiros e mercadológicos permaneceram como padrões inalienáveis do modo de produção cinematográfica nos EUA. Ainda hoje, o cinema industrial tem como parâmetro as necessidades do que denomina “espectador médio”, empenhando-se em atender às necessidades que detecta nas respostas que essa entidade abstrata dá à pergunta inscrita numa placa na entrada de Los Angeles: “*What’s your dream?*”

Corações e mentes

Ao se tornar o paradigma e motor da indústria cultural e o meio de comunicação de massa mais poderoso das cinco primeiras décadas do século XX, o cinema encarna as funções e os paradoxos da cultura de massa.

A cultura de massa se constitui em função das necessidades individuais que emergem. Ela vai oferecer à vida privada as imagens e os modelos que dão forma a suas aspirações [...] a cultura de massa fornece os mitos condutores das aspirações privadas da coletividade. (MORIN, 1977, p. 90.)

³ Não por acaso, na maioria das línguas neolatinas, a operação de colar pedaços de celulóide para conferir sentido de continuidade e criar o ritmo dramático do filme é denominada montagem, vocábulo de origem industrial.

Mas, compreender o cinema como o “grande *fornecedor*” de mitos da sociedade moderna não significa atribuir-lhe uma negatividade a que se poderia denominar alienação ou evasão da realidade. Ao contrário, tanto no que concerne à matriz melodramática e grotesca da tradição popular (cinema mudo), quanto aquela proveniente do imaginário burguês (a partir de 1930), a função de mito da narrativa cinematográfica deve ser considerada também na perspectiva de sua importância prática na imaginação, sensibilidade e ação do coletivo. O vigor do mito não está apenas no seu caráter coercitivo, como pretendem alguns autores quando aproximam as suas funções das dos fenômenos religioso e ideológico em sentido restrito. Tanto que poderíamos aplicar ao mito a descrição do fenômeno ideológico elaborada por Paul Ricoeur em *Interpretação e ideologias*: “Está ligado à necessidade, para um grupo social, de conferir-se uma imagem de si mesmo, de representar-se, no sentido teatral do termo, de representar e encenar” (RICOUER, 1988, p.68).

Dessa forma, além das funções de dominação e deformação que, em geral, informam as comparações entre mito e ideologia, desvela-se a sua função de integração. No mesmo sentido, entenda-se a mitologia engendrada pelo cinema desempenhando simultaneamente as três funções, principalmente porque sujeita às contradições e paradoxos da cultura de massa. Trata-se de compreender os mitos produzidos pelo cinema não apenas como negativos e alienantes, mas também como ato fundador de uma determinada comunidade histórica – a sociedade urbano-industrial –, sendo o rito – no caso, “ir ao cinema” – responsável por perpetuar a energia inicial de tal acontecimento, recorrendo a imagens e interpretações para retomá-lo e reatualizá-lo na memória social. A posição do historiador das religiões e escritor Mircea Eliade, em *A provação do labirinto*, reitera tal sentido:

Efetivamente, penso que o cinema tem ainda esta enorme possibilidade de contar um mito e de o camuflar maravilhosamente, não só no profano, mas até também nas coisas quase degradadas ou degradantes. [...]

[...] vejo as imensas possibilidades que tem o cinema para reatualizar os grandes temas míticos e de empregar certos símbolos maiores sob as formas não habituais. (ELIADE, 1987, p.125.)

Decerto não nos referimos exclusiva nem principalmente aos mitos burgueses produzidos pelo cinema e analisados por Morin na obra citada – mito do herói simpático, do *happy end*, da juventude eterna, da felicidade, do amor sintético, da *good-bad girl* (MORIN, 1977, p.91-157) –, mas, fundamentalmente, à recuperação e recorrência aos grandes temas e personagens míticos, uma vez que, mesmo na mais dessacralizada das sociedades modernas, o homem não se torna completamente a-religioso, dispondo ainda de mitos camuflados e de numerosos ritualismos degradados⁴.

Como fornecedor de mitos, o cinema foi fundamental para a educação dos sentidos do homem da **civilização das máquinas**. Uniformidade, continuidade, frag-

mentação e repetição, colonização mecanicista da vida humana individual e social, mitologização da máquina e da velocidade: tais características do ambiente urbano-industrial determinaram profundas perturbações na percepção e no conhecimento acerca do tempo e do espaço ao instaurar o homem na dinâmica de um corpo locomotor. Vítima dos choques e tensões do ambiente mecânico e elétrico, da nova centralização política e urbana criada pelo industrialismo, o homem ocidental dispôs do cinema como meio adequado à educação dos sentidos para a experiência dinâmica e fragmentária da cidade moderna. Os perigos e conflitos diários das metrópoles exigiram um treinamento perceptivo que encontrou local apropriado nas salas de projeção, consoante as palavras de Walter Benjamin: “O cinema é a forma de arte que corresponde à vida cada vez mais perigosa, destinada ao homem de hoje. A necessidade de se submeter a efeitos de choque constitui uma adaptação do homem aos perigos que o ameaçam” (BENJAMIN, 1983, p. 25).

A ambigüidade das relações entre o homem moderno e os dispositivos técnicos produz angústia e ansiedade. Na impossibilidade de internalizar a energia e a violência maquinicas, buscamos compensação e equilíbrio no devaneio cinematográfico, de forma a processar e canalizar a ameaça e a potência do ambiente urbano-industrial. Diante da fadiga cotidiana, o sonho fílmico realiza o milagre de harmonizar natureza e técnica, primitivismo e conforto. Em tal milagre, o cinema dissolve a melancolia do mecânico e nos confronta com os perigos da técnica, senão para nos reconciliar com o universo que criamos, ao menos para nos fornecer condições de habitá-lo.

Uma das funções sociais mais importantes do cinema é criar um equilíbrio entre o homem e o aparelho. [...] Nossos cafés e nossas ruas, nossos escritórios e nossos quartos alugados, nossas estações e nossas fábricas pareciam aprisionar-nos inapelavelmente. Veio então o cinema, que fez explodir esse universo carcerário com a dinamite dos seus décimos de segundo, permitindo-nos empreender viagens aventurosas entre as ruínas arremessadas à distância. (Idem, 1985, p.189.)

Não por acaso, a potência propagandística do cinema demonstrou-se fundamental tanto na construção dos regimes totalitários nazi-fascistas, quanto na logística dos diversos imperialismos, notadamente o norte-americano. Os mesmos mitos e estereótipos capazes de favorecer a integração social e, conforme salienta Morin, pela via do consumo imaginário provocar “um aumento da procura do real, das necessidades reais” (MORIN, 1977, p.169), revelam-se armas perfeitamente integradas ao complexo industrial-militar. Como arma ideológica e publicitária, o cinema reafirma o vigor do seu impacto, pois, de forma mais sutil do que as metamorfoses operadas no vestuário ou no comportamento, afeta e transforma corações e mentes com mensagens por vezes antagônicas em relação aos ideais e à identidade cultural dos espectadores.

Seja como motor da indústria cultural ou como setor relevante na configuração do imaginário coletivo (COSTA, 1989, p.33), seja como meio de comunicação de mas-

⁴ A título de exemplo, sugere-se observar as ressonâncias do mito de Ulisses nas seqüências finais de *Cinema Paradiso* (*Nuovo Cinema Paradiso*, 1988), de Giuseppe Tornatore.

sa ou como fornecedor de mitos, seja como arma de guerra ou como instância informal de educação, o cinema se transformou na cena privilegiada para a representação dos paradoxos e ambigüidades do século XX. Na penumbra das salas de projeção, a instituição cinematográfica iluminou ou obscureceu corpos, corações e mentes, sem jamais deixar indiferentes aqueles que se abismaram nessas **sombras elétricas**.

Máquina semiótica

Fosse o filme a mera reprodução da realidade, pouco poderia revelar além da superfície dos acontecimentos do mundo. Fosse o cinema apenas uma máquina de registro mecânico de fenômenos casuais ou encenados e não teria ultrapassado a sua condição primitiva de “meio” que nos oferece “uma espécie de visão relativamente passiva e não-seletiva” (SONTAG, 1987, p.100) do real. Mas o filme é algo construído, fabricado, um artifício, um “objeto de arte portátil” – para utilizar a feliz expressão de Susan SONTAG (1987, p.110) –, manipulável e calculável, o que lhe permite **re-presentar** a própria estrutura dos fenômenos humanos e naturais. E o cinema, embora tributário do conceito de “arte mecânica” introduzido no século XV, há muito superou os limites do simples aparato maquínico para ser o transtorno das funções e finalidades programadas no aparelho pela ciência positiva, desvelando a dimensão imaginária da máquina-cinema.

Em toda invenção técnica – e sobretudo quando se trata da invenção de máquinas “semióticas” – há sempre a emergência de uma dimensão imaginária, algo assim como o seu lado obscuro, apaixonado ou anárquico, normalmente negligenciado nos compêndios “regulares” de história da tecnologia. É como se na gênese da própria máquina já estivesse pressuposta uma dimensão que poderíamos chamar, à falta de melhor termo, de “artística”. (MACHADO, 1993, p.35.)

Não obstante as semelhanças ou aproximações com o teatro, com a literatura, e mesmo com as artes plásticas e a música, a constituição do cinema como máquina semiótica se deu na medida da sua afirmação como arte autônoma, a ser estudada segundo teorias próprias. E, portanto, como linguagem:

[...] colocar em discussão a linguagem cinematográfica implica considerar o cinema um sistema significante, ou vários sistemas, porém de natureza flexível, o que exige do trabalho analítico a clareza das limitações impostas pela correlação cinema-linguagem verbal. Discutir o conceito de linguagem cinematográfica implica, também, no reconhecimento de sua diversidade face aos vários períodos, ideologias e discursos explicitados no desenvolvimento da história do cinema. Mas inquestionavelmente os autores da área são consensuais quanto ao fato de que o cinema não nasceu com uma linguagem própria. A descoberta do cinematógrafo em 1895 não significou, de imediato, o nascimento de uma linguagem. (FURTADO, COLUCCI, 1997a, p.53.)

Não se trata de recusar por completo as contribuições das analogias que determinados autores estabeleceram entre a linguagem cinematográfica e a linguagem verbal, os signos icônicos correspondendo às palavras do vocabulário, as relações entre eles estabelecidas a partir

de regras específicas (sintaxe) e sua utilização criativa revelando o modo de expressão singular de um autor (estilo). Nem mesmo se pretende, como sugere Erwin Panofsky e outros, que a gênese da linguagem fílmica realizou-se a partir de sua emancipação dos modelos teatrais e literários (V. PANOFSKY, 1969; SONTAG, 1987, p.99-120; BAZIN, 1997, p.81-106/129-78). No entanto, embora historicamente compreensível e metodologicamente aceitável, a afirmação de uma especificidade cinematográfica não deve conduzir a purismos e ortodoxias que interrompam, com prejuízos de vária ordem, o profícuo diálogo entre o cinema e as outras artes.

Mesmo porque, ainda que no plano da teoria tais fronteiras possam ser impostas, no terreno da criação dificilmente se verifica uma rígida dicotomia entre os diversos gêneros e modos de expressão, como têm demonstrado artistas e obras. Assim, parece-nos mais adequado considerar a gênese da linguagem cinematográfica à luz das palavras de Susanne K. Langer: “Uma das características mais notáveis desta nova arte é que ela parece ser onívora, capaz de assimilar os materiais mais diversos e transformá-los em elementos próprios. [...] Ela incorpora tudo: dança, patinação, drama, panorama, desenho, música” (LANGER, 1980, p.428). Pensar a convergência de todas as artes para a tela do cinema, sem descambar para o conceito obtuso de **arte total**, enseja a afirmação do caráter originariamente dialógico do filme, o qual não apenas absorveu de modo próprio elementos de outras artes, mas também exerceu enorme influência sobre o teatro, a literatura, as artes plásticas, a dança etc.

Da mesma forma, não são poucos os problemas advindos das analogias entre a linguagem cinematográfica e a linguagem verbal. *A priori*, pode-se considerar que tal aproximação, surgida ainda no período do cinema mudo, realiza-se pela falta da palavra, sendo os filmes de então compreendidos como tentativas de elaboração de um vocabulário de imagens, através do qual, recorrendo minimamente à linguagem verbal, poder-se-ia alcançar o mesmo grau de comunicabilidade desta. Assim, mesmo quando do advento do cinema falado, permaneceram as referências ao código verbal nas abordagens da linguagem fílmica, a ponto de se estabelecer correspondências estritas entre filme e discurso, plano e palavra, seqüência e frase, montagem e sintaxe, câmera e caneta.

Na obra do semiólogo Christian Metz ressaltam os paradoxos desta aproximação, principalmente pelas constantes reformulações a que o autor submeteu a questão. Metz propugna por “considerar o cinema como uma linguagem sem língua” (METZ, 1977, p.82); seja porque, mesmo na linguagem clássica do cinema, as regras existentes não alcançaram a fixidez do código verbal; seja porque o cinema é, antes de tudo um meio de expressão, enquanto a língua é um meio de comunicação; seja pelos obstáculos inerentes à sistematização dos significados das imagens; seja porque as mudanças na linguagem fílmica dependem de inovações artísticas e estéticas elaboradas conscientemente por indivíduos, enquanto a lín-

gua é um contrato coletivo que não pode ser alterado pela prática individual.

Nesse sentido, considerando que na linguagem cinematográfica os elementos significantes vinculam-se inexoravelmente a outros sistemas de significação culturais, sociais, estilísticos, perceptivos etc., Metz propõe considerá-la como uma “abstração metodológica” (idem, p. 79), cuja utilidade é comprovada pela sua permanência na literatura especializada sobre cinema. E, concluindo a sua revisão acerca da linguagem cinematográfica, o autor propõe defini-la nos seguintes termos: “[...] conjunto de todos os códigos cinematográficos particulares e gerais, razão por que se negligenciam provisoriamente as diferenças que os separam, e se trata seu tronco comum, por ficção, como um sistema real unitário” (Idem, 1980, p. 81). Ou ainda:

O cinema, “linguagem flexível”, linguagem “sem regras”, linguagem aberta aos mil aspectos sensíveis do mundo, mas também linguagem forjada no próprio ato da invenção de arte singular, e, por ambas as coisas, lugar da liberdade e do incontrolável [...] *Reprodução ou criação*, o filme sempre estaria aquém ou além da linguagem. (idem, p. 339-40.)

Mas não apenas nas obras teóricas encontramos o empenho de pensar tal questão. Não raras vezes os filmes se constituem neste sentido e, principalmente com o advento do cinema moderno em fins dos anos 50, muitas são as obras que indiciam uma nova consciência da linguagem cinematográfica, na medida em que investem na perspectiva metalingüística (V. FURTADO, COLUCCI, 1997a; Idem, 1997b; ANDRADE, 1999). Em ambos os casos, teoria e prática cinematográficas, assim como desvelam os sentidos e significados da palavra aqui abordados, temos não um cinema, mas muitos cinemas.

Referências

ANDRADE, Ana Lúcia. **O filme dentro do filme**: a metalinguagem no cinema. Belo Horizonte : Ed. UFMG, 1999.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Campinas : Papyrus, 1993.

BAZIN, André. **Qu'est-ce que le cinéma?** Paris : Les Éditions du Cerf, 1997.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: BENJAMIN, Walter, HORKHEIMER, Max, ADORNO, Theodor, HABERMAS, Jürgen. **Textos escolhidos**. Trad. José Lino Grünnewald *et al.* São Paulo : Abril Cultural, 1983, p. 3-28.

———. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo : Brasiliense, 1985.

COSTA, Antonio. **Compreender o cinema**. Trad. Nilson Moulin Louzada. São Paulo : Globo, 1989.

CUNHA, Paulo. **A incrível viagem de Eugène Kress ao coração do cinema primitivo**: imagem, técnica, ideologia. Recife : Editora Universitária da UFPE, 1995.

ELIADE, Mircea. **A provação do labirinto**: conversas com Claude-Henri Rocquet. Trad. Luís Felipe Bragança Teixeira. Lisboa : Quixote, 1987

FURTADO, Fernando Fábio Fiorese Furtado. **Trem e cinema**: Buster Keaton on the railroad. São Paulo : Editorial Cone Sul, 1998.

FURTADO, Fernando Fábio Fiorese, COLUCCI, Maria Beatriz. Sombras elétricas: cinema sobre cinema (módulo 2). In: OLIVEIRA, Murilo Gomes (org.). **Principia**: caminhos da iniciação científica. Juiz de Fora : EDUFJF/Quiral Química do Brasil, 1997a, v. 2, p. 52-60.

———. Sombras elétricas: cinema sobre cinema (módulo 3). In: OLIVEIRA, Murilo Gomes (org.). **Principia**: caminhos da iniciação científica. Juiz de Fora : EDUFJF/Quiral Química do Brasil, 1997b, v. 2, p. 196-206.

LANGER, Susanne K. Uma nota sobre o filme. In: ———. **Sentimento e forma**: uma teoria da arte desenvolvida a partir de Filosofia em nova chave. Trad. Ana M. Goldberger Coelho e J. Guinsburg. São Paulo : Perspectiva, 1980, p. 427-31.

MACHADO, Arlindo. **Máquina e imaginário**: o desafio das poéticas tecnológicas. São Paulo : EDUSP, 1993.

METZ, Christian. **A significação no cinema**. Trad. Jean-Claude Bernardet. São Paulo : Perspectiva, 1977.

———. **Linguagem e cinema**. Trad. Marilda Pereira. São Paulo : Perspectiva, 1980.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX**: o espírito do tempo. Trad. Maura Ribeiro Sardinha. Rio de Janeiro : Forense-Universitária, 1977.

PANOFSKY, Erwin. Estilo e meio no filme. In: LIMA, Luiz Costa (org.). **Teoria da cultura de massa**. Rio de Janeiro : Saga, 1969, p. 319-38.

RICOUER, Paul. **Interpretação e ideologias**. Trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1988.

SONTAG, Susan. Teatro e filme. In: ———. **A vontade radical**: estilos. Trad. João Roberto Martins Filho. São Paulo : Companhia das Letras, 1987, p. 99-120.

VIRILIO, Paul. **Guerra e cinema**. Trad. Paulo Roberto Pires. São Paulo : Scritta Editorial, 1993.

O afeto e a criação

Marly Ribeiro Meira¹

Resumo: Este artigo se propõe a refletir sobre questões afetivas no ensino das Artes. Inclui breves abordagens ao tema do amor e suas implicações no processo de criação. São discutidos vários conceitos que relacionam arte, vida e aprendizagem. Apresenta conceitos estéticos e pedagógicos de filósofos e poetas acerca da experiência poética.

Palavras-chave: educação da sensibilidade, amor, criação

The affection and the creation

Abstract: This article consists in a reflection about feeling questions referring to art-education. It presents approaches involving the theme "love" in the process of creation. The writing discusses various relationships between art, life and learning. It relates philosophers and poet's conceptions about feeling experience.

Keywords: sentimental education, love, creation

*Arte que te abriga arte que te habita
Arte que te falta arte que te imita
Arte que te modela arte que te medita
Arte que te mora arte que te mura
Arte que te todo arte que te parte
Arte que te torto ARTE QUE TE TURA*

Paulo Leminski

Jorge Luis Borges, ao realizar palestras na Universidade de Harvard, trata pedagogicamente dos enigmas da criação artística. Em seis lições propõe a necessidade de repensar as questões do sensível na linguagem e outras práticas, através das quais é possível não só manifestar sentimentos e saberes, mas captar e multiplicar valores que a época atual está necessitando revitalizar. No conto, no ensaio, no poema, Borges é essencialmente um construtor da arte poética, ninguém mais capaz de dar-lhe um tratamento digno. Não cansa de enfatizar, nestas lições, o modo pelo qual a arte trabalha com o tempo, subvertendo concepções de espaço, forma, sentido de corporeidade e afeto. Usando a figura do rio, ou a imagem do cristal, ele incita o aprendiz da arte ao mergulho em paradoxais labirintos do ser. Inclusão estética que

não se faz de modo fácil, porque exige o sentimento de presente, em que passado e futuro encontram-se combinados sem hierarquia de valores. Na arte, diz ele, encontramos um espelho que nos revela nossa própria cara, um modo de lembrar o quanto está imersa no caudal vital.

Borges assinala que, por trazerem consigo a marca da experiência, as emoções se tornam agentes e não instrumentos da linguagem verbal. Imagens e metáforas integram-se a saberes para partilhar do discurso sobre o ofício da criação, que, desse modo, assume a densidade que necessita para dar conta de sua complexidade.

Reconheço esta atitude como necessária para quem educa através da arte, porque implica compatibilizar teoria, prática e reflexão numa época em que tudo concorre para que a poesia se encolha cada vez mais diante do alargamento

¹ Doutora em Educação, pesquisadora do GEEARTE/UFRGS. Professora aposentada da URCAMP - área de atuação: Artes Plásticas-Pintura.

Educação: Supervisão de estágio - docência em licenciatura de Artes Visuais. Funções de consultoria em políticas culturais e arte-Educação. Bancas em concurso público, mestrado e doutorado.

Publicações: Filosofia da criação - reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre, Ed. Mediação, 2003. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In Pillar, Analice Dutra (org) *A educação do olhar*. Porto Alegre, Ed. Mediação, 1999. Reflexões sobre arte na escola. In n. 15 - *Jornal Fazendo Artes - MEC/FUNARTE*, 1989. Cultura e visibilidade. Guia do dirigente da Cultura II - publicações da Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul - FAMURS/CODIC. Porto Alegre, 2000. Educação estética e subjetividade. Anais do Simpósio sobre Arte-Educação e a Construção do Cotidiano. Bagé, Ed. CECOM/URCAMP, 1992. A experiência da visibilidade. In *Revista Coletâneas* - Vol. 6, núcleo temático n. 2. Porto Alegre, Ed. Da UFRGS, 1998

das conquistas tecnoestéticas.

Distinguir o que existe e é visível numa base política através de uma ética da estética é uma forma de experiência que leva em consideração o amor. Pela via do amor, a vida brilha além da vida. Escolher falar deste tema é testemunhar que se acredita em amor, que se quer pensar o amor de modo não reducionista a este ou aquele pressuposto teórico. Assumir uma postura relativista, não é banalizar, reduzir a um estereótipo o afeto, mas reconhecer que toda experiência, da mais simples a mais complexa, nos afeta por diferentes modos de relação, que os afetos enriquecem e fazem proliferar a compreensão sobre a vida. Uma proliferação amorosa que não se mede pelo padrão corriqueiro do sentimento ou da emoção, requerendo agentes educados em cuidados afetivos especiais.

O amor existe. E arte está aí para não deixar que desapareça. Talvez não exista daquele modo pleno, perfeito, idealizado, tal como tem sido celebrado, desejado, procurado por aqueles que amam. A profusão de estados de ser afetivos que ele gera vem do fato de ser incompleto, ter aparência mutante, portanto duração efêmera. Conhecer o amor, o gosto e o prazer que ele dá, também implica a dor e os paradoxos da complementaridade, fusões, desvios, carências, formas de medir e processar sentimentos contraditórios, acessar o diferente, a tensão e a dúvida para certezas provisórias que ele suscita. Tudo por conta dos sintomas, signos e processos de criação que dinamiza para se fazer sensível, desencadear experiências variadas e em processo de permanente construção e desconstrução de sentido por parte de quem ama. Isso torna o amor sublime, mas também o mais difícil sentimento a prender, compreender, incorporar, nutrir e aperfeiçoar.

Configurar o amor é uma aventura perene da trajetória humana na história e na cultura, uma aprendizagem de sentido essencial na vida de cada um, algo nunca totalmente controlado ou apaziguado. Dado sua natureza volátil, ele é desmesura, devir que depende de ser qualificado, intensificado sob diferentes modos de consistência e circunstância.

Investimento amoroso é roupagem para sair do plano ideal ou virtual para a atualidade dos corpos, do espaço e das efêmeras aparições e fenômenos. O amor engendra oportunos eventos para proliferar. Sendo fecundo, excede sempre o evento que o faz pulsar. Derramar-se, expandir-se, doar-se é sua condição de sentido. A força por ele segregada depende da complementação da qual está sempre carente, desejante.

O amor faz pensar em partilhas, parcerias, enredos, versões, imagens que possibilitem dar-lhe um rosto, máscaras, invólucros para obter consistência e constituir valor agregado como forma apetecível na qual aninhar o olhar, acariciar o espírito, dialogar com sua silenciosa urdidura de sensações. Quem ama sabe que está expondo seu dentro por uma pele que o configure por fora, que se expondo, emite sinais, sintomas, gestos, proferições de sua alma, seu âmago mais essencial, as intensidades

da mais secreta intimidade corpórea. O mistério pontua a habilidade de suas tramas e intrigas.

Por tal modo de ser é que o amor é sempre uma aventura arriscada, um enfrentamento de seres que, por serem diferentes dos outros, buscam conexões, elos, afinidades, interfaces para ir ao seu encontro. O amor existe em plenitude como um conceito para dar sentido à vida. De natureza errante, percursos não-lineares, o amor quer, sobretudo, multiplicar-se. Exemplo deste élan de multiplicação é a geração de um filho, o intercurso amoroso dos corpos para o êxtase da fusão que a experiência sexual tão manifestamente realiza.

O amor, no entanto, demanda outras formas de realização além da sexual. Mesmo brotando dela, tendo-a como panorama caótico, fusional, apaixonado por êxtases, opera por transmutações, como erotismo, em movimento espiral, através dos ritmos da experiência relacional. Não dispensa da sua luta por sentido nem mesmo a experiência da sombra, as hipóteses e ficções acerca da condição trágica que unge a vida à morte, a dramática textura do terrível absurdo que é mudar, aceitando a inclusão do sem-sentido no sensível que a morte produz. Amor e morte são duas entidades antagônicas que nunca deixam de comparecer aos encontros relacionais, engendrando tensões, conflitos, suspiros, sussurros, figuras, num embate sem fim, sem vitoriosos e perdedores. Havendo vida, o embate final é sempre luta contra o momento final que a faz desaparecer. Então, alimentar a crença de que ela não acaba ali, que é um portal iniciático e não definitivo torna sua experiência menos apavorante. Para que o amor supere a morte, só a ficção colabora, no sentido de encontrar ardis, armadilhas para evitar o derradeiro fato. A morte precisa da vida para morrer-se. Por isso a coragem, o afeto que vem do coração, órgão que mantém a pulsação vital, e que tem sustentado o enredo amoroso em que aparecem heróis e heroínas no plano mitológico.

O amor sobrevive do fazer-se, do criar-se, do inventar suas próprias razões. O essencial da realidade é sua forma de fazer, e essa, segundo Nietzsche (1983), tem um caráter estético e artístico. A atividade do existente torna-se visível pela estética que alia natureza e cultura. Demanda culto e crítica, coincidência de oposições que só o simulacro, o artifício é capaz de produzir, dadas as limitações do fazer humano ante o poder inexorável da natureza naturante. A natureza deve aparecer respeitada na ética da estética que produz o artifício que a transforma, que a transmuta em cultura.

Simplesmente pensar, falar e acreditar no amor, mesmo sendo precário e insuficiente, já constitui uma aproximação à função amorosa em nossa vida, à condição social, numa situação de vida, que se vale de afetos para nos tocar, nos atingir, por meios que não sendo totalmente racionais, são mesmo assim essenciais para traçar uma rota em sua direção. Se nenhuma experiência esgota o potencial amoroso, os afetos são passíveis de exposição, apreensão, interpretação, desde que respeitada sua singularidade de aparição. Ao escolher uma forma de aproxi-

mação do universo amoroso, é preciso criar as condições de acesso, sabendo-se que se está agindo tanto dentro como fora dele, devassando-lhe a intimidade e tomando distância razoável para concebê-lo como uma relação entre diferentes elementos constitutivos de sua ação. Diferentes em intensidade, sentido, forma e exercício. Faz parte da magia do amor a sedução, o envolvimento, ficar cativo em suas redes de persuasão.

Acreditamos que o exercício poético tenta abranger a diferença que surge da experiência relacional que os afetos promovem, refazendo-a sob variadas versões, imagens, discursos.

Existência com amor

Não se aprende a amar partindo da previsibilidade dos eventos. Lidar com o imprevisível de modo imediato depende de uma laboriosa e longa aprendizagem intelectual que coloca, muitas vezes em prejuízo, o corpo, os afetos, as relações com o aqui e agora.

Num dos mais conhecidos mitos sobre o amor relatado por Platão já se encontra a constatação de que sua natureza é mutante e efêmera, que nunca se sabe por inteiro o que é o amor, o que pode fazer conosco a experiência de amar. Nesse relato, Eros é um arquétipo e, como tal, uma força da natureza. Platão adota o registro mítico para mostrar que, como potencial, o amor não se esgota no evento que o manifesta. Opera por repercussões, cujos efeitos ocorrem não apenas no plano cognitivo, mas por formas manifestas e ocultas, ao afetar as razões do coração. Também é visto como uma potência paradoxal e mutante nas regras de cortesia que o ideário do amor cortês construiu para abordar a ética amorosa em séculos posteriores. O romantismo reteve desses pressupostos a concepção de que o amor está vinculado à criação, não apenas no plano biológico, material, mas psicológico, espiritual e reflexivo. Na modernidade, e por influência do ideário amoroso cristão, o amor é questionado em termos de amor ao próximo, amor a parceiros e a nós mesmos.

A noção de amor que herdamos é pontilhada de mitos, estereótipos, convenções, mas igualmente de ilusões, alusões ao cotidiano afecional². As versões sobre a função do amor intensificam ou problematizam o que se faz em seu nome, a partir daquilo que seu tema dá a pensar e a praticar. O ideal amoroso reivindica práticas para resistir ao fascínio do prazer material e imediato, uma continuidade que se estende aos efeitos daquilo que faz nascer, quer seja a criança que resulta de uma união sexual, quer seja ela metafórica, utópica, simbólica para referir unicidade, união e separação. Sua essência é da ordem da alma, da doação, da partilha de um acervo considerado comum, da continuidade que faz com que perdure além da morte, além da vida ou da ausência.

Da tradição herdamos inúmeras abordagens sobre o sentido do amor, as que propõem que ele seja um

sentimento universal e natural presente em todas as épocas e culturas; as que dizem ser um sentimento surdo à voz da razão e incontrollável para a vontade; e as que afirmam ser o amor a máxima felicidade que podemos desejar.

Observando a prática amorosa percebemos que, ou não aprendemos a amar pelas cartilhas tradicionais, ou continuamos a excluir a razão de todas suas manifestações, desde a paixão impetuosa ao mais sublime pensamento sobre o amor. Temos que nos indagar sobre o momento em que o sexo se tornou um imperativo do ato amoroso, sobre a relação do erotismo com a sexualidade, e sobre por que os códigos amorosos estão ainda tão impregnados de romantismo. Rousseau (apud Costa (1998) tentou promover a síntese da imagem do sujeito amoroso do Ocidente moderno. Para ele, a fonte das paixões, a única que nasce do homem e nunca o abandona, é o amor de si, paixão primitiva, inata, da qual todas as outras derivam. Nasce do desamparo infantil e da resposta imediata ao ambiente.

Na maioria das teorias sobre o amor da antiguidade clássica e mística há uma estreita correlação entre o amor e os intentos pedagógicos. Compreender as paixões é poder domesticá-las. Ensinando à criança a sentir compaixão pelo outro e a domesticar a potente força da natureza que é o sexo, acordos sociais são possíveis. Moderar paixões, temperar e adestrar desejos e prazeres é o objetivo de uma educação sentimental. O romantismo tece variações sobre a teoria roussoniana.

Admitirmos que o amor dependa da qualidade dos processos relacionais que são observáveis através dos afetos, evita naturalizar ou submeter o amor a determinismos sociais.

Para os existencialistas, o ideal da empresa amorosa é a liberdade alienada. A liberdade aliena-se em presença da pura subjetividade do outro que funda a própria objetividade. O valor do amor está em fundir as consciências para que cada qual preserve sua alteridade, para tornar-se outro. A partir do momento em que alguém nos ama, experimenta-nos como sujeito que se abisma em sua objetividade, igualmente nos inclui nela de modo intersubjetivo.

Jurandir Freire Costa não vê saída para uma educação amorosa que não passe pelo diagnóstico da condição que o torna viável e, ao mesmo tempo e em parte inviável, o que é sentido como paradoxal. O amor, segundo essa noção, torna-se um código de comportamento, um modelo de conduta diante de nossos olhos e que aprendemos a amar em função da qualidade com que o praticamos.

Considerando os diferentes critérios de caracterização da conduta amorosa enfocada por diferentes autores, observa-se que os ideais de autoperfeição que o Ocidente inventou para compor o sentido de uma educação

² O termo sintetiza relações afetivas tanto pessoais quanto vinculadas a agenciamentos sociais.

afetiva (bravura, coragem, santidade, virgindade espiritual, castidade corpórea, apatia, ascese), consistem em enfrentar dilemas paradoxais, portanto complexos, tanto para o pensamento quanto para a ação criadora. O impulso sexual como fonte de prazer pode ser também fonte de apego e possessividade doentias, assim como de ciúme, ressentimento, raiva e desespero, porque há superinvestimento nele. Construir o sentido da vida por esta categoria amorosa é descuidar de outras, como a amizade, a pertença a um coletivo, a um grupo familiar.

Tratar um ao outro, não como fonte de prazer e felicidade, mas como objeto, é apenas satisfazer apetites materiais, descuidar dos espirituais. Não há como referir dilemas estéticos sem atentar para os paradoxos da espiritualidade, considerando que ela implica inclusão de mundos virtuais em que a ficção se alia ao senso comum e saberes configurados culturalmente.

Lembrando Nietzsche, pensamos que a produção de aparências da natureza nunca cessa, está em permanente devir, o que a torna mundo dionisíaco de eterna autocriação. Tudo aspira a retornar à natureza, a conspirar com ela para conjurar-se em cultivo. A contradição básica deste processo ajuda a conceber o caráter mutante do ato criador. A criatividade humana inclui-se nesta mutação ou não obtém efeitos sobre a conduta amorosa. O mundo é vontade e fenômeno e, como natureza estética, concebido como verdade embriagada, encantamento. Complexo, misterioso, excitante, o mundo toma forma não como mera descarga de imagens. Está presente e em estado de prenhez simbólica e criadora em toda forma de relação, na qual estejam implicados os aspectos mais fundamentais da existência, como a dor e o prazer, a verdade e a ficção.

Para Nietzsche, uma teoria da criação deveria envolver: a realidade da dor em relação com o prazer; a ilusão como meio de prazer; a representação como meio de ilusão; o devir, a pluralidade como meio da representação e o devir, a pluralidade como aparência, o prazer.

A descarga de imagens na qual se traduz a excitação do afeto é, ao mesmo tempo, a conversão de prazer em dor e de dor em prazer, na qual a metamorfose revela-se como um processo de construção/destruição que se intui a si mesma como obra de arte. Os objetos do mundo empírico seriam produtos desta atividade estética com significados por si mesmos. Só como fenômeno estético, portanto, a atividade do mundo pode ser justificada. A cultura, como um todo, as realizações cotidianas do vivido exigiriam o conhecimento estético, a começar pelo funcionamento corpóreo. O mundo, enquanto natureza que se transforma pela criação humana assumiria o caráter de corporeidades envolventes, como cascas que se sobrepõem, se fundem e se transmutam entre si. O erotismo toma parte ativa nestes fenômenos, operando interfaces do sutil com o denso, da materialidade corporal com as "incorporeidades" que acontecem através dela.

Contra quem, contra o que se luta por amor? Contra a inanição, a perda dos movimentos de vida que fazem pulsante. Esta luta é particularmente um tônico afetivo para a criação. O amor carece, sobretudo de

intensidades, da animação dos atos que presidem seus cerimoniais sociais, da animação capaz de aliciar agentes amorosos, agenciamentos afetivos que o façam terem vida longa, sobreviver às paixões mortíferas e todas as vis decadências que fazem o corpo sucumbir. O amor pode, por sua condição paradoxal, converter a energia amorosa em ódio, inveja, vício, doença mental, caso não encontre meios para proliferar, para tornar o outro com o qual faz parceria um aliado da criação. O amor é afeito à geração e à nutrição de afetos que preservem, celebrem e facilitem a vida, mas não resiste aos excessos que sufoquem suas estratégias de transformação, entre as quais a morte representa o limite fatal. Como estratégia fatal, a paixão amorosa faz o corpo sucumbir, dobrar-se ao outro, objeto de sua paixão. Paixões tristes nada criam a não ser mais tristeza.

Atento aos afetos do corpo, o amor força a assumir estratégias de ficção, de sedução, inventa fatores de atração, artifícios para burlar o tempo, não render-se à morte e à sorte. A aprendizagem amorosa depende de domar as paixões, o que implica ter que a elas expor-se para buscar as questões que permitam circunstanciá-las. Lições dos mitos trazem consigo tais enfrentamentos, figuram lutas que o amor empreende para durar mais que o instante do impacto apaixonado da fusão ou confusão afetual. O êxtase impede ver, ouvir, tocar porque mergulha o corpo na paixão e seus delírios, criando o embrutecimento dos sentidos, a narcose do corpo na entrega ao outro.

Nietzsche distingue a embriaguez como o estado que substitui o sortilégio fetichista do amor-totem pelo sentimento fusional que só a arte possibilita experimentar. Pela arte, o amor funde estados contemplativos a estados criativos, valendo-se do afeto para vincular-se, sem perder-se, ao diferente, à variação de intensidades, o que permite ao criador delirar sob controle na espessura dos eventos que suas obras propõem.

A atividade do existente vista como estética não é uma ciência sobre o artifício, mas uma manifestação da natureza mesma, uma experiência na qual natureza e artifício não se opõem, articulam-se para o exercício poético. A natureza humana é estética, porque no fundo tudo é criação, com sua vertigem de morte e vida, metamorfose, destruição e construção.

Estados dionisíacos junto a formas racionais de pensamento são necessários ao fazer e ao fruir a arte, motivo suficiente para buscar estreitamento dos elos que unem Educação e Arte, como áreas transdisciplinares.

A crítica atual empenha-se em configurar afetos e perceptos como dimensões sensíveis indispensáveis aos conceitos, à produção de sentido e ao questionamento das formas de comunicação.

Gilles Deleuze e Félix Guattari relevam o papel dos afetos em seu caráter de diversidade e poder de subversão a determinações de sentido, sensibilidade e atuação. Zygmunt Bauman (2004) aborda criticamente os relacionamentos atuais em sua tendência ao não aprofundamento amoroso, fruto de um mundo repleto de sinais confusos, propenso à rapidez e ao imprevisível, fa-

tal, segundo ele, para nossa capacidade de amar.

Os afetos são, segundo Deleuze-Guattari (2000:220), o devir não-humano do humano, a possibilidade de uma força da natureza ou de interações virem a modificar aquilo que pensamos, sentimos, fazemos, na medida em que somos parte da multiplicidade que compõe tudo o que vive.

A estética nos faz pensar em amor não como uma ilusão, nem como um sagrado profanado pelo sexo. Faz-nos interrogar o amor, assim como ele nos afeta, e o registro que fazemos de tal afecção.

Para Jurandir Freire Costa (1998), o amor foi inventado e nenhum de seus constituintes afetivos, cognitivos ou conativos é fixo por natureza. “Tudo pode ser recriado, se acharmos que assim deve ser em função do que julgarmos melhor para todos e cada um de nós.”

Pelas artes, podemos experimentar o prazer, a felicidade, a dor de modo menos trágico, heróico ou dramático que o modo como os experimentamos na própria vida, na medida em que ensaiamos ou inventamos nosso próprio sentido de manifestar, diferenciar e praticar o amor.

O acontecimento relacional faz o ser humano sair da experiência modificado pelo processo afetivo. Faz-se novo, ao largar velhas cascas, o que traz a sensação de uma luta com o desconhecido, a entrada num novo corpo, tão indecifrável quanto o anterior. O poeta, o artista, assim como a criança, jogam com tal possibilidade ao eleger seus objetos relacionais, ao operar com relações que possibilitem o retorno ao mesmo, encontrar rotas alternativas para sair e entrar na alteridade que se instaura no processo da criação.

Falar em amor e afeto traz a implicação poética da experiência sensível por ele produzida, a motivação que não é nem totalmente material, nem totalmente espiritual, mas um diálogo importante para a educação em arte por imprimir um caráter de importância ao sentido de metamorfose, uma vez que é de um ato de amor carnal que nascemos, é de variadas formas de amar que vamos construindo nossos referenciais amorosos, o valor e o sentido que damos ao exercício com afetos que realizamos.

Hoje o amor à arte, ou o amor à educação se vinculam a diferentes ideais afetivos, seja pelo saber, seja pela prática pedagógica, seja pelas relações de sala de aula, com os colegas, com o ambiente escolar, com a comunidade próxima e o distante mundo da ecologia.

O dilema do amor levanta a complexa questão de sua manifestação em atos, do modo como se viabiliza o cuidado consigo, os outros, as situações nas quais nos afetamos mutuamente, por corpos, sinais, aparências, modas, contornos ideológicos. Sobretudo aguça a curiosidade para compatibilizar teoria, prática e reflexão acerca das problemáticas afetivas que, ao longo dos tempos têm apaixonado artistas, artesãos e pensadores, causando inumeráveis polêmicas.

O modo de partilhar o sensível faz ver quem toma parte no comum em função daquilo que faz, estando este

fazer conectado com maneiras de ser, sentir, pensar e agir. Implica-nos em complicados enredos de comutação, com parcerias que afinam com nossos valores em busca da melhoria dos relacionamentos humanos e seu discernimento quanto à presença do inumano em termos práticos. *Estética, afetos e amor estão trançados no cotidiano.*

A finalidade profunda do amor é a união, a relação de ideais de vida diferentes, a eterna busca de conexões e interfaces que o desejo de ser feliz consagra. Ver o outro como diferente é vê-lo como algo que se acrescenta ao próprio ser como qualidade nova.

Diz Marcel Conche (1998): “dou o melhor de mim ao outro para que ele se potencialize, porque nele reconheci a potencialidade formadora capaz de gerar mais vida, mais sensibilidade, razão e vontade”.

Aquele que ama “forma” aquele a quem ama age num contexto de relação pedagógica. Questiona Conche: por que milagre, senão o da relação pedagógica ativa, pode uma educação sair do estado passivo para o ativo, criador?

É necessário que o passivo assuma a atividade do ativo, empreendimento de autoformação que vem da natureza, que em si é dom e chance. O “reencantamento” é impressão que se confirma esteticamente dia a dia, à medida que palavras, imagens, atitudes e gestos, comportamentos se tornam expertos, isto é, dispostos a relações recíprocas, a diálogos e carícias, pois a relação do amor é de complementaridade. Pelo amor criamos filhos para nossa alma, para multiplicação de nossos atos, para que a vontade do amado garanta a geração da alteridade. Há quem veja apenas o amor como uma atividade que se esgota no prazer físico. Este traz tristeza, pois o amor verdadeiro não se detém na beleza dos corpos, não que despreze a beleza. O que busca é a consonância dessa beleza com seus efeitos, com o devir/beleza que nasce da doação, da tolerância e da entrega.

Gilles Deleuze (2000) fala em amizade, amor e questiona o que faz a filosofia acerca da experiência da amizade e do amor, lembrando que pensar o sentido da palavra “amigo” é resgatar este conceito por personagens idealizados ou fracassados, mas sob a condição das relações vivas promovidas a partir de desvios da moral tradicional do dever-ser. Lembra que desviar-se do padrão, do usual, gera certo desamparo que faz com que a relação com um amigo seja não apenas prazerosa, mas um compromisso social. A amizade é uma forma de conversão de um ideal em experiências atuais que são por natureza conflitivas, incompletas, entremeadas de dúvidas e erros.

Não se pode objetar, diz ele, que a criação se diz antes do sensível e das artes, já que as artes fazem nascer conceitos também como experiência de sensibilidade. Esses não nos esperam prontos e aplicáveis porque dependem do gesto criativo que os retira da obscuridade para a luz. Inclusive os conceitos de amor e amizade, para os quais uma singular amorosidade está sendo gestada a cada momento.

Referências

BORGES, Jorge Luis. **Esse ofício do verso**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

CONCHE, Marcel. **A Análise do Amor**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

COSTA, Jurandir Freire. **Sem fraude nem favor - estudos sobre o amor romântico**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

DROZ, Geneviève. **Os Mitos Platônicos**. Brasília: Editora UNB, 1997.

DELEUZE, Gilles. **O que é a filosofia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

_____. **Espinosa – Filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

_____. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles; Guattari, Félix. **Mil Platôs**. Vol.1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995

NIETZSCHE, **Obras incompletas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

RUIZ, Alice e Leminski, Alice (Orgs). **O ex-estranho**. Paulo Leminski. São Paulo: Iluminuras, 2001.

A utilização da *Motif Writing* como processo da criação em dança

Cibele Sastre¹

Juliana Vicari²

Resumo: Este artigo apresenta a *Motif Writing* – forma simplificada de notação de movimento – elemento a ser utilizado como gerador de tarefas de movimento trazendo possibilidades coreográficas expressivas com jogos de acaso. Na medida em que mais de um bailarino interpreta movimentos criados, a partir de um *motif*/tarefa dado, a simples colagem das seqüências oriundas da interpretação de cada bailarino, numa ordenação aleatória, já cria um jogo coreográfico. Os elementos desse jogo são os *motifs* que sintetizam o material coreológico do Sistema Laban de Análise do Movimento - LMA³. Muitas tarefas podem ser desenvolvidas a partir dos *motifs*, sendo que este se torna uma ferramenta importante para lidar-se com materiais expressivos de similitude coreológica. Os resultados coreográficos obtidos ao longo desta investigação e desdobrados em novas pesquisas serão aqui relatados.

Palavras-chave: *Motif*, Tarefa, Composição

The use of Motif Writing as process of creation in dance

Abstract: This paper presents Motif Writing – simple movement notation – an element to be used as a task or score, in order to bring up expressive choreographic possibilities with chance games. Meanwhile more than one dancer move their own way movements created from a given motif/score, the simple union of those sequences coming from their appropriation, in a chance ordering, creates a choreographic game. The elements of this game are in the motifs. The symbols of the motifs synthesize choreological material from Laban Movement Analysis – LMA. Many scores can be developed from motifs, so that it becomes an important tool to deal with expressive material of choreological similitude. Choreographic results obtained during this investigation and other developed researches will be related.

Key words: Motif, Score, Composition

Introdução

Desde 2004 venho trabalhando numa investigação artística com a *Motif Writing*⁴ como elemento para criação, improvisação e composição em dança. A *motif writing* sintetiza a labanotação. Preocupado em registrar aquilo que as palavras não traduziriam fielmente, Rudolf Laban⁵ criou o que veio a ser chama-

do, posteriormente, de labanotação, semelhante a uma partitura musical, com orientações de espaço, tempo, ações corporais dispostas numa pauta vertical cuja leitura acontece de baixo para cima. Para dinamizar o processo de “escrita” de tal notação, Valerie Preston-Dunlop e Ann Hutchinson-Guest⁶, cada uma em seu país e meio de trabalho, propuseram uma forma de utilizar a

¹ Cibele Sastre é bailarina, coreógrafa, CMA (especialista em Labanálise pelo LIMS - Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies - NY formação realizada com bolsa Virtuose do MinC). Mestranda em Artes Cênicas na UFRGS é professora especialista dos cursos de Graduação em Dança da FUNDARTE/UERGS, em Educação Física na UNISINOS, e das especializações em dança da PUCRS e UNIVATES. Integra o grupo de Pesquisa em Arte Criação, Interdisciplinaridade e Educação da UERGS/FUNDARTE.

² Juliana Vicari é bailarina e professora graduada pelo curso de Graduação em Dança: Licenciatura da UERGS/FUNDARTE e está cursando a Especialização Arte, Corpo e Educação na ESEF - UFRGS.

³ Laban Movement Analysis - Análise Laban/Bartenieff de Movimento - referente ao Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies.

⁴ *Motifs* = motivos, o que move ou serve para fazer mover. *Motif Writing* sintetiza a notação de movimento, pensada como registro, em partituras de movimento compostas por símbolos que orientam os aspectos qualitativos e descritivos dos movimentos sem ênfase nos detalhes, dando um formato mais ágil para a prática da notação e da análise, deixando margem para a criatividade daquele que se move na execução de um da *motif*.

⁵ Rudolf Laban segue sendo uma das maiores referências para os estudos em artes cênicas por sua criação teórico-prática sobre o movimento e seus aspectos qualitativos, sistematizando também uma linguagem simbólica para o registro gráfico do movimento.

⁶ Ambas são pesquisadoras do material deixado por Laban. Hutchinson - Guest é educadora norte-americana que criou o nome labanotation para a kinetografia Laban; é responsável pela disseminação da labanotação nos Estados Unidos, fundadora do Dance Notation Bureau em NY. Ela é uma pesquisadora sobre os diversos sistemas de notação de movimento e atual presidente do ICKL - International Council of Kinetography Laban.

Preston-Dunlop foi aluna de Laban por 12 anos, esteve à frente do Centro Laban de Londres por vários anos e é responsável por uma vasta bibliografia sobre e seu sistema, incluindo aí a biografia *Laban, an Extraordinary Life*.

notação que fosse mais sintética, ágil, por exemplo, para que um professor/notador pudesse acompanhar os movimentos de seus alunos com sua notação em tempo real. Assim, somente os aspectos mais significativos do movimento como um todo são registrados, deixando várias informações complementares àquele movimento fora do registro, portanto, possíveis de serem recriados.

Além do processo de “alfabetização” de dançarinos em LMA e símbolos de notação, um grupo que viemos a chamar de Grupo de Risco passou a se interessar mais pelas utilizações criativas deste material. Este grupo passou a ser, para mim, uma oportunidade de experimentação tanto para a composição de coreografias ou experimentos performáticos, como para a experimentação do potencial de *empowerment*⁷ deste material, provocado por este procedimento. Através desta investigação, cada dançarino teve a oportunidade de se apropriar do conteúdo cognitivo-motor do Sistema Laban, bem como do procedimento que utilizei com o grupo ao trazer o *motif* como gerador de tarefas de movimento⁸. Longe de ser um processo de criação coreográfica, em que o dançarino reproduz o movimento criado pelo coreógrafo, nossa relação é intermediada pelos símbolos que contêm seus significados coreológicos⁹ passíveis de interpretação, uma vez que estruturados em um esquema de notação que sintetiza informações e evidencia aspectos considerados mais relevantes de um todo do movimento.

Durante este período, alguns integrantes do grupo passaram a desenvolver seus questionamentos em dança através do material, havendo duas pesquisas de conclusão de curso sobre *motif* e notação, sob minha orientação. Juliana Vicari, que participou do grupo de 2004 a 2007 e fez seu trabalho de conclusão¹⁰ sobre *Criações em dança a partir de notação de movimento*, mostra no final deste texto a sua “versão”. Sua contribuição está em experimentar versões de movimento para outras fontes de notação, como a do inglês **Rudolf Benesh (1916-1975)**, entre outros, incluindo aí sua versão pessoal, que mostra o quanto este processo realizou seu potencial de *empowerment* e lhe autorizou a criar seus próprios registros, motivações e tarefas.

Entre 2004 e 2007, o Grupo de Risco criou dois espetáculos e algumas performances e esquetes. Entre seus integrantes tivemos um músico e um artista visual participando como dançarinos, reforçando o caráter interdisciplinar - intrínseco ao material - e colaborativo da

proposta. Todos os integrantes são ou foram alunos dos cursos de Artes do convênio UERGS – FUNDARTE, em Montenegro – RS. Em 2008, esta pesquisa começa sua fase acadêmica através do Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da UFRGS.

Tarefas de movimento

Os anos 60 registram de forma paradigmática a transformação do pensamento de dança iniciado com todo o movimento que construiu a dança moderna ao longo do século XX. A concepção de corpo e de movimento produzido por tal corpo, que fundou diferentes técnicas de treinamento reunidas pelo nome de dança moderna, mudou neste período em que novos questionamentos amparavam os movimentos dos corpos dançantes. Ainda que o treinamento tivesse sofrido uma mudança mais radical do balé para a dança moderna, pouco havia sido transformado na estruturação das propostas coreográficas dessa dança. Merce Cunningham¹¹ inicia um processo de questionamento da recepção das propostas coreográficas, utilizando-se de jogos de acaso, elementos aleatórios, esvaziamento dos aspectos dramáticos do movimento e da expressão individual do bailarino, deixando que o movimento seja o tema da dança, contrapondo-se a uma das propostas de Laban, a dança-drama, que mais tarde foi chamada de dança-teatro. Essa aparente oposição, na verdade, vai seguir construindo novas propostas para a composição em dança e a dança-teatro que conhecemos hoje, através de Pina Bausch, muito alimentada por este contexto

Para Cunningham, todos devem estar prontos para dançar tudo em qualquer espaço, com qualquer combinação musical, sem a predeterminação de papéis. Os procedimentos utilizados por ele e seu parceiro John Cage¹² são desdobrados por Robert Dunn, pianista de Cunningham, aluno de Cage, condutor das oficinas de composição que reuniram nomes tornados referência para a chamada dança pós-moderna (norte) americana; e também por Ann Halprin, bailarina que desenvolveu este pensamento em movimento no outro extremo daquele país. Basicamente, lidar com o acaso ou com a imanência leva ao estado de “vazio positivado” (Marques, 2002) proposto por Dunn e Halprin, que exige prontidão, tomadas de decisão rápidas e individuais, colocam o dançarino a mercê da situação e não da ação (Szondi, 2001). A situação é dada a partir da resolução que cada um adota para cada

⁷ “empoderamento” /apropriação que autoriza o uso.

⁸ Tarefa de movimento aqui situa-se nas experiências relacionadas à performance e às investigações de alguns dos artistas da Judson Dance Theatre, assunto que vai ser desenvolvido mais adiante no texto.

⁹ Coreologia “é a lógica ou ciência da dança a qual poderia ser entendida puramente como um estudo geométrico, mas na realidade é muito mais do que isso. Coreologia é uma espécie de gramática e sintaxe da linguagem do movimento que trata não só das formas externas do movimento, mas também do seu conteúdo mental e emocional. Isto é baseado na crença que movimento e emoção, forma e conteúdo, corpo e mente são uma unidade inseparável.” (LABAN, 1966 apud RENGEL, 2003).

¹⁰ Trabalho de conclusão do curso de Graduação em Dança: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - em convênio com a FUNDARTE em Montenegro - RS.

¹¹ Ex bailarino da companhia de Martha Graham, Cunningham foi paradigmático na transformação estética da obra de dança introduzindo elementos do acaso como jogos de sorte para definir suas composições em fins dos anos 50, início dos 60.

¹² Cage (1912 - 1992) foi um compositor musical experimentalista, foi um dos primeiros a escrever sobre a música aleatória, onde alguns elementos eram deixados ao acaso. Fazia um uso não convencional dos instrumentos e foi um pioneiro da música eletrônica. Participou do movimento Fluxus.

tarefa no instante mesmo da apresentação, que se propõe a mostrar este vazio positivado para as decisões instantâneas tomadas pelo corpo. A tarefa parece ser, ainda, um alicerce para a criação onde a coreografia está cada vez mais diluída em uma potência infinita de combinações de células, unidades expressivas, portanto, também potente em construções de sentido.

Ann Halprin e Robert Dunn nos ensinam, junto com outros tantos professores-artistas, a mudar o olhar sobre a dança e permitir, de fato, que todos aqueles que queiram dançar, dançam. Isso retoma o caráter ritual e celebratório da dança. Por este caminho, Ann Halprin conduziu grandes massas ao movimento contemporâneo de dança por ela organizado, bem como trabalhou seus efeitos terapêuticos em diferentes grupos. Agindo com muita liberdade, Halprin se permitiu investigações dando boas vindas à desorientação. (Forti, 1999, apud Worth and Poyner, 2004). E foi desta maneira que chegou à sua formulação de uma composição por tarefas por ela abreviada como RSVP Cycles – Resources; Scores; Valuation e Performance¹³.

Tenho como projeto experimentar um diálogo com essa estrutura de Halprin, visando uma aproximação já iniciada com o gênero da performance. Para isso, pretendo experimentar, também, novas formas de “relacionamento” com o espaço (dentro-fora) e com o “outro” (performer-espectador), como sugere o que Schechner nos apresentou como a *rasaestética* (Schechner, 2000). Nessa forma de relacionamento o espectador pode ser também um participante, o dançarino pode tomar tempo em deleitar-se com seu próprio prazer na execução da tarefa - assim como o participante - e o espaço desta situação pode ser “invadido”, “modificado”, certamente desfrutado por todos.

A dança chamada pós-moderna, aliada à performance, propôs uma ampliação do conceito de dança nas artes cênicas, contribuindo para a construção do conceito de teatro pós-dramático. (Lehmann, 2007) Ann Halprin e o movimento de dança que se desenrolou como consequência das oficinas de Dunn na Judson Church foram analisados por Schechner em seus estudos culturais sobre a performance. A utilização das tarefas e a forma como elas podem ser colocadas em ação é um foco desta etapa da pesquisa.

Labanotação e *Motif*

Símbolos, desenho, comunicação e linguagem. Na medida em que as palavras não são consideradas suficientes para descrever o movimento (Laban, 1976), Rudolf Laban, interessado pelos aspectos expressivos do movimento em si, propôs uma forma simbólica para grafá-lo, a exemplo da pauta musical. Laban é referência funda-

mental na história das artes cênicas por esta iniciativa e por tudo o que ela condensa em termos de pensamento filosófico para o significado dos movimentos. Sua intenção parece ter sido bem maior do que construir uma alternativa de linguagem para o registro de uma arte efêmera como é a dança. Mas este acabou sendo o maior valor dado ao legado deixado por ele durante muito tempo. Aspectos como registro e difusão passaram a ser interpretados como objetivos fundamentais desta codificação, num momento que antecede recursos hoje tidos como mais práticos, como o vídeo, por exemplo. Essencialmente diferente do que um recurso como o vídeo pode oferecer, o processo de cognição despertado pelo sistema de notação envolve associações e interpretações subjetivas muito importantes para a construção deste sujeito conhecedor do código. A cognição se dá pela mediação do símbolo, diferente de um processo em que o dançarino copia o coreógrafo (ou o vídeo) para aprender seus movimentos. Nesse sentido, a notação vem justamente encaminhar este tipo de relação entre *corpomente*, *teoriaprática*, expressões que ainda hoje necessitam de neologismos. Paul Ricoeur (apud Chevallier, J- F, 2004), diz sobre símbolo aquilo que em muito ajuda o olhar sobre a pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Risco: “o símbolo não resguarda nenhum ensinamento dissimulado que bastaria desmascarar e que tornaria caduca a roupagem da imagem. O símbolo dá; mas o que ele dá é algo para pensar, algo de que pensar”.

A labanotação acabou sendo amplamente entendida como uma linguagem que precisa passar por um processo de alfabetização para alcançar um lugar de compreensão comum. O *motif* veio a ser criado como uma forma simplificada de notação e vem sendo aceito pelo ICKL¹⁴ a partir do entendimento de que serve como uma ferramenta para a alfabetização, uma etapa que levará à notação. Nossa pesquisa se debruça justamente na complexidade existente nesta aparente “simplificação”, pois o *motif* está preocupado com os aspectos da criatividade inventiva do dançarino (Preston-Dunlop, 1967 apud Sastre, 2008), para quem é deixada margem à interpretação dos símbolos. Sendo o *motif* um conjunto de informações elementares sobre o movimento, ou seja, por não configurar um conjunto de informações necessário para que todos cheguem a um movimento idêntico, ou semelhante, os símbolos dos *motifs* podem levar dançarinos a executarem movimentos muito diferentes entre eles, mantendo apenas algumas características de similaridade, que, particularmente, vão me interessar muito.

Em termos gerais, o *motif*, que inicialmente me causou desconforto em razão de minha dificuldade com desenhos, hoje é um dos principais motores destas pes-

¹³ Recursos - humanos e físicos, suas motivações e objetivos; Score usado da mesma forma que na música, são atividades prescritas para grupos de pessoas; Valoração - apreciação analítica, feedback e tomada de decisões que implicam este processo; Performance se refere ao colocar as atividades prescritas em ação, que inclui o estilo particular da peça. (Halprin with Kaplan 1995:23) tradução minha.

¹⁴ International Council of Kinetography Laban - Conselho Internacional de kinetografia Laban. Na conferência de 2007 na Cidade do México foi recém proposta uma votação do conselho pela aceitação ou não do *motif* como parte integrante do sistema de labanotação, considerado um meio de alfabetização.

quisas coreográficas. Nelas, ao iniciarmos por um processo de alfabetização com os símbolos de notação, vamos processando a questão das diferentes interpretações a que as indicações dos símbolos nos levam, usando essa questão como ferramenta para a criação de coreografias e performances. A “função” da utilização dos *motifs* vem sendo justificada exatamente por sua “expressão”¹⁵ diferenciada entre dançarinos capazes de processar a informação contida no *motif* e transformá-la em movimento através de um processo de apropriação. Para acontecer a apropriação do bailarino por este movimento proposto pelo *motif*, muitas camadas são acionadas. Desejar um processo de semelhança aos moldes do que a “imitação” do sistema tradicional do ensino de dança tenta propor (e que também esbarra nas limitações físicas e cognitivas de cada dançarino apesar de também podermos aqui especular a respeito da imitação como processo de recriação) torna-se impossível, e indesejável, através deste método. O processo de apropriação mantém a questão da alteridade, ou seja, a necessidade de relação com “o outro” também em várias camadas.

Há vários níveis de relação com este “outro” nesta pesquisa. Quem escreve o *motif* pode escrevê-lo a partir da observação de um “outro” em movimento, ou de outro material expressivo de movimento que não um corpo humano. Até então, no caso do Grupo de Risco, utilizamos poemas e movimentos como fontes de escrita de *motifs*. Há sempre uma interpretação do que é visto concretamente ou no imaginário produzido pelo poema lido até que o *motif* seja escrito. Uma vez escrito, o *motif* é compartilhado com “outros” que o “lêem” e, a partir daquela orientação, também por nós entendida como tarefa, o interpretam (re) criando seus movimentos. Mesmo que todos estes “outros” leiam o mesmo *motif*, nada será sempre a mesma coisa. Foi por conta desta formulação que passamos a chamar a investigação de Mesma Coisa. Uma vez que cada “outro” terá a sua “versão” para um *motif* que lhe for apresentado, esta versão pode ser entendida como tarefa para um jogo de composição onde a similitude, ou seja, onde as paridades das interpretações se encontram, é o conteúdo.

Esse processo constrói um sistema de associações sem fim que transita entre a criação do movimento e a criação coreográfica. O movimento, ao ser realizado, simultaneamente, por diversas pessoas, apresenta alguns elos entre os dançarinos. São similitudes compostas por elos que compartilham saberes – os do sistema de Análise de Movimento Laban (LMA) no nosso caso - e que autorizam tais individualizações. A questão que aqui se configura pode se relacionar com o que o filósofo inglês Gilbert Ryle (apud Geertz, 1989) define como “descrição superficial” e “descrição densa” para a antropologia social, ou seja, “uma

hierarquia estratificada de estruturas significantes” (Geertz, 1989)¹⁶. O desenho, o símbolo organizado em um *motif*, pode ser comparado a uma tarefa de movimento ou de improvisação descrita de uma maneira superficial, porque abstraída de um contexto. Torná-lo denso sugere um olhar sobre o processo de individualização, sobre o conteúdo expressivo que cada bailarino colocou em sua seqüência de movimentos, originada da tarefa-*motif*, e encontrar um contexto onde estes elementos possam ser apresentados, seja uma situação ou uma ação, ou seja, uma estrutura para improvisação ou uma forma coreográfica. Ambos podem lidar com a questão da recepção a partir da construção de sentido *a posteriori*. Este vem sendo o motor de criação desta proposta. Sendo assim, tanto a obra fechada quanto a performance podem compor camadas densas de construção de sentido, quanto mais estruturada for a composição/construção do movimento de cada intérprete.

O olhar para o processo agora passa para a criação da obra, para a composição dos elementos trabalhados pelos dançarinos.

O *motif* como tarefa e a tarefa como composição

De forma muito incipiente e com um potencial de *empowerment* grande, o trabalho com *motifs* que viemos desenvolvendo é resultado de uma construção e está em pleno andamento. Nesta trajetória temos duas obras fechadas, apresentadas em palco italiano, e uma performance aberta que propõe uma relação direta com o público. Nessa performance cada dançarino oferece ao espectador um símbolo a partir do qual vai se estabelecer uma interação movida pelo significado dado por eles ao código. Como continuação desta performance, algumas tarefas são apresentadas em um espaço cênico como um jogo, em que não há um número certo de participantes, ou seja, a cada apresentação pode variar, pois quem vai pra cena vai com uma tarefa definida a priori, mas também leva símbolos que só serão revelados na hora. Esse é o procedimento mais desejado no momento, e menos explorado até então, pois foi preciso construir algumas experiências de grupo com a utilização dos *motifs*, no início completamente novo para todos nós. Começamos com dois espetáculos construídos a partir de poemas de Mario Quintana.

“Reconhece?” foi o título da primeira obra do grupo que teve como ponto de partida dois poemas de Quintana¹⁷. Para “Do Amoroso Esquecimento” foi criada uma seqüência matriz em conjunto, a partir da qual todos desenharam um *motif*. Sendo oito o número de dançarinos, 8 *motifs* foram escritos para esta matriz. Portanto,

¹⁵ Função - Expressão é um dos binômios complementares que fazem parte dos Fundamentos de Bartenieff.

¹⁶ Clifford Geertz apresenta esta citação para analisar uma piscadela de olho e seus vários possíveis significados. A depender de uma série de combinações que vão ou não fazer parte da descrição, a compreensão do gesto pode se dar de diferentes maneiras. Quanto mais dados e quanto mais precisos eles forem, mais fechado será o processo de comunicação através deste gesto. A densidade está no aprofundamento da descrição para o processo de comunicação. Aqui este processo é usado como meio para a criação, portanto importam as duas descrições: superficial e densa. A superficial abre o processo para a criação através das informações “incompletas” dos *motifs*. A densa já observa a criação oriunda desta criação, bem como o universo de escolhas do dançarino no ato de sua criação.

¹⁷ Do Amoroso Esquecimento e Degraus.

cada um de nós recebeu 8 *motifs* para serem movidos, 8 seqüências foram criadas por cada dançarino e a soma de todas as seqüências agrupou 64 seqüências, mais a matriz, 65. Essas 65 seqüências passaram a ser o repertório de movimentos do grupo para este poema. “Degraus”, o segundo poema utilizado, não passou por uma seqüência matriz. Cada dançarino moveu e escreveu seu *motif* a partir das imagens do poema, sendo que estes *motifs* deveriam ter símbolos de Esforço e Forma¹⁸ como prioritários para sua descrição. O mesmo jogo de 64 seqüências foi trabalhado nesta segunda parte do espetáculo, que incluía, ainda, a utilização de objetos para a busca de ações que pudessem ajudar na execução dos movimentos. Usamos diferentes alicerces para um jogo coreográfico: a simultaneidade, a repetição acumulativa, a repetição intervalada, a junção aleatória de solos estabelecendo relação interpessoal onde não havia, sintonia de sons produzidos pelo movimento como elemento da trilha naquele momento, extensão do tempo das seqüências, utilização de objetos e atravessamento de Cinesferas, entre tantos outros. Quintana nos deu motivos para brincar com a criação, justificando o nome do trabalho. Poucos reconheceram o poeta, muitos reconheceram a vontade de se reconhecerem no espetáculo. A recepção deste trabalho daria um novo estudo.

“Outros Quintanas”, a segunda obra, passou por um processo mais diversificado de exploração dos *motifs*, ao mesmo tempo em que foi mais formal em termos de estrutura coreográfica, pois buscou tematizar o processo. Nove poemas¹⁹ foram utilizados, a palavra entrou com força e a serviço de uma metalinguagem, em que poema, escrita e leitura do *motif* ganharam voz e deram vez para a intertextualidade²⁰, enquanto as similitudes, paridade entre interpretações, ganhavam uma dupla e simultânea descrição, “superficial e densa”. Dividido em quatro partes, a introdução deste espetáculo apresenta a relação entre poema, desenho e movimento, com os dançarinos desenhando os *motifs* em cena²¹, enquanto escutam Mario recitando seus próprios poemas. Despir-se e vestir os figurinos, que iniciam compondo o cenário da obra, finaliza a introdução e traz o primeiro poema à cena que compõe a segunda parte do espetáculo. O *motif* de “O Umbigo” foi elaborado em conjunto. É nesta parte que a intertextualidade é mais explorada. Na terceira parte, 8 poemas geraram 8 *motifs*, que foram fragmentados, e os dançarinos desenvolviam duos, em que um fazia movimentos de sombra para o poema/*motif* do outro, selecionando apenas alguns símbolos para moverem. Havia, também, a imagem predominante de um rio, oriunda de um dos poemas, cujo *motif* orientou movimentos de grupo. A última parte do espetáculo estreitou a relação entre imagem e música no único poema que selecionei e que não

foi pronunciado, constituído por dois trios e um duo. Espelhamento e inversão das seqüências estruturaram o Noturno final, resgatando um pouco mais do Mario, tão esgarçado pelo processo anterior.

Encaminhamentos e digressões

A utilização dos *motifs* nestes dois casos apresenta uma metodologia de criação e apropriação de movimentos. A combinação do material criado pelos dançarinos faz uso de recursos coreográficos muito conhecidos. A forma como eles foram trazidos para a obra é que faz deles um “lego” coreográfico, em que o “estado positivado” se faz presente nos dançarinos pela relação que cada um sustenta com os símbolos criadores de seus movimentos. Só isso garante o risco desejado por este processo. Ou a memória sinestésica toma conta e a repetição condicionada passa a ser do seu próprio movimento, o que nestas condições segue sendo positivo. Em termos coreográficos, existe a tentativa de se afastar da ilustração, que poderia estar sendo construída sobre uma leitura interpretativa dos poemas, tão cotidianos e tão líricos. O afastamento veio através de uma fragmentação da narrativa, adquirida pelo processo de criação feito em camadas com a criação mediadora dos *motifs*, mas sustentei a busca pela recriação da atmosfera que envolve o poema de origem.

Como desdobramento de tais reflexões e proposições, outros caminhos vêm sendo experimentados. Como aprofundamento, o passo a ser conquistado em grupo para uma maior liberdade de utilização dos *motifs* em cena exige maior compromisso com a incerteza e maior segurança com o material de LMA, caminho que começa a ser construído a partir de agora com o grupo. E surgem novas formulações para este processo, novas “versões” como relata a seguir Juliana.

Outra Versão

Conheci a notação nas aulas de Improvisação e Análise de Movimento, ministradas por Cibele Sastre, dentro do curso de Graduação em Dança: Licenciatura, na UERGS. Meu interesse pela relação entre notação e criação me fez prosseguir com os estudos no assunto. Mesmo com a dificuldade em encontrar material bibliográfico, resolvi aprofundar algumas das minhas questões no meu trabalho de conclusão de curso, intitulado: “Criação em dança a partir de notações de movimento”. A pesquisa, que teve orientação de Cibele, foi focada no processo de criação de quatro células coreográficas: in-versão (trecho de uma notação do sistema Beauchamps-Feuillet do século XVIII), con-versão (desenho geométrico de Rudolf Laban), a-versão (“partitura *motif*” da música Dança da Solidão de

¹⁸ Por se confundirem com palavras de uso comum, alguns dos termos utilizados no sistema LMA devem ser iniciados por letras maiúsculas, para que se possa identificá-los como conceitos.

¹⁹ O Umbigo; Deixa-me seguir para o mar; Feliz; Saudade; Pequeno poema de além chuva; Janelinhas de trem; Uma simples elegia; Vizinho; Noturno IV.

²⁰ O *motif* é “traduzido” em palavras enquanto “lido”, o poema é falado, poema e *motif* falados são dançados em cena simultaneamente.

²¹ Os desenhos são feitos em placas de acrílico encobertas em uma das faces por um acetato que depois passam a integrar a cenografia.

Paulinho da Viola) e sub-versão (reposição coreográfica de trechos da obra Trio A de Yvonne Rainer).

Pesquisando sobre como a notação motiva minha criação em dança, percebi que o processo que transforma uma notação em movimento dançado é complexo por que lida diretamente com a subjetividade de quem se relaciona. Criação e reposição, normalmente colocadas em oposição, são duas separações que se costuma fazer quando se trata do assunto dança e notação. A minha relação com as notações, desenhos e partituras gráficas vêm mostrando o quanto a criação e a reposição são processos íntimos que se fundem de uma maneira onde não é mais possível separá-los e aponta para outras questões que podem melhor servir de reflexão: a notação como tarefa, as diferentes interpretações de uma mesma notação, a apropriação e a transgressão de regras estabelecidas.

Tomar uma notação como tarefa me parece desfazer a oposição entre criação X reposição. Trata-se de uma proposição relativamente aberta porque depende de sua interpretação. A noção de tarefa como composição em dança foi trazida inicialmente por Ann Halprin e Robert Dunn que no final de década de 50 e início da década de 60 ministraram workshops de composição para bailarinos como Yvonne Rainer, Trisha Brown e Steve Paxton entre outros. Ambos usavam algum tipo notação de movimento aliado à noção de tarefa, com o intuito de objetificar o processo de criação, se distanciando das narrativas teatrais e do virtuosismo técnico que perseguiu a dança cênica ocidental até o começo do século XX e visualizar a amplitude das possibilidades de movimento para dança. Foi uma decisão minha tomar a notação como tarefa, porém, não acredito que tenha sido algo arbitrário de minha parte, mas uma simples consequência da minha história que venho construindo com a notação de movimento. Dentro do Grupo de Risco²², investigávamos as diferentes interpretações de um mesmo *motif writing*. E foram nas experiências com improvisação, exercícios de composição e a elaboração de dois espetáculos (Reconhece? e Outros Quintanas) a partir de *motifs*, que compreendi a interpretação e a apropriação de uma notação como um lugar de criação intensa.

Em **Reconhece?** todos os movimentos “dançados” pelos *performers* poderiam tranquilamente ser feitos por qualquer um de nós do público. Não são movimentos de exclusão técnica. No entanto, para sua execução, os *performers* aprenderam uma dinâmica fundamental: aquela entre corpo e escrita, movimento e notação. Esta conexão entre ação e cognição torna os movimentos intrigantes, pois vemos que todos fazem algo de similar e conectado entre si, mas cada um o faz da sua maneira. Ou seja, mesmo que a notação seja semelhante para todos, ou que se alterne entre um e outro dependendo do momento, cada corpo reescreve estes traços de ausência em um novo texto dançado que é simultaneamente pessoal e integrado no seu com-texto. (FERNANDES, Ciane, p. 18, 2006)

Essas possibilidades de criar e recriar, a partir da notação, me levaram a extrapolar o universo do movimento dançado, fazendo-me criar e recriar novas maneiras de registrar um movimento. Encorajada por Cibele e pelo próprio Grupo de Risco, que enxerga o sistema de notação como algo em eterno desenvolvimento, passei a infringir certas regras na configuração dos *motifs*. Uma delas foi usar os símbolos - que designam partes do corpo, ações corporais, qualidades e formas do movimento - como letras e escrever palavras. Para isso, inverti a pauta da vertical para a horizontal e alterei alguns posicionamentos dos símbolos. A primeira vista, se parece com aqueles códigos secretos que as meninas criam na infância ou adolescência para escrever na agenda ou em algum caderno, seus segredos mais íntimos sem que ninguém consiga os decifrar. Eu não lembro de ter construído algum código secreto na minha infância ou adolescência, e talvez isso tenha contribuído de alguma maneira pro fato de eu achar extremamente interessante, mesmo aos 22 anos, os códigos secretos de meninas. O que difere o meu código secreto dos códigos de meninas é que, além de descobrir possíveis palavras e enunciados que esses símbolos formam, cada um deles carrega um movimento. Logo, para decifrá-los por completo, é preciso dançá-los.

S•L•I•D•A• É LAVA
QUE C•O•R•R•E TUDO
AMAR•G•U•RA EM MINHA ☹
☺ C•E•U•S D•E•I•T•E•R D•E C•H•U•M•P•S.
S•L•I•D•A• I•P•A•L•A•V•I•A
GALADA N. ♡
R•E•S•I•G•N•A• E M•U•
N. ♪ [MUSICAL NOTE] DA D•E•I•L•U•S•T•R•A
D•E•I•L•U•S•T•R•A, D•E•I•L•U•S•T•R•A
D•A•N•Ç•A É U DANÇA √•C•E
NA DANÇA DA S•L•I•D•A•

Sem título, Juliana Vicari, 2007

A notação sempre me pareceu uma proposta relativamente aberta. Nesta pesquisa venho propondo um ponto de vista onde uma proposição relativamente aberta seja algo intrínseco, tanto aos sistemas de notação quan-

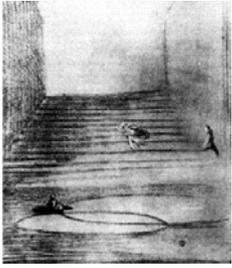
²² Grupo de Risco é um grupo de pesquisa em dança que nasceu dentro do curso Pedagogia da arte: dança, música, teatro e artes visuais, hoje chamado de Graduação em artes: licenciatura. O Grupo passou diversas formações, tendo alunos dos cursos de dança, teatro, música e artes visuais. Em 2006 estreou o espetáculo “Reconhece?” e em 2007 “Outros Quintanas”. O elenco atual é formado por Livia Heurich, Marçal Rodrigues, Caroline Laner, Maria Albers, Cibele Sastre, Luciana Hoppe e Luiza Moraes.

to as notações particulares. Os sistemas de notação não foram criados para serem propostas relativamente abertas. Mas, ao mesmo tempo, os sistemas foram criados com o objetivo que eles nunca efetuaram por completo, que é dar conta da complexidade do movimento. Tendo essa impossibilidade como uma constatação básica, faz-se necessário relativizar sua função, tomá-lo como uma proposição passível de diferentes interpretações e por isso transgredi-lo.

A partir desse pensamento, é possível afirmar que o meu processo busca diluir os binômios entre sistema de notação e notação particular de uma maneira muito mais natural do que a reflexão teórica poderia propor. Quer dizer, na prática essa transgressão se mostra inevitável e vital. Ela é a essência do trabalho. E que faz com que eu possa entender uma notação do começo do século XVIII, desenhos geométricos, símbolos/letras como tarefas que me levam a compreensão da minha maneira de interpretar e transgredir.

Referências

- BARTENIEFF, I. LEWIS, D. **Body Movement. Coping with the environment.** Netherlands: Gordon and Breach Science Publishers, 1980
- CHEVALLIER, J-F. O gesto teatral contemporâneo: entre apresentação e símbolos. In: **L'Annuaire Ottawa**: Université d'Ottawa, 2004.
- FERNANDES, C. **O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas.** São Paulo: Annablume, 2002.
- FOUCAULT, M. **Isto não é um cachimbo.** São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.
- HACKNEY, P. **Making Connections.** Total Body Integration through Bartenieff Fundamentals. New York: Routledge, 2002.
- HUTCHINSON A. **Labanotation** or kinetography Laban. United Kingdom: Oxford University Press, 1974.
- HUTCHINSON-GUEST, Ann. **Choreo-graphics: a comparison of dance notation systems from the fifteenth century to the present.** Netherlands: Gordon and Breach, 1998.
- HUTCHINSON-GUEST, Ann. **Your move: a new approach to the study of movement and dance.** New York: Gordon and Breach, 1983.
- LABAN, Rudolf. **Laban's principles of dance and movement notation.** 2a. ed. London: Macdonald and Evans, 1975.
- LABAN, Rudolf. **The Language of Movement.** A Guidebook to Choreutics. Boston: Plays, INC, 1976.
- LEHMANN, H-T. **O Teatro Pós-dramático.** São Paulo: Cosacnaify, 2007.
- MIRANDA, R. A Escola Laban. In: Condança – Congresso Nacional de Dança, 1., 2001, Porto Alegre. **Anais do I Condança**, Porto Alegre: Editora Movimento, 2002. p.48-55
- MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Lisboa: ESF editeur, 2003.
- RENGEL, L. **Dicionário Laban.** São Pulo: Annablume, 2003.
- SASTRE, C. (Quase a) Mesma Coisa: 1 motif = várias sequências., in **Cadernos GIPE-CIT Estudos em Movimetnoll: Corpo, Criação e Análise.** Fernandes, C e Reis, A. Org. Bahia: PPGAC Escola de Teatro/Escola de Dança UFBA, 2008.
- SCHECHNER, R. **Performance Teoria y Prática Interculturales.** Buenos Aires: Libros del Rojas/Universidad de Buenos Aires, 2000.
- VICARI, J. **Criação em dança a partir de notações de movimento.** Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em dança: Licenciatura. Disponível na biblioteca da FUNDARTE, 2007.



Experiência e narrativa: uma mobilização dos sentidos no encontro com a arte

Adriane Hernandez¹

Resumo: O presente artigo, em forma de ensaio, faz uma defesa da experiência como um modo de abrandar os efeitos nocivos da automatização do pensamento que tem se apossado dos discursos no campo cultural artístico, seja o discurso dos intelectuais e críticos de arte, seja o discurso dos próprios artistas. Em lugar de uma teorização abstrata propomos um retorno à narrativa, aquela em que o maior interesse é o de compartilhar a experiência do entrecruzamento dos sentidos (sensoriais e semióticos).

Palavras-chave: Arte, Experiência, Narrativa.

Experience and narrative: a mobilization of the meanings in the meeting with the art

Abstract: The present article, in essay form, makes a defense of the experience as a way to soften the harmful effect of the automatization of the thought that it has possessed of the speeches in the artistic cultural field, either the speech of the intellectuals and critics of art, either the speech of the artists themselves. In place of an abstract theory we propose a return to the narrative, that one where the biggest interest is to share the experience of the crossing of the senses (sensory and semiotics).

Keywords: Art, Experience, Narrative.

Desnudo, eu vejo isso que o saber escondeu até então, mas se eu vejo eu sei. Com efeito, eu sei, mas isso que eu sabia, o não saber, desnuda ainda.

Georges Bataille

O problema que move a realização deste ensaio é o de refletir sobre uma possibilidade de confrontação com a visualidade que saiba preservar a naturalidade de um encontro, em uma articulação discursiva que procure potencializar a linguagem a ponto de provocar um deslocamento teórico em direção a experiência. Poderíamos imaginar o discurso e a escritura se estendendo de uma prática, eles seriam uma continuidade, em outras palavras, apareceriam *contaminados* pela mesma paixão e vontade de criação que está presente no fazer artístico. A experiência, a qual nos referimos, é a experiência que modifica o sujeito e que o impele a modificar o outro,

aquela que o *estar-aí* como *ser-no-mundo*, põe em obra (M. Heidegger, 2002), mas também, aquela que surpreendentemente aproxima o que está distante, sem, contudo, retê-lo em nossas mãos (W. Benjamin, 1994).

Embora o debate sobre o apoio da experiência no discurso do artista pareça, em um primeiro momento, até desgastado de tão recorrente, não é em absoluto uma prática comum e está longe de ser um consenso ideologicamente assumido. Muito pelo contrário inclusive, como bem sabemos, o *status* acadêmico continua a ser reivindicado como um diferencial de classes e, nesses casos, a experiência é sempre a primeira a ser abdicada em prol de um saber cientificista que “pode até levar-nos a

¹ Doutora em Artes Visuais com ênfase em Poéticas Visuais (UFRGS); estágio de doutorado (CAPES) realizado em 2006 sob orientação do Professor Dr. François Soulages na Universidade de Paris VIII. hernandez_adri@yahoo.com.br. Endereço: Rua Joaquim Nabuco, 426 ap.404. Porto Alegre/RS

supor que ignoramos o que sabemos, quando o que sabemos não se reduz claramente a alguma habilidade". (VALÉRY, 1998, p. 98)

É justamente no sentido da experiência que a psicanalista Ana Costa diferencia conhecimento e saber. Para a autora:

o conhecimento pode permanecer como uma representação exterior à experiência e o saber é uma apropriação da representação pela experiência (apropriação que sempre traz uma medida de criação). Essa apropriação não diz respeito a que se entenda e signifique a representação, mas que ela se precipite como um representante [...] que é sempre indicativo de uma atividade, índice de um sujeito. (COSTA, 2001, p.48)

Essa apropriação indica de certo modo uma autoria e, assim, uma profunda intimidade com o objeto experienciado, que pode ser uma obra, um livro, um filme ou qualquer outro que não esteja ligado à cultura, por mais simples que seja. Ao olhar para um pedregulho Francis Ponge, por exemplo, produziu magníficos poemas e Manoel de Barros sempre atento às formigas, aos caracóis e, como ele mesmo diz, a tudo o que rasteja, construiu a sua *Gramática expositiva do chão*.

Em lugar de habilidades propomos a valorização da experiência. Se essa proposição não é uma prática comum, não há realmente nada de novo. Tantos artistas valorizaram a experiência e a propuseram como arte e também como pesquisa. Alguns artistas que escolheram trabalhar como professores em universidades defenderam, principalmente na década de 80, com ajuda de teóricos e críticos, que a produção artística valesse como produção de conhecimento, e que fosse possível se obter títulos acadêmicos a partir desta. Teixeira Coelho, no livro *Moderno pós-moderno*, faz uma defesa deste tipo:

[...] ainda há dez anos, as áreas de artes na universidade brasileira, como na USP, estavam subordinadas ao sistema epistemológico em vigor para as ciências exatas às quais tinham sido atreladas a outras ciências ditas humanas. Isto significava, entre outras coisas, que para uma tese em artes ser reconhecida como tal, isto é, como científica, ela não apenas tinha de seguir aquela metodologia que não lhe era própria como era ainda obrigada a vir expressa na linguagem dessa metodologia: a linguagem do verbo escrito. Foi uma luta árdua para conseguir-se que uma tese pudesse ser um filme, uma encenação ou uma pintura – e mesmo assim a nova conquista foi atrelada a uma válvula de segurança, a um *garde-fou*, uma grade de segurança que evita as crianças e os loucos (o artista ainda é visto como uma mistura dos dois!) de jogarem-se no vazio ainda que involuntariamente: trata-se da exigência de um memorial *por escrito* que deve *justificar* a tese-filme ou a tese-encenação e que não segue, este, os caminhos do diagrama poético ou de uma epistemologia anárquica. (COELHO NETO, 1986, p. 109)

Hoje, o quadro parece alterado, talvez porque os limites entre sistema comercial e produção acadêmica estejam mais delimitados, embora a consciência que se tem disso seja vaga. O artista ganhando espaço como pesquisador na universidade de modo algum é sinônimo, atualmente, de sucesso mercadológico ou de projeção acima do normal no circuito. A visão romântica e moderna, do artista isolado em lugares distantes ou em seu ateliê, deu lugar à vontade de assumir não somente o discurso

verbal, mas de multiplicar seus campos de ação. Ao que tudo indica, este fenômeno não se explicaria apenas pela necessidade financeira de sobrevivência, mas por uma mudança mesmo de comportamento dos artistas atuais no sentido de se situar à frente do circuito. Ricardo Basbaum é um exemplo de artista brasileiro que assumiu essa nova postura e a defende:

[...] existem alguns artistas que não se isolam apenas enquanto produtores do seu próprio trabalho, enquanto criadores mergulhados somente em seu próprio universo poético e que também gastam o seu tempo ou melhor, transformam o tempo de produção também em dedicação à fomentação, à produção, ao agenciamento de outros eventos, envolvendo outros artistas, outros criadores. Seja através do engajamento na edição de publicações, seja reunindo-se em grupos estrategicamente definidos a partir de certas demandas, seja realizando curadorias de exposições, enfim, tudo isso me parece bastante importante para que a gente fuja do estereótipo, dessa imagem tradicional que ainda vigora do artista isolado na sua criação, apenas detentor de uma assinatura e de uma obra que, enfim, luta para ser bem sucedida no circuito – como se fosse possível ser artista isoladamente. (BASBAUM, 2002, p.98)

Basbaum deixa que sua experiência como criador invada todos os outros campos aos quais se dedica. Vemos suas reflexões teóricas contaminadas por esse *savoir-faire* que implica constantes deslocamentos. Deslocamentos que, por seu termo, são idéias revertidas em ações constitutivas da topografia de sua obra (Fig.1). Essa topografia é, ao mesmo tempo, particular e simbólica, em que há interação na medida da diferença e da semelhança. Os campos são estabelecidos como um mapa, onde aparecem signos de atuação do artista-teórico-agenciador ou, de modo mais amplo, do indivíduo e do mundo (micro-macro), que pode ser o mundo da arte ou pode ser o complexo mundo do Outro. As relações são visualizadas pela teoria dos conjuntos, em que podemos perceber continuidades e descontinuidades, combate e captura, a partir de distanciamentos (afastamentos e aproximações) ou de adensamentos lineares. Essas relações, que são apresentadas pelo mapa, aparecem também enquanto propostas de trabalhos produzidos para interatividade (Fig.2). A cartografia, então, mostra que está plenamente referenciada em uma "realidade delirante" advinda do tempo dos acontecimentos. Mas será que Basbaum faz acontecer para mapear ou mapeia para fazer acontecer?

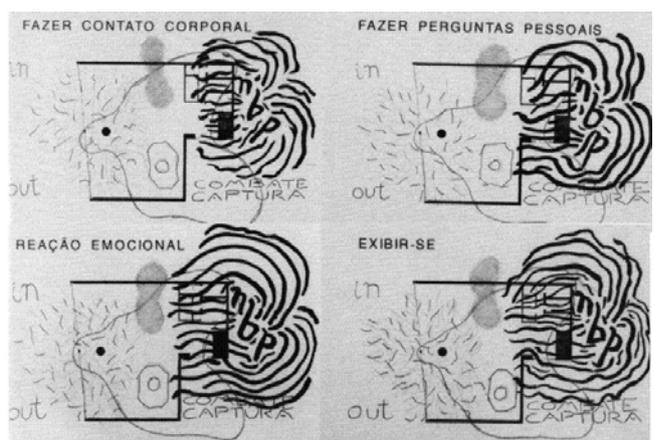


Fig.:1 Ricardo Basbaum



Fig.:2 Ricardo Basbaum. *Eu x você*

As especulações filosóficas em torno da experiência nos mostram um problema recorrente na história da filosofia, que trouxe à luz uma multiplicidade de sentidos, ligados ou não a sua origem. As duas noções principais que, geralmente, estão presentes no desenvolvimento do pensamento filosófico são: a experiência como confirmação empírica e a experiência como vivência de algo dado anteriormente a toda reflexão ou qualificação (FERRATER MORA, 1993).

No interior da fenomenologia Peirceana encontramos diversos momentos em que o pragmatismo dá abertura à passagem da experiência.

Para Charles S. Peirce:

[...] não existe nada na teoria científica aceita que não se tenha originado no poder do espírito humano para *originar* idéias que são verdadeiras. Mas este poder, que em todas as suas realizações é tão frágil que tão logo as idéias nascem no espírito afogam-se numa enxurrada de falsas noções; - tudo aquilo que a experiência faz então é, gradualmente e por uma espécie de fracionamento, precipitar e filtrar as idéias falsas, eliminando-as, para deixar brotar o jorro poderoso da verdade. (PEIRCE, 1980, p.89)

Nas noções triádicas de Pierce, a experiência não acontece na primeiridade, pois essa é um “agora” que, de tão imediato, não podemos fixá-lo. Seria predominante nesta categoria primeira a “qualidade da sensação” e não a experiência que se poderia vivenciar a partir dela: “Não me refiro ao experienciar agora a sensação, ou vivê-la na imaginação ou na memória. Nesses casos a qualidade é apenas um elemento envolvido no evento. Interessa-me a qualidade em si mesma, que é um *poder-ser* não necessariamente realizado” (PIERCE, 1980, p.89). É na secundidade que encontramos o acontecimento da experiência, aquela que surge de uma relação ainda sem desdobramentos: “A tarefa especial da experiência é fazer-nos conhecer eventos, mudanças da percepção. Ora, aquilo que caracteriza particularmente mudanças repentinas de percepção é um *choque*” (PIERCE, 1980, p. 92). Mas, como

terceiridade, a natureza da experiência “consiste em conceder uma qualidade às reações no futuro.” Terceiros, são os desdobramentos conceituais, as interpretações, que estas experiências podem nos levar a formular.

É, neste sentido, que chamamos a atenção para a experiência enquanto fruto de um encontro e, talvez, de uma relação, que poderá ser geradora de análises reflexivas. A experiência adquirida na queda, no choque, aquela que desnorreia, que faz perder o rumo, provocando assim um “rasgo”, colocando a dúvida no lugar de tudo o que julgávamos saber até então. Essas potencialidades provocadas pela experiência do encontro podem ser levadas a termo na pesquisa. O encontro sendo procurado ou acontecendo sem que se espere, sem que se busque. Mas, mesmo quando a busca é premeditada, como no caso da pesquisa, deve-se estar aberto para o inesperado, no sentido da espera do inesperado. O encontro que nos interessa é da natureza da surpresa, pois é este que transforma. Para Peirce, a ação da experiência acontece por uma série de surpresas: “É através de surpresas que a experiência nos ensina tudo aquilo que condescende a ensinar-nos. [...] o fenômeno da surpresa é altamente instrutivo em relação a esta categoria (secundidade), por causa da ênfase que empresta a um modo de consciência detectável na percepção – a consciência dupla de um *ego* e de um *não-ego* agindo diretamente um no outro” (1980, p. 92).

Essa relação de alteridade presente na experiência enquanto surpresa também aparece expressa em Maurice Merleau-Ponty enquanto *fissão no Ser*: “É à experiência que nos dirigimos para que nos abra ao que não é nós”, encontra-se em uma nota de *O visível e o invisível*. Para Marilena Chauí, há que se debruçar nesta expressão *fissão no Ser*, no que ela significou em particular para as reflexões sobre experiência em Merleau-Ponty:

Fissão: as cosmologias e a física nuclear decifram a origem do universo pela explosão da massa em energia cuja peculiaridade está em que as novas partículas produzidas são da *mesma espécie* das que as produziram, de tal maneira que o próprio Ser divide-se por dentro sem separar-se de si mesmo, diferencia-se de si mesmo permanecendo em si mesmo como diferença de si a si. [...] A experiência é o ponto máximo de proximidade e de distância, de inerência e de diferenciação, de unidade e pluralidade em que o Mesmo se faz Outro no interior de si mesmo. (CHAUÍ, 2002, p.163)

Para Chauí deve-se considerar, lendo Merleau-Ponty, que a dicotomia entre iniciação e experiência² é rompida, dando lugar à idéia de que o pensamento vive simultaneamente dentro e fora de si como definição mesma do espírito. Nesse sentido, pode-se pensar a experiência como aquilo que ela sempre foi: iniciação aos mistérios do mundo (CHAUÍ, 2002, p.161).

Ora, se o sair de si e o entrar em si definem o espírito, se o mundo é carne ou interioridade, e a consciência está originariamente encarnada, não há como opor *expe-*

² “A palavra *experiência* parece opor-se à palavra *iniciação*. De fato, a primeira, composta pelo prefixo latino *ex* - para fora, em direção a - e pela palavra grega *peras* - limite, demarcação, fronteira -, significa um sair de si rumo ao exterior, viagem e aventura fora de si, inspeção da exterioridade. A segunda, porém, é composta pelo prefixo latino *in* - em para dentro, em direção ao interior - e pelo verbo latino *eo*, na forma composta *ineo* - ir para dentro de, ir em - da qual se deriva *intium* - começo, origem.” (Chauí, 2002, p.161)

rientia e initiatio. A experiência já não pode ser o que era para o empirismo, isto é, passividade receptiva e resposta a estímulos sensoriais externos, mosaico de sensações que se associam mecanicamente para formar percepções, imagens e idéias; nem pode ser o que era para o intelectualismo, isto é, atividade de inspeção intelectual do mundo (CHAUÍ, 2002, p.161).

Sabemos o quanto a experimentação é necessária, na ciência é fundamental, mas, também, para a maioria dos artistas, como processo de criação. Geralmente é muito bem aceita enquanto prática, mas quando se parte para o terreno da construção teórica, quase sempre se exclui a experimentação e a experiência. O espaço acadêmico deveria ser o lugar em que mais “fissuras” acontecem, no entanto, não é bem o que vemos. Muitas vezes cai-se em uma cacofonia de discursos cansados e gastos, podendo-se atribuir a esse fato a neutralização da experiência: “assim procedendo, a tradição, tanto empirista quanto intelectualista, cindiu o ato e o sentido da experiência, colocando o primeiro na esfera do confuso e o segundo na do conceito [...] em lugar da *compreensão da experiência*, obteve-se a *experiência compreendida*, um discurso sobre ela para silenciá-la enquanto fala própria” (CHAUÍ, 2002, p.162) de tal modo que não se pratica a experiência dentro da universidade – fora do ateliê – só é possível pensar sobre ela.

Mas é da relação que se estabelece *no meio* (momento e lugar) do encontro que é necessário refletir. O encontro em si é de fato surpreendente, é provocador de “fraturas”, é a exclamação. Esta surpresa pode acontecer na simplicidade do cotidiano, nos lugares em que menos se espera, em momentos indeterminados, na ausência de si, no *não-ego* de que fala Peirce, sob uma forma distinta daquela a que estamos habituados, provocando-nos uma “fratura”, fazendo ver (sentir) algo que ainda não nos era familiar. De repente, tudo parece notavelmente novo. São os desvios na rota que nos fornecem as perguntas e a procura por respostas enriquece a experiência. Porém, ela já estava lá, na primeira fissura: é a cisão que não separa.

Assim, conforme defenderam Jean Lancri, Gilles Deleuze e Felix Guattari, e outros, uma pesquisa deve começar pelo meio: “As coisas que me vêm ao espírito se apresentam não por sua raiz, mas por um ponto qualquer situado em seu meio” (KAFKA). Esse meio, por sua vez, é onde as coisas transbordam, onde a experiência se faz. É potência pura. Por que, então, negar essa entrada? Para Theodor Adorno: “o conhecimento se dá numa rede onde se entrelaçam prejuízos, intuições, inervações, autocorrecções, antecipações e exageros, em poucas palavras, na experiência, que é densa, fundada, mas de modo algum transparente em todos os seus pontos” (ADORNO, 1993, p.36). Ao tentar transformar isso em essência ou reduzi-la a pontos de conhecimento objetivo temos uma perda considerável. Seguindo essa lógica, pode-se dizer que apesar de tudo o que foi dito e escrito a respeito das obras e dos livros, obras e livros – filmes, peças, espetá-

culos – continuam no mundo, para serem experienciados. Desse modo, para Schopenhauer, muitos iletrados têm uma maior autonomia de pensamento dentro de seu conhecimento limitado, mas adquirido “pela experiência, pelas conversas e pelas poucas leituras, sendo capazes de se apropriar desse conhecimento” (2005, p.44), capacidade que muitos eruditos já perderam.

É assim que Walter Benjamin se ressentido do fim das narrações. Essas, em oposição à objetividade, não economizavam nas palavras – com seus rodeios, com seus desvios –, eram seguramente um modo de neutralizar o esvaziamento do discurso. Para ele, a narrativa “não está interessada em transmitir ‘o puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (1994, p. 205). Mas, para Benjamin, a *Erfahrung* (Experiência) que estava presente nas grandes narrativas, pois era fruto de um mundo compartilhado, em que as pessoas tinham modos de vida semelhantes, tornou-se impossível em um mundo capitalista, dando lugar a outro conceito, a *Erlebnis*, que é a experiência vivida pelo indivíduo solitário. Ao mesmo tempo, Benjamin reivindica a reconstrução do *Erfahrung* a partir de uma nova forma de experiência e narratividade, calcadas na espontaneidade advindas de uma organização social comunitária, que não se contentaria com a privacidade da experiência individual (GAGNEBIN, 1994). Para Jeanne Marie Gagnebin, essa teoria de Benjamin enlaça uma dimensão fundamental que é a da abertura:

Na narrativa tradicional essa abertura se apóia na plenitude do sentido – e, portanto, em sua profusão ilimitada; em Umberto Eco e, parece-me na doutrina Bejaminiana da alegoria, a profusão do sentido, ou, antes, dos sentidos vem ao contrário, de seu não-acabamento essencial. O que me importa aqui é identificar esse movimento de abertura na própria estrutura da narrativa tradicional. (GAGNEBIN, 1994, p.12)

É esse “não-acabamento essencial”, presente na narrativa, que insistimos como característica do discurso ou do texto que resultará de um confronto com o trabalho artístico. Contar o que um trabalho atualiza em mim, como ele atua, refazer os passos do artista a partir dos indícios, narrar o meu deslocamento no espaço para constituir meu campo de visão e descrever as tantas outras imagens que surgem a partir das imagens dialéticas. A obra percebida como um sintoma é sempre uma imagem inacabada, aberta, em processo. Alguém poderia dizer: ora, refletimos, investigamos, interpretamos porque buscamos respostas. Para alguns autores um *antes* se interpõe à interpretação e para outros ela é até prejudicial. Esse antes é a descrição, que procuraria “menos um sentido a *dar* às imagens do que um sentido a *obter* das imagens” (DIDI-HUBERMAN, 2003, p.13). Citamos como exemplo as noções de: *Punctum* em Roland Barthes, *índice* em Rosalind Krauss, *sintoma* em Georges Bataille, *subjétil* em Jacques Derrida, *imagem dialética* em Walter Benjamin, *pan* em Georges Didi-Huberman, teorias que se dirigem no sentido do não-acabamento, da abertura. Algumas conclusões e sínteses podem retirar a ambigüidade e, desta forma, o

caráter crítico de certas imagens, as respostas podem manter-nos iludidos por muito tempo. A narrativa, melhor que a dissertação, seria capaz de nos auxiliar a conduzir a vitalidade da prática artística para discurso? A narrativa não poderia nos levar a desvios arejados de determinismos conceituais? A monografia, a dissertação, a tese, buscam, assim como a historiografia tradicional, tapar todas as fissuras, os buracos, dando-nos a ilusão de que responde a tudo e que não há dúvidas que não possam ser solucionadas. O que resulta disso é que, freqüentemente, caímos na armadilha da justificativa, encontrando funções e respostas para toda e qualquer ação, abdicando de um dos valores fundamentais da criação: “o criador, não se contenta em ser um ‘animal culto’, mas vai a origem da cultura para fundá-la novamente”³.

Quantos escolheram a pintura para *não ter que falar*, acreditando, como Jean Dubuffet, que esta é uma

[...] linguagem riquíssima, com muito mais nuances que a das palavras, linguagem concentrada que permite expressar tudo com tanta rapidez, linguagem cerrada pela qual tão diferentes idéias (mesmo quando elas se opõem entre si) podem ser ditas de uma só vez, é seguramente o modo de expressão mais adequado para a transcrição da filosofia sem empobrecê-la ou falsificá-la em demasia. (DUBUFFET, 1988, p. 618.)

Mas como artista, professor, pesquisador, curador e outras funções culturais, devemos nos lançar nas aventuras da pesquisa e da palavra – escrita e falada. É, paradoxalmente, para Chauí, que “quanto mais as artes se desvendam como o oposto da ilusão, tanto mais indicaram as ilusões da filosofia”. (CHAUÍ, 2002, 183). Devemos, então, fazer valer nossa experiência como artista, retirando dela as estratégias para a entrada no campo da teoria.

Michael de Certeau em sua defesa da narratividade como *arte de dizer* mostra como alguns dos teóricos que conduziram as teorias mais potentes da nossa época, fizeram de suas experiências a base de toda sua teorização deixando-as emergir através de um discurso apoiado na narratividade:

A narrativização das práticas seria uma “maneira de fazer” textual, com seus procedimentos e táticas próprios. A partir de Marx e Freud (para não remontar mais acima), não faltaram exemplos autorizados. Foucault declara, aliás, que está escrevendo apenas histórias ou “relatos”. Por seu lado, Bourdieu toma relatos como a vanguarda e a referência de seu sistema. Em muitos trabalhos a narratividade se insinua no discurso erudito como o seu indicativo geral (o título), como uma de suas partes (análises de “casos”, “histórias de vida” ou de grupos, etc.), ou como seu contraponto (fragmentos citados, entrevistas, “ditos”, etc.) Aparece aí de novo. Não seria necessário reconhecer-lhe a legitimidade científica supondo que em vez de ser um resto ineliminável ou ainda a eliminar do discurso, a narratividade tem ali uma função necessária, e supondo que uma teoria do relato é indissociável de uma teoria das práticas, como sua condição, ao mesmo tempo, que sua produção? (DE CERTEAU, 1994, p. 152)

Pensamos que uma necessidade se faz premente contra a desmobilização da experiência e contra a mecanização do pensamento, para isso seria preciso reencontrar um contanto ingênuo com o mundo, com a arte,

com a cultura, buscando uma descrição do mundo a partir do relato da atividade da experiência, assim como ela é, sem explicações ou interpretações. Reencontrar as coisas é buscar a essência anterior a todo o conhecimento dado, cristalizado, essa é a função da fenomenologia que reivindica a descrição, não a explicação, nem a interpretação. É desse modo que “a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo, e neste sentido uma história narrada pode significar o mundo com tanta ‘profundidade’ quanto um tratado de filosofia”. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 19)

Referências

ADORNO, Theodor W. **Mínima Moralía**. 2ªed., São Paulo: Ática, 1993.

BASBAUM, Ricardo. O papel do artista como agenciador de eventos e fomentador de produções frente à dinâmica do circuito de arte. In: **O visível e o invisível na arte atual**. CEIA, Belo Horizonte: 2002, pp. 96-119.

BATAILLE, Georges. **L'expérience intérieure**. Paris: Gallimard, 2004.

BEAINI, Thais Curi. **Heidegger: arte como cultivo do inaparente**. São Paulo: Nova Stella, Edusp, 1986.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHAUÍ, Marilena. **Experiência do pensamento**. Ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COELHO NETO, José Teixeira. **Moderno pós-moderno**. Porto Alegre: LPM, 1986.

COSTA, Ana. **Corpo e escrita: Relações entre memória e transmissão da experiência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. 8ªed, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **La ressemblance informe: ou le gai savoir visuel selon Georges Bataille**. Paris: Macula, 2003.

DUBUFFET, Jean. **Empreintes**. In: CHIPP, H.B. **Teorias da arte moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1988, pp. 618-628.

FERRATER MORA, José. **Diccionario de filosofía**. Buenos Aires: Sudamericana, 1993.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e conferências**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

LANCRI, Jean. Modestas proposições sobre as condições de uma pesquisa em artes plásticas na universidade. In: BRITTES, Blanca; TESSLER, Elida. **O meio como ponto zero**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

MERLEAU-PONTY. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

_____. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PEIRCE, Charles S. **Os pensadores**. São Paulo: Abril, 1980.

_____. **Semiótica**. 3ªed., São Paulo: Perspectiva, 2003.

VALÉRY, Paul. **Introdução ao método de Leonardo Da Vinci**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

³ Esta frase de Merleau-Ponty em *A dúvida de Cézanne* encontra o seguinte desenvolvimento no mesmo texto: “O sentido do que vai dizer um artista não está em lugar nenhum, nem nas coisas, que ainda não são sentido, nem nele mesmo, em sua vida informada. Invoca a passagem da razão já feita, em que se fecham os ‘homens cultos’, a uma razão que abrangeria suas próprias origens.” (Merleau-Ponty, 1984, p.121)

No limiar das cores: fronteiras entre palavra e imagem em Fita Verde no Cabelo

Geruza Zelnys de Almeida¹

Resumo: O artigo discute as relações entre palavra e imagem e reflete sobre a importância do ensino da literatura aliado ao aprendizado das linguagens multimídia por meio da tradução e/ou transcrição de textos literários para outros suportes. Para fundamentar essa reflexão, apresentamos o processo de transcrição de um texto verbal – Fita Verde no Cabelo, do autor brasileiro Guimarães Rosa – em videoarte realizado com alunos do Ensino Médio.

Palavras-Chave: Literatura, Multimídias, Transcrição, Ensino

In the threshold of the colors: borders between word and image in Green Ribbon in the Hair

Abstract: The article discusses the relations between word and image and reflects about the teaching of literature connected to learning of multimedia languages through translation or transcription of literary texts into other supports. It also presents an activity undertaken with secondary level students: the transcription of a verbal text "Fita Verde no Cabelo", written by a Brazilian author Guimarães Rosa, into a videoart.

Keywords: Literature, Multimedia, Transcription, Teaching.

Traçando o Caminho

As referências à literatura nos meios de comunicação são múltiplas e inumeráveis e o professor pode se beneficiar dessas intertextualidades para apresentar o seu conteúdo. Porém, o percurso inverso também é um incrível aditivo para o ensino efetivo da literatura e, principalmente, de sua especificidade artística que é a que de fato seqüestra o leitor para dentro da obra.

A literatura, acostumada com o branco e preto da tinta sobre o papel, ganha novos matizes quando em contato com as outras artes que dela se avizinham promovendo intercâmbio de linguagens e potencializando a leitura das interfaces. A obra resultante da comunhão da letra com o papel, então, se expande para novos territórios e alcança outros leitores potenciais, alguns até sem o total domínio da leitura da grande literatura. Esses poderão ter acesso ao texto através de sua visualização, sonorização, além de outras possibilidades oferecidas pelos multimídias.

Não se trata, obviamente, de substituir a palavra pela imagem, mas antes disso

de mostrar a imagem no interior da palavra, ou ainda, a imagem nascida dos procedimentos criativos do autor literário. Isso porque num trabalho de tradução de palavra em imagem, o que primeiro deve ser destacado é a literariedade ou a poeticidade, aspecto que torna o texto escrito artístico, e isso só é possível à medida que se põe em evidência o processo de construção da imagem poética.

Dessas reflexões surgiu o interesse em propor a alunos do 1º ano do Ensino Médio (Colégio Laranjal, Laranjal Paulista, SP) um trabalho de recriação do conto *Fita Verde no Cabelo*, de Guimarães Rosa, em outras linguagens. O resultado final desse trabalho em videoarte pode ser acessado no endereço eletrônico <http://www.youtube.com/watch?v=8A8r7AllfyA>.

Propomos uma recriação por achar que tradução não é o termo mais adequado quando se busca um novo suporte e novos meios de expor a mensagem. Essa tradução não literal foi chamada de transcrição pelos irmãos Campos:

tradução de textos criativos será sempre recriação, ou criação paralela, autônoma porém recíproca. Quanto mais inçadado de dificuldades esse texto, mais recriável, mais sedutor enquanto possibilidade aber-

¹ Mestre em Literatura e Crítica Literária pela PUC/SP, professora em cursos de pós-graduação, capacitação de professores, Ensino Médio e cursos pré-vestibulares. Pesquisadora e Colunista do Jornal Tribuna das Monções. Atualmente, estuda a literatura aliada aos multimídias, desenvolvendo projetos com alunos de ensino médio e na parceria PUC-SP/MEC na produção de Conteúdos Educacionais Digitais e Multimídia. Possui diversas publicações no Brasil e exterior. E-mail: zelnys@hotmail.com.

ta de recriação. Numa tradução dessa natureza, não se traduz apenas o significado, traduz-se o próprio signo, ou seja, sua fisicalidade, sua materialidade mesma (propriedades sonoras, de imagética visual, enfim tudo aquilo que forma, segundo Charles Morris, a iconicidade do signo estético, entendido por signo icônico aquele “que é de certa maneira similar àquilo que ele denota”). O significado, o parâmetro semântico, será apenas e tão-somente a baliza demarcatória do lugar da empresa recriadora. Está-se pois, no avesso da chamada tradução literal (CAMPOS, 1992, p. 35).

Dessa forma, transcriar é dar nova forma a algo que já existe, ou seja, interiorizar algo já-dado, desmontá-lo, recompô-lo e devolvê-lo ao mundo em novos signos. Nesse sentido, pode-se dizer que o produto da transcrição é outro, apesar de guardar dentro de si aquele que o originou: dentro da obra recriada ouvem-se os ecos da original, ecos que não são repetição, mas imagens análogas e aproximativas.

Segundo Octávio Paz (1999), essa operação é semelhante à criação, pois exige postura crítica e criativa perante o objeto pronto e, acima de tudo, a disposição para o trabalho analítico e sintético. Nesse processo, se estabelece uma relação de co-autoria entre tradutor e autor da obra transcrita que, depois, se torna mediação, já que convida à leitura do original e à investigação das soluções encontradas para recriar com novos meios os procedimentos próprios da Literatura. Além disso, quando trazidas para o suporte hipermídia, essas produções potencializam a leitura e o interesse pela literatura, auxiliando no ensino por meio da interatividade, da socialização da experiência criativa-criadora e da inclusão digital.

Vejamos como ocorreu a experiência e as peculiaridades desse texto roseano.

Entre o Verde e o Vermelho

O conto Fita Verde no Cabelo é uma releitura do conto popular Chapeuzinho Vermelho, coletado de narradores orais, no qual Guimarães Rosa substitui o foco dado à temática da desobediência pela da relação mais introspectiva e filosófica entre vida e morte. A menina Fita Verde sai com seu cesto vazio para a experimentação da multiplicidade da vida e chega transformada ao seu destino: amadurece em/no caminho. Contudo, embrenhada nos fios de Fita Verde encontra-se Chapeuzinho Vermelho, mergulhada numa prosa poética que a recria e reinventa, apontando para a realidade plurissignificativa da palavra escrita.

Mesmo assim, a ressignificação proposta pelo autor não apaga as marcas da oralidade que alicerçam a leitura bifurcada e em contínuo diálogo com outros textos. Nesse sentido, o texto é exemplar para se trabalhar os conceitos de singularidade e multiplicidade (OLIVEIRA et al., 2006), uma vez que em coexistência com a multiplicidade de histórias coletadas da tradição popular consegue desenhar sua singularidade, ou seja, uma identidade que o particulariza.

A identidade de Fita Verde se constrói no movimento que ora a aproxima da matriz oral, ora a distancia, tornando esses territórios – o da literatura escrita (roseano), o da tradição popular/oral (dos coletores: de Perrault a Câmara Cascudo) e o da literatura infantil – intercambiáveis. Se, de um lado, a singularidade de Fita Verde está na forma fixa, na abertura do particular para o universal, na autoria, no distanciamento da “moral ingênua” e dos conselhos dos contos do narrador oral; de outro, o conto parece exigir a performance da voz e uma disposição para adentrar num mundo fronteiro: real / fictício, oralidade / escrita, conhecido / desconhecido, próximo / distante, adulto / infantil.

Essa contaminação lança ambos os contos para além do seu tempo-espaço, físico e ficcional, dinamizando as relações entre autor e leitor: a obra do autor só se concretiza no (re)conhecimento do leitor. Com as fronteiras dissolvidas, a leitura de Fita Verde só se realiza plenamente em diálogo com a de Chapeuzinho Vermelho e esta, por sua vez, é reorientada e redimensionada pela de Fita Verde.

Esse dinamismo faz da obra um objeto potencial (pleno apenas na interação com o outro) e da leitura, uma leitura de fronteiras porque em contínuo movimento entre os territórios do sensível e do inteligível. Fita Verde não se oferece à simples leitura de identificação porque não mimetiza o texto propulsor, mas de correlação porque abriga o igual e o diferente numa estrutura singularmente construída.

Assim, na transcrição da obra, o leitor precisa também de sensibilidade e atitude criadora/criativa para decompor o objeto e observar seu processo de construção: o trabalho lingüístico que plastifica as palavras e transmuta-as em imagens inéditas. Apenas, conhecendo a obra em seu dinamismo, estrutura e plasticidade, ou seja, nos procedimentos que a definem e singularizam, o leitor poderá recompô-la e estabelecer novas e possíveis associações, ou seja, “produzir com meios diferentes efeitos análogos” (VALÉRY apud PAES, 1990, p. 40).

Por tudo isso, o projeto iniciou com a produção de um livro que transcreveu o conto em linguagem fotográfica e, apenas depois, foi proposta a produção em vídeoarte. Cada etapa durou seis meses totalizando um ano de trabalho, ou seja, os alunos começaram a produção no 1º ano e terminaram no 2º ano do Ensino Médio e contaram com reuniões, leitura de material extra relacionado à fotografia, manipulação de imagens, programas de computador, além de outras versões de Chapeuzinho Vermelho.

Num trabalho como esse, é importante que o aluno compreenda que uma imagem visual também é um texto e, por isso, tem autonomia. Portanto, não se deve esperar que a imagem represente fielmente a palavra, mas sim que dialogue com ela, ampliando, sugerindo ou mesmo questionando o sentido contido na letra. É o que diz Oliveira (1998, p. 65): “uma ilustração adequada jamais é a história do texto. A sua perenidade na memória da crian-

ça será melhor obtida quando o ilustrador materializa na imagem aquilo que é inexprimível pela palavra”.

Como toda imagem é um recorte, há a necessidade de preparar um roteiro adequado ao que se espera como recriação. É, definitivamente, um trabalho que desenvolve habilidades específicas de compreensão, competência leitora e interpretativa, além de, ao valorizar a refação do roteiro, desenvolver a mobilidade do pensamento e a capacidade de deslocar-se criticamente frente ao pronto e acabado. Soma-se a isso, a valorização da relação aluno-professor e do próprio conceito de orienta-

ção e sua implicação na vida escolar e pessoal do adolescente.

Assim, os neologismos tipicamente roseanos, as inversões, a profusão de imagens, o justo excesso, a escritura incomum que compõem sensivelmente a novidade do caminho que se apresenta à Fita Verde precisam ser incorporados na transcrição para provocar no leitor o mesmo espanto vivido pela personagem diante da multiplicidade e singularidade do caminhar. Esse foi o grande desafio na elaboração das imagens fotográficas, como mostram os exemplos:



Ilustração 1



Ilustração 2



Ilustração 3



Ilustração 4

Vê-se que a capa do livro (ilustração 1) dá entrada ao mundo multicolorido de Guimarães Rosa privilegiando as tonalidades de verde e o ângulo de observação não deixa ver o rosto que, no refazer contínuo da história, está sempre se transformando a cada releitura. Já a ilustração 2 procura manter a idéia de movimento através da duplicação da personagem e um leve desfocamento materializando seu caminhar. A imagem 3 reconstrói sensivelmente o colorido da paisagem encontrada no caminho que

desemboca em 4, na qual se percebe o cuidado em transcriar o trecho “Saiu, atrás de suas asas ligeiras, sua sombra também vinha-lhe correndo, em pós.” novamente com a duplicação da personagem que pára ante as setas para escolher a direção. Todo o cenário foi construído pelos alunos e trabalhado digitalmente para potencializar e dar conta da mágica lingüística do texto de Guimarães Rosa:



Ilustração 5

Só assim foi possível recriar a construção: “A aldeia e a casa esperando-a acolá, depois daquele moinho, que a gente pensa que vê, e das horas, que a gente não vê que não são” (ilustração 5). Com o auxílio do *Photoshop*, o grupo sobrepôs a imagem de um relógio e um moinho ao cenário fotografado, causando a ilusão de presença, ou

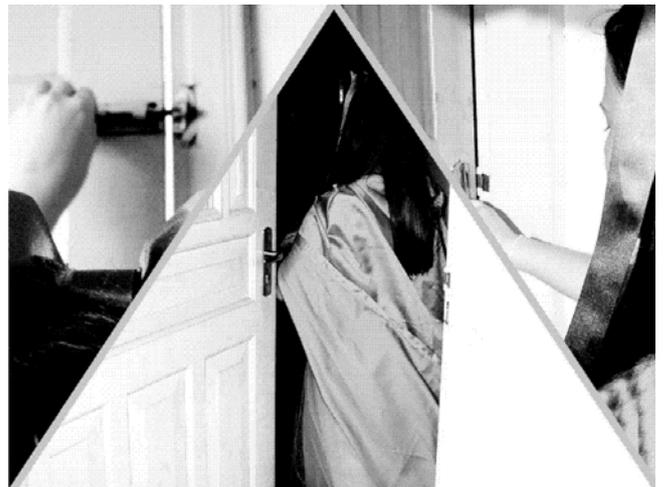


Ilustração 6

ainda, a impressão de estar e não estar lá como sugere o texto original. Nota-se, também, o cuidado em procurar a forma mais adequada para representar o trecho “Puxa o ferrolho de pau da porta, *entra* e *abre*” (ilustração 6), inversão esta que acrescenta o sentido de “abrir os olhos” ao texto roseano e não poderia ser suprimida.



Ilustração 7

O momento da conscientização da morte: “Vovozinha, eu tenho medo do Lobo!” (ilustração 7) recuperou uma parte da imagem da ilustração 2 (“Pois os lenhadores tinham exterminado o lobo”) através dos mesmos recursos do *Photoshop*. Tal técnica será também utilizada para representar a alma viva da avó em oposição ao “triste, frio e tão repentino corpo” morto (ilustração 8).

Essas e outras imagens fotográficas foram utilizadas na confecção do trabalho final em videoarte que contou com todas as potencialidades dos multimeios movimentando a leitura de Fita Verde não apenas para as versões de Chapeuzinho Vermelho que a antecederam, mas, também, para aquelas que vieram depois, a exemplo de Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque de Hollanda. Vejamos os detalhes desse trabalho, a seguir.

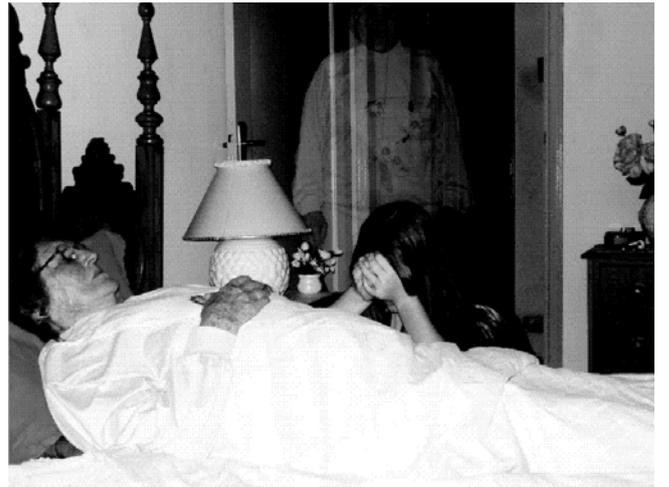


Ilustração 8

Verde, vermelho e amarelo: a explosão das cores

À releitura fotográfica do conto Fita Verde no Cabelo seguiu, então, sua transcrição em multimeios. Os multimeios são ferramentas importantes para ensinar-aprender o texto literário, porque permitem que o objeto seja manipulado, reconhecido e traduzido para uma outra linguagem e essa manipulação oferece maior intimidade entre leitor-texto-autor. É uma atividade de interfaces que se sustenta, principalmente, na roteirização do texto e na boa utilização dos efeitos disponíveis pelo programa de edição utilizado (no nosso caso, o Adobe Premiere).

Entretanto, no encontro da literatura e da tecnologia, outros elementos devem ser observados já que

estamos no território da imagem por excelência, seja ela visual ou sonora. Sendo assim, alguns aspectos foram importantes para a construção da videoarte: a seleção da trilha sonora, do filtro, da forma de apresentação do texto, entre outras coisas.

Em primeiro lugar, privilegiou-se a contação da história pelo fato de Fita Verde remontar à tradição oral e essa contação foi potencializada por ser feita por dois contadores (Fernando e Bruna) que misturam suas vozes, dando-lhe acentos que ora particularizam, ora generalizam o conto popular. Em alguns momentos, os narradores tornam-se personagens da história através do movimento da câmera e da incorporação do discurso direto, revivendo uma experiência da infância que persiste na vida adulta por meio do gosto pela ficção.

A história contada aos pedaços é entremeada com as imagens fotográficas inseridas conforme a ordem da narração e apresentadas de diferentes modos que vão do detalhe à totalidade da imagem, ou fazem o inverso, representando a sinuosidade e movimento do pensamento de Guimarães e da própria tradição literária dos contos populares aos contos de autoria.

Optou-se pela pluralidade sónica, acrescentando às imagens fixas (fotografias) e em movimento (vídeo) signos lingüísticos e numéricos retirados das várias versões lidas. É o caso, por exemplo, da multiplicação da palavra lobo no momento em que se narra seu extermínio: morte e vida convivendo juntas desde o início da produção.

Além desses signos, que conferem sentido ao todo, o filtro escolhido para a produção permitiu aos transcriutores uma variação de cores. Essa variação dialogava com a transformação da personagem que nascia verde (Fita Verde), ganhava tons de vermelho (Chapeuzinho Vermelho) e finalizava em tons de amarelo (Chapeuzinho Amarelo), representando, assim, não apenas o amadurecimento da personagem, mas as intertextualidades às quais ela está submetida.

A trilha sonora preocupou-nos, pois o conto roseano possui um vocabulário extremamente complexo e uma música com letra poderia prejudicar a narração ou desviar o foco da história. Já uma música instrumental não daria conta de reproduzir o som de vozes representativas da oralidade inaugural. Conclui-se que o problema seria resolvido com uma música em outro idioma já que, assim, ela não tomaria o lugar da palavra roseana.

Os alunos selecionaram a banda *The Beatles* por seu caráter precursor, inventivo, criativo, original e poético, além, é claro, da própria história da banda que é a primeira a produzir videocliques para suas músicas. A aproximação com a linguagem de Guimarães Rosa foi sentida em várias canções, mas a opção por Penny Lane deveu-se, principalmente, à profusão de imagens “muito estranhas” que se dão a conhecer na famosa rua de Liverpool e que formam uma rima semântica com o caminho feito por Fita Verde. Além disso, as versões em coral da música reafirmam a idéia do recontar e das várias vozes da tradição oral que procuramos manter desde o início do trabalho.

É claro que nos permitimos transgredir o texto original, principalmente através da repetição de alguns elementos que acrescentam sentido ao visual, é o caso do “doce em calda” e do “tempo”, além da brincadeira com o “quem é?” que busca a resposta multiforme “sou eu”. Campos (1969, p. 109) aponta para a atualização e vivificação da narrativa a se traduzir através dessas pequenas transgressões que colaboram para que o texto de poesia seja recriado em poesia, ou seja, para apreciadores de poesia e não “filólogos ensimesmados em suas especialidades como em tumbas de chumbo”. No nosso caso, buscamos a tradução da poética verbal em poesia visual e isso foi feito com muita alegria, o que pode ser comprovado na cena em branco e preto incorporada à videoarte como que para lembrar o lado lúdico que envolve a aprendizagem realizada com prazer.

Considerações Finais

Enfim, a experiência apresentada é fruto de um estudo profundo do texto e das relações entre palavra e imagem, além de um trabalho rigoroso por parte do grupo Os Fabulistas, sempre animados a aprender-ensinar brincando. E, de certa forma, ela demonstra que diante da visualidade imperativa da atualidade o ensino não pode se restringir ao texto verbal escrito: a imagem visual precisa ser uma aliada à imagem escrita e não sua concorrente no processo pedagógico.

Finalmente, ensinar literatura é, sobretudo, ensinar a “ouvir” um conjunto de intrincados procedimentos construtivos que se esconde sobre a superfície do texto literário e que nos causa uma série de reações sensíveis, intelectivas e psicológicas. Sendo assim, o ensino da literatura beneficia-se com os multimeios porque eles permitem a tradução e recriação da obra literária em novos signos, ou seja, dão ao aluno a oportunidade de manipular o princípio fundador da literatura que é sua qualidade artística.

Além do mais, ao diminuir fronteiras entre aluno e autor, tais projetos atuam na formação do aluno leitor crítico diante do mundo contemporâneo. E isso o coloca frente a situações de aprendizagem nas quais ele necessita manipular, moldar, selecionar e transfigurar palavras e imagens. O aluno passa a ser, também, autor-criador de novas e possíveis realidades.

Referências

- CAMPOS, Haroldo de. **Metalinguagem & outras metas**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- _____. “A Poética da Tradução” In: **A arte no horizonte do provável**. São Paulo: Perspectiva, 1969.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- OLIVEIRA, Rui de. “A arte de contar histórias por imagens”. In: **Presença Pedagógica**. v4, n.19, jan/fev 98, pp. 60-74.
- PAES, José Paulo. **Tradução: a Ponte Necessária**. São Paulo: Ática, 1990.
- PAZ, Octavio. **Traducción: literatura e literalidad**. Barcelona: Tusquets Editores, 1999, p. 9-27.
- SANTAELLA, Lúcia; NOTH, Winfried. **Imagem: Cognição, Semiótica, Mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1998.

Sobre uma frase e dois trabalhos: algumas aproximações

Claudia Zimmer¹

Resumo: A presente abordagem tece algumas considerações acerca do trabalho *Sem título – panfletos*, que constitui uma intervenção realizada no centro de Florianópolis, em 2004, onde foram distribuídos panfletos escritos em braile. Reutilizando a frase dos panfletos, foi feita a inserção desta em um trabalho para a publicação experimental *Membrana*. Tais produções artísticas propõem refletir sobre questões relacionadas ao *não ver* e o espaço que se abre diante de proposições que podem oscilar nosso sistema perceptivo. O referido texto faz ainda considerações sobre a forma como os trabalhos nele abordados se inserem na vida cotidiana, destituindo as fronteiras entre arte e vida; bem como trazem à tona trabalhos de alguns artistas do Fluxus, Lawrence Weiner e Rubens Mano.

Palavras-chave: *Não ver*; práticas cotidianas, relação arte-vida.

About a phrase and two works: some approaches

Abstract: This approach weaves considerations about the work *Sem título – panfletos* [No title - pamphlets], which was an intervention conducted in the center of the city of Florianópolis, in 2004, in which were distributed pamphlets in Braille. A phrase from the pamphlets was used to make an insertion in a work for the experimental publication *Membrana*. These artistic productions proposed to reflect on issues related to *non-seeing* and the space that is opened before the propositions that can oscillate in our perceptive system. This article also analyses the way that the works were inserted in daily life, removing the boundary between art and life; and bringing to light works of a few artists of Fluxus, Lawrence Weiner and Rubens Mano.

Keywords: *Not seeing*; daily practices, relationship art-life.

Proponho pensar no presente texto sobre dois trabalhos artísticos de minha autoria: *Sem título – panfletos*, que constitui uma intervenção realizada no espaço urbano, em 2004², onde distribuí duzentos panfletos escritos em braile, e *Sem título – publicação-exposição Membrana*, uma proposição a ser realizada por outro que integra uma publicação experimental. Tais trabalhos têm em comum o fato de serem em papel e de apresentarem a mesma frase. Mas, que frase é esta? Como ela se apresenta? Como e para quem são apresentados esses trabalhos? Onde e em que tempo são apresentados? De onde vêm e para onde vão esses trabalhos? Eis

aqui algumas indagações que me permitem, penso, discorrer sobre suas formas de apresentação.

Sem título – panfletos (Fig. 1) é uma ação, uma intervenção realizada na rua Felipe Schmidt, em frente ao edifício Dias Velho, no centro de Florianópolis, onde me posicionei ora de um lado, ora do outro lado da rua, para dar às pessoas panfletos escritos em braile. Ao afirmar que realizei uma intervenção, ao usar esta palavra, indico que me coloquei, que interfeiri num determinado contexto. Porém, distribuir panfletos é algo comum. Para quem está transitando na rua, a ação de pegar estes panfletos é simples e corriqueira; muitas vezes uma ação automática de que nem

¹ Claudia Zimmer é artista plástica, atuou como professora de Artes do Ensino Fundamental e Médio, licenciada em Artes Plásticas pelo Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, em Florianópolis. É mestranda em Poéticas Visuais pelo Programa de Pós-Graduação da UFRGS, em Porto Alegre, sendo orientada pelo Professor Dr. Hélio Ferverza. Reside em São José/SC, Rua Felisbino da Silva, 1359, Barreiros. CEP: 88113-850.

² É importante salientar que a distribuição destes panfletos na data aqui indicada é parte de um trabalho que ainda está em andamento, tendo em vista a possibilidade de realizá-lo novamente. Tal idéia tem referência no trabalho do artista Daniel Buren, iniciado em 1966, que consiste em inserir peças de papéis listrados em diferentes locais e contextos. A respeito deste, o artista declara: "Estas peças de papel listrado eram e ainda devem ser consideradas como parte de uma obra que começou, foi conduzida e ainda está em processo fora e além do lugar e do tempo desta proposta particular" (BUREN, apud ARCHER, 2001, p. 72-73).

nos damos conta, assim como nem percebemos quem está distribuindo estes panfletos. Então, se o fato de distribuir panfletos no centro de uma cidade é uma ação comum como havia pensado, em que sentido esta interven-

ção se realiza? O fato de haver outras pessoas distribuindo panfletos também seria uma intervenção? Ou melhor, também seria uma intervenção artística?



Fig 1 - Claudia Zimmer, *Sem título – panfletos*, 2004. Intervenção.
Registro: Amanda Cifuentes

A questão aqui a ser pensada é justamente a de algo que se estabelece num encontro; isto é, pensar no espaço de relação que se abre na entrega e no recebimento de um panfleto. Pensar no estabelecimento de uma relação com intuito artístico, mas que em nada se parece com arte³. Nesse sentido, poderia, então, pontuar que esta intervenção é *an-artística*, pois desenvolver um trabalho pautado em questões que perpassam a própria vida é propor uma produção dentro do que Kaprow (1997) conceitua como *an-arte*. Para o autor, o *an-artista* é aquele que experimenta e suas experimentações encontram-se no interstício entre arte e vida. Kaprow (1997) não traz à tona algo destituído de valor estético, mas propõe, além deste, algo que é atravessado pela vida cotidiana, pelo meio, enfim, pela realidade. Ou seja, as atividades do *an-artista* “[...] traçam um paralelo com aspectos da cultura e a realidade como um todo.” (KAPROW, 1997, p. 168). Assim, afirma Kaprow (1997, p. 167): “O *an-artista* não faz arte real, mas o que chamo de arte como-a-vida [*lifelike art*], arte que nos faz principalmente lembrar de nossas vidas.”

No que consiste uma arte que tenta eliminar as fronteiras entre arte e vida, as idéias de Kaprow (1997) vêm ao encontro das idéias do Fluxus⁴, um grupo de artistas unidos por ideais afins⁵, que vigorou nas décadas de 60 e 70. As atividades deste grupo deveriam, segundo George Maciunas, seu idealizador, buscar suas realizações no centro das experiências cotidianas, tais como co-

mer, andar, dormir, vestir, entre outras. Danto (2002, p. 25) observa em seu texto *O mundo como armazém: Fluxus e filosofia*, que na visão de Maciunas “[...] a arte não seria um recinto especial do real, senão uma forma de experimentar qualquer coisa – a chuva, o burburinho de uma multidão, um espirro, o vôo de uma borboleta [...]”. Assim, as atividades de muitos desses artistas traziam à tona os milhares de ações diárias que realizamos e nem nos damos conta, tal como a peça apresentada por George Brecht que consistia na ação de ligar e desligar a luz. Nesse aspecto, há uma relação destas ações Fluxus com a ação de distribuir e receber panfletos no espaço urbano, pois isto acontece todos os dias – encontramos panfleteiros nas esquinas, em frente às lojas, sinais de trânsito. O que muda nesta situação, o que diferencia a ação de acender e apagar a luz e a de distribuir e receber panfletos é o modo como olhamos para elas e, nesse sentido, ‘Fluxus apontava para o modo como olhamos as coisas’⁶.

Intervir em um determinado contexto e realizar uma ação dentre tantas outras que se apresentam iguais, torna essa prática quase invisível. Ocorre que, com base nas reflexões iniciais, o ato de interferir faz, de certa forma, um corte, um desvio no curso natural dos acontecimentos. Diante disso, é possível pontuar que há algo que diferencia a ação por mim realizada de tantas outras iguais que se apresentavam no mesmo contexto.

³ Referencio aqui o texto *Considerações da arte que não se parece com arte*, de Hélio Ferverza (2005, p. 73-83).

⁴ Estruturado em vários países, como Estados Unidos, Alemanha e Japão, o Fluxus contou com a presença de George Maciunas, Ben Vautier, George Brecht, Yoko Ono, Robert Watts, Nan June Paik, Wolf Vostell, para citar apenas alguns. Este grupo contestava a *Arte Erudita* e os seus trabalhos consistiam em ações, cartões com instruções, caixas com objetos, performances, entre outras formas de apresentação. Estas produções tinham caráter reproduzível, realizadas com materiais acessíveis, eram provocativas e muitas vezes com uma certa dose de humor.

⁵ No texto *Algo sobre fluxus*, maio de 1964, George Brecht pontua que há mal-entendidos em “[...] comparar fluxus com movimentos ou grupos cujos indivíduos tinham algum princípio em comum, [...]”. No Fluxus nunca houve nenhuma tentativa de concordar sobre objetivos ou métodos; [...]. Talvez este algo em comum seja um sentimento de que o âmbito da arte é muito maior do que ele tem parecido convencionalmente, ou que a arte e que algumas demarcações instituídas há muito tempo não são mais muito útil.” (BRECHT, 2002, p. 111). Portanto, o intuito de apontar o Fluxus como um grupo de artistas unidos por ideais afins é justamente o de mostrar que a reunião destes artistas era em prol de uma arte sem demarcações instituídas e que a própria arte pode ir muito além dela mesma ao destituir a fronteira entre suas experiências e as experiências cotidianas.

⁶ Anotações em aula, no dia 17/05/2007, na disciplina Tópico Especial I: *Espaços e formas de apresentação e concepção da arte*, ministrada pelo Prof. Dr. Hélio Ferverza, no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFRGS.

Trata-se de considerar a materialidade dos panfletos (Fig. 2). Medindo 10 x 14 cm, eram brancos, ou melhor, quase completamente brancos. Foram realizados em papel sulfite com intuito de torná-los correntes, iguais a qualquer outro que se costuma receber na rua. Mas, embora tivessem sido elaborados para serem comuns, algumas coisas os diferenciavam dos demais. Eles, ao contrário do que a publicidade e a propaganda usam como estratégia para chamar atenção sobre algum produto (cor, letra, tamanho da fonte), não pretendiam divulgar nada. Na verdade, neste sentido, eles eram antipanfletos, pois eram mínimos. Mínimo na escrita com alfabeto que nos é familiar (apenas apresentava carimbado em preto no verso meu nome, o nome do projeto a que ele pertencia na época⁷ e a data numa fonte muito pequena), mínimo na quantidade de frases escritas em braile (apenas uma), mínimo no entendimento desta frase em braile (o que torna um paradoxo se compararmos aos objetivos que se pretende atingir com um panfleto), mínimo na quantidade (apenas duzentos panfletos - geralmente estes são feitos em milho), mínimo na cor (branca - cor que suscita neutralidade).

É exatamente na questão que torna este material distribuído totalmente fora dos padrões habituais, na questão que os torna anti sua finalidade, isto é, antipanfletos, que é possível perceber a interrupção proposta nesta intervenção artística.

Mas, qual o propósito de distribuir na rua panfletos escritos em braile? Qual o propósito de fornecer algo, à primeira vista, indecifrável? A idéia ao realizar este material era de proporcionar ao outro uma reflexão sobre a cegueira, uma reflexão sobre a impotência no momento do *não ver*⁸. Assim, acredito que este intento cumpriu seu papel no instante em que as pessoas pegaram o panfleto e se depararam com a escrita em braile, pois esta proporcionou uma inversão de lugar. Naquela hora a 'cegueira' era sua. Diante do braile tornamo-nos cegos, "cegos que vêem. Cegos que, vendo, não vêem" (SARAMAGO, 1995, p. 310).

Na perplexidade de estar diante de um papel que pretende divulgar algo, mas que não foi possível identificar o que era, houve tentativas de juntar as bolinhas do braile a fim de descobrir que letra formava. Também houve os que perguntaram o que estava escrito e qual o intuito daquela ação. No contato entre passante e panfleto aparece uma fenda. Abre-se um espaço entre o que vemos no panfleto e o que nele está gravado a nos dizer. Mas o que diziam? O que estava escrito?

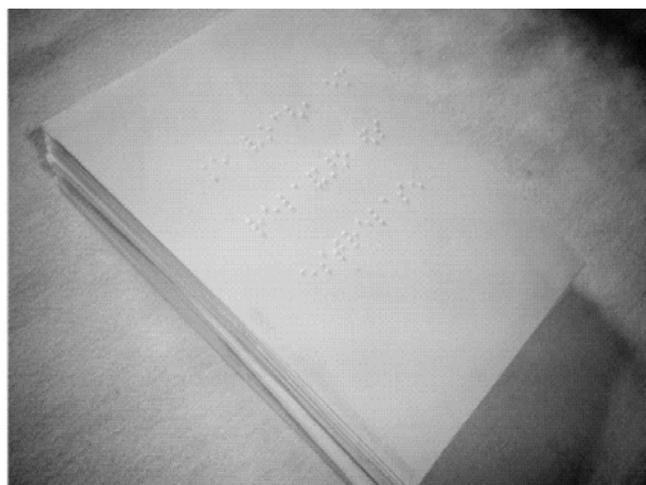


Fig. 2 - Panfleto escrito em braile, 10 x 14 cm, 2004

No momento da elaboração dos panfletos, mesmo tendo a intenção de oferecer ao outro algo praticamente indecifrável, o conteúdo ali impresso deveria ser pertinente a toda aquela ação. Então, decidi pôr o questionamento: 'E você, em relação às estrelas?'. Tal questionamento foi acionado a partir do contato com o trabalho do artista Lawrence Weiner (Fig. 3), que propõe pensar justamente na posição de cada um. O artista propôs, em 2000, uma intervenção nas tampas de bueiros de Nova Iorque (em 19 locais embaixo do Union Square), trocando as tampas usuais por tampas (também de ferro fundido) que continham a seguinte frase em relevo: "in direct line with another and the next" (algo como "em linha direta com as outras e as próximas"⁹). A partir desta obra de Weiner seguiram-se uma série de questionamentos: Que consciência temos em relação a nós mesmos? Qual a visão que temos de nós? A forma como me vejo é a mesma forma como os outros me vêem? Qual a minha posição em relação a tudo isso? Qual a sua posição em relação a tudo isso? Enfim, 'e você, em relação às estrelas?'¹⁰

Mas se por um lado há aproximações com o trabalho de Weiner, tais como indicar o posicionamento de cada um e realizar uma intervenção praticamente imperceptível, por outro, há também divergências, pois o trabalho de Weiner põe ao alcance, ou seja, traz para próximo do espectador as tampas de bueiros em que realiza sua interferência, conectando umas às outras e estas com quem por ali passar. Já a frase dos panfletos, ainda que proponha um posicionamento, joga com escala e dimensão astronômicas. Ao perguntar 'e você, em relação às

⁷ No período em que fiz esta produção dos panfletos realizei uma série de trabalhos que se estruturavam em torno da questão da cegueira e como esta pode ser pensada e proposta ao outro. Refletindo sobre a inversão de papéis que poderia se estabelecer entre estes trabalhos e o espectador, denominei o conjunto desta produção de *Projeto zerar o jogo*. Mas acredito que muitas vezes estes jogos proporcionavam uma espécie de gol contra, assim como uma falta de pontuação e também um empate.

⁸ Embora a cegueira abordada neste trabalho faça referência às falhas ótico-visuais, abordo em outras de minhas produções várias formas de *não ver*, tais como o *não ver* mental, verbal, tátil, auditivo, entre outros. Enfim, uso a denominação 'cegueira' como metáfora para lapsos de nossa percepção e sentidos.

⁹ Tradução de Raquel Stolf.

¹⁰ Há uns dias, Elke Coelho, colega de mestrado, trouxe-me o que parece ter sido uma resposta de Louise Bourgeois à pergunta dos panfletos. Uma resposta, diga-se de passagem, que antecede a data do questionamento destes. Percebe-se então que Bourgeois, tempos antes da intervenção por mim realizada, já estava às voltas com as questões aqui pontuadas. Segue a declaração da artista em 1979: "Certa vez dominada pela ansiedade, não conseguia distinguir entre direita e esquerda, nem me orientar. Perdida, senti vontade de gritar aterrorizada. Mas afastei o medo estudando o céu, determinando onde a lua surgiria, onde o sol apareceria de manhã. Enxerguei-me em relação às estrelas. Comecei a chorar, e entendi o que estava acontecendo" (BOURGEOIS, 2000, p.114).

estrelas?’, o panfleto joga para um lugar muito além do alcance corporal do espectador. Só é possível manter um contato com o lugar indicado por estes, visualmente. E, ainda assim, somente podemos ver as estrelas na escuridão da noite; noite que nos dificulta ver tantas outras coisas. Nota-se que boa parte das estrelas que vemos não existem mais e o que ocorre é que, devido a enorme dis-

tância da Terra, quando sua luz chega finalmente até nós, já morreram. Logo, a distância excessiva é um fator de grande atenção na inquirição dos panfletos. Então, diante deles, de onde e para onde parte meu/seu olhar? Pontos como as estrelas no céu. Pequenos pontos que fazem relevo sobre o papel. Constelação acessível aos cegos - o braile. Aqui, penso que detemos nosso olhar.



Fig. 3 - Lawrence Weiner, *NYC Manhole Covers*, 2000. Intervenção

Ao realizar a distribuição dos panfletos, várias reações ou não reações foram percebidas. Todavia, para saber do conteúdo que estava impresso naquele papel era preciso alguém que conhecesse o braile - a não ser que me perguntassem o que queria dizer aquela frase. Dessa forma, este trabalho precisaria, então, de uma terceira pessoa, alguém que conhecesse aquele código. Assim, o conteúdo do panfleto se estende ainda a outro, se expande para um outro contexto, contexto de quem apresenta uma limitação (a cegueira), mas que naquele momento passou a ser uma vantagem, vantagem em se tratando de alguém que possui o conhecimento para decodificar o braile. Há de se considerar também que é possível alguém ter tentado decifrar o panfleto sozinho; talvez por meio de um guia ou por meio de instruções.

Proponho agora pensar e discorrer brevemente sobre um outro trabalho que reutiliza a frase dos panfletos. Trata-se de uma proposição para a publicação experimental *Membrana* (Fig. 4). Essa publicação consiste num trabalho realizado, coletivamente, no Projeto de Extensão de mesmo nome, que aconteceu de 2005/2 a 2007/1, no Departamento de Artes Plásticas do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina – CEART/ UDESC, e coordenado pela professora Raquel Stolf. *Membrana* consistia num grupo de estudos e ações em torno das mobilidades e aderências da imagem.

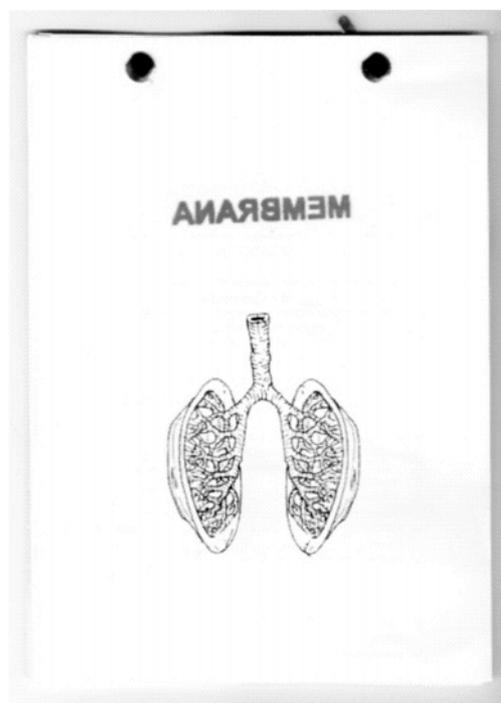


Fig. 4 - *Membrana*. Publicação experimental (capa), 2005

Sem título – publicação-exposição Membrana (Fig. 5) é uma proposta em que reutilizei a idéia do braile. Porém, nesse trabalho, embora tenha disposto as bolinhas

do braille da mesma forma que nos panfletos, eliminei a gravação e o relevo ao realizar uma impressão em xerox. Desta maneira, não houve mais inversão de papéis, como havia com os panfletos. O jogo foi totalmente zerado, pois nem mesmo os cegos podiam acessar o que ali estava escrito. A esse respeito, há um diálogo desse trabalho com *Tudo Vaza*, de 2004, realizado por Rubens Mano. Nessa produção, o artista fixa na porta de entrada da Casa Triân-

gulo, galeria de São Paulo, uma faixa com um texto escrito em braille, mas sem relevo. Eder Chiodetto, jornalista e fotógrafo da "Folha de São Paulo", comenta sobre *Tudo Vaza*:

Sem a textura fundamental para que deficientes visuais possam realizar a leitura, "Tudo Vaza" é linguagem em braille feita para quem enxerga. Mas se quem enxerga não decifra o alfabeto braille, logo esta é uma obra que engendra um paradoxo insolúvel. (CHIODETTO, 2004)

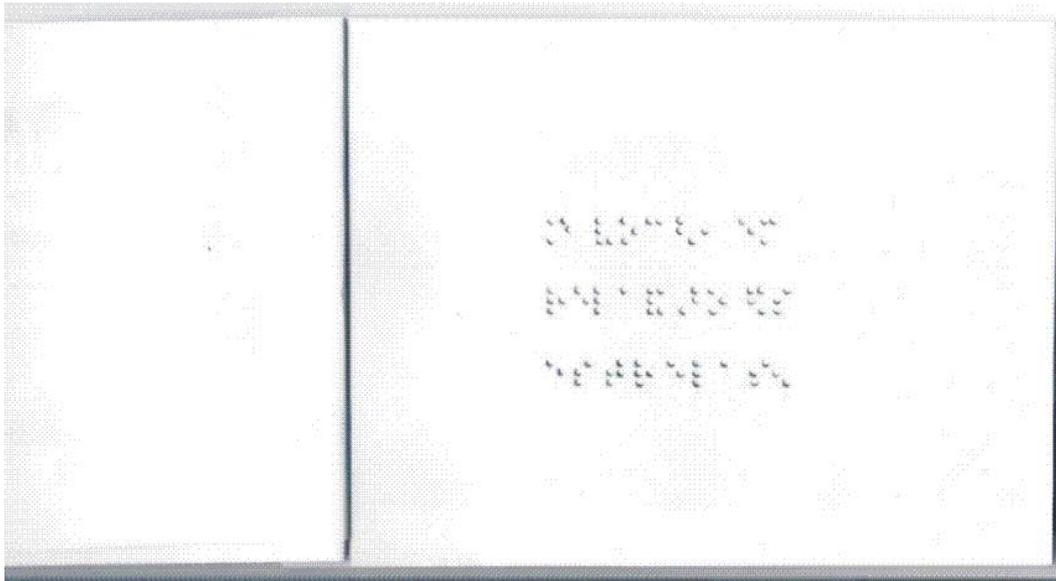


Fig. 5 - Claudia Zimmer, Sem título - publicação - exposição Membrana (frente), 2005. Publicação experimental

No verso da página (Fig. 6) de minha proposição, dou algumas instruções de como usar aquela imagem; assim estabeleceu-se uma nova relação com o espectador por haver algo a mais do que simples bolinhas ilegíveis.

Dentre alguns comandos, encontra-se a possibilidade de qualquer um que tiver com aquela proposta poder fazer dez cópias daquela imagem (frente e verso) e distribuí-las no centro de sua cidade.

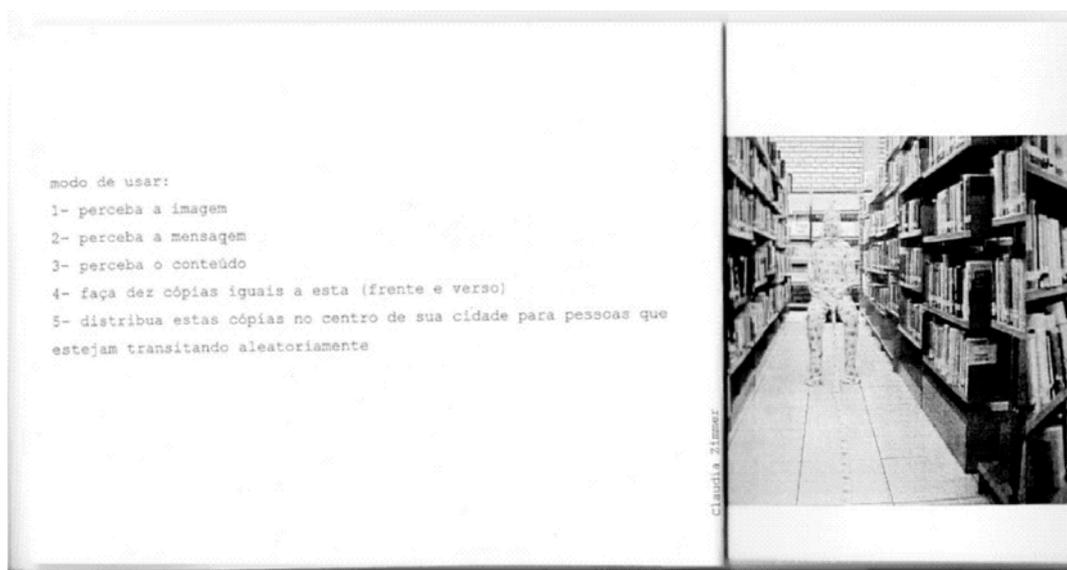


Fig. 6 - Claudia Zimmer, Sem título - publicação - exposição Membrana (verso), 2005. Publicação experimental

No âmbito artístico, a idéia de dar a qualquer um a possibilidade de realizar um trabalho encontra referência na 'idéia de licença' sugerida por Yoko Ono a George Maciunas, nas propostas Fluxus – citando-os novamente. "A idéia de licença sugere que 'qualquer um pode fazê-lo'

[...]" (HENDRICKS, 2002, p. 14), até mesmo quem não é artista. Assim, não raro, estes artistas, entre eles a própria Yoko Ono, George Brecht, Robert Watts, e outros, produziram uma série de trabalhos que consistiam em instruções, as quais foram denominadas 'Eventos'. Watts (2002,

p.113) pontua que “[...] alguns dos eventos são somente coisas para pensar. Outras são ações e podem ser levadas a cabo frente ao público ou poucas pessoas. Alguns são ações para serem apresentadas em particular. Alguns são instruções para ações, atitudes, posições ou posturas [...]”. Em *Evento caixa de correio*, Watts (2002) dá algumas instruções a partir de uma caixa de correio que realizou contendo uma outra caixa igual e em bronze (esta última realizada pelo próprio artista) – uma espécie de carta dentro de outra carta. As instruções eram as seguintes:

Evento caixa de correio
abra a caixa de correio
feche os olhos
retire a carta que preferir
rasgue a carta
abra os olhos

A respeito desse evento, o artista declara: “Até agora não consegui descobrir se alguém já fez o evento da caixa de correio (além de mim)” (WATTS, 2002, p. 113). Embora, segundo Watts (2002), ninguém tenha realizado a ação por ele proposta, é possível perceber aqui a extrema facilidade e possibilidade de qualquer pessoa estender e desdobrar uma prática artística para além da arte. Ou seria uma prática comum para além do cotidiano?

Os trabalhos citados no decorrer deste texto propõem uma forma de se inserir na vida cotidiana, isto é, de se apresentar e de habitar o mundo lado a lado às coisas comuns, assim como as coisas comuns que passam a habitar o mundo das artes. Pode-se, então, concluir que estamos, há algumas décadas, num ‘estado de não-fronteira’¹¹. Duas das definições da palavra “estado”, segundo o dicionário são: “1. Modo de ser ou de estar. 2. Situação ou disposição em que se acham as pessoas ou as coisas.” (FERREIRA, 2004, p.375). Portanto, designar uma situação artística como ‘não-fronteira’ é propor evidenciar o modo como me encontro (os artistas aqui citados também) situada em relação à arte e o mundo; é evidenciar o modo como proponho situar o outro.

Referências

ARCHER, Michael. **Arte contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOURGEOIS, Louise. **Destruição do pai, reconstrução do pai**. São Paulo: Cosac Naify, 2000.

BOURRIAUD, Nicolas. Estética relacional. In: BLANCO, Paloma; CARRILLO, Jesús (orgs). **Modos de hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa**. 1ª Ed. España: Ediciones Universidad de Salamanca, 2001.

BRECHT, George. Algo sobre Fluxus, maio de 1964. In: HENDRICKS, Jon (org.). **O que é Fluxus? O que não é! O porquê**. Brasília / Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 2002.

CEZAR, Claudia Zimmer de Cerqueira. **Projeto zerar o jogo**. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Artes Plásticas, Centro de Artes – UDESC, Florianópolis, 2006.

CHIODETTO, Eder. Cego de tanto ver, Rubens Mano investiga cidade desmaterializada. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 04 dez. 2004. Ilustrada.

DANTO, Arthur C. O mundo como armazém: Fluxus e filosofia. In: HENDRICKS, Jon (org.). **O que é Fluxus? O que não é! O porquê**. Brasília / Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 2002.

FERREIRA, Cristina. **Arte conceitual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004.

FERVENZA, Hélio. Tópico Especial I - *Espaços e formas de apresentação e concepção da arte*. 2007. Notas de aula.

_____. Considerações da arte que não se parece com arte. **Porto Arte**, Porto Alegre, v. 13, n. 23, p. 73-83, nov. 2005.

HENDRICKS, Jon (org.). **O que é Fluxus? O que não é! O porquê**. Brasília / Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 2002.

KAPROW, Allan. A educação do an-artista II. **Concinnitas: arte, cultura e pensamento**, Rio de Janeiro, UERJ, DEART, n. 6, p. 167-181, 2004.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

STOLF, Raquel. A instalação enquanto situação – Entre acontecimentos, proposições, inserções e outros desdobramentos. In: LAMAS, Nadja de Carvalho (org.). **Arte contemporânea em questão**. Joinville, SC: UNIVILLE/Instituto Scwanke, 2007.

WATTS, Robert. No evento, 1964. In: HENDRICKS, Jon (org.). **O que é Fluxus? O que não é! O porquê**. Brasília / Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 2002.

WEINER, Lawrence. **Public Art Fund Projects**. Disponível em: <http://www.publicartfund.org/pafweb/projects/00/weiner_f00.html> Acesso em: 03 agosto 2007.

¹¹ A denominação ‘não-fronteira’ tem referência no conceito de *an-arte* de Allan Kaprow

A construção do fazer musical do professor de educação infantil

Rosângela Duarte¹

Esther Beyer²

Resumo: Este estudo tem como objetivo investigar a seguinte questão: Como a música está presente na prática pedagógica do professor de Educação Infantil, de Boa Vista – RR, e quais as concepções de música que norteiam sua ação pedagógica? Com esta pesquisa espero contribuir para a formação e a prática musical do professor de Educação Infantil, refletindo sobre o papel da música como um conhecimento a ser construído e suas aplicações nas escolas de Boa Vista – RR. A fundamentação teórica deste projeto está centrada nas diversas concepções em relação à Infância e a criança e suas implicações para a Educação Musical e na literatura que discute sobre a formação do professor pedagogo e a educação musical, diante da diversidade das realidades educacionais de um país tão grande como o Brasil. A metodologia de pesquisa é a qualitativa. Ela serviu para a realização da pesquisa de campo e a análise dos dados, inspirada no método da pesquisa-ação, sendo suas principais características a imersão do pesquisador nas circunstâncias e no contexto da pesquisa, o reconhecimento dos sujeitos participantes como produtores de conhecimentos e a busca por resultados como fruto do trabalho coletivo resultante da interação entre pesquisador e pesquisado.

Palavras-chave: educação infantil, formação de professor, musicalização.

The musical making construction of the preschool education teacher

Abstract: This study aims to investigate the following question: How is the music present in the practice of teachers of Preschool Education, Boa Vista - RR, and what are the conceptions of music that guide his/her action teaching? With this research I wait to contribute for the formation and the musical practice of the Preschool Education teacher, reflecting on the role of music as a knowledge to be built and its applications in schools of Boa Vista - RR. The theoretical foundation of this project is focused on various concepts regarding children and its implications for Music Education and the literature that discusses the teacher education formation and the music education in face of the diversity of educational realities of a country as large as Brazil. The methodology of the research is qualitative. It served for the field research and analysis of field data, inspired by the method of action research, and its main characteristics are the immersion of the researcher in the circumstances and in the context of search, the recognition of the participating subjects as producers of knowledge and the search for results as a consequence of collective work from the interaction between researcher and searched.

Keywords: Preschool teachers, education teachers, musicalization.

Introdução

Depois de muitas mudanças de escola, de cidade, de estado, enfim, de vida, pude confrontar e entender que existem diversas realidades, diferentes culturas, onde todos podem conviver com respeito, na busca de conhecer a si mesmo e aos outros.

Mudando do sul para o extremo norte,

pude constatar a dimensão do Brasil, o quanto esse país é grande dentro do continente Latino Americano. Boa Vista é assim, diversificada, ingênua, em plena fase de crescimento. Sempre acolhedora, quente, disposta a abrir um leque de oportunidades a todos aqueles que nela queiram morar. Nessa paisagem, o meu desafio foi formar professores, ser professora de música.

¹ Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Roraima. Mestre em Educação pela Universidad de Matanzas Camilo Cienfuego, Cuba. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Esther Beyer. Componente do grupo de Pesquisa em Educação Musical - GEMUS. Endereço Eletrônico: roduart@click21.com.br

² Ph. D. em Psicologia da Música pela Universität Hamburg (Alemanha). Pós-doutora em Semântica Musical pela Universität Münster (Alemanha). Professora Orientadora do PPGEDU / UFRGS, com ênfase de pesquisa para os processos cognitivos no desenvolvimento musical / Educação Musical. Vice-Diretora do Instituto de Artes da UFRGS. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação Musical - GEMUS. Endereço Eletrônico: ebeyer@sogipa.com.br

Desse modo, um dos raios desse leque me conduziu até a UFRR.

O conjunto dos trabalhos docentes tem me levado a buscar reflexões de novos enfoques e práticas, tanto em minha atuação profissional de professora formadora, como também na escola, como professora de Educação Básica. Então, optei por tentar responder à seguinte questão: Como a música está presente na prática pedagógica do professor de Educação Infantil, de Boa Vista – RR, e quais as concepções de música que norteiam sua ação pedagógica?

Na maioria das escolas de Educação Infantil, a música apresenta um caráter de comando disciplinar para a organização da rotina em sala de aula, ou ainda para atender as datas comemorativas. Dessa maneira, canta-se muito com as crianças, mas pouco se aprende e se ensina de música. FUCKS (1991, p.58) revela que, nas Escolas Normais (1991) do Rio de Janeiro, a música desempenhava um papel de comando que garantia a disciplina, a ordem, mantendo a perpetuação do modelo burguês. Hoje ainda presenciemos essas práticas nas escolas de Educação Infantil.

Considero que as razões da menor importância atribuídas a esta área curricular se devem ao fato da prioridade que os professores continuamente atribuem de ensinar a ler, escrever e contar e de gerirem os tempos curriculares em função dessa mesma necessidade, implicando numa gestão desigual aos restantes componentes curriculares. Essa mesma necessidade advém ainda do fato de, perante a incapacidade sentida no domínio das áreas expressivas, procurarem suprimir essa falha, insistindo nas áreas tradicionais do conhecimento formal, não ousando transpor estes conhecimentos ou saindo desta esfera de ação.

A dicotomia entre a razão e emoção, ainda muito presente na escola, desencadeia um processo de negação dos sentimentos nos sujeitos que nela se inserem, principalmente na relação entre professores e alunos. Esquecem que a razão e a emoção jamais se separam. “Elas constituem duas faces irreduzíveis da atividade cognitiva humana” (BECKER, 2001, p.119). A emoção é o que move o sujeito a realizar as ações. Ela manifesta o interesse do sujeito pelo objeto, que é a relação afetiva entre a necessidade e o objeto suscetível de satisfazê-la (PIAGET, 1974, p.66).

Sendo assim, o ensino da música ainda causa um estranhamento no ambiente escolar, no qual se pode constatar uma série de contradições manifestadas pelos professores e dirigentes. O gosto por conviver com a música sempre é manifestado como forma de apreciação, fruição. Mas, quando se propõe a presença da música na sala de aula, no pátio, enfim, no ambiente escolar, como momento de aprendizagem aí a prática musical é barulhenta, atrapalha as outras classes, não precisa de materiais específicos, bastando ter um aparelho de som, ou mesmo é reduzida apenas a ensaios para as apresentações da escola frente à comunidade.

Educação musical e formação do professor

Quando nos propomos a fazer uma pós-graduação é porque nossas dúvidas são muito maiores do que as respostas que encontramos no nosso cotidiano. As coisas acontecem e começamos a nos sentir impotentes diante de tantas dúvidas.

Como muitos professores (as), saímos em busca de respostas teóricas para subsidiar as ações práticas, que por muitas vezes se perdem no ar, por falta de fundamentação. Sentimos falta de interlocutores que possam questionar, responder, refletir, sugerir, concluir, enfim, estabelecer um diálogo atual que nos ajude a construir novos conhecimentos, novas alternativas, novas oportunidades para continuar a desvendar os desafios de ser uma educadora.

Com o passar dos anos, parti para uma busca mais solitária para responder as minhas perguntas. Procurei pessoas e espaços para refletir sobre as coisas que queria mudar e que já não me satisfiziam mais. Comecei a entender que a mudança tem que vir de dentro, de uma tomada de atitude individual. Então, assumi um papel de ator, desempenhando vários papéis ao mesmo tempo, conforme exigido pelo sistema, mas tendo pleno discernimento do que queria realmente. Passei a selecionar o que tinha significado para fazer parte da construção do profissional a qual me propus realizar.

Formada, frente ao mercado de trabalho, a primeira oportunidade com a qual me deparei foi a de ser professora. E, agora, não podia ficar sem trabalhar, precisava começar uma vida profissional. Mas não queria ser como a maioria dos professores que tive. Foi a partir dessa reflexão que surgiu a oportunidade de colocar todas as minhas idéias em prática. Deveria ser diferente, afinal iria participar da formação de muitas pessoas.

Através destas reflexões, cheguei à conclusão de que a teoria que permeia as nossas práticas deve privilegiar um espaço diferenciado de construção do conhecimento e contribuir para a formação de um professor epistêmico, isto é, “um sujeito que se realiza na ação fazendo-se plenamente operatório, descentrado e, como tal, de plena autonomia moral. Um sujeito criativo e cooperativo – capaz de operar e cooperar” (BECKER, 2001, p.110).

Assim como eu, muitos professores chegam, recém formados, à escola. Cheios de esperança e de vontade para fazer mudanças, deparando-se com uma realidade de escola que tem, muitas vezes, um belo discurso, um projeto político pedagógico excelente, mas que, no dia-a-dia, pouco é praticado. E começam a surgir novos questionamentos: Como vou colocar minhas idéias em prática se o sistema submete a ação do professor a parâmetros pré-estabelecidos? Será que terei forças para superar dificuldades e limitações da minha prática pedagógica? Encontrarei um grupo de professores e alunos interessados em manter um diálogo para refletirmos sobre as nossas experiências e buscar novas descobertas?

Na verdade, essas questões permanecem na vida de um professor para sempre, porque a cada nova proposta de trabalho, a cada nova turma de alunos, a cada novo grupo de estudos de que participa, ele será desafiado a criar um ambiente que busque essas respostas.

As formas pelas quais os professores escolhem suas práticas têm a ver com a resposta a essas questões. O professor precisa saber como se constitui o conhecimento. Saber que o conhecimento se constrói e resulta da interação entre o sujeito e o objeto, a partir de um processo de reflexionamento³ e reflexão⁴ sobre suas ações. Aquele que sabe como o aluno aprende, tem maiores chances de êxito e de “burlar” o sistema tradicional.

E esse é o maior desafio para qualquer professor: superar as razões históricas que tornaram a escola inadequada e que levaram ao enfraquecimento da sua posição social e econômica. Isso tem a ver com transcender os limites da sua formação numa pedagogia tradicional e puramente reprodutora, para ir ao encontro de uma pedagogia relacional que construa novos saberes, comportamentos, modos de ser. “É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que ‘chegam’ em sua geração. E não fundados em devaneios, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões.” (FREIRE, 2000, p.53)

Hoje, somos educadores de um tempo novo, onde o mundo foi globalizado. “A transformação do mundo necessita tanto de sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha as condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador.” (FREIRE, 2000, p.54) Deficientes, índios, negros, homossexuais, pobres, marginais, migrantes, enfim, todos que ficaram calados e submissos por tanto tempo, lutam para existir e para que seja assumida a responsabilidade ética de problematizar as experiências vividas por eles, sem comparações aos sujeitos-padrão socialmente aceitos.

Assim, a pedagogia – escola, professores, alunos - é levada a abrir-se para a discussão das questões de gênero, escolhas sexuais, multiculturalismo, religiosidade, papel da mídia, racismo e muitos outros temas. Toda essa problemática me remete a refletir sobre a formação dos professores. Seja qual for a proposta para uma pedagogia eficiente, esta dependerá da disponibilidade de professores em quantidade e qualidade. Diante de tamanha complexidade, ainda existem regiões que se encontram em grande defasagem em relação aos grandes centros, principalmente no que se refere ao acesso ao conhecimento.

Em Boa Vista – RR, as Universidades não ofere-

cem formação superior na área de música. A única instituição de ensino existente é a Escola de Música do Estado que, infelizmente, ainda não é regulamentada, não podendo certificar os cursos oferecidos por ela. Sendo assim, os professores que atuam na área de educação musical ou tiveram uma formação musical formal⁵ fora do Estado ou são autodidatas. Esses últimos, na maioria das vezes, buscam os cursos livres e oficinas oferecidas pela própria Escola de Música e iniciativas particulares, para subsidiar seus trabalhos em sala de aula.

A precariedade verificada na prática de Educação Musical, na Educação Básica, em Boa Vista-RR, se encontra no fato de os professores generalistas não receberem uma formação que contemple os conhecimentos musicais. Também se deve à falta de informações precisas dos dirigentes do Sistema Educacional quanto à efetivação da legislação vigente, referente à presença do ensino da Arte (música, dança, teatro e artes visuais) no currículo.

A ausência de um curso de nível superior na área de Educação Musical, na maioria das Universidades desse país, revela uma realidade que mostra claramente a falta de oportunidade que esses alunos e professores têm para se desenvolverem musicalmente.

As grades curriculares dos cursos de Pedagogia, normalmente, contemplam o ensino da Arte de maneira generalizada. O enfoque proposto ainda se restringe a uma visão sobre artes visuais, música, dança e artes cênicas. Dessa forma, o futuro professor fica limitado a conhecimentos superficiais das diversas expressões artísticas e sua aplicação em sala de aula sob uma perspectiva teórica.

Os alunos de Pedagogia, hoje com a incumbência de atender também à Educação Infantil, não recebem formação na área de música, a fim de terem acesso aos seus conceitos e metodologias, para que suas práticas pedagógicas se tornem efetivas. “Como uma das formas de representação simbólica do mundo, a música, em sua diversidade e riqueza, permite-nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro – próximo ou distante.” (BRITO, 2003, p.28) Essa afirmação reflete meu pensamento e me levou a desenvolver essas questões em relação à Educação Musical. O desafio é o de não só enfatizar as dificuldades encontradas, mas o de buscar soluções para reverter a realidade dessa carência de formação continuada na área de Educação Musical na nossa região.

Como professora do curso de Pedagogia, ouço muitos questionamentos por parte dos alunos que gostariam de desenvolver os conteúdos próprios da educação musical, mas não se sentem seguros pela falta de conhecimento específico na área. Esse fato me causou uma inquietação e me fez refletir sobre como esse profissional da educação poderia entender, organizar e

³ Segundo BECKER (2001, p.84), apoiado nas idéias de Piaget, o reflexionamento consiste em retirar as características dos observáveis (dos objetos e das ações) e dos não observáveis (da coordenação das ações).

⁴ Para o mesmo autor (idem), a reflexão consiste em refazer a organização prévia em função das novidades trazidas pelo reflexionamento.

⁵ Quero dizer, pessoas que cursaram Conservatórios, Licenciatura em Música, Licenciatura em Educação Artística com especialização em Música ou Cursos de música em Seminários Religiosos.

dinamizar o conhecimento musical na prática escolar cotidiana. Qual é a possibilidade de reorganização dos trabalhos educativos junto ao curso de Pedagogia e, ao mesmo tempo, de dinamizar o ensino de Música nas escolas, a partir do trabalho pedagógico de professores não especialistas em Música, mas atuantes na Educação Infantil?

Desse modo, com esta pesquisa espero contribuir para a formação e a prática musical do professor de Educação Infantil, refletindo sobre o papel da música como um conhecimento a ser construído e suas aplicações nas escolas de Boa Vista – RR.

A observação de como a música está presente na prática pedagógica do professor de Educação Infantil, de Boa Vista – RR, através de uma ação educativa reflexiva e crítica, é o primeiro passo para entender como este professor se relaciona com a música. A partir daí pode-se possibilitar a musicalização do professor para que este possa ampliar a sua prática pedagógica compreendendo o desenvolvimento musical na criança e relacionando-o com outras áreas do conhecimento. O foco é propiciar a construção de um modelo⁶ de musicalização para a formação dos professores de Educação Infantil, de Boa Vista – RR, a partir de suas práticas pedagógicas, buscando suas contribuições para o Ensino da Música.

Os estudos realizados para fundamentar teoricamente este projeto partiram da busca de compreender o contexto musical nas **diversas concepções em relação a Infância e a criança e suas implicações para a Educação Musical**, através dos seguintes autores Áries (1978), Tomatis (1991), Custodero (2002).

Por entender que existe uma enorme diversidade cultural, considero que exista um tipo de infância para cada cultura e o seu significado pertence, portanto, ao modo de cada um conceber a vida. A música, como um dos elementos culturais, faz-se presente no cotidiano de qualquer sociedade. As crianças existem e, a partir da interação entre nós, podemos comparar suas experiências e vivências nas mais diversas linguagens, procurando entendê-las em seu contexto sociocultural. Sendo assim, a questão “o que é Infância e como a música é vivenciada” não tem uma resposta única e muito menos homogênea.

Outro aspecto a ser estudado focou o que entendemos por **Aprendizagem e Musicalidade**, à luz dos trabalhos de Delval (2000), Freire (1996), Piaget (1974). Sob a ótica construtivista, a prática educativa musical estará calcada no desenvolvimento de conceitos e a abstração em patamares de compreensão cada vez mais complexa e mais ampla, uma vez que esta consista na reconstrução de conhecimentos já assimilados e reorganizados cognitivamente.

Piaget busca nos conceitos de ‘assimilação e acomodação de estruturas operacionais’, não só descobertas, mas criadas pelo

próprio sujeito a explicação do pensamento humano enquanto ‘transforma e transcende a realidade’, ou a explicação desta ‘construção inventiva que caracteriza todo pensamento vivo.’ (TP, p.88) Portanto, ‘para apresentar uma noção adequada de aprendizagem, é necessário explicar primeiro como o sujeito consegue construir e inventar, e não apenas como ele repete e copia.’ (TP, p.88) O problema da invenção – não exige solução especial na hipótese dos esquemas, pois a organização dos esquemas é, essencialmente, construção e, portanto, invenção (BECKER,1983, p.17).

Atualmente, a literatura que discute a **formação do professor pedagogo e a educação musical** tem sido ampliada, diante da diversidade das realidades educacionais de um país tão grande como o Brasil. Autores como Bellochio (2001), Penna (2002), Figueiredo (2003), acreditam que estes profissionais podem ser importantes multiplicadores do conhecimento musical nos anos iniciais da escola.

Tratando-se do professor de Educação Infantil, é de suma importância que este compreenda os mecanismos de construção cognitiva das crianças, para estabelecer momentos que propiciem trocas de experiências e conhecimentos, de tal modo que juntos possam compartilhar de um espaço de criação, de compreensão do mundo, de liberdade.

A partir de uma série de leituras sobre princípios básicos que, na verdade, devem nortear todo professor disposto a refletir sobre a sua prática pedagógica, penso que a educação é um diálogo entre professores e alunos que buscam solucionar, juntos, os problemas que os cercam. Só assim, a percepção da realidade pelos sujeitos envolvidos é ampliada, transformando a maneira com que ambos percebem o mundo. A partir da vivência de estar inserido num processo de transformação, professores e alunos são capazes de reconhecerem as mudanças na própria maneira de perceber o mundo e passam a ter consciência de um saber baseado na compreensão e no agir.

Metodologia

Neste estudo, adoto a metodologia de pesquisa qualitativa como base teórica para a realização da pesquisa de campo e a análise dos dados. A opção pela pesquisa qualitativa atrela-se à necessidade de se partir do quadro referencial dos próprios sujeitos do estudo, cabendo ao pesquisador decifrar o significado da ação humana e não apenas em descrever comportamentos.

Inspirada na metodologia da pesquisa-ação participarei, enquanto professora/pesquisadora, das atividades do grupo, assumindo um papel de sujeito que tem interesses e problemas em comum, mediando a formação dos professores. Isto é, tentarei adequar a formação teórica e prática ao “novo” conhecimento resultado do processo de reflexão e da ação própria. Sendo assim, as principais características metodológicas desse estudo são: a

⁶ Segundo Gainza (2003, p.10), “el modelo remite a una producción colectiva. Por lo general integra un conjunto de materiales, actividades y conductas, que no suponen necesariamente una secuenciación dada e se desarrollan em un contexto específico (lúdico, antropológico, etc.). Un modelo pedagógico cualquiera es susceptible de ser combinado com outros.

imersão do pesquisador nas circunstâncias e no contexto da pesquisa, o reconhecimento dos sujeitos participantes como produtores de conhecimentos e práticas e, a busca por resultados como fruto de um trabalho coletivo resultante da interação entre pesquisador e pesquisado.

Essa metodologia define bem a forma com que nós, profissionais da educação, formadores de professores, deveríamos trabalhar em Roraima. Não podemos reduzir nossos ideais apenas numa disciplina, dentro de uma sala de aula, para poucas turmas de futuros professores. Precisamos **formar grupos com aqueles que já estão nas escolas, que já ultrapassaram os muros das universidades** e que se encontram a mercê da própria sorte de terem algum dia tido a oportunidade de participarem de uma formação na área musical. Quero ressaltar que na realidade do Estado de Roraima, a maioria dos professores que atuam na rede privada, considerada incipiente em comparação a outros Estados, são também professores da Rede Pública de Ensino, tanto no âmbito municipal quanto estadual.

Segundo a metodologia da pesquisa-ação, os **Instrumentos de Pesquisa** foram divididos em dois grupos: **Elementos de investigação** e **Elemento de ação**. Como **Elementos de investigação**, utilizei a história de vida, diário de campo, entrevista e observação.

O ato de olhar para o passado, transitando pelos principais momentos da nossa vida, pode revelar o “quem somos”, o “por que” e o “como” agimos diante do outro e do mundo. A elaboração da história de vida será uma atividade que terá como objetivo reconstruir o percurso de formação do professor, sendo uma de minhas estratégias para conhecer o participante e para que todos do grupo se conheçam entre si. A partir desses relatos, buscarei compreender a realidade, através das experiências retratadas e vivenciadas, bem como os conceitos sobre educação musical elaborados pelos professores individualmente ou nos grupos, ou instituições das quais participaram no decorrer de suas vidas.

Os diários deverão conter observações, sentimento, reações, interpretações, reflexões, pressentimentos, hipóteses e explicações, desde informes sobre o trabalho individual até o autocontrole de uma mudança em uma prática pedagógica. Poderá, ainda, fornecer novos elementos para análise de aspectos que não tinham sido levados em conta. Quando falamos em diário, temos a sensação de confidencial, pessoal, intransferível. É como se tivéssemos um lugar só nosso, onde deixamos registradas nossas percepções, angústias, questionamentos, enfim, informações de nós mesmos. É sobre esses detalhes, descritos nas linhas e entre linhas, que irei me debruçar para entender os diferentes modos de construção do conhecimento musical revelado (ou não) pelos próprios participantes, e como eles se vêem professores reflexivos, co-responsáveis (ou não) pela sua própria formação.

A opção pela entrevista se deve ao fato de que através dela poderei completar as informações deixadas nas entrelinhas das histórias de vida, que possam vir a

ser relevantes para atender aos objetivos propostos, além de ser um momento de diálogo a ser estabelecido entre o pesquisador e o entrevistado, proporcionando uma relação de confiança mútua. A análise das entrevistas permitirá categorizar os dados relacionados aos valores, às atitudes e às opiniões dos participantes da pesquisa.

Elemento de Ação: Oficina de Musicalização. A partir de estudos realizados (BEYER, 1994;1988; KEBACH, 2008; MAFIOLLETTI,1998) vimos que o fazer musical é o pré-requisito do compreender a música. A construção de conceitos a ser realizada pelo sujeito, passa por um processo complexo, no qual se faz necessário vivenciar ricas experiências no fazer musical.

A metodologia que sustenta o fazer pedagógico musical se desenvolve na trilogia: vivência - apreensão – expressão, aproveitando as possibilidades sonoras do meio, do corpo humano e dos instrumentos musicais, sobre a base de dois princípios essenciais na aprendizagem da música: a práxis musical, essência da musicalização e, também, a integração dos conteúdos no processo de aprendizagem como um todo. O objetivo da oficina é possibilitar aos participantes a construção de conhecimentos musicais básicos por meio da vivência de atividades práticas e reflexões teórico-metodológicas.

Considerações Finais

Com esse estudo pretendo compreender o que os professores de Boa Vista – Roraima pensam sobre o conhecimento musical, o que sabem a respeito disto e proporcionar momentos de aprendizagem sobre a música que possam ser multiplicados no ambiente escolar da rede municipal.

Por fim, acredito que através desta vivência metodológica, na qual o professor não recebe receitas prontas, mas é convidado a participar ativamente desse estudo, estarei valorizando o próprio pensar educativo do professor e suas potencialidades.

De tal forma, acredito que o mesmo possa se tornar autônomo na busca de teorias que o ajudem a superar os problemas presentes na sua prática em relação à presença da Educação Musical na Educação Infantil.

Referências

- ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar,1978.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BECKER, F. **Da ação a operação: o caminho da aprendizagem**. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - IPUSP, 1983.
- BELLOCHIO, Cláudia R.; GEWEHR, M.; FARIAS, C. H. B. Educação musical, formação e ação de professores dos anos iniciais de escolarização: Um estudo em processo. In: BELLOCHIO, C. R.; ESTEVES, C. A. (Eds), **Encontro Regional da ABEM Sul, 4., e Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM, 1., Anais...** Santa Maria: UFSM, 2001.

BEYER, Esther **Musikalische und sprachliche Entwicklung in der frühen Kindheit**. Hamburg: Krämer, 1994.

_____. **A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget**. Dissertação (Mestrado em Educação), FAGED, UFRGS, Porto Alegre, 1988.

BRITO, Teca A. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CUSTODERO, Lori A. The musical lives of young children: inviting, seeking, and initiating. In: **Journal of Zero to Three**. Volume 23 nº1, September, 2002.

DELVAL, Juan. **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. **The music preparation of generalist teachers in Brazil**. Tese de doutoramento (PhD), RMIT University, Melbourne, Austrália, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GAINZA, Violeta H. La Educación Musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. In: **Serie "Documentos de Trabajo"** Escuela de Educación. Universidad de San Andrés. Impreso en Argentina - Primera Edición: Noviembre de 2003.

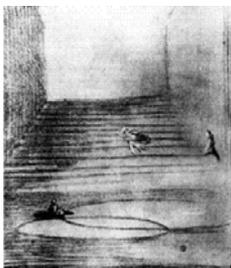
KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. **Musicalização coletiva de adultos: o processo de cooperação nas produções musicais em grupo**. Tese (Doutorado em Educação), FAGED, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

MAFFIOLETTI, Leda. Formação de professores para a educação infantil. In: **VII Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Anais... Pernambuco: ABEM, 1998.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista ABEM**. Porto Alegre, nº 7, p.7-19, 2002.

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro:Freitas Bastos, 1974.

TOMATIS, A.A. & VILAIN, J. O ouvido à escuta da música. In: RUUD, Even (org.) **Música e saúde**. São Paulo: Summus, 1991.



Invenções musicais em grupo: uma questão de liberdade de criação, desafio coletivo e cooperação

Patrícia Fernanda Carmem Kebach¹

Resumo: Neste artigo, pretende-se destacar a importância das atividades de criação musical nos processos de musicalização e suas várias formas de ação. Abordar-se-á ainda, o aspecto da produtividade, ou seja, real construção de conhecimento a partir dos trabalhos realizados em grupo com adultos. Destaca-se, assim, a importância de se trabalhar com ferramentas construtivistas que proporcionem trocas sociais e liberdade de ação nas produções musicais. Através da pesquisa que se realizou nessa esfera das produções coletivas musicais, pretende-se demonstrar, de modo sucinto, que os trabalhos de criação musical em grupo proporcionam uma interação ampliada, o desenvolvimento da criatividade, a descentração progressiva, a autonomia e a cooperação de cada sujeito que integra o processo no ambiente em forma de Oficina de Musicalização Coletiva.

Palavras-chave: criação musical, trabalhos em grupo, processos de ensino-aprendizagem.

Musical inventions in group: a question of freedom of creation, collective challenge and cooperation

Abstract: In this article we intend to highlight the importance of musical production activities, in musicality processes and its several ways of action. We will also work on the aspects of productivity, i.e., the real construction of knowledge from activities performed in groups composed by adults. We highlight, in this way, the importance of working with constructive tools that provide social exchanges and freedom of action in musical production. Through the research made in the sphere of collective musical production, we intend to show that activities of musical production in groups offer: an amplified interaction, development of creativity, progressive decentralization process, autonomy and cooperation from each individual that integrates this process in a Collective Musicality Workshop (Oficina de Musicalização Coletiva) environment.

Keywords: musical production, team work, learning processes.

Introdução

Este estudo se refere à análise da importância dos processos de criação coletiva no desenvolvimento musical dos sujeitos aprendizes. Busco, através da observação de uma tarefa de criação, demonstrar a riqueza que existe neste processo e abordar a criação como parte complementar ao desenvolvimento musical. Isto é, as atividades de criação devem complementar as de apreciações ativas, recriações (no sentido de se trabalhar sobre músicas prontas, rearranjando-as), exercícios técnicos e reflexões sobre os conteúdos abordados. Essa proposição é feita a partir das minhas observações empíricas, durante

a pesquisa de Doutorado (KEBACH, 2008), em que pesquisei a conduta musical de adultos que não haviam passado por um ambiente de musicalização formal, mas somente interagido em cursos oferecidos na área, ou mesmo, restringido-se a apenas ouvir música até então. Portanto, trata-se aqui, de um pequeno recorte sobre uma pesquisa maior.

Abordar um ambiente coletivo de aprendizagem tem a ver com a proposição de que no ambiente de criação em grupo, cada invenção terá a oportunidade de ser verificada, ajustada, adaptada, coordenada, enfim, reinventada pelos sujeitos que interagem, conforme os esquemas pessoais momen-

¹Doutora e Mestre em Educação pelo PPGEdU da UFRGS. Pesquisadora da área da Educação Musical. Professora da Pedagogia e da Pós-Graduação em Gestão Educacional da FACCAT. Realizou cursos em Psicologia do Desenvolvimento e Método Clínico Piagetiano na UNIGE (Universidade de Genebra), na Suíça. Graduada em Comunicação Social pela UNISINOS. Endereço postal: caixa postal nº 100 - Montenegro - CEP 95780-000. Endereço Eletrônico: patriciakebach@yahoo.com.br

tâneos, o que torna o ambiente de Educação Musical produtivo e fecundo. Desse modo, um clima de produção democrática é estabelecido, cujos conflitos sócio-cognitivos (PERRET-CLERMONT, 1995) que decorrem das interações sociais na musicalização em grupo são altamente construtivos, na medida em que mobilizam os sujeitos, obrigando-os a sair de seus próprios pontos de vista, para projetarem procedimentos encadeados coletivamente. Portanto, são dois os focos principais deste estudo: os trabalhos cooperativos em grupo e a criação musical gerada neste ambiente.

A criação musical

A autonomia na produção musical depende das construções precedentes do sujeito em relação à música, tanto das informais, quanto das originadas no próprio ambiente de aprendizagem. Se o espaço da Educação Musical proporcionar apenas momentos de desenvolvimento de técnicas como forma de gerar interações que desenvolvam a musicalidade dos sujeitos, corre-se o risco de se tolher parte do que há de mais precioso na musicalidade: a criatividade expressiva. É certo que ao interpretar e rearranjar (PENNA & MARINHO, 2005) composições já prontas, ou mesmo ao realizar movimentos de subjetivação diante de apreciações ativas, resgatando certos aspectos, expressando sentimentos, por exemplo, o sujeito já se encontra em processo de construção e de expressão musical. Porém, a forma máxima dessa expressão ainda não foi atingida. Só será, na medida em que tenha ele mesmo a oportunidade de criar formas musicais originais, a partir de suas construções precedentes. Desse modo, o conceito de criação musical tem a ver aqui com as produções criativas e originais², geradas no espaço coletivo de Educação Musical.

Concordo com França e Swanwick (2002) quando dizem o seguinte:

[...] desde que os alunos estejam engajados com o propósito de articular e comunicar seu pensamento em formas sonoras, organizando padrões e gerando novas estruturas dentro de um período de tempo, o produto resultante deve ser considerado como uma composição – independente de julgamentos de valor. Essas peças são expressões legítimas de sua vida intelectual e afetiva. (p. 11)

Entretanto, de modo mais amplo, o que os autores consideram composição, encaixa na totalidade da criação musical. Assim, essas criações envolvem atividades não somente de composição, mas também de improvisações (composição em tempo real), em que os sujeitos selecionam e organizam sons de modo criativo, através de condutas espontâneas ou da realização de projetos mais elaborados. Desse modo, ainda de acordo com

os autores, a importância educativa das criações se encontra no significado e na expressão que essas produções musicais coletivas são capazes de comunicar.

O ambiente de criação põe em prática o pensar imaginativo a respeito de possíveis produções sonoras, gerando coordenação de ações progressivas e autonomia nas condutas. Aquele que cria suas próprias organizações, mesmo que de forma elementar, conseguirá se colocar no ponto de vista de um compositor e, em consequência, compreender melhor a estrutura musical. Nesse sentido, as aulas de Educação Musical que levam isso em conta podem ser consideradas como um grande laboratório de experimentação coletiva sobre o universo sonoro. Uma forma apropriada seria, então, proporcionar aos aprendizes, aulas em forma de Oficinas de Musicalização Coletiva. Como propõe Fernandes, a Oficina de Música é um espaço que busca essencialmente a criatividade “dando ênfase total a esse aspecto e concretizando princípios de Arte-Educação na educação musical” (2000, p. 12).

Produzindo música coletivamente

O aluno precisa ter um espaço para trazer música para o ambiente de Educação Musical, precisa criar suas próprias organizações sonoras, precisa recriar a música para si, para poder construir-se musicalmente, precisa ter acesso à diversidade, que permita a construção de suas próprias hipóteses, aperfeiçoando os métodos de julgar a qualidade das próprias produções e a dos outros. Coletivamente, esse espaço se amplia, pois comunicar as próprias criações é descentrar-se e compartilhar formas de expressão com o grupo.

Ostrower (1987) propõe que

[...] o pensar só poderá tornar-se imaginativo através da concretização de uma matéria, sem o que não passaria de um divagar descompromissado, sem rumo e sem finalidade. Nunca chegaria a ser um imaginar criativo. Desvinculado de alguma matéria a ser transformada, a única referência do imaginar se centraria no próprio indivíduo, ou seja, em certos estados subjetivos desse indivíduo cujos conteúdos pessoais não são suscetíveis de participação por outras pessoas. Seria um pensar voltado unicamente para si, suposições alienadas da realidade externa, não contendo propostas de transformação interior, da experiência, nem mesmo para o indivíduo em questão. (p.32)

Ostrower afirma assim que “o pensar específico sobre um fazer concreto” (idem) é o que torna possível comunicar um conteúdo expressivo e a organização do pensamento. Nas ordenações possíveis se inserem modos de comunicação, isto é, a materialidade das coisas colocada no plano simbólico transforma-se em algo concreto e comunicável. Somente nesse caso as invenções podem ser sucedidas por verificações.

As construções musicais essencialmente novas,

² Quando falo em produção original, não quero dizer que as construções musicais partam do “zero”, pois figuras rítmicas ou fragmentos de intervalos aprendidos em outros momentos, por exemplo, são as bases e podem ser utilizados nas novas organizações sonoras, mesmo que os sujeitos não tenham consciência disto. Simplesmente quero dizer que ao inventar música, a partir do que proponho neste estudo, os sujeitos estão agindo como improvisadores e compositores.

no sentido de originais e não de pré-formadas, têm a ver com as abstrações reflexionantes, que são realizadas no momento de interação entre sujeito e objeto musical. Elas conduzem para as implicações significantes geradas pelas tomadas de consciência (PIAGET, 1978) durante o processo de criação musical. A criação de novidade que daí deriva resulta da reflexão reorganizadora, tornada necessária “pelo ‘reflexionamento’ dos dados já adquiridos no patamar inferior e que se trata de reconstruir em novos termos próprios do patamar superior” (PIAGET, 1995, p. 100). Esse processo ganha peso em meio às trocas em grupo, já que idéias múltiplas são testadas, com a finalidade de organizar um material sonoro em forma musical, do modo mais apropriado possível, segundo a síntese dos diferentes pontos de vista. Os elementos musicais, assim, são constatados empiricamente, conectados a um fim determinado pelo grupo e conduzem a um jogo de assimilações recíprocas entre o fim atingido e os meios empregados. Nesse processo coletivo ocorrem construções que ultrapassam meras constatações ou generalizações indutivas dos fatos constatados.

No ato de criar, portanto, são acionados esquemas individuais. Esses esquemas são articulados por um movimento de cooperação, e não pela justaposição de condutas particulares ou pressão do grupo sobre os indivíduos, mesmo que esta última, de vez em quando, apareça em meio às trocas sociais. Entretanto, é papel do professor gerenciar essas trocas e não deixar que se transformem em conflitos emocionais improdutivos, ou seja, naquilo que Perret-Clermont (1995) chama de conflito sócio-emotivo.

Atividades produtivas de criação musical

Algumas atividades de criação musical que produzem um efeito construtivo, em relação ao desenvolvimento musical têm a ver com esses procedimentos:

- criação de formas musicais livres (tonais ou atonais) que expressem determinada temática sem o uso da linguagem verbal;
- improvisação rítmica, ou seja, criação de variações durações, obedecendo a um determinado pulso;
- criação coletiva de letra e música conforme determinada temática;
- composição rítmica individual, através da divisão refletida e anotada de células rítmicas e execução coletiva das mesmas;
- improvisações melódicas na voz sobre uma base harmônica vocal;
- composição coletiva de uma narrativa sonora musical, como forma de contar uma história;
- composições de frases melódicas individuais refletidas e anotadas, para serem coordenadas com várias outras.

Essas atividades são apenas exemplos, em meio a tantas formas possíveis de se proporcionar interações

diversificadas e inventivas. Foi através de algumas delas que pesquisei (KEBACH, 2008), procurando compreender as condutas psicossociais em ambiente de musicalização coletiva de adultos. Entretanto, a título de exemplo, trago neste artigo, apenas uma dessas atividades. Constatemos, no decorrer da análise da tarefa de criação proposta, que exponho no próximo item, que as autorregulações são fontes de melhorias e enriquecimento das estruturas mentais em relação à música e, da mesma forma, constituem o processo de coordenação de ações progressivas. Como propõe Piaget:

A fecundidade particular das interpretações baseadas na autorregulação reside no fato de que se trata de um funcionamento constitutivo de estruturas e não em estruturas prontas e acabadas, no seio das quais bastaria procurar aquelas que conteriam de antemão, no estado pré-formado, tal ou qual categoria do conhecimento (1990, p. 65).

A história contada com sons

Fernandes (2000) propõe que o encontro com as artes deveria ser um espaço privilegiado para a manifestação da originalidade, “para experimentar e manipular” (p. 22), para deixar que o sujeito possa emergir “em uma sensação de liberdade para inovar e explorar, usando a imaginação” (idem). Pensando assim, tive como objetivo realizar esta tarefa que colocou em jogo um meio de exercitar uma narrativa sonoro-musical simbólica, procurando incentivar as alunas da Oficina de Musicalização Coletiva, que realizei para coletar meus dados observados na tese de Doutorado (KEBACH, 2008), a utilizarem o máximo de imaginação possível na criação da “História contada com sons”, nome que dei à atividade. Assim, buscando gerar um ambiente de criação musical cada vez menos preso a padrões culturais pré-estabelecidos, iniciei a tarefa proporcionando às alunas a apreciação de algumas músicas, cujo foco estrutural teve como base o manuseio de objetos e estruturas sonoras diversas. Essas músicas serviram de referência para uma criação sonora mais abstrata, ou seja, através apenas dos sons corporais, instrumentais ou vocais, sem que fosse necessário criar uma narrativa através da linguagem verbal.

Vejamos como a tarefa foi realizada.

Dividi a turma em dois grupos: G1 (**MA LE, VI e TA**) e G2 (**MO, SI, VA e LU**)³. Elas tinham por tarefa criar organizações sonoras que narrariam uma determinada história contada pelos dois grupos. A temática era livre.

Elas começaram procurando sons diferentes nos instrumentos e depois combinaram as histórias que seriam contadas. O G1 começa a criar em cima da melodia de uma canção de ninar bem conhecida. Digo-lhes que não quero uma criação sobre algo que já existe e que abandonem esta idéia para recomeçarem a criar algo que seja realmente novo. Portanto, a tendência de uma tentativa de acomodação sobre padrões pré-estabelecidos dá início à criação coletiva. Porém, desafio-as a produzirem algo iné-

³ As pessoas que participaram dessa pesquisa foram algumas professoras da Rede Municipal de Ensino de Montenegro. Elas são denominadas pelas sílabas MA, LE, VI, TA, MO, SI, VA e LU.

dito. **TA** sugere que peguem, então, apenas as primeiras notas da canção, como forma de gerar um clima de canção de ninar. **MA** tenta argumentar, na tentativa de explicar-se sobre a questão de adotar a melodia conhecida, sobre a importância de se realizar um fundo musical mais preciso. Proponho um contra-argumento, explicando que isso pode ser considerado como plágio, e não, como criação.

LE propõe que comecem com um choro e que alguma sole um embalo na voz, em *boca chiusa*⁴. Ela, portanto, abandona a melodia da música que estavam tentando trabalhar e cria uma nova, alternando duas notas (si, sol, si, sol...) e continua explicando que a criança deve ir modificando a intensidade do choro:

LE – Primeiro ela faz aquele choro terrível, depois vai se acalmando.

TA – Isso tudo vai ser dentro dos quatro passos.

TA, assim, já está pensando em uma coerência rítmica, para que os elementos que forem surgindo possam ser coordenados. Refere-se à adoção do acompanhamento da marcação pelo método do *Passo*⁵, que estava sendo trabalhado na Oficina, em outros momentos. Assim, vão progressivamente combinando a história, ensaiando as partes e, portanto, montando a música. Numa dinâmica de desequilíbrios externos, caracterizados pela dificuldade de aplicação e de atribuição de esquemas e operações às idéias múltiplas e organizações sonoras realizadas pelas colegas, e de desequilíbrios internos que representam a dificuldade de composição entre os esquemas e operações (PARRAT-DAYAN, 1996, p.59), elas vão gerando uma produção musical. Desse modo, são os desequilíbrios entre assimilação e acomodação que movem o processo de aprendizagem, proporcionando às alunas formas de revisar seus esquemas e superá-los a partir das novas construções realizadas. Esses desequilíbrios provocam tentativas de auto-regulação rumo à coordenação de ações, visando à coerência na produção em jogo.

O G2, da mesma forma, vai montando sua música. **LU** tem um rói-rói à mão que será o som do balanço. **MO**, sem ter visto ou escutado a idéia de **TA**, que pertence ao outro grupo e está em outra sala do prédio em que estamos, adota as aprendizagens realizadas a partir do método do *Passo* para subdividir a pulsação, primeiro em semínimas (tempos), depois em colcheias (tempos e contratempos). Elas parecem adotar o método, espontaneamente, como um instrumento de apoio para gerenciar e mapear as execuções rítmicas. O embalo corporal, através da “dança” executada pelo passo quaternário serve de suporte para as coordenações sonoras dos dois grupos:

MO - Tá, vamos fazer assim: eu vou fazer o pingo no passo (executa esta ação). Depois eu vou fazer o pingo em todos,

inclusive no contratempo (executa a ação).

SI – Sim, bem contínuo.

LU – Quando o pingo aumenta, eu começo a “lavar-roupa”.

LU fala isso esfregando sua saia sobre o couro do bongô de coco. Mais tarde substituirá este instrumento pelo tamborim, que será esfregado com sua baqueta, pois compreende que a intensidade da primeira idéia sonora seria muito baixa para que os outros a ouvissem como parte do arranjo. Desse modo, gradualmente vão ajustando suas condutas (coordenação endógena) por auto-regulações, através da experimentação de timbres, intensidades, fontes sonoras (informações exógenas), ajustes rítmicos, e gerenciamento da entrada de cada som proposto, na montagem da história que criam. Na dinâmica de retirar as informações do objeto, diferenciando progressivamente suas propriedades, e de integrar essas a suas estruturas de conhecimento, procedem criando novidades endógenas, pois reestruturam seus esquemas de ações mentais em patamar superior e correlativamente, criam novidades exógenas, no momento em que exteriorizam suas condutas de ação. Continuam dialogando para se coordenarem:

MO – Tá, mas ele vai aumentar mais e, de repente, neste segundo aumento, tu entras (dobra o som de sua batida, batendo-a em semicolcheias). Daí tu podes lavar roupa e depois, quando eu volto a fazer só no passo (marcação em semínimas), tu podes entrar com o balanço e tu paras de lavar roupa, entendeu? Acho que vai dar tempo de tu trocares de instrumento.

VA – E nos meios nós vamos entrando, para dar o barulho da natureza (**VA** tem um apito, para imitar sons de pássaros e **SI**, um reco-reco, que imita barulho de grilos).

MO – E essa criança vai... gritar, como tu havias falado (dirigindo-se à **VA**)? Ela não podia chamar pela mãe?

LU – Podia a mãe chamá-lo para almoçar.

Assim, elas continuam combinando sua criação dessa forma, discutindo cada detalhe e experimentando os barulhos. Utilizam por um tempo, demasiadas palavras. Aos poucos, vão cortando algumas. Saem do concreto, para progressivamente irem montando uma nova forma de expressão abstrata, simbólica.

No mesmo instante, o outro grupo começa a fazer a contagem de quantas vezes uma canta, quantas outra bate, quantas uma ronca e assim por diante. As contagens de tempo são importantes para que o arranjo final saia coordenado. As combinações são estabelecidas conjuntamente e os membros do grupo pensam não só na execução correta, mas na estética dessas organizações ao realizarem as combinações. Delas surgirá a estrutura final que garantirá a harmonia, a expressão e interpretação

⁴ Emitir som da melodia com a boca fechada (“mmmm...”).

⁵ Através desse método, torna-se possível a integração do corpo na experiência de sistematização e construção do conhecimento das subdivisões rítmicas musicais. Ciavatta (2003) descreve o método da seguinte forma: “Caminhar para frente e para trás, terminando assim no mesmo lugar. Simples e objetivamente, dar um passo para frente com o pé direito, trazer o esquerdo completando o deslocamento, dar outro passo para trás com o pé direito e trazer novamente o esquerdo” (idem, p.28). Esses quatro passos, portanto, formam um ciclo constante, quaternário, que com o tempo o autor passou a denominá-lo “O Passo”.

da história que querem contar. Para isso, os timbres dos instrumentos foram minuciosamente escolhidos, o timbre das vozes cuidados, as intensidades das emissões, a atribuição do papel de cada uma dentro da produção final. Afinal o que cada uma faz melhor? É esta a pergunta que paira na distribuição dos papéis. Portanto, nos dois grupos que trabalham simultaneamente, a coordenação de ações vai sendo estabelecida dessa forma. Elas ensaiam várias vezes para ajeitar os detalhes das execuções finais.

Mesmo que essa não seja a primeira criação desses sujeitos observados, deve-se levar em conta que não se trata de músicos profissionais, ou de pessoas que passaram por uma musicalização formal, mas sim, de alunas que estão há apenas dois ou três meses participando de uma Oficina de Musicalização Coletiva para professores interessados em ampliar seus conhecimentos acerca do universo musical. O que faz diferença aqui não é exatamente o tempo, ou a quantidade de exercícios que já produziram, mas o tipo de interação que foi proposta nessa Oficina: as tarefas foram minuciosamente elaboradas para que despertassem ao máximo a criatividade, a coordenação de ações sociais (cooperação), a autonomia e a liberdade de expressão.

Vejamos as composições de cada grupo:

Na música do *Grupo 1*, **MA** marca o acento no rebolo, que possui um som bastante grave, e o som da pulsação em compasso quaternário aparece marcada no som do *Passo* no início da música. **MA** pára o rebolo e começa a imitar uma risada de criança que aos poucos vai se transformando em um choro manhoso. Então, **TA** bate de modo espaçado uma batida no triângulo, imitando o som de sinos de vento lá fora, substituindo no tempo, o acento do rebolo. Ao mesmo tempo, **LE** emite em *boca chiusa* a canção de ninar que criou com as duas notas. **VI** emite um ronco baixinho que substitui a batida do triângulo e **LE** pára de cantar. **MA** volta a bater fortemente o acento no rebolo e emite no ritmo uma risada de bruxa. Supõe-se que neste momento a criança adormece e tem um pesadelo. Ao mesmo tempo, **LE** sacode o pandeiro, imitando os guizos de uma cobra. Os sons cessam e aparece um choro de criança, interpretado por **MA**. **LE** recomeça a canção de ninar e o choro da criança vai sendo acalmado. **TA** recomeça o acento no triângulo que substitui as fortes batidas do rebolo. **VI**, assim que **MA** pára de chorar, recomeça a emissão do ronco suave que agora substitui o som do triângulo.

As colegas que apenas assistem ficam impressionadas com a narrativa sem palavras e ao mesmo tempo tão compreensível. **MO** e **SI**, que pertenciam ao outro grupo que apenas assistia a apresentação das colegas, explicam perfeitamente que o que está em jogo é uma mãe fazendo a criança dormir e a criança sonhando com uma bruxa. **MO** e **VA** comentam as impressões causadas:

MO – Que bonito, gurias (muito eufórica)! Chega a dar uma coisa aqui (põe a mão no coração). Lindo, lindo, lindo!

VA – Dá para ver direitinho!

MO – Dá vontade de fechar o olho e escutar de novo!

A música do *Grupo 2* começa com as batidas da marcação quaternária no agogô por **MO** e o acento no reco-reco por **SI**. **MO** então acelera as batidas, subdividindo os tempos, formando um som de goteira, enquanto **VA** alterna o som de seu apito que imita pássaros, com a execução de **SI** no reco-reco. **LU** esfrega com a baqueta sobre o tamborim, tudo muito coordenado ritmicamente. **LU** troca então o tamborim pelo rói-rói, que imita o barulho das cordas de um balanço pendurado em uma árvore, num vai-e-vem. Até que **VA** emite com voz grave e alta “*Pedrinho!*”, **LU** estanca o som do rói-rói, como se aquele que estivesse no balanço parasse para escutar, depois continua seu som de vai-e-vem. **VA**, com expressão insistente e ríspida repete “*Pedrinho!*”. **LU** segue com o rói-rói, enquanto **MO** dobra ainda mais uma vez o som da goteira e **SI** emite sons no reco-reco, imitando grilos. Com timbre infantil e no ritmo, ela diz: “*O que é?*” duas vezes; elas vão baixando a intensidade de todos os instrumentos e ralentando a música até acabá-la. O outro grupo aplaude. Então, elas refletem sobre a produção:

LU – Agora é que eu quero ver... (fala isso porque não sabe se as colegas entenderam a história).

TA – É um menino andando num balanço? O Pedrinho...

LE – E a mãe chamando o Pedrinho para vir para casa.

MA – Eu imaginei o Pedrinho perdido numa floresta, com um monte de barulhos assim e a ma... o pai catando ele... o pai, por causa da voz mais grave!

TA – Eu sei que ele estava andando de balanço. Só não vi o que ele estava fazendo antes!

MA – Onde estava o balanço que eu não enxerguei?

LE – Era o dela, aponta **LU**.

TA – Daquele balanço que a gente amarra na árvore, sabe?

Intervenho, propondo que o próprio grupo explique verbalmente sua composição:

VA – É uma família pobre, a mãe lavando roupa no tanque, um pátio, um balanço numa árvore, onde tinha grilo, passarinho...

MO – E uma torneira pingando cada vez mais e depois menos.

LU – E tinha passarinho também.

MO – Ah! E nós esquecemos de colocar um sapo!

Nessa atividade, elas tiveram a oportunidade de compreender sobre a existência da possibilidade de uma narrativa através de uma produção de paisagem sonora, o que vai ao encontro da música contemporânea que pode ser utilizada na Educação Musical. Essa tarefa, que tem a ver com atividades ligadas ao estilo musical contemporâneo, recupera o caráter lúdico do processo de musicalização, proporcionando, da mesma forma, “um excelente desenvolvimento das faculdades expressivas e

criativas, valendo-se da ampliação do campo perceptivo (não só sonoro, mas também envolvendo integração de linguagens) – liberando os ‘esquemas tradicionais já gastos’” (FERNANDES, 2000, p.25).

Essa atividade de criação gerada na Oficina agiu de modo complementar às outras atividades, na busca de um ambiente ampliado de construção de conhecimento musical.

Considerações Finais

Os processos desencadeados nas tarefas propostas de criação musical preparam e engendram as estruturas de pensamento em relação à formação de esquemas de ação e as compreensões progressivas. Da mesma forma, se olharmos do ponto de vista das trocas sociais, as alunas são levadas a expressarem-se, a criarem organizações sonoras e explorarem, não somente a partir de seus pensamentos sincréticos, mas também a explorarem e analisarem as idéias das colegas, pois são confrontadas, o tempo todo, com pontos de vista diferentes. No processo de criação musical encontra-se, assim, um método adequado para permitir o pleno desenvolvimento de todas. A motivação intrínseca, relativa à atividade de criação coletiva, intensifica a comunicação e as interações sociais, “com a inevitável conseqüência que isso acarreta: uma transformação das relações docente-discentes” (PERRET-CLERMONT, 1995, p. 17). Ou seja, como se pode notar no decorrer da análise da produção acima, minha intervenção foi a mínima possível e a liberdade nas trocas foi a máxima. De qualquer modo, devo deixar claro que houve um desafio e a determinação de uma tarefa. Isto é, o papel do professor não é nulo no método construtivista, mas sim, o de propor atividades significativas, desafiadoras, o de instaurar uma rede de interações entre os alunos e o de intervir clinicamente frente aos possíveis conflitos nas trocas proporcionadas pela situação de trabalhos em grupo, procurando colaborar perante as demandas surgidas. Isso significa que a liberdade de expressão não está ligada às condutas sem objetivos, mas a condutas dirigidas para a realização de determinada tarefa proposta.

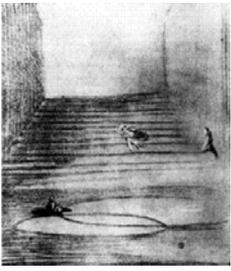
O processo de criação coletiva favorece, assim, o desenvolvimento das estruturas operatórias sobre a música e gera a cooperação e a autonomia progressiva.

Do ponto de vista da aplicação de esquemas de ação no momento de criação musical, elas partem das construções espontâneas, realizadas em seus contextos culturais. As escolhas que realizam, desse modo, quando definem uma provável temática a ser trabalhada, ou quando escolhem um determinado procedimento, e não outro, têm a ver com seus valores, com suas construções não só lógicas, mas também simbólicas. Ou seja, a afetividade permeia todas as criações. Não é à toa que, por exemplo, padrões melódicos de “canção de ninar” ou de canções infantis, aparecem várias vezes durante suas criações, ou ainda que “crianças” são personagens de várias de suas produções musicais. Os sujeitos aqui observados são

professoras, mulheres, e a maioria já é mãe. Portanto, de forma cooperativa, as idéias que predominam partem da opinião da maioria, que compartilha formas de “enxergar o mundo” a partir do contexto ao qual pertencem. Por maior que seja o nível de liberdade de ação que o ambiente construtivista proporcione, deve haver coordenação social e cooperação e, portanto, o exercício da democracia, para que se produza uma expressão musical coerente coletivamente.

Referências

- CIAVATTA, Lucas. **O passo**: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2003.
- FERNANDES, José Nunes. **Oficinas de música no Brasil**. 2ª edição. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.
- FRANÇA, C. C. & SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta** – v.13, nº 21, dez. 2002, p. 5-42.
- KEBACH, Patrícia F. C. **Musicalização Coletiva de Adultos**: o processo de cooperação nas produções musicais em grupo. Tese de Doutorado. UFRGS – FACED, 2008.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- PARRAT-DAYAN, Silvia. Procesos internos y externos en la construcción de una explicación causal. In: **Piaget - Teoria e Prática**. IV Simpósio Internacional de Epistemologia Genética – XIII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. Águas de Lindóia, 1996.
- PENNA, Maura & MARINHO, Vanildo M. Resignificando e recriando músicas: a proposta do re-arranjo. In: **Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços**. João Pessoa, Editora Universitária/UFPB, 2005.
- PERRET-CLERMONT, Anne Nelly. **Desenvolvimento da inteligência e interação social**. Lisboa, Horizontes Pedagógicos, 1995.
- PIAGET, Jean. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- _____. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- _____. **Abstração reflexionante**: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.



O professor na visita a espaços museais: “tem hora que só atrapalha”

Cristina Carvalho¹

Resumo: Este texto se propõe a refletir sobre a relação estabelecida entre monitores e professores que visitam espaços museais com seus alunos. Para tanto, ao longo de um ano, acompanhei as visitas realizadas por esse público a um espaço específico - o Centro Cultural Banco do Brasil/RJ (CCBB) -, utilizando-me de técnicas de inspiração etnográfica, como: *observação* prolongada, *entrevistas*, *análise documental*, *caderno de campo* e *fotografias*. Ciente de que todo museu é um centro cultural, mas nem todo centro cultural é um museu, a escolha se deu pela representatividade que a Instituição avoca na cidade do Rio de Janeiro, do número elevado de atendimento a professores, da qualidade das exposições e de seu acervo permanente. A pesquisa realizada aponta para posturas diferenciadas por parte dos agentes envolvidos, com momentos de descompasso de expectativas que contribuem para um distanciamento nas relações.

Palavras-chave: professores, monitor, espaços museais.

The teacher in the visit to a museum: “sometimes he just disturbs”

Abstract: This text proposes a reflection about the relation established between monitors and teachers who visit museums with their students. In order to achieve this, I've accompanied, for one year, the visits carried out by this public to a specific cultural center in Rio de Janeiro (Centro Cultural Banco do Brasil - CCBB) using ethnographic techniques such as prolonged observation, interviews, data analysis, field notes and photographs. Aware that any museum is a cultural center but not every cultural center is a museum, I've chosen this particular institution because of its representativeness and importance in Rio de Janeiro, the elevated number of teachers' visits, the quality of its exhibitions and its permanent collection. The research points to differentiated attitude by both parts involved in such a manner that sometimes there are different expectations which contribute to distantiate their relation.

Keywords: teachers, monitor, museums and cultural centers.

Este texto se propõe a refletir sobre a relação estabelecida entre monitores e professores que visitam espaços museais com seus alunos. Estudos no campo artístico, museal, educacional, cultural têm reiterado que os docentes apresentam-se como a categoria profissional que mais freqüenta esses espaços, bem como os grandes responsáveis pelas visitas realizadas por seus alunos.

Além disto, a constatação de que a presença de monitores/ guias/ arte-educadores² no atendimento ao público escolar tem se apresentado cada vez mais freqüente em instituições culturais, e pesquisas (ASENCIO

e POL, 2002) que reafirmam que a educação informal se coloca de forma contundente em nossa sociedade, levaram-me à concretização deste estudo.

Para tanto, ao longo de um ano³, acompanhei as visitas realizadas pelo público escolar a um espaço específico - o Centro Cultural Banco do Brasil/RJ⁴ (CCBB) - de modo a interpretar como se dá a mediação com os professores que levam seus alunos a esses espaços. Ciente de que, conforme ressalta Chagas (1998), todo museu é um centro cultural, mas nem todo centro cultural é um museu, a escolha se deu pela representatividade que a Instituição avoca na ci-

¹ Pedagoga, Doutora e Mestre em Educação PUC-Rio; Professora do Departamento de Educação PUC-Rio; Bolsa de Pesquisa FAPERJ/ Fundação Casa de Rui Barbosa/ Cátedra Unesco de Leitura-PUC-Rio. Integrante da Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais (REM-RJ); Pesquisas no campo da formação de professores, da educação, da cultura e da relação Museus/ Centros Culturais e Escola. - cristinamcarvalho@gmail.com

² Para aprofundar a discussão sobre a denominação desses agentes sociais ver Carvalho (2005).

³ A pesquisa de campo foi realizada ao longo de 2003/2004.

⁴ Localizado em prédio histórico no centro da cidade do RJ, foi inaugurado em 1989.

dade do Rio de Janeiro, do número elevado de atendimento às escolas, da qualidade das exposições e de seu acervo permanente.

Por outro lado, o CCBB apresenta o que Milanesi (1991) destaca como uma das características de um centro cultural: diversidade de atividades. Através do Setor Educativo, os monitores realizavam, não apenas as visitas às exposições, mas também oficinas, contação de histórias, seminários etc. Nas palavras de um dos integrantes da equipe, **trabalho assim que é um verdadeiro cardápio**.

Cabe lembrar, também, que, apesar de recentes, centros culturais são instituições que têm crescido muito nos últimos anos por todo o país. Alguns com uma elevada frequência de grupos escolares, com vinculações administrativas e estruturas de atendimento ao público pouco conhecidas, mas que podem interferir nesse atendimento, e que, portanto, merecem estudos quanto às ações que vêm realizando.

No trabalho de investigação, utilizei-me de técnicas de inspiração etnográfica, como: *observação* prolongada em campo, *entrevistas* (individuais e coletivas) com os sujeitos envolvidos (monitores, responsáveis pelo Setor Educativo, professores, jovens estudantes), *análise documental*, *caderno de campo* e *fotografias*.

Este texto, portanto, pretende trazer algumas reflexões sobre a relação estabelecida entre os monitores do Setor Educativo do Centro Cultural Banco do Brasil/RJ e os professores que visitaram esse espaço com seus alunos em um determinado período, com o intuito de apresentar elementos que possam contribuir para o aprimoramento dessa relação.

Setor Educativo do CCBB - “onde fica o nosso lugar?”

Buscando situar o leitor com relação ao espaço investigado - o CCBB - e apresentar aspectos que podem se apresentar como decisivos nessa relação, vale trazer algumas informações e reflexões sobre a estrutura e funcionamento dessa Instituição. Segundo depoimento de um de seus representantes⁵, apesar de o Setor Educativo existir desde a sua fundação, “as ações eram mais pontuais e menos arrojadas” e sempre executadas por funcionários e monitores contratados por firmas terceirizadas. No período da investigação, a equipe responsável pelo Setor Educativo também não pertencia ao quadro de funcionários da Instituição: duas pessoas foram contratadas para assumir a coordenação e, por sua vez, selecionaram o restante da equipe (monitores, produtores culturais e coordenadores executivos). Deste modo, as atividades desse grupo realizavam-se através de contratos firmados com o CCBB, a princípio anuais e, posteriormente, semestrais. Já nos últimos meses do trabalho de campo, foi possível perceber o clima tenso instaurado no grupo. A renovação se apresentou confusa e a equipe sinalizava momentos

de conflito nessa negociação, o que se mostrou absolutamente pertinente, pois o contrato não foi renovado.

A questão de vinculação (ou falta dela) representava o *problema* para a equipe do Setor Educativo: as dificuldades impostas por essa relação de trabalho, por vezes, dificultaram o desempenho do grupo: “a gente está devendo muito em nível de conteúdo. Foram muitos problemas internos”; “Tudo isso atravessou o trabalho. É sempre muito ruim”. Não “ser” oficialmente da Instituição CCBB provocava não apenas sentimento de não pertencimento, mas também trazia questões políticas para a equipe. Como falar em nome de, se, de fato, não se é? Qual é o lugar que essa equipe podia, ou se sentia apta a defender? Por vezes, constatavam que conseguiam alcançar os professores, as escolas, mas não os órgãos competentes: “a gente não é da Instituição, e não fala em nome da Instituição. Então, **onde fica o nosso lugar?**”

Sennett (2000) é um autor que contribui para a reflexão dessa nova configuração do trabalho e suas consequências para o indivíduo e para a sociedade. Ao discutir as alterações do próprio significado do trabalho, em decorrência de uma flexibilização do capitalismo moderno, aponta para uma degradação da situação atual e questiona se esta conjuntura não estaria conduzindo também à degradação das relações entre os homens.

Empregos estão sendo substituídos por *campos de trabalho* ou *projetos* e esse “capitalismo flexível” gera, sim, ansiedade, pois as pessoas não sabem que caminhos seguir, que riscos enfrentarão ou quais serão compensados. Portanto, para o referido autor, a constatação de que “não há longo prazo” tem alterado o próprio sentido do trabalho.

De acordo com Sennett (*op. cit.*), o fato de as pessoas hoje, em geral, realizarem *partes* de trabalho, participarem de *projetos* isolados no curso de uma vida, acaba por levá-las a não desenvolverem uma *carreira* que, tradicionalmente, avançava passo a passo por algumas instituições. Por quantas empresas passamos atualmente na tentativa de assegurar um trabalho? Para este autor, o tempo de curto prazo, flexível, desse novo capitalismo, parece excluir que façamos uma narrativa constante de nossos trabalhos e, portanto, de uma carreira. Ressalta que *carreiras*, mais do que os *empregos*, desenvolvem nosso caráter e, pergunta, então, como é possível enfrentar o futuro, no capitalismo de hoje, que nos deixa à deriva.

No entanto, condições favoráveis de trabalho, no que diz respeito à qualidade dos eventos e a fornecimento de material, foram ressaltadas por toda a equipe: “você tem condições de trabalho aqui ímpares”; “Trabalhar nesse lugar é saber que as coisas vão acontecer”.

No início da investigação empírica, a equipe era composta por 36 pessoas: 2 coordenadores responsáveis pelas ações junto ao CCBB, 02 coordenadoras executivas, 03 produtoras culturais, e 29 monitores - 07 homens e 22 mulheres. Esse número decorria da demanda

⁵ Gerência de Patrimônio e Acervo do CCBB.

da exposição “Arte da África⁶”, com um atendimento em torno de 30 escolas por dia. Ao final do evento, o grupo foi reduzido - 17 monitores, 04 coordenadores e 02 produtoras.

A composição da equipe se deu por laços de conhecimento, por vínculos estabelecidos em trabalhos realizados em diferentes momentos e lugares e, principalmente, em decorrência de uma circulação que parece fazer parte do campo artístico e cultural: “a gente começou a se esbarrar por aí nos eventos culturais”; “Nos conhecemos há anos. A área artística é isso. Vai só rodando de canto em canto”.

A equipe de monitores destacou “as mega exposições” - no período investigado “Arte da África” -, como um momento em que o trabalho de atendimento ao público escolar apresentava-se diferenciado em função da demanda. Nesses períodos, cada monitor recebia de cinco a seis escolas, por dia, quando o normal era um atendimento de duas escolas por monitor, e eram orientados a ficar no máximo uma hora com cada escola. Segundo os coordenadores, a procura por essa exposição gerou um cansaço na equipe e provocou o que denominaram de “massificação no trabalho de monitoria”: “todo ano tem isso - uma grande exposição. É febre de ir à África, e fico meio aflita e luto contra um trabalho massificado, mas sofro uma avaliação”; “Isso aqui ficou uma loucura. Mas também você viu a mídia? Graças a Deus está acalmando. É muito cansativo”; “A equipe de monitores é que representa os heróis anônimos”.

Na opinião dos coordenadores do Setor Educativo, a quantidade e a mudança constantes na programação do CCBB interferiam também na formação dos monitores: “nós queríamos proporcionar uma formação melhor aos monitores, que atendessem à demanda, mas a rapidez e o volume de acontecimentos próprios de um centro cultural dificultam esse processo”; “A gente é muito atropelado. Mas também isso aqui é um Centro Cultural”. Com ou sem “atropelos”, os monitores desenvolviam o trabalho junto aos professores e seus jovens estudantes. Mas como era essa relação?

Professores e monitores em espaços museais - “eu te conheço?”

Cabe ressaltar que a investigação realizada teve seu foco na instituição Centro Cultural, ou seja, os momentos de preparação ou de desdobramento da visita, bem como o espaço da Escola, não se configuraram como objetos de pesquisa; portanto, as considerações aqui apresentadas decorrem do que foi possível constatar no momento da visita.

Na relação estabelecida com os professores, os monitores do CCBB expressaram opiniões e sentimentos

contraditórios. Ao mesmo tempo em que ressaltavam a importância do envolvimento e participação para com a visita (antes, durante e depois), foi possível perceber insatisfação, quando o professor interferia ou demonstrava conhecimento sobre o tema da exposição: “às vezes acho até melhor ficar sem professor, sabia?”; “Professor! **Tem hora que só atrapalha!**”; “Já peguei professor que fala e não deixa você falar!”. O incômodo dos monitores frente à interferência dos docentes nas perguntas lançadas ao grupo era evidente em vários momentos: “olha o professor dando cola”; “Só o professor não pode falar”; “O professor continua dando cola. Vou ter que colocar uma mordaca”. Em geral, os alunos percebiam e sinalizavam: “professor! Não está entendendo a indireta? O senhor deve ficar quieto!”; “Professora! Ela quer que só a gente fale”. Por outro lado, quando percebiam que os professores dispersavam-se do grupo ou conversavam com alguns alunos, os monitores, em geral, incomodavam-se com tal postura e solicitavam atenção.

Alguns docentes eram já (re)conhecidos pela equipe do Setor Educativo e, por vezes, eram identificados de diferentes modos: “Chibinda⁸ veio hoje. Não sai daqui”; “Hoje eu recebi o inconveniente”; “Teve um dia que o Chibinda queria mudar a exposição toda. Quase chamei o curador”; “Um dia aquele nosso amigo veio com um grupo para um Programa Casado⁹ e ficou injuriado de ter que percorrer as instalações”.

Defendendo a parceria museu e escola, Sepúlveda (2003) destaca que uma das dificuldades, já detectadas em outros países, concerne à representação negativa recíproca entre os atores enquanto ciclo vicioso, que conduz, em geral, que o professor fique ‘de fora’ no momento da visita, tornando-se observador passivo e consumidor de produtos prontos nem sempre correspondendo a seus objetivos:

Os professores sentem-se excluídos dos processos de concepção das atividades oferecidas aos seus alunos, consideram que a linguagem utilizada nem sempre é adequada ou que a abordagem privilegiada não interessa nem um pouco pelas experiências e expectativas do grupo visitante. Por outro lado, os animadores e mediadores culturais ignoram, algumas vezes, o nível de informação do público a quem se dirigem, consideram os professores incapazes de conduzirem com sucesso uma visita e costumam privilegiar uma postura de abertura e independência total no que se refere ao programa escolar e às atividades oferecidas nos museus (ibidem, p. 120).

Vale destacar uma atividade proposta pelos coordenadores em uma das reuniões de equipe, onde as dificuldades na relação e as representações dos monitores sobre os professores e alunos se fizeram presentes: um dos grupos (com 8 monitores) deveria pensar situações que envolvessem três tipos de público - *inconvenientes, críticos e apáticos* -, propor soluções e *dramatizar* para o

⁶ Essa exposição recebeu quase 750 mil visitantes. No período investigado ocorreram ainda: Andy Warhol; Keith Haring; Carnaval; Facchinetti; Ticuna; Yanomi.

⁷ Comentário (baixo) de uma professora para uma monitora durante uma visita, após ouvir uma crítica.

⁸ Peça que emoldurava os *folders* na Exposição “Arte da África”.

⁹ Em uma mesma visita, o grupo realizava duas das atividades oferecidas pelo Setor Educativo.

restante do grupo. Na verdade, a delimitação da proposta já traz também uma representação dos coordenadores, e na discussão anterior à dramatização, essas representações se faziam presentes:

“Para mim o pior é o professor respondão”; “E o professor que não só ignora o que você está dizendo como conversa com seus alunos, como se a gente não existisse”; “E aquele professor que só quer visita informativa? ‘_minha filha, deixa essas historinhas para lá. Eles vieram aqui para ver a exposição’; ‘_dá para você ir mais rápido? Isso é desnecessário’; ‘_olha! Não é isso que eu quero. Não está interessante não. Eles vieram só para passar pela informação e você fala o que é de fato importante’; ‘_dá para pular?’; ‘_querida, aula de história deixa que eu dou. Você só mostra, ok?’; “E aquele que duvida de você?: ‘_como é que você sabe disso? Não acredito mesmo. Como é possível saber essa data?’”; “Sem dúvida o apático me incomoda”; “E a professora que dá em cima do monitor?”; “Para mim o pior é o professor com vergonha da resposta do aluno. Quase mata a criança”; “E aquela professora que vai no banheiro molhar o cabelo: ‘_meu cabelo está horrível hoje’; ‘-puxa não tive tempo de pentear o cabelo hoje’”; “O que me dói é quando o aluno pergunta quando vai ser o lanche, a gente vê que ele está de fato com fome, e a professora não pode fazer nada”; “E aquele menino que debocha de tudo que você fala? Tem resposta para tudo!”; “É o engraçado da turma”; “E aquele que não larga do celular?”; “E o burro falante?”.

Para a dramatização que se seguiu, o grupo escolheu um dos integrantes para representar o monitor “você tem a cara da instituição” (foi a justificativa), outro para ser a professora (“você é boa nisso”), e o restante assumiu o papel dos alunos.

Falas da “professora”: *“vem aqui gente. Querida é com você que eu falo?”; “Estou com o grupo e queria que eles visitassem essa exposição. Você pode ir com a gente? Mas como tinha que marcar? Você não dá um jeitinho? Nós viemos de tão longe. Eles são tão pobrezinhos. São 60 crianças. Falem para ele de onde vocês vieram!”; “Quero todo mundo anotando tudo, inclusive data porque vai cair na prova”; “Menina para de perguntar! Que vergonha!”; “Não se esqueçam que a gente vai fazer uma prova. Todo mundo anotando. Data também, hein! É importante”; “Meu Deus que pergunta ignorante!”.*

Nesse emaranhado de falas, ao longo do trabalho de campo, raras foram as vezes em que o monitor valorizou a contribuição do professor, como no caso de uma monitora que, ao final da visita à exposição de Keith Haring, disse ao professor de uma escola, oriunda de um projeto social: *“eu queria agradecer pela aula professor”. E depois comentou comigo. “na verdade, eu aprendi mais*

com ele. Foi minha primeira visita nessa exposição. Eu só conduzi ao espaço. O professor fez tudo”. Ou em outro momento, quando a monitora se dirigiu ao professor: “sem a sua participação a visita não teria sido tão boa”.

Na opinião da equipe do Setor Educativo, o envolvimento *a priori* do professor com a exposição configurava-se, muitas vezes, como fator determinante no trabalho que iriam realizar com os alunos: *“tem o professor que é preparado, e aí é sempre muito bom porque a turma já vem preparada”; “Quando é professor já se envolveu antes, você sabe que vai ter questões que pode desenvolver”.*

Apoiando-se em Allard & Boucher - que destacam ser a visita composta por três momentos: aquele que antecede a chegada à exposição, a visita à exposição e o retorno à sala de aula -, Sepúlveda (2003) sinaliza que o sucesso do trabalho em parceria depende da articulação entre esses momentos e que, portanto, “neste sentido, o professor deve visitar a exposição antes de organizar sua visita e, se possível, conversar com os responsáveis do serviço pedagógico da exposição” (p. 121). Com o intuito de refletir sobre as interações entre as crianças e as obras de arte no espaço do museu, no que se refere ao desenvolvimento da sensibilidade estética e da capacidade de apreciação artística, Moura (2005), igualmente, ressalta a necessidade de preparação prévia do professor para que a visita escolar seja, de fato, proveitosa.

Entrevistando professores que acompanhavam os alunos às visitas escolares em um museu, Franco (1994, p. 96) também destacou que as falas desses profissionais revelavam o quanto a falta de conhecimento prévio do que seja o museu dificultava a execução de qualquer atividade integrando o museu e a escola. Para o autor, o desconhecimento das formas de utilização pedagógica do museu, evidentemente, dificulta a integração dos aspectos trabalhados por essas instituições. Considerou, portanto, que essa ausência de informação sobre o museu e as atividades do Setor Educativo contribuía para que os profissionais da escola chegassem ao museu sem saber ao certo o que lá encontrariam. Conseqüentemente, pouco contribuía durante a visita e, talvez, se soubessem o que iriam encontrar no museu poderiam explorá-lo melhor.

Por outro lado, mais adiante, o próprio autor corrobora com a discussão sobre as deficiências dos cursos de formação no que diz respeito à falta de informação sobre as potencialidades e os recursos de instituições culturais.

Apesar da falta de informação representar um fator decisivo para a qualidade da visita ao museu, deve-se destacar que alguns professores com conhecimento prévio do museu, por alguma outra razão, também optaram por não efetuar uma preparação para a visita em sala de aula. Isto se liga à constatação de que os professores ou técnicos da escola presentes ao museu disseram não ter recebido durante sua formação acadêmica, qualquer tipo de orientação sobre a utilização pedagógica do museu (FRANCO, 1994, p. 105).

De todo modo, um contato anterior com a exposição por parte do professor foi apontado como condição favorável na relação que o grupo estabelecia com a visita: “*professor bacana é aquele que vem antes, vê tudo, se prepara antes*”. Contudo, a impossibilidade de definir regras para que uma visita fosse considerada proveitosa se fez presente, pois, segundo depoimentos dos monitores, esse aspecto poderia se transformar em roteiro prévio e acabar com o fator surpresa que a exposição proporciona, “*impedindo mesmo o diálogo, uma vez que o grupo pode já chegar escolhendo o que deseja ver*”; “*Têm aqueles professores que estragam - preparam e falam tanto na sala, levam o mapinha da exposição e falam tudo na aula que acabam com a visita. Aí as crianças chegam aqui: ‘_Eu quero ver aquela obra, e tal!’*”; “*Professor bom é aquele que tem sensibilidade para potencializar a turma, para na hora, pá! Criar um terreno fértil para que esse encantamento aconteça, sensibilizar para isso, e não falar tudo, revelar tudo*”.

A necessidade de que a visita estivesse relacionada ao conteúdo escolar foi defendida pela equipe do CCBB, acreditando que “*essa era uma forma do centro cultural contribuir para a escola, para o trabalho do professor, para a aprendizagem dos alunos*”; “*Às vezes o professor está estudando alhos e vai mostrar bugalhos*”; “*Muitas vezes os professores estão dando um conteúdo que não tem nada a ver com a exposição, traz a turma e não faz nenhuma conexão, porque realmente não existe*”; “*Acho que o que é importante é um professor que pesquise o conteúdo*”. Para poucos integrantes do Setor Educativo, não necessariamente o conteúdo da exposição deveria ser o mesmo trabalhado em sala de aula, ou poder-se-ia cair na simples ilustração. Segundo depoimentos, esse uso poderia ser feito pelo contraste, pela reflexão, pelo diálogo: “*estamos estudando Surrealismo, mas eu vou mostrar pintura de paisagem, por exemplo, mais careta, acadêmica, possível, o que que é diferente*”; “*Não estamos estudando África, mas ela faz parte do mundo*”.

No entanto, apesar de não discordar da contribuição que efetivamente os museus podem, devem e dão à escola, Lopes (1991) destaca que o problema está em que essa contribuição seja tratada apenas do ponto de vista de enriquecer ou complementar os currículos, ou ilustrar conhecimentos teóricos. Para Grinspum (2000), o museu já percebe que relacionar-se com a escola de hoje não significa mais prestar-se a ilustrar os conteúdos escolares; ao contrário, são muitos os benefícios possíveis:

Além de propiciar acesso à cultura, ao desenvolvimento individual e coletivo a escola ajuda os educadores de museu a conhecerem como se ensina e como se aprende, a partir de pesquisas e reflexões na área pedagógica (p. 38).

Ainda, com relação aos professores, a equipe do CCBB não identificou uma postura única por eles adotada no momento da visita. Segundo depoimentos, “*tem de tudo*”: “*Tem uns que entregam os alunos, que chegam aqui e vão que vão. É como se pensasse: ‘Não vou precisar*

trabalhar durante esse tempo”.

Franco (1994), acompanhando visitas escolares ao museu, destacou que a maioria dos profissionais da escola parecia considerar a visita como um momento de descanso. E os monitores tentavam definir as posturas dos docentes: “*Têm aquele que preparou a turma e quer que a turma mostre, que fale. Aí fica interferindo o tempo todo, quer que os outros respondam a resposta certa. Atrapalha demais*”; “*Têm aqueles que são abertos, que respeitam muito a turma. Esses geralmente são os mais legais, aqueles que tem uma relação boa com a turma*”; “*Até os mais difíceis, que falam pra caramba, você precisa dar um toque. Muitas vezes eles acabam por querer fazer a visita e atrapalham*”; “*Têm uns que ficam mais na defensiva, e isso só atrapalha*”. As opiniões eram, de fato, diversificadas, mas o *atrapalhar* se fez muito presente.

Buscando integrar e não “atrapalhar”

Com a realização da pesquisa, foi possível verificar comportamentos diferenciados tanto dos monitores quanto dos docentes, mas, é verdade que, principalmente da parte dos monitores, essa relação se apresentou conflituosa. Entretanto, ainda com relação aos monitores, é preciso ressaltar questões relativas ao vínculo (ou falta de) com a Instituição, atropelos na programação e dificuldades em se realizar um trabalho efetivo na formação, apontados no início deste texto e que, certamente, apresentam-se como fatores que contribuem para a falta de reflexão sobre essa relação.

No que diz respeito à postura dos docentes, a equipe do CCBB tem razão em não generalizar: alguns mantinham-se em posição de vigilância constante à conduta dos alunos; outros pareciam completamente distantes e nada parecia chamar-lhes a atenção - alunos, monitores ou exposição; alguns ignoravam sim os monitores e faziam uma “monitoria paralela” com certos alunos. Também foi possível identificar aqueles que sequer acompanhavam a visita e apareciam apenas no final, ainda que não passassem despercebidos: “*a professora deu no pé!*”; “*Só a gente é que tem que ver isso? E ela? Depois vai falar o que?*”; “*A professora quer que a gente veja, mas ela mesma não vê?*”; “*Cadê a professora? Nem ela agüentou? Mas a gente tem que agüentar*”. Por vezes, alguns tentavam ajudar seus alunos nas perguntas feitas pelos monitores: “*Carmem...*”. E os alunos complementavam: “*Miranda*”. Monitora: “*onde fica a Escola de vocês?*” Alunos: “*Eu não sei*”. Professora: “*qual é o bairro? Bo-ta*”. Alunos: “*fogo*”. No entanto, pude observar que, em geral, os professores mostravam-se interessados na visita, no que estava sendo dito pelos monitores e na postura dos alunos.

Contudo, houve consenso na equipe do Setor Educativo quanto ao incômodo gerado pelo modo como alguns professores tratavam os alunos, prejudicando, inclusive, a visita: atitudes como ridicularizar o aluno, menosprezar sua capacidade, debochar de seus comentá-

os ou omitir-se frente aos sarcasmos dos colegas foram apontadas com consternação pelos monitores: “*tem professora que só sabe dar esporro no aluno*”; “*Às vezes fico muito triste: ‘Gente, ela é professora! Como é que pode pensar, falar assim?’*”; “*Têm alguns que são inacreditáveis. A maneira como alguns professores tratam, subjagam e subestimam a capacidade dos alunos, é incrível*”; “*Muitas vezes a atitude acaba até inibindo as manifestações dos alunos*”; “*A única coisa que eles ouvem é que são bagunceiros. A professora grita com eles*”.

Do mesmo modo, pedidos de desculpas pelas perguntas dos alunos era prática recorrente entre os professores: “*estou envergonhada pelos alunos. Me desculpa*”; “*Não repara as perguntas deles. Eu estou pasma*”; “*Você entende, né? Eles nunca saem de casa*”; “*Ignora. Faz de conta que nem ouviu*”. Esse é também um aspecto que se aproxima dos resultados da pesquisa realizada por Franco (1994):

Quando os alunos faziam comentários equivocados ou respondiam às perguntas de forma incorreta, eram advertidos [...] Observei que os profissionais da escola não gostavam de ver seus alunos respondendo erradamente, ou sem responder ao que lhes era perguntado. Era como se estivessem sendo avaliados. Pareciam preocupados com o julgamento dos funcionários do museu, face aos ‘erros’ dos alunos (ibidem, p. 112).

Não obstante, pude também constatar que, em vários momentos, orgulhavam-se de respostas e posturas dos alunos: “*gente, esses alunos são demais!*”; “*Que bom ver que eles querem é entender!*”; “*Essa é a do ano! Nunca pensei no que Claudinei acabou de falar!*”. Em um desses momentos, na exposição Carnaval, diante de um vídeo e da pergunta do monitor: “*quem é o homem que aparece no vídeo?*”, o aluno respondeu: “*Sei que não é Pixinguinha, mas parece com ele e a música é Chorinho*”, e durante algum tempo falou sobre o estilo e o compositor, chamando a atenção dos colegas e do monitor. A admiração da professora era visível: deu uma risada e comentou comigo: “*eles dão um show!*”

Da parte dos docentes, a declaração, na maioria das vezes, foi de agrado com a presença e atuação dos monitores, ainda que não concordassem com a condução de algumas questões: “*eu gosto muito que tenha monitor. O enfoque é outro e isso só enriquece a discussão*”; “*Gosto muito da possibilidade de ter a visão do monitor. Ainda que não concorde com certas colocações. Mas vou usar isso para conversar com os alunos*”. Entretanto, os elogios tecidos à atuação dos monitores eram freqüentes: “*esse monitor conseguiu prender a atenção dos alunos. E eu sei que não é fácil*”; “*Já fui atendida por essa monitora. Ela é mesmo muito boa. Ela interage com os alunos*”.

Em algumas ocasiões, a falta de comunicação entre a equipe responsável pelo agendamento e os monitores provocou situações de tensão com os docentes, em geral, em decorrência de equívocos nesses agendamentos, e explicitavam suas posições: “*é um absurdo que a atividade não se realize! Vou reclamar mesmo*”; “*Não acontecer o que foi agendado? Eu não quero*

que os meus alunos saiam daqui decepcionados”.

Mas é verdade que a solicitação dos professores (bem como do público em geral) pelo serviço de monitoria do Setor Educativo do CCBB era, de fato, intensa. Grinspum (2000) considera que as pessoas, em geral, buscam visitas monitoradas nos museus, porque sentem necessidade de mediação para melhor compreender as exposições:

Elas existem desde o século XVII, quando os museus se tornaram públicos, mas essa prática foi altamente disseminada nos grandes museus europeus, a partir do século XX. O Museu Britânico de Londres, por exemplo, implantou em 1911 o Serviço de Visitas Guiadas. Era um dos serviços que os museus se viam obrigado a prestar à comunidade (p.43).

Especificamente, no que foi objeto desta investigação – a relação da equipe do Setor Educativo do CCBB com os docentes -, identifiquei situações em que os monitores buscavam o diálogo, bem como momentos em que o distanciamento era a tônica dessa relação. O descompasso de expectativas por parte de cada um dos envolvidos se apresentou com um dos aspectos mais presentes e que contribuíram sobremaneira para o distanciamento e falas como: “*professor tem hora que só atrapalha*”.

Sem aprofundar as questões que envolvem a profissão docente com um quadro histórico, social, político, cultural de desqualificação e desprestígio - amplamente discutido entre os estudiosos da área - as reflexões aqui apresentadas buscaram apenas trazer alguns elementos que perpassam essa relação. Ainda, buscaram apontar para a necessidade de pesquisas nessa área, para que, de fato, as relações entre essas instituições – aqui representadas pelos agentes sociais docentes e monitor - sejam aprimoradas.

É preciso, portanto, buscar meios e ações que assegurem eficácia nessa relação ou no “processo de compartilhamento” necessário entre sujeitos e instituições, apontado por Hooper-Greenhill (1998, p. 68): “quanto maior o processo de compartilhamento, maior a comunicação e provavelmente mais efetiva ela será”.

Igualmente, discutindo a participação de diferentes agentes, especialmente os monitores que atendem aos visitantes no sentido de problematizar e desafiar conhecimentos e produzir aprendizagens, Moraes (2003) considera o uso do diálogo como um dos modos mais efetivos de mediação das aprendizagens nos museus. Entretanto, o próprio autor destaca a acuidade de se permitir que os visitantes façam explorações, independentemente dos recursos de mediação dos museus, pois entende que muitas aprendizagens importantes ocorridas nesses espaços também se dão por auto-organização. Leite (2005) também enfatiza a importância de não se esvaziar, nas visitas guiadas, um dos papéis sociais do museu: o de “apresentar objetos de cultura de forma crítica, estimulando o diálogo destes com o público, lembrando sempre que a mediação não pode se sobrepor à obra” (p. 44).

Na verdade, além de problematizar o que se entende por diálogo - pois, em alguns momentos acredita-

se dialogar, quando, na realidade, é o monólogo que impera - cabe garantir que docentes, monitores, obras, instituições, ou qualquer outro aspecto, não *atrapalhem* a visita a espaços museais.

Referências

ASENSIO, Mikel & POL, Elena. **Nuevos escenarios en educación.** Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad. Argentina: Aique, 2002.

CARVALHO, Cristina. Instantâneos da visita: a escola no Centro Cultural. **Tese de Doutorado.** Departamento de Educação, PUC-Rio, 2005.

CHAGAS, Mario. "O museu-casa como problema: comunicação e educação em processo". In: **Anais do 2º. Seminário sobre Museus-Casas.** Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1998, p. 177-199.

FRANCO, Sebastião. *As práticas educativas do museu em suas relações com as instituições de 1º. Grau no Espírito Santo.* Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, 1994.

GRINSPUM, Denise. **Educação para o Patrimônio: Museu de Arte e Escola-Responsabilidade Compartilhada na Formação de Públicos.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2000.

HOOPER-GREENHILL, E. **Los museos y sus visitantes.** Espanha: Ediciones Trea, 1998.

LEITE, Maria Isabel. Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, M isabel & OSTETTO, Luciana (orgs.). **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte.** Campinas/SP: Papirus, 2005, p. 19-54.

LOPES, Margaret. A favor da desescolarização dos museus. In: **Educação e Sociedade.** V.40, p.443-55, dez, 1991.

MILANESI, Luis. **A casa da invenção.** São Paulo: Siciliano, 1991.

MORAES, Roque. De descobertas a apropriações de discursos, aprendizagens em museus interativos. In: GUIMARÃES, Vanessa e DA SILVA, Gilson (org). **Workshop: Educação e centros de ciência.** Rio de Janeiro: Techniquet e British Council, 2003, p. 44-62.

MOURA, Maria Teresa. Arte e Infância: um estudo das interações entre adultos crianças, adultos e obras de arte em museu. **Dissertação de Mestrado.** Departamento de Educação, PUC-Rio. 2005.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

SEPÚLVEDA, Luciana. Parceria museu e escola como experiência social e espaço de afirmação do sujeito. In: GOUVÊA, Guaracira et alii (orgs.) **Educação e museu.** Rio de Janeiro: Access, 2003.

Narrativas imagéticas da infância histórica: quando a arte desenha os outros infantis

Aline da Silveira Becker¹

Resumo: Partindo do campo dos Estudos da Cultura Visual e tendo por referência teóricos como Gillian Rose, Fernando Hernández e Susana Rangel Vieira da Cunha, este artigo busca refletir sobre as formas de representação da Infância na História da Arte. Não há a intenção de traçar uma cronologia das representações infantis na História da Arte, mas sim, de entender como as concepções de determinados tipos de crianças foram representadas e como isso fez que se produzisse a idéia do outro infantil, aquele fora dos padrões vigentes do “ser criança”. Portanto, não interessa quando foram elaboradas essas representações, mas como foram elaboradas as visões de infância a partir do conjunto dessas produções artísticas. Investigar essas representações imagéticas é, então, um significativo instrumento de estudo de como a Cultura Visual vem desenhando as Infâncias através dos tempos. Considerando que, durante muito tempo, a Arte foi a única fonte de produção de imagens, dessa forma, tornou-se, durante séculos, o único referencial na formação do imaginário, das identidades, noções de si, senso estético, valores e definição de lugares na sociedade.

Palavras-chave: Cultura Visual, Infância, Outros.

Imageable narratives of the historic childhood: when the art draws the other infants

Abstract: Having the studies of the visual culture as a steppingstone, and experts such as Gillian Rose, Fernando Hernández and Suzana Rangel Vieira da Cunha as reference, this article intends to deliberate on the ways the childhood has been represented throughout the history of the arts. The present paper does not aim to trace a chronology of the infant representations in the history of arts, but to understand how the conceptions of some specific kinds of children have been represented and by doing so, made the idea of a different type of children to be produced outside the current standarts at the time. Therefore, it does not matter when these representations were made, but how the views of childhood were elaborated from the set of this artistic productions. Thus, investigating this imageable representations is a meaningful tool for studying how the visual culture has been picturing the childhood through times. Considering that, for a long time, the history of the arts has been the only source of image production, it became, for centuries, the only reference point in the formation of the imaginary, the identities, self perception, aesthetical notions, values and definitions of roles in society.

Keywords: Visual Culture, Childhood, Others.

Quando a coisa representada está, no seu estilo, absolutamente de acordo e idêntica com a maneira de representá-la, não é exatamente isso que dá a uma obra de arte a sua qualidade?

(VAN GOGH, 2002 , pág. 179).

As representações da Infância na História da Arte conduzem-nos a diferentes narrativas. Van Gogh (1853-90), que postou em cartas as suas concepções sempre apaixonadas sobre a Arte, coloca que, através dela, a maneira de representar está de acordo com um estilo, que por sua vez, obedece a uma determinada visão que a época em questão tem dessas mesmas coisas. Estudar a História da Arte significa, dessa forma, mergulhar em subjetivações, idéias e pensamentos que

vão além do individual, compondo um retrato de um jeito de pensar coletivo.

Em contrapartida, como coloca Cunha (2005, p.183) “a fotografia e as novas configurações visuais e técnicas da arte, fundam, quase que simultaneamente, as bases para os meios de reprodução em massa e a desmaterialização da arte do século XX. Assim, o papel da arte como instituidora do real e educadora do olhar é substituída pelos meios de reprodução da imagem como o cinema, as revistas, as fotografias publicitárias

¹ Profª. de Arte Visuais e História da Arte e Mestranda em Educação pela UFRGS. Av. João Antônio da Silveira, 1015/05 Porto Alegre/RS - alinebecker@ig.com.br

e a televisão” - que também são citados nesse estudo.

Durante muito tempo, a Arte foi a única fonte de produção de imagens e que, desta forma, tornou-se o único referencial na formação do imaginário, das identidades, das noções de si, do senso estético, de valores e de definição de lugares na sociedade. As representações da Arte narram muitas histórias, mas agora elas são também narradas através de diferentes materiais visuais. É preciso pensar, dessa forma, que a “[...] diferença entre arte e não-arte perdeu agora sua hierarquia de valor, ao cair submergida em uma nova constelação expandida do visual que envolve todas as formas de ver, de ser visto e de se mostrar [...]”, abrindo caminho para outras possibilidades. (Richard, 2006, p.98 - tradução minha).

Não tenho a intenção de traçar uma cronologia das representações infantis na História da Arte, ou nas imagens contemporâneas de diversas naturezas, mas sim, de entender como as concepções de determinados tipos de crianças foram apresentadas e como isso fez com que se produzisse a idéia do outro infantil, aquele fora dos padrões vigentes do “ser criança”. Não interessa, portanto, quando foram elaboradas mas como foram elaboradas as visões de infância a partir do conjunto dessas produções visuais.

Para analisarmos as imagens da Infância na História da Arte, temos de considerar que elas compõem narrativas sobre as concepções de infância em cada época, lembrando que, para Vilela (2001, p. 236), “a narrativa histórica é um contínuo regresso do Outro”. Delimitando quais infâncias serão mostradas, criam-se fronteiras separando-as das que não se encaixam nessa representação. Essas ausências também produzem, dessa forma, concepções de outros. Assim como em outras manifestações da cultura visual, a exclusão de outros grupos de gênero, étnicos e de classe também define um padrão de normalidade. No entender de Duschatzky e Skliar:

Há, sobretudo, uma regulação e um controle do olhar que define quem são e como são os outros. Visibilidade e invisibilidade constituem, nessa época, mecanismos de produção de alteridade e atuam simultaneamente com o nomear e/ou deixar de nomear (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 122, 123).

Em vários momentos da História, a temática da infância por si mesma não justificaria a aparição de crianças nas obras de arte; devia haver um motivo para isso. Sua aparição poderia estar inserida em algum contexto, como nas atividades cotidianas dos adultos. Somente dentro dessa perspectiva é que podemos encontrar a infância sendo representada. No Realismo, por exemplo, Gustave Courbet (1819-77), idealizador desse estilo, queria explorar a realidade do cotidiano em que vivia, de forma categórica. Como as crianças faziam parte do cotidiano da vida adulta trabalhando de igual forma, assim elas foram pintadas. Talvez por não ver as crianças como sujeitos diferentes dos adultos, não houve preocupação maior em representá-las em outro contexto. A ênfase ficou restrita à questão social dos trabalhadores em geral.



Ilustração 1: As jovens da Aldeia

As obras “Um enterro em Ornans” e “As jovens da Aldeia”, de Courbet, mostram cenas corriqueiras de pequenos povoados. Simples como se alguém as tivesse fotografado ao acaso. Podemos ver o papel secundário das crianças nessas cenas, nas duas à esquerda da cena. Sua postura é solícita, esperando para atender, de alguma forma, às solicitações, ou seja, completamente inseridas no mundo adulto.

As pessoas, na época de Courbet, chocaram-se com os temas de suas pinturas. Enquanto hoje nós temos a impressão que de serem situações prosaicas, o fato de estarem representadas em obras de arte era aviltante para muitos, pois não era o topo do assunto concebido em obras. O impacto causado na sociedade pode ser comparado, nas últimas décadas, à campanha publicitária da fabricante de roupas Benetton, cujas imagens provocaram muitas discussões na Imprensa, pelas polêmicas geradas em torno dos seus temas: problemáticas contemporâneas bastante comuns, como as questões de gênero e raça e outras.

Voltando à questão da arte e não-arte, lembro a colocação de Berger (1972, p. 143), argumentando que é um erro pensar-se que a publicidade suplantou a arte visual Pós-Renascentista européia: ela é a última forma, moribunda, dessa arte. Ambas apelam para a sedução, para o fascínio exercido pelos objetos que se possui ou não.

Caminhando junto a isso tudo, também lado a lado às representações do mundo adulto, podemos acompanhar as manifestações da Cultura Infantil: a Cultura Infantil é, em princípio, a pedagogia do prazer, dizem Steinberg e Kincheloe (2004, p.16), que acrescentam:

A pedagogia cultural “fez seu dever de casa” – produziu formas educacionais de um incontrolável sucesso quando julgadas com base em seu intento capitalista. [...] Usando fantasia e desejo, os funcionários corporativos têm criado uma perspectiva da cultura do fim do século XX que se mescla com ideologias de negócio e valores de livre mercado (STEINBERG; KINCHELOE, 2004, p.15).

Fantasias e desejos não atendidos: quais os efeitos dessa pedagogia cultural nas visões de si e do mundo

para a criança? O que resulta dessa dinâmica prazer/frustração que possuir ou não os objetos produz? Como percebem a si e aos outros a partir desse ponto de vista? É essa pedagogia cultural trabalhando pela produção do outro a partir de “um olhar que identifica, classifica e ordena, produz e reproduz corpos, objetiva sujeitos, esforça-se em reduzir diferenças [...]” (FISCHER, 2006, p. 847).

Uma outra narrativa possível, quase em oposição ao Realismo, é o Impressionismo. Ele vai trazer visões mais singelas da infância, que começará a ser representada como algo encantador a ser apreciado. Renoir (1841-1919), por exemplo, apresentará o célebre quadro “As meninas D’Anvers”, mais conhecido como “Rosa e Azul”. O texto que acompanha o quadro no Museu de Arte de São Paulo diz o seguinte:

Renoir, pintando Rosa e Azul, mostra na vibração da superfície e das cores vivas que compõem os vestidos das meninas toda a vivacidade e a graça instintivamente feminina que se esconde atrás da convenção da pose, todo o frescor e a candura da infância. As meninas quase se materializam diante de observador, a de azul com o seu ar vaidoso e a de rosa com um certo enfado, quase beirando as lágrimas. (Texto junto ao quadro - MASP)



Ilustração 2: As meninas D’Anvers

De forma semelhante, as artistas Mary Cassat (1845-1926) e Berthe Morisot (1841-95), também Impressionistas, acrescentam ainda mais singeleza à idéia de infância. Com quadros sobre a maternidade e infância, conquistaram os críticos, que viam nesses temas uma propriedade tipicamente feminina. As obras de Berthe Morisot, “Pelo Lago”, “Na Varanda” e “O apoio”, mostram uma infância bonita, delicada, mas também introspectiva, passiva, comportada, como podemos notar pelas cores suaves e pelas poses. Bem como em Mary

Cassat, com as obras “Jovem Mãe Costurando”, “Mãe Brincando com sua Filha” e “O Carinho da Criança”.



Ilustração 3: Jovem mãe costurando

Em apenas uma dessas obras há um olhar direto ao observador. Direto, porém, distraído, suave. A menina parece estar dando uma olhadela enquanto a mãe costura. Os outros nove olhares são baixos, submissos. As cabeças são levemente inclinadas, e os rostos estão de perfil. Ainda hoje, as propagandas, álbuns de fotografias e outros seguem o mesmo padrão mostrando uma infância que precisa ser assistida, cuidada, na qual a maternidade adequada exerce papel preponderante, formando um modelo a ser seguido.

Penso que os sentimentos de infância como algo especial começam, timidamente, no momento em que passa a existir, também, o interesse em representar uma proporção mais adequada ao corpo infantil. Podemos identificar no Gótico a busca por naturalidade, tentativas de profundidade e sobreposição de imagens. Giotto (1266-1337) pinta santos com aparência de pessoas comuns o que se reflete na imagem de crianças. Há interesse em acertar a proporção dos corpos, mas ainda não há naturalidade nos gestos, nem na musculatura. A criança ainda é um adulto em miniatura, tanto na aparência física quanto na postura.

Começa, então, a aparecer a nudez infantil. Possivelmente para possibilitar que os estudos de anatomia realizados pelos artistas nessa época, e principalmente no Renascimento apareçam, mas também com o significado de pureza, verdade, completude. A criança não tem o que esconder, não tem a vergonha do pecado e se mostra inteira para todos. A nudez infantil é usada, também, como uma alegoria da alma, podendo representar a sua pureza ou a morte, como o despir-se de um corpo no retorno a Deus. A alma deixa a terra da mesma forma como chega a ela.

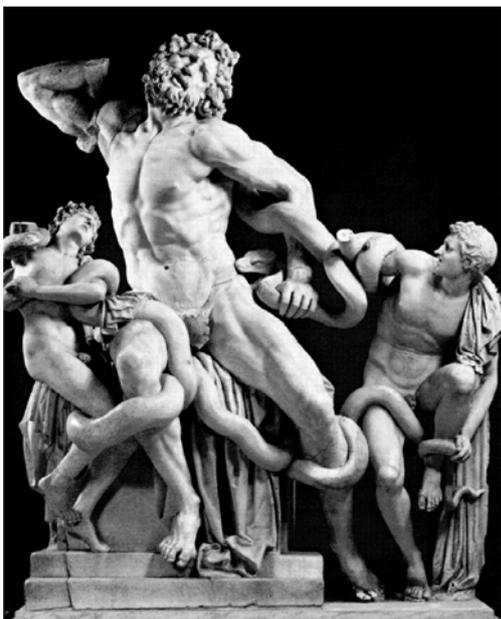


Ilustração 4: Laocoonte e seus filhos

Outra maneira de utilizar imagens de crianças, nuas ou não, é como uma alegoria das manhãs, dos incílios, do tempo passado. “Laocoonte e seus filhos” é um bom exemplo de infância representando o tempo – passado e futuro. Não é uma situação caseira em que vemos crianças brincando, é uma cena mitológica, como são as representações da Grécia Antiga, na qual os infantis representam as gerações futuras que, nesse caso, precisam ser exterminadas junto com seu pai, condenado à morte pelos deuses por ter tentado impedir a invasão de Tróia.

A infância assim representada é, muitas vezes, relacionada à idéia de futuro, visão essa que se repete em várias épocas, como no famoso quadro “A liberdade guiando o povo”, de Eugène Delacroix (1799-1863). Nesse quadro, considerado uma alegoria à Revolução Francesa, à liberdade, personificada na forma de uma mulher de seios à mostra – “peito aberto”, que lidera o povo francês. Ao seu lado, uma criança. Sua presença é, pela questão histórica, estranha, pois não era um fato comum uma criança participar dessa forma de embates bélicos. Ela explica aos observadores que a Revolução objetiva o futuro da nação – sendo uma representação do futuro.



Ilustração 5: A Liberdade guiando o povo

Atualmente, imagens sobre a infância continuam a ser utilizadas para representar o futuro, seja em propagandas de banco estimulando os clientes a fazerem aplicações, os pais a investirem em educação, ou em novidades tecnológicas. O uso de crianças muito pequenas exibindo um discurso pernóstico e imitando posturas adultas costuma encantar o público.

Muito antes de haver uma visão da infância enquanto um momento diferente da vida adulta, vemos crianças em que a única diferença entre o desenho do adulto é o tamanho, pois a proporção física é a mesma. No Egito Antigo, época em que oficialmente o tamanho está diretamente ligado à importância das figuras, as crianças são retratadas como adultos pequenos. Tornar-se-á mais fácil identificar crianças depois das mudanças impostas por Amenófis IV (1350 a.C.), que alcançaram até mesmo as representações pictóricas e escultóricas, como, por exemplo; a instituição do retrato (representação de suas características físicas pessoais), a atribuição de importância a sua esposa e a seus filhos, que foram retratados como crianças, em seus colos, com atitudes infantis.



Ilustração 6: O Infante Baltazar Carlos

Com relação à postura infantil, podemos apontar Velázquez (1599-1660), na Espanha, pintando a infância Real e dando continuidade à idéia já existente na sua época de que as infâncias de pessoas importantes são diferentes das infâncias comuns. O Infante Baltazar Carlos, pintado sobre um cavalo robusto que está a empinar, não apresenta nenhuma reação de insegurança. O futuro rei, embora com apenas cinco anos, já se mostra poderoso e controla com perfeição seu cavalo e suas terras que aparecem ao fundo, todos de sua propriedade. Se, nessa época a criança comum é vista como um adulto que falta, ainda, crescer para ter as mesmas habilidades, pois não tem características próprias, o Infante Real não tem esse problema: ainda não cresceu, mas já tem as habilidades necessárias para assumir o trono e comandar a nação. Um verdadeiro líder. Que percepções teria, sobre essa imagem, uma pessoa do século XVII defronte dela? Provavel-

mente não estabeleceria uma relação de identificação. Ao olhar o príncipe, veria o quanto ela era diferente, como não teria os predicados para ter direito ao trono. Ao ver a obra se veria como imensamente diferente dela.



Ilustração 7: O Ícone Bizantino

A Infanta Margarida, retratada até a exaustão por Velázquez, é eternamente uma princesa. O seu retrato mais discutido e comentado é, sem dúvida, aquele conhecido como “As Meninas”. Ela é retratada em todo o seu contexto de vida, com suas Damas de Honra, as Madres que cuidam de sua educação, seus brinquedos (anões, cachorro), e, apesar de toda essa parafernália, o que tem de menos importante é, justamente, tudo isso! O quadro mostra um jogo de espaços e reflexos que vão muito além da figura da princesa. Olhando-se demoradamente o quadro, Foucault (1992, p. 21) chega a perguntar-se: *Somos vistos ou vemos?* Olhar o quadro é olhar pessoas que nos olham. Tudo está organizado de forma tão óbvia para o espectador que chegamos a nos perguntar: É para nós que olham mesmo? Entrando, mesmo que constrangidos, no quadro, somos envolvidos por uma cena que remete à observação de quem estava na posição anterior – o casal Real, refletido no espelho ao fundo, e que é olhado com surpresa e atenção pela princesa e pelo pintor - e o próprio pintor, que compõe e concretiza a cena. Na verdade, nesse passeio para dentro e fora do quadro, que reduz a admiração à princesa a um tempo mínimo, o que se vê é realmente um retrato da princesa, numa cena vista através dos olhos do casal real que “*está/não está*” no nosso lugar. Sua postura, nesse e em outros quadros, é rígida. Não há espaço em sua vida de princesa nem em seus vestidos para uma criança natural. Seus movimentos são previstos, contidos e de acordo com a sua posição social.

O tema “princesa” é muito relevante quando se trata de imaginário infantil. Essa é uma figura com lugar

cativo em brincadeiras, planos e sonhos. Os primeiros filmes infantis (assim como muitos atuais) exploraram ao máximo esse tema. E se olharmos os brinquedos, então veremos muitas dessas características dos quadros de Velázquez. Bonecas contemporâneas como *Susi* e *Barbie* seguem o mesmo esquema, apresentando postura física rígida e dando muita ênfase às roupas. Elas também existem para serem olhadas, admiradas, não dando muita possibilidade de interação com a criança.



Ilustração 8: Boneca Barbie

Em se tratando de representações rígidas, podemos apontar a Arte Bizantina, que se desenvolveu no Mediterrâneo Oriental a partir de 330 d.C, desenvolvendo a técnica do Mosaico e criando os Ícones. Nela não temos imagens de crianças propriamente ditas, pois se atinha à representação de figuras sagradas ou imperiais, muitas vezes juntas, aliando a idéia de poder divino ao poder real. Nossa Senhora com Jesus ao colo ao lado da Imperatriz e do Imperador era uma imagem recorrente, porém esse Menino Jesus não é a imagem com características de bebê - rechonchudo, róseo e amável. Trata-se de um adulto em miniatura. Um pequeno líder espiritual que, em sua soberba sabedoria, já nasceu adulto, poderoso, só que em tamanho pequeno. Pintar um Jesus com a estrutura física de um bebê comum, poderia ser considerado uma heresia. “Se voltarmos o olhar – o nosso olhar -, existe, sobretudo uma regulação e um controle que define para onde olhar, como olhamos *quem somos nós e quem são os outros* e, finalmente, como o nosso olhar acaba por sentenciar *como somos nós e como são os outros.*” (SKLIAR, 2003, p. 70).

No entender de Ariès (1973, p. 17), até por volta do séc. XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la, e que era mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Está sempre sério (côncio de nossos pecados), mantém seu braço direito erguido mostrando seu poder (abençoando ou

ordenando) e, às vezes, tem até barba. Seu olhar é duro, muitas vezes reforçado por sobrancelhas grossas e linhas de expressão bem marcadas. As pessoas, nessa época, não tinham acesso ao conhecimento bíblico, pois eram analfabetas. O conhecimento da leitura ficava restrito a algumas pessoas - geralmente ligadas ao clero - que a faziam sempre de forma titubeante, dado o caráter de grande complexidade que tinha. Que maneira a Igreja poderia utilizar para promover a catequização dessas pessoas, senão por meio de imagens? Dessa forma, a Igreja foi a primeira corporação ocidental a, intencionalmente, ensinar através das imagens. (CUNHA, 2005, p. 176)

A Igreja, então, vai usar as representações como uma forma de educação do povo, decorando suas construções com afrescos e relevos esculpidos diretamente nas paredes. Qual era a possibilidade de identificação das pessoas do povo com as figuras pintadas? Veriam naquele Menino Jesus um semelhante? Era possível se pensar à imagem e semelhança daquele Deus? Evidentemente, essas representações tinham como objetivo mostrar o Menino Jesus, e não um bebê qualquer. Dizer que as figuras sagradas nasceram do ventre de uma mulher, foram concebidas através de um ato sexual e que este não dependia de um casamento e, ainda por cima, geravam infâncias comuns, seria impensável.

Isso também é uma idéia atual se olharmos alguns personagens de desenhos. Lembro-me de, quando pequena, ter ouvido de parentes que o Pato Donald tinha sido proibido na antiga União Soviética por não usar calças e por ser muito estranho morar com três sobrinhos pequenos de quem nunca se soube quem eram os pais. A falta de um ventre de onde os personagens teriam nascido é recorrente. A Margarida, namorada de Donald, também tem sobrinhas, assim como o Mickey Mouse etc.

Outro elemento importante a se considerar é que, antigamente, as pessoas estavam acostumadas a esperar para ver se os bebês iriam “vingar”. Mesmo “vingando”, poderiam morrer muito cedo. Dar a um bebê comum a mesma atenção que se daria ao bebê sagrado não faria sentido, pois a infância sagrada diferia da infância pagã.

Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena. No primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática. (ARIES 1973, p. 21)

Quase como uma oposição à dureza desses estilos, o Rococó nos traz a suavidade, a delicadeza. Nesse estilo, Reynolds (1723–1792) destaca-se como um dos grandes retratistas. Suas crianças fazem parte de uma parcela da sociedade sem muitas preocupações. Dessa forma, elas parecem, ao primeiro olhar, naturais. De fato, a única preocupação dessas crianças é fazer parte da sociedade (o que não era pouca coisa), com suas regras de

comportamento e etiqueta. Podemos dizer que há um aumento de representações de crianças comuns, isto é, não sacras. Nesse estilo, a representação também não se restringe apenas a príncipes, mas também aos filhos de nobres. A infância popular não encontra espaço, pois este estilo, também conhecido como “Luís XV”, prima pelas frivolidades sociais. A infância nobre se encaixa perfeitamente nas novas necessidades da arte, pois, não tendo preocupações sociais, o artista pode explorar o caráter de docilidade e delicadeza das crianças, provocando certa comoção ao olhar, que costuma agradar aos adultos. Essa comoção agrada tanto, que continua a ser explorada até hoje, como por exemplo, no trabalho da fotógrafa Anne Guedes, a qual transforma bebês em fadas, faz brotar de repolhos, em vasos de plantas e situações afins.



Ilustração 9: Jovem Menina.

Da mesma forma, a campanha publicitária da Parmalat, indústria alimentícia, trazia crianças fantasiadas dos mais diversos mamíferos, para estimular o consumo de leite. Isso ocasionou uma corrida aos fotógrafos profissionais, que tiveram de adequar os seus estúdios para atender a essa demanda, pois muitos queriam ver seus filhos assim. Vários estúdios também foram montados em Centros Comerciais e geraram filas imensas de mães que queriam seus filhos fotografados dessa maneira. Há pouco tempo, a mesma empresa produziu outra propaganda com as mesmas crianças já crescidas relembrando o sucesso que foi.

Outra maneira de representação dos infantis, ainda atual, tem relação com o estilo Neoclássico. O Neoclássico caracteriza-se pelo retorno às formas idealizadas. De forma idealizada também aparece a infância: posada, comportada. David (1748-1825), por exemplo, retrata a sua filha como uma “pequena grande dama”, uma minimulher. Nesse estilo que elegeu o patriotismo como bandeira, retratando situações como as apresentadas nos quadros de David: “A morte de Sócrates”, que preferiu a

morte a ser banido da Grécia e “O Juramento dos Horácios” e ainda “A morte de Marat”, divulgando de forma quase panfletária um compromisso com a Nação acima de tudo, a infância não apareceria de outra forma. O idealismo formal que o Neoclássico vai importar do antigo Classicismo vai respingar nas crianças pintando-as como pequenas mulheres, bem comportadas, suaves, femininas, delicadas, uma visão bastante restritiva de como uma menina/mulher deve parecer. Trata-se da definição de uma identidade hegemônica, definidora de um gênero, uma representação política de uma classe.

Atualmente, essa concepção de infância aparece, por exemplo, no filme “A Pequena Miss Sunshine”. Nele, meninas muito jovens buscam parecerem-se com *misses* “de verdade”, mulheres adultas, com o corpo formado, comportando-se de maneira artificial, com atitudes não características dos infantis. Como a protagonista não segue esse estereótipo, esse contexto faz parecer que é ela quem está deslocada, ao portar-se como uma criança de sua idade.



Ilustração 10: Cena do filme pequena Miss Sunshine.

Atitudes pouco naturais também podem ser encontradas no Renascimento. Com Rafael Sanzio (1483-1520) encontramos inúmeros Meninos Jesus com abdomens trabalhados, peitorais reforçados e outros músculos desenvolvidos. Normalmente, apresentam olhares lânguidos, tediosos e, até mesmo, olheiras. A busca da excelência renascentista não conseguiu destruir esse dogma: uma pessoa, nessa época, olhando para uma pintura dessas não reconheceria nela seus filhos, nem a si próprio, não correndo o risco de identificar-se à imagem e semelhança do filho de Deus. Evidentemente, precisamos acrescentar a isso a idéia que se tinha da criança como um “vir a ser”, e não um sujeito em si, com características próprias.

Hockney (2001), em seu livro *O Conhecimento Secreto*, mostra as formas tecnológicas utilizadas nas pinturas para a representação realista da natureza. Os escor-

ços, conseguidos através do uso da câmara lúcida e da lente-espelho, são muito convincentes. Esses estudos mostram as diferenças das pinturas para um desenho em perspectiva técnica, e só com essas comparações conseguimos acreditar que são imagens distorcidas. Algumas até possuem detalhes “fora de foco”, condição visual impensável antes das descobertas das possibilidades de usos desses equipamentos óticos. Essa tecnologia promoveu um grande avanço na caminhada que a arte renascentista fez em direção à excelência da representação. Os “erros” na anatomia infantil poderiam ser considerados, então, tão irrelevantes a ponto de ninguém dar atenção a eles? A atenção foi dada a tecidos, com suas dobras e estampas riquíssimas, explorados ao máximo, assim como tapetes, madeiras e texturas de cabelos e até mesmo rugas nas peles. Mesmo no âmbito visual, parecemos estar num universo tátil. Cada objeto representado dessa forma remete a uma outra produção realizada por outros profissionais, e que só poderia ser adquirida por alguém de muitas posses, questão que nos remete à publicidade.

Segundo Berger (1972, p. 152; p. 148),

O Fascínio não pode existir sem que a inveja social pessoal constitua um sentimento vulgar e generalizado. A sociedade industrial, que caminhou para a democracia e depois parou a meio caminho, é a sociedade ideal para gerar esse tipo de emoções. [...]

Com isso, você será desejável. Nesse ambiente, as suas relações tornar-se-ão felizes e prósperas.

Outra característica do Renascimento é consequência do humanismo. As pessoas comuns passam a ter valor por si próprias e assim começam a aparecer em quadros. Pessoas adultas, obviamente, pois foi de forma lenta que as crianças comuns começaram a aparecer. Primeiro, representou-se a infância sagrada, incomum. Com o desenvolvimento dos retratos encomendados, aos poucos, as crianças passaram a aparecer fazendo parte da família. Pintou-se a família completa ou a mãe com seu filho, até que a criança comum conquistou seu espaço.

Podemos reunir um grupo como o que é visto na Virgem dos Rochedos de Leonardo da Vinci (1452-1519), mas não veremos as mesmas posturas apresentadas pelas crianças do quadro. Contradizendo toda a busca pela excelência que esses pesquisadores/artistas realizaram, identificamos ainda muitas diferenças com relação ao que conhecemos como infância, o que não pode ser considerado casual. A imperfeição humana ficava evidente o suficiente para justificar um maior esforço para se parecer a Ele, quer dizer, a percepção de ser diferente cria a vontade de assemelhar-se. Não tendo como espelhar-se nas representações adultas já que são demasiado diferentes das pessoas comuns, poderíamos achar semelhanças nas representações infantis, pois elas poderiam nos mostrar um ponto de intersecção entre as nossas vidas. Todos nós fomos crianças um dia. Porém, ao olhar as pinturas não vemos essa ligação, porque não fomos crianças da mesma forma que essas infâncias representadas.

De outra forma, as vanguardas artísticas, na sua maioria a partir do século XX, vão tratar a questão da infância com outros enfoques. Em muitos casos, será considerada apenas um assunto a ser tratado, ou o importante podia ser a maneira de pintar, deixando assim, a temática diluída. Max Ernst (1891-1976), por exemplo, vai abordar a infância utilizando a *Frottage*, uma técnica infantil de coletar texturas esfregando giz de cera em uma folha de papel colocada sobre uma superfície. Kandinsky fará a sua abordagem com outro enfoque, como nos diz Argan:

Em 1910, Kandinsky estava com quarenta anos e contava com um belo passado de pintor figurativo. De repente, esquece o 'ofício' e começa a rabiscar como uma criança de três anos que ganhou papel, lápis e tintas. Esta aquarela, que inaugura o ciclo histórico da arte não-figurativa, é intencionalmente um rabisco. [...] Kandinsky se propôs reproduzir experimentalmente o primeiro contato do ser humano com um mundo do qual não se sabe nada, nem sequer se é habitável. (ARGAN, 1993, p.445)



Ilustração 11: Erns trabalhando.

É novamente a visão da criança enquanto um ser inocente que está tendo contato com o mundo pela primeira vez. É a busca de uma "pureza de percepções". Kandinsky busca analisar o que seriam, na sua visão do que é ser criança, os primórdios de uma experiência estética. Também Paul Klee (1879-1940) buscou essa pureza de percepções através da infância. Dizia: "*Quero ser como um recém-nascido para ser quase primitivo*". Ele imitava conscientemente o que pensava ser a magia de sonhos da arte das crianças, reduzindo as formas a recortes diretos e cheios de ambigüidades, na visão da historiadora de arte Strickland (2001). Roy Lichtenstein (1923-1997) procurou uma abordagem um pouco diferenciada: utilizou elementos da cultura infantil, mais relacionados à questão do consumismo, da violência e romances assexuados das histórias em quadrinhos.

Podemos, em contrapartida, identificar caminhos

inversos a esses: Alexander Calder (1898-1975), que desenhou no espaço com suas esculturas móveis, que Duchamp (1887-1968) denominou de móveis, não poderia imaginar tamanha popularização dessa estrutura, a ponto de terem presença quase obrigatória em decorações de quartos infantis.

É importante salientar que a arte contemporânea prima pela diversidade. Desta forma, não podemos apontar uma possibilidade única de representação das infâncias. Assim como não existe uma infância no singular, não existe uma forma una de ver, interpretar e representá-la na contemporaneidade.

Referências

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. RJ: LTC, 1973.

BERGER, John. **Modos de Ver**. Lisboa: Edições 70/Martins Fontes, 1982.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Educação e Cultura Visual: Uma trama entre imagem e infância**. Tese de Doutorado. Porto Alegre, UFRGS, 2005.

DUSCHATZKY, Sílvia; SKLIAR, Carlos. **O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação**. IN: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença*. BH: Autêntica, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Nomeações do "outro" Jovem na Cultura Midiática**. In: Colóquio sobre questões curriculares, 7, 2006, Braga; Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares, 3, 2006, Braga. *Globalização e (Des)igualdades: os desafios curriculares: actas*. Braga: Universidade do Minho, 2006. 1 CD-ROM. P.842-858.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

HOCKNEY, David. **O Conhecimento Secreto: Redescobrimo as Técnicas perdidas dos grandes mestres**. São Paulo: Cosac & Naify, 2001

RICHARD, Nelly. **Estúdios Visuales y Políticas de la Mirada**. IN: DUSSEL, Inês; GUTIERREZ, Daniela (org) *Educar la mirada: políticas y pedagogias de la imagen*. Buenos Aires: Flacso, OSDE, 2006.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003

STEINBERG, Shierley; KINCHELOE, Joe (org) **Cultura Infantil: A Construção Corporativa da Infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

STRICKLAND, Carol. **Arte Comentada: Da Pré-História ao Pós-Moderno**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

VAN GOGH, Vincent. **Cartas a Théo**. Porto Alegre, L&PM, 2002.

VILELA, Eugénia. **Corpos Inabitáveis: Errância, Filosofia e Memória**. IN: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Referência Fílmica:

A PEQUENA MISS SUNSHINE. Dirigido por Jonathan Dayton e Valerie Faris. 20th Century Fox.

Linha editorial

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

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

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

1. O título e o subtítulo devem estar na página de abertura do artigo, separados por dois pontos e na língua do texto. (letras minúsculas, fonte 16, negrito, centralizado)
2. Nome(s) do(s) autor(es) acompanhado(s) de breve currículo que o(s) qualifique na área de conhecimento do artigo. O currículo, bem como os endereços postal e eletrônico, deve aparecer em rodapé, indicado por algarismo arábico.
3. Resumo na língua do texto, com no máximo de 250 palavras, precedido da identificação: Resumo.
4. Três palavras-chave, na língua do texto, separadas entre si e finalizadas por ponto, precedidas da identificação: Palavras-chave
5. O título e o subtítulo em inglês.
6. Resumo em inglês: *Abstract*.
7. Palavras-chave em inglês (*Keywords*), separadas entre si, e finalizadas por ponto.
8. Elementos textuais compostos de introdução, desenvolvimento e conclusão.
9. A numeração das notas explicativas é feita em algarismos arábicos, devendo ser única e consecutiva para cada artigo. É aconselhável que o texto não contenha excessivas notas explicativas.
10. Referências elaboradas conforme NBR 6023. Exemplo:

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004, p. 107-139.

11. As citações devem ser apresentadas conforme NBR 10520. Exemplo:

[...] o conhecimento pode permanecer como uma representação exterior à experiência e o saber é uma apropriação da representação pela experiência (apropriação que sempre traz uma medida de criação). Essa apropriação não diz respeito a que se entenda e signifique a representação, mas que ela se precipite como um representante [...] que é sempre indicativo de uma atividade, índice de um sujeito. (COSTA, 2001, p.48)

12. Equações e fórmulas, quando destacadas do texto, devem ser centralizadas.

13. Ilustrações (desenhos, esquemas, fluxogramas, gráficos, mapas, quadros, retratos e outros) devem ter identificação na parte inferior, precedida da palavra designativa, seguida de seu número de ordem no texto, do respectivo título e/ou legenda explicativa. A ilustração deve ser inserida o mais próximo possível do trecho a que se refere.
14. Os textos deverão ter entre 10 e 12 páginas, tamanho A4, incluindo imagens, se for o caso, digitadas em Arial, fonte 12, espaço 1.5, configuração da página com margem 2,5 nos quatro lados.

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

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

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

Observações para envio do material:

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

Endereços para envio do material:

O material deve ser endereçado para:
Marco de Araújo
Editor da Revista da FUNDARTE
marcodea@terra.com.br

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