

REVISTA DA FUNDARTE

ISSN 1519-6569

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

Ano 10 - Número 20 - julho/dezembro 2010

ARTE, DOCÊNCIA E IDENTIDADES





REVISTA DA FUNDARTE

Uma publicação semestral da Editora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - Ano X, número 20, julho/dezembro 2010.

Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE

Eunice Maria Fabrazil Presidente do Conselho Técnico Deliberativo - **Maria Isabel Petry Kehrwald** 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 - **Priscila Mattias Rosa** - Coordenadora do Órgão de Rádio e Televisão Educativa - **Olinda Sarmiento Carollo** - Presidente Associação Amigos da FUNDARTE - AAF

Maria Isabel Petry Kehrwald
Coordenação da Edição

Adriana Bozzetto (FUNDARTE)
Analice Dutra Pillar (UFRGS)
Julia Maria Hummes (FUNDARTE)
Jusamara Souza (UFRGS)
Maria Cecília Torres (IPA/RS)
Ursula Rosa da Silva (UFPEL/RS)
Comissão Editorial

Ana Claudia Mei Alves Oliveira (PUC-SP)
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

Alba Pedreira Vieira (UFV/MG)
Celina Nunes Alcântara (UFRGS)
Eduarda Duda Gonçalves (UFPEL/RS)
Tatiana Nunes da Rosa (FUNDARTE)
Regina Antunes Teixeira dos Santos (FUNDARTE)

Pareceristas Ad Hoc desta edição

Andrea Hofstaetter, Paola Zordan, Patrícia Unyl, Fabíola Rahde Fernandes, Carlos Roberto Modinger, Cássio Lamas Pires, Carlos Faustino, Rousejeanny da Silva Ferreira, Susana França da Costa, Jonas Tarcísio Reis, Márcia Pessoa Dal Bello, Daniel Granada da Silva

Colaboradores neste número

Máicon Oliveira de Souza
Editoração

Eluza Silveira
Revisão e Tradução de Inglês

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

Capa: Obra "Antes de eu dormir" da Exposição Ambiências na Parede de Michele Martines

Concepção da capa e ilustração das páginas iniciais dos artigos: Maria Isabel Petry Kehrwald

Arte final: Máicon Oliveira de Souza

Impresso na Gráfica Ibiá,
em Montenegro - RS

REVISTA DA FUNDARTE

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

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

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

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

Semestral
ISSN 1519-6569

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

Bibliotecária: Patrícia Abreu de Souza - CRB 10/1717

R. DA FUNDARTE	Montenegro	ano 10	n. 20	julho/dezembro 2010
----------------	------------	--------	-------	---------------------

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

Maria Isabel Petry Kehrwald 07

Repetição, utopia e fracasso

Andrea Hofstaetter 08

Técnicas para uma (des)construção pós dramática do texto

Paola Zordan; Patrícia Unyl 13

Corpo-criança: um diálogo entre teatro e saúde mental na infância

Fabiola Rahde Fernandes; Carlos Roberto Mödinger; Cássio Lamas Pires 19

Para um médium do real espelho, do vídeo, do virtual

Carlos Faustino 25

A sistematização da dança nos preceitos estéticos de Platão

Rousejanny da Silva Ferreira 30

Estéticas infantis: como operar com as crianças a mescla de dança e vídeo?

Susana França da Costa 33

“Fazer o bem, faz bem”: notas sobre identidade e o aprendizado da capoeira na França

Daniel Granada da Silva Ferreira 39

A formação do educador musical no mundo hodierno: pensamentos necessários perspectivados na realidade brasileira

Jonas Tarcísio Reis 44

A ética da docência

Márcia Pessoa Dal Bello 49

Linha Editorial 54

Marco Antonio Gomes de Araujo - Marco de Araujo

Márcia Pessoa Dal Bello 56

Contents

Editorial	
<i>Maria Isabel Petry Kehrwald</i>	07
Repetition, utopia and failure	
<i>Andrea Hofstaetter</i>	08
Techniques for a post-dramatic (des) construction of the text	
<i>Paola Zordan; Patricia Unyl</i>	13
Body-child: a dialogue between theater and mental health during childhood	
<i>Fabiola Rahde Fernandes; Carlos Roberto Mödinger; Cássio Lamas Pires</i>	19
In order to achieve a medium for the real from the mirror, the video and the virtual	
<i>Carlos Faustino</i>	25
The systematization of dance in esthetic precepts of Plato	
<i>Rousejanny da Silva Ferreira</i>	30
Infant aesthetics: how to produce a mix of dance and video with the children?	
<i>Susana França da Costa</i>	33
“Do good, feels good”: notes about identity and the apprenticeship of capoeira in France	
<i>Daniel Granada da Silva Ferreira</i>	39
The formation of a music educator in today’s world: necessary reflections based on Brazilian reality	
<i>Jonas Tarcísio Reis</i>	44
The ethics in teaching	
<i>Márcia Pessoa Dal Bello</i>	49
Editorial Line	54
Marco Antonio Gomes de Araujo - Marco de Araujo	
<i>Márcia Pessoa Dal Bello</i>	56

Editorial

Escrevo este Editorial **em homenagem ao Prof. Dr. Marco Antonio Gomes de Araújo**, professor da FUNDARTE de 2003 a 2010, que atuou no convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, no curso de Graduação em Artes Visuais – Licenciatura, e que nos deixou no final de 2010. Marco foi em busca do seu objetivo profissional na Universidade de Brasília – UnB, onde recém assumira como docente, quando teve sua vida interrompida por um desses acasos perversos e incompreensíveis: foi atropelado em uma rua do campus universitário e não resistiu aos ferimentos. Para nós da FUNDARTE, seus colegas e ex-alunos, fica a lembrança do artista criativo e inquieto, do professor crítico, engajado e sempre presente em todos os momentos em que foi necessário unir forças para dialogar, reivindicar e gritar pela permanência e qualificação dos cursos do convênio UERGS/FUNDARTE. Fica também o registro de sua inestimável contribuição à Galeria de Arte Loide Schwambach, ao Grupo de Pesquisa em Arte: criação, interdisciplinaridade e educação do qual foi coordenador e, principalmente, a sua contribuição a esta Revista, durante o período em que foi Editor (*anima e cuore*), de 2007 até sua saída em agosto de 2010. Sua coordenação iniciou com a Revista nº 11 e 12, jan/dez de 2006 até a 19ª de jan/jun de 2010. Suas marcas farão parte da memória da nossa instituição e serão lembradas sempre que nos referirmos aos Cursos de Graduação em Artes Visuais, em Dança, em Música e em Teatro, do convênio UERGS/FUNDARTE, ou às diversas outras atividades que aqui realizou. O Prof. Marco permanecerá, especialmente, como exemplo de profissional comprometido com seu tempo e contexto.

Nesta 20ª edição da Revista da FUNDARTE apresentamos nove artigos cujas temáticas abarcam discussões nas áreas de artes visuais, dança, música, teatro e cultura. A partir de diferentes pontos de vista são abordados aspectos referentes ao fazer artístico e a docência, frutos tanto de estudos individuais, quanto pesquisas coletivas no campo das artes que oferecem um panorama do que move e preocupa educadores de todos os níveis de ensino.

O primeiro texto **“Repetição, utopia e fracasso”** de Andrea Hofstaetter, problematiza a questão da repetição em arte e sugere pensá-la por um outro viés, que produza rupturas nesse processo e possa gerar a transgressão, a produção do novo, a quebra dos mecanismos de perpetuação, não só na arte, mas também na vida cotidiana.

“Técnicas para uma (des)construção pós-dramática do texto”, de Paola Zordan e Patrícia Unyl é um ensaio, recorte de um estudo mais amplo, que se refere ao pós-dramático e outras manifestações das artes cênicas contemporâneas. As autoras trazem à cena Nietzsche, Deleuze, Guattari e Derrida entre outros, para discutir conceitos da práxis teatral e abordar o processo de criação, o trágico, a concepção de planos e de corte, a desconstrução, os sentidos e o não sentidos do corpo e do texto.

No artigo **“Corpo-criança: um diálogo entre teatro e saúde mental na infância”**, Fabíola Rahde Fernandes, Carlos Roberto Modinger e Cássio Lamas Pires nos apresentam a experiência realizada na Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul, com crianças em situação de vulnerabilidade psíquica e social. São abordados os conceitos de jogo, teatro e saúde mental, apoiados em Huizinga, Ferracini, Merhy, Ziegelmann e Courtney, entre outros teóricos.

A trama de três elementos presentes no campo da Arte e suas relações é o tema de Carlos Faustino que desde Portugal nos brinda com o artigo **“Para um médium do real do espelho, do vídeo, do virtual”**. Faustino, a quem damos as boas vindas a nossa Revista, arrisca uma hipótese de conjugação entre o real (representado pelo espelho), o digital (representado pelo vídeo) e o virtual, e conta com teóricos como Kraus, Einsner, Costa, Sacks e Mateus para avançar em sua investigação.

“A sistematização da dança nos preceitos artísticos de Platão” de Rousejeanny da Silva Ferreira, toma como ponto de partida as concepções de dança na antiguidade clássica e as idéias de Platão para abordar como se deu a construção da dança acadêmica ocidental. A autora refere-se a vários teóricos para compor seu texto e elucidar aspectos da influência dos ideais gregos no modo como entendemos o corpo e suas manifestações.

Centrado em um projeto social de uma oficina de vídeodança, realizado com crianças em situação de vulnerabilidade, na cidade de Porto Alegre/RS, o artigo **“Estéticas infantis: como operar com as crianças a mescla de dança e vídeo?”** de Susana França da Costa, relaciona os “blocos de sensações” descritos por Deleuze à ideia de processo criativo em arte. Investigar como operar com as crianças a mescla de vídeo e dança, relacionada “a um mecanismo de resistência” é o foco do estudo que se apóia teoricamente em Deleuze, Guattari e Fernandes.

Daniel Granada da Silva Ferreira, no artigo **“Fazer o bem, faz bem: notas sobre identidade e o aprendizado da capoeira na França”**, aborda os temas identidade e etnicidade, discorrendo em seu artigo sobre a prática da capoeira realizada em Ivry sur Seine, no subúrbio de Paris. A pesquisa realizada por meio do método de observação participante e de entrevistas formais e informais, com praticantes de capoeira, mostra que as ideias de “fazer o bem” e de que a capoeira “faz bem” perpassa o “processo de construção da identidade dos praticantes”.

O artigo **“A formação do educador musical no mundo hodierno: pensamentos necessários perspectivados na realidade brasileira”** traz as preocupações do autor Jonas Tarcísio Reis com relação à educação em sentido geral e, em sentido mais restrito, enfoca a formação do educador musical que atua no campo da educação básica. Contribui para sua reflexão os estudos de Le Boterf e Perrenoud que discutem a respeito da formação profissional além de Bellochio, Penna e Souza entre outros.

Por fim, em seu texto **“A ética da docência em Teatro”** Márcia Pessoa Dal Bello traz contribuições importantes para pensar a formação do professor e sua prática docente e o quanto estas questões transbordam para seus alunos e os afetam. Os estudos de Foucault sobre ética e de Stanislavski sobre a pedagogia do teatro dão suporte às reflexões da autora.

Ao assumir a coordenação da revista, desejo a todos e a todas que tenham uma boa leitura e que os artigos aqui oferecidos, possam provocar o desassossego necessário à busca de novas reflexões. Agradeço imensamente aos que enviaram seus textos, aos pareceristas desta edição e suas análises criteriosas, e à colaboração generosa de muitos que contribuem para a manutenção da revista. Espero que possamos continuar avançando na qualificação da Revista da FUNDARTE.

Maria Isabel Petry Kehrwald
Coordenadora da Revista



Repetição, utopia e fracasso

Andrea Hofstaetter¹

Resumo: Este artigo tem como tema a repetição e sua utilização em processos artísticos na contemporaneidade, propondo a problematização da questão da repetição em arte, vista como modo operacional, como elemento constitutivo do objeto artístico, em seu potencial de produção do novo e, ao mesmo tempo, como forma de operar sobre os mecanismos de repetição presentes nos modos de viver e de organização sócio-cultural e política. Pode-se pensar a repetição em arte como transgressão a partir de suas articulações com as possibilidades de produzir rupturas em sistemas ideológicos que prezam a repetição do sempre mesmo, que interessa à perpetuação de uma lógica de dominação.

Palavras-chave: repetição; utopia; corpo.

Repetition, utopia and failure

Abstract: The topic of this article is the repetition and its contemporary utilization in artistic processes, proposing the problematization of repetition in art, as an operational mode, as a constitutive element of the art object, in its potential of producing newness, and, at the same time, as a way to operate on the mechanisms of repetition present in the ways of living and sociocultural and political organization. Repetition, in art, can be thought of as transgression; from its articulations with the possibilities to produce ruptures in ideological systems characterized by the repetition of the always same, which interests the perpetuation of a logic of dominance.

Keywords: repetition; utopia; body.

Naquele momento, na impossibilidade imaterial de ir mais longe, eu teria sido obrigado a determe, sem dúvida, pronto, a rigor, para voltar a partir em sentido inverso, imediatamente ou muito mais tarde, quando, de algum modo, eu me desatarraxasse de mim mesmo depois de ter-me bloqueado. Isso teria constituído uma experiência rica em interesse e novidade, se é verdade, como fui levado a dizer sem que pudesse fazê-lo de outro modo, que mesmo o mais pálido caminho comporta um andamento totalmente distinto, uma outra palidez, tanto ao retornar quanto ao ir, e inversamente. Inútil tergiversar, sei um monte de coisas.

Beckett

“Trilogia do fracasso, Parte 2: Homem atordado” – este é o título de um vídeo do artista Julian Rosefeldt, apresentado na 26ª Bienal de São Paulo, em 2004². A figura de um ser capturado pelo empuxo das repetições cotidianas é o que domina a sequência de ações, apresentando-nos uma visão bem particular de um certo estado de atordoamento presente no cotidiano de um morador de um pequeno apartamento.

O título do trabalho fala de fracasso. Onde está o fracasso? De que fracasso se está falando? Há impossibilidade de sair deste circuito do cotidiano? Há impossibilidade de lidar com a demanda da repetição diária? O trabalho do artista se coloca como questionamento, como disparador de uma possibilidade diversa de olhar para este estado de coisas que aí está.

Quando se pensa em repetição, em artes visuais, geralmente se pensa na apresentação de objetos ou ações que se repetem. Há elementos que se identificam, ou por semelhança, ou por analogia e também por variações que remetem a um primeiro dado. Esta obra, entretanto, inicialmente apresentada, propõe pensarmos num sentido inverso: pela quebra de uma lógica de repetição, repetição esta que se coloca em um âmbito que está para além da produção artística em si mesma.

A repetição, na obra em questão, está colocada de diversas formas. O que se repete? Primeiro, a própria sequência de ações. O vídeo é apresentado em *looping*, ou seja, não há começo nem fim. O término é o começo. O início é o fim. As mesmas ações se repetem *ad infinitum*, potencialmente, visto que apresentadas emanel.

Inicialmente, a câmera “recebe” o morador chegando em casa, após um dia de trabalho. À medida que este homem vai executando as pequenas rotinas diárias, do após chegar em casa, como olhar a correspondência, lavar as mãos antes de ir para a cozinha, preparar o jantar, olhar o jornal enquanto come, mexer em alguns livros, no computador, a câmera o acompanha, em movimentos da esquerda para a direita, da direita para a esquerda, lentamente, passando de aposento a

¹ Doutora em Artes Visuais, Profª Adjunta no Curso de Artes Visuais, Departamento de Artes Visuais, Instituto de Artes, UFRGS. Participante do grupo de pesquisa GEARTE/FACED/UFRGS. andreaoho@terra.com.br

² Julian Rosefeldt – Alemanha; 26ª Bienal SP – Trilogy of Failure Part 2: Stunned Man, 2004. Instalação de filme de 2 canais, loop de 33 minutos, filmado em super 16 mm, transferido para DVD 16:9; dimensões variáveis.

apartamento, com vista sempre por uma das paredes laterais do apartamento, como se ela estivesse aberta. Quando o homem para, a câmera para. Quando se movimenta, a câmera o segue. Esta sequência de ações e pausas dura certo tempo (de 15 a 20 min aproximadamente), até que o homem vai até o banheiro, olha-se no espelho acima da pia, que fica numa das paredes extremas do apartamento, e atira-se contra ele, num mergulho que o leva ao simétrico oposto de seu próprio apartamento, do outro lado do espelho.



Imagens 1 e 2. Julian Rosefeldt. *Trilogy of Failure Part 2: Stunned Man*, 2004

Instalação de filme de 2 canais, loop de 33 minutos, filmado em super 16mm, transferido para DVD 16:9; dimensões variáveis.

Fonte: Catálogo da 26ª Bienal de São Paulo

Após levantar-se, atordoado, ele começa, então, a quebrar, derrubar e destruir tudo o que se encontra em sua casa – as suas próprias coisas, a sua própria casa. É no seu próprio apartamento, invertido, que a câmera volta a acompanhar, em movimentos laterais, os movimentos e as pausas entre os passos e as ações deste homem, aparentemente ensandecido.

A fala do personagem de Beckett, na epígrafe, se sobrepõe à imagem do mergulho no espelho, dando conta de uma atitude de virada, de inversão, provocada por uma espécie de angústia, diante do marasmo da imersão nas repetições diárias, que bloqueia, que atarraxa, que prende ao sempre e paralisante “mesmo”. Este momento,

de uma certa tomada de consciência, leva à ação, provoca um confronto com a realidade, um atravessamento de suas “paredes” confinantes, um embate com a compulsão a sempre repetir o mesmo. O espelho é o lugar do trespassamento. Por que o espelho? O espelho é o lugar de se olhar para si mesmo – e de se ver ou não se ver. Lembro aqui de uma obra de Magritte: *A Reprodução Proibida*, de 1937. Nesse, a imagem devolvida, ao contrário do esperado, é um avesso, um inverso. O espelho nos devolve alguma imagem de nós mesmos. Há também o espelho de Alice³, com todos os seus contrassensos e não-sentidos, com um outro mundo a desvelar no seu avesso.



Imagem 3. René Magritte. *A Reprodução Proibida*, 1937
Óleo sobre tela, 81,3 x 65 cm
Fonte: KONERSMANN, 1996.

Há aqui, no lugar do espelho, uma operação de transposição. Não do velho para o novo, como preconizava o pensamento moderno (em um de seus eixos) sobre arte e sobre desenvolvimento da humanidade. Há transposição de um espaço, lugar do velho e sempre mesmo, para um outro espaço, avesso, inverso do sempre mesmo e velho. Cria-se um espaço de confronto, de embate, de tensão com aquilo que angustia. Neste espaço o homem age de maneira diferente, extravasando sua angústia, quebrando a lógica do cotidiano, desorganizando aquele seu “mundinho”, aparentemente tão acabado e confortável.

Ao final (e reinício) do filme, o homem pega uma sacola e sai pela porta principal, que liga seu apartamento com o lado de fora. A câmera passa ao outro lado do espelho novamente e, focalizando a mesma porta de entrada, faz ver o homem entrando em seu apartamento, igual como

³ Da obra de Lewis Carroll – *Alice no País dos Espelhos*, de 1871.

no início, com tudo em seu lugar. E aí recomeçam as ações inicialmente descritas.

Além do *looping*, uma segunda forma de repetição que se entrevê nesta proposição artística é um tipo de repetição com a qual lidamos em nosso cotidiano. É o que se deduz ao ver o personagem entrando em casa e fazendo uma série de coisas que são as coisas do dia-a-dia, que dizem respeito ao modo de viver, de estar em casa, de comer, de estar consigo mesmo... Essas práticas são realmente repetidas com a recorrente retomada do “enredo” através da repetição proporcionada pelo *looping*. Há, portanto, a repetição factual, não só desta visão do cotidiano normalmente “habitado”, como também de sua inversão e aniquilamento (respectivamente, primeira e segunda partes do vídeo).

Outro aspecto que poderíamos apontar em relação à problemática da repetição é a sensação de que estas imagens de um cotidiano repetidamente vivido, entre as mesmas coisas, formas de experimentá-las e de mover-se dentro do mesmo espaço, sugerem uma repetição presente em espaços nos quais também nos movemos, habitamos e sentimos. Há uma evocação de aspectos presentes no que poderíamos chamar de uma “institucionalização” do cotidiano.

E não menos evidente é a presença central do corpo, do elemento humano, que é quem está submetido a estes mecanismos e que é também quem manifesta uma atitude de revolta e insubmissão ao cerceamento provocado pelo “sempre-mesmo”.⁴

A epígrafe, de Beckett, foi extraída de um texto de David Lapoujade, intitulado “O Corpo que não Agüenta Mais”, do livro “Nietzsche e Deleuze: O que Pode o Corpo”, organizado por Daniel Lins e Sylvio Gadelha. Este texto traz algumas questões bem interessantes sobre a submissão à que a potência do corpo se encontra submetida, tanto por agentes de fora, como por forças de dentro. As formas do exterior são as do adestramento e da disciplina. As do interior são as formas contidas no que se chamou de alma. “O corpo sofre de um ‘sujeito’ que o age - que o organiza e o subjetiva”. A doença, o mal, a culpa, o sofrimento, em suma, fazem parte deste sistema. A imobilidade e a insensibilidade são maneiras de proteção. Por não mais suportar a exposição a este sofrimento, se criam processos de fechamento, de enclausuramento, de resistência e de embrutecimento. Enfim, formas de anestesia.

O que está em questão, para Lapoujade, na reflexão a respeito do que pode o corpo, é o seu potencial latente e não a sua atividade. Apesar de os atos realizados pelo corpo expressarem a sua potência, o fato que o autor aponta como fundamental para se pensar a questão é que “o corpo não aguenta mais” (LAPOUJADE, 2002). Conforme ele, esta é a condição mesma do corpo.

Tudo se passa como se ele [o corpo] não pudesse mais agir, não pudesse mais responder ao ato da forma, como se o agente não tivesse mais controle sobre ele. Os corpos não se formam mais, mas cedem progressivamente a toda sorte de deformações. Eles não conseguem mais ficar em pé nem ser atléticos. Eles serpenteiam, se arrastam. Eles gritam, gemem, se agitam em

todas as direções, mas não são mais agidos por atos ou formas. É como se tocássemos a própria definição do corpo: o corpo é aquele que não agüenta mais, aquele que não se ergue mais. (Id., p.82)

Para verificarmos isto, que é um fato – e não uma conjectura ou postulado – basta considerarmos as aparições do corpo no âmbito da arte contemporânea. Ele é apresentado nas mais diversas formas e deformações: sentado, imobilizado, inclinado, esticado, caído, torcido, mutilado, adormecido, estraçalhado, despedaçado... Há, no campo da arte e também no da filosofia, o que o autor denomina de um “desmoronamento” do corpo, cada vez mais arrastado para o “limite da impotência”. Neste sentido, aponta para uma outra concepção de potência liberada do ato, própria deste corpo em sua condição de não agüentar mais, que, paradoxalmente, desenvolveu uma potência de resistência (Ibid.).

Uma outra proposta artística que nos remete às mesmas questões, trazendo à cena a impossibilidade de “erguer-se” do corpo (também apontada por Lapoujade) e até uma impossibilidade de ato é a obra *Gravity Room* (Sala de Gravidade), do artista polonês Jaroslaw Kozlowski⁵. O artista trabalhou no espaço de exposição – uma grande sala – com a instalação de móveis domésticos. O peculiar desta instalação é que os móveis e objetos estavam instalados por todo o espaço: paredes, teto e chão, sendo que no chão se encontravam os lustres e nas paredes e teto, conjuntos de quarto, salas, escritório e copa. O único conjunto colocado em posição usual era uma penteadeira com espelho, tapete e cadeira.



Imagem 4. Jaroslaw Kozlowski, *Gravity Room*, 2006
Instalação com móveis e objetos domésticos
Vista parcial
Fonte: arquivo pessoal

⁴ De acordo com Ernst Bloch, este nosso mundo “é um mundo da repetição ou do grande sempre-outra-vez” (2005, p.16).

⁵ Obra de 1995, com uma versão apresentada na 27ª Bienal de São Paulo, em 2006.

Além deste trabalho, existe uma série de outras instalações, desenvolvidas durante o curso de seis anos (conforme declara o próprio artista, no Guia da 27ª Bienal), que consistiram em arranjos inusitados realizados com mobiliário doméstico, utensílios e objetos decorativos. O artista refere-se a esses trabalhos como sendo uma reflexão sobre “diferentes sistemas políticos que funcionavam no contexto de uma unidade global” (Id.). Faz parte dessa série outro trabalho de Kozlowski, apresentado também na 27ª Bienal de São Paulo. Trata-se da obra *United World: Utopian Version*. Essa consiste em uma longa mesa onde estão dispostas dezenas de pães, fincados com a bandeira de diversos países – uma bandeira diferente em cada pão. Vale referir aqui que o tema da 27ª Bienal foi “Como Viver Junto”.



Imagem 5. Jaroslaw Kozlowski, *United World: Utopian Version*, 2006
Instalação
27ª Bienal Internacional de São Paulo
Fonte: arquivo pessoal

Percebe-se, no conjunto dos trabalhos das últimas décadas, um viés crítico, com vistas ao contexto social e político, imbricado nos modos de viver das pessoas, dos corpos – dos sujeitos e do coletivo. Das obras realizadas por Kozlowski com arranjos de móveis, que se inscrevem neste contexto de reflexão, e, mais amplamente, no contexto da discussão sobre a repetição e a transgressão, ligadas por um viés sócio-político, destacam-se também *Bedroom*(1996) e *Soft Protection* (s/d).

Nestes trabalhos vemos o acúmulo compactado de móveis de uma peça da casa, ou de móveis da casa inteira. O que pode o corpo nestes espaços? São espaços que remetem aos lugares de viver no cotidiano, às maneiras de habitar o espaço de viver, mais especificamente de morar. São espaços da esfera privada, íntima. O ambiente doméstico, em que se realizam as ações repetidas dia a dia, é apresentado de tal forma, que estas repetições não se tornam mais possível.

Novamente, lembro o mundo de Alice, de Carroll, no país das maravilhas ou no mundo para lá do espelho. Seja pela subversão da gravidade, ou pelo acúmulo em blocos maciços, o modo de operar do artista sobre estes objetos da casa suprime a possibilidade do ato – pelo menos do usual – e até mesmo a possibilidade de estar, de “erguer-se”. Se o corpo se coloca de alguma forma

nestes espaços, não é pelo modo convencional.

Quebrando com a lógica do mesmo: utopia?

“Chaque oeuvre artistique et chaque philosophie ont eu et ont encore une fenêtre utopique où s’inscrit un paysage qui ne fait que s’esquisser...”

Ernst Bloch

Existem alguns questionamentos, na atualidade, sobre como a arte se situa no terreno da organização política, e de como pode ainda intervir no espaço público. Um texto de Jacques Ransière – “A Partilha do Sensível” (2005) debate a questão da relação entre a estética e a política, colocando que a dimensão estética é imanente à política. Não é mais a arte que reconfigura a organização política, como pretendia o pensamento iluminista. A política é que configura o mundo. Mas ganha forma a partir de uma estética, que designa os objetos e suas relações. Os lugares da arte são contaminados pelas questões sociais, políticas. O terreno da luta política, hoje, é terreno estético. Procura-se reconfigurar um potencial crítico e uma forma de participação no espaço público.

Celso Favaretto, em algumas considerações sobre o tema⁶, levanta algumas questões: Na arte contemporânea, ao falarmos em participação, deparamo-nos com a questão da indiferença perante a obra e seu potencial. A participação, a intervenção na realidade parece inoperante, ineficaz. O campo da arte não se configura como autônomo. Está generalizado e é determinado pelo lugar onde aparece – em todos os lugares. O modo de apresentação faz parte da obra. A arte não se coloca mais como denúncia. Isso nem faria sentido – já foi feito. É, talvez, evocação. Pergunta-se: O que pode a arte hoje?

Vemos em Bloch, e no seu modo de refletir sobre as questões artísticas, vale dizer, sobre o potencial do ato criador diante da “mesmice” do mundo, uma perspectiva muito singular.

Este mundo, onde ele é compreendido historicamente, é um mundo da repetição ou do grande sempre-outra-vez, é um palácio de fatalidades, como Leibniz o denominou sem romper com ele. O evento torna-se história; o conhecimento, rememoração; a festividade, comemoração do que já ocorreu. (BLOCH, 2005, p.16).

Para Bloch o passado está sempre aí, novamente. Ele aponta para o caráter do “dado pronto” que marca todo o pensamento e desenvolvimento do conhecimento no mundo ocidental. Vivemos numa cultura, num modo de organização social que determina o cotidiano dos indivíduos, institucionalizando valores, juízos, padrões e identidades. No processo de homogeneização da sociedade não há muitas alternativas para a construção da subjetividade, sequer de uma articulação entre o individual e o coletivo, que leve em conta a multiplicidade e a diversidade que dele fazem parte. Tampouco se percebe, neste contexto, a existência de um desejo de vontade transformadora. “A repetição embota até mesmo estímulos fortes...”(Idem, p.115).

A perspectiva de Bloch é a de transformação da realidade cotidiana, presente, a partir da consciência do ato de vontade criadora. Somente um ser humano que

⁶ Em conferência realizada no Instituto de Artes da UFRGS, em 15.7.2005.

produz sonhos, acordado, poderá vislumbrar o que ainda não é, mas que pode ser. Não que poderá ser – mas que pode ser, no presente. O ato de criação tem, para ele, a força de instaurar uma nova realidade. E nova não porque de todo desconhecida, mas porque institui uma nova possibilidade pelo rompimento do que está aí, sempre repetido. Para Bloch, existe uma dimensão ideológica nos mecanismos de repetição, de reprodução do que já está dado. E que visa justamente a continuidade, a permanência do que está aí.

Lorraine Verner, em seu texto *“L’utopie comme figure historique dans l’art”* (2000), aponta para o que chama de traços de uma presença utópica, tanto em práticas artísticas contemporâneas, como em discursos sobre estas práticas. Para refletir sobre as relações entre arte e utopia, desde os inícios do século XX, a autora discute algumas ideias dos filósofos Ernst Bloch e Louis Marin, e do artista alemão Jochen Gerz. Em suas reflexões estes autores vêem, na arte, a possibilidade de olhar de forma diferente para o mundo, questionando as ideologias dominantes, no sentido de uma transformação da realidade.

A utopia tem um caráter paradoxal. Ao mesmo tempo em que faz a crítica do presente, projeta-se num discurso de ficção. Não é utilizável, segundo Gerz. De acordo com Marin, a utopia “faz emergir a face de sombra da ordem estabelecida, numa ficção, figura de negatividade histórica”. Daí sua força de transgressão. E, segundo Bloch, longe de nos assegurar de qualquer coisa, a utopia introduz a categoria do possível, de um “ainda-não”, que tem caráter dinâmico, mas também de inacabado, indeterminado e incerto.

Segundo Ernst Bloch, a utopia é a esfera do desejo, das esperas e da esperança, e ela engloba a arte em geral, toda espécie de antecipação cultural. A obra de arte nos coloca no limite de possibilidades atuais-reais do mundo e da sociedade: ela é, em si mesma, abertura de um espaço de manifestação do que ainda não é, espaço utópico que Bloch designa como “um laboratório mas também uma festa de possibilidades executadas como também de alternativas nelas experimentadas. (VERNER, 2000, p. 188)⁷

Para Bloch, a obra de arte tem a força utópica de participar da reconstrução da sociedade presente. Essa força consiste em fazer estremecer as “fronteiras da ordem estabelecida e abrir um ‘não-lugar’”, um novo espaço, onde o sonho e a imaginação realizem seu trabalho de quebrar com a lógica dominante (Id.).

De acordo com Jameson, “a vocação da utopia é o fracasso”. E ainda:

[...] o seu valor epistemológico está nas paredes que ela nos permite perceber em torno das nossas mentes, nos limites invisíveis que nos permite detectar, por mera indução, no atoleiro das nossas imaginações no modo de produção, a lama da época presente que se gruda nos sapatos da Utopia alada, imaginando que isso é a própria força da gravidade. (JAMESON, 1997, p.85)

Esta forma de ver a utopia aproxima-se do que Bloch afirma com as palavras da segunda epígrafe: cada obra artística e cada filosofia tiveram e ainda têm uma janela utópica onde se inscreve uma paisagem que apenas e permanentemente se esboça...⁸

A repetição em artes visuais constitui-se em formas de pensar a diferença, de produzir o novo. Mesmo utilizando-se de gestos e elementos que se repetem, aparentemente, o paradoxal da repetição é a presença do diferente, de algo que escapa, que se esvai nos entremeios do que se repete. Ela demanda o novo. A produção da repetição, pensada desta forma, e como a encontramos no campo da arte, talvez possa criar condições para a quebra de mecanismos de repetição dentro da lógica que está aí, no cotidiano – a da repetição estagnante, que embota os sentidos e que anestesia ou paralisa – tal como vista por Bloch.

Referências

BLOCH, Ernst. **O Princípio Esperança**. Volume I. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005.

_____. **O Princípio Esperança**. Volume II. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2006.

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

_____. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. **Proust e os Signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2ª edição, 2006.

FREUD, Sigmund. **Recuerdo, Repetición y Elaboración**. In: **Obras Completas**, Volumen II. Madrid: Ed.Biblioteca Nueva, 1948.

HOFSTAETTER, Andrea. **Repetição e transgressão: dispositivos poéticos e potencial utópico**. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

JAMESON, Fredric. **As Sementes do Tempo**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

_____. **Espaço e Imagem: Teorias do Pós-Moderno e Outros Ensaios**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

JEUDY, Henri-Pierre. **O Corpo como Objeto de Arte**. São Paulo: Ed.Estação Liberdade, 2002.

KONERSMANN, Ralf. **Magritte: La Reproducción Prohibida**. Madrid: Siglo XXI, 1996.

LAPOUJADE, David. **O corpo que não agüenta mais**. In: LINS, Daniel e GADELHA, Sylvio (orgs). **Nietzsche e Deleuze: Que pode o corpo**. Rio: Relume-Dumará, 2002.

LINS, Daniel; GADELHA, Sylvio (Orgs). **Nietzsche e Deleuze – Que pode o Corpo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível**. São Paulo: Ed.Exo/Ed.34, 2005.

SOUSA, Edson Luiz André de. **A Burocratização do Amanhã: Utopia e Ato Criativo**. Revista Porto Arte. Porto Alegre: UFRGS/IA/PPGAV, v.14, n.24, p.41-51, maio de 2008 a.

_____. **Furos no Futuro: Utopia e Cultura**. In: SCHÜLER, Fernando e BARCELLOS, Marília de Araújo [orgs]. **Fronteiras: Arte e Pensamento na Época do Multiculturalismo**. – Porto Alegre: Sulina, 2006.

_____. **Uma Invenção da Utopia**. São Paulo: Lumme Editora, 2007.

VERNER, Lorraine. *L’Utopie Comme Figure Historique Dans L’Art*. In: BARBANTI, Roberto (Org.): **L’Art au XXe.Siècle et l’Utopie**. Paris: L’Harmattan, 2000, p.175-211.

⁷ Tradução do francês, da autora.

⁸ Versão da autora.

Técnicas para uma (des) construção pós-dramática do texto

Paola Zordan¹

Patrícia Unyl²

Resumo: Ensaio que faz parte de uma pesquisa mais ampla, o presente texto explora técnicas de corte, transcrição textual e improviso, em especial as que se referem ao pós-dramático e outras manifestações das artes cênicas contemporâneas, articulando conceitos e práxis teatral. Para tanto, se pergunta sobre os sentidos do corpo na criação teatral e das subversões que os textos exercem nesse tipo de dramaturgia, procurando pontuar, sem determinismos, elementos que facilitem tanto o improviso quanto o *cut up* envolvido no processo de criação, seja de personagens, como em imagens e cenas. As considerações sobre o sentido trágico de Nietzsche, a concepção de plano de composição das artes de Deleuze e Guattari e a desconstrução de Derrida, junto com outros autores contemporâneos, são evocadas a fim de, ao se explorar pontos de vista, cortes e montagens, pensar os sentidos e os não sentidos dos textos, no palco e fora dele.

Palavras chaves: corpo; pós-dramático; procedimentos; cortes.

Techniques for a post-dramatic (des) construction of the text

Abstrat: Test that is part of a broader research, this paper explores techniques of cutting, transcreation textual and improvisation, in particular those relating to post-dramatic and other manifestations of contemporary performing arts, articulating concepts and practice of theater. Therefore one question about the body's senses in the creation of theatrical and subversive texts that engaged in this kind of drama, trying to score, without determinism, elements that facilitate both improvisation as the cut-up involved in the creation process, either as characters in images and scenes. Considerations about the tragic sense of Nietzsche, the conception of a plan of composition of the arts of Deleuze and Guattari and Derrida's deconstruction, along with other contemporary authors, are mentioned in order, to explore views, cuts and mounts, think directions and no sense of texts, onstage and off.

Keywords: body; post-dramatic; procedures; cuts.

Como sustentar uma vida que não é outra senão um vetor de encarnação para a existência de uma cena? A vida de personagens muito além das antigas *personas* do teatro grego. Personagens diluídos no corpo que os atua, fazendo com que o personagem não passe de voz se fazendo valer no fluxo de um texto sem narrativa, entrecortado e ziguezagueante. Para tanto, é preciso referendar as tecnologias do corpo, as instruções e diretrizes para posicionamento do corpo em cena, as relações entre o texto disparador da cena e aquilo que mais a habita.

Antes de uma técnica teatral, reencontramos a figura de Dioniso, deus arcaico que, mais do que um personagem erguido em guindaste no alto do palco do anfiteatro da Antiga Grécia, estava encarnado no coro de sátiros presente nas tragédias. O que se procura com Dioniso é mostrar como os pensadores Nietzsche e Deleuze, imiscuidos nas leituras

de autores como Jean Genet, Gertrude Stein, Bernard-Marie Koltès, Antonin Artaud, entre outros pensadores, criadores e encenadores, incidem numa pesquisa não separada da elaboração de dramaturgias, no caso de uma dramaturgia que rompe com o drama clássico e reinventa o próprio uso do texto. A cena pós-dramática procura afirmar o sentido trágico, dionisíaco, cantado por Nietzsche e encontrado na obra desses escritores malditos. Mais do que um fabuloso reencontro com o deus, possível festa retumbante e radiosa, o texto se estrutura como aventura móvel que assume e repele, deforma e amplia a dança deste deus, cujos cultos originam o que hoje compreendemos como teatro. O teatro é lugar de inquietude. Para muitos criadores, a inquietação se manifesta no temor de perder a essência do teatro "deixando-se seduzir pelas sereias do sucesso e do consumo" (RYNGAERT, 1998, p.38). Mergulhar e absorver a sangria da criação teatral contemporânea pode

¹ Doutora e mestre em Educação, bacharel em Desenho e licenciada em Educação Artística pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da área de Didática das Artes do Departamento de Ensino e Currículo da UFRGS, atua como supervisora do Estágio de Docência do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Na mesma instituição é professora do Programa de Pós-graduação em Educação na linha Filosofia da Diferença junto ao grupo DIF: artistagens, fabulações e variações (CNPq).

² Mestre em Educação pela linha de pesquisa Filosofia da Diferença (PPGEDU – UFRGS) finaliza a dissertação *Peças de Beatrix..* Graduada pelo Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da UFRGS em Interpretação Teatral. Atriz e diretora. Professora do Curso Básico de Teatro da FUNDARTE. Integrante da Cia Teatral Magdala – Teatro e Pesquisa em performance.

vir a ser uma afirmação desta visão pautada pelo perspectivismo nietzschiano. Toda visão, apolínea em sua essência, acaba vaporizada pela embriaguês e o delírio funesto do furor de criar e destruir do movimento sem contornos discerníveis do sentido dionísíaco.

A pesquisa em questão trata de exercitar saberes apreendidos numa trajetória artística de diretora teatral, produtora e atriz profusa em atividades. Uma vez revisitando a criação de personagens femininos já interpretados e encenados Ana e os Cães, 2002; Diário – Um Inferno cor de rosa, 2003 e Buarqueanas, 2008 a pesquisa funciona como brecha digestiva e ativa para novas possíveis aprendizagens em torno de técnicas experimentadas e a experimentar. **Peças de Beatrix** é uma experimentação processada no jogo oriundo das forças da relação da artista com sua obra, *entre muitos intervalos, duas vertentes interrelacionadas estruturam o corpus da proposta, uma composição em dois atos: Baralho da Atriz e Modos de Usar*. Tentativa de apropriação de processos criativos vividos ao longo de uma vida artística. **Peças de Beatrix** prolifera em diferentes escritas: textos, sinopses, narrativas e procedimentos misturam-se a fim de criar subjetividades a partir das matérias vividas.

Processos, percursos, personagens e paisagens:

As figuras e personagens encarnadas no palco são a própria matéria da pesquisa, cuja escrita simula um oráculo em forma de baralho. Cada efígie feminina em cena é uma resposta para as questões que o espectador-leitor se faz. Um convite ao acaso e à prestidigitação³. E com os processos de preparação do ator revisitados, abre-se um campo de possíveis conexões. Neste embate, onde as tensões se intensificam no encontro com o pensamento de autores que não se enquadram na hermenêutica e na dialética, busca-se articular o pensamento teatral a teorias e conceituações literárias, artísticas e filosóficas. O desafio é operar nos deslocamentos entre material teórico extraído de aulas, leituras nada ortodoxas e a prática teatral. Dentro de uma pesquisa que problematiza as intervenções artísticas em espaços públicos, a questão que aqui se coloca, no limiar da dança e do teatro contemporâneo, pauta uma investigação aberta ao múltiplo e ao diverso. Os conceitos que, embora não explicados aqui, sustentam a força dos personagens envolvidos no exercício são os afectos e perceptos que Deleuze e Guattari mostram movimentarem o plano de composição da arte (1992), a multiplicidade e a potência do falso, explorada por Deleuze, especialmente no livro *A lógica do sentido*. Junto a obra de Friedrich Nietzsche pensamos o personagem como algo distante dos fatores interpretativos que o colocam em cena. Nietzsche aponta-nos para a pluralidade de pontos de vista, os quais fazem brilhar constelações de sentidos e relação muito mais estelares do que elementos díspares dispostos linearmente.

Um personagem faz vibrar povos e não exemplos fáceis de caracterizar em posições “demasiadamente” humanas. Os tipos humanos afirmam, negam, interpretam e avaliam a vida. Vida que, com Nietzsche e todas suas considerações sobre o sentido dionísíaco, é impossível de ser avaliada e interpretada sem perder o valor que, a revelia dos seres humanos, lhe cabe. É impossível fugir deste fado. O homem é julgador. Esmagar as diferenças, separar o corpo do pensamento, é o que o sistema de julgamento (Deleuze, 1997) e de representação quer. Com Nietzsche aprendemos que a verdade é também uma criação, não é verdade em si. Também não há verdades únicas no trabalho teatral. Há muitas escolas, muitas teorias. Há infinitas variações nos modos de criação e encenação. Não há uma única trajetória rumo ao “bom teatro”. No contemporâneo, todas as formas, todos os planos são possíveis. Todas as manifestações teatrais/cênicas podem coexistir harmonicamente, pois se trata de frequências diferentes: teatro de rua, teatro-performance, dança-teatro, etc. Intermináveis são as formas de produção na atual cena contemporânea; uma experiência de afectos, “purpurina e girassol” que contempla todos os gêneros no jogo da multiplicidade, da fusão e da diluição das formas já canoizadas.

Capturas para novas articulações no pensamento em tempo de experimentações, afirmamos um ponto de vista nômade, o modo de vida do artista, numa angulação feita como pesquisa teatral em Educação. Ponto de vista sobre as coisas do fazer, do criar que afirma a paixão do ator-investigador. Paixão que exige uma incansável ascensão do corpo que erguerá o personagem, que antes de vir a ser encarnado em cena, não passa de afecto produzido pelo texto, pelo corpo, pela idéia. Afecto que, mais que impulso, é o ângulo pelo qual traduzimos para a cena um personagem. Ele ainda poderá vir a mudar, como tudo se modifica, e a atuação variar o alvo, criando um novo deslocamento no pensamento que será impossível de ignorar.

Portanto, o teatro - e a arte como um todo - faz parte de um outro plano de conhecimento, diferente do plano da ciência ou da filosofia e ciências humanas, e esses últimos, como os entendemos hoje, dentro de seus paradigmas, não conseguem ‘matematizar’ ou ‘conceitualizar’ o conhecimento da práxis artística, pelo simples fato dessa práxis não ser nem ‘científica’ nem ‘filosófica’, mas de ser uma ‘práxis artística’, sensível. Em outras palavras, o teatro tem seu próprio pensamento, gera pensamento. E mais: o teatro pensa porque cria, ou, o que dá no mesmo, cria porque pensa, e esse pensamento-criação é irreduzível a outros pensares-criações. (FERRACINI, 2006, p.55)

É por não conseguir ser circunscrita com facilidade que a criação performática e teatral se apresenta como um encontro fecundo entre textos, autores e o pragmatismo do trabalho corporal, exercitando tanto os músculos como os conceitos que dão vida a determinados tipos de encenação. O próprio texto de uma pesquisa cria uma versão sobre esta prática a ele alheia, de modo que o texto, mesmo que evite a cena e não a descreva, tem um corpo próprio que tange às cenas que o trabalho dissertativo pensa.

³ Prestidigitação: habilidade de criar ilusões que fazem o espectador ver fenômenos naturalmente impossíveis, confundindo o olhar via dispositivos específicos para produção de truques, rapidez nos gestos, agilidade na ação e efeitos luminosos. Advém de “presteza dos dedos”, possivelmente aludindo à capacidade humana em modificar as coisas com as próprias mãos, de modo que o conceito de prestidigitação. extrapola o truque do mágico para implicar transformações na paisagem natural e nos corpos que a habitam. (Fonte: Blog da Orientadora Paola Zordan: www.enlivrescer.blogspot.com)

Dessa forma, o texto pensa não apenas as peças já encenadas, e que atualizadas se tornam outras, mas as cenas por vir. Para tal, faz agir o *querer escrever os sentidos que escapam das peças e obras já criadas, que por si demandam muita pesquisa, e forçar a criação de um novo texto, dentro do qual é necessário ocupar com uma personagem que atravessa todos os outros. Beatrix instalada no próprio corpo e recortes de textos e que compõem a vida de uma atriz. Aquela que sintetiza os conceitos vem a ser um personagem em cena, mesmo as cenas jamais encenadas. Com todas suas implicações: direção, figurino, coreografia, maquiagem, interação com luzes e cenários, efeitos interpretativos e possibilidades de atuação. Se está em posição para. Em vias de. Neste estado de prontidão, essencial na criação de um personagem, as palavras têm vida própria. Há um dedilhar na busca de um estilo invadido pelas afetações femininas e transgressoras, temática que pauta todas as personagens de nossas investigações. Sem certezas, verdades absolutas, apenas pistas para sustentar este lugar que nos desloca, no momento em que, tautologicamente, se propõe uma investigação em torno daquilo mesmo que criamos.*

Quando se ocupa com aquilo que se produz artisticamente, investigação de todo artista, *modus operandi* da pesquisa em artes, não se trata de organizar o caos que permeia todo processo criativo, mas cruzá-lo, como que fazendo um mergulho nos temas, na estilística e nos exercícios que tal criação envolve. Nas produções envolvidas na pesquisa, o corpo estilete do ator, melhor dizer da atriz, corta o caos das peças que a mesma atuou e montou, para deste caos ser possível extrair não apenas um procedimento de pesquisa como também emoldurar uma técnica. Uma técnica tal como Nietzsche mostra em *O nascimento da tragédia*, que se faz com os métodos de corte próprios do apolíneo e com os fluxos passionais das forças dionisíacas que se fazem valer desde os primórdios do teatro. Toda pesquisa não deixa de ser, em si, um recorte, um plano de composição que é mutável e perspectivo. Recortam-se matérias na perspectiva de uma artista que cruza o caos com sua obra. Um Z e um X de Beatrix, uma Atriz. Mas não é um X e um Z de equação. É um X e um Z à deriva. Ouve-se quando ela passa o som do Xtilete. Ou o Ztilete. Na criação artística também há um processo de omissão: o encenador, o performer, o criador corta, recolhe materiais e faz a sua montagem. Essa montagem, *cut-up*, no encontro do que mobiliza, produz potências transvalorando a vida ao fazer valer a força dessa criação, fazendo da vida, com letras e personagens, uma vontade de arte.

Não é uma descoberta que se quer fazer. Não se tem pretensão universalista nem generalista, se quer ir para além do senso comum do que se diz sobre o teatro, as técnicas de criação de personagens e os truques de atuação. *Se aqui trazemos Dioniso, deus-personagem-coro-fluxo, é porque o teatro quer reencontrar sua força ativa, seu viés afirmativo, mesmo que estejamos cansados de saber e ouvir que “é preciso criar”.* Apostar na potência criadora da vida que, antes de significar alguma coisa, é essencial para um pleno viver, paradoxalmente alheio aos jogos e seus possíveis resultados. *Não se quer*

descolar a teatralidade da “carne” do que se diz do corpo; a verdade da ficção, o personagem de seu texto. O que se inventa, o que se invoca em Dioniso é vida sem interpretação, atuação do texto em carne, ficção mesmo que gritando verdades que o coração constrói de acordo com as vicissitudes de um louco querer. Eterna criação do mundo, seja a peça que se encena para poder enxergar uma migalha de um mundo-caos inapreensível. Não há sequer oposição entre o verdadeiro e o falso. A verdade não é superior à aparência. O poder cria a ilusão de uma cena, como se fosse o mesmo da força não encenável do mundo mesmo. Mas a verdade dos textos insiste, como se houvesse oposições entre as coisas, como se houvesse uma única forma de expressão. E, como se essa verdade, essa forma expressiva fosse a forma substituidora da ordem real da própria natureza, desordenada e com realidades que somente são erguidas quando assumimos um determinado e estrito ponto de vista. Só que a vida é trânsito, da mesma forma como somos capazes de sermos tocados por múltiplos afetos, o mundo e a natureza também o são, se ficarmos parados ao invés de vivermos, entramos num combate contra outros pontos de vista.

Nova ação dramática no corpo

Ponto de partida para muitos debates e discussões teóricas, as características e definições do que vem a ser o teatro contemporâneo, ou teatro pós-dramático, são aqui vinculadas aos processos vivenciados. Observamos, então, que nas peças aqui citadas o conflito passou a estar no corpo do ator, multiplicado no espaço *cena* da cena. Aspecto carnal, ósseo e muscular da encenação, o corpo é inteligente, responde ao sentimento e aos impulsos. Corpo que, uma vez atuante, é um corpo que contém todos os corpos. A carne viva da experiência, alimento na produção de teatralidade. O corpo é o espaço sideral junto ao qual um deus canta os fados de seu drama. Em constelação, um corpo acaba a eclodir, novas estrelas surgem, estrelas dançam e confundem as linhas que a razão quer organizar. Sem um traçado linear de fácil acompanhamento, a dramaturgia contemporânea abre espaço para múltiplas leituras. O drama mora no corpo do ator. A ação, resultado das mudanças de tensão, pode ser percebida através da corporeidade dos atuantes. A ação dramática, mais do que recitação do texto, é algo que acontece entre corpos. *Há um novo tratamento do gesto, destituindo-o de significados pré-concebidos. Gestos cotidianos, transformados pela técnica e intensidade do movimento, nada significam, apenas a dinâmica do movimento, qualquer movimento, em sua qualidade.* Nenhum objetivo, além do estar em cena presente. Um corpo radial, que fulgura. Que responde ao que pode o corpo junto a todas as possibilidades que um exercício cênico propõe. Não existindo mais a separação do corpo e da narrativa aquilo que o corpo constela é tudo o que a cena conta. Nesse *desdrama*, o ator quer tornar sensível estados sensoriais que são tanto interiores, como se dão na externalização, produzindo afetos através da intensificação de um gesto qualquer, o mais simples gesto. Tudo pode ser matéria de cena: caminhar, sentar, coçar a cabeça, contrair um músculo, olhar. Criam-se muitas possibilidades nesta dramaturgia realizada na

cena, pelo ator, não necessitando estar ligada há alguma colisão narrativa, muito menos a uma lição com intuito moral. Sem instituir uma moral, tampouco instaurar uma narrativa; mesmo sem erguer um personagem suficientemente visível, pautamos o trabalho que envolve a presente pesquisa nos pontos desenvolvidos a seguir:

1. Trabalho em processo (*work in progress*): por ser uma criação que não acontece isoladamente, relaciona-se com outros procedimentos e se contagia de todos os corpos que a compõe, configura um princípio sem marco, que permite o acaso ao longo do que tentou, sem fundamentalismo, traçar; mesmo traçando uma linha que permeia o caos que toda linha criada processa. Modo de viver a criação que aumenta as chances de liberdade ao longo da criação. Por isso, não se fecha. O que cristaliza são apenas fulgurações corpóreas, nada definitivamente. Na estruturação de uma cena é figura “relacionada a modelos dinâmicos de criação e textualização, que implicam mutações e transições e pareamento de uma diversidade de variáveis (autoria, laboratórios, hibridização de fontes, recepção, recorrências)” (COHEN, 1998, p.25). Há um plano, mas não um encadeamento que busca uma conclusão. O primeiro instante, sem forma, dionisiaco, é assumido, mesmo que, via corte, convergirá para a estruturação apolínea (em termos de criação, não da atuação).

2. Recorte e colagem: transformar a figura em peças. Fazer seleções. Escolher fragmentos tais. Lidar com partes. Tratar cada pedaço isoladamente. Criar uma carta de baralho, um arcano, uma máscara, uma persona, uma performance. Cada frase. Cada cena. Suas sobreposições. É um trabalho de *patchwork*. Bricolagem cubista, estratégia Dada, exploração *pop*. Sobre põe elementos diversos a fim de produzir uma outra coisa. Outra obra. Sem metáforas ou sentido literal. A colagem desconcerta, produz desconforto e estimula o jogo entre as peças. Com esse procedimento, por exemplo, pode-se recortar frases, textos, e deixá-los incompletos, sem justaposição.

3. Montagem: ordenar, organizar, selecionar, ajustar elementos díspares e que efetivamente compõem. Um jogo que estimula as associações a partir de seus efeitos mais amplos. Cria as relações entre as partes recortadas, demandando colagens que nem sempre são fixas. Por não existir um manual de uso, uma forma única de montagem, algumas não ficam em pé. Há montagens para todo tipo de uso e as que fazem tudo acabar inutilizado. Pois é a montagem que, mesmo amoral, produz sentido. Pode-se dizer que os modos como o diretor, o encenador, o cineasta montam suas obras tem a ver como ele encontra sentido no mundo, na arte, no seu fazer, no seu estilo.

4. Transcrição: as operações realizadas não são uma simples *collage*. Trata-se de uma recriação. Há, nesta conexão, nos processos de tecituras da cena, uma reinvenção a partir da matéria vida. Transcrição. Transcrição. É necessário trair a cena, trair o personagem, a linha. Traição-duzir, recriar é necessariamente trair. Transpira-se nessa tradução para cena, requer do ator, ao mesmo tempo ,disciplina e vontade de arte. Necessidade e

presença. “É que trair é difícil, é criar. É preciso perder sua identidade, seu rosto. É preciso desaparecer, tornar-se desconhecido”(DELEUZE e PARNET, 1998, p. 58). Não se trata de erguer um personagem e sim transgredir o próprio personagem, tanto o encenado como, principalmente, o que se expressa em texto.

5. Corpo-Estilete: é o corpo de pesquisa, o crivo no caos de Deleuze e Guattari, implicado numa série de materiais e na documentação das peças encenadas, o corpo do texto que disserta conceitos sobre os processos com os quais se ocupa. Num infinitivo recortar, fazer escolhas, eliminar os desejos fracos, os afectos sem intensidade. Navalha na carne. O corpo em ato pode cortar, rasgar o espaço. O ator não é aquele que se evidencia por acréscimos e, sim, por meio de perdas, de destruições. Em sua criação ele elimina vícios, clichês, soluções fáceis. Encontra no imprevisível da cena, seu lugar de passagem, de devir. “O risco que a verdade corre desaparece no instante em que o mundo inimitável exige posições, atos e movimentos cuja pertinência ele imediatamente sanciona” (SERRES, 2004, p. 12). Este corpo que vai para além do senso comum, do convencional à estranheza, exige um trabalho corporal intensivo no encontro do seus possíveis. A experiência dos processos de dramaturgia do ator realizados na pesquisa são marcadas pela relação do corpo no tempo/espaço e três princípios: 1= o princípio que dá impulso, 2= o princípio que recebe, 3= O princípio novo que equilibra, muda e desenvolve. Os atuantes criam narrativas a partir de improvisos no espaço. Nesse jogo, estar em estado de prontidão, à espreita, no presente, sujeito à indeterminação da cena é regra sem exceção nos processos de materialidade cênica. Não se pode prever uma cena. Improviso, então, é acontecimento único. Presença do corpo em ato.

6. Pontos de Vista(viewpoints): descrevem a topografia cênica. A posição dos corpos nos espaço e no tempo. Coloca em jogo os dinamismos espaço-temporais. Perspectivas, amplia a consciência e diferença dos ângulos, os múltiplos focos e atenções. Dá margem para novas improvisações. Possibilita a criação de vocabulários, códigos de cena, gramáticas espaciais; linhas paralelas, planimétricas; formas geométricas, amplificadas, reduzidas, deslocamentos, ziguezagues, lineares em lentição, em velocidades diversas. A criação de repertório não é baseada em estímulo prévio, textual ou contextual, conduzindo o trabalho sobre o viés da multiplicidade. Para o encenador, consiste na visualidade de um tabuleiro cênico, onde figuras, personagens, ideias e temas são inseridos nesta exploração do espaço-tempo. Dessa técnica se diz que a arte de criar trabalhos usando *viewpoints* está em decidir o que manter e o que dispensar. Há muitas variáveis. Há infinitos possíveis entre os jogadores. Há um sentir, um pensar e um (re) agir sobre os movimentos, gestos, energias. O método é definido como um processo aberto.

Os Viewpoints ajudam no reconhecimento das limitações impostas por nós mesmos e por nossa arte, que habitualmente submete-se a uma presumida *autoridade absoluta*, seja pelo texto, pelo diretor, pelo professor (BOGART, 2007, p.19)⁴.

⁴ Viewpoints helps us recognise the limitations we impose on ourselves and our art by habitually submitting to a presumed *absolute authority*, be it the text, the director, the teacher. (Tradução livre)

Nove são as abordagens no uso da técnica que, como procedimentos de criação, o artista cênico usa a técnica como pontos de consciência e atenção em seu treinamento ou montagem de espetáculos. Nesse jogo, quebra-cabeças e charadas são desafios bem-vindos. E, ainda que em cena tudo pode vir a dar errado, são os erros que nos apontam caminhos imediatos e mais espontâneos no eterno improvisar.

Formas, autoria e (des)dramatização

Pegando carona com Hans Gadamer, um dos teóricos do pós-moderno, dizemos que o fazer teatral contemporâneo é tomado como uma recusa positiva da congelada abstração da ideia da *obra-em-si*, em favor da ideia da *obra-como-processo*. Na atual cena, a forma pode muito bem ser substituída pela regra do jogo. E o conteúdo pela pergunta. A substituição da representação pela exibição. Apresentação. A estruturação não progressiva dos materiais. Todo texto teatral deve anunciar sua incompletude, sua necessidade de tomar forma em algo mais do que palavras impressas, enquanto toda representação teatral sempre deve refletir-se a alguma espécie de texto básico. A forma é o que se vê e o modo como essa visão se interpreta. A forma concerne a significação e a ela imputada. As formas, os modos de contar uma história são infinitos. A forma no trabalho do ator está relacionada em como ele torna visível ou invisível algo. Neste sentido, o ator possui a lógica do vidente. A forma já é abstração. Abolição para mostrar um elemento outro. A forma é efêmera. A intensidade morre com a forma. A forma é fulgurante quando, ao contrário, em vez de nos apegarmos à representação, afirmamos a nossa potência. Forma Faiscante. Deslizante. A forma é necessária, porém não é tudo e, às vezes, sequer se sustenta. Peter Brook proclama que a forma é provisória, por isso tem que ser renovada. A gestação da forma é a paixão que basta para justificar toda esta jornada. Trata-se de uma dinâmica que nunca terá fim. Exorcismo, onde uma forma poderá vir a explodir, e deslocando " a cada instante a concha renascente dos clichês, dos hábitos, do passado formal; no caos das formas, no deserto das palavras" (BARTHES, 2004, p. 63-64). Deformar, duplicar, reencarnar a forma, passada ou futura acontece com violência junto ao desentoadado porvir performático e dionisíaco da atuação. O possível no teatro é a forma. Repetimos ações, textos, intenções, porém, a energia com que se realiza não é a mesma. O virtual não tem forma. O virtual é energia e não formal. O vazio, o disforme, o informe, o incorpóreo, assimétrico, a inconsistência. O outro lado da forma. Quer dizer, a energia, o impulso, o invisível, o lapso. Ao realizarmos um forma ela é imediatamente esquecida para que uma próxima possa reencarnar. Reduzimos nossa intensidade em cena, quando nos lembramos da forma sem o descanço do espanto.

O teatro da crueldade, o teatro encarnado por Antonin Artaud, marca o fim da representação. E, com ele, o reinado do autor ganha as ruínas, Deus, *ex-machina*, é expulso do palco. A expulsão de Deus (autor) efetuada por Artaud, assunto que extrapola esse texto, traz o problema do autor no contexto do teatro, assim como de outras manifestações artísticas, no contexto contemporâneo. O próprio personagem, deus-autor-ente que faz a obra/criação existir,

escapa ao artefato, máquina, estrutura que o coloca em cena. Na nova cena, a tradição da palavra perde sua força, e tradição é entendida aqui na estrutura em que o autor-criador é aquele que:

[...] armado de um texto, ausente e distante, vigia, reúne e comanda o texto ou o sentido da representação, deixando esta, representá-lo no que se chama o conteúdo dos seus pensamentos, das suas intenções, das suas ideias. Representar por representantes, os diretores ou atores, intérpretes subjugados que representam personagens que, em primeiro lugar pelo que dizem, representam o pensamento do seu criador. Escravizados pelo pensamento de seu senhor (DERRIDA, 2002, p.154).

Na cena contemporânea, há uma clara transição, a voz autoral é renascida das peles acinzentadas pela figura do ator-criador, que cria sua própria dramaturgia. A arte não é concebida mais como uma representação a fim de falsificar as potências da vida. E, também, não é mais um sujeito, uma consciência que representa ou é representada. Ela é sempre uma multiplicidade. O ator acumula vozes e funções.

A dramaturgia do ator não significa o ator ser o centro único e pontual da encenação. [...] o espetáculo teatral se poetiza e se efetua por um meio de uma relação de forças entre todos os elementos que o compõem. Justamente quando o espetáculo diagonaliza todos os elementos e as forças que ele contém, formando um só bloco, um só ser do sensível é que ele atinge sua força e plenitude poética e afetiva. (FERRACINI, 2006, p. 255)

Aqui, busca-se pelo entendimento de dramaturgia, o texto produzido na cena e pela cena. Diferente da tradição teatral, o texto dramático não está colado a uma "literatura dramática", cujo conceito de dramaturgia clássica destaca o texto literário como uma estrutura independente e princípio prévio e necessário e fundamental para a construção da obra teatral. Trata-se de criar cenas e os personagens que as movimentam num processo de tessitura. Pode-se até partir de um texto literário, mas ele irá se expandir na relação com outros elementos da composição teatral (o espaço cênico, a iluminação, a cenografia, os figurinos, a contracenação, os gêneros, o estilo). Então, pode-se falar de dramaturgia do corpo, do ator, do espaço, da cena, do texto e mesmo de um silêncio, ausência do texto. Uma escrita cênica que tem nas ações o encontro de suas variáveis. Os processos de textualização da operação cênico-teatral recorrerem à linguagem *work in process*. Criação e destruição têm a mesma força. Nesse sentido, "encenar finalmente é destruir a tirania do texto. Portanto, um único e mesmo gesto. Triunfo da encenação." (DERRIDA, 2002, p.156).

Pela desconstrução, a cena contemporânea assina sua opção pelo múltiplo e pela pluralidade. Os autores aos poucos vão se distanciando da forma dramática (colada ao pensamento dialético de Hegel) e a existência de figuras dramáticas; os personagens psicológicos, os conflitos e colisões vão se desconstruindo. O teatro sempre esteve para além das palavras, escritas ou não; ele se apodera das palavras e traça sua própria escrita cênica; o acontecimento teatral não se dá apenas no espaço da representação. No teatro pós-dramático, ou pós-brechtiniano, se faz uso de um discurso cênico direto e polílogo. A ausência de significação é substituída pela força e pelos impulsos. Os fios que unem a trama no teatro pós-dramático podem ser inalcançáveis. As amarrações

das narrativas vão para além da causalidade e das intrigas de causa e efeito. Preferindo se abster dos nexos de um sentido único, para produzir uma constelação de possíveis sentidos. A perspectiva vista através das lentes do pós-dramático não sugere superação, em termos paradigmáticos, do mundo inventado pelo teatro dramático. São complexidades diversas e, também, com sentidos e coesões diversos. O teatro interpretativo é predominado pelos ditos orais dos atores que têm no texto literário (mesmo no roteiro criado na encenação) uma base que se conecta diretamente com o personagem. É um teatro que tem seu lugar em qualquer tempo, não é inferior a nenhum outro. Mas, na zona de instabilidades da atual cena teatral, os ruídos, as interferências, as contaminações, as rupturas, os atravessamentos de sentido, as flutuações de significado são experiências que acontecem como uma antropofagia da arte. Em cena entram citações, sobreposições, variações, modulações que, ao modo de Deleuze, diz respeito de um modelo que a totalidade da obra coroa e destrona, ensina, deforma, duplica, inverte, despe e sobrecarrega até preencher todo o vazio, todo o espaço – infinito – disponível. Há possibilidade de montagem e desmontagem dos nexos da cena. Linhas, blocos, forças, materiais têm na composição um método de trabalho.

Os personagens do teatro contemporâneo recusam uma unidade orgânica, biográfica, psicológica e social das dramaturgias anteriores, dando a impressão de serem privados de interioridade. Sintoma de uma identidade vacilante, ainda que se abstenham do nome próprio o que produzem são singularidades. O atuante estratifica no papel quando se enjaula na própria forma. Armadilhas do ofício. Para criar um personagem, o ator sempre vai estar ligado a uma ideia principal, a uma diretriz básica. Mas o que se produz é um *fluxo*, nunca plenamente previsível. Se a atriz se agarra à representação, à forma, ela perde a intensidade. No entanto, não há como escapar desta dificuldade, a batalha é permanente: a forma é necessária, porém não é tudo. A forma é provisória, tem que ser renovada. Trata-se de uma dinâmica que nunca terá fim. A vida não tem forma em si mesma. A forma não fica inerte. Ela fulgura. A forma mata a intensidade, se não solta faíscas. Uma atriz tem muitas formas. Ela é todas as mulheres e eunucos. Assume roupagem de diversas deusas. É Dioniso travestido. Ou mesmo a sibila de Apolo enroscada das serpentes de Delfos. Ao mesmo tempo, faz tudo em excesso. Não conhece a si mesma, porque sabe que em cena não há nada para se conhecer. Juntar suas peças não seria o suficiente para explicar o que a faz transitar dentro de um texto e dissertar o teatro que não procura extrair de uma peça algum sentido. Não há narrativa, não há embate dual entre oposições. Sem bem e sem mal, sem verdade e sem mentira, sua vida pulsa na cena que um texto nada dramático a coloca. Ao dar cara para um corpo, que escreve, atua e sofre julgamentos, a atriz desta pesquisa esvai o personagem que nela procuramos. Não é atriz que pensa, nem a professora que escreve, nem o texto em fluxo. Mas criatura necessária para mostrar como, sem físico, o corpo do ator insiste num personagem, mesmo que esse não passe do recorte que a cena faz para enquadrar e fazer transitar um corpo.

Referências

- ARTAUD, Antonin. A bigorna das forças/ O pesa-nervos/ Quem, no seio... In: _____. **Linguagem e vida**. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- _____. Acabar com as obras primas/ O teatro e a crueldade/ O teatro da crueldade. In: _____. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BARTHES, Roland. **O grau zero da escrita**: seguido de novos ensaios críticos. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BOGART, Anne e LANDAU, Tina. **The Viewpoints Book**. New York: Theatre Communications Group, 2005.
- BRANDÃO, Junito de Souza. Dioniso ou Baco: o deus do êxtase ou do entusiasmo. In: **Mitologia grega**, v. 2. Petrópolis: Vozes, 2001, p.113-140.
- COHEN, Renato. **Work In Progress Na Cena Contemporânea**. São Paulo, Col. Estudos, Perspectiva, 1998.
- DELEUZE, Gilles. Para acabar com o juízo de Deus. In: _____. **Crítica e Clínica**. Editora 34: SP, 1997.
- _____. **A lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- _____. **Nietzsche e a filosofia**. Trad. Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.
- _____. **O mistério de Ariana**. Trad. Edmundo Cordeiro. Lisboa: Vega, 1996.
- DELEUZE; GUATTARI. **O que é a filosofia?** Editora 34: SP, 1992.
- _____. PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- DERRIDA, Jacques. **A Escritura da Diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- EVRARD, Franck. **Le Théâtre français du XX^e siècle**. Paris: Ellipses, 1995.
- FERNANDES, Marcos Sinésio Pereira. O dionisismo segundo o pensamento de Nietzsche em torno de O nascimento da tragédia. In: FEITOSA; BARRENECHEA; PINHEIRO (Orgs.). **A fidelidade à terra**: arte, natureza, política. Assim falou Nietzsche IV. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 253-259.
- FERRACINI, Renato. **Café com Queijo**: corpos em criação. São Paulo: Fapesp, 2006.
- GADAMER não encontrei este autor na monografia
- GENET, Jean. **El Objeto Invisible** – Escritos sobre arte, literatura y teatro. Barcelona: Edición de Jérôme Neutres, 1997.
- KOLTÈS, Bernard-Marie. Dans la solitude des champs de coton. In: RYNGAERT, Jean-Pierre. **Ler o Teatro Contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 23-26.
- _____. Sempre detestei um pouco o teatro. In: RYNGAERT, Jean-Pierre. **Ler o Teatro Contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 216-218.
- LEHMANN, Hans-Thyges. **Teatro Pós-Dramático e Teatro Político**. Trad. Rachel Imanischi. Revista Sala PreTa, n 3, ECA/USP, São Paulo, 2003.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zarathustra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- _____. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- _____. **O Crepúsculo dos ídolos** (ou como filosofar com o martelo). Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.
- _____. **O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Ler o Teatro Contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **Introdução à Análise do Teatro**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SERRES, Michel. **Variações sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- STEIN, Gertrude. A Boa Ana. In: **Três Vidas**. São Paulo: Cultrix, 1975.

Corpo-criança: um diálogo entre teatro e saúde mental na infância

Fabiola Rahde Fernandes¹

Carlos Roberto Mödinger²

Cássio Lamas Pires³

Resumo: Este artigo apresenta a experiência vivenciada por uma atriz e professora de teatro durante sua especialização em Saúde Mental Coletiva no Programa de Residência Integrada em Saúde, promovido pela Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul. Propõe um diálogo entre teatro e saúde mental e pretende investigar o que emerge do corpo da criança em vulnerabilidade psíquica e social. Para isso, analisa a participação de crianças em Oficina de Teatro no CAPSi Casa Harmonia. Aborda conceitos de jogo, teatro e saúde. Dentre os autores em que se apóia estão Huizinga, Ferracini, Merhy, Ziegelmann e Courtney. Conclui que a experiência lúdica faz emergir questões que permeiam não somente os corpos, mas também o imaginário e a realidade das crianças envolvidas.

Palavras chaves: teatro; jogo; saúde mental.

Body-child: a dialogue between theater and mental health during childhood

Abstract: This article presents an experience lived by an actress and theater teacher during her specialization in Collective Mental Health at the Integrated Health Residency Program promoted by the Public Health School of Rio Grande do Sul. It proposes a dialogue between theater and mental health and it intends to investigate what comes from the child's body concerning psychic and social vulnerability. In order to do that, this article analyzes children participation at CAPSi's Theater Workshop. It approaches game, theater and health concepts. Among the authors that give support to the study are Huizinga, Ferracini, Merhy, Ziegelmann and Courtney. It concludes that the playful experience raises questions that involve not only the bodies, but also the imaginary and the reality of the children involved.

Keywords: theater; game; mental health.

Prólogo

Certa noite, tive um sonho. Sonhei que estava vendo um grande espetáculo. Estranhei quando adentrou na cena uma atriz solitária, trajando um vestido sem luxo e um nariz vermelho como único adereço. Ao contrário do que todos esperavam, entrou sem fazer graça (mesmo porque não sabia) e chamou os espectadores para brincar. Estranhei também quando percebi que não estava em um grande teatro com poltronas estofadas, tapetes vermelhos e muitos holofotes. Era um espetáculo de rua e, nele, não existia lugar para a quarta parede⁴, mas sim para a relação entre humanos e para o imponderável que poderia surgir dessa relação.

Ao final, em vez de aplausos, o espe-

táculo foi contemplado por uma chuva torrencial. A atriz resolveu contar a experiência para as pessoas que chegaram depois da chuva, mas, adeptas de São Tomé, essas pessoas disseram-lhe que só poderiam crer naquilo que viam com os próprios olhos e sentiam com os dedos. Ela convidou-as, então, a mudar a qualidade do olhar e a experimentar novas maneiras de sentir. Explicou que, se tivesse permitido o registro daquele momento por qualquer lente artificial, o teatro que se estabeleceu naquela brincadeira teria perdido a fugacidade que o singularizava e o caráter de imprevisibilidade que o tornava uma potência. O registro da experiência só poderia viver, em sua plenitude, no corpo e na memória daqueles que a vivenciaram. Contar seria difícil, mas, mesmo assim, ela tentou.

¹ Atriz e Graduada em Teatro: Licenciatura pela FUNDARTE/UEGRS, Especialista em Saúde Mental Coletiva – Ênfase em Artes pela Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul e Hospital Psiquiátrico São Pedro, professora da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo. E-mail: fabiolarahde@yahoo.com.br. Endereço para correspondência: Rua João Salomoni 131/37 – CEP: 91.740-930 – Porto Alegre – RS.

² Ator e Licenciado em Artes Cênicas pelo Departamento de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestre em Letras – Teoria da Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e professor do curso de Graduação em Teatro: Licenciatura da FUNDARTE/UEGRS. Orientador do trabalho.

³ Licenciado em Educação Física pelo Centro Universitário Metodista, Especialista em Saúde Pública – Sanitarista pela Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul e Coordenador do Serviço de Educação Física do Hospital Psiquiátrico São Pedro. Coorientador do trabalho.

⁴ Termo cunhado por André Antoine para designar a parede imaginária situada à frente do palco e que separa o mesmo da platéia (VASCONCELLOS, 1987).

O cenário

Este artigo apresenta o tema do exercício da linguagem teatral inserida no campo da Saúde Mental Coletiva, a partir da experiência da autora em curso de especialização promovido pela Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul, por meio da Residência Integrada em Saúde. A produção aborda o teatro como vivência interpessoal movimentando processos de saúde.

Ao longo do trabalho, refiro-me à importância do exercício do lúdico como uma prática de cuidado à vida e à saúde na infância. A pesquisa fundamenta-se nos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) de acesso universal, integralidade de assistência, preservação da autonomia, igualdade da assistência à saúde e direito a informação, instituídos pela Lei Federal 8.080/1990. Nesse sentido, a legislação do SUS prevê a criação dos CAPS (Centros de Atenção Psicossocial) como dispositivos da Reforma Psiquiátrica. Segundo o Ministério da Saúde (2004, p. 13), um CAPS é “um serviço de saúde aberto e comunitário” do SUS e se apresenta como um “lugar de referência e tratamento para pessoas que sofrem de transtornos mentais, psicoses, neuroses graves e demais quadros”. Ainda, de acordo com o Ministério da Saúde (2004), dentro das atividades realizadas em um CAPS, existem as oficinas terapêuticas com espaço para a expressão plástica, corporal, verbal e musical. Existem, também, diferentes tipos de CAPS, sendo que o CAPSi é destinado “para infância e adolescência, para atendimento diário à crianças e adolescentes com transtornos mentais” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2004, p. 22).

Esse artigo se estrutura com a apresentação do Prólogo (visão poética da trajetória de pesquisa), seguido do Cenário (introdução do tema) e do Roteiro (metodologia de pesquisa). Após, é exposta a Cena 1 (embasamento teórico), seguida das Cenas 2 e 3 (recortes de pesquisa). A finalização do artigo se dá por meio dos Desfechos Possíveis (considerações finais) e do Epílogo (fechamento do Prólogo).

O trabalho pretende refletir sobre uma experiência de pesquisa que buscou um diálogo entre teatro e saúde mental na infância. “O que emerge do corpo da criança em vulnerabilidade psíquica e social?” foi sua pergunta norteadora. Entretanto, o processo foi constantemente atravessado por outros questionamentos que o constituíram como território aberto à descoberta.

O roteiro

O estudo configurou-se como qualitativo e teve como estratégia metodológica a pesquisa-ação, levando em consideração o fato de que esta “exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja do tipo participativo” (THIOLLENT, 1998, p. 15). Outro aspecto relevante da pesquisa-ação que vem ao encontro desse estudo é que “as pessoas implicadas nesse tipo de pesquisa tenham algo a ‘dizer’ e a ‘fazer’”. Não se trata de um simples levantamento de dados ou relatórios a serem arquivados” (THIOLLENT, 1998, p. 16). E, ainda, segundo Thiollent (1998, p.16), “a pesqui-

sa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados”.

O trabalho foi realizado no CAPSi Casa Harmonia, localizado no município de Porto Alegre-RS. Desse modo, para por em prática a pesquisa, foi proposta uma Oficina de Teatro para crianças em atendimento nesse serviço.

O método para coleta de dados foi o Diário de Campo no qual, segundo Damatta (1987), o pesquisador anota tudo o que lhe acontece no decorrer do processo, inclusive frases soltas, comportamentos curiosos e acontecimentos imprevistos.

Para inclusão das crianças na oficina foram estabelecidos dois critérios: estar em atendimento no CAPSi e ter entre 7 (sete) a 11 (onze) anos de idade. Foi escolhida essa delimitação de faixa etária porque se acreditou que a abordagem de jogo dramático pretendida seria mais fluente com crianças dessa idade do que com adolescentes. Naquele momento, também havia mais crianças do que adolescentes em atendimento no serviço, fato que contribuiu para a constituição da oficina. A definição das crianças participantes do estudo se deu em reuniões de supervisão e de equipe. Durante a pesquisa, foram utilizados seus prontuários para consulta (no intuito de conhecer melhor a situação clínica e contexto social de cada um) e também para registro semanal dos percursos individuais no processo.

Antes de começar a oficina, foi elaborado um planejamento para nortear os encontros e basear o trabalho em exercícios teatrais concretos. O planejamento dividiu-se em três eixos: espaço, tempo e ação, escolhidos por serem três elementos básicos da linguagem teatral. Utilizou-se, como referência, além da experiência de graduação da pesquisadora e de sua vivência prática de atriz, exercícios teatrais propostos por Viola Spolin e Augusto Boal. Ao final de cada encontro, foram realizadas anotações no Diário de Campo para posterior reflexão. No decorrer do processo, o planejamento foi sendo re-elaborado em função dos manifestos e das singularidades das crianças.

A oficina aconteceu semanalmente durante três meses, totalizando doze encontros de 1h40min cada um. Ao final da coleta de dados, foram selecionados momentos para serem trazidos como recortes de pesquisa no artigo.

A pesquisa foi realizada mediante assinatura de termo de consentimento livre, garantindo-se o anonimato dos participantes, conforme as normas do Comitê de Ética do Hospital Psiquiátrico São Pedro de Porto Alegre. Desse modo, os nomes das crianças foram alterados na elaboração do artigo.

Cena 1: embasamentos

Para revisar o conceito de jogo, a leitura de Huizinga foi fundamental. Nesse sentido, o filósofo acredita que “depois de Homo faber e talvez ao mesmo nível de

Homo sapiens, a expressão Homo ludens merece um lugar em nossa nomenclatura” (HUIZINGA, 2008, p. 01). A partir dessa frase, o autor faz lembrar que, junto ao homem do fazer, o sujeito da produção e junto ao homem do saber, o sujeito do conhecimento, existe também o homem que brinca. Nesse sentido, ainda esclarece que “existe uma terceira função que se verifica tanto na vida humana como na animal, e é tão importante como o fabrico de objetos: o jogo” (HUIZINGA, 2008, p. 01). Desse modo, o jogo representaria uma terceira função do homem e o constituiria como um sujeito lúdico.

Na perspectiva de entender o jogo como um fenômeno cultural e histórico, o autor resume algumas características formais do jogo, dizendo que

poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior a vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 2008, p. 16)

No presente estudo, interessa trazer algumas características da noção de jogo. porque parto do princípio de que ele está especialmente ligado a noção de teatro. Huizinga (2008, p. 16, grifo do autor) embasa esse princípio quando diz que a função do jogo pode ser determinada de maneira geral “pelos dois aspectos que nele encontramos: uma luta *por* alguma coisa ou a representação *de* alguma coisa”. O autor esclarece, também, que “estas duas funções podem por vezes confundir-se, de tal modo que o jogo passe a ‘representar’ uma luta, ou, então, se torne uma luta para melhor representação de alguma coisa” (HUIZINGA, 2008, p. 16-17).

Outro aspecto relevante do jogo ,sobre o qual nos fala Huizinga (2008, p.13) , é o fato de que “as palavras que empregamos para designar seus elementos pertencem quase todas à estética. São as mesmas palavras com as quais procuramos descrever os efeitos da beleza: tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião”.

Embora fale de um contexto de trabalho diverso do que se pretende refletir nesse estudo, Ferracini (2006) ajuda a pensar em algumas das possibilidades de um corpo em estado de criação, de jogo, de teatro. Para o autor, um “corpo em criação” torna-se capaz de criar o que ele chama de fenda de luz que “diz ao outro: venha, nessa fenda iluminada é possível criar, é possível jogar e brincar, é possível se relacionar” (FERRACINI, 2006, p.14) e, ainda

criar essas fendas de luz, mesmo tão ínfimas, significa buscar uma postura positiva de vida, um dizer ‘sim’ ao mundo. Dizer ‘sim’ ao corpo-em-arte em resistência e, ao mesmo tempo, dizer ‘não’ ao corpo inativo, estratificado, disciplinado, passivo, buscando colocar esse corpo engessado em movimento criativo, em linhas de fuga e campos de intensividade (FERRACINI, 2006, p.14).

De acordo com as ideias de Ferracini (2006), seria possível, então, dizer que um corpo em estado de cria-

ção e, aqui entendido também em estado de jogo, se tornaria capaz de resistir e, até mesmo, se opor às forças de opressão que o levam a assumir uma postura engessada perante a vida e, pode-se acrescentar, uma postura não saudável.

Chega-se, assim, a um ponto importante da pesquisa: de que conceitos de vida e saúde se está falando? Para circunscrever alguns aspectos desses conceitos, é imprescindível delimitar como a clínica é olhada nesse trabalho. Nesse contexto, Merhy (2008, p. 12) ajuda a pensar o campo da clínica como “um lugar habitado por muitas clínicas possíveis, com distintas eficácias, que só têm sentido no campo do trabalho vivo em ato, nas suas relações intercessoras e de acordo com o jogo singular e concreto de pedidos e respostas para a construção do cuidar”. Merhy (2008, p. 12) acredita que esse campo se alimenta em “teorias-ferramentas” que façam sentido “ali no atuar junto com o outro na produção de vida”.

Sendo assim, a clínica aqui é vista sob a ótica referida acima, como produção de cuidado que se estabelece no atuar da prática concreta em teatro. Sobre a questão da saúde e da doença nos fala Ziegelmann (2008, p. 14) de uma clínica direcionada para a “intensificação da vida, em que a saúde e a doença não serão tomadas como estados opostos (onde um afirma e vida e outro nega a vida), sendo que a doença deve ser compreendida como um estado de advertência, um alerta, algo que tranca o devir ou que interfere no movimento do vivo”.

Os conceitos referidos acima conduzem a uma aproximação com o campo em que se contextualiza essa pesquisa: o campo da saúde mental coletiva. E, embora venha falando da importância de um olhar sobre o lúdico do ser humano em qualquer etapa da vida, busco trabalhar em uma etapa específica: a infância.

Na perspectiva de pensar o teatro na infância, Courtney (2006, p. 82) esclarece que “para todos os propósitos práticos, o jogo dramático é indistinguível do próprio jogo”, sendo que o elemento dramático do jogo e do próprio teatro relaciona as crianças umas as outras.

Assim, após circunscrever os pressupostos teóricos sobre os quais se baseiam a pesquisa, apresento alguns de seus recortes.

Cena 2 : o encontro com o corpo-criança

Um de meus mestres tinha o costume de dizer que em teatro – e em tudo na vida, acrescentava – o início era muito importante. Essa frase reverberava em minha mente no momento em que, após preparar a sala para o trabalho, fui até a Recepção do CAPSi chamar as crianças para a Oficina de Teatro. Era o início da pesquisa prática, das possíveis trocas, dos possíveis conflitos e do aprendido.

No primeiro dia de oficina, compareceram quatro das sete crianças envolvidas na pesquisa: Sofia, João, Antônio e Artur. Chamei-os pelos nomes. João dormia em um dos bancos de madeira dos cinco que compunham a Recepção do CAPSi. Tive que acordá-lo. Dirigimo-nos para a sala destinada para a Oficina de Teatro. Não era ideal,

mas a mais apropriada que o CAPSi dispunha para essa atividade. Continha alguns móveis e objetos e eu os havia disposto de modo a criar um espaço vazio no centro da sala. Repeti essa preparação durante os onze encontros seguintes

Na apresentação inicial, cada criança disse seu nome e algo de que gostava. Sofia disse gostar do “jogo do tubarão”. Solicitei, assim, que explicasse a todos como era esse jogo. A menina esclareceu que uma pessoa deveria ser o tubarão e pegar as outras. Quem ela pegasse passaria a ser o tubarão. Combinamos que aqueles que fugiam seriam peixes e o tubarão deveria “nadar” pela sala com a coluna inclinada à frente e as palmas das mãos unidas acima da nuca, representando a barbatana do tubarão. Já no primeiro encontro, tínhamos uma proposta de jogo que surgia naturalmente das crianças. Tínhamos o que Huizinga (2008) chama de uma atividade livre e desligada de qualquer interesse material. Estavam estabelecidas as regras e começamos o jogo.

Em princípio, percebia tensão corporal nas crianças. Aliás, desde a entrada na sala, seus corpos me pareciam enrijecidos, hesitantes, passivos. Seria o medo do novo? O medo do início e do que estaria por vir daquele encontro? Não sei. Apenas sei que, em contato com o jogo, a postura das crianças mudou. Por momentos, seus corpos deixaram a tensão de lado e soltaram-se despreocupadamente. João, por exemplo, começou o jogo encostado na parede e bocejando. Foi, assim, facilmente pego por Antônio. Ao assumir a postura de tubarão, o sono de João desapareceu e, como por mágica, aquele corpo cansado, exaurido, que quase não conseguia parar em pé, cedeu lugar para um corpo disposto e alegre. Talvez até se pudesse falar de um *corpo-criança*⁵. Será que o cansaço de João era devido à falta de sono, ou a falta de oportunidade de se permitir brincar, de se permitir ser criança?

Junto com esses questionamentos, o início me indicou um caminho: o encontro com o *corpo-criança* de cada um seria uma busca norteadora da pesquisa, pois me parecia que esse encontro abria brechas para o que Ferracini (2006) chama de “fendas de luz”. Aqueles corpos enrijecidos e hesitantes do início que, para mim, se confrontavam com uma condição saudável de ser criança, ao contato com a sensação de êxtase e arrebatamento proporcionados pelo jogo, passavam a dizer sim a vida. Cansados na entrada. Hesitantes na conversa. Plenos de vida no jogo.

Ao permitirem-se levar pelo jogo, as crianças deixavam para trás aqueles corpos em estado de advertência que tranca o devir e interfere no movimento do vivo sobre o qual fala Ziegelmann (2008).

Em outro dia de oficina, pretendia realizar um exercício de mobilização de diferentes partes do corpo. Ao som de uma música, cada criança deveria imaginar que havia um pincel em uma parte específica do corpo: topo da cabeça, nuca, ombros, cotovelos, peito, costas, barriga, nádegas, joelhos e pés. Deveriam imaginar que pintavam

figuras pelo espaço. Solicitei que cada um escolhesse um lugar da sala e eles foram se dirigindo para os cantos, ancorando-se e colocando-se nos espaços que encontravam entre os móveis e a parede, de modo que o centro ficou vazio. Por que todas as crianças, sem exceção encolheram-se junto aos cantos? Era uma busca por proteção? Por um esconderijo? Era difícil se colocar no centro e, dessa forma, ficar mais vulnerável aos olhares dos outros? Será que era esse o movimento de suas vidas cotidianas? Procurar espaços seguros e protegidos dos olhares alheios? Nesse dia, o exercício foi realizado de maneira contida. Porém, no decorrer do processo, as crianças conseguiram se apropriar do espaço de forma mais fluida quando realizamos o exercício novamente.

Os questionamentos desse dia permaneceram comigo no decorrer da pesquisa, enquanto propunha formas em que cada um pudesse entrar em estado de jogo e encontrar seu *corpo-criança* novamente. Certo dia, propus que jogássemos o “jogo da bolinha”, que consistia em lançar e receber uma bolinha com o grupo disposto pelo espaço. Em determinado momento, retirei a bolinha e solicitei que cada um a imaginasse. Sugeri diferentes pesos e tamanhos para a bola imaginária e, durante alguns momentos, as crianças incorporaram a convenção:

- Como assim, sem bola? – perguntou Artur.

- É “cara”, é teatro o que a gente tá fazendo! – respondeu Vitor.

Era possível imaginar a bola entre suas mãos. Suas ações tornaram-se maiores, mais dilatadas. Nesse momento, notei que seus movimentos e expressões faciais ganharam uma amplitude ainda não vista na oficina. Era como se seus corpos tivessem dominando o espaço (em um sentido de preenchimento, de presença, de pertencimento) sem serem “engolidos” ou “intimidados” por ele, como algumas vezes pude perceber. Desejavam brincar e se relacionar.

A impressão de corpos enrijecidos, hesitantes, passivos, escondidos, inseguros e exauridos remete-nos a Ziegelmann (2008, p. 29) quando diz que

o corpo doente acontece quando a vida está enredada por valores que a intoxicam, a obstruem, a empobrecem, necessitando des-envolvimento. Nessa perspectiva, tomando o conceito da vontade de potência para Nietzsche (apud Naffah Neto, 1994), é a vida que está doente, logo, o cuidado é pela vida. A vida doente produz um trancamento ou represamento daquilo que vem do corpo e deveria circular livremente, com as diferentes intensidades, impulsos, afetos, sentimentos e pensamentos. Esta contenção do que vem do corpo, inibindo movimentos, fluxos, passagens vai se voltar contra o próprio corpo, afetando, machucando, enfim provocando o adoecimento do corpo, de diferentes formas.

Essas crianças frequentavam o CAPSi porque, em algum momento de sua trajetória, verificou-se que necessitavam de cuidado, que havia um certo adoecimento de suas vidas, um adoecimento que as obstruía e empobrecia. Percebi que o contato com a experiência lúdica da oficina produzia uma circulação das diferentes matizes de imagens que seus corpos me sugeriam. De exauridos, inseguros e passivos, por vezes, transformavam-se em

⁵ Esse termo é melhor compreendido ao longo do artigo e significa, na sua essência, um corpo mais flexível, potencializado pelo estado de jogo.

corpos dispostos, alegres e desejantes.

Cena 3: a bruxa de ferro

Em encontro posterior estavam presentes Artur, Sofia, Antônio, João, Vitor e Joana. Após um exercício de marionetes, no qual um colega modelava uma imagem no corpo do outro como se este fosse uma marionete, Artur perguntou-me:

- Tu conhece a história da Bruxa de Ferro?

Respondi que não, mas que gostaria que ele nos contasse. O menino, então, contou a história:

- Existia uma menina que morava num abrigo. Não, não era um abrigo, era um orfanato – corrigiu ele, prosseguindo. Um dia, ela morreu e substituíram suas pernas por duas pernas de ferro. Depois disso, durante a noite, ela aparecia no orfanato para matar as crianças.

Artur morava num abrigo. Havia trazido para a oficina algo significativo que permeava seu imaginário. O que significava a Bruxa para ele? Estaria trazendo seus medos para serem olhados por nós? E que medos eram esses? O medo da noite no abrigo? Será que era esse um dos motivos que o impelia a fugir e ficar dias na rua? Era melhor ir para a rua do que conviver com a possibilidade da aparição da Bruxa? Não sei, mas o importante era que, naquele momento, ele dividia conosco uma história que lhe pertencia e falava de seu sofrimento.

Solicitei que ele e Antônio fossem ao centro e, por meio do exercício de marionetes, modelassem a imagem do que seria a Bruxa de Ferro. Ele hesitou por alguns momentos, mas depois se levantou e foi ao centro. Foi quando Antônio falou:

- Eu é que não vou ser a Bruxa!

Expliquei que era um exercício e estávamos experimentando formar imagens. Antônio não quis ir, mas Sofia se prontificou. Artur modelou com o corpo da colega a imagem de uma pessoa com pernas duras e um dos braços esticados para cima, em uma clara posição de superioridade em relação aos outros corpos ali presentes.

No encontro seguinte, solicitei que fizéssemos uma roda e Artur contasse novamente aos colegas a história da “Bruxa de Ferro”, para que a representássemos. Foi difícil formar a roda, pois as crianças estavam cansadas. Seus corpos, como que “vencidos pela gravidade da terra”, esparramaram-se no chão, sem forças para sustentarem a si próprias. Esses momentos aconteciam seguidamente.

Conseguimos formar a roda depois de um tempo. Antes de Artur começar, João exclamou:

- Ah não... eu vou sonhar com isso de novo.

- A história provoca medo em vocês? – perguntei.

Todos responderam que sim. Desse modo, propus que fizéssemos uma reinvenção da “Bruxa de Ferro”. Depois de Artur contar a história novamente, fiz algumas perguntas para estimular o grupo a pensar em outras leituras e possibilidades de relação com a Bruxa, bem como outras possibilidades de desfecho para a história. As cri-

anças conversaram, deram suas sugestões, e a nova trama foi construída. Reinventar a história, ser autor dela, seria uma maneira de compreender e elaborar os próprios medos? O autor que escreve a história não exerce certo domínio sobre ela? Reescrever os próprios medos seria uma forma saudável de lidar com eles?

Na história que reinventamos, a Bruxa não aparecia para assustar e matar as crianças, mas sim para fazer novos amigos, pois era apenas uma menina-fantasma que sentia-se muito sozinha nessa condição. Assim, em vez de fugirem para sempre da Bruxa, as crianças voltavam para perguntar o que ela queria e, dessa forma, acolhiam-na como uma nova amiga, indo descansar após a noite turbulenta no orfanato.

Mesmo reconstruindo a história, tive que representar o papel da Bruxa de Ferro, pois ninguém o queria. Encenamos a história três vezes. Na primeira, somente Joana e Sofia sentiram-se encorajadas a falar com a Bruxa. Na segunda, Artur e Vitor juntaram-se a elas. Até que, na terceira encenação, todas as crianças sentiram-se à vontade para encará-la.

Nesse contexto, nos esclarece Erickson (1955, apud COURTNEY, 2006, p. 86) que tanto no jogo, como no palco a criança “revive o passado e assim abrandando os efeitos remanescentes; ao reconstruir a situação-modelo, redime suas faltas e reforça suas esperanças. Antecipa o futuro a partir de um passado corrigido e partilhado”.

Será que Artur, ao partilhar e reinventar conosco uma situação de seu passado e de sua trajetória, havia desconstruído seu medo da Bruxa e do que ela representava? O espaço da Oficina de Teatro sugeria novas possibilidades de encontro com o medo e de relação com o outro? Será que tanto Artur, como as outras crianças (agora também ligadas à história da “Bruxa de Ferro”) estavam optando por sair do lugar daquele que foge para assumir o lugar de alguém que pode ajudar, que pode estabelecer uma relação de troca e também de autonomia? Estariam aqueles corpos exauridos abrindo brechas para a instauração do *corpo-criança*? E não seria também o *corpo-criança* um corpo que constrói, na relação com o outro, sua própria autonomia?

Desfechos possíveis

Ao retomar à pergunta norteadora da pesquisa: “o que emerge do corpo da criança em vulnerabilidade psíquica e social”, concluo que, durante o processo, a experiência lúdica fez emergir questões que permeavam não somente os corpos, mas também o imaginário e a realidade das crianças envolvidas, na medida em que essas três dimensões não puderam ser olhadas, nem compreendidas separadamente. Nesse sentido, a preocupação foi fazer as questões surgirem sem que se buscasse sua interpretação, mas sim sua expressão como movimentos de afirmação e autonomia das crianças integrantes do processo.

Esse estudo infere, também, que o teatro pode estabelecer-se como prática de cuidado em saúde mental na infância, tendo como pressuposto seu valor enquan-

to experiência estética. Percebemos que a pesquisa foi, também, uma vivência estética, pois o processo, suas dificuldades e descobertas trouxeram quase o tempo todo, tensão, contraste, equilíbrio, compensação, união, desunião, solução e variação. Essa vivência leva-me a entender que teatro e saúde mental podem dialogar de muitas formas, consistindo-se em territórios fecundos para novos estudos.

Desde os primeiros encontros, fiquei atenta às mudanças que o estado de jogo provocava nas crianças, levando-me a chamar o corpo atravessado por essas mudanças de *corpo-criança*. Nessa conjuntura, compreende-se que o *corpo-criança* não é aquele pelo qual não passa nenhum sofrimento (já que este é inerente à vida), mas sim aquele que não se demora, não permanece nesse sofrimento e nas matizes corporais que o refletem como o cansaço, a hesitação, o engessamento, a insegurança, a tensão e a passividade.

O *corpo-criança* constitui-se, assim, em um corpo mais flexível que, em alguns momentos, transforma-se e transita por outros estados como o da alegria, do arrebatamento, da relação, do desejo, da superação. O *corpo-criança*, no contexto observado, pode resistir ao adoecimento, dizer sim à vida e desbravar seu espaço quando joga e exercita sua condição de sujeito lúdico.

Epílogo

A atriz de meu sonho, que não sabia fazer graça, compreendeu, enfim, onde estava a sua graça. E contar o acontecimento elevou-a a outro plano de elaboração da experiência.

Referências

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde Mental no SUS: os Centros de Atenção Psicossocial**. Brasília, DF, 2004.

_____. **Lei nº 8.080**, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: [HTTP://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/LEI8080.PDF](http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/LEI8080.PDF). Acesso em set, 2008.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional de Editores de Livro, 1987.

FERRACINI, Renato, organizador. **Corpos em fuga, corpos em arte**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild Ed.: Fapesp, 2006.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: _____. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p. 11-24.

PÚBLICA, Escola de Saúde. Centro de Informação e Documentação em Saúde – CEIDS/ RS. **Normas para apresentação e elaboração de Trabalhos Acadêmicos**. Disponível em <http://www.esp.rs.gov.br/img2/manual%20versao%20mar2009.pdf>. Acesso em set/ 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2004.

SAÚDE, Boletim de. **Normas Editoriais**. Disponível em <http://www.esp.rs.gov.br/img2/POLITICA%20E%20NORMAS%20EDITORIAISfinal.doc>. Acesso em set/ 2009.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

THIOLLENT, Michel. Estratégia de conhecimento. In: _____. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 13-27.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário de Teatro**. Porto Alegre: L &PM, 1987.

ZIEGELMANN, Luiz; ROCHA, Cristianne Famer, organizadores. **Corpovida: tecendo uma clínica contemporânea**. Porto Alegre: Hospital Nossa Senhora da Conceição, 2008.

Para um médium do real espelho, do vídeo, do virtual

Carlos Faustino¹

Resumo: O texto escrito tem por base expor uma linha conceptual entre uma relação de três elementos, o espelho, representando o real; o vídeo, representando por sua vez o digital e o virtual. Esta mesma relação traz problemáticas que são cada vez mais discutidas, a partir do momento em que a componente “virtual” apareceu indexada ao campo da Arte. Considero então relevante, apresentar uma hipótese que conjuga estes três elementos e os traduz num processo simples e linear, em termos de resposta a uma qualquer problemática. A relação entre o espelho e o vídeo, devido a um maior estudo e um maior tempo de vida dos dois elementos, foi mais elaborada. No entanto, o terceiro elemento, o virtual, aparece e conta com um arriscar de uma hipótese que é entendida e tida como possível.

Palavras-chave: espelho; vídeo; virtual.

In order to achieve a medium for the real from the mirror, the video and the virtual

Abstract: This text has the intention of showing a conceptual line between one relation of three elements, the mirror, representing the real; the video, representing the digital culture and the virtual. This relationship brings us some kind of problems that are commonly debated nowadays. This happens since the Virtual element appeared connected to the Arts. Thereby, I believe it is important to present one hypothesis that gathers these three elements and takes them into one simple and linear process, in order to answer to any problematic situation. The relationship between the mirror and the video, due to a major study and a greater lifetime period of them, was more elaborated. However, the third element, the virtual, appears and is traduced into a hypothesis that is put in risk, and in my opinion, is understandable and possible to be realized.

Keywords: mirror; video; virtual.

Introdução

Para um contexto do vídeo

Este texto tem como objectivo encetar um discurso crítico, a partir da entrada do vídeo no campo das artes. Estamos a tratar de um suporte que aparece sensivelmente no período de transição entre o modernismo e o pós-modernismo e é tido como um óptimo formato para captura e transmissão de imagem, de conteúdos televisivos e de entretenimento, devido ao baixo custo do “material sensível” para a gravação – as cassetes – cujos elementos visuais capturados ficam gravados na fita electromagnética das mesmas. Um outro aspecto que tornou a adequação deste suporte mais rápida para os destinos, aqui citados anteriormente, é o facilitismo que trouxe em relação a toda uma logística que envolve a indústria cinematográfica que poderia ser dispensada, quase por completo, desde os recursos humanos até à maquinaria. Posto isto, passamos a ter um formato de gravação de imagem que permite um registo em condições suficientemente razoáveis com apenas um

único operador destinado à captura de elementos visuais e sonoros (audiovisuais). Apesar desta diferença entre a película cinematográfica e a fita electromagnética ser colocada num patamar aparentemente linear, efectivamente esta desigualdade não o é. Desde o aparecimento do vídeo que são enumerados diversos debates e posições opostas entre as duas facções.

No entanto, ainda que actualmente o vídeo seja já utilizado como suporte de gravação de longas-metragens, “ganhando terreno” no que era exclusivamente o campo do cinema e da película, o mesmo continua a ser considerado como um formato *menor*.

Partindo do pressuposto do cinema, sendo uma área menos recente que o vídeo, o primeiro intuito de registo dos cineastas é capturar a “vida real”, o seu semelhante, enquanto condição de ser humano e o quotidiano do mesmo. Este facto é passível de ser confirmado, mediante todo o período experimental que ocorreu nos fins do século XIX e inícios do século XX, até efectivamente, à contemporaneidade. Como é exemplo, uma das maiores indústrias cinematográficas

¹ Licenciado em Cinema e Audiovisual na E.S.A.P. – Portugal. Pós-graduado em Teoria e Crítica da Arte na F.B.A.U.P. - Portugal. Mestrando em Estudos Artísticos na F.B.A.U.P. - Portugal. Bolsa de Integração em Investigação em Teoria, Crítica, História e Práticas da Arte Contemporânea no C.E.A.A., atribuída pela F.C.T. Apresentação da Comunicação “On Violence” na Conferência Internacional de Cinema de Avançada – Arte, Comunicação e Tecnologia. carlosff17@gmail.com

gráficas, a Norte-Americana, grande parte das suas produções baseiam-se em histórias aparentemente rotineiras nas quais todos os elementos do público se identificam com um ou outro aspecto, ou uma ou outra personalidade.

Podemos até considerar que, antes do aparecimento do vídeo, alguns filmes poderiam ter um efeito de *déjà vu*, perante o público, devido à identificação do público, referida anteriormente. Não estamos a falar de uma recepção visual imediata de um gesto, de um movimento ou uma qualquer acção, no ecrã de projecção, mas de algo com um possível *delay*, dependendo de caso para caso.

O termo – *delay* – ocupa um lugar fundamental tanto no vídeo como no cinema.

Fazendo, então, uma passagem para o campo do vídeo, agora, não como meio de transmissão de conteúdos com interesse comercial, mas sim, adaptado pelos artistas e adoptado pelo campo da arte. É um dado seguro que a possibilidade dos artistas intervirem com um suporte de captura contínua do “real”, era quase que colocada de parte, sensivelmente antes dos anos 60. Após este período, com a possibilidade de uma recorrente gravação numa única cassete, ainda que limitados a um determinado tempo de captura, foi possível uma série de experiências, em função (ou não) da área principal de intervenção do artista em questão.

O domínio e a manipulação da técnica, com vista a retirar o melhor proveito da máquina de gravar, foi um aspecto fulcral para o desenvolvimento do que podemos agora designar como *vídeo-arte*.

Mas, antes de entrarmos no campo da técnica, a História desvela-nos algo mais interessante que remonta aos primórdios do uso do vídeo com finalidades artísticas. O que foi referido, anteriormente, em relação aos primórdios do cinema e que é um facto em narrativas ficcionais realistas ou documentais, foi repensado e reutilizado pelos artistas em relação ao vídeo. Houve um enorme interesse no *self*, possibilitando o próprio artista de tornar-se na sua própria obra de arte e quando assim quisesse, rever a sua prestação, a quantidade de vezes que lhe interessar – *Self-Encapsulation* – tendo o corpo ou a mente em seu redor.

Tendo em consideração a obra *Air Time* de Vito Acconci, a obra *Tall Ships* de Gary Hill e *Corridor Installation*, de Bruce Nauman, podemos facilmente identificar uma específica problemática dentro de cada uma das obras, das quais, servem de exemplo a um determinado número de tantas outras obras dentro do mesmo movimento artístico.

Desenvolvimento

Air Time de Vito Acconci

Ao analisar *Air Time*, verificamos que esta abrange duas questões importantes e já referidas no decurso deste texto, o *delay* e o *self-encapsulation*. À medida que Acconci discursa usando os termos “Eu” e “Tu”, com um microfone em frente a uma máquina de gravar, ouve, ao

mesmo tempo, o que está a dizer através do *feedback* do material que está a ser gravado. É este ponto que me parece interessante expor, para além de apenas se fazer uma referência temporal e Histórica do percurso do vídeo no campo da arte. Será o vídeo um médium mais seguro e mais “comprometido” com a “realidade” que um espelho? Por outro lado, se o espelho nos fornece um outro “Eu”, o vídeo não nos fornecerá no mínimo dois “Eu”?



Figura 1 - Fotograma de Air Time de Vito Acconci

Tall Ships de Gary Hill

Em *Tall Ships*, observamos que a vídeo-instalação consegue representar dezasseis “Eu” de um visitante que esteja no corredor da instalação. Para além do registo mental que guardamos, do que falamos numa determinada situação, toda a restante percepção do mesmo, isto é, em termos auditivos, passa-se em diferido. Obviamente que estamos a falar de uma percentagem temporal mínima de *delay*. Outro aspecto que se prende a esta representação sonora de um indivíduo é algo que um espelho só o conseguirá se tiver determinadas condições de modo a ser transmitida a mensagem sonora, o mais precisa possível. Ao usarmos uma dada superfície específica para observarmos o nosso reflexo visual, podemos, também, ainda que com alguma dificuldade, apercebermo-nos do nosso reflexo sonoro. Um espelho, através da sua superfície lisa, reúne características de reflexão de ondas sonoras, praticamente perfeitas, mediante a distância a que o sujeito estiver. No entanto, e mesmo com os cálculos executados, com vista a conseguir um melhor posicionamento, para uma audição o mais precisa possível da mensagem, o sujeito nunca se irá aperceber por completo e nunca terá um *feedback* idêntico à mensagem que proferiu em frente ao espelho. Isso em termos de uma percepção perfeita de toda uma gama de frequências pertencentes à voz, por exemplo. Se nos colocarmos a cerca de 17 centímetros de distância de um espelho, conseguimos ouvir toda a gama de frequências agudas, no entanto, as graves só serão apercebidas com um determinado *delay*, correspondendo às características acústicas da divisão onde nos encontramos. O mesmo acontece, no inverso, se nos distanciarmos do espelho. As frequências mais agudas não serão de todo perceptíveis, no entanto, con-

seguimos identificar muito mais eficaz e rapidamente as frequências mais graves, devido ao tamanho da onda sonora desta. Por outro lado, o uso do vídeo e a captura de som para o suporte da fita electromagnética e a consequente reprodução do mesmo, permite-nos ouvir com uma muito maior perspicácia, toda a gama de frequências implícitas na mensagem gravada.

Este assunto que estou a tratar neste último parágrafo não é alvo de um estudo comum, como o é a imagem. Tento aqui atribuir uma possibilidade para uma dupla representação do “Eu”, no caso de um espelho e de uma representação com a possibilidade de infinitos “Eu”, como é o caso do vídeo.

Tenho como um caso curioso que a apropriação do vídeo por parte dos artistas se tenha, principalmente, prendido com a representação de si mesmos. Citando Rosalind Krauss², “Será o narcisismo, o médium do vídeo?” (KRAUSS, 1976). Tal como Narciso, ao recusar a sua identidade em detrimento da sua reflexão, também os “vídeo-artistas” ao gravarem a sua imagem, constantemente, em diversas obras, poderão também ter o mesmo término que Narciso e “morrer afogados na sua própria reflexão”. Obviamente que não se está a colocar um sentido literal na expressão, mas poderão ficar obcecados pela sua reflexão, esgotando tudo o que o suporte (vídeo), poderá ter para oferecer.

Como resposta à pergunta colocada por Rosalind Krauss no seu texto, creio que nos podemos aperceber que pelo decurso da História, não seria errado, se respondêssemos afirmativamente à pergunta em questão. No entanto, mediante um cruzamento de alguns projectos audiovisuais, dentro ou não, da vídeo-arte, penso que a pergunta não se deveria colocar propriamente desta forma. Creio que o mais correcto seria: Será o vídeo a ferramenta por excelência para o estudo do ser humano? Nesse caso, penso que é de comum consenso que a resposta seria quase que obrigatoriamente afirmativa. Citando Pedro Costa³, realizador português, que tanto trabalha no circuito clássico cinematográfico, como que para circuitos menos habituais, museus, etc., “eu filmo pessoas, não me interessa filmar paisagens ou outros elementos. O ser humano é alvo do meu especial interesse e é o objecto de estudo nos meus filmes”. (COSTA, 2010)



Figura 2 - Foto de Tall Ships de Gary Hill

Corridor Installation

Em *Corridor Installation*, obra de Bruce Nauman, temos inicialmente uma primeira visão do artista a fazer o

percurso da sua instalação, no entanto, a mesma está disponível para que todos os visitantes interajam com esta e que façam igualmente o mesmo percurso que o artista. Nesse caso particular, o vídeo não está propriamente em detrimento do registo e representação das acções do artista, mas sim do público.



Figura 3 - Foto de Corridor Installation de Bruce Nauman

Se seguirmos a História da Arte, apercebemo-nos que o artista mantinha quase sempre uma atitude muito passiva, igualmente ao comportamento do público, ainda que estivesse a apresentar um trabalho seu. É exactamente esta época da adaptação do vídeo para o campo da arte que penso ser o período fundamental em que o artista começa a ter uma atitude mais activa e interactiva com o público. Os espectadores entram nas obras, bem como os artistas tornam-se as “Obras”.

Ainda assim, e recuando um pouco, tocando num assunto que já foi referido anteriormente, a relação entre o espelho e o vídeo detém aparentemente um sentido supérfluo em ser discutida. Isto é, em traços gerais, o uso do vídeo em comparação com um espelho apenas facilita uma constante reprodução da obra, sem que seja necessário o artista estar sempre presente no local onde a obra é exibida. Parafraseando Rosalind Krauss, o vídeo é o único médium que é capaz de gravar e reproduzir ao mesmo tempo. Sem que o ser humano se aperceba de alguma espécie de atraso ou de algum tipo de erro de sincronia entre o *performer* e a reprodução. Estamos pois, perante um espelho.

Até ao presente momento, foram já discutidos dois elementos que o vídeo consegue suportar e reproduzir, a imagem e o som. Tais elementos, como também já foi enunciado anteriormente, são passíveis de serem reproduzidos por um espelho, por método de reflexão.

Existe, no entanto, um terceiro elemento. Parafraseando Cristina Mateus⁴, num recurso a uma analogia com o hipertexto, também o vídeo é capaz de reproduzir diversas informações e conteúdos, imagem, som, texto, etc. Este terceiro elemento, o texto, pode igualmente ser usado como mais uma componente do processo criativo juntamente com a imagem e com o som. É mais um elemento que pode ser manipulado de diversas formas, tal como os dois anteriores e que pode ser alvo de diversas configurações.

Dado por concluído uma revisão geral do panorama do vídeo no campo da arte, arrisco fazer uma breve comparação em relação ao cinema, mais especificamente a uma época em que a temática do espelho e do ser humano reflectido, era algo que despertava o interesse do público e da indústria cinematográfica local.

O espelho no cinema

O Expressionismo Alemão no Cinema, com maior ênfase no filme *O Estudante de Praga*. Obviamente que por motivos diferentes dos artistas que usaram o vídeo como suporte de registo e apresentação da sua obra, em muitos casos, sugerindo uma aproximação às características de um espelho, os personagens no filme referido, atribuíam igualmente, uma relevância fora do comum ao mesmo objecto.

No caso do filme, Lotte Eisner, escreve que “o estudante de Praga dispara sobre o seu “duplo” – o seu Spiegel-Bild⁵, a transformação da sua sombra que é a sua imagem reflectida no espelho – e destrói-se a si próprio”⁶. Nesse caso, estamos perante uma duplicação de um individuo, que para os termos da narrativa ficcional, é aceitável, no entanto, algo que no domínio da “realidade”, o senso comum designaria de “a outra face” ou “o outro lado” de determinada pessoa. O outro “Eu”, possível de ser identificado numa reflexão do mesmo, num espelho.

Ainda em relação ao filme, este tipo de “perseguição”, acerca da questão das reflexões, não se prende unicamente com espelhos, mas está presente em todos os objectos com características reflexivas. Mais uma vez citando Lotte Eisner, “Nos filmes alemães, janelas, montanhas, portas envidraçadas, poças de água, captam, tal como os espelhos, rostos e objectos sobre as suas superfícies opalescentes”⁷. (EISNER, 1988)

Temos aqui, efectivamente, uma busca do máximo de objectos e elementos que possam reunir características de algum modo reflexivas, para que seja bem assente, a perseguição do “duplo” (do outro “Eu”) em relação às personagens.

Segundo o que já foi tratado até então, tanto o vídeo como o cinema foram dois suportes que retratavam esta inquietude da presença figurativa dos artistas/personagens, mediante a sua reflexão num espelho. Desde o ponto de vista possivelmente mais narcisista até ao de uma simples presença e figuração numa longa-metragem, contracenando com um espelho. Podemos concluir que esse assunto é algo que nos perturba e que nos coloca numa situação de alguma curiosidade, mediante o que fazemos, sentimos ou vemos, perante este objecto. Obviamente que todo o ser humano já se deixou dispersar a olhar para um espelho. Não digo em termos de vaidade, mas, simplesmente, estamos a ter uma visão e um outro “Eu” que não é comum termos. Isto é, estamos a ver o que as outras pessoas vêm em nós. Temos a possibilidade de experienciar um outro ponto de vista que nos é um tanto ao quanto estranho. Temos uma conclusão diferente a partir do ponto de vista do exterior para o meu “Eu”, do que o que é mais comum, do ponto de vista do meu “Eu” para o exterior.

Citando Oliver Sacks, numa conversa entre um paciente e um médico – “(...) toda a gente diz que me inclino para um lado(...) – Mas o senhor não se sente inclinado? – (...) Eu sinto-me bem. (...) Como é que posso estar inclinado sem perceber? (...) – Gostava de o ver aqui em pé e a andar um pouco (...) Vamos filmá-lo e depois vemos o vídeo (...) – Não tenho problema nenhum. Ando direito como uma tábua. (...) – Rebobinei a cassetete e passei o filme. Ele ficou profundamente chocado com o que viu. Ficou de olhos abertos e queixo caído.” (SACKS, 1985)

Este exemplo ilustra perfeitamente o que quero transmitir com esta última reflexão. Primeiro, a utilização do suporte vídeo como confirmação do que se passa na “realidade” e, ao mesmo tempo, a exibição do outro “Eu”, neste caso, do personagem que se encontrava inclinado.

Conclusão

“Virtual” como prolongamento do “Real”

Tendo como linha paralela uma relação entre o modernismo e o pós-modernismo, arriscaria dizer que o vídeo é um suporte constituinte de um movimento “aHistórico”. Como suporte englobado num grupo de práticas artísticas contextualizadas, fora de um ciclo Histórico “linear”, tendo como precedente o modernismo, o vídeo, como já foi tratado, subverteu os suportes mais clássicos, conseguindo alcançar uma relevância considerável no campo da Arte. No entanto, o que já foi referido até então trata-se de algo que já ocorreu há cerca de 35 anos atrás. Este facto, não é de todo algo problemático, porque infelizmente ainda se continua a trabalhar o vídeo como no início do seu desenvolvimento, mas o que é interessante notar, é a sua adaptação às práticas correntes e contemporâneas.

Vejamos, por exemplo, o *Vjing*. Um suporte de mistura de conteúdos puramente visuais, de forma a estar síncrono com uma determinada componente sonora exterior e traduzir-se num tema sobre o qual cabe ao artista escolher e trabalhar sobre.

Não está em discussão uma componente conceptual, mas sim algo que é encarado como entretenimento, usando inclusivamente, excertos de filmes/vídeos clássicos e marcantes numa dada altura/período, sendo os mesmos encarados como um elemento *pastiche*.

Este médium, o *Vjing*, possibilita-nos a passagem entre o meio digital e meio virtual, “abrindo assim uma porta” para uma maior problemática.

Até agora, o tema da discussão era a relação espelho/vídeo. Neste momento, traduzo este problema para uma outra relação, o virtual/real.

Existirá alguma diferença?

Isto é, convenhamos que no “nosso mundo real”, as nossas acções surtem reacções e uma mensagem transmitida verbalmente a um individuo, por exemplo, é entregue e apreendida. Traduzindo este processo para o mundo virtual, tanto as acções têm reacções como as mensagens são transmitidas e igualmente apreendidas.

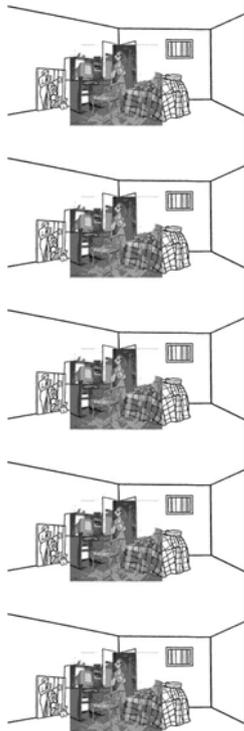
É perante este tipo de comparações que eu posso afirmar a não existência de alguma diferença entre um “mundo e outro”, isto é, entre o virtual e o real. Considerando que o “real” pode ser tido como o original, o primeiro, podemos ter como uma possível linha de conclusão, a extensão do real através do virtual.

Há um prolongamento que ultrapassa a questão puramente corpórea (tal como o lápis é uma extensão da mão / do corpo), na qual o mundo virtual é uma extensão em todos os sentidos do mundo real.

Sendo assim, nesta relação, os três meios de reprodução, o espelho, o vídeo e o mundo virtual, assumem um papel de cumplicidade, de interacção necessária para uma melhor valência individual. Estamos perante meios com vista a servir o Homem, que se completam mediante o progresso e a evolução tecnológica.

Referências

- 1 - KRAUSS, Rosalind; *Vídeo: The Aesthetics of Narcissism*; Revista October; Nova Iorque; 1976
- 2 - KRAUSS, Rosalind; *Vídeo: The Aesthetics of Narcissism*; Revista October; Nova Iorque; 1976
- 3 - COSTA, Pedro ; in Conferência Internacional de Cinema - **Corte e Abertura**; E.S.A.P.; Porto; 2010
- 4 - MATEUS, Cristina; **A Imagem vídeo como um Espelho**; Porto; 2005
- 5 - Significado: Spiegel=espelho ; Bild=imagem
- 6 - EISNER, Lotte; *O “Écran” Demoníaco*; capítulo **“O mundo das sombras e dos espelhos”**; Editorial Aster; Lisboa; 1988
- 7 - SACKS, Oliver; **O Homem que confundiu a mulher com um chapéu**; Relógio d’Água Editores; Lisboa; 1985



A sistematização da dança nos preceitos estéticos de Platão

Rousejanny da Silva Ferreira¹

Resumo: Este trabalho traz uma análise da construção do pensamento referente à dança na Antiguidade Clássica tomando como eixo norteador as discussões de Platão. Os jogos de poder do Estado contribuíram para o ensino e manifestação cultural da dança construindo relações e saberes determinantes para a formação do pensamento, educação, estética e celebração da dança. Estas discussões são referencias para se entender como o movimento Renascentista e sua retomada de ideais gregos construíram a dança acadêmica ocidental direcionando um olhar unilateral para o corpo e suas manifestações.

Palavras-chave: dança; Platão; balé

The systematization of dance in esthetic precepts of Plato

Abstract: This work brings an analysis of the construction of thought on the dance in ancient Classical taking as axis guiding the discussions of Plato. The games you can format the state of education and cultural event of dance by building relationships and knowledge critical for the formation of thought, education, and celebration of dance aesthetics. These discussions are construed as references to the Renaissance movement and its resumption of Greek ideal format to dance with a Western academic unilateral look for the body and its manifestations.

Keywords: dance; Plato; ballet.

Este artigo traz discussões acerca da dança, sociedade grega e preceitos estéticos de Platão, o primeiro filósofo a discutir a dança. A seguir apresentaremos a concepção de arte; quais as funções da dança; os caminhos trilhados a partir dos valores estabelecidos pelo Estado; e as heranças deixadas para a sistematização da dança acadêmica ocidental.

Arte vem do latim *ars*, que corresponde ao termo grego *tekhné* (técnica) – o que é ordenado ou toda espécie de atividade humana submetida a regras, orientando o sentido e a finalidade das artes. Segundo (CHAUI 2005, p.275), *ars* ou *tekhné* significava habilidade e agilidade para inventar meios para vencer uma dificuldade ou um obstáculo posto pela natureza, ou seja, um saber prático.

A dança esteve muito presente na sociedade grega, era uma prática acessível a todos os cidadãos. Seja nos divertimentos, rituais religiosos, drama, educação do homem grego ou discussões permeadas pelo Estado, a dança era interesse dos grandes pensadores. Estes legislavam sobre todos os assuntos públicos e privados e neste contexto aconteciam as discussões entre a filosofia e a arte.

A dança era um ato total, tanto que mantinha estreita relação com a religião. Platão em sua *Leis II* afirma que a dança possuía características semelhantes as dos deuses como rit-

mo e ordem, portanto, era um excelente meio de agradar e honrar os deuses. Segundo a mitologia grega, a dança nasceu como um mito ocorrido na ilha de Creta e foi associado com Zeus:

Sua invenção era atribuída à titã Réia, mulher de Cronos, sinistro devorador da prole. Assim, para proteger o filho Zeus que acabara de nascer no Monte Ida, em Creta, Réia confiou-o a um grupo de guerreiros-sacerdotes, depois de ensinar-lhes um rítmico e barulhento bater de pés. A artimanha funcionou. Esse ancestral sapateado, abafando o choro do pequeno Zeus, salvou-o do canibalismo paterno. A suíte é bastante conhecida: o ludibriado Cronos engole uma pedra, acreditando tratar-se do filho que mais tarde ira destroná-lo e reinar no Olimpo. (PORTINARI, 1989, p.23)

Dentre as danças gregas, havia as danças que festejavam Dionísio. O deus Dionísio é o mais envolvido com a dança, e disso surgem os ritos dionisíacos oriundos dos costumes populares, compostos de uma dança livre e improvisada denominada *orkesis*. Estes festejos foram muito importantes, tanto que deles surgiram o teatro cantado e dançado na sua forma de tragédia e comédia. Por ser uma dança que permitia a liberdade do corpo, envolvia muitas pessoas num processo de êxtase, loucura, embriaguez que poderia acabar em mortes ou ataques epilépticos, com destaca Santos:

Dionísios foi o descobridor do licor que libertaria os seres humanos da tristeza. Estes ritos participavam

¹ Professora de Dança da rede Estadual de Ensino de Goiânia-Goiás. Especialista em Filosofia da Arte. Bailarina e pesquisadora em dança. Integrante do CORPIM - Coletivo de Pesquisas em Identidades e Movimento - Cnpq

da embriaguez da ressurreição, que é tão comum nas religiões que celebram o renascer do ano e das colheitas. Os festejos constituíam-se de danças, cânticos, bebidas, etc. Era uma dança geral, livre, e que levava os dançarinos a manifestações epilépticas (SANTOS, 1965, p. 143)

Além das danças dionisiacas, na Grécia existiam outras danças, que possuíam funções distintas, o que vai ser fundamental para as discussões que Platão propôs em seus escritos. Caminada (1999, p.57) cita em seu livro as danças religiosas: *corybantiaque*, *callinos*, *gimnopédia*, *hiporchemata*; dramáticas: *ascoliasmos*, *enmeleia*, *caríates*, *fitias* ou *anapala*, *jônica* e *kordax*; das virgens: *sikinnis*; guerreiras: *pírrica* e *embacterion*; e funerárias.

Deste universo, o primeiro filósofo grego a fazer referência à dança foi Platão. No livro *A República*, Platão trata a dança e a música como fundamentais para a formação do corpo e da alma do cidadão - inclusive dos filósofos - e exclui poetas, pintores e escultores, já que imitam o mundo das idéias. O dualismo psicofísico é o núcleo central da filosofia de Platão, suas ações são vinculadas ao seu projeto de sociedade, afirmando que a obra da ação humana deveria necessariamente confluir para consolidação do Estado e desenvolvimento de sua legislação.

O ideal de beleza permeou na sociedade a busca por um corpo trabalhado, porém imperfeito, por ser perecível e ligado ao efêmero. Dessa forma, não se negava a importância do cuidado com o corpo no processo de formação do homem. A valorização do corpo belo levou a dança à busca das formas contornadas, englobando beleza, agilidade, nobreza, flexibilidade e extensão do corpo, formando o que é belo e bom.

A conservação da saúde se dava pelo equilíbrio da alma através dos estudos filosóficos e musicais, já para o corpo, a dança permanecia na forma de ginástica, utilizada na formação militar e física. Para isso, elege a dança pírrica ou guerreira que imita os de tiro (arco), de lançamento (dardo) e de golpes diversos denominados *choreia*. Portanto, a dança na educação seria um complemento artístico e um exercício saudável para desenvolver uma boa musculatura.

Este preceito de dança de Platão não convinha com as danças dionisiacas, já que estas eram desordenadas e não possuíam os adjetivos de beleza e plasticidade das danças khorais e pírricas. Mais do que isso, como o ideal platônico se centra na razão, o corpo tinha que se habituar a uma dança que prezasse pela racionalidade e centralidade de seus movimentos, ou seja, coreografar e formatar a dança com finalidades práticas. Nessa lógica, a dança estabelecia relações com o belo e a razão, como cita Roberto Pereira:

(...) deveria ser ensinada apenas aquela que imita o belo e o correto, ou seja, aquela que mais se aproxima da razão e dos sentimentos nobres e deve ser banida toda a dança que desperte o feio e o espírito dionisiaco (PEREIRA, 2000, p.59)

No projeto educacional de Platão, o Estado tem sua força maior, uma vez que ele determina e regula o que

é belo e bom, intervindo nas festas, louvores e hinos. Neste processo, a celebração da dança fortalece os vínculos com o poder e as suas relações sociais. Sendo assim, determina-se dança na forma de ginástica com a função de educar o corpo, e a música educar a alma.

Este ideal de dança toma um corpo muito consistente que sobrevive à Idade Média e se concretiza com o movimento renascentista delineando as bases do balé e o início de sistematização da dança acadêmica ocidental. Dessa forma, dança e Estado caminhavam juntos, da mesma forma como ocorreu com Luís XIV na França do século XVII, momento em que se formata o processo de ensino e nomenclatura do balé.

Retornando às idéias de Platão, podemos ver em suas *Leis* a disposição da dança em duas vertentes: a dança popular e a dança nobre. As danças populares eram consideradas inferiores e não adequadas à formação do homem grego, já que não continham um elemento considerado essencial: a imitação que induz o espectador a uma experiência, ou seja, representar uma emoção. Ao contrário, as danças populares se propunham a copiar os fatos, como as danças de caráter guerreiro, fertilidade, propiciatório de chuvas etc. de acordo com Maribel Portinari:

Platão (a.C.428-347) refere-se à dança integrada ao aprendizado da música e do canto, dizendo nas *Leis* que as artes corais são imprescindíveis ao homem educado. Enfatiza, porém quem há duas espécies de música e dança: uma nobre e uma ignóbil. A nobre imita o que é belo e correto, devendo assim ser ensinada às crianças, pois contribui para o equilíbrio da mente e o aprimoramento do espírito. Já a ignóbil, por imitar o que é feio e torpe, deve ser banida. Platão encarava a dança dionisiaca como incompatível com os cidadãos de Atenas. Semelhante restrição é feita às danças cômicas que deveriam ser apenas para escravos e estrangeiros. (PORTINARI, 1989, p.34)

As danças livres e improvisadas como as danças dionisiacas citadas anteriormente não eram bem vistas pelo seu caráter violento, improvisado e catártico expressando o *enthousiasmos* - estado de ter deus dentro de si. Com a determinação de Platão, as danças livres e improvisadas foram adquirindo formas, conjunto de passos e gestos próprios para cada deus. Com essas alterações a dança passa a ser imitativa e padrões especificados com o significado de *khorein*.

O conceito de dança, como arte imitativa iria influenciar futuramente as idéias européias, o que explica o ato de a dança, como manifestação espontânea do homem, já estar, nos primórdios da civilização ocidental, substituída por uma atividade definida e cultivada. (MENDES: 1985, p14)

A arte para Platão deveria mostrar no seu ideal e suas formas, a beleza eterna baseada na sua própria aparência. Uma loucura divina, revelação superior, ligando a arte ao amor ao dizer que ambas tem por objeto a beleza e os graus que levam até ela. Esta busca permanente da beleza e da formalização da dança estabeleceu a distinção entre o que é belo e aceitável e o que é feio e discriminado.

Louva as coisas belas, recebe-as alegremente no espírito, para fazer delas o seu alimento e torna-se assim nobre e bom; ao contrário, censura justamente as coisas feias, odeia-as logo na

infância, antes de estar de posse da razão e quando adquire esta, acolhe-a com ternura e reconhece-a como um parente quanto mais tiver sido preparado para isso pela educação. (PLATÃO, 1999 p.95)

Podemos considerar que a dança desde o tempo áureo grego esteve ligada a poderes e influências do Estado, fator que influenciou seu desenvolvimento cultural. Traços deste modelo se tornaram nítidos na retomada dos ideais gregos no movimento renascentista, com a criação da escola de balé e a sistematização da dança acadêmica. Valores como o corpo belo, jovem e atlético formaram a imagem do corpo na dança, assim como sua utilização na formação do cidadão, trazendo resquícios de um olhar unilateral e direcionado para a criação da dança.

Neste momento a dança acadêmica iniciava sua formatação e criava códigos de dança formatados em balé. A verticalização da dança e a uniformidade de um conjunto que se apresenta de forma coreografada trazem resquícios de um processo histórico que norteou parâmetros para se dançar e que ainda se faz presente no discurso de muitos coreógrafos e bailarinos.

Essa verticalização da dança renascentista objetivava um maior desempenho físico e nesta esfera, a dança inicia um processo de seleção, já que para se dançar, eram necessárias habilidades específicas de corpo, tão harmônicos e refinados como idealizava Platão. Neste contexto, como cita (PEREIRA 2000, p. 58), a respeito de Platão, as idéias são para poucos - os filósofos - assim como para o balé, que agora começa a se tornar complexo, com proporções mais rígidas para os corpos.

Por isso, as danças da corte renascentista que eram dançadas por todos, começaram a ter o formato de espetáculo, já que necessitava de um corpo de bailarinos hábeis para a composição coreográfica. Como resultado, a dança passa a ter o lugar do bailarino e do espectador, ou seja, se divide em pessoas que dançam e pessoas que somente apreciam a dança.

Com uma finalidade prática e seletiva, os balés eram dançados somente pelos nobres e reis, que se moviam em grandes conjuntos com passos cadenciados e formas geométricas vista do plano superior, possibilitando admirar todo o desenho do movimento. Misturavam técnicas de danças da corte e populares, esgrima, equitação e tudo mais que pudesse contribuir para aumentar o repertório. (FERREIRA, 2006, p.12)

O balé, como fruto de uma época que bebia intensamente na fonte clássica grega, foi modelado a partir de uma racionalidade e na habilidade de um corpo que necessitava ser extremamente técnico. Como cita (PEREIRA, 2000 p.59) se a técnica passa a ser conhecimento, ela esta na idéia e é por isso, perfeita. Aos corpos que dançam resta apenas a tarefa de aproximar-se desta perfeição.

Portanto, podemos observar possíveis influências do pensamento platônico na construção de uma estrutura do balé, na história da dança acadêmica ocidental e até hoje se faz presente em vários lugares da dança. Como exemplo, temos a estrutura de seleção de bailarinos, a espetacularização da dança e a busca de uma beleza plástica e harmônica da coreografia.

Buscamos através deste trabalho, levantar reflexões sobre a estrutura de dança produzida no nosso tempo, e entender de onde partem os conceitos de corpo, dança e estética de grande parte da dança acadêmica. Entender de onde partem os discursos é fundamental para se questionar e também para construirmos nossos próprios olhares para a estrutura de dança.

Referências

BOUCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAMINADA, Eliana. **História da Dança: Evolução Cultural**. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2005.

FERREIRA, Rousejanny da Silva. **Formação do professor de balé em Goiânia: considerações sócio-histórico-artísticas da dança**. Universidade Estadual de Goiás: trabalho monográfico, 2006.

MAGISTRO, **Revista de filosofia**. O belo e a arte segundo Platão. Disponível em <www.fafisma.com.br/belo-arte.htm> acesso em julho de 2007

MENDES, Miriam Garcia. **A dança**. Ática, São Paulo, 1985.

PLATAO. **A República**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **Diálogos** - Timeu, vol XI. Belém: Gráfica e editora universitária – GEU/UFPA, 1986.

PELEGRIN, Ana. **Filosofia, Estética e Educação: a dança como construção social e prática educativa**. Unicamp Faculdade de Educação: tese de doutorado campinas, 2007.

PEREIRA, Roberto. Entre o céu e a terra. In: **Lições de Dança 2**. Rio de Janeiro: Editora UniverCidade, 2000, p.55-80.

PORTINARI, Maribel. **Historia da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

RODRIGUES, Luzia Gontijo. **Nietzsche e Platão: arte e orquestração das paixões**. Disponível em <www.scielo.br> acesso em julho de 2007

SANTOS, Ferreira dos. **Convite à Arte e Convite à Dança**. São Paulo: Editora Logos, Enciclopedia de Conhecimentos Fundamentais, 1965.

SOBRINHO, Sidnei Cruz. **Relação entre artes, verdade e mimeses em Platão e Aristóteles**. Disponível em <www.usinadasletras.com.br> acesso em julho de 2007.

Estéticas infantis: como operar com as crianças a mescla de dança e vídeo?

Susana França da Costa¹

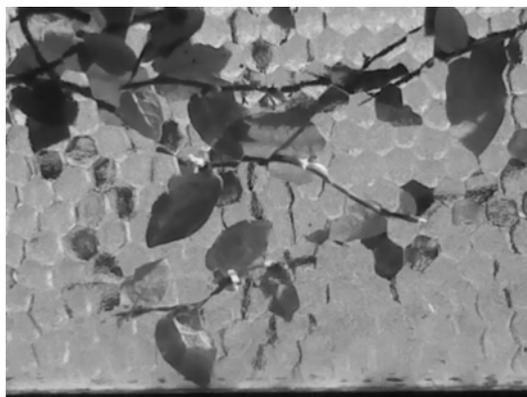
Resumo: Na tentativa de relacionar os “blocos de sensações”, descritos em Deleuze como correlatos à ideia de criação em arte, este artigo percorre uma oficina de videodança realizada com crianças em situação de vulnerabilidade, em um projeto social localizado em Porto Alegre, RS. Investiga como operar com as crianças a mescla de dança e vídeo, relacionada a um mecanismo de resistência, buscando a simplicidade, o fazer artesanal e olhares sensíveis às estéticas infantis. Neste passeio, também são revelados os desdobramentos poéticos da vontade de fazer arte da professora de dança, item fundamental para a formação docente.

Palavras-chave: dança; videodança; estéticas infantis.

Infant aesthetics: how to produce a mix of dance and video with the children?

Abstract: This article deals with the experience of a videodance workshop which took place in a social project in Porto Alegre, RS, among children in a vulnerability status, in an attempt to relate the “blocks of sensation” as described by Deleuze as correlate to the idea of creation in art. It investigates how to produce a mix of dance and video with the children in relation to a resistance mechanism, looking for simplicity, craft making and sensitive looks to infant aesthetics. In this journey are also revealed the poetical unfolding from the will of doing art of the dance teacher, which is a fundamental item for the teaching development process.

Keywords: dance; videodance; infant aesthetics.



*Se va enredando, enredando
Como en el muro la hiedra
Y va brotando, brotando
Como el musguito en la piedra
Como el musguito en la piedra, ay sí,
sí, sí.*

(Trecho de *Volver A Los 17*, Composição: Violeta Parra)

Andei pensando em como uma pesquisa toma atalhos, atravessa seus próprios limites, forma intercessões com outros espaços. Vai-se enredando como a hera no muro. E é assim que percorro, neste artigo, uma oficina de videodança que realizei com crianças em

situação de vulnerabilidade, na Organização Não-Governamental Movimento pelos Direitos da Criança e do Adolescente (MDCA), em Porto Alegre, RS. Tal oficina foi concebida não apenas para produzir videodanças com as crianças, mas também para que eu pudesse me valer de um objeto empírico na escrita da minha dissertação de mestrado – *Videodança na educação: crianças que operam e editam* -, concluída em janeiro de 2011, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A oficina de videodança foi uma opção naquele momento, pois eu já realizava um trabalho naquela instituição, ministrando oficinas de dança, e também porque são ainda poucos os trabalhos de videodança no contexto educacional. Além disso, minha pesquisa implicava em um fazer que não poderia ser dissociado de um entendimento de vídeo e dança que desenvolvi como artista e professora. E, sobretudo, havia um objetivo maior, o de proporcionar às crianças a liberdade de criar e editar seus próprios vídeos, façanha que a estrutura do MDCA me conferia.

Nessa oficina, foram produzidos 11 vídeos disponíveis no blog “Sôra, que dança é essa?” (soraquedancaeessa.blogspot.com), realizados nos meses de janeiro e fevereiro de 2010, com crianças entre 9 e 13 anos de idade.

¹ Mestre em Educação pela UFRGS, Linha de Pesquisa Educação: Arte Linguagem Tecnologia; especialista em Pedagogia da Arte (UFRGS) e graduada em Jornalismo (PUC/RS) e Dança (UERGS/FUNDARTE). susanafranca@yahoo.com.br

Durante a realização da oficina, e após, na produção da escrita, me deparei com alguns questionamentos que se referiam à apropriação de um modo de criar, me valendo de tecnologias acessíveis e aos referenciais teóricos que poderiam estar dialogando comigo naquele momento de ebulição e de múltiplos pontos a serem focados. Uma crise se instalou no meu pensamento corpo, uma angústia de ter que saber como lidar com outras plataformas de criar, a das novas tecnologias, que não faziam parte do meu *modus* de criação em dança até então.

Andava envolvida com a pesquisa coreográfica “O Jardim”, germinada durante o curso de Licenciatura em Dança, na Fundação Municipal de Artes de Montenegro/ Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (FUNDARTE/ UERGS). Trata-se de uma pesquisa em dança que sugere o modo onírico² do Sistema Laban/Bartenieff de Análise do Movimento Corporal³, para dar conta de um modo operacional de criar e pensar dança, a partir do lugar “jardim”.

Quando tentava responder à questão de como funcionaria trabalhar vídeo com essas crianças, estava às voltas em entender onde estaria aquele lugar de criação dentro de mim, referente ao jardim, tão espaçoso que não poderia se esconder assim de uma hora para outra.

Então, um dia observando a janela da sala da minha casa, verifiquei que a hera do jardim estava subindo pelas paredes e “colando” na vidraça. Pensei nas palavras sobre resistência da música de Violeta Parra e também como algo absolutamente vivo poderia travar relações respiratórias com uma superfície vitrificada. Só a partir dessa operação pude ficar tranquila para escrever a dissertação, na intenção de me valer de um modo de criar (dança, cotidiano) - o do Jardim -, que incluísse também a transposição para a mídia digital. E entender que esse modo está em mim como uma escolha de ver as coisas e me relacionar com elas, portanto, também de criá-las.

Assim, pude ver, no trabalho feito com essas crianças, muitos canteiros, entender esse tempo de espera próprio dos jardineiros, e a paciência para atender detalhes e necessidades específicas de cada acontecimento. E compreender, o que acho mais importante, como tais coisas podem estar junto a um universo onde tudo chama para a velocidade, multiplicidade, intensidades. Ainda estou fazendo essa “fotossíntese” da possível relação de tempo com o espaço nesse trabalho, e essa me pareceu muito palpável no momento da captação de imagens.

A opção pela videodança surgiu da necessidade de chamar as crianças para a dança através do objeto de adoração delas, o computador, visto que observava que elas preferiam estar no laboratório de informática mais do que qualquer outra atividade. Após uma primeira fase, realizada em 2007, me dei conta de que ainda não estava permitindo-lhes o controle necessário para que se apropriassem do trabalho, conferindo-lhes autoria em todo o processo de realização dos vídeos.

Esse entendimento implicava em dar liberdade para que as crianças definissem, por exemplo, qual a trilha sonora que iria compor o vídeo. Havia confiança suficiente para que também pedissem sugestões. Foi o caso de Matilde⁴, que ficou em dúvida quanto à música que havia escolhido. Já Tiago foi mais desapegado nesse aspecto, pois em trabalhos anteriores tinha escolhido suas músicas preferidas, então no vídeo *Cores dançarinas* ele me anunciou: “Sôra, pode escolher uma música para este vídeo”. Eu respondi: “Qualquer uma?”, pondo em teste esse poder delegado a mim. “Qualquer uma. O importante aqui são as cores”. E já saiu para fazer outra coisa, foi pesquisar uma música e ali mesmo começou a dançar. Perguntei se podíamos filmar, e ele disse que sim com a cabeça, sem nem mesmo parar. Assim surgiu um novo trabalho, batizado “Chapa quente”, com a câmera passando para a mão de Amanda.

Procuro pensar como professora-artista quando estou com as crianças, eu os convido a fazerem comigo e não a fazerem como eu faço. Nos enredamos como a hera no vidro, nos afetando, nos apoiando, formando esse desenho, essa coreografia de imagens e movimentos dos corpos. Então, esse texto é uma forma de dividir com os leitores aquelas angústias do exercício da escrita de minha pesquisa, fazendo paradas em alguns trechos deste percurso. Neste passeio, também são revelados os desdobramentos poéticos da vontade de fazer arte da professora de dança, item fundamental para a formação docente.

Das sensações

Entre tantas outras definições, pesquisar também é escolher, nos vários referenciais que encontramos, o caminho de pensamento com o qual podemos estabelecer mais afinidades. E, porque não dizer que ao fazer esse percurso, o do pensamento, estamos tomados por um ato de criação? Nas áreas das artes, muito se fala em criação e não são poucos os referenciais que discorrem sobre o tema. Na dança, o termo é tão exaustivamente utilizado para descrever quase todo tipo de trabalho, correndo-se o risco, em alguns casos, de se transformar em clichê.

Ao tentar relacionar o ato de criação em Gilles Deleuze com a pesquisa em dança, me deparei com a expressão “blocos de sensações”, designando a criação de ideias na arte. Foi a partir desse encontro que escolhi como percorrer, nesse texto, a experiência da videodança com as crianças. O trabalho investiga como operar com as crianças a mescla de dança e vídeo, relacionada a um mecanismo de resistência, visto que passei às mãos delas os equipamentos para realizá-lo, bem como a liberdade de escolher como fazê-lo. Sempre num contexto de busca da simplicidade e do fazer artesanal, tendo em vista que, além de ter à disposição câmeras e programas de edição básicos, tudo deveria ser acessível às crianças.

² Atitude interna, com movimento que tanto pode ser difuso como nítido, triste como exaltado, relacionada a peso e fluência, fatores do movimento sistematizados por Laban. (LABAN, 1978, p. 128)

³ Sistematização da análise do movimento estudada pelos coreógrafos Rudolf Von Laban e Irmgard Bartenieff.

⁴ Os nomes são fictícios, para preservar as crianças, mas suas famílias autorizaram formalmente a divulgação de suas imagens nessa pesquisa.

A mescla de diferentes fazeres em arte torna-se comum na contemporaneidade. Toma-se emprestado do cinema, do teatro, da música, da dança para se compor e recompor conjunções artísticas. A complexidade de se estar em um lugar recém-nascido, de intercessão – próprio da junção de duas artes, como no caso da videodança -, se refere nesse caso a ter que dar conta de três áreas: a dança, o vídeo e a videodança, essa uma arte que pode ser caracterizada como híbrida, que está “entre”, mas também o “entre” possui suas próprias especificidades, é corpo autônomo e precisa dessa liberdade para viver.

Para montar num dragão, cujas asas possuem tantas pontas, tomei emprestada um pouco da coragem da filosofia deleuziana, que investe na constituição dos problemas, e na criação dos conceitos que daí advêm, além de criticar um tipo de pensamento designado de “representação” e entendido como constituição de uma filosofia da diferença. Deleuze elabora uma distinção entre duas imagens do pensamento: uma moral, representativa, dogmática; e outra, que seria a nova imagem do pensamento ou pensamento sem imagem (DELEUZE, 1988). Assim, o pensamento conceitual filosófico tem como pressuposto implícito uma Imagem do pensamento, pré-filosófica e natural.

A obra de Deleuze é permeada pelos temas da imagem do pensamento e as possibilidades para o exercício do pensar. Para ele, cabe à filosofia a tarefa de pensar, dar movimento ao pensamento, retirá-lo de sua imobilidade, romper os pressupostos da representação: criar conceitos. Sustenta que a filosofia não é uma reflexão, nem se destina à contemplação do mundo ou das ideias, não informa nem comunica. O autor dialoga com artistas para liberar conceitos de ordem filosófica. Para ele, a criação depende de uma ideia, mas se as ideias da filosofia são conceitos, as da ciência funções, as da arte serão “blocos de afectos” e “perceptos”, “blocos de sensações”. O cinema, nesse caso, inventaria “blocos de movimento/duração”. Assim, nenhum artista precisaria dos filósofos para pensar ou refletir sobre sua área.

A arte para Deleuze é independente de seu criador e é a única coisa no mundo que se conserva, embora esteja sujeita à duração de seus materiais. O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de “perceptos” e “afectos”.

Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de perceptos e de afectos. A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si. (DELEUZE, 1992, p. 213).

Se os acordes de tons ou de cores são os afectos da música ou da pintura, quais seriam os afectos da dança? O corpo em movimento? O corpo em relação ao espaço e ao tempo? Um atleta poderia nos dar isso. Talvez os estudos de Rudolf Von Laban (1879-1958), entre outros estudiosos da dança, tenham nos aproximado mais des-

sa questão. Em sua sistematização da linguagem do movimento, Laban e sua seguidora Irmgard Bartenieff (1900-1981) (FERNANDES, 2002), observaram quatro categorias nos princípios básicos do movimento: Corpo (o que se move); Espaço (onde nos movemos); Expressividade (como nos movemos) e Forma (com quem nos movemos). Então não seriam o corpo, o espaço, a expressividade e a forma os afectos da dança? Como dar espaço para que esses princípios se manifestassem nos corpos das crianças, em um trabalho em vídeo, colocando-lhes câmeras nas mãos?

Quando Deleuze fala que o artista cria blocos de perceptos e de afectos, mas a única lei da criação é que o composto deve ficar de pé sozinho, destarte os erros sublimes que acedem à necessidade da arte, pergunto-me como equacionar a arte feita por crianças. Em uma passagem de seu texto, o autor observa que

Podemos também admirar os desenhos de crianças, ou antes comovermo-nos com eles; é raro que se mantenham de pé, e só parecem com coisa de Klee ou de Miro, se não os olhamos muito tempo. (DELEUZE, 1992, p. 215).

Embora não esteja imbuída de estabelecer o que deva ser arte ou obra, nem preocupada em delimitar resultados nesse trabalho, sinto-me à beira de um abismo sempre que assisto aos vídeos produzidos pelas crianças, porque consigo ver neles algo que “fica de pé sozinho”. Há algo nesses vídeos que me balança, me faz sair de um lugar comum de professora de dança, de coreógrafa, ou mesmo de *vídeo-maker*. Não deveria ser novidade para mim, visto que em todas as fases de realização da oficina – planejamento, captação de imagens, edição -, tudo me fazia transitar por entre os espaços de saberes acumulados, mas para produzir novos blocos de sensações eu tive que fazer com eles, e não para eles. Não os induzo a fazer “como eu faço”, e tenho a tranquilidade de saber que isso não significa em absoluto um *laissez-faire*, mas antes uma postura de professora-artista que procura abrir espaços de autonomia do fazer artístico, e compartilha a descoberta de um mundo novo no já conhecido. Quando acesso o termo professor-artista, tão presente em minha formação na Licenciatura em Dança da Fundarte/UERGS, sinto na pele que o mesmo se alia a uma condição de resistência, a um modelo dicotômico pedagógico e nutre de dimensão artística a prática docente.

Ao me tornar criança com eles, tornei-me um dos intercessores, e um dos disparadores para a criação. A palavra criança deriva do latim *creantia*, que significa criar, fazer crescer. No entanto, existe uma ruptura do conceito de criança como criadora; ao longo de sua história, a criança foi adultecida, abusada e relegada a uma condição inferior, de submissão ao mundo adulto. A invenção da infância – e dos termos *infantis* - assim como a conhecemos -, se deu a partir do século XIII (ARIÈS, 1978, p.39). E, ainda assim, embora convivamos hoje com muitas infâncias, desde as mais protegidas em luxuosos condomínios às mais excluídas economicamente, todas parecem apontar que os conceitos dos adultos em relação a elas estejam em falência; temos a urgência de compreender as novas formas de infância.

É necessário estar receptivo às experiências estéticas infantis. Ao falar em estética, refiro-me aos sentidos, à percepção através do sensorial, do sensível. Relaciono o termo a sua origem - estesia (aisthesis) -, ou seja, sensação, sensibilidade, sentido. Quais seriam as formas de acessar esse sensível, senão encarnar os devires-criança, ativar os blocos de infância, ver suas produções como monumentais?

Para realizar os vídeos, estávamos atentos ao inusitado, aos acontecimentos e materiais que tínhamos à mão naquele momento, movidos por todo o imaginário que era definido pelo grupo. Estávamos em relação ao espaço, ao tempo, ao outro, ao sol e à chuva, sensíveis aos sons que podíamos criar e aos que não podiam estar presente. Eu estirpava os meus “nãos” controladores para fazê-los respirar. O pequeno João pegou a câmera com o *display* voltado para si e começou a girar encantado com o que via. Fez sua dança performance ali, descrevendo o que era: “eu sou muuuuuuito looooooooouco”. Assim, seu grupo escolheu abrir o vídeo batizado de “Barangandão”, um vídeo que, entre outros dispositivos, se utiliza de blocos de infância de um tempo em que se brincava mesclando brincadeiras vindas do continente africano.

Também é preciso fender, abrir e esvaziar a sensação. É assim que o olho consegue enxergar de outro

modo o que é produzido pelos seres que criam, as crianças. Para Deleuze, o artista age em seu material segundo as sensações, como perceptos, diferente das percepções que fazem referência a um objeto. Quando há semelhança a algo em uma obra, ela é produzida por seus próprios meios, “e o sorriso sobre a tela é somente feito de cores, de traços, de sombra e de luz” (DELEUZE, 1992, p. 216). Cada material utilizado é específico e fica difícil detectar onde acaba e começa a sensação. Compreendo assim as fases de realização de uma videodança com as crianças. É maravilhoso pensar que a sensação, nos conta o autor, poderia conservar-se, sem um material capaz de durar, e, por mais curto que seja o tempo, ele é considerado como uma duração; o plano do material invade o plano de composição das sensações, até fazer parte dele.

Por isso fazer e ver os vídeos são tarefas prazerosas, e facilitam o entendimento das sensações implicadas na relação cultivada entre mim e as crianças, assumindo o método de ser criança com as crianças. Isso nos possibilitou passar de um estado para outro, colher o percepto das percepções do fazer videodança. Esse seria o objetivo da arte, em Deleuze, extrair um bloco de sensações, um puro ser de sensações. Para isso, é preciso um método que varie com cada autor e que faça parte da obra escolhida.



Conjunto de imagens 1
Planejamento e captações de imagens: estéticas infantis



Conjunto de imagens 2
Crianças na edição dos vídeos



Conjunto de imagens 3
Alguns momentos dos vídeos editados

Das resistências

No ato de criação de vídeos que se utilizavam da dança, de seus imaginários, de suas poesias, fantasias, performances, havia uma capacidade, nas crianças, de uma potência de produzir arte como mecanismo de resistência. Às crianças em situação de vulnerabilidade, muitas vezes são impostos rótulos de agressividade, de re-

sistência a tudo o que possa ser proposto. Mas resistir também é um pressuposto de sobrevivência e ser criança nesse contexto é um ato de bravura.

Por entender que a criação pode acontecer em todas as etapas do processo de realização da videodança, e também que planejar, captar e editar também é um ato coreográfico, pedi às crianças que dessem suas próprias

versões das danças, dos movimentos eleitos para cada trabalho. Sendo assim, nos encontramos periodicamente também no laboratório de informática, onde elas começaram a editar as imagens captadas durante a semana.

Após essa oficina, percebi que, ao abrir mão de meus métodos de criar nas primeiras incursões em videodança com crianças, sendo bastante impositiva (eu concebia, eu captava as imagens, eu editava...), ampliavam-se os espaços para observar e pensar como as crianças operam a mescla dança e tecnologia. Então, entendi melhor outras exigências e questões que o trabalho apontava. Existe um momento de apropriação e de produção dessa tecnologia, que se relaciona com a velocidade do pensamento da primeira geração formada por pessoas nascidas com a presença do computador e da internet, que não se restringe apenas a receber a informação: querem conceber, criar, colaborar e criticar. A oficina foi também um disparador para outras criações, elas tomaram gosto por criar vídeos (“agora eu sei editar!”, disse alegremente Miguel) e também por “performar”, fabular por todo o espaço da instituição, atravessando os limites do salão e do laboratório de informática. Estávamos em outros estados e abrindo outros espaços dentro do próprio espaço da instituição. A criação aconteceu como ato de resistência, através de fluxos de pensamentos e experimentação, na descoberta de novos mundos, cortando, compondo, refazendo conceitos. Num encontro intempestivo, sem ades- tramentos, rico em incógnitas e enigmas próprios da investigação das estéticas infantis.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. (D. Flaksman, Trad.) Rio de Janeiro: LTC, 1978.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FERNANDES, Ciane “**O Corpo em Movimento**: o Sistema Laban/ Bartenieff na formação e pesquisa em Artes Cênicas.” São Paulo: Ed. Annablume, 2002.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. Ed. organizada por Lisa Ullmann. Trad. de Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.

“Fazer o bem, faz bem”: notas sobre identidade e o aprendizado da capoeira na França¹

Daniel Granada da Silva Ferreira²

Resumo: Partindo de uma discussão introdutória sobre identidade e etnicidade, o artigo visa problematizar a apropriação da prática da capoeira por uma associação que realiza suas atividades em Ivry sur Seine, no subúrbio de Paris. Através de uma pesquisa realizada por meio do método de observação participante e de entrevistas formais e informais com praticantes de capoeira da mesma, procuramos mostrar que as ideias de “fazer o bem” e de que a capoeira “faz bem” são centrais no processo de construção da identidade dos praticantes.

Palavras-chave: identidade; etnicidade; capoeira; França.

“Do good, feels good”: notes about identity and the apprenticeship of capoeira in France

Abstract: Starting from an introductory discussion about identity and ethnicity the article seeks to problematize the appropriation of the capoeira practice by an association who does activities in Ivry sur Seine in the Paris suburbs. Through a research realized by the participant observation method, formal and informal interviews with the members of this association we try to show that the ideas of “doing good” and that capoeira “feels good” are centrals in the process of their identities construction.

Keywords: identity; ethnicity; capoeira; France.

Não é difícil concordar que os significados atribuídos à capoeira se transformam ao longo do tempo, e que seus sentidos variam de acordo com o contexto e a sociedade. Quando falamos de capoeira fora do Brasil, estas transformações se tornam ainda mais evidentes, pois partimos de uma prática originada e desenvolvida no contexto escravagista brasileiro, no final dos séculos XVIII e XIX (Assunção, 2005; Soares, 1999), para uma atividade lúdico-desportiva apropriada e praticada por indivíduos e grupos em diversos países no início do século XXI.

Formar capoeiristas fora do contexto brasileiro requer competências de comunicação, tradução e habilidade para convencer, além de aptidões corporais necessárias para o bom desempenho físico do professor. Ensinar capoeira não é apenas demonstrar alguns movimentos, é também transmitir sua história, o contexto que a formou. Para isso, é preciso ter algum vínculo com o país, gostar das coisas brasileiras. Para os não-brasileiros que se aventuram a terem seus grupos, significa poder atestar sua ligação com o Brasil, seja por ter tido

mestres brasileiros ou ter amigos neste país e, sobretudo, ter viajado ou vivido por um tempo no Brasil e contar esta experiência como um trunfo aos seus alunos.

Neste artigo, procuro contribuir para a discussão dos processos de construção identitária através da observação de praticantes de capoeira da França. Partindo do debate sobre etnicidade e identidade que visa embasar a discussão, seguiremos para a análise das transformações da percepção da capoeira em um grupo parisiense, a associação³ Ypiranga de Pastinha, procurando mostrar que as identidades construídas em torno do grupo são datadas, localizadas, conjunturais e em permanente transformação.

Notas sobre a pesquisa

Este artigo é baseado em uma pesquisa de campo de quatro anos, em Paris, na França, através do método de observação participante e da realização de entrevistas formais e informais com membros da associação. Durante a pesquisa, entre os anos de 2006 e 2008, frequentei o local de atividades três vezes por semana:

¹ Esta pesquisa tem sido possível graças ao financiamento do Conseil Régional d'Ile de France através do dispositivo SETCI (*Soutien à l'encadrement des thèses en cotutelle internationale*) e a bolsa de cotutela de tese da Université de Paris Ouest Nanterre la Défense.

² Daniel Granada da Silva Ferreira, doutorando em antropologia e história contemporânea Université de Paris Ouest Nanterre La Défense e University of Essex.

³ Na França a forma institucional de organização do que no Brasil chamamos de “grupos de capoeira” é a “association” os capoeiristas franceses criam associações de acordo com a lei francesa de 1901, esta estratégia permite ao grupo receber subvenções de instâncias governamentais, prefeituras, *Conseil Général*, *Conseil Régional*, e permite solicitar salas e equipamentos públicos para a realização das atividades. Alguns grupos recebem somas consideráveis em subvenção para suas atividades ordinárias e para eventos especiais.

segundas-feiras, das 19h às 22h, quartas-feiras das 19h30min às 22h30min e, aos sábados, das 14h às 18h. Também participei de outros eventos, como *workshops*, e visitei inúmeras rodas e treinos de diferentes grupos de Paris e de outros locais na França. Ao longo desse período, frequentei as reuniões administrativas do grupo, participei de festas, e também das saídas ao “bar do português” depois das rodas, bem como de aulas em escolas e eventos de solidariedade internacional realizados por este grupo.

Meu conhecimento da capoeira se baseia em uma trajetória de 15 anos como praticante da mesma, sendo ativamente presente em treinos e rodas em diversos grupos do Rio de Janeiro, Salvador e Porto Alegre, no Brasil, e em Paris, na França. A pesquisa acadêmica sobre a capoeira começou com um projeto de mestrado, em 2002, apresentado ao PPGSA/ UFRJ⁴, cuja dissertação foi defendida no ano de 2004. Na França, meus estudos se basearam em duas associações: a Kolors, que realiza suas atividades em Paris, principalmente no 19º distrito, e a associação de capoeira angola Ypiranga de Pastinha, que tem sede no subúrbio de Paris em Ivry sur Seine.

Capoeira e identidade

Os processos de construção identitária são multifacetados, inacabados e em constante transformação. No caso da capoeira, fora do Brasil as construções identitárias se valem do conteúdo histórico, de “linhagens”⁵ de pertencimento à escolas ou mestres de capoeira, e características pessoais ou mesmo físicas que são incorporadas ao *habitus*⁶ dos indivíduos, principalmente os líderes de grupos, com o objetivo de dar validade a seus discursos.

No caso da associação Ypiranga, o processo de construção identitária neste grupo se estabelece a partir da tensão entre o discurso do mestre de capoeira brasileiro, que mora no Rio de Janeiro e realiza visitas periódicas, duas vezes ao ano, ao grupo da França. Esse discurso enfatiza a ligação a um passado comum que associa a capoeira praticada por esta associação aos negros da diáspora como detentores de uma tradição que é transmitida através do tempo por gerações.

Por outro lado, o ideal do igualitarismo republicano francês, que dificulta o reconhecimento das diferenças, conjugado à pele branca e à nacionalidade francesa da maior parte de seus membros, confere certos nuances ao discurso racializado.

Os debates sobre etnicidade oferecem as bases para a reflexão sobre os processos identitários contemporâneos nos grupos de capoeira. Para Max Weber, a importância da crença em uma origem comum para a constru-

ção de laços identitários era fator importante na construção e estabelecimento de ligações étnicas:

A crença na afinidade de origem - seja objetivamente fundada ou não - pode ter consequências importantes particularmente para a formação de comunidades políticas. Como não se trata de clãs, chamaremos de grupos “étnicos” aqueles grupos humanos que, em virtude de semelhanças no *habitus* externo ou nos costumes, ou em ambos, ou em virtude de lembranças de colonização ou migração, nutrem uma crença subjetiva na procedência comum, de tal modo que esta se torna importante para a propagação das relações comunitárias, sendo indiferente se existe ou não uma comunidade de sangue efetiva. (Weber, 2000: 270)

E mais adiante:

[...] a crença na afinidade de origem, somada à semelhança nos costumes, é apropriada para favorecer a divulgação da ação comunitária assumida por parte dos “eticamente” unidos e o resto dos membros, já que a consciência de comunidade fomenta a “imitação”. (Weber, 2000: 273)

Já para Frederick Barth, o processo pelo qual os grupos codificam e mantêm traços culturais, e deste modo perpetuam as fronteiras culturais, é o mais importante. Ele ressalta a importância da interação e contraste com outros grupos étnicos para a constituição e manutenção das identidades: “deslocamos o foco da investigação da história ou da constituição interna de grupos distintos para as fronteiras étnicas e a manutenção destas fronteiras”. (Barth, 1998: 189).

Assim, a melhor utilização do termo etnicidade seria, segundo Barth, como um conceito de organização que permitiria mapear as fronteiras e as relações dos grupos sociais em termos de contrastes altamente seletivos, utilizados para organizar as identidades e os contatos entre os grupos (Poutignat; Streiff-Fenart, 1998).

Para Abner Cohen, os grupos étnicos são grupos de interesse que manipulam elementos de sua cultura na busca de poder. Por este ponto de vista, a etnicidade seria um fenômeno eminentemente político, em que o grupo lança mão de um aparato simbólico na busca de vantagens materiais, operando dentro de um contexto político e atual. Ele critica Barth, afirmando que seu modelo gera problemas metodológicos e dificuldades, uma vez que seu argumento é essencialmente circular. E afirma que pessoas agem como membros de categorias étnicas, porque eles se identificam e, às vezes, são identificadas pelos outros com estas categorias (Cohen, 1969: xii).

O discurso de mestre Manoel, da associação Ypiranga, é acentuadamente “racializado”, porém, são diversas as pessoas que integram o grupo e não se enquadram no perfil afro-descendente traçado por ele. Cohen (1969: x) ensina que o que importa sociologicamente é o que as pessoas verdadeiramente fazem, não o que elas subjetivamente pensam ou pensam que pensam.

⁴ Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁵ Semelhantes a genealogias que ligam os alunos aos mestres indo até gerações mais antigas de quem foi aluno de quem. Por trás destas se escondem ideias sobre tradição, poder e autenticidade, que associam o praticante à uma descendência legítima a uma determinada escola de capoeira.

⁶ A noção de *habitus* é utilizada aqui no sentido proposto por Bourdieu como: “(...) sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas e predispostas a funcionar como estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro”. (Bourdieu, 2009: 87)

Deste modo, o discurso da associação é um dado, um elemento que serve para investigação com relação aos propósitos pelos quais ele é acionado e as circunstâncias que deram origem a tal discurso. Porém, o que ocorre realmente no grupo é outro problema que deve ser entendido, na tentativa de explicar o que de fato acontece neles.

Para compreender as identidades hoje

Na tarefa de compreender os processos de construção de identidades, a abordagem, conforme proposto por Castells (1999), parece ser a melhor adaptada, porque, de certa forma abrange as anteriores resguardando a dimensão pessoal e institucional.

Não é difícil concordar com o fato de que, do ponto de vista sociológico, todas as identidades são construídas. A principal questão, na verdade, diz respeito a como, a partir de quê, por quem, e para quê isso acontece. A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como sua visão de tempo e espaço. Avento aqui a hipótese de que, em linhas gerais, quem constrói a identidade coletiva, e para quem essa identidade é construída são em grande medida os determinantes do conteúdo simbólico dessa identidade, bem como de seu significado para aqueles que com ela se identificam ou aqueles que dela se excluem. (Castells, 1999: 23-24).

A definição de identidade proposta por Castells acentua o caráter da identidade enquanto projeto, enquanto fruto da intencionalidade individual em busca de certos objetivos, mostrando que os conteúdos históricos, pouco importando sua suposta veracidade, são manipulados por quem constrói as identidades coletivas. Sorj aprofunda um pouco mais a análise sobre os novos sujeitos coletivos e oferece pistas do que deve ser empreendido na tentativa de desvendar a formação destas identidades:

As identidades coletivas nas sociedades modernas são recursos sociais, instrumentos através dos quais os indivíduos formam grupos estáveis, dão sentido à ação social e a partir dos quais negociam sua posição dentro do próprio grupo e/ou na sociedade. A análise de novas identidades deve incluir tanto ingredientes mais profundos e inconscientes da formação de valores e crenças quanto às dimensões da manipulação estratégica da identidade coletiva e poder do grupo, em particular pelos líderes, para alcançar posições de mando e outras vantagens para si e ou para seu grupo. (Sorj, 2000: 90-91)

De acordo com Michel Agier, com a crescente complexidade das realidades locais se faz necessário um enfoque situacional das culturas e das identidades enquanto instrumentos de compreensão das lógicas observadas diretamente, mas também como um princípio de vigilância antiexótica da antropologia *nce anti-exotique de l'anthropologie*. Ele assinala a importância da pesquisa em incorporar a questão do contexto na constituição dos objetos de estudo, afirmando que a atenção do observador deve ser posta também sobre as interações e situações reais, assim como sobre as representações formu-

ladas *à priori* das culturas, tradições ou figuras ancestrais em nome das quais se supõe que elas agem (Agier, 2001: 12).

Para pensar as identidades no mundo globalizado no qual estas têm tendência a perder o referencial local, Agier sugere que devemos interrogar onde se toma forma a criatividade cultural. Ele propõe levar em conta três relações duais e problemáticas entre identidade e lugar, a cultura e o lugar, e a identidade e a cultura (Agier, 2001: 17). A multiplicidade de narrativas identitárias surge nos contextos mais diversos, mas elas se enraízam preferencialmente no meio urbano. Estas narrativas vão ter um conteúdo religioso, étnico ou regional, mas apresentam construções híbridas, reformuladas e heterogêneas. Estes relatos são resultados das iniciativas de indivíduos, pequenos grupos ou redes, que têm dificuldade de se fazer compreender na especificidade que reivindicam a si mesmos (Agier, 2001: 18).

Na associação de capoeira Ypiranga, notamos essas características. O que se pratica nesta associação não é uma “capoeira brasileira”, mas uma capoeira que passa a integrar um contexto de novas identidades urbanas. Uma capoeira que se situa nas zonas de contato entre um Brasil - que os membros admiram e procuram cultivar - e uma França que, para eles, deve se abrir a novas influências, contrariando o que pensam ser o conservadorismo e buscando abertura para uma atividade vinda de outro lugar. Estes franceses fazem da capoeira um meio de se encontrar, de ter amigos, de fazer atividade física juntos e de viajar, alimentando uma ideia de que praticando capoeira eles estão “fazendo o bem” ou que praticá-la “faz bem”.

Mais uma vez Sorj (2000) nos ajuda a compreender o que está em jogo nos processos de construção identitária na atualidade:

O que se expressa na constituição de novas identidades coletivas em geral não têm como referência central o mundo do trabalho nem o Estado. (...) As novas identidades possuem um forte componente de auto-ajuda (embora não assumido geralmente como tal), de fortalecimento da auto-imagem e da capacidade individual de enfrentar o mundo. (...) os grupos de promoção da consciência negra e das raízes africanas podem ser considerados como parte desta tendência de formação de novas identidades com ênfase nas dimensões subjetivas e culturais que mobilizam pessoas que buscam uma alternativa de vida pessoal. (Sorj, 2000: 91; 93).

“Fazer o bem, faz bem”

Esse “fazer o bem” ou que a capoeira “faz bem” tem vários sentidos. O primeiro, que de um modo geral atrai as pessoas para a prática, é o exercício de uma atividade física que “faz bem”. Exercitar-se na França tem significados diferentes do que no Brasil. O modelo de beleza está longe de corpos musculosos e com curvas. Tem-se a ideia de que o padrão de beleza para homens e mulheres é a pessoa magra e alta. Além disso, praticar uma atividade física qualquer é tido como algo banal. Deste ponto de vista, a capoeira preencheria as necessidades de uma prática socialmente engajada.

⁷ A expressão em francês é “*la capoeira fait du bien*” ou “*ça fait du bien*” quer dizer que faz bem em alguns sentidos como vemos acima.

Uma vez que a pessoa se torna membro do grupo, outros pontos contam para explicar por que ao praticar a capoeira as pessoas estão “fazendo o bem”. Os membros desta associação apreendem a tocar instrumentos, conhecem outras pessoas e, nesse sentido, o grupo de capoeira funciona como um grupo de autoajuda no sentido proposto por Sorj (2000), conforme referido anteriormente. Neste grupo, as pessoas se comunicam sobre possibilidades de dividir moradia, de acolher capoeiristas que vêm para eventos, de sair para dançar juntos e, também, para namorar. Neste sentido, a capoeira “faz bem” aos seus praticantes, porque os insere em uma rede de contatos com outros capoeiristas e fornece uma rede social na qual o indivíduo pode se integrar.

Mas, existe um outro sentido de “fazer o bem” na associação, que é ajudar e auxiliar o grupo do Brasil. Isso é bastante complexo, porque envolve a ajuda financeira que o grupo oferece ao mestre de capoeira Manoel, criador do grupo de capoeira angola Ypiranga de Pastinha, no Rio de Janeiro. Mestre Manoel desenvolve um “projeto social”⁸ (ou desenvolvia, porque as últimas informações que obtive davam conta de que o projeto que ele desenvolvia não estava mais ativo) com crianças de 3 a 16 anos, da favela da Maré, no Rio de Janeiro. A favela faz parte do complexo do Alemão e era conhecida por ser uma das regiões mais violentas da capital carioca.

Este discurso de “fazer o bem” para crianças é um instrumento forte no momento de promover a identidade do grupo face aos outros grupos e para conferir um caráter socialmente engajado para a atividade. É, também, acionado para se conquistar subvenções, apoio financeiro e institucional de diferentes instâncias governamentais, prefeituras de Vitry e Ivry sur Seine, Conselho Régional *d’Ile de France*, Conselho Geral do *Val de Marne* para as atividades e projetos do grupo. Além disso, é acionado para atrair novos adeptos que se interessam nas atividades de solidariedade internacional da associação.

Os pontos que apresentei sobre a capoeira “fazer o bem” ou a capoeira “faz bem” mostram que, no processo de construção desta identidade, no seio da associação Ypiranga, existe permanentemente uma troca entre o indivíduo que se associa e a associação que o acolhe. Essa troca se baseia em tornar-se parte de uma atividade que seja, ao mesmo tempo lúdica e prazerosa, mas que, por outro lado, forneça um sentido, uma ideia de engajamento, de pertencimento a algo que seja julgado pelo praticante bom e que contribua para a formação positiva da identidade individual.

O praticante de capoeira desta associação não é apenas o capoeirista, ele é, em muitos casos, pai, mãe, trabalhador, estudante, francês ou não. A capoeira é mais um elemento que vem preencher o mosaico de uma identidade urbana complexa, proporcionando ao indivíduo o preenchimento das necessidades de uma atividade

engajada e multifacetada através da adesão à proposta da associação.

O caráter da mistura, o componente que está na própria base de formação da capoeira construída entre uma África mítica e um Brasil remoto, com seu significado mutante nos diferentes contextos, fornece à capoeira a possibilidade de incorporar um grande número de significados. Esses, atribuídos à capoeira pelos grupos no exterior, oscilam ou transitam entre um caráter social – fruto da prática das classes menos favorecidas no Brasil – e um caráter étnico, pois ela seria um produto dos negros africanos e seus descendentes brasileiros. Portanto, além de ser identificada como prática socialmente engajada, a capoeira é associada a uma prática dos “negros da diáspora”, fazendo parte do legado do “Atlântico negro”.

Capoeira e “Atlântico negro”

Os processos criativos aos quais a capoeira foi submetida ao longo de sua história não estão guardados em um passado longínquo. Pelo contrário, a capoeira se revela hoje como tendo um grande potencial de adaptação, se tornando uma prática associada à “diáspora negra” reapropriada e ressignificada segundo o contexto. Nas palavras de Gilroy (2001: 65), a formação chamada de Atlântico negro se constitui na “especificidade da formação política e cultural a que pretendo chamar de Atlântico negro. Pode ser definida, em um nível, por este desejo em transcender as estruturas do Estado-nação como os limites da etnia e da particularidade nacional”.

É possível ver, em grupos de capoeira como a associação Ypiranga, este desejo manifesto de transcender as estruturas do Estado-nação, bem como os limites da etnia, através do contato e das trocas entre indivíduos, grupos e culturas. Se considerarmos que o lúdico é uma das características desses processos criativos, percebemos a capoeira como objeto privilegiado desse movimento cultural transnacional:

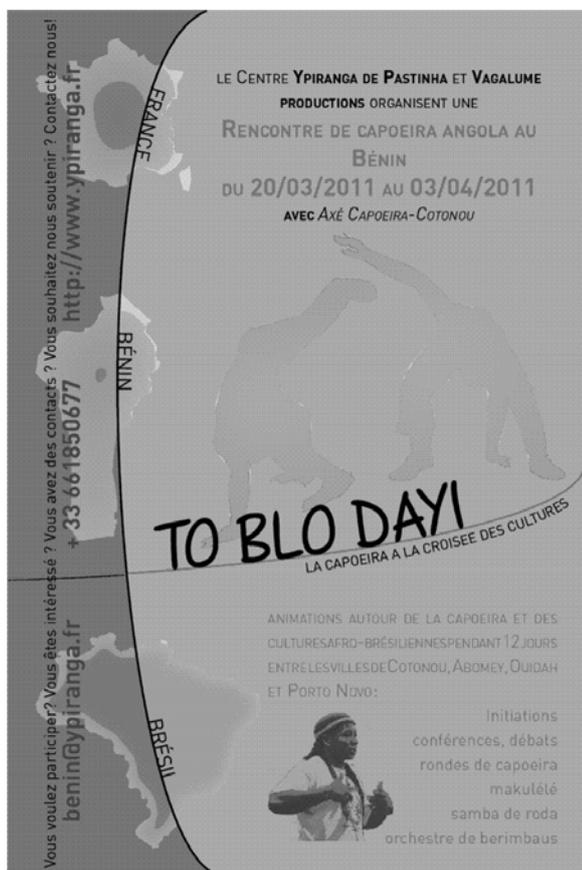
O movimento contemporâneo das artes negras no cinema, nas artes visuais e no teatro, bem como na música, (...), criou uma nova topografia de lealdade-identidade na qual as estruturas e pressupostos do Estado Nação tem sido deixados para trás porque são vistos como ultrapassados. (Gilroy, 2001: 59).

Neste ano de 2011, a associação Ypiranga vai colocar em prática um projeto de grande importância para eles, que é um encontro de capoeira angola a ser realizado no Bénin. Em entrevista gravada no dia 7 de outubro de 2010, em Ivry sur Seine, Serge, o atual presidente da associação, PhD em imagens médicas e diretor de uma empresa de venda de aparelhos de imagens médicas, me falou sobre os objetivos deste projeto:

A ideia é fazer os africanos descobrirem a capoeira, que é um tipo de extensão de suas culturas. Pois a capoeira é uma mistura de culturas africanas, europeias, e pode ser certamente indígenas. Eu acho que está bem, é bem também para os brasileiros de ver, eu acho que para os brasileiros a capoeira vem mais da África

⁸ Coloco “projeto social” entre aspas porque ele é entendido aqui enquanto categoria nativa, o que mestre Manoel chama de “projeto social” é algo bastante informal, sem um projeto real e que funciona de acordo com os meios disponíveis, sem resultados ou metas a serem alcançadas, sem orçamento ou previsão de gastos, mais na base da informalidade que algo que se pudesse entender como um projeto. Nesse sentido ele também crê estar fazendo “o bem” para outras pessoas.

que da Europa ou da América do Sul. Que eles vejam um pouquinho o que são as origens culturais, o encontro com o vodú africano, eventualmente as danças, que podem ser parecidas, os instrumentos e também a história. Porque a história da capoeira é muito ligada à escravidão e como a gente voltou, também a história dos brasileiros que foram libertos e que voltaram para a África, e que pode haver surpresas também porque a história não é “feliz” uma vez que eles partiram de lá. Depois, fazer os europeus descobrirem a África também e a capoeira, ao mesmo tempo, que esta história. E também juntar os grupos de capoeira na África, preparar um evento e aí está tem diversos assuntos e temas. (Minha tradução)



Aquilo que os membros do Ypiranga estão fazendo através da organização deste evento é, como disse o presidente da associação, promover uma atividade que ligue o Brasil à África e à Europa, através de um elo que vai além do étnico e do nacional. Essas pessoas se reúnem para praticar a capoeira. Então, a capoeira e seu aprendizado são a razão e a finalidade deste evento. Nesse caso, o encontro é motivado por uma prática comum que fornece as bases necessárias para o estabelecimento de laços que transcendem os limites do Estado-nação.

Sob a justificativa de mostrar a realidade da África para europeus e brasileiros, e procurar antecedentes da capoeira em diferentes práticas africanas, se esconde, também, a possibilidade de viajar para passar um momento com amigos, de estabelecer novos contatos e dar sentido com a ideia de que “faz bem” para o indivíduo, para o grupo, para a capoeira e para os demais envolvidos.

Considerações finais

Como busquei mostrar, no caso da capoeira, a forma como ela é apropriada e praticada na associação Ypiranga, na França, a construção de uma identidade de

capoeirista está estreitamente ligada à ideia de “fazer o bem” a si mesmo e aos outros. Este “fazer o bem” exprime também, nas entrelinhas, uma vontade de fazer de forma diferente do que outros fizeram, de se comprometer com algo que justifique e que dê sentido à sua atividade. Os capoeiristas acreditam que estão sendo diferentes de suas gerações precedentes por se sentirem mais abertos a novas experiências.

O que a prática da capoeira pode oferecer para a compreensão dos novos processos identitários é a ideia de um caráter contestatório, associado a uma prática lúdica e prazerosa, o que preenche anseios de estabelecimento de laços e de pertencimento a um grupo específico: a associação Ypiranga, que os liga a uma categoria maior de praticantes de capoeira. Fazer capoeira para os membros desta associação é se sentir bem “fazendo o bem”, tendo como atividade uma prática carregada de significados simbólicos, os quais atraem seus associados e lhes fornece elementos não excludentes, mas em constante negociação de formação das identidades individuais e coletivas.

Referências:

AGIER, MICHEL. Distúrbios Identitários em Tempos de Globalização. In: **Mana** (7 – 33). Rio de Janeiro, 2001.

ASSUNÇÃO, MATTHIAS RÖHRIG. **Capoeira – The history of an afro-brazilian martial art**. London. Routledge, 2005.

BOURDIEU, PIERRE. **O senso prático**. Petropolis: Editora Vozes, [1980] 2009.

CASTELS, MANUEL. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**. Vol II O Poder da Identidade. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COHEN, ABNER. **Urban Ethnicity**. Londres: Tavistock publications, 1974.

POUTIGNAT, PHILLIPE; STREIFF-FENART, JOCELYNE. **Teorias da Etnicidade**. Seguindo de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

GILROY, PAUL. **O Atlântico Negro**. Editora 34. Rio de Janeiro – RJ, 2001.

SOARES, CARLOS EUGÊNIO LIBANO. **A Negregada Instituição. Rio de Janeiro: Access, 1999.**

SORJ, BERNARDO. **A Nova Sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

WEBER, MAX. **Economia e Sociedade**. Vol.1. Brasília: Editora UNB, 2001.

A formação do educador musical no mundo hodierno: pensamentos necessários perspectivados na realidade brasileira

Jonas Tarcísio Reis¹

Resumo: Hoje, vivemos em um tempo com abundância de informações. Singular na história da humanidade. Atravessado por inúmeras inovações tecnológicas, com muitas novidades nos vários campos do conhecimento humano, mas também com velhas ocorrências do passado e, que nem sempre são benéficas à construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, construída por todos e para todos. E, nesse contexto, está inserida a educação, como um acontecimento sempre presente, seja ela institucionalizada ou não-institucionalizada, com fins políticos claros ou não, comprometida socialmente ou descomprometida com seus sujeitos. Assim, esse artigo, inserido no campo da educação musical, busca refletir sobre a formação do educador musical no Brasil, pensando, estritamente, sobre o papel do educador musical e a formação necessária para a sua atuação nos diversos campos de trabalho que estão disponíveis na atualidade, principalmente nos contextos da educação básica. Nessa linha, apresentamos pensamentos de autores como Le Boterf (2003) e Perrenoud (1999), para discutir os recursos necessários à boa formação profissional do educador musical.

Palavras chaves: formação profissional; educador musical; recursos à prática docente.

The formation of a music educator in today's world: necessary reflections based on brazilian reality

Abstract: Today, we live in a time with plenty of information. Unique in human history. Crossed by numerous technological innovations, many new developments in various fields of human knowledge, but also with older occurrences of the past and which are not always beneficial to building a more just, democratic and egalitarian. Made, it, by all and for all. And in this context is included education as an event, always present, whether institutionalized or non-institutionalized, with clear political purposes or not, socially committed or uncommitted to their subjects. Thus, this article was added in the field of music education, reflects upon the formation of the music educator in Brazil, thinking strictly about the role of music educator and training needed for its performance in the various fields of work are available at nowadays, especially in the contexts of education. This line, we present the thoughts of authors such as Le Boterf (2003) and Perrenoud (1999), to discuss the resources needed for well-trained professional music educator.

Keywords: training; music educator; resources for teaching.

O principal objetivo da educação é criar homens capazes de fazer novas coisas, não simplesmente de repetir o que outras gerações fizeram – homens criativos, inventivos e descobridores (Piaget).

Introdução

No início do século XX, presenciamos o surgimento de vários modelos e concepções de educação musical pelo mundo que, até hoje, são praticados, ou pelo menos influenciam, em parte, práticas de educação musical nas diferentes sociedades espalhadas pelo mundo. Do mesmo modo, na década de 1950, assistimos ao nascimento da ISME (International Society for Music Education) e, daí em diante, ao fomento e à multiplicação de práticas de pesquisa e formação em edu-

cação musical como uma área do conhecimento humano reconhecida em muitos países. Nesse contexto de evolução e propagação formal, científica e acadêmica da educação musical na sociedade contemporânea, assistimos ao Brasil criar seus primeiros cursos de pós-graduação em música, na década de 1980. Na década seguinte, presenciamos, gloriosamente, o surgimento da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical). E, na primeira década do século XXI, estamos vivenciando o crescimento quantitativo e qualitativo de pesquisas e difusão do conhecimento científico e prático de educação musical na nação brasileira, em níveis cada vez mais elevados. Ou seja, caminhamos rumo à concretização do ideal maior: música para todos!

¹ Mestrando em Educação (UFRGS)/Bolsa CAPES. Especialista em Ensino e Expressão Musical (FEEVALE). Licenciado em Música (IPA). Tem experiência nas áreas de Educação Musical e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: saberes docentes, cognição musical, educação básica, educação superior, construção de conhecimento e inclusão. É pesquisador do Grupo de Pesquisa EDUCAMUS/UFRGS/CNPq, e do Grupo de Pesquisa Educação e Inclusão/IPA/CNPq. Email: jtoaonas@yahoo.com.br – Rua Marcirio da Silva Barbosa, N° 891, POA – RS.

Nesse quadro social promissor, real e motivador, necessitamos discutir, também, privilegiadamente, a formação do educador musical. Isso porque este se constitui no grande responsável pela continuidade e expansão dos avanços da área de educação musical no Brasil. Isso ocorre principalmente agora, que estamos em pleno processo de implantação da Lei 11.769, de Agosto de 2008, a qual estabelece a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, na educação básica brasileira, reforçando a Lei 9394/1996, a conhecida LDB. Quanto a isso, questionamos acerca do perfil de educador musical que queremos e precisamos desenvolver?. Enfim, que educação musical almejamos para o Brasil e suas diferentes regiões? Qual é o nosso propósito social com o desenvolvimento de seres educados musical e formalmente em nossas escolas de educação básica? Que sociedade, cultura profissional, e aula de música queremos fomentar e/ou idealizamos? O que queremos com a música na escola? Como queremos que ela aconteça em termos de didáticas, metodologias e concepções pedagógico-musicais? Estes são todos questionamentos que precisam permear os processos de formação do educador musical, seja na formação inicial ou continuada, nos espaços acadêmicos ou na práxis diária dos educadores musicais.

Nessa perspectiva, compreendemos que a educação, e aí está inserida a educação musical, precisa ser uma verdade generalizada quanto ao seu principal objetivo de existência: a busca pela humanização dos homens em um processo que possa desenvolvê-los de modo igual, com os mesmos direitos e deveres, em um sistema de ensino ímpar, público e gratuito. Somente assim poderemos corrigir erros históricos cometidos contra a humanidade, pois não falamos apenas das minorias desprivilegiadas. Falamos, também, do outro que é privilegiado e que está privado de existir e ser cidadão com os demais de modo igual. Trata-se de construir, com a ajuda da educação pública, gratuita e de qualidade, o espírito de coletividade que se perdeu com a evolução e com o advento dos modelos sociais e econômicos que preconizam a lucratividade, individualidade, competição, descaso social com vistas ao enriquecimento financeiro e material: pontos-chave da superficialidade da existência humana. Existência essa que precisa ser muito mais do que o *ser melhor* ou *estar melhor* que o outro no mundo.

É o existir com o outro. É o viver em comunhão que tem de ser ambicionado, não no senso estritamente religioso da palavra, como se pode pensar, mas, sim, no sentido holístico do termo. O homem não é homem sem os outros homens. A cultura e a sociedade também não existem sem os homens. Nesse caso, as relações de poder, de subordinação e os processos de opressão liderados por uns contra os outros somente prejudicam e dificultam a concretização do *estar* e *ser* humano e o enobrecimento dos homens, que são seres culturais e sociais. Degola as possibilidades de ser, estar e crescer com o outro. Congela a beleza e sucumbe o gozo do espírito coletivo, do respeito ao outro e às suas peculiaridades. Desordena a singularidade do humano para priorizar

coletividades minoritárias, oscilando bandeiras de ideais desumanos, regados ao espírito decadente do capitalismo selvagem e exacerbado do mundo hodierno.

Então, o papel da educação não é de grande salvadora do mundo. Mas ela é responsável, sim, por fazer sua parte, que não é pequena. Nem essa parte é impossível de ser realizada. É uma parte que completa o todo. E, talvez, o início formal da derrocada da desumanização do homem que, por sua vez, foi construída socialmente em determinadas culturas e, hoje, contamina cada vez mais as diferentes tribos culturais e sociais que compõem o espectro sócio-cultural do mundo dos homens.

Assim, através da educação podemos buscar a construção de um mundo mais justo, com pessoas mais cultas, críticas e reflexivas, mais humanas e que tenham a intenção de contribuir coletivamente para a melhoria da qualidade de vida da população em geral. Pessoas que possam ser protagonistas dessa grande encenação que é o viver em sociedade, que é o existir com o outro, que é o viver no mundo como homem social e cultural. Que procurem produzir cultura e modificações sociais que não beneficiem somente a si mesmo ou a seus pares, mas que também sejam benéficas para aqueles que habitam o seu tempo e para os que virão a habitar tempos futuros.

A formação do educador musical

A formação de professores de música vai além do desenvolvimento de profissionais com amplo e consistente embasamento em competências técnicas e científicas no campo da música. A problemática da formação docente abarca o desenvolvimento de competências pedagógico-musicais como fundamentais. Dessa forma, precisamos pensar e praticar a implantação de metodologias de ensino no âmbito da formação docente, no sentido de fomentarem o incremento de profissionais que reflitam criticamente sobre a sociedade onde vivem, e que pensem e entendam a importância e o tamanho da responsabilidade da sua profissão na construção de um mundo melhor.

Porém, a formação não se dá apenas dentro da sala de aula na graduação. A formação do professor é continuada. É na prática diária de educar e ser educado, de refletir sobre a prática, bem como atuar como um incansável professor-pesquisador que se dá o aperfeiçoamento profissional do educador como ser ativo sócio-politicamente no mundo. Educador que intervém positivamente na sociedade da qual faz parte.

Muitos falam, e a ordem vigente cultura, que o mundo se divide entre aqueles humanos que buscam o que querem, e aqueles que não o fazem. Mas, na verdade, é muito mais complexo que, simplesmente, estabelecer metas e buscar atingi-las. Para viabilizar isso, precisamos conceber oportunidades iguais para aqueles que não buscam ou que querem fazê-lo. É preciso dar oportunidades iguais para todos, visto que muitos têm cerceados os seus ideais de vida pelo modo injusto de ser da sociedade, e pela insistência de algumas minorias detentoras de diversos níveis de poder em entender como legítimos e

incontornáveis os processos de desigualdade e desumanização correntes atualmente.

Mais do que formar um professor é preciso formar um ser sensível e comprometido socialmente; um profissional humano e preparado para lidar com a formação de pessoas que possam ser agentes ativos na sociedade e nos contextos culturais do qual fazem parte. É necessário idealizar a formação de um professor de música capaz de conduzir processos educativo-musicais ricos de administrar e conduzir a sua formação continuada. Um professor de música que abstraia do seu fazer docente dados possibilitadores de aperfeiçoamento de sua prática e da prática de seus colegas de profissão. Que veja a educação como um processo que nunca termina. Que saiba respeitar seu alunado tal como ele é, e que o auxilie na sua construção humana através da sua área específica do conhecimento. Que compreenda a realidade do educando, e possa visualizar com ele os caminhos a serem seguidos em intervenções pedagógico-musicais para a construção do conhecimento e a capacitação para viver em harmonia com os outros homens em sociedade.

Outro ponto que não podemos deixar de fora dessa discussão é o fato de que, se queremos implantar a música na educação básica efetivamente, não devemos prescindir de saber e reconhecer que a democratização do acesso à cultura e a arte, e aí está incluída a música, passa, também, pela democratização e flexibilização do ingresso em cursos de licenciatura em música. Como poderemos exigir que o aluno ingressante no curso de formação de educadores musicais seja detentor de conhecimentos teóricos e técnicos de música, se o acesso à aprendizagem musical na educação básica é privilégio, geralmente, de alguns poucos alunos advindos de uma realidade sócio-econômica e cultural pouco comum? Precisamos admitir que a música é um conteúdo e/ou uma disciplina rara nos currículos das escolas do Brasil (Cf. PENNA, 2002, 2008; SOBREIRA, 2008) e, partir, já, para medidas de flexibilização do ingresso em licenciaturas em música, como algumas instituições de ensino superior vêm fazendo. Toma caráter de urgência permitir que todos que desejam ser professores também possam almejar e efetivar a vontade de se tornar um educador musical, sem ser barrado no processo seletivo por não possuir conhecimentos teóricos de música. É preciso reconhecer que atualmente se aprende música mais fora da escola do que dentro dela (SOUZA, 2000, 2001; HUMMES, 2004; REIS, 2009a), e ter esse fato como relevante na formação do professor de música. É preciso estar ligado à nossa realidade social. E isso abarca abrir as portas das licenciaturas - que na sua maioria ainda são elitistas - para a diversidade de formação musical das pessoas e para aqueles que não tiveram o acesso formal à cultura musical, mas que poderão ser excelentes educadores musicais, nos diferentes contextos culturais, nas mais variadas regiões do Brasil.

O conhecimento informal de música deve ser considerado como válido e consistente, já que muitas pesquisas vêm demonstrando que a música é uma prática social

e, por tal sentido, se perpetua em diferentes espaços de interação entre os humanos e essa arte. Nisso, a educação musical, informal ou não-formal, sob a ótica de Arroyo et. al. (2000), pode ser compreendida como aquela em que os processos de ensino e aprendizagem de música ocorrem nas situações do dia-a-dia, corriqueiras, cotidianas e entre as práticas sociais das culturas populares que se perpetuam sem propósitos institucionalizados, diferentes dos que acontecem na escola, com a eleição de determinados conteúdos musicais e práticas educativas. A educação musical informal surge no contato realmente imprevisível, espontâneo, inevitável da prática humana, pois, como produto do fazer humano, a música faz parte da vida das pessoas, e é aprendida, ensinada e praticada de diversas maneiras. Assim, ressaltamos que,

A educação musical brasileira tem enfrentado vários desafios, sendo um deles o de lidar com a diversidade de vivências musicais não escolares. São persistentes os problemas que dizem respeito à falta de relacionamento e até mesmo de conhecimento sobre os processos que ocorrem em diferentes contextos sócio-culturais. Há, de um lado, uma diversidade de vivências musicais não escolares propiciadas pela sociedade atual e, de outro lado, práticas arraigadas de ensino e aprendizagem escolar de música (WILLE, 2003, p. 12).

Perspectivado sobre esse excerto do trabalho da autora, vemos claramente que existe uma teimosia por parte de alguns em continuarem ligados a práticas de ensino e aprendizagem ultrapassadas, guiadas pela primazia da técnica sobre a compreensão e fazer musical significativo, e que pouco contribuem para o desenvolvimento de uma educação musical de agora, de nosso tempo, significativa e democrática no que tange o seu acesso à maioria da população brasileira ao conhecimento formal de música.

Recursos necessários a prática educativo-musical

Dentre os trabalhos já publicados sobre temáticas próximas de nossa abordagem, encontramos sobre a formação de professores o trabalho de Cislighi (2009), Bellochio (2003), Queiroz e Marinho (2005), Oliveira (2007) e Harder (2009), entre outros. No campo mais específico de competências docentes, destaca-se Machado (2003), que identificou sete competências docentes quando analisou os depoimentos dos professores de música entrevistados na sua pesquisa, as quais são: elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar; organizar e dirigir situações de aprendizagem musical "interessantes" aos alunos; administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos; administrar os recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música; conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar; relacionar-se afetivamente com os alunos, estipulando e mantendo limites, e manter-se em contínuo processo de formação profissional.

No campo da educação, Perrenoud (2000) discute acerca de dez competências para ensinar. O autor pensa, principalmente, essas competências para que o professor possa atuar no âmbito da educação básica. Ele

elencas as seguintes competências: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação continuada. Essas competências se desdobram em muitas outras, que por hora não se faz oportuno referenciar.

Discorrendo sobre a formação profissional do professor, Perrenoud (1999), refere como se adquire a competência de falar uma língua estrangeira. Ele afirma que “a competência constrói-se com a prática de um língua estrangeira, na qual se multiplicam as *situações de interação* em uma conjugação feliz, portanto aleatória, da repetição e da variação, graças a um engajamento pessoal em seguidos intercâmbios e um forte desejo de entender e fazer-se entender” (idem, p. 21, grifos do autor). Trazendo esse pensamento para a formação profissional, podemos inferir boa parte das competências necessárias a prática docente é construída e consolidada na prática de ensinar.

Perrenoud (1999) coloca que a competência se dá no ato de mobilizar esquemas² com a pretensão de resolver uma determinada situação-problema. Essa mobilização pode ocorrer de modo instantâneo por consistir em um fazer já rotinizado. Ou também ocorrer em situações não rotinizadas, onde se requer uma reflexão mais acentuada, uma deliberação interna do sujeito, articulando e fazendo uso *in loco* de esquemas para a construção de uma solução especial com base em conhecimentos e habilidades já estruturados, mas que ainda não foram acionados de tal maneira, com tal propósito. Há a ativação de vários esquemas em um processo recombinação novo, de acordo com a situação-problema em questão. Essa nova recombinação gera novos esquemas, que por sua vez poderão ser revisitados, descombinados, recombinações e acomodados novamente, sempre com o propósito de criar soluções para problemas semelhantes ou não àquele que gerou essa nova reestruturação das potencialidades do sujeito, da sua bagagem cognitiva, intelectual.

Na profissão de professor de música podemos notar esse processo contínuo de remodelagem e aumento dos esquemas mentais de cada professor, pois a cada intervenção pedagógico-musical as situações, que parecem ser iguais e comuns, assumem características próprias decorrentes das especificidades do ensino musical ideal para cada aluno, ou grupo de alunos. O conteúdo até pode ser o mesmo, mas o modo como se ensina, como se transmite as informações, o tempo de assimilação dessas, o modo de conduzir os processos de ensino, os anseios do educando, entre outros fatores que implicam

diretamente na forma de agir do professor, e no modo de conduzir a aula, são diferentes. Aí reside a emergência de mobilizações singulares de esquemas, que possibilitam um modo especial de orquestrar os esquemas disponíveis para a ação pedagógico-musical do sujeito educador, que nunca é a mesma.

Nem todas as situações pedagógico-musicais são simples. Porém, é verdade que uma pessoa com grandes meios de observação, de informação, de análise e de experimentação conseguirá agir suficientemente rápido para fundar uma ação especializada, em particular, rápida e econômica para um problema encontrado (PERRENOUD, 1999, p. 30). Nesse sentido, quando se fala em competências é indiscutível o caráter prioritário e indispensável de se trazer as noções de competências que Lê Boterf (2003) nos apresenta. Ele destaca que “a competência é uma disposição para agir de modo pertinente em relação a uma situação específica” (idem, p. 40). O autor diz que,

Se a competência se revela mais no saber agir do que no ‘saber-fazer’, é porque ela existe verdadeiramente quando sabe encarar o acontecimento, o imprevisto. Em última análise, não é necessário ser competente para executar o que é prescrito, para aplicar o que é conhecido. O ‘saber-fazer’ referente à execução não é senão o grau mais elementar da competência (idem, 2003, p. 38, grifos do autor).

Assim, Le Boterf (2003) insere o elemento do contexto na análise de desenvolvimento de competências. Subentende-se, então, que o profissional competente não é aquele que possui conhecimentos ou habilidades, mas aquele que sabe mobilizá-los em um contexto profissional (idem, p. 48) específico, na busca pela resolução das situações-problemas que se colocam no dia-a-dia da sala de aula, e da vida escolar como um todo, ficando evidente que, a competência demanda uma instrumentalização em saberes e capacidades, mas, entretanto, não se restringe a essa instrumentalização. Ou seja, a preocupação central está no desenvolvimento de determinadas ações em um contexto particular. Isso é o que o autor chama de mobilização de recursos. Entendemos, assim, como recursos o conjunto de conhecimentos, habilidades e competências de que o professor é detentor. E, dependendo da formação e do contexto de atuação profissional do educador musical, os recursos disponíveis assumem características próprias.

Trazendo esse pensamento para a área de educação musical é possível apontar algumas competências que são indispensáveis no exercício da docência em música, tais como:

Planejar e administrar atividades sistemáticas de ensino musical; trabalhar com a diversidade de faixa etária; lidar com a educação musical nas suas distintas possibilidades de ensino, considerando as diferenças culturais e os diferentes sujeitos e objetivos presentes no ensino e aprendizagem da música, entre outras (QUEIROZ e MARINHO, 2005, p. 87).

² Segundo Beyer (1995, p. 25), baseada na teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget, “os esquemas são um modo prático da atividade de assimilação do indivíduo. [...] São conjuntos de ações generalizáveis ou possíveis de serem repetidas e aplicadas a diversas situações ou objetos”. De acordo com Macedo (2007, p. 78) “esquema é um padrão de comportamento, de gestos e de formas de agir que nos permitem enfrentar uma situação-problema, tomar uma decisão, fazer alguma coisa. São eles que nos possibilitam experiências físicas, sociais, lógico-matemáticas. Esquema é o conjunto de nossos saberes”.

Considerações finais

Como colocamos anteriormente, o professor dispõe de recursos (conhecimentos, habilidades e competências) que são mobilizados de acordo com as demandas do momento educativo-musical em questão. Ele dispõe de esquemas de atuação que podem ser postos em prática e readaptados conforme as necessidades do ato pedagógico-musical apetejado, objetivado. Esses esquemas de que o professor dispõe se modificam e se multiplicam à medida que o processo de ação-reflexão-ação é realizado. Pensar sobre a prática, e depois praticá-la com modificações, é abstrair dos eventos educativo-musicais subsídios para o embasamento e melhor desenvolvimento de uma educação musical que traga significados positivos não só para os alunos, mas também para o professor e para a sociedade.

O professor cresce como ser humano e como profissional da educação a cada vez que necessita mobilizar os seus esquemas e reacomodá-los com o intuito de resolver determinados acontecimentos na sua práxis, que reafirmamos: nunca são iguais. Podem ser semelhantes, mas nunca idênticos. Por isso, cada aula assume características próprias, cada aluno influencia direta e singularmente a ação do professor. Cada turma exige cuidados e intervenções particulares, únicas. Ou seja, a mobilização de recursos na prática educativo-musical é sempre nova, diferente, pois nada acontece ou é realizado duas vezes da mesma forma, a não ser que estejamos tratando de máquinas programadas. Todavia, estamos tratando de seres humanos. Assim, os conteúdos podem ser os mesmos, mas o modo como são divulgados, trabalhados e desenvolvidos está à mercê do contexto sócio-educativo e cultural de ensino musical.

Finalizando este texto, é mister saber e estar consciente de que:

A formação do professor inclui hoje não somente a competência para ensinar, como também habilidade e coragem para acompanhar de perto a sua própria caminhada profissional nos diversos contextos nos quais atua. A construção de uma atitude reflexiva é de fundamental importância no processo de identidade profissional. O papel da avaliação do trabalho do professor adquire uma relevância ampla, não somente com relação ao aluno, mas também para a construção e manutenção de instituições e sociedades pedagogicamente saudáveis (TOURINHO; OLIVEIRA, 2003, p. 27).

Portanto, refletir sobre a prática, sobre os processos de formação docente, sobre os contextos onde atuamos, sobre o papel da educação musical e do educador musical no mundo hodierno, é preciso, é necessário, tendo em vista o valor construtivo e transformador que só a música pode trazer para a sociedade, nas inúmeras maneiras como ela surge no cotidiano, na escola ou nos espaços não-escolares. Cada professor precisa carregar como premissa de seu fazer pedagógico-musical e sócio-cultural (o que a profissão de educador musical exige), o respeito ao outro, contemplando a diversidade e caminhando com a democratização do acesso ao ensino e à arte musical de um modo geral.

Referências

- ARROYO, M. et. al. Transitando entre o "formal" e o "Informal": um relato sobre a formação de educadores musicais. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, 2000, Londrina. **Anais...**, Londrina: ABEM, 2000, p. 77-90.
- BELLOCHIO, C. R. Saberes docentes do educador musical: uma construção na prática profissional. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12, e COLÓQUIO DO NEM, 1, Florianópolis, 2003. **Anais...**, Florianópolis: ABEM, 2003, p. 147-181.
- BEYER, E. A construção de conceitos musicais no indivíduo: perspectivas para a educação musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, Vol. 09/10, p. 22-31, Dez. 1994/Abril 1995.
- CISLAGHI, M. C. Formação dos professores de bandas e fanfarras. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM-Sul, 12, e FÓRUM CATARINENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5, 2009, Itajaí. **Anais...**, Itajaí: ABEM, 2009, p. 01-08.
- HADER, R. Articulações pedagógicas em ensino de instrumento: três estudos de caso. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 18, e SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15, 2009, Londrina. **Anais...**, Londrina: ABEM, 2009, p. 303-311.
- HUMMES, J. M. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, V.11, p. 17-25, set. 2004.
- LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre, Artmed, 2003.
- MACEDO, L. **Ensaio pedagógico**: como construir uma escola para todos?. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- OLIVEIRA, K. D. **Professores de piano**: um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre/RS. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- REIS, J. T. A influência da educação musical informal em uma atividade de composição musical. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM-Sul, 12, e FÓRUM CATARINENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5, 2009, Itajaí. **Anais...**, Itajaí: ABEM, 2009a, p. 01-07.
- SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, V. 20, p. 45-52, set. 2008.
- SOUZA, J. (Org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.
- SOUZA, J. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da Educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001, Uberlândia. **Anais...**, Uberlândia: ABEM, 2001, p. 85-92.
- PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental em médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, V. 7, p. 7-19, set. 2002.
- _____. Caminhos para a conquista de espaços para música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, V. 19, p. 57-64, mar. 2008.
- TOURINHO, C.; OLIVEIRA, A. Avaliação da Performance Musical. In: HENTSCHE, L.; SOUZA, J. (orgs.). **Avaliação em música**: reflexões e práticas. São Paulo; Moderna, 2003. p. 13-28.
- WILL, E. R. B. **Educação musical formal, não formal ou informal**: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

A ética da docência

Márcia Pessoa Dal Bello¹

Resumo: O texto é uma reflexão sobre a docência em teatro, buscando pensar a formação do professor cuja prática docente resulta na postura dos alunos. É feita uma relação entre o pensamento de Michel Foucault, principalmente quando estuda a ética e, a atividade docente e as contribuições de Stanislavski para a pedagogia do teatro.

Palavras-chave: ética; docência; teatro.

The ethics in teaching

Abstract: This text is a reflection about theater teaching. It aims to incite the thinking concerning to the teaching practice while it results directly over the students posture. The present text links Michael Foucault's thinking and the teaching activities, mainly concerning to ethics aspects. Also this paper analyses Stanislavski's contributions for the theater pedagogy.

Keywords: ethics; teaching; theatre.

O presente artigo pretende refletir sobre a formação docente em teatro, fazendo uma relação entre o pensamento de Michel Foucault sobre ética, a pedagogia teatral de Stanislavski e a prática profissional da autora. O principal objetivo é atribuir um olhar para a prática docente em teatro que resulta em alunos que demonstram uma postura singular, revelada tanto nas atividades de sala de aula como nas montagens que desenvolvem durante o curso. O "modo de ser" dos professores de teatro refletido na sua prática pedagógica conduz à busca de respostas para entender como eles se constituíram.

Ao longo da atividade de coordenadora pedagógica e professora, as questões relacionadas às práticas docentes sempre se constituíram em objeto de inquietação. Essa preocupação tomou maiores proporções nas aulas de estágio supervisionado para as turmas dos cursos de graduação em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, sempre que os alunos traziam para a sala de aula discussões que suscitavam o compromisso de achar caminhos para diminuir o abismo existente entre professor e aluno nas escolas em que realizavam a prática de estágio.

Nesse processo, o modo como os alunos de teatro revelavam comportamentos singulares relacionados a apropriações de conhecimentos da linguagem teatral eram motivos de questionamentos. Essa postura é demonstrada por meio de suas ações, como, por exemplo, quando se posicionam em relação aos diferentes temas a eles apresentados; quando exprimem sentimentos a respeito

do curso de que participam; no grau de empenho, quando desafiados a cumprirem as tarefas; na forma como se apropriam e se comprometem com todos os estágios necessários para a realização das montagens artísticas previstas para o semestre letivo. Enfim, uma conduta que parece extrapolar o ambiente acadêmico, abarcando outras dimensões de suas vidas. Essa prática docente refletida na produção dos alunos parece estar relacionada ao que Foucault caracteriza como uma produção de "modos de existência". Para o autor, "é o que se poderia chamar de um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um modo de ser". (Foucault, 2006, p.264). E, ainda, conforme o autor, não é somente estética, mas o que ele chama de ética. São os estilos de vida, sempre implicados, que os constituem de um jeito ou de outro.

Da mesma forma que observava a atitude singular dos alunos, era possível perceber, também, na função de coordenadora pedagógica, que a prática docente dos professores refletia, tanto nas aulas, quanto nos seus discursos teóricos, bem como nas produções teatrais que desenvolviam com os alunos, uma docência voltada à constituição do sujeito autônomo. Assim, o professor de teatro, na constituição da sua prática pedagógica, demonstra ter vivenciado uma formação que produziu "modos de existência".

Tal postura se revelava desde o início do processo, quando os professores discutiam as regras juntamente com os alunos, de modo que todos se sentissem co-autores, uma atitude que conduzia ao estabelecimento de uma forma de "pacto" entre o grupo, o que diluía a autoridade, geralmente exercida só pelo professor. Por outro lado, perce-

¹ Doutoranda em Educação- PPGEDU-UFRGS – Profª nos Cursos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro da UERGS/FUNDARTE. Coordenadora Pedagógica da FUNDARTE. Integrante do Grupo de Pesquisa em Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação da UERGS/FUNDARTE (CNPq).

be-se que, embora as aulas aconteçam num cenário democrático, o professor também não deixa de exercer a liderança, ocasião em que os alunos demonstram sentir-se seguros ao encontrarem apoio na firmeza desempenhada pelo seu líder. É interessante observar que essa postura extrapola o ambiente da sala de aula, uma vez que tende a se repetir em vários ambientes institucionais extraclasse. Dessa forma, a perspectiva da docência ética que está sendo tratada aqui revela uma prática pedagógica voltada à constituição da subjetividade a partir dos jogos de verdade estabelecidos pela pedagogia do teatro. Fisher (1999) observa que

subjetivação para Foucault refere-se ao modo pelo qual o “sujeito faz a experiência de si mesmo em jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo, ou seja, o modo, as práticas, as técnicas, os exercícios, num determinado campo institucional e numa determinada formação social- pelo qual ele se observa e se reconhece como um lugar de saber e produção de verdade”. (Fischer, 1999, p.42).

Foucault (2006) denomina “jogos de verdade” quando o indivíduo toma para si aquela forma de saber, transformando sua relação com o objeto. No caso dos professores e alunos de teatro, ao adotarem os princípios da pedagogia do teatro, eles estabelecem a quais princípios devem se submeter, que estatuto devem ter e que posições devem ocupar para poderem ser sujeitos legítimos desse conhecimento.

Assim, na docência em teatro, esses comportamentos se expressam, por exemplo, na forma como o professor se posiciona diante dos alunos, ou seja, quando atribuem importância à disciplina, na observação às regras e no estabelecimento de uma rotina de aula, muitas vezes exaustiva. Percebe-se que isso é construído pelo professor, no início do processo, quando interage com os alunos em aula, demonstrando segurança, os quais parecem sentir-se seduzidos pelo seu mestre.

A partir dessas constatações, algumas problematizações emergiram: por que os alunos de teatro demonstram grande comprometimento com as propostas em aula? Quais os mecanismos utilizados pelos professores para manter a maioria dos alunos interessados nas aulas? De que forma os professores e alunos “conseguem” que suas produções teatrais tenham uma qualidade avaliada de forma positiva pelos espectadores? O que leva os professores a revelarem uma grande disponibilidade ao realizarem seu trabalho e quando se comprometem com todas as fases do processo que está sendo desencadeado?

Ao buscar compreender a constituição do professor de teatro e responder a essas questões, recorro a Alcântara e Icle (2005) os quais reforçam que, para pensar a formação do professor de teatro, a escola de teatro tem que ser concebida enquanto projeto teatral, no sentido de que o projeto teatral vai além da mera busca do domínio de técnicas teatrais ou da aquisição de conhecimentos científicos. Deve ter como pressuposto o “lugar” onde se forma, se percebe e são discutidos valores e princípios, antes de qualquer outra coisa. As grandes contribuições da escola de teatro do século XX estão no cam-

po da prática, na ideia que determina que alguns princípios para o trabalho prático não se constituem regras fechadas. A partir desse pressuposto foi necessário buscar respostas na pedagogia do teatro, considerando que o professor constituiu um “modo de existência” próprio na sua formação docente, ao ser subjetivado pelos princípios que norteiam a linguagem teatral.

Segundo Icle (2005), o século XX marcou o desenvolvimento das poéticas teatrais pela existência de escolas de teatro. Essas escolas instauraram novas formas do fazer teatral, as quais foram as principais responsáveis pelos saberes pedagógicos na área do teatro, que resultou na fusão dos conhecimentos existentes e novas formas de trabalho sobre os princípios geradores. Nesse movimento, há uma tendência em valorizar a presença do teatro para além dos espetáculos teatrais e a atribuição de um maior valor ao processo teatral do que ao produto final. Essa perspectiva reforça a ideia de que a formação do ator parece estar implicada com a atenção ao sujeito, ao corpo, ao universo interior, que resulta no estabelecimento de uma disciplina, na obediência aos preceitos da linguagem teatral, cujo desenrolar do trabalho culmina no processo de transformação do ator.

Para falar em ensino de teatro, trago Stanislavski, um dos mestres que influenciou a escola teatral contemporânea e que lançou as bases das artes cênicas contemplando a pedagogia do teatro, sem impô-la como método rígido. Ele inaugurou um modo próprio de dizer e fazer teatro, cujas propostas não se restringem a normas e regras para o trabalho pedagógico, mas a modos de pensar, de fazer e de ser da prática teatral, ou seja, ao pensar os exercícios capazes de desenvolver o trabalho do ator, possibilitou pensar o processo teatral para além do espetáculo.

Para Stanislavski (2007), o trabalho do ator não se resume aos procedimentos técnicos, mas busca um questionamento ético e estético em relação à prática teatral. O autor, ao realizar a sua obra, vivencia um processo dinâmico onde tem a oportunidade de criar transformando-se, e ao se transformar, lança-se à criação. Sua preocupação com o ser humano que está atrás do ator remete à situação pedagógica do teatro, ou seja, depois de Stanislavski não é possível falar de teatro sem que se pense em como se aprende, como se ensina a partir da perspectiva de ser sujeito de um processo criativo.

Dessa forma, a prática docente em teatro se revela como um espaço em que a criação parece ser estimulada em todas as atividades. As propostas em aula provocam e desafiam os alunos a criarem, a partir de um ambiente que favorece a criação. Não só o ambiente, mas as atividades apresentadas pelo professor são estimulantes aos alunos, os quais respondem, na maioria das vezes, de maneira positiva. Pode-se dizer que o desenvolvimento do processo criativo é condição inerente ao trabalho do ator e, portanto, objeto de construção em aula.

Assim, Stanislavski (2007) afirma que o ator não pode fugir de uma transformação completa, se quiser se adaptar às exigências da sua arte. Para ele, defeitos aceitáveis na vida cotidiana ficam latentes no palco e impres-

sionam o público, pois a vida no palco é mostrada dentro de um ângulo reduzido, por isso nenhum detalhe escapa ao público, daí a extrema importância que o autor atribui à necessidade de transformação que o ator tem que se submeter no desenvolvimento da prática teatral. Essa perspectiva reforça a ideia de que há uma relação direta entre a criação e o processo de transformação do ator quando realiza a sua obra. Esse envolvimento requer dele uma atitude ética que o transforma na construção de seu trabalho artístico.

Ao observar as aulas de teatro em todas as suas instâncias percebe-se claramente que a ideia de transformação é inerente ao trabalho do ator que se transforma no processo de criação e no próprio fazer teatral. Essa transformação parece acontecer naturalmente nos alunos quando se acompanha o desenrolar do curso de teatro. No início, quando o professor propõe o trabalho que será desenvolvido, quando apresenta o plano de ensino, é possível perceber uma certa desestrutura e desequilíbrio perante o desafio proposto. É comum haver atitudes de rebeldia por parte dos alunos e até de negação ao que se apresenta, o que reforça a ideia de que há uma relação direta entre a criação e o processo de transformação do ator quando realiza a sua obra. Esse envolvimento requer dele uma atitude ética que o transforma na construção de seu trabalho artístico.

Algumas vezes, os alunos procuram a coordenação pedagógica demonstrando incômodo e desconforto com a situação instalada, entretanto, na maioria das vezes, esse incômodo vai se transformando em confiança, que termina culminando em prazer pela superação das dificuldades. Tal processo, geralmente, é desencadeado no início do curso e finaliza na elaboração e culminância dos trabalhos de conclusão, abarcando todo o processo de formação do professor artista, ou melhor, do professor ator.

O mais intrigante na metodologia descrita por Stanislavski é o grau de precisão que divide os seus ensinamentos aos aspirantes a ator, de forma tão didática. Sentimentos abstratos, tão importantes ao trabalho do ator, são tratados de forma clara, sempre utilizando um exemplo corriqueiro e de fácil identificação. Para ele, as demonstrações espontâneas de sentimentos se constituem numa força imprescindível ao trabalho do ator. Por outro lado, alerta para o fato delas não poderem ser controladas, ao contrário, elas é que nos controlam.

Ao analisar essa atitude pedagógica do autor, percebe-se que ele teve um papel fundamental para indicar o caminho para o desenvolvimento do processo criativo dos seus alunos atores e assim ser um dos principais responsáveis por esta conduta tão singular trazida a essa discussão e que se observa de forma tão contundente. Ele afirma, ainda, que, embora a criatividade seja um dos aspectos principais da arte teatral, o ator não pode subestimar a importância dos sentimentos repetidos presentes na memória emocional. Pelo contrário, deve dedicar-se inteiramente a eles, pois é o único meio pelo qual poderá exercer qualquer grau de influência na inspiração, pois conforme princípio do teatro, “é por meios conscientes que

se alcança o subconsciente” (Stanislavski, 2007). Dessa forma, ele sublinha a necessidade do trabalho árduo e consciente do ator, a partir do desenvolvimento da disciplina, indicando a importância da técnica, ao invés da mera intuição, sem esforço.

O autor aponta outra razão, porque o indivíduo deve trabalhar essas emoções repetidas, reforçando assim, e mais uma vez, o desenvolvimento da disciplina como um importante aliado na formação do ator, alertando também para o fato de que ele não constrói seu papel com a primeira coisa que está a mão. Deve selecionar com o máximo de cuidado dentre suas lembranças, elegendo as experiências vivas mais sedutoras, uma vez que ele deve levar para o palco o que de melhor existe nele.

Outro fator curioso é como Stanislavski e a sua pedagogia teatral, ao mesmo tempo em que parece tão rigorosa com a aprendizagem dos seus alunos atores, na essência, respeita e valoriza a sua individualidade. Ele defende que o ator deve atuar sempre em sua própria pessoa, pois quando se perde no palco, deixa de viver verdadeiramente o seu papel e revela uma atuação exagerada e falsa. Assim, por mais papéis que interprete, nunca deve conceder a si mesmo deixar de usar os próprios sentimentos. Enfatiza que sempre e invariavelmente, quando estiver em cena, o ator terá que interpretar a si mesmo. Por outro lado, alerta que ele deverá desenvolver uma variedade infinita de combinações de objetivos e circunstâncias que deverá ter preparado para o papel que se fundem na memória emocional.

O autor salienta essa perspectiva, quando afirma que o ator tem uma individualidade interior e exterior que pode ser indistintamente desenvolvida. É possível que não carregue com ele nem a maldade, nem a nobreza de um personagem, entretanto alega que as sementes dessas qualidades estarão lá, pois temos em nós elementos de todas as características humanas, boas e más. Dessa forma, o ator deverá usar sua arte e sua técnica para descobrir os elementos que precisa desenvolver para seu papel. Desse modo, a alma da pessoa que ele interpreta será uma combinação dos elementos vivos do seu próprio eu, o que certamente acarretará numa transformação do ator para além do espetáculo.

Por outro lado, acredita-se que essa busca pelo desenvolvimento de uma prática docente voltada à constituição do sujeito ético, na perspectiva foucaultiana, não deveria ser algo exclusivo do ensino do teatro. Pelo contrário, deveria ser um objetivo a ser perseguido pelas demais áreas do saber nas diversas relações de ensino e aprendizagem. Assim, a construção do conhecimento se constituiria numa possibilidade concreta de o indivíduo vir a se transformar em sujeito.

Para isso, é importante refletir sobre a docência em teatro que se revela numa postura singular de professores e alunos. A perspectiva é que essas reflexões e questionamentos possam se constituir numa referência de formação para os professores, de modo que a reflexão sobre a prática profissional em teatro seja o ponto de partida para se pensar a atividade docente em outras áreas deixando, assim, de lado, a perpetuação de formas de

ensino lineares e, por assim ser, arbitrárias e artificiais.

Para finalizar, pode-se dizer que o resultado dessas reflexões conduz a duas conclusões principais: em primeiro lugar, é possível perceber na prática docente dos professores de teatro as ideias defendidas por Foucault sobre ética, no sentido de essa prática se voltar à busca da verdade, ligada a ideia de uma transformação de si. Em segundo lugar, acredita-se que adotar essa postura docente provoca uma conversão de si e um modo de existência.

Referências

ALCÂNTARA, Celina, ICLE, Gilberto. **Formação docente em teatro: uma ética da tradição**. Revista da FUNDARTE- ano 5, n.10, (julho/dezembro 2005). Montenegro: Fundação Municipal de artes de Montenegro, 2005. p. 40-43.

FOUCAULT Michel. **A Ética do cuidado de si como prática da liberdade**. In. Ditos e escritos V: Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 264-287.

FOUCAULT Michel. **A escrita de si**. In: Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p.144-162.

FOUCAULT Michel. **Modificações**. In: História da sexualidade: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1998, p. 9-16.

FOUCAULT Michel. **Sobre a arqueologia das ciências: resposta ao círculo de epistemologia**. In: Ditos e escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 82-118.

FOUCAULT Michel. **Ética, sexualidade, política**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária . 2006.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de ética**- 3 ed.- Rio de Janeiro: Jorge Zaar Ed, 2008.

MATHEUS, Carlos Eduardo Meirelles. **A Filosofia: idéias e textos**. Reflexões sobre temas filosóficos a partir da leitura de textos. Da ética à Moral e da moral à Ética. 2009. São Paulo.

STANISLAWSKI, Constantin. **El trabajo del actor sobre si mismo en el proceso creador de la vivência**. Barcelona. Alba Editorial. Primera edición: abril de 2003, segunda edición febrero de 2007.

STANISLAWSKI, Constantin. **El trabajo Del actor sobre si mismo en el proceso creador de La encarnación**. Argentina. Editorial Quetzal. 1997.

STANISLAWSKI, Constantin. **Ética y disciplina: Método de acciones físicas. Selección y notas** Edgar Ceballos México/USA. Editorial Gaceta.

Linha Editorial

A REVISTA DA FUNDARTE recebe colaborações para publicação, na forma de artigos inéditos em língua portuguesa e em língua espanhola, vinculados à área das artes e arte/educação. 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 avaliados através de parecer de membro do Conselho Consultivo, ou de parecerista *ad hoc*.

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

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

Os artigos deverão ser enviados em forma impressa, acompanhada de cópia em meio eletrônico, digitados em Word 97 – 2003, 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 por ponto e vírgula 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 por ponto e vírgula e finalizadas por ponto.
8. Elementos textuais compostos de introdução, desenvolvimento e conclusão.
9. As notas explicativas devem ser colocadas em seqüência única, em rodapé, ao final de cada página, numeradas em algarismos arábicos. 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. As imagens em extensão JPG, devem ter resolução compatível com os atuais processos de impressão de revistas.
14. Os textos devem ter entre 10 e 12 páginas, tamanho A4, incluindo imagens, se for o caso. A digitação é em Arial, fonte 12, espaço 1.5, configuração da página com margem 2,5 nos quatro lados.

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 impresso deve ser endereçado para:
Maria Isabel Petry Kehrwald
Revista da FUNDARTE
Fundação Municipal de Artes de Montenegro/FUNDARTE
Rua Capitão Porfírio, 2141 Cep: 95780-000 - Montenegro/RS/BR

E para o e-mail julia@fundarte.rs.gov.br

Marco Antônio Gomes de Araujo - Marco de Araújo

Doutor em Artes Plásticas pela Faculdade de Belas Artes da Universidade Complutense de Madri (1998), Bacharel em Artes Plásticas pelo Programa de Pós Graduação do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Habilitação em Desenho (1986) e Pintura (1987), e). Artista Plástico, com exposições no Brasil e exterior. Foi professor titular do Curso de Graduação em Artes Visuais da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) em convênio com a Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE) e professor de Artes Visuais na Universidade Federal de Brasília. Foi pesquisador e coordenador do Grupo de Pesquisa em Artes: Criação, Interdisciplinaridade e Educação da UERGS/FUNDARTE. Tinha experiência na área de Artes, com ênfase em Pintura e Desenho, atuou principalmente nos seguintes temas: arte contemporânea, arte pós-moderna, pintura, desenho, ecletismo estilístico e interdisciplinaridade.

Foi com um misto de alegria e pesar que aceitei o convite de fazer uma pequena homenagem, nesse espaço da Revista nº 20, para o professor Doutor Marco Antonio Gomes de Araujo. Sei que é uma grande responsabilidade aceitar o desafio, pois além de colega, era um amigo, por quem tinha grande admiração, tanto pelo artista como pelo professor. Considero que ele realmente possuía o perfil do curso de Graduação em Artes Visuais, da FUNDARTE/UERGS, que era o de ter o seu currículo voltado para a formação do professor artista e, no seu caso, como o artista enriquecia o trabalho do professor...

Apesar de lamentarmos a sua transferência para Universidade Federal de Brasília, comemoramos a conquista com ele, uma vez que havia nos relatado anteriormente o seu anseio por ser funcionário de uma Universidade Federal, nesta fase da sua vida.

Não tenho palavras para expressar o quanto a sua perda, pela segunda vez e agora definitiva, abalou a todos na FUNDARTE e do quanto a tragédia que o acometeu num momento tão especial da sua vida, nos deixou extremamente abalados.

Professor Marco, nosso muito obrigado por tudo o que aprendemos contigo e por poder desfrutar da tua companhia, ainda que por um curto período.

Márcia Pessoa Dal Bello

