

ouvirouver

Revista dos Programas de Pós-graduação do Instituto de Artes

Instituto de Artes | Universidade Federal de Uberlândia

ISSN 1809-290x (impresso) / ISSN 1983-1005(online)

ouvirouver	Uberlândia	v. 14	n. 1	p. 1- 266	jan./jun. 2018
------------	------------	-------	------	-----------	----------------



Universidade Federal de Uberlândia

Reitor: Valder Steffen Júnior / Vice-reitor: Orlando César Mantese

EDUFU– Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Direção EDUFU: Guilherme Fromm

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Bloco A – Sala 01
Campus Santa Mônica 38408.100 – Uberlândia-MG
www.edufu.ufu.br | e-mail: livraria@ufu.br

Revista dos Programas de Pós-graduação do Instituto de Artes

Programa de Pós-Graduação em Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Programa de Pós-Graduação em Música
Mestrado Profissional em Artes

Instituto de Artes | Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica
Bloco 1V 38408.100 – Uberlândia-MG
www.iarte.ufu.br

Todos os trabalhos são de responsabilidade dos autores, inclusive revisão de português, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista OuvirOUver ou à Edufu.

OuvirOUver : revista dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Artes. Uberlândia : Universidade Federal de Uberlândia,

Programa de Pós-Graduação em Artes, 2005–v.
Semestral, 2010 – Anual de 2005 a 2009.

ISSN 1809-290X
ISSN 1983-1005(online)

1. Artes – Periódicos. 2. Música – Periódicos. 3. Artes Cênicas – Periódicos. 4. Artes Visuais– Periódicos. I. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Artes.

CDU: 7(05)



Diretor IARTE

Cesar Adriano Traldi

Coordenadores dos Programas Pós-Graduação em Artes / Renato Palumbo Dória
Pós-Graduação em Artes Cênicas / Luiz Humberto Martins Arantes
Pós-Graduação em Música / Daniel Luís Barreiro
Mestrado Profissional em Artes / Dirce Helena de Carvalho.

Comitê Editorial

Beatriz Basile da Silva Rauscher (Editora Responsável)
Daniele Pimenta
Fernanda de Assis Oliveira

Conselho Editorial Consultivo / Científico

Adriana Giarola Kayama (UNICAMP - Brasil)
Afonso Medeiros (UFPA - Brasil)
Alexandre Zamith Almeida (UNICAMP - Brasil)
Ana Maria Pacheco Carneiro (UFU - Brasil)
Ana Sofia Lopes da Ponte (Universidade do Porto - Portugal)
André Carrico (UFRN - Brasil)
André Luiz Antunes Netto Carreira (UDESC - Brasil)
Aparecido José Cirillo (UFES - Brasil)
Arao Paranaguá de Santana (UFMA - Brasil)
Biagio D'Angelo (UnB - Brasil)
Cesar Marino Villavicencio Grossmann (UNESP - Brasil)
Cleber da Silveira Campos (UFRN - Brasil)
Cyriaco Lopes (John Jay College, City University of New York - USA)
Edson Sekeff Zampronha (Universidad de Oviedo - Espanha)
Elisa de Souza Martinez (UNB - Brasil)
Fábio Scarduelli (UNESPAR - Brasil)
Fernando Antônio Mencarelli (UFMG - Brasil)
Fernando Manoel Aleixo (UFU - Brasil)
Gilson Uehara Gímenes Antunes (UNICAMP - Brasil)
Guillermo Aymerich (Universidad Politécnica de Valencia - Espanha)
Ileana Diéguez (Universidad Autónoma Metropolitana - México)
Ivanildo Lubarino Piccoli dos Santos (UFAL - Brasil)
Jônatas Manzolli (UNICAMP - Brasil)
Jorge das Graças Veloso (UnB - Brasil)

José Spaniol (UNESP - Brasil)
Josette Feral (Université Du Quebec a Montreal - Canadá)
Juan Villegas (University of Califórnia - USA)
Lilía Neves Gonçalves (UFU - Brasil)
Luciana Del-Ben (UFRGS - Brasil)
Ludmila Brandão (UFMT - Brasil)
Márcia Strazzacappa (UNICAMP - Brasil)
Marco Antonio Coelho Bortoleto (UNICAMP - Brasil)
Margarete Arroyo (UNESP - Brasil)
Maria do Perpétuo Socorro Calixto Marques (UFU - Brasil)
María Isabel Baldasarre (Universidad Nacional de San Martín - Argentina)
Maria Teresa Alencar de Brito (USP - Brasil)
Mário Fernando Bolognesi (UNESP - Brasil)
Mário Rodrigues Videira Júnior (USP - Brasil)
Marta Isaacsson Souza e Silva (UFRGS - Brasil)
Miguel Teixeira da Silva Leal (Universidade do Porto - Portugal).
Patrícia Garcia Leal (UFRN - Brasil)
Paulo José de Siqueira Tiné (USP - Brasil)
Paulo Ricardo Merisio (UNIRIO - Brasil)
Raúl Minsburg (Universidad Nacional de Lanús e Universidad Nacional de Tres de Febrero - Argentina)
Renato Palumbo Dória (UFU - Brasil)
Ricardo Climent (The University of Manchester - Inglaterra)
Rodrigo Sigal Sefchovich (Centro Mexicano para la Música y las Artes Sonoras - México)
Sandra Rey (UFRGS - Brasil)
Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (UDESC - Brasil)
Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas (UDESC - Brasil)
Sônia Tereza da Silva Ribeiro – (UFU - Brasil)
Wladilene de Sousa Lima (UFPA - Brasil)

Projeto Gráfico

Paulo Roberto de Lima Bueno (UFU)

Diagramação

Eduardo Warpechowski | Gráfica UFU
Marco Túlio Silva | Estagiário IARTE

Imagem da Capa e Miolo

Concepção gráfica Marco Pasqualini de Andrade a partir de imagem de Rubia Bernasci





Sumário

Editorial 7

DOSSIÊ

Teatro, Epistemologia, Decolonialidade e Outras Reflexões Estéticas 12
Adilson Florentino.

Teatro, epistemologia e educação: crônica de um estatuto em
construção 14
Adilson Florentino (UNIRIO)

A falência da crítica: formas da crítica teatral na História do Teatro
Brasileiro 26
Tânia Brandão (UNIRIO)

Externalismo, iconicidade e cognição distribuída em C.S.Peirce. 44
João Queiroz (UFJF)
Pedro Atã (Linnaeus University - Suécia)

Gerd Bornheim: a crítica artística em datiloscrito que problematiza a
linguagem e a comunicação 56
Gaspar Paz (UFES)

Filosofía del performance: escritura somática y ethos en escena 70
Miroslava Salcido (CITRU - México)

ARTIGOS

Des mythī bibliques au « réel merveilleux » : acculturation, interactions,
rejeux. 82
Edwige Callios (Université de Nantes – França)

O Manto de Nossa Senhora Aparecida: um esboço de uma análise 94
Fuviane Galdino Moreira (UFRJ)

Corpo estrangeiro: arte contemporânea e biopolítica 108
Ronaldo Macedo Brandão (UFU)



Rui Macedo: entre o Museu de Hubert Robert e a baleia de Jonas 126
João Paulo Queiroz (Universidade de Lisboa – Portugal)

Suspensão do cotidiano: a experiência de um intervalo como exercício poético 140
Viviane Gueller (UFRGS)

O campo discursivo da textura sonora: diálogos e polifonias 154
Denise Blanco Sant Anna (FEEVALE - RS)
Juracy Assmann Saraiva (FEEVALE - RS)
Ernani César Freitas (FEEVALE - RS)

Motricidade humana na educação musical 168
Denise Andrade de Freitas Martins (UEMG – Ituitutaba MG)
Priscila Queiroz Messias (UEMG – Ituitutaba MG)

A Prática Coral na Educação Básica: uma abordagem transdisciplinar em prol do desenvolvimento humano 182
Luciane Pereira de Moraes (Colégio Marupiara - São Paulo SP)

Considerações sobre docência, formação e inserção da dança no espaço escolar brasileiro. 194
Josiane Franken Corrêa (UFPel)
Carmen Anita Hoffmann (UFPel)
Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPel)

Contextos e proposições: um panorama dos desejos de criação de uma escola de teatro nacional nos séculos XIX e XX 206
Gilberto dos Santos Martins (IFMA)

Corpos em sofrimento: o teatro em um processo colaborativo como recurso didático na comunicação interpessoal em cuidados paliativos. 220
Christiane Guimarães Araújo (UEMS)
João Francisco Santos Silva (UFMS)
Thaís Monique Batista Constantino (UEMS)
Vanderlei José dos Santos (UEMS)
Lucas Sales da Silva (UEMS)



ENTREVISTA

Uma jornada com rasaboxes - Entrevista com Michele Minnick 234

Joana Ribeiro da Silva Tavares (UNIRIO)

Ana Achcar (UNIRIO)

Adriana Bonfatti (UNIRIO)

Marcia Moraes (Coletivo The White Rabbit)

Anna Wiltgen (Companhia As Dramáticas)

Dadá Maia (Companhia As Dramáticas)

Adriana Maia (CAL)

AUTORIA

Dassanta (texto teatral) 248

Solange Dias (Teatro da Conspiração)

NORMAS PARA SUBMISSÃO 264

Editorial

Comprometida com a promoção da produção científica e artística e a divulgação de temas emergentes em Artes Cênicas, Artes Visuais, Música e suas interfaces, a revista ouvirOUver abre seu volume 14 com um dossiê temático orientado para o campo circunscrito pelo Teatro. O dossiê, intitulado “Teatro, Epistemologia, Decolonialidade e Outras Reflexões Estéticas” foi organizado pelo pesquisador da UNIRIO, Adilson Florentino, nosso convidado como colaborador deste número.

O dossiê conta com o texto “Teatro, epistemologia e educação: crônica de um estatuto em construção”, do próprio Florentino. No texto, o autor discute a dimensão epistemológica do Teatro, a partir da perspectiva das Ciências Sociais. Além do trabalho do próprio organizador, o dossiê reúne os trabalhos de pesquisadores de diferentes universidades brasileiras. O artigo “A falência da crítica: formas da crítica teatral na História do Teatro Brasileiro” de Tânia Brandão traz uma reflexão sobre questões como a crise e a renovação da crítica teatral no Brasil a partir de uma abordagem histórica; João Queiroz e Pedro Atá, em “Externalismo, iconicidade e cognição distribuída em C. S. Peirce” exploram conceitos como iconicidade e cognição em uma meta-análise de um experimento em solução situada de problemas; Gaspar Paz, com o artigo “Gerd Bornheim: a crítica artística em datiloscrito que problematiza a linguagem e a comunicação” contribui com a transcrição de um datiloscrito de Bornheim, sobre a crítica artística na cena teatral atual, com enfoque na crise comunicativa e nas transformações das mídias e temos ainda, como contribuição ao dossiê, Miroslava Salcido, com o trabalho “Filosofia del performance: escritura somática y ethos en escena” que discute a relação entre arte e pensamento, a partir da instabilidade gerada pela performance.

Abrimos a seção Artigos, que reúne os trabalhos recebidos em chamadas de temáticas livres nas áreas das Artes, com o estudo da pesquisadora Edwige Callios. O artigo é uma versão ampliada de uma conferência proferida pela autora em 2016, na Universidade de Bretagne-sud. Nele nossa autora discute o que próprio artista-escritor cubano Alejo Carpentier qualifica de mágico e associa a um real maravilhoso em sua obra, como um projeto conforme um *imago mundi* (artístico, político e literário). Callios defende a tese de que há uma espécie de repetição criativa que revela os mecanismos subjacentes da aculturação latino-americana - que se fazem sensivelmente diferentes dos mecanismos em jogo na colonização anglo-saxã. Já os mecanismos de construção de uma identidade nacional, são discutidos por Fuviane Galdino Moreira, a partir das bandeiras do Brasil e do Vaticano, presentes no manto atual de Nossa Senhora Aparecida. Para isso, Moreira recorre às discussões levantadas acerca dos usos e das funções das vestes nas esculturas cristãs, assim como a um tipo de análise que nos reporta à conceituação de imagem-objeto proposta por Baschet.

A produção dos artistas plásticos está presente em três interessantes abordagens contemporâneas no campo das Artes Visuais. Em “Corpo estrangeiro: arte contemporânea e biopolítica” Ronaldo Macedo Brandão, parte de noções de biopolítica enunciadas por Michel Foucault e Giorgio Agamben, para observar os trabalhos dos artistas Santiago Sierra, Ursula Biermann, Krzysztof Wodiczko e Yto Barrada, nos quais, situação social de algumas pessoas ou grupos, e a condição

de serem estrangeiros em território Europeu ou fronteiriços, é abordada em diferentes trabalhos.

João Paulo Queiroz problematiza a obra do pintor português Rui Macedo e especificamente a exposição "A new perspective on Alexander M. collection" apresentada na Galeria Municipal Vieira da Silva, Loures, Lisboa em 2018. Queiroz reflete sobre a auto-referencialidade fundamental presente na ficção pictórica projetada por Rui Macedo. Outra mostra de artes visuais é objeto de artigo selecionado para este número. Trata-se da exposição "Sobre aterro: profundezas e flutuações", realizada em 2017, no Paço dos Açorianos, em Porto Alegre (RS) da própria autora, Viviane Gueller. Ela aborda, sob a fundamentação teórica Jorge Larrosa Bondía, Gilles Deleuze e Félix Guattari e outros, o processo de criação dos seus trabalhos que compuseram a exposição, e que emergem da experiência em espaços-tempo de deslocamento e espera, estado de disponibilidade que, segundo ela, promove uma suspensão no fluxo do cotidiano.

Entre os artigos submetidos e selecionados na área de Música, publicamos aqui três abordagens. Em "O campo discursivo da textura sonora: diálogos e polifonias" os autores, Denise Blanco Sant'Anna, Juracy Assmann Saraiva e Ernani César Freitas refletem sobre a forma de estruturação dos elementos musicais e verbais e das relações dialógicas que se estabelecem nesse campo sonoro. A análise que nos propõem fundamenta-se principalmente nos conceitos de dialogismo, enunciado, polifonia, intertextualidade e de uma possível aproximação com impressões relativas à cena enunciativa, à cenografia e ao ethos.

No campo da educação musical, as autoras Denise Andrade de Freitas e Priscila Queiroz Messias Martins buscam discutir a motricidade humana tendo como eixo condutor a educação musical em diálogo com as áreas de Psicologia, Filosofia, Psicanálise e sobretudo a Música. Enumeram como meio e fonte de nossas realizações o corpo, sendo este recurso fundamental para a ação sonora. Com ênfase na música, no teatro e na literatura, visam pontuar e discutir sobre os aspectos que possibilitam o acesso às habilidades e potencialidades das pessoas envolvidas nos projetos de extensão e de pesquisa, tendo como o foco o levantamento e a identificação de dificuldades de aprendizagem e de socialização.

Com enfoque na Prática Coral a autora Luciane Pereira de Moraes aborda o papel dessa prática vocal como atividade de maior efetividade e acesso no ensino musical da educação básica. Com isso, em seu artigo, defende a perspectiva transdisciplinar a partir de um breve panorama sobre o canto coral no ensino musical da educação básica, pontuando o pensamento complexo, em contraposição ao pensamento cartesiano, pautado numa abordagem transdisciplinar em prol do desenvolvimento humano, fundamentado por Nicolescu e Morin.

Os textos de Artes Cênicas desta edição transitam pelo campo da formação, no teatro, na dança e no cruzamento do teatro com a medicina. Josiane Franken Corrêa, Carmen Anita Hoffmann e Thiago Silva de Amorim Jesus em "Considerações sobre docência, formação e inserção da dança no espaço escolar brasileiro", nossos autores tratam, em termos históricos e legais, das questões que envolvem o ensino da dança no ensino público, tais como formação docente, gestão escolar e infraestrutura. Em "Contextos e proposições: um panorama dos desejos de criação de uma escola de teatro nacional nos séculos XIX e XX", Gilberto

dos Santos Martins, nos traz ideias e contradições presentes no processo de criação de escolas para a formação de atores no Brasil, nos séculos XIX e XX, e questiona se esse processo está ligado à ideia de um teatro nacional.

Christiane Guimarães Araújo, João Francisco Santos Silva, Thaís Monique Batista Constantino, Vanderlei José dos Santos e Lucas Sales da Silva, discorrem sobre a experiência de utilização do teatro como ferramenta na formação médica, buscando o aprofundamento da percepção do tema da morte para a prática da comunicação interpessoal, a partir de um processo de criação cênica em método colaborativo, em disciplina sobre cuidados com pacientes terminais, no artigo “Corpos em sofrimento: o teatro em um processo colaborativo como recurso didático na comunicação interpessoal em cuidados paliativos”.

Na seção Entrevista, Joana Ribeiro da Silva Tavares, contribui com “Uma jornada com rasaboxes - Entrevista com Michele Minnick”. O trabalho mostra como Minnick trata de suas experiências, discutindo a relação com a plateia e as possibilidades criativas oportunizadas pelo rasaboxes.

Na seção A autoria, trazemos aos leitores o texto teatral “Dassanta”, de Solange Dias, além de imagens da montagem de estreia do espetáculo pelo Teatro da Conspiração, de Santo André, SP. O texto tem como inspiração o sertão mítico das canções do baiano Elomar Figueira Melo, e nos apresenta o cego contador Olivério, que, dos casos colhidos em suas andanças pelo sertão, traz a história da disputa entre os vaqueiros Antenoro e Bragadá pelo amor da amaldiçoada Dassanta.

Agradecemos aos autores, pareceristas e colaboradores desta edição que contribuíram para que possamos entregar aos nossos leitores, este rico e diverso conjunto de abordagens sobre as Artes e a produção dos artistas.

Boa leitura!

Beatriz Rauscher (Editora responsável)

Daniele Pimenta

Fernanda de Assis Oliveira



Dossiê | TEATRO, EPISTEMOLOGIA, DECOLONIALIDADE E
OUTRAS REFLEXÕES ESTÉTICAS

Apresentação

O dossiê intitulado “Teatro, Epistemologia, Decolonialidade e Outras Reflexões Estéticas” pretende ampliar o debate em torno das relações entre o teatro, o conhecimento e as questões problematizadoras da decolonialidade, situando-os como processos e projetos políticos e históricos. Essas relações estão tramadas por uma tríplice indagação, a saber:

1. Quais são os índices e os sinais geopolíticos sobre os quais se inscrevem a produção acadêmica teatral de modo a negar a produção estética e intelectual da cena latinoamericana?

2. Quais são as implicações para pensar a complexa questão relativa à decolonialidade como projeto político e epistêmico e suas articulações com o discurso sobre o teatro?

3. De que modo é possível pensar na temática referente à decolonialidade do poder e do saber e à construção de novas perspectivas paradigmáticas do fazer teatral?

■ 12

Indubitavelmente, há uma curta aproximação entre geografia, política, cultura e conhecimento, ideologicamente constituída pela ordenação do mundo e da cartografia que o representa, principalmente na construção de um mapamundi que estabelece as relações de dominação entre as regiões norte e sul, bem como os espaços hegemonicamente econômicos e a sua iminente sobreposição a outras regiões, especialmente aos países africanos e latinoamericanos.

A representação da geopolítica dominante atual está solidamente fundamentada numa concepção monolítica, globalizada e universal de mundo, sob a égide da lógica do mercado e da cosmovisão neoliberal. Como parte constitutiva da visão social de mundo em tela emerge uma ordem política, econômica e social a determinar e a regular uma certa ordem de conhecimento.

Indiscutivelmente, a demarche epistemológica está constituída pela organização do sistema-mundo moderno, marcadamente colonial. A história do conhecimento moderno está fortemente impregnada pela dimensão geopolítica, geohistórica e geocultural, de maneira a possuir valor, cor e lugar de origem.

Nesse sentido, a colonialidade do poder implantou uma diferença que não é apenas étnica, mas sobretudo colonial e epistêmica, deslocando-se para o campo do saber ao afirmar a visão eurocêntrica como sendo a única perspectiva possível.

Nos rastros dessa economia política do conhecimento, os modos de organização do saber estão situados em determinados núcleos de poder e regiões periféricas e subordinadas que permitem pensar que os grandes centros de capital econômico também constituem-se nos grandes centros do capital intelectual.

Como forma de aprofundamento do eixo analítico em reflexão, o discurso da modernidade produziu a ilusão e a falsa representação de que o conhecimento é abstrato, imaterial, universal e desprovido de corpo, gênero e cor.

Neste cenário torna-se urgente a reconfiguração de um saber-fazer teatral no contexto da América Latina que repense as perspectivas contemporâneas de luta

social e política, de modo a evidenciar a nova construção de agenciamentos dos povos que não habitam a parte norte do planeta, mas que também estão a produzir uma política epistêmica em torno dos processos de decolonialidade.

Ao seguir as pegadas da discussão que aqui descortina-se em torno da decolonialidade epistêmica, os trabalhos reflexivos que constituem o presente dossiê apresentam uma profícua crítica analítica sobre o teatro, as artes e a teoria estética, convidando o leitor a exercitar um pensamento transformador, multi e pluriculturalista.

O conjunto dos textos e autores aqui apresentados possuem diferentes formações, gêneros e cores, todavia mantêm um ponto de interseção em torno do pensamento artístico e teatral como processo e projeto intelectual que apontam para a construção de outros modos de saber e empoderamento.

Portanto, os autores promovem um verdadeiro encontro de intervenção intelectual e de pedagogia crítico-emancipatória cujo cruzamento fronteiriço só faz sentido num legítimo diálogo com o leitor.

Adilson Florentino
Junho de 2018.

Teatro, epistemologia e educação: crônica de um estatuto em construção

ADILSON FLORENTINO

■ 14

Adilson Florentino é Professor Titular da Escola de Teatro e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

■ RESUMO

A proposta de reflexão apresentada neste ensaio tenta estabelecer a relação entre o teatro, a dimensão epistemológica e a educação para subsidiar a compreensão do modo de organização do teatro como campo de conhecimento. O pano de fundo do debate está tramado pelo discurso das ciências sociais.

■ PALAVRAS-CHAVE

Teatro, epistemologia, educação

■ ABSTRACT

The proposal of reflection presented in this essay tries to establish the relation between the theater, the epistemological dimension and the education to subsidize the understanding of the way the theater is organized as a field of knowledge. The background of the debate is framed by the discourse of the social sciences.

■ KEYWORDS

Theater, epistemology, education.

15 ■

O olho torna-se humano quando o seu objeto se torna um objeto social e humano, vindo do homem e destinado ao homem. Os sentidos tornam-se, assim, diretamente e na prática dos teóricos, sentidos transformadores, impregnados de vida social, de razão – poderes sobre os objetos.

(DUVIGNAUD, Jean. Sociologia da Arte, 1970, p:32)

O desafio a que me coloco neste trabalho é o de estabelecer um diálogo entre o Teatro e a Educação, tomando como objeto de estudo o modo de organização do Teatro como conhecimento, especialmente no seguintes aspecto do universo que lhe é constitutivo: o conhecimento escolar. Procurando fazer uma leitura desse processo, atento aos múltiplos sentidos aí inscritos, tal enfoque insere-se e resulta de minhas inquietações acerca do meu fazer cotidiano, enquanto docente e pesquisador compromissado com a formação do professor de Teatro. Essas inquietações resultam de uma indagação para a qual não tenho resposta, mas que gostaria de tentar nomear. Essa espécie de incômodo reflexivo é o desdobramento do próprio exercício docente, especialmente o fazer-se do ensino de Teatro, que precisa ser problematizado à luz das novas condições sociais do conhecimento contemporâneo.

Considerar educação/escola/ensino de Teatro como “novos” objetos sob “novos” olhares, com “novos” problemas para o conhecimento teatral, requer buscar “novas” abordagens, tendo-se em vista a tão propalada crise dos paradigmas das ciências humanas e sociais, em que se critica, fundamentalmente, o caráter absoluto da ciência, a incapacidade de se ater a conceitos complexos e a teorias fechadas para o enquadramento do real. A pesquisa teatral é, pois, convidada a reformular seus objetos recompostos a partir de uma interrogação sobre a própria natureza da linguagem cênica, suas relações e, mais fundamentalmente ainda, seu princípio de inteligibilidade.

É importante notar que, imerso nesta crise, a produção do conhecimento teatral trava consigo mesma um outro conflito, colocado não pelo conhecimento estético, mas pelo conhecimento científico. Este conflito da pesquisa teatral elabora-se originariamente no campo das ciências relativamente novas, mas que se sobressaem em meio às incertezas científicas, trazendo algo de novo, uma espécie de conteúdo emergente e, desta forma, constituem seu estatuto científico, como é o caso da sociologia e da antropologia.

No entanto, existe um combate pela inserção da produção do conhecimento no campo das artes como campo do saber científico. Sendo que esse combate ganha força e vigor na medida em que a pesquisa no campo das artes procura estabelecer um diálogo convergente ou não com as ciências humanas e sociais de forma macroestrutural e, mais especificamente com a sociologia e a antropologia, procurando assimilar esses novos conhecimentos sem, contudo, perder a autonomia do pensamento estético. Nesse movimento de crítica e reflexões acerca da crise dos fundamentos das ciências, o Teatro, enquanto saber disciplinar (Foucault, 1991), enfrenta uma série de desafios cujos esforços tentarei esboçar neste trabalho reflexivo.

O teatro e a análise de suas condições sócio-epistemológicas

Neste início de século, a questão do conhecimento exige um diálogo permanente entre todas as ciências, fato que condiciona os discursos e as práticas artísticas contemporâneas a conferirem o grande desafio que ora se põe à humanidade no que concerne à possibilidade de, pelo conhecimento da complexidade do mundo e pela mediação social e tecnológica, contribuir para o reconhecimento do lugar do sujeito como ator de projetos históricos. Isto permite considerar a relevância que assume os referenciais axiológicos atribuídos ao teatro e, mais especificamente, os seus referenciais epistemológicos.

Ao longo deste trabalho analítico, tentarei explicitar alguns elementos conceituais que participam na determinação da dimensão epistemológica da pesquisa em Teatro. Parto do pressuposto de que a reflexão dos elementos conceituais em questão antecede e fundamenta a própria prática da pesquisa dos estudos teatrais. Isto significa dizer que centrarei minha análise na problematização das questões epistemológicas clássicas a fim de reconhecer o lugar da pesquisa no campo teatral.

O eixo de preocupação acerca do entendimento da pesquisa como princípio científico no campo do Teatro passa pela necessidade de evidenciar uma deter-

minada concepção de conhecimento, inscrita no movimento de construção da própria história do conhecimento teatral. As condições decorrentes do conhecimento teatral, no seu processo de produção histórico-social, suscita novas questões para a pesquisa e aponta tensões, problemas e possibilidades que podem revelar elementos conceituais e metodológicos preñhes a serem explorados.

Em síntese, este trabalho acadêmico pretende contribuir para um maior esclarecimento das questões epistemológicas subjacentes à pesquisa teatral. Para dar concreticidade a tal análise, aponto de forma sumária as relações estabelecidas entre a epistemologia e a pesquisa, para logo em seguida, centrar-me na consideração específica da contribuição da pesquisa em Teatro. Portanto, descrevo não apenas a diversidade de enfoques existentes no campo da epistemologia, mas também a complexidade das concepções de pesquisa ali presente; concepções cujas raízes mergulham, profundas, no solo da história ocidental moderna, ramificando-se, musculosas, até o momento contemporâneo. Trata-se, pois de concepções que se fabricam e se constroem no bojo das mudanças culturais e ideológicas ocorridas ao longo da história da ciência moderna para designar rupturas e permanências em seu próprio movimento.

De acordo com os parâmetros de minha compreensão teórica, o impacto da questão da pesquisa como eixo fundamental para o exame e a análise reflexiva do fenômeno teatral constitui, como já foi dito anteriormente, a síntese avaliativa das transformações do lugar da pesquisa no território do teatro e impele a gestação de alguns créditos para com a reconstrução de um discurso e de uma prática em que o trabalho voltado para o teatro possa definir-se pela mediação de uma base teórica crítica e potencialmente transformadora.

Penso que é importante destacar que há na reflexão do significado da prática científica a distinção de um estatuto epistemológico e de um estatuto político-social, posto que a análise das condições estatutárias da pesquisa teatral pressupõe o exame do contexto cultural e das relações de poder que se manifestam.

Embora eu não tenha a intenção de esgotar o tema por mim proposto, de-sejo enfatizar que a minha opção analítica está fundamentada na perspectiva da epistemologia crítica com a qual me identifico e constitui uma ferramenta de análise que implica o entendimento da pesquisa como produção de conhecimento. Sendo assim, a pesquisa remete à definição de um referencial teórico no qual se instala toda uma concepção de sociedade.

Ao colocar em debate as correntes epistemológicas contemporâneas, Japiassu (1988, p. 138) assim se refere à epistemologia crítica:

Trata-se de uma reflexão histórica feita pelos cientistas sobre os pressupostos, os resultados, a utilização, o lugar, o alcance, os limites e a significação sócio-culturais da atividade científica.

Essa referência tenta demonstrar a tendência existente, no campo científico, de uma interrogação constante do pesquisador sobre a significação sócio-cultural da sua prática científica.

Portanto, no que concerne ao espaço/tempo do teatro, a pesquisa pressupõe a problematização teórica das práticas teatrais concretas circunscritas na sociedade, na tentativa de capturar seus múltiplos significados e suas redes de relações. O que está em cena aqui não é a recusa em assumir um determinado sig-

nificado em relação à pesquisa teatral, mas, sobretudo, examinar a lógica de entendimento de como tal significado é produzido, reproduzido, legitimado, desconstruído e reconstruído no interior das dimensões teóricas e materiais da prática social científica.

A compreensão do processo formativo da racionalidade moderna exige, obrigatoriamente, o exame dos estruturantes epistemológicos fundantes da articulação interna dos princípios relativos ao conhecimento e à razão a partir do século XVII (Santos, 1995). Desde seu fundamento, a ciência moderna designa o modo específico de conhecimento adotado pelo mundo ocidental no cerne do florescimento da civilização burguesa (Fourez, 1995).

Assim sendo, a análise das teorias do conhecimento produzidas no século XVII é reveladora de que a relação entre conhecimento e mundo, bem como suas representações, se tece de forma contraditória. O racionalismo e o empirismo se constituem nas duas grandes vertentes da teoria do conhecimento que abrem o debate na época moderna; possuem como estruturantes epistemológicos a noção de sujeito e de objeto de uma forma a-histórica, estática e sincrônica. A base dessa noção está alicerçada num divórcio epistemológico entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível e produz uma dicotomização que legitima o pressuposto de que o sujeito cognoscente está fora de lugar, existindo fora dos limites espaço-temporais e a ele somente é permitido conhecer o mundo objetivamente pela mediação de uma racionalidade conceitual e abstrata.

Toda essa questão circunscreve-se no dualismo psico-físico de Descartes que o definiu como expressão do divórcio existente entre a substância material (res extensa) e a substância metafísica (res cogitans) na qual se elabora o pensamento.

A concepção cartesiana concebe o mundo como um sistema mecânico no qual o fenômeno psíquico constitui a esfera interior do homem e a origem do conhecimento está inscrita no sujeito pensante; logo, a fonte principal de conhecimento é o pensamento (razão) cujos juízos possuem necessidade lógica e validade universal (Hessen, 1987).

O modelo idealista-subjetivista ao colocar exclusivamente o homem em primeira instância no processo cognitivo defende a idéia de que os conceitos fundamentais do conhecimento constituem atributos inatos ao sujeito e representam, dessa forma, um patrimônio originário da razão. Aqui se encontram as bases para a afirmação de um mundo racional (logocêntrico) e cuja racionalidade é do tipo monolítica

Quanto a essa questão, Bachelard (1986) responde a essa discussão denunciando o caráter unificado do conhecimento do real produzido pelas visões empirista e idealista, no qual o ser empírico aparece, no século XIX, formando um bloco absoluto.

Opondo-se à tese do racionalismo, o empirismo coloca a antítese de que a única fonte verdadeira do conhecimento está no primado da experiência e contraditoriamente demonstra que a consciência cognoscente retira os seus conteúdos exclusivamente da experiência e não da razão, posto que a natureza humana é vazia, destituída de conhecimento e constitui-se numa tábua rasa, numa folha de papel em branco cuja escritura é realizada pela experiência de fatos concretos.

Enquanto os racionalistas partem da lógica matemática, os empiristas pro-

cedem das ciências naturais na produção do conhecimento e pela comprovação dos fatos mediante cuidadosa observação. Desejo enfatizar que ambas as vertentes, subjetivistas e objetivistas, respectivamente, defendem a questão do conhecimento segundo os fundamentos epistemológicos que os iluminam e desvinculados das condições histórico-sociais de sua produção.

No entanto, contemporaneamente, o problema do conhecimento está representado na relação cognitiva sujeito e objeto e, como ressalta Schaff (1991), essa relação “representa por si só um conteúdo e uma problemática filosófica extremamente complicados” (p. 72). O princípio da interação existente entre os eixos da relação cognitiva é produzido no enquadramento da prática social do sujeito que captura e dialoga com o objeto na / e pela sua atividade.

Para Gómez (2001), a perspectiva interpretativa e construtivista se coloca como uma peculiaridade epistemológica que começa a obter reconhecimento em diferentes campos do conhecimento, entre os quais o das artes. Tal perspectiva parte de dois pressupostos básicos que formam a sua ontologia, a saber: o caráter inacabado dos fenômenos sociais e a sua dimensão semiótica. Essas características, no plano epistemológico, estão sintetizadas no tema da interpretação e da construção de significados, que podem assumir, segundo depreende-se de Gómez (pp. 65-69), diferentes posições.

O núcleo temático relativo ao processo histórico da ciência moderna exige um olhar analítico como representação de uma construção teórica e, portanto, ideológica que coloca em relevo um enfoque particularizado do problema científico. Nesse sentido, a análise aqui empreendida representa um modelo simplificador que enfatiza somente alguns eixos inscritos na complexidade do tema em questão e que pretendem assinalar alguns pontos para a reflexão sobre o lugar da pesquisa nos estudos teatrais.

Quero ressaltar que a noção de conhecimento é problemática e muito mais é a de teoria do conhecimento. A noção de conhecimento recobre uma multiplicidade de sentidos na qual tanto os pressupostos teóricos quanto a própria produção científica apresentam novas vozes a essa polifonia.

A diversificação do debate epistemológico contribui para a difusão de diferentes e contrastantes vozes a respeito da ciência e também faz emergir uma tessitura historiográfica cujo trabalho propedêutico de legitimação de uma nova filosofia da ciência não consegue afastar as dúvidas e as polêmicas em torno da capacidade heurístico-explicativa de reconstrução desse debate.

A tendência contemporaneamente marcante da nova filosofia da ciência é desviada dos modelos lógicos para os modelos históricos das teorias (Geymonat e Giorello, 1986). Isto significa afirmar que a epistemologia contemporânea realiza a descoberta do fator histórico e do seu significado teórico no cerne da própria prática científica. A esse respeito temos o exemplo escrito por Lakatos (1976, p. 91):

...a filosofia da ciência sem a história da ciência é vazia; a história da ciência sem filosofia da ciência é cega.

Todavia, percebo que o reconhecimento da estreita vinculação entre filosofia e história da ciência polemiza a questão da presença do fator histórico na ciência que nem sempre esteve devidamente acompanhado pelo conhecimento da complexidade encerrada no significado teórico da historicidade. Aos neopositivistas a

história é apresentada como um conjunto de fatos irrelevantes, sendo-lhe impossível de penetrar a estrutura lógico-formal das verdades científicas que se produzem como verdades sem histórias.

A circularidade configurada entre história da ciência e filosofia da ciência, levando-se em conta as dificuldades produzidas nessa relação, atinge o seu alvo de superação pela investigação concreta, legítima e perenamente crítica dentro dos limites de uma cultura historicamente determinada.

Historicamente, a cultura ocidental atravessa um momento de transição da Modernidade à Pós-modernidade, cuja ruptura e travessia possui uma ambigüidade própria, síntese de seu caráter desconstrutivo (Santos, 2000). Isto significa sustentar a tese teórico-interpretativa de que a Pós-modernidade é uma desconstrução da Modernidade e não representa a sua contraposição. O tema da desconstrução (Derrida, 2002) remete ao processo de abandono ou de afastamento dos elementos clássicos modernos e impele a gestação de novos espaços, novas experiências e novas formas de pensamento. Essa tese constitui uma face importante dos discursos contemporâneos e me leva a pensar nas condições materiais de existência do projeto científico – incluindo-se nele a pesquisa – e de sua articulação com os estudos teatrais.

■ 20

Neste momento histórico específico, destaco que uma das vertentes da dimensão epistemológica no exame da implicação da pesquisa teatral exorta a elaboração de um pensamento de ruptura cujos conhecimentos são gerados como momentos dialéticos da práxis (Duvignaud, 1999). Quero dizer que a questão aqui colocada encara a pesquisa como um forte instrumento de compreensão da realidade teatral e de seus múltiplos sentidos a fim contribuir no seu processo de transformação.

Como uma questão problematizadora, gostaria de colocar em relevo, na propriedade do debate epistemológico, a interrogação da noção de cientificidade presente nas reflexões sobre o lugar da pesquisa nos estudos teatrais. Interrogação do modo como, silenciosamente, a noção de cientificidade se oculta nessas reflexões, bem como das condições de seu aparecimento manifesto. Interrogação do conteúdo que a noção de cientificidade pode encobrir e desvelar, assim como as transformações que ela pode produzir. Interrogação sobre o sentido que se mantém na noção de cientificidade e sobre o campo onde essa noção coexiste, permanece e se apaga. Trata-se de uma interrogação da noção de cientificidade a partir e na dimensão dialética de sua interioridade/exterioridade (Foucault, 2000).

O entendimento do teatro como uma prática social sintetiza o pensamento de Duvignaud (1999) sobre as relações sociais do teatro em diferentes momentos históricos. É interessante conhecer o pensamento de Duvignaud pelo seu esforço intelectual em trazer para o campo da representação teatral tanto a perspectiva como a análise sociológica, com vista a atingir a compreensão de que o teatro é um fenômeno social e como tal deve ser investigado. Por outro lado, Duvignaud também está preocupado em analisar o teatro como revelador de uma determinada sociedade e momento histórico específico.

O pensamento de Duvignaud está vinculado ao de Roger Bastide, antropólogo francês, que dedicou sua carreira à luta pela compreensão dos seguintes pressupostos, entre outros:

1. reação à noção de racionalidade, contrapondo-se a uma irracionalidade primitiva, como se existisse um primado da primeira sobre a segunda. Considerava esta tendência como uma atitude etnocêntrica;

2. defesa da multidisciplinaridade, fazendo um apelo a todas as perspectivas possíveis do problema, através de análises e críticas das diversas contribuições científicas;

3. defesa de uma postura metodológica que leve em conta a intuição, a observação participante e a observação controlada, como fazendo parte de uma mesma dinâmica.

O ponto de partida das considerações feitas por Duvignaud situa a representação teatral como um fenômeno que põe em movimento crenças e paixões resultantes das pulsações que dão vida tanto aos grupos como as sociedades. Para Duvignaud, o teatro atinge com isso um certo grau de generalidade que extrapola os marcos fronteiriços da literatura dramática escrita em que a estética emerge sob a forma de ação social. Apesar de seu caráter polissêmico, ação social constitui um conceito central em ciências sociais, sobretudo em sociologia, na qual exprime, segundo a tradição não-marxista, toda ação dotada de significado que é resultante de uma interação do agente com outros atores, podendo revestir-se ou não de uma linguagem simbólica (Weber, 1989). Já na tradição marxista, o conceito de ação social está relacionado aos modos de produção e as formas de trabalho (Horkheimer & Adorno, 1978). No que tange ao teatro como prática social, Duvignaud (1999) revela que:

Le théâtre est donc bien plus que le théâtre. C'est un art. Sans doute, un des plus anciens de tous et, quand on nous demande d'énumérer les figures les plus illustres de l'humanité, ce sont des noms de dramaturges qui nous viennent d'abord à l'esprit – Eschyle, Shakespeare, Molière. Mais c'est un art enraciné, le plus engagé de tous les arts dans la trame vivante de l'expérience collective, le plus sensible aux convulsions qui déchirent une vie sociale en permanent état de révolution, aux difficiles démarches d'une liberté qui tantôt chemine, à moitié étouffée sous les contraintes et les obstacles insurmontables et tantôt explose en imprévisibles sursauts. Le theater est une manifestation sociale. (p. 11)

Tudo isso se deve ao fato de que a representação dos papéis sociais, sejam eles reais ou imaginários, pode provocar processos como um protesto, uma adesão ou uma participação que nenhuma outra arte, segundo Duvignaud, pode possibilitar. Como exemplo, Duvignaud cita o teatro de Arthur Müller que concebe o público como uma comunidade em que cada membro é portador daquilo que ele considera suas angústias e esperanças, e acrescenta que a função do teatro consiste em revelar ao homem esse fator pessoal, para que atingindo aos demais homens, lhes possa revelar que todos se unem na solidariedade. É importante notar que a introdução da solidariedade não é uma questão de ética ou moral religiosa diante das desigualdades; o caminho percorrido por Duvignaud (1970) aponta para a necessidade de uma construção grupal mais fraterna e solidária em nosso imaginário contemporâneo. Desse processo de reconciliação e desse permanente intercâmbio nasce o teatro.

No trabalho da sociologia do teatro Duvignaud produz as seguintes considerações:

1. análise do teatro na Idade Média como uma atividade estética por meio da qual a existência pública alcança os grupos e toda a sociedade; o homem parecia livre, mas a sua liberdade lhe era apresentada como as portas do inferno...

2. análise do surgimento do teatro grego pela ótica das cidades-estado antigas que permitiram o aparecimento da primeira dramatização da liberdade que o homem tem conhecido; o teatro grego não está limitado ao conflito entre a dimensão dionisíaca e a dimensão apolínea, mas o seu uso como um ato cerimonial permitiu fazer o aprendizado da liberdade individual no espaço da cidade; a cidade como o lugar concentrado, ardente e tumultuado onde o homem, através de intensas relações de vizinhança e proximidade aprendeu a fazer política e filosofia.

3. análise do teatro como símbolo perfeito do mundo social em que a representação do cosmo é uma tentativa de abarcar o mundo sobrenatural e as mais elevadas regiões da mística com a finalidade de salvar o homem.

4. análise da interrogação do teatro como sendo o único modo de expressão que concentra toda a experiência real e possível dos homens na vida em sociedade a partir da perspectiva que as sociedades monárquicas e burguesas solicitaram em relação ao próprio teatro.

5. análise das mudanças de percepção do público em que a representação teatral tende a converter-se em um espetáculo comparável ao que é oferecido pela própria história; o humor materializa a distância que separa o homem moderno da tragédia e da comédia clássicas ou tradicionais, na medida em que nossa consciência decifra o drama que lhe é proposto e não a imagem da fatalidade inelutável; aqui reside a análise do modo de percepção que aproxima o espetáculo dramático com a história real na qual o teatro luta pela liberdade contra a fatalidade, oferecendo, dessa maneira, a sua própria face invertida.

6. análise de como as formas de criação, a participação do público e os modos de representação estão comprometidos na trama da vida social e que, portanto, não devem constituir um epifenômeno, um simples reflexo da realidade coletiva; o que está aqui em jogo é que a prática do teatro depende do grau de sua inserção em um tipo de sociedade, do papel que desempenha e da qualidade da visão de homem/mundo que carrega; o teatro emerge aqui como um instrumento de provocação, uma solicitação para a ação social; o espetáculo pode modificar a relação do espectador com o mundo. O espetáculo põe em dúvida a realidade estabelecida.

Portanto, pode-se conceber a prática social do teatro em seus múltiplos aspectos constituidores de uma totalidade que põe em jogo a própria totalidade da vida social e de suas instituições e que permitem captar os nexos existentes entre a estética e a vida social, a criação artística e a trama da existência coletiva. As inquietações entre a vida social e a prática do teatro, bem como entre a vida coletiva e a representação dramática são semelhantes. Como exemplo, há diversas formas de teatralização espontâneas encontradas em diferentes contextos culturais que expressam os modos de criação do mundo social: as festas e cerimônias representadas por diversos povos e realizadas como verdadeiros atos de dramatização em diferentes momentos históricos relacionam diretamente a vida social com o teatro. Uma cerimônia e uma festa, sejam de ordem política, religiosa ou profana constituem, em grau diferente, atos dramáticos, exigindo uma interação estética.

Enquanto a interação estética com objetos é uma atividade tanto perceptiva como emocional, é também fundamentalmente cognitiva, como assinala Vygotsky (2001) ao enfatizar que o enfoque sociológico da arte não subtrai o enfoque estético que necessita de uma base histórica para a construção de uma teoria. Seguindo a análise de Vygotsky, ao teatro só é permitido situar-se como objeto de estudo científico porque constitui uma prática cultural em relação permanente com outras práticas inseridas no tecido social e está condicionado à existência histórica concreta.

Estou pressupondo que no teatro a interação estética está relacionada à dimensão epistemológica na medida em que produz um conhecimento sobre o mundo. Mas o que exatamente nós podemos conhecer sobre o teatro? O que precisamente o teatro pode nos ensinar? Existe algum tipo de conhecimento propositivo que seja proporcionado pelo teatro e que se assemelhe ao conteúdo que nós afirmamos precisar das outras afirmações sobre o conhecimento? Esses são os tipos de indagações que se enquadram no debate sobre se, e em que sentido, o teatro é cognitivo.

O questionamento sobre se nós podemos aprender com o teatro remonta à exortação de Platão sobre os perigos da rendição tanto às representações miméticas como as narrativas do mundo e das ações humanas. Esse debate perdurou na literatura filosófica contemporânea e tem provocado o questionamento sobre se nós podemos ou não aprender com o teatro. Os argumentos contra e a favor da questão também se desenvolveram. O debate não é menos complicado hoje do que foi ao longo da história, e nem está perto de ser resolvido.

Essas reflexões servem para elucidar que há uma densa materialidade na produção do conhecimento teatral. A emergência da produção do conhecimento teatral no momento atual deve começar a fazer provocações na comunidade científica (Khun, 1995) a fim de dar conta da natureza e dos contornos epistemológicos problematizados pelos seus estudos. Se a dinâmica das pesquisas no campo do Teatro remete irremediavelmente para outros campos disciplinares, cabe verificar em que medida e com que estatuto o Teatro permanece no interior de outros saberes disciplinares. Instaura-se, nesse sentido, uma dualidade estatutária, tal como a Semiologia do Teatro, a Antropologia Teatral, a Sociologia do Teatro ou própria Pedagogia do Teatro, que somente podem ser examinadas no percurso histórico e epistemológico das pesquisas em Teatro. Os termos dessa dualidade estatutária representam as possíveis contribuições que as diversas disciplinas emprestam ao campo teatral, dotando-o de um caráter interdisciplinar.

Todavia, Pavis (2003) apresenta o vocábulo teatrologia cuja noção refere-se ao termo alemão Theaterwissenschaft que significa “ciência do teatro” e engloba todos os estudos relativos à dramaturgia, cenografia, encenação e às técnicas do ator, aplicando-se, sobretudo, aos estudos do texto literário teatral. Assinala-se que, segundo Pavis, a teatrologia, assim como a semiologia, é responsável pela reflexão das condições epistemológicas dos estudos centrados no teatro.

De Marinis (1997) defende o uso do termo teatrologia para referir-se ao estudo da teoria e prática do teatro. No ensaio denominado Compreender o teatro, De Marinis apresenta a importância de desenvolver um diálogo entre a história do teatro e ciência do espetáculo, colocando-se na perspectiva de uma nova teatrologia, de caráter interdisciplinar e experimental e que esteja centrada na relação teatral, a do

ator-espectador. Na parte introdutória desse ensaio, De Marinis sustenta o estado embrionário em que se encontram a história teatral e as abordagens científicas do espetáculo para anunciar na primeira parte de seu trabalho as quatro vozes que dão constituição a nova teatrologia: a semiologia, a história e historiografia, a sociologia e a antropologia.

Nesta nova teatrologia, esboçada por De Marinis, a semiótica representa apenas um elemento constitutivo enquanto ciência da significação e da comunicação, a quem se deve confiar o trabalho de elaborar um marco teórico geral e exercitar-se como epistemologia metadisciplinar dos estudos teatrais. É preciso destacar que um dos caracteres dessa teatrologia é a noção de experiência que, com o auxílio de Stanislavski (2005) e Barba (1995), De Marinis (1995) problematiza indagando sobre a possibilidade de teorização do teatro sem o uso da experiência ativa dessa arte:

eu me pergunto: é possível compreender uma arte, falar e escrever sobre ela, estudar o ponto de vista histórico e teórico, sem ser também um produtor ou ao menos, um praticante aficionado dessa arte?

■ 24

A resposta à indagação supramencionada não deve ser simplificada, pois de De Marinis se apropria de uma racionalidade problematizante para tentar situar o seu questionamento. A lógica de estruturação que sustenta o seu ponto de vista está realacionada à diferença existente entre as noções de conhecimento-compreensão e de uso. Enquanto a noção de conhecimento-compreensão está vinculada ao saber e à competência passiva, a noção de uso está vinculada ao saber-fazer e à competência ativa. Observa-se, assim, que tal distinção está circunscrita no clássico debate entre teoria e prática que encontra na experiência cotidiana a dissociação entre tais termos, bem como entre compreensão e uso e saber e saber-fazer, principalmente no que se refere a experiência de signos, representação e códigos tão complexos como é o caso da linguagem teatral.

Referências:

BACHELARD, Gaston. **Epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 1986.

BARBA, Eugenio. **A arte secreta do ator**. São Paulo: Hucitec, 1995.

DE MARINIS, Marco. "Ter experiência da arte: para uma revisão das relações teoria/prática no contexto da nova teatrologia". In: PELLETTIERI, O. & ROVNER, E. (Orgs.). **La puesta em escena em Latinoamérica: teoria y práctica teatral**. Buenos Aires: Galerna/GETEA, 1995.

DE MARINIS, Marco. **Comprender el teatro**. Buenos Aires: Galerna, 1997.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

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

- DUVIGNAUD, Jean. **Sociologie du théâtre**. Paris: Quadrige/PUF, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. RJ: Forense Universitária, 2000.
- FOUREZ, Gerard. **A construção da ciência**. São Paulo: UNESP, 1995.
- GEYMONAT, L. & GIORELLO, G. **As razões da ciência**. Lisboa: Edições 70, 1986.
- GÓMEZ, A. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. Coimbra: Armênio Amado, 1987.
- HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor. **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- KHUN, Thomas. **La estructura de las revoluciones científicas**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- LAKATOS, I. **History of science and it's rational reconstructions**. Boston: Reidel Publishing House, 1976.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- SANTOS, Boaventura. **A crítica da razão indolente**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, Boaventura. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Afrontamento, 1995.
- SCHAFF, Adam. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- VYGOTSKY, Lev. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WEBER, Max. **Conceitos básicos de sociologia**. São Paulo: Moraes, 1989.

Recebido em: 25/9/2017 - Aprovado em: 29/11/2017

A falência da crítica: formas da crítica teatral na História do Teatro Brasileiro

TÂNIA BRANDÃO

■ 26

Tania Brandão (1952, RJ) é Bacharel e Licenciada em História (UFRJ-1973/1974), Doutora em História Social (UFRJ). Livre Docente em Direção Teatral (UNIRIO). Professora de História em diversos estabelecimentos de ensino de Segundo Grau (1970-1982). Professora de História do Teatro, Análise do Texto Teatral e História do Teatro Brasileiro na Escola de Teatro Martins Pena (1982-1992). Professora de História e de Teoria do Teatro da Escola de Teatro da UNIRIO (1989/2002); professora aposentada colaboradora do PPGAC/UNIRIO, orientadora de dissertações, teses e pesquisas (2002/...). Crítica de teatro (1982/2017) em vários veículos, tais como Revista Isto É, jornal Última Hora, jornal O Globo, atualmente crítica e editora do blog Folias Teatrais. Autora dos livros Uma empresa e seus segredos: Companhia Maria Della Costa (1948-1974) e A máquina de repetir e a fábrica de estrelas – Teatro dos Sete. Integrou a Curadoria do Festival de Curitiba (2000-2015).

■ RESUMO

Para analisar a situação da crítica teatral hoje, no Brasil, diante do desaparecimento da imprensa-papel, tradicional, e frente à devastadora crise da arte do teatro, é essencial situar a história da crítica no país, desde o século XIX até hoje, e perceber as linhas de força de estruturação do mercado de teatro. Marcas do século XIX – atitude civilizatória, tom professoral, personalismo, colonialismo e submissão cultural – geraram padrões permanentes de ação para o olhar crítico e para as formas de análise dos espetáculos. O século XX, com o teatro moderno, o aparecimento do diretor, a expansão da influência norte-americana e o surgimento de atores inquietos e inventivos, levou ao nascimento da crítica moderna. No entanto, a renovação proposta diante do teatro "antigo" do primeiro ator e dos homens de teatro, o velho teatro que conseguia ser eficiente ferramenta de inserção pública, precisou se impor como prática autoritária e de desqualificação. Este tom sobrevive em cena e ao redor da cena até hoje – é preciso compreender a sua gênese e a sua historicidade, para buscar formas renovadas de análise do fato teatral.

■ PALAVRAS-CHAVE

Crítica teatral brasileira, crise da crítica teatral, renovação da crítica teatral, história da crítica teatral brasileira

27 ■

■ ABSTRACT

The Breakdown of Theatre Criticism: Types of Criticism in Brazil Theatre History

To analyse the situation of theatre criticism in today's Brazil, in the face of vanishing traditional print media and a devastating theatre crisis, one must trace the lines of the country's theatre criticism history, from the 19th century to today, and understand the structural foundations of the theatre market. Nineteenth century trademarks — civilisational posture, professorial tone, personalism, colonialism and cultural submission — singled permanent action patterns on critics' outlook and in how spectacles were analysed. The 20th century, with modern theatre, the appearance of directors, the expansion of US influence and restless, imaginative actors, led to the birth of modern criticism. However, this renovation, born in confrontation with the world of the "old" actor's theatre of the homens de teatro — a theatre that could be enormously effective among the general public due to its popularity — had to present itself as an authoritarian, disqualifying practice. This tone survives on the stage and around it to this day. We have to understand its or

■ KEYWORDS

Brazil theatre criticism, theatre criticism crisis, theatre criticism renovation, history of Brazilian theatre criticism, History of Critical Thinking; Theatre Criticism in History.

Um debate por vezes acalorado demais envolve a crítica teatral – e mesmo a crítica de arte em geral – no Brasil. O tema central é a retração da atividade nos tempos recentes. Ainda que se possa estender o debate para áreas gerais vizinhas, até mesmo para a situação do jornalismo no século XXI, existe um contorno específico, nítido, no caso do trabalho de análise dos eventos do palco. Talvez se possa dizer, ao lado e além de todas as outras considerações, que a retração se dá em grande parte graças a uma situação histórica muito objetiva: um modelo antigo se esgotou.

Vale buscar conceitos, fatos, dados e referências para aumentar o calor ao redor: a combustão pode ser um meio de excelência para alcançar o novo. Importa começar por uma breve definição do ofício. Já registramos a expres

são “trabalho de análise dos eventos do palco” – a opção foi intencional. A palavra análise tem lugar estratégico, surge como definição ideal para o interesse deste texto. Ela traria um sentido renovado para a função, que enfatizaria, assim, antes, a reflexão sobre o trabalho, suas tramas, conceitos e seu processo, em detrimento do julgamento de valor e da busca de verdades, aclamações e demonizações.

A discreta mudança não chega a ser uma peripécia, tem algum apoio etimológico e faz parte do universo de definição da palavra “crítico”. Vale considerar que ela veio do latim *criticus*, originado por sua vez do grego *kritikós*. A origem remota da palavra remete a *kritós* – separado, escolhido ou posto à parte, adjetivo do verbo *krinein* – separar, escolher, decidir, julgar. Não estaria distante do termo a ideia de contemplar para entender, distinguir a composição, perceber os mecanismos e o funcionamento. A ideia importa para a busca de uma perspectiva nova diante dos impasses do presente. Vale situar, primeiro, o percurso histórico que gerou a situação atual.

O convite, é claro, é para buscar o pensamento em estado puro, para forjar ferramentas hábeis diante do impasse existente hoje. Vale indicar o padrão de pensamento visado aqui, em que se necessita do estudo histórico para fundamentar o olhar para o presente. E em que se necessita ter clareza a respeito do objeto de arte de hoje, a ser estudado com as referências conceituais da atualidade. Considero de valor estratégico, neste desafio, a leitura – ou releitura – de um texto seminal de Christopher Balme (1999): o autor traduz, na sua abordagem das tipologias de análise da performance, um padrão de debate conceitual necessário para a reflexão crítica hoje.

O diálogo com textos analíticos contemporâneos abre frentes decisivas para o exercício da crítica, instaura um modo de operação estratégico. No artigo indicado, o foco de Balme recai sobre as tipologias da performance postuladas por Hans-Thiers Lehmann e Patrice Pavis, para problematizar os termos *mise en scène* e *performance*. A partir deste lugar, a contemplação e, logo, a reflexão a respeito da cena contemporânea se afigura sob nova espessura. O mesmo alcance pode ser associado, então, à operação crítica.

Pensar a crise da crítica significa pensar as tipologias da crítica. É preciso, para tanto, caminhar sob uma dupla inscrição, recorrer a uma dupla chave: o presente e a história. Assim, é preciso dimensionar, hoje, as condições do exercício do ofício, para associá-las, em seguida, à história da crítica teatral no Brasil

Trata-se de uma história monumental, no sentido de que a sua trajetória determinou o aparecimento de uma prática consolidada, enrijecida, em que plataformas e visões do passado persistem em pauta, ainda que ultrapassadas em relação à dinâmica da arte hoje. Como, portanto, sob esta ótica, deve ser dimensionada a prática da crítica teatral hoje no Brasil?

Num plano imediato, é possível constatar que o exercício da crítica teatral acontece, hoje, em nosso país, sob a influência de um duplo contexto. Ao lado de um processo muito acelerado de transformação da poética teatral, sintonizado com a marcha do teatro no mundo, demandando novos olhares e novos referenciais, há uma mudança radical na imprensa, não apenas por causa do avanço da era digital, mas também por um mecanismo local, o desaparecimento da imprensa escrita tal como ela se estabeleceu a partir do século XIXii.

Estas duas formas de pressão provocam um resultado curioso. Elas determinam a alteração da espessura da crítica, transformada em resultado do trabalho de uma espécie de comentarista em via de desaparecimento. Para usar uma nomenclatura forte, se poderia dizer que se trata de uma crítica fantasma. Ela deve ser assim reconhecida por várias razões.

Em primeiro lugar, por causa da sua filiação involuntária aos ecos de um antigo formato de crítica, que teima em sobreviver: o mundo mudou, o veículo se transformou e o crítico persistiu aferrado a um tempo passado. Em segundo lugar, como decorrência natural desta origem, a crítica fantasma existe por causa das suas hesitações ou dificuldades diante do novo, uma criação indecifrável, pois a crítica cotidiana, impregnada pelo passado, submissa aos tempos vertiginosos do jornal, não consegue plasticidade para contemplar o atual. E, por último, por causa da inutilidade dos seus textos diante de obras cujas gênese e estrutura se distanciam dos referenciais adotados para a análise. Mas tal se dá, ainda e também, em virtude da repercussão restrita, hoje, do suporte em que ela é divulgada, o papel jornal.

Contudo, a substituição da velha imprensa-papel por veículos digitais não altera muito o impasse – na realidade, a crítica convencional, também presente nos novos meios, interessa cada vez menos aos leitores reconhecíveis como público ou plateia de teatro. Uma ‘nova crítica’, ainda de alcance restrito, mais devotada às obras inventivas, começa a ter alguma projeção nos meios digitais.

Vale examinar rapidamente o que seria esta “crítica convencional”. Para situá-la, alguns passos preliminares precisam ser esboçados. Abordar o tema é um grande desafio, pois a dimensão do país, continental, determina realidades teatrais locais específicas, autônomas. No entanto, apesar da grandeza do território, a dinâmica da vida cultural ainda obedece aos padrões definidos no século XX – os grandes centros de referência e de proposição da cultura seguem sendo o Rio de Janeiro, antiga capital e, por muito tempo, talvez ainda agora, capital cultural do país, e São Paulo, o grande centro econômico da sociedade brasileira hoje.

Assim, as duas cidades são os eixos da vida teatral, os mercados estáveis nos quais existe a possibilidade de viver profissionalmente da arte e onde a crítica teatral tem sido exercida de forma contínua, com alguma imponência e razoável história. As duas cidades mantêm dinâmicas teatrais diferenciadas, a realidade paulista obedece a uma estruturação de mercado mais consistente e estável, mas, em compensação, o Rio de Janeiro ainda é a grande praça de consagração para o país.

Nos demais centros, muito embora alguns exerçam forte liderança regional, a prática teatral tende a ser amadora, atividade desenvolvida em conjunto com outras atividades profissionais, por vezes associada à vida acadêmica. A fascinação maior para o público local segue sendo prestigiar os espetáculos visitantes, dos artistas consagrados, do Rio ou de São Paulo, em especial daqueles artistas que se projetam na televisão.

Nestes centros menores, quando existe o exercício da crítica teatral, ela é recente, cambiante, influenciada pelo trabalho dos críticos dos grandes centros, e derivada da prática do jornalismo. Cidades como Recife, Salvador, Belo Horizonte, Curitiba e Porto Alegre revelam uma vida teatral de certa força, se projetam graças à organização de festivais de teatro e de grandes eventos de arte, mas ainda não apresentam um perfil independente, não desempenham papéis protagonistas na cena nacional.

A extensão territorial do país afeta diretamente o exercício da crítica. Para os críticos profissionais cariocas e paulistas, é impossível cobrir o movimento teatral além de suas próprias cidades, tal a voracidade das dinâmicas e a distância entre cada centro. Para os profissionais das pequenas cidades, com recursos econômicos restritos, o problema se agrava. Assim, o que predomina é o olhar local. O crítico do Rio de Janeiro precisa se esforçar para cobrir a temporada carioca, com a inclusão de alguns raros espetáculos de primeira linha da cena paulista e das demais regiões. Os críticos paulistas seguem a mesma rotina.

Voracidade significa dizer ritmo febril da produção teatral. No Rio de Janeiro, a cada ano, são apresentados mais de 200 espetáculos nacionais, sem contar as temporadas estrangeiras, os teatros de estudantes, amadores e semiprofissionais. Deste total, uma parcela pequena costuma ser de espetáculos de grupos estáveis e de projetos culturais estruturados segundo uma proposta mais ampla do que o simples retorno de bilheteria.

A maior parte da produção carioca, hoje, acontece como produção isolada, sem vinculação a um conceito de teatro mais sofisticado ou a um projeto cultural consistente. Há uma forte inclinação para a comédia, gênero de maior sucesso, mas, de vinte anos para cá, a montagem de musicais retomou o fôlego e conquistou grande espaço nos teatros, recuperando um lugar histórico que se perdera. E há uma inclinação razoável para o experimentalismo e a invenção, uma característica histórica do país, apaixonado por novidades e modismos, ao mesmo tempo em que se tornou muito raro o cultivo de clássicos e o investimento em grandes produções de elenco numeroso e ficha técnica cara.

Portanto, boa parte das montagens nasce da mera necessidade de sobrevivência profissional de seus promotores e eventuais contratados, um pouco como se o teatro fosse uma paixão pessoal e não uma forma requintada, essencial, de expressão da comunidade. A sintonia com a cena estrangeira é permanente, significa sobretudo uma atenção aguda ao que vai pelos palcos de Nova Iorque, Paris, Londres. As encenações estrangeiras por vezes são reconstituídas mecanicamente, copiadas, dando origem à qualificação de “espetáculos xerox”. Para o crítico, se impõe a necessidade de atualização permanente a respeito dos cartazes dos grandes centros mundiais, para localizar apropriações por vezes bastante duvidosas, abusivas até.

A situação das casas de espetáculo em atividade também influencia a dispersão. Apesar da existência de coletivos estáveis, poucos possuem casa própria para as suas apresentações, dependendo de disputadíssimos teatros, públicos e particulares, em geral casas de aluguel, sem identidade nítida. O edifício teatral, vítima da especulação imobiliária, sofreu profundas transformações na cidade do Rio de Janeiro.

Se excetuarmos o Teatro Municipal, raramente ocupado por apresentações teatrais, apenas duas grandes casas herdeiras do modelo de edifício do século XIX sobreviveram à vertigem imobiliária especulativa, destrutiva, que marcou o século XX. Ao todo, a cidade conta com uma soma ao redor de 90 teatros, nem todos ativos, cuja lotação varia entre cerca de mil lugares, uns poucos, até algo bem intimista, em torno de trinta a sessenta assentos.

Neste contorno, boa parte das montagens é concebida sob um cálculo impressionista – persegue-se a moda, a tentativa de entender o desejo do momento, por parte da camada passível de frequentar o teatro, para dialogar com a superfície da expressão sensível. Trata-se de um teatro desprezioso, descartável, estruturado para existir como reflexo do espírito do instante, o que nem sempre significa sucesso, pois a percepção da alma imediata não é tarefa simples. É também um teatro migrante, de poucos recursos materiais, pois deve vagar de palco em palco, em busca de abrigo nas casas acessíveis à montagem.

Existe também a busca de repercussão cultural, de uma cena mais elaborada, o quadro geral não é tão esquemático, nem tão canhestro. Tal se dá, em especial, através de grupos estáveis, projetos de pesquisa da linguagem teatral e graças à encenação de grandes clássicos, propostas, estas últimas, que se tornam raríssimas a cada ano, como já se observou. Vale destacar a existência de um número crescente de autores nacionais, jovens ou já consolidados, presentes nos palcos com bastante frequência porque eles se desdobram e se dedicam ao esforço de conseguir encenar os próprios textos, a um ponto tal que muitos se tornam autores-encenadores-produtores. Não existe uma preocupação sistemática, corrente, com o autor nacional, um artista destinado, quase sempre, a desaparecer com a sua geração.

A situação do autor, desvalorizado e entregue ao próprio esforço, a pulverização do mercado em multiplicidades de esforços individuais, levam a uma pergunta difícil de responder, a respeito da estrutura do mercado teatral carioca e brasileiro enquanto prática econômica. Como, afinal, se comporta a estrutura capitalista de produção no caso da arte da cena? De certa forma, ela não se comporta, ela acontece ao acaso, sem um vínculo claro, natural, com o capital. Estamos diante do que se poderia chamar de mercado fraturado – uma prática impessoal que só funciona impulsionada por pessoas, personalidades ímpares, não existe como mecanismo autônomo, autossuficiente, autorregulado.

De um modo geral, desde o século XIX o motor da cena teatral brasileira é o ator, personalidade dinâmica transmudada em empresário. As companhias teatrais dominaram como unidades produtivas ao longo da história e a sua liderança coube, na maioria dos casos, a atores, com escassas figuras de agentes do capital, alheios ao palco, à frente dos negócios.

O país tem uma história próspera em grandes atores e nos estudos de his-

tória do teatro um fato importante a considerar é que, apesar da enorme influência francesa então, o palco brasileiro conheceu primeiro um grande ator, antes que a literatura dramática nacional se projetasse. O teatro brasileiro não é filho do autor, não é filho do texto, como preza a prática da arte no ocidente, mas sim filho do ator.

Aqui temos um ponto de referência estratégico. Insistir na lembrança do século XIX é fundamental para que se pense a crítica de teatro no país. O seu estudo, longe de ser ocupação passadista, beletrista ou ociosa, permite compreender o quadro geral do exercício da crítica no presente, momento em que se faz urgente propor a mudança de paradigmas e de conceitos da atividade.

Na verdade, tanto a crítica teatral como o teatro são, no Brasil, atividades recentes, datam do século XIX. O marco cronológico deve ser definido a partir do reconhecimento dos conceitos de sistema de arte e mercado de arte como determinantes para que se fale objetivamente em atividade teatral, ainda que este mercado de arte deva ser visto sob um viés peculiar, como já se observou.

No século XVIII, sob o domínio colonial, surgiram as primeiras casas de espetáculo e uma classe teatral semiprofissional, um público flutuante. Apenas no século XIX, com a transferência da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, começou a surgir uma prática regular de teatro, com elencos profissionais e um público estável.

Segundo a convenção celebrada pelos historiadores, a montagem, pela companhia do ator João Caetano, em 1838, do texto Antônio José ou o Poeta e a Inquisição, de Gonçalves de Magalhães, seria o marco inicial da história do teatro brasileiro. Para o nascimento da crítica de teatro, a data seria 1836, quando o político e homem de letras Justiniano José da Rocha (1812-1862) começou a publicar no jornal que fundara, O Cronista, críticas de teatro.

Vale destacar, no entanto, que a crítica de espetáculos começara na década anterior, em francês (Aleixo, 2017). Mas, é importante a ressalva, surgiu dedicada aos bailados e à ópera, ignorou o teatro, focalizou os gêneros favorecidos pelo gosto da Dinastia de Bragança. Ou seja – a primeira referência ao redor do teatro foi de uma dupla distância em relação à arte dramática.

Os dois episódios inaugurais apontados acima, por sua vez, possuem significado importante para a história e para a exegese da crítica teatral no país. Ao redor destes episódios, a cena teatral carioca, então a grande cena brasileira, era um território dominado por companhias portuguesas e estrangeiras em geral, em especial francesas e italianas, domínio que o jovem ator João Caetano tratou de enfrentar, ao fundar em 1833 a primeira companhia brasileira, ainda que uma densa discussão possa envolver a brasilidade efetiva da arte do conjunto.

Em relação à peça, Antônio José ou o Poeta e a Inquisição, de Gonçalves de Magalhães, de 1838, importa sublinhar que ela foi escrita em Bruxelas, com assunto português (a atuação da Inquisição em Lisboa), alegada concepção romântica, mas estruturação segundo os cânones da tragédia clássica francesa (cinco atos, decassílabos brancos, uma única ação dramática.)

Já a respeito do primeiro crítico, importa considerar a sua declaração de princípios, estampada como apresentação, para frisar o objetivo que moveu o nascimento da crítica teatral e os modelos visados:

Tão poderoso é o incentivo que têm sobre os homens, bárbaros ou civilizados, instruídos ou ignorantes, sensíveis ou grosseiros, as representações teatrais, que grande admiração nos causa a pouca atenção que excitam no público brasileiro: ainda nenhum jornal cuidou de nossos teatros, apenas uma ou outra correspondência laudatória tem sido inserta nas colunas do Jornal do Commércio: por esta falta não pecará O Cronista, nenhuma peça nova deixaremos ir à cena sem que análise crítica faça sobressair seus defeitos e sua beleza, sua boa ou má representação. O elogio, a censura, serão sempre imparciais, procuraremos fazer que sejam justos, e judiciosos. Não nos queremos erigir em Saint-Beuves, e em Janins, estes grandes críticos do teatro francês moderno, que nos falecem a erudição, a pureza de gosto, e os talentos destes literatos; mas à mingua de outro, que tome a si tamanha empresa, nós o faremos...”

Portanto, o que o crítico improvisado pretendeu foi valorizar o poder de elevação garantido pelo teatro, através de um juízo crítico eficiente para ressaltar defeitos e belezas, apesar do estreante declarar não possuir tantos méritos como os seus inspiradores, Sainte-Beuve e Janin.

Um outro aspecto importante do tema precisa ser levado em conta: ainda que promettesse atenção infalível às peças levadas à cena, o primeiro crítico, em 1938, desculpou-se por não escrever sobre a peça do poeta Gonçalves de Magalhães, logo após a estreia, à qual compareceu. E tece alguma avaliação a respeito da montagem no final de uma carta estampada no jornal, não assinada, “Carta que a seu amigo Y dirigem os redatores do Chronista”, formato usual de texto de comentário da situação política na época. Para justificar a omissão, o autor insinua a existência de uma divergência política recente com o dramaturgo e, após uma análise bem extensa do texto e da montagem, bastante elogiosa, destaca que “...aplaudimos o talento, mesmo naqueles com quem não temos amizade, e que não somos invejosos como nos pintaram.”

Portanto, a crítica teatral nasceu no Brasil sob algumas marcas históricas que serão duradouras e sem hesitar em ser ação política pessoal. Dentre estas marcas, destaca-se, em primeiro lugar, a inspiração estrangeira, durante muito tempo europeia, fonte de modelos, conceitos, paradigmas e uma visão do teatro marcada por uma forte busca intelectual, um desprezo diante da fragilidade do palco do país, um combate explícito ao espírito das ruas e uma atitude censória e professoral.

Assim como a França erigiu a Academia e um sistema rigoroso de valores literários, eficiente para conduzir ou conter mudanças com certa eficácia, instituir as noções de alta e baixa cultura, assim surgiu no Brasil uma atividade crítica auto-imbuída de uma missão civilizatória. De certa forma, a atitude colonial se reproduziu entre os pensadores do país independente e era exercitada para medir o grau de elevação dos conterrâneos.

Durante todo o século XIX a França foi grande inspiradora da vida cultural no Ocidente. Apesar da proclamação da independência do Brasil, as relações culturais com Portugal, em especial no caso do teatro, eram intensas, e de Portugal

chegava a primeira referência francesa, condição que fazia com que o poder cultural francês se projetasse no país elevado à raiz quadrada. Além disso, vários artistas franceses se radicaram no Rio de Janeiro, promovendo uma transposição direta de formas, ideias, tendências.

O resultado deste quadro sumário, ainda que não se disponha até hoje de uma pesquisa detalhada a respeito da história da crítica no país, em especial no século XIX, e que a análise tenha que ser feita a partir de dados fragmentários, é a possibilidade de indicar alguns elementos fundadores do pensamento crítico no teatro, notáveis porque terão vida longa.

Em primeiro lugar, vale destacar que o formato editorial da crítica seguiu bastante os formatos propostos na imprensa francesa, traduzidos em nomes jornalísticos para a função. Existiram o folhetinista (*feuilletoniste*), o colunista (*échetier*), o crítico da segunda-feira (*lundiste*), o crítico da noite (*soiriste*), o crítico do dia seguinte (*lendemainiste*).

Estas modalidades de exercício crítico apresentaram variações de tom, personalidade e intensidade, como ocorreu na crítica francesa do século XIX. Aqui, a abordagem foi pouco a pouco se afastando do enfoque mais acadêmico e intelectual, em direção ao tom de conversação amigável, muito embora alguns procedimentos críticos fossem mantidos, se transformassem em fórmulas convencionais de tratamento do fato teatral. Associado ao exercício do jornalismo, identificado cada vez mais com a vida do teatro, o crítico tendia a se afastar do mundo inefável da academia e da intelectualidade.

Neste movimento, surgiu a figura do homem de teatro, personagem que se projetou no final do século XIX e se tornou emblemático na primeira metade do século XX. O homem de teatro era uma espécie de homem dos sete instrumentos – exercia, nos jornais, por vezes em várias publicações, a crítica e o jornalismo teatral, quer dizer, escrevia textos de análise de peças em cartaz e textos sobre a atividade teatral em geral, *fait divers*. No teatro, dividia-se entre as funções principais de autor, tradutor, adaptador, produtor, empreendedor. O primeiro – e o maior – homem de teatro brasileiro foi o escritor Artur Azevedo (1855-1908), gênio criativo profundamente ligado ao teatro francês.

Por certo o aparecimento do homem de teatro e o sucesso do jornalismo teatral mais ameno atizaram a reação dos homens de letras, incomodados com o que seria, a seu ver, a redução do olhar crítico. Da aura sublime da arte, passou-se a valorizar a aproximação, inaceitável para os eruditos, entre os palcos e as pulsões da plebe das ruas. E a crítica adquiriu um contorno curioso – diante do palco dominado pelos primeiros atores, com suas comédias e dramalhões, pontificavam os amigos da cena, a crítica profissional, numa relação considerada promíscua, em oposição aos seus inimigos declarados, os críticos acadêmicos, de gabinete, distantes do exercício crítico cotidiano e das rotinas do palco, mas sempre prontos para polêmicas acesas a favor da recuperação da arte do teatro.

À diferença aparente, contudo, não correspondia uma total diferença formal. Profissionais e acadêmicos se inspiravam no teatro francês, certamente. Para os acadêmicos, o velho preconceito contra a comédia e o riso era regra de ouro, a comédia era um gênero bastardo, o popular, um equívoco. Para os profissionais, o riso era a pátria de eleição, comédias, revistas, farsas, burletas eram os poderes reinan-

tes, o povaréu era o público cidadão.

Dos dois lados, um mesmo procedimento básico, de inspiração francesa, estruturava os textos críticos. A sua espinha dorsal era o *résumé*, o relato mais ou menos condensado da trama, recurso que viabilizava a prática do teatro de poltrona, para os leitores distantes da capital, e que ordenava o todo da análise. E que denunciava o ponto de vista literário da abordagem do teatro, como acontecia na França: “Le *résumé* constitue l’ossature d’un feuilleton dramatique puisque l’analyse détaillée de la pièce nouvelle est le fondement nécessaire du jugement esthétique.” (BARA, 23)

Isto significava ver o palco, a representação, através das letras, a partir da análise literária. O enfoque variava de acordo com o lugar do crítico, ia do julgamento acadêmico à avaliação da eficiência da comédia, sua atualidade e poder de comunicação. Portanto, o exame da arte da cena propriamente dita era derivado da análise literária, a cena era secundária, ela recebia um tratamento rápido, em geral esboçado nas palavras finais do texto.

O século XX foi iniciado sob estas coordenadas, como já observamos – há uma relação cristalina de continuidade entre as duas centúrias. Nos meios intelectuais mais sofisticados, consolidou-se um forte desprezo em relação ao teatro, ampliado em particular em virtude do sucesso dos subgêneros musicais, em geral aparentados à comédia, formas híbridas de concepção da cena em que se misturava um rarefeito ar parisiense com a nascente música popular brasileira, o samba, o maxixe, o choro.

Ao seu lado, vicejava a comédia de texto, sustentada pelo primeiro ator, um lugar de criação impregnado pelo improvisado, pelo flerte com o público, a palavra e o charme do momento, o chiste, tudo o que causava horror às certezas acadêmicas. Era comum afirmar-se que o bom teatro só podia ser usufruído graças às viagens à Paris ou às temporadas francesas – e europeias – no Teatro Municipal, inaugurado em 1909.

Inspirados por Copeau e pelo Cartel, a partir do final dos anos 1930, jovens artistas começaram uma batalha por um novo teatro, um teatro da poesia do texto, do encenador, da encenação e do elenco. A inquietação vai adquirir um ímpeto crescente, vai repercutir com força na próspera cidade de São Paulo, onde já ocorrera a Semana de Arte Moderna em 1922, que agitara a literatura e as artes plásticas. A partir deste impulso, surgiu o “teatro moderno”, não exatamente um movimento, mas uma nova forma de conceber e produzir o teatro, oposição ferrenha ao teatro do primeiro ator.

As suas primeiras manifestações, no Rio de Janeiro, foram amadoras, pois o teatro do primeiro ator possuía uma estrutura de poder sólida. Nos final dos anos 1940, São Paulo, praça em que a atividade teatral até então era instável, se tornou a capital do novo teatro, e viu surgir também a renovação da crítica, com o aparecimento de um novo tipo de texto jornalístico, nos quais os comentaristas da cena, inspirados por Copeau e Silvio D’Amico, se projetavam como autores de análises estruturadas ao redor dos conceitos de teatro de arte, encenação, direção, elenco, interpretação.

A partir dos anos 1950, a mudança da cena também se fez corrente no Rio de Janeiro, forçando a velha classe teatral a recuar. Na crítica, contudo, uma situa-

ção de confronto se tornou evidente, iniciada a partir dos anos 1940 – os críticos profissionais antigos, conservadores, por vezes legítimos homens de teatro, dominavam os principais jornais e aos poucos viram se projetar uma nova geração, com ideias antagônicas.

Os velhos críticos se reuniam na Associação Brasileira de Críticos de Teatro (ABCT), fundada em 1937, os jovens fundaram em 1958 o Círculo Independente de Críticos Teatrais (CICT) e, aos poucos, a nova visão foi se tornando dominante, a partir de forte conflito. Vale destacar, contudo, que a análise comparada dos textos das duas gerações antagônicas traz alguma surpresa. Os textos apresentam a mesma velha estrutura, de origem acadêmica e viés literário, proposta no século XIX. A grande mudança é a visão do teatro: de atividade comercial, de entretenimento epidérmico popular, ele passa a ser visto como elevada ocupação profissional artística. Assim, ao redor da análise cuidadosa do texto da peça, a poesia do autor, o crítico comenta os demais aspectos da arte da cena – na verdade, o grande foco continuou a incidir sobre a literatura e o eixo das críticas, nos dois casos, continuou a ser o velho resumé.

Os novos conceitos de teatro tão cultuados pelos jovens críticos contestadores, no entanto, não alcançaram vida longa no século. A geração moderna se tornou aquela de existência mais curta na história do teatro brasileiro, pois a sua proposta de arte, delicada, intimista, impôs a mudança do edifício teatral e, com ela, um impasse, pois as casas pequenas não permitiam a autonomia econômica das produções, em virtude da timidez das bilheterias.

Com a instabilidade econômica e política do país, o teatro caminhou para a ruína. Nestas condições, partir do final dos anos 1960 uma grande crise de sobrevivência atingiu a atividade teatral brasileira, agravada pela crescente redução das liberdades civis depois de 1964, quando um golpe militar liquidou a ordem democrática vigente desde 1945.

Por mais que a sociedade brasileira nunca tenha vivido, ao longo da História, num paraíso de liberdades civis e de prosperidade social, os governos militares foram particularmente nocivos para o país, em virtude da censura crescente às formas de expressão e de criação e por causa da ausência de políticas culturais progressistas consistentes numa sociedade em franco processo de crescimento. A crise contemporânea do teatro brasileiro começou em 1961, com o esgotamento do modelo moderno, mas foi alçada a um grau profundo graças ao poder ditatorial.

Neste contexto, curiosamente, o palco brasileiro começou a sofrer uma influência crescente do teatro norte-americano, num sentido contrário às práticas correntes no país. O mais surpreendente é que muito da influência norte-americana chegou ao Brasil trazida por jovens artistas de esquerda. Sob a inspiração da Broadway, começou a ser desenhado um mercado independente de montagens, avesso às estruturas permanentes de grupos ou companhias, com associação livre de elencos sob o regime de cooperativas ou de contratos temporários.

A instabilidade da produção foi ampliada e o horizonte de produção tornou-se cada vez mais eclético, com propostas muito variadas, raros núcleos coletivos de trabalho. Ao mesmo tempo, a década de 1970 foi a era de expansão da televisão, de afirmação das telenovelas, e o início da crise do antigo modelo da imprensa escrita.

Desde o século XIX, quando nasceram, os jornais surgiram no país como empreendimentos personalistas, vinculados em especial a projetos políticos, partidários ou pessoais. Sob a ditadura, nos anos 1960/1970, este modelo esgotou-se e poucos jornais sobreviveram. Na crítica, os colunistas em atividade mantiveram o modelo moderno de crítica e centraram a sua pena nos debates a respeito da censura, ainda que de forma velada, pois as redações estavam sob censura prévia e não se furtavam à autocensura.

Após o fim do golpe militar, com a abertura democrática de 1985, nenhuma medida estrutural concreta foi tomada a favor da mudança das precárias condições de produção cultural. Duas leis, a Lei Sarney, de 1986, e a Lei Rouanet, de 1991, foram aprovadas com o objetivo de garantir capitais para a produção cultural, captados através de renúncia fiscal. Em lugar de pagar imposto de renda, o empresário financiava projetos culturais e abateria o imposto. O objetivo era educar a burguesia a favor da cultura, transformá-la em mecenas.

Tanto tempo depois, as leis de renúncia fiscal são o grande instrumento de financiamento da cultura no país, com a diferença de que se tornaram ferramentas de marketing das empresas, em lugar de caminhos históricos para o mecenato. Para o grande capital, a via tornou-se uma forma elegante de autopromoção, para a cena, um meio precário de sobrevivência – algumas personalidades mordazes perguntam quando chegara o dia em que se reunirá o estafe das empresas, os artistas e a imprensa num coquetel refinado para saudar o projeto, sem que se chegue a levar a peça cogitada ao palco.

Ao lado dos patrocínios empresariais, existem leis de fomento dos governos locais, com a dotação de recursos de impostos para as produções. Um outro resultado impressionante destas leis foi a retração das verbas orçamentárias para a cultura – a construção de teatros e de centros culturais, o financiamento de edições e de práticas culturais paralelas ao palco são iniciativas que retrocederam ou foram paralisadas, e as verbas para a manutenção dos edifícios existentes se tornou bem reduzida.

O importante a ressaltar é que tais formas de financiar e manter a cultura não resultaram em vitalidade para o setor, nem estimularam a formação de capital próprio para reinvestimento na atividade. Parece absurdo, mas não há abordagem do tema nos textos críticos – os críticos se tornaram meros observadores de espetáculos.

Nos grandes centros teatrais brasileiros, Rio de Janeiro e São Paulo, existe hoje uma classe teatral numerosa, inquieta e produtiva, responsável por montagens que dificilmente chegam a esgotar o seu ciclo vital, pois as verbas de patrocínio custeiam apenas a produção. Ao mesmo tempo, não surgiram políticas permanentes de formação de plateia. O brasileiro não conta com estudos teatrais na sua formação escolar básica, a literatura dramática não integra os estudos de história da literatura brasileira.

Assim, trata-se de um mercado árido, um horizonte propício para pequenas produções: multiplicam-se os monólogos e os trabalhos envolvendo equipes mínimas. Textos de grande formato são cortados ou revistos para que os atores possam dobrar papéis. A exceção de ouro ao panorama é constituída pelos musicais, um gênero de grande repercussão popular, que se beneficia bastante, atualmente, da

história generosa de sucessos da música popular brasileira – uma grande vertente do teatro musical é constituída por biografias musicais. O sucesso junto ao gosto coletivo tem assegurado a estas montagens grandes dotações através das leis de incentivo fiscal. Para a crítica, um problema: muitos críticos em atividade, herdeiros da luta moderna, professam um preconceito consolidado e arcaico contra os musicais, modalidade de criação cuja dinâmica se recusam a reconhecer.

Este quadro, a rigor, explica bastante a situação atual da crítica teatral no Brasil e, em particular, no Rio de Janeiro. Desde os anos 1970/1980, com a modernização da imprensa, paulatinamente distanciada da ideia de projeto pessoal, o advento da televisão como veículo de massa e a redução drástica, progressiva, do número de jornais, o espaço dedicado ao teatro nos diários encolheu rapidamente. Para as editorias, em paralelo, começou a ser importante pressionar para que o crítico se tornasse um vigilante da poupança do consumidor: desse atestado de bom investimento para tal ou qual encenação, em lugar de analisar o projeto artístico proposto.

Com espaço reduzido e a solicitação de que atuasse como fiscal do consumo, o texto crítico passou por uma nova reestruturação – manteve o ponto de vista literário, a opção de considerar o texto do autor dramático como ponto de partida para o comentário, valor de primeira importância, incorporou o diretor-encenador como destaque, mas passou a tecer comentários ainda mais lacônicos a respeito dos aspectos da obra enquanto realidade cênica: não há espaço. Aos poucos, os velhos jornais foram desaparecendo e, atualmente, só existe um jornal de grande circulação na cidade do Rio de Janeiro com projeto jornalístico amplo o suficiente para contar com o exercício da crítica de teatro, exercida por apenas um crítico, que não consegue dar conta de escrever sobre a avalanche de peças que passa pelos palcos.

Em razão do predomínio dos pequenos teatros, particulares ou públicos, sem políticas de produção, as peças precisam de patrocínios para a montagem. Tais verbas, como se observou, não financiam a manutenção dos cartazes, apenas a produção, situação que determina uma carreira rápida, vertiginosa. Assim, o crítico vaga de um teatro para o outro e a velocidade em que precisa escrever é considerável, mesmo que ele não tenha espaço para comentar todos os cartazes. O tempo de escrita é automatizado, antirreflexivo, sem chance qualquer de um amadurecimento maior a respeito de cada proposta. É natural, portanto, que o texto crítico seja superficial e surja pasteurizado, concebido sob uma estrutura rígida – o texto é aberto com o comentário sobre o autor, o resumo indicando as linhas da ação, algo sobre a direção e sobre a equipe artística, mesmo que seja a simples enumeração dos nomes, a avaliação sumária dos atores ou a citação dos artistas principais, quando o elenco é numeroso.

Ao lado deste cenário desanimador, contudo, há uma paixão por teatro, um sentimento combativo a favor da cena, presente em todas as instâncias envolvidas na produção da arte. A classe teatral tende a ser jovem, com uma taxa de ingressantes na carreira muito alta, ao lado de um índice elevado de êxodo, ainda que não exista um censo permanente a respeito.

A cada ano, um número considerável de jovens ingressa na carreira, alguns fascinados pela possibilidade de sucesso na televisão, mas muitos conscientes do

significado do palco para o imaginário coletivo e para a vitalidade da sociedade. Estes jovens, como acontece com a classe teatral há mais de dois séculos, buscam dominar as últimas correntes de criação e de debate, difundidas no mercado internacional, por vezes bastante acessíveis nas faculdades de formação artística e nos cursos que proliferam por todo o país, pois o tempo de atualização de alguns segmentos acadêmicos é bem mais rápido do que o ritmo do mercado.

Há por toda a parte uma ânsia de saber, de conhecer o mundo, muito embora ela signifique em boa parte a continuidade da situação colonial, o olhar pregado no Oceano Atlântico em busca da salvação nos braços e na mente do colonizador. Esta característica faz com que o palco brasileiro tenha sempre uma sintonia ampla, direta, com as questões do momento. Conceitos como *mise en scène*, *création collective*, *anthropologie théâtrale*, *procès collaboratif*, *postmodern*, *postdramatique*, *déconstruction/destinerrance*, *performance*, *assemblage*, *installati-on sonore*, *devised theatre*, *théâtralité*, *mise en corps*, *performise*, *site specific performance*, para ficar em alguns exemplos, possuem forte penetração no meio teatral.

A sua incorporação à prática do jornalismo cotidiano, contudo, acontece com lentidão – para os críticos prisioneiros de uma formação antiga e de velhos jogos de poder, herdeiros dos grandes críticos que iniciaram a batalha moderna, muitos destes conceitos são inalcançáveis, ininteligíveis, exatamente porque os seus quadros mentais ficaram presos no castelo da modernidade, da *mise en scène* e do *metteur en scène*, da visão do texto e da literatura dramática como fundamentos da arte do teatro. Diante da fluidez da arte contemporânea, persiste um autoritarismo crítico regressivo.

A ideia de autoridade inquestionável e autocrática da crítica nasceu, justamente, da história do ofício. Os críticos que lutaram pela implantação do teatro moderno assumiram uma atitude autoritária, impositiva, por diferentes razões, em São Paulo e no Rio de Janeiro. Na cidade de São Paulo, a atitude autoritária surgiu para combater um inimigo quase inexistente, o frágil teatro popular local, o teatro feito em precários pavilhões de circo, coisa de periferia. E, ainda, para formar uma nova classe teatral, diferente da classe em atividade no Rio de Janeiro, campo em que foi essencial sustentar uma retórica violenta de desclassificação do que existia.

No Rio de Janeiro, centro de poder da velha classe teatral e do teatro comercial popularesco, o tró-ló-ló e pernas nuas, o embate foi portanto mais violento e decisivo. Significou desqualificar e rejeitar, para destituir a cena profissional e os seus líderes, grandes artistas, astros de primeira grandeza. Contudo, poderosos, senhores do gosto de uma parcela expressiva do público, hábeis organizadores do mercado, os velhos atores conseguiram ser os vencedores da primeira batalha. A luta foi árdua.

O peso destas atitudes alcançou profunda repercussão estrutural, significou cristalizações e enrijecimentos, afetou duas gerações. A geração moderna e a geração imediatamente a seguir não conseguiram romper com a estrutura de poder estabelecida na luta moderna contra os antigos. A retórica autoritária e professoral, de desqualificação do opositor e de pregação didática do novo, não foi abandonada para a edificação do edifício da moderna crítica. De certa forma, os críticos modernos retrocederam para o padrão do século XIX, de domar uma terra arrasada e ins-

taurar valores elevados de civilização.

E o crítico, depois de afirmado o poder de um teatro que seria novo, destruídos como obsoletos os grandes atores do velho teatro, continuou a pontificar como se fosse um arauto iluminado portador de um novo grito de redenção. Os valores modernos, por sua vez, foram ultrapassados na prática da arte, atropelados pelo tempo, mas foram engessados como valores absolutos e armas para “um bom teatro”.

De certa forma, o jogo foi mascarado pela necessidade de enfrentamento da ditadura militar. Enquanto os pilares do teatro moderno começavam a ruir e a hegemonia do texto diante da representação conhecia fortes abalos no teatro ocidental, no Brasil a urgência de se contrapor ao poder autoritário militar sugeria a fidelidade ao valor da palavra escrita, do texto, a defesa da interpretação pautada na introspecção e na ação interior.

Neste quadro, a cena e os seus excessos expressivos, associáveis à crescente liberação dos costumes, à difusão das drogas, à rebelião juvenil resultante de maio de 1968, à libertação dos corpos através da pílula, da minissaia, da queima de sutiãs e do feminismo, podiam ser menosprezados como desvios ideológicos pequeno-burgueses nocivos à grande luta em prol da libertação política. A qualidade da liberdade pretendida, política, transformou os críticos em prisioneiros de um outro autoritarismo, a visão antiga de sua profissão.

Enfim, os ecos da luta contra o teatro do primeiro ator forçaram o aparecimento de um mito, a figura do crítico distante, ausente do mundo do teatro, inimigo do homem de teatro. As duas forças geraram uma entidade *sui generis*, uma materialidade impalpável, de aparência impermeável, senhora de textos inflexíveis, sempre judiciais e sempre alheios à ebulição da arte. Curiosamente, pregavam valores civilizatórios, como fez o século XIX, como já se observou.

Os críticos jovens da atualidade, contudo, mesmo sem espaço nos jornais, posto que eles praticamente desapareceram, buscam manter uma relação mais próxima, menos dogmática, com a cena teatral, ao menos em relação ao segmento inventivo, de vanguarda, digamos. Pecam, contudo, por um outro radicalismo. De certa forma, escrevem em estado de razoável independência, pois nas revistas de informação e nos blogs e espaços virtuais podem fazer a própria pauta ou influenciar na escolha de cartazes para criticar, sem pressões do editor ou do mercado. Diante desta liberdade, em geral eles ignoram toda a manifestação teatral que qualificam como mainstream ou hegemônica, refutam o debate com a maior parcela do mercado, ou desqualificam as obras com esta inscrição, submissos a um outro tipo de autoritarismo, juvenil.

Afinal, a crítica, texto assinado, associado a uma visão de mundo particular, resultado de uma herança pessoal única, não pode ser vista como produção objetiva, isenta, pura aplicação de conhecimentos objetivos ou aferição do bom uso de ferramentas neutras. Texto assinado equivale a dizer: fruto de uma biografia. Por mais que se possa buscar pesquisar e analisar a crítica a partir de visões históricas, movimentos estéticos e processos da arte, em último grau a reflexão terá que lançar luz sobre a trajetória pessoal do autor.

Nesta condição, falar sobre o impasse da atividade crítica hoje e sobre a possibilidade de seu enfrentamento, só é possível a partir do reconhecimento do

lugar de onde se fala, da definição explícita da autoria e dos valores em nome dos quais se fala. A visão do campo da crise pode levar à identificação de perspectivas novas diante dela – mas elas são necessariamente subjetivas, pois são fatos presentes ou futuros, práticas ou intenções, puro vir-a-ser. Tentemos esta via.

No exercício da crítica teatral desde 1982, escrevi em jornais de diversos padrões, do veículo alternativo à grande imprensa. Atualmente, mantenho um blog, Folias Teatrais. Considero fundamental hoje, no exercício da crítica, em particular na minha cidade, a prática da crítica como um serviço público, de análise da obra de arte sob um tom de diálogo cruzado, com a cena e com o leitor, percebido, este, como espectador de teatro. Não tenho interesse em impedir o cidadão de ir ao teatro, sob qualquer pretexto, ainda que eu, na liberdade do blog, não cultive o hábito de escrever sobre as peças que me desagradam ou não me inspiram.

Acredito que as cotações, as qualificações valorativas das peças como ótima, ruim, regular ou boa são discutíveis, arbitrárias e inadequadas para o momento teatral. No meu entender, só existem peças boas, se bem que algumas são melhores do que todas. E a qualidade depende, sempre, do segmento de mercado e do perfil do – digamos – consumidor. O céu de papel crepom mal feito pode ser deplorável para um executivo refinado da zona sul do Rio e encantar uma plateia singela da periferia.

A visão moderna, conservadora, dedicada a avaliar a capacidade do artista, a sua qualidade profissional, o seu mérito pessoal, a sua compreensão ou não da obra a que se dedicou, me parece uma atitude autoritária datada e altamente nociva para o teatro, descabida de sentido. Em lugar do julgamento, penso que o crítico precisa propor a análise da obra. Penso que toda peça tem o seu público, tem algo a dizer aos contemporâneos. Neste contexto, não existe peça ruim, mas sim peça que não encontrou o seu público. Se o domínio da linguagem pelo artista é insuficiente, o seu interlocutor deve ser alguém identificado com esta condição: o mercado vai – e deve – obrigá-lo a chegar lá.

As encenações são feitas para o seu tempo, para pensar ou expressar padrões da vida corrente, numa celebração de valores necessários ao universo social. Elas são dialógicas. Os valores expressos podem ser revolucionários, radicais, acomodados, reconfortantes, regressivos, reacionários – mas são necessários sempre em algum grau ou não teriam ocorrido às mentes que vivem neste momento.

O interessante no texto da crítica, hoje, é buscar aflorar a tessitura da obra apresentada em sintonia com o ar do tempo ao redor, revelar o contorno do diálogo proposto pelo criador ao espectador, até mesmo quando o artista envereda pela possibilidade de apagamento destes dois lugares. Por isto, penso que o crítico deve chamar o público para ir ao teatro e não incitá-lo a evitá-lo, seja por obra de desqualificação do trabalho apresentado, seja por tentar substituí-lo, encenando-o diante da poltrona.

O nosso problema, hoje, não é desmoralizar a arte teatral. Ou moralizá-la. Precisamos, inclusive, pensar o sentido histórico da prática de demonizar o mercado e tentar entender qual o gênero de necessidade humana tem sido atendido no mercado, fora do clichê marxista antigo da diversão e da alienação. Um pouco a linha proposta pelos estudos culturais. E mais. Talvez seja o momento de tentar começar a buscar entender o que foi que, no imaginário coletivo e na expressão

social, o nosso autoritarismo acadêmico, crítico, suprimiu, escondeu, banuiu, impediu de chegar ao palco.

No Brasil, país de forte pulsação musical, batuques, danças nas ruas, espontaneísmo, a cena acadêmica desqualificou sempre a cena cômico-musical desabridamente popular. Afastada do teatro, esta verve antiga, corrente forte que se manteve subterrânea desde as senzalas, na colônia, desembocou no carnaval, inventou as escolas de samba. E os desfiles se transformaram na maior festa popular do país, enquanto o teatro, bom moço sério e cultivado, amarga a luta cotidiana para ter o que dizer, onde dizer, para ter público e repercussão social. E a crítica que corteja o bom moço, no jornal que desaparece ou nas inefáveis formas digitais, passa em cortejo fúnebre ao seu lado, desconhecida, com poucos seguidores concedendo-lhe um mínimo de atenção.

Referências:

■ 42

BALME, Christopher. **Além do estilo: tipologias de análise da performance**. Tradução Tania Brandão e Ana B.P. Franca. In Percevejo, Ano 7, N. 7, 1999, p.132 a 143.

BRANDÃO, Tania. **Teatro brasileiro no século XX: origens e descobertas, vertiginosas oscilações**. Revista IPHAN, n.º 29, 2001.

BRANDÃO, Tania. **Uma Empresa e Seus Segredos: Companhia Maria Della Costa (1948-1974)**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Critique et Utopie**. Paris: Payot et Rivages, 2012.

BURY, Mariane et Laplace-Claverie Hélène (dir). **Le miel et le fiel**. La critique théâtrale en France au XIXe siècle. Paris: PUPS, Université Paris-Sorbonne, 2008

DA RIN, Márcia. **Crítica: a memória do teatro brasileiro**. O Percevejo, III, n. 3, 1995. p. 38-42.

FERREIRA, V. Aleixo. Revista Comoedia (1946-1952), **a fortaleza do velho: entre materialidade e bem cultural, disputas e conflitos no processo de especificação da imprensa carioca e sua inserção no sistema teatral**. 245 p. 2017. Tese de Doutorado. PPGAC, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Rio de Janeiro. 2017.

PAVIS, Patrice. **Dictionnaire de la performance et du théâtre contemporain**. Paris: Armand Colin, 2014.

PAVIS. **La mise en scène contemporaine**. Paris: Armand Colin, 2007.

Prado, Décio de Almeida. **Exercício findo**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

ouvrouver ■ Uberlândia v. 14 n. 1 p. 26-43 jan. | jun. 2018

PRADO. **Apresentação do Teatro Moderno**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **Le spectateur émancipé**. Paris : La Fabrique, 2008.

ROCHA, Justiniano José da. **O Chronista**. RIO DE JANEIRO. SABBADO 20 DE AGOSTO.1936. Biblioteca Nacional, Hemeroteca Digital. Accès le 02/04/2015 http://memoria.bn.br/pdf/702811/per702811_1836_00016.pdf

SARRAZAC, Jean_Pierre (org.). **Lexique du drame moderne et contemporain**. Paris: Editions Circé, 2005.

SOUSA, Galante. **O Teatro no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1960.

SUSSEKIND, Flora. **Papéis colados**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.

THIBAUDAT, Jean-Pierre. **Théâtre français contemporain**. Paris: Ministère des Affaires Étrangères, 2000.

Externalismo, iconicidade e cognição distribuída em C.S.Peirce

JOAO QUEIROZ
PEDRO ATÃ

■ 44

João Queiroz (<http://www.semiotics.pro.br/>) é professor no Instituto de Artes e Design, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF. Ele tem lecionado cursos sobre semiótica cognitiva, filosofia de C.S.Peirce, e estudos de intermedialidade. Ele coordena o Grupo de Pesquisa em Iconicidade (<https://iconicity-group.org/>), é membro da Associação Internacional de Semiótica Cognitiva (IACS), membro do Linnaeus University Centre for Intermedial and Multimodal Studies (Vaxjo, Suécia), e pesquisador do Linguistics and Language Practice Department, Universidade Free State (África do Sul).

Pedro Atã é doutorando no Linnaeus University Centre for Intermedial and Multimodal Studies, Vaxjo (Suécia). Tem investigado distributividade do significado em contextos sociais e materiais, particularmente fenômenos intermediários.

■ RESUMO

Para C.S. Peirce, mente é semiose (ação do signo) em uma forma dialógica, e a cognição é o desenvolvimento de artefatos materiais semióticos disponíveis em que signos estão incorporados como “poder” para produzir interpretantes (efeitos dos signos). A mente tem a forma do desenvolvimento de artefatos semióticos, tais como ferramentas de escrita, instrumentos de observação, sistemas de notação, linguagem, e outros. Nosso objetivo, neste artigo, é explorar a conexão entre a teoria semiótica da mente de Peirce e a concepção de cognição distribuída através da noção de iconicidade, e de um exemplo de investigação empírica em solução de problema distribuído (Torre de Hanoi).

■ PALAVRAS-CHAVE

Ícone, cognição situada, solução de problemas, C.S.Peirce, semiótica cognitiva.

■ ABSTRACT

For C.S. Peirce, mind is semiosis (sign-action) in a dialogical form, and cognition is the development of available semiotic material artifacts in which it is embodied as a power to produce interpretants (sign-effects). It takes the form of development of semiotic artifacts, such as writing tools, instruments of observation, notational systems, languages, and so forth. Our objective in this paper is to explore the connection between a semiotic theory of mind and the conception of extended mind through the notion of iconicity, taking advantage of an empirical example of investigation in distributed problem solving (Tower of Hanoi).

45 ■

■ KEYWORDS

Icon, situated cognition, problem solving, C.S.Peirce, cognitive semiotics.

A psychologist cuts out a lobe of my brain [...] and then, when I find I cannot express myself, he says, 'You see your faculty of language was localized in that lobe.' No doubt it was; and so, if he had filched my inkstand, I should not have been able to continue my discussion until I had got another. Yea, the very thoughts would not come to me. So my faculty of discussion is equally localized in my inkstand. It is localization in a sense in which a thing may be in two places at once.

C.S.Peirce (CP 7.366)

1. Introdução

Embora apenas recentemente uma discussão sistemática sobre a natureza distribuída dos processos mentais tenha sido estabelecida em domínios empíricos (Malafouris 2013; Clark 2010; Robbins e Aydede 2009), suas premissas filosóficas tem precursores bastante conhecidos. Os mais citados, entre eles, são William Ja-

mes, John Dewey, Wittgenstein, James Gibson, Vigotsky, Merleau-Ponty, Heidegger (Gallagher 2009, Wheeler 2005). Mas Peirce, o menos mencionado dos pragmatistas neste contexto, é seu proponente avant-garde mais radical. Peirce pode ser considerado o precursor mais importante da tese segundo a qual a mente é fundamentalmente distribuída e situada. Para Kirsh (2009: 297), “Peirce menciona pela primeira vez esta ideia -- de que pessoas usam objetos externos para ‘pensar com’, no final do século XIX, quando afirma que um químico pensa tanto com seus tubos de ensaio quanto com papel e caneta”. Muito diferentemente do anti-cartesianismo defendido por alguns dos principais precursores, predominantemente anti-representacionista, como explorado em uma vertente Merleau-Pontyana (Dreyfus, 2002), Heideggeriana (Wheeler 2005), e Gibsoniana (Chemero 2009), para Peirce, a mente é dialogicamente semiótica, materialmente incorporada, e a cognição equivale à manipulação e ao desenvolvimento de artefatos semióticos disponíveis, tais como ferramentas de escrita, instrumentos de observação, notações formais, línguas naturais (Skagestad, 2004; Ransdell, 2007).

A tese Peirceana combina duas premissas: (i) a mente é semiose, (ii) processos semióticos são estendidos espaço-temporalmente. De acordo com a primeira, a mente tem a natureza do “signo em ação” (CP 5.313-14). A segunda afirma que os signos não podem atuar, a menos que sejam instanciados espaço-temporalmente. Assim, se um signo tem qualquer modo de ser ativo, ele é materialmente incorporado (ou, ao menos, é resultado de uma operação anterior com signos materialmente incorporados). Esta combinação antecipa notavelmente a tese da cognição distribuída (Hutchins 1995a, b), de acordo com a qual agentes cognitivos alteram o espaço (físico e cultural) para melhor organização e performance do pensamento através da construção de artefatos cognitivos. Artefatos atuam como ferramentas, ou funcionam como próteses, capazes de estender certas habilidades, criando novas competências, mudando a forma de estruturar e resolver problemas. Mais radicalmente, pode-se dizer que artefatos cognitivos (cognitive artifacts e mind-tools) permitem que o pensamento aconteça exosomaticamente, em um espaço construído para pensar (Clark 2010; Sterelny 2003).

As ideias de Peirce sobre a relevância dos processos semióticos externalizados aparecem de forma difusa em sua epistemologia, sua teoria geral do signo e fundação do pragmatismo. É conhecida a ideia de que a semiose exibe uma enorme variedade de padrões morfológicos, cujas classificações reduzem a classes irreduzíveis (Queiroz & El-Hani 2006). O espaço em que sistemas cognitivos estão imersos incluem proto-símbolos (processos e estruturas quase-simbólicas), símbolos, índices e variações de signos indexicais, e icônicos (e.g. imagens, diagramas, metáforas). O ícone é um importante componente na teoria semiótica da mente porque é dependente do material, ou estrutura, de que o signo é feito. O ícone não é somente o único tipo de signo envolvendo uma apresentação direta de qualidades que pertencem a seu objeto; ele é também o único tipo de signo através do qual, por observação direta, se pode descobrir algo sobre seu objeto (Hookway 2002: 102).

Sabemos pouco, no entanto, sobre “como” os signos, suas variações tipológicas e propriedades materiais específicas, são capazes de mudar, determinar ou influenciar, o desempenho cognitivo; por exemplo, como certas propriedades mate-

riais restringem inferências abduativas, ligadas à percepção. Magnani (2005) desenvolveu a noção de “abdução manipulativa” para descrever casos em que a inferência depende da exploração de recursos externos, materiais, “quando estamos ‘pensando através da ação’ e não só, em um sentido pragmático, sobre a ação” (Magnani 2005: 274). O processo é definido pelo autor como “raciocínio manipulativo concreto”, um comportamento extra-teórico relacionado a aplicação de estratégias relativas a processos considerados “não-rationais” (emocionais, estéticos, éticos, econômicos) (Magnani 2005: 274).

2. Ícone, índice, símbolo

A tipologia fundamental dos signos -- ícone, índice, símbolo -- exibe uma propriedade capaz de funcionar como um critério operacional para distingui-los: dependência relativa dos componentes signo-objeto-interpretante (S-O-I), na relação triádica (Queiroz 2012). Um símbolo é uma relação S-O logicamente dependente de I (CP 2.307). Diferentemente, um índice é dependente de O. Restrições baseadas na existência espaço-temporal do objeto representado pelo índice são irrelevantes em processos simbólicos. Ícones, por sua vez, dependem do material, forma e estrutura de que são feitos - “um ícone é um signo que se refere ao objeto que denota em virtude de seus próprios caracteres, e que ele possui, em si mesmo, o objeto realmente exista ou não” (CP 2.247). De acordo com este critério, o ícone é o único tipo de signo capaz de revelar, através de sua manipulação e/ou observação, alguma informação sobre seu objeto. Este critério operacional da iconicidade é considerado uma destrivialização da noção de que o ícone é fundamentalmente uma relação de semelhança (Stjernfelt 2011). De acordo com Hookway (2000: 102), “A chave da iconicidade não é a semelhança percebida entre o signo e o que ele significa, mas sim a possibilidade de fazer novas descobertas sobre o objeto de um signo através da observação de características do próprio signo.” Se a noção operacional de iconicidade distingue a capacidade de certos recursos materiais para funcionar como base semiótica de operações cognitivas, e não apenas para desempenhar um papel secundário, então esta noção é uma forte candidata para explicar como a distributividade da cognição acontece em termos da manipulação de recursos externos.

Vejamos, através de um experimento empírico, como atua a distribuição material dos componentes envolvidos na solução de um problema, em um jogo bastante conhecido, a “Torre de Hanoi”.

3. A Torre de Hanoi

A “Torre de Hanoi” é um quebra-cabeça normalmente feito com três pinos nos quais são encaixados discos de diâmetros variáveis (ver figura 1). Os diâmetros dos discos representam uma hierarquia de acordo com a qual os discos podem ser organizados e transferidos entre os pinos. O objetivo do jogo é rearranjar os discos partindo de um estado inicial e chegando a um estado final, seguindo regras. Sua estrutura formal é composta pelas peças (discos), locais (pinos), hierarquia (diâmetros dos discos), regras, estado inicial e estado final.

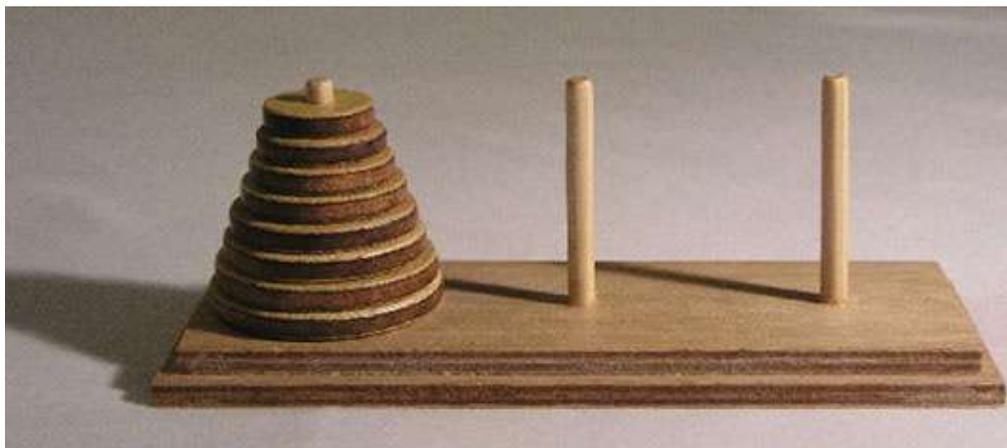


Fig. 1. A versão clássica do quebra-cabeça Torre de Hanoi, com três pinos e diversos discos encaixados da base para o topo em ordem decrescente de tamanho (discos menores sobre discos maiores). Notem que nos experimentos tratados esta ordem é alterada: discos devem ser arranjados, da base para o topo, em ordem crescente de tamanho (discos maiores sobre discos menores). Imagem extraída do <commons.wikimedia.org>.

■ 48

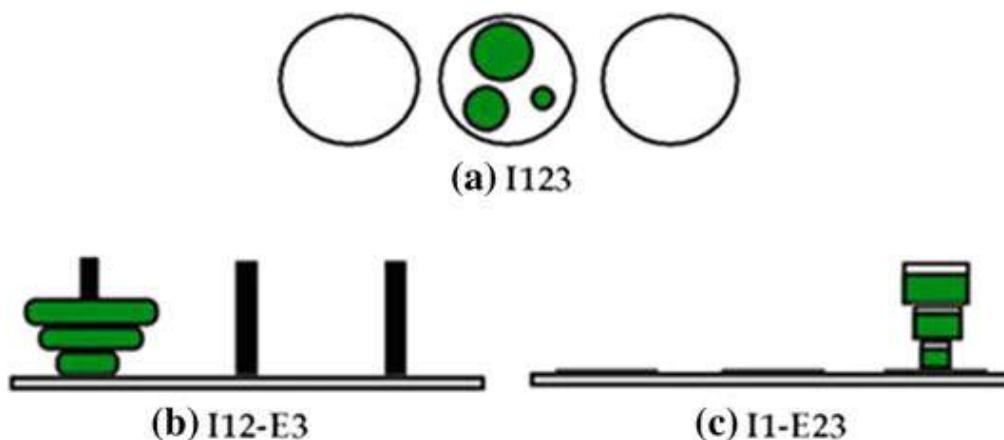


Fig. 2. Três isomorfos da Torre de Hanoi que variam em virtude da externalização de restrições. Em (A) as três regras do jogo são internas (I123). Em (B) duas das regras são internas e uma é externa (I12-E3). Em (C) apenas uma regra é interna e as outras duas são externas (I1-E23). Imagem adaptada de Zhang & Norman (1994).

Zhang & Norman (1994) utilizam a Torre de Hanoi para investigar o que definem como efeito representacional: a diferença no comportamento cognitivo produzido por características representacionais. Os autores empregam o termo 'representação' em um sentido distribuído. Representações podem ser tanto internas, "na mente, como proposições, produções, esquemas, imagens mentais, redes conexionistas", quanto externas, como "símbolos físicos" (ex.: "as contas em um ábaco") ou "regras", "restrições externas", ou "relações incorporadas em confi-

gurações físicas" (ex.: relações físicas e possibilidades de movimentar as contas em um ábaco) (1994, p. 3). Uma investigação do efeito representacional envolve comparação de tarefas em solução de problemas utilizando representações isomórficas, i.e., representações que transmitem a mesma quantidade de informação mas variam quanto à forma de apresentação das informações. Nos experimentos citados aqui, os autores utilizaram os isomorfos da Torre de Hanoi mostrados na figura 2.

Os experimentos de Zhang & Norman incluem diversos níveis de isomorfismo entre as representações (representações de objetos, representações dimensionais, representações de regras e estruturas de espaço de problema). O experimento particular que nos interessa (experimento 2, 1994, pp. 20-23) corresponde ao nível da representação de regras. Neste nível, as regras do jogo podem ser representadas de duas maneiras: (i) por meio de instruções explícitas, memorizadas pelo jogador, ou podem estar (ii) automaticamente incorporadas nas possibilidades de movimentação oferecidas pelo material do jogo. Regras representadas conforme (i) e (ii) são chamadas, respectivamente, de regras internas e externas. No momento do jogo, as regras internas estão na memória dos jogadores, e as externas no material do jogo.

1. Apenas uma peça pode ser movida por vez
2. Uma peça só pode ser movida para um local onde seja a maior peça
3. Apenas a maior peça em cada local pode ser transferida para outro local

Tabela 2. Regras da Torre de Hanoi, experimento 2.

	"Laranjas" (I123)	"Rosquinhas" (I12-E3)	"Café" (I1-E23)
Peças	Bolas	Discos	Xícaras cheias de líquido
Locais	Pratos	Pinos	Pratos
Hierarquia	Tamnhno das bolas	Diâmetro dos discos	Tamanho da Xícaras
Regras	1. Interna 2. Interna 3. Interna	1. Interna 2. Interna 3. Externa	1. Interna 2. Externa 3. Externa

Tabela 3. Representações isomórficas da estrutura formal do jogo.

No experimento mencionado, o jogo possui três regras, cada uma delas podendo ser representada interna ou externamente. Três versões isomórficas foram

usadas, com variações quanto à representação das regras (ver tabela 3). A primeira versão, denominada “garçonetes e laranjas”, utiliza bolas (“laranjas”) como peças, pratos como locais e o tamanho das bolas como hierarquia entre peças. A segunda versão, denominada “garçonetes e rosquinhas”, utiliza discos perfurados (“rosquinhas”) como peças, pinos como locais e o diâmetro dos discos como hierarquia entre peças (esse isomorfo é o mais similar à versão original do jogo conforme mostrado na figura 2). A terceira versão, denominada “garçonetes e café”, utiliza xícaras cheias de líquido (“café”) como peças, pratos como locais, e o tamanho das xícaras como hierarquia entre peças. Cada uma das três regras, em cada versão, pode ser considerada interna ou externa. Na versão das “laranjas”, todas as regras são internas (I123), isto é, como as bolas nos pratos podem ser fisicamente movidas de forma irrestrita, umas em relação às outras, os materiais usados (bolas e pratos) não constroem o jogador a se comportar de acordo com as regras, que precisam ser aprendidas e lembradas pelo jogador. Na versão das “rosquinhas”, as regras 1 e 2 são internas e a regra 3 é externa (I12-E3), já que é impossível mover um disco que está sob outro, sem que o disco de cima também seja movido. Na versão do “café”, apenas a regra 1 é interna, e as regras 2 e 3 são externas (I1-E23), já que, além de empilhar as peças umas sobre as outras como na versão das “rosquinhas”, também é imediatamente visível que não se deve colocar uma xícara pequena cheia de café sobre uma xícara maior, resultando no transbordamento do café na xícara grande. Em um contexto no qual é entendido que derramar o café é um resultado a ser evitado (já que o enunciado do jogo fala a respeito de garçonetes servindo café), a regra 2 torna-se externalizada.

O experimento avaliou, para cada isomorfo, o tempo e o número de movimentos necessários para solucionar o quebra-cabeça, bem como o número de movimentos errados, em desacordo com as regras. Nos três casos, os resultados para a versão mais internalizada (“laranjas”, I123) foram os piores: mais tempo e maior número de movimentos foram necessários para solucionar o problema, que apresentou o maior número de movimentos errados. A versão mais externalizada (“café”, I1-E23) obteve os melhores resultados: menor tempo e menor número de movimentos foram necessários para solucionar o problema, com o menor número de movimentos errados (ver figura 3).

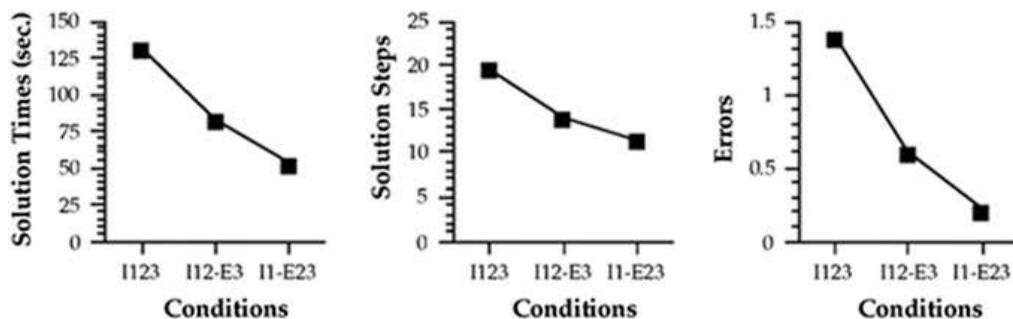


Fig. 3. Resultados do experimento (tempo em segundos necessário para solução, número de movimentos necessários para a solução e número de erros) para cada um dos isomorfos (Zhang & Norman 1994).

Este experimento, e outros que aparecem no mesmo artigo, levaram os autores a concluir que representações mais externalizadas são mais eficientes em tarefas de solução de problemas (ver também Zhang, 1997; Chuah, Zhang & Johnson, 2000).

O critério usado pelos autores para distinguir entre regras internas e externas corresponde ao critério Peirceano de iconicidade, ou seja, de dependência de propriedades materiais exibidas pelo signo (ícone como signo S-dependente). O processo semiótico, nas diferentes versões isomórficas do experimento apresentado, pode ser descrito como uma relação S-O-I, em que O corresponde à estrutura formal do jogo, que é comum a todos os isomorfos, S corresponde ao material do jogo e I corresponde à restrição no comportamento cognitivo que caracteriza o ato de jogar. Através deste modelo, e levando em consideração a classificação fundamental dos signos, de acordo com o critério de dependência relativa observado em S-O-I, podemos concluir que, para casos de regra interna (i) e externa (ii):

(i) O (estrutura formal do jogo) é independente de S (material do jogo). Se são alterados os materiais usados para jogar, o jogo permanece o mesmo. A relação S-O não pode ser estabelecida apenas por estes dois termos, e requer a mediação de um terceiro termo (I). A restrição sobre o material específico do jogo, que o faz corresponder à estrutura formal do jogo, acontece como uma restrição no comportamento cognitivo do jogador, no ato de jogar. Como a relação S-O é dependente de I, trata-se de um processo predominantemente simbólico.

(ii) O jogo é S-dependente. Se o material usado para jogar é alterado, é alterada também a estrutura formal do jogo. A relação S-O é estabelecida independentemente do terceiro termo (I), já que as restrições de S envolvem a materialização da estrutura formal do jogo. As restrições que decorrem do material específico do jogo, e que correspondem a sua estrutura formal, já estão fornecidas no material do jogo, antes mesmo dele ser iniciado. Como S-O é dependente de S, trata-se de um processo icônico.

Este caso pode ser generalizado para qualquer outro caso de externalização de restrições em processos semióticos. Em primeiro lugar, porque ser externo implica estar fisicamente materializado; em segundo lugar, porque as restrições do material físico limitam o comportamento cognitivo, e não o contrário. Dizer que um signo é externo, com relação a alguma restrição, implica que a restrição é S-dependente, e que trata-se de uma semiose icônica.

4. Conclusão:

Meta-analisamos, baseados na semiótica de Peirce, um experimento em solução situada de problemas. Tratamos representações como signos. Este tratamento relaciona significado e cognição, e rejeita a descrição de processos cognitivos como processamento de unidades intencionais e internas, substituindo-as pela tipologia semiótica de Peirce, que inclui, em sua tricotomia mais conhecida, ícones, índices e símbolos. Esta abordagem sugere:

(i) Significado como possibilidades de desempenho cognitivo em um espaço de problemas. Em nosso exame, os significados de artefatos em um sistema cognitivo distribuído (Davies & Michaelian 2016), formado por um agente que tenta

resolver um quebra-cabeça, são entendidos em termos de possibilidades de transição entre estados de problema definidos por regras. Neste caso, significados dependem, simultaneamente, de propriedades inerentes aos signos (propriedades físicas do material do jogo) e de um espaço de problema no qual estas propriedades são reguladas por regras e objetivos (para uma abordagem detalhada da relação entre estes diferentes níveis de descrição, ver Queiroz & El-Hani, 2012)

(ii) Tipos de significado como modalidades de desempenho cognitivo em espaço de problemas. No exemplo examinado, iconicidade e simbolicidade correspondem à atuação orientada, respectivamente, pelo que Zhang & Norman (1994) denominam “regras externas” e “regras internas”. Iconicidade, em um sistema cognitivo, corresponde a um modo de atuação em que o comportamento de componentes materiais do sistema realiza a estrutura formal (objetivos e regras de ação) necessária ao desempenho cognitivo. Simbolicidade, em um sistema cognitivo, corresponde a um modo de atuação em que os componentes materiais do sistema realizam a estrutura formal necessária ao desempenho cognitivo apenas com adição de regras externas ao comportamento dos próprios componentes.

Referências

Bergman, M. **Reflections on the role of the communicative sign in semeiotic**. Transactions of the Charles S. Peirce Society, v. 36, pp. 225–254, 2000.

Chemero, A. **Radical embodied cognitive science**. The MIT Press, 2009.

Chuah, J., Zhang, J., Johnson, T.: The representational effect in complex systems: a distributed cognition approach. In: **Proceedings of the 22nd Annual Conference of the Cognitive Science Society**. Erlbaum, pp. 633-638, 2000.

Clark, A., Chalmers, D.: **The extended mind. Analysis**, v. 58, 7–19, 1998. <https://doi.org/10.1093/analys/58.1.7>

Clark, A. **Being there: putting brain, body, and world together again**. A Bradford Book, 1998.

Clark, A. **Memento's revenge: the extended mind, extended**. In: Menary, R. (ed.) *Objections and Replies to the Extended Mind*. pp. 1-43. Ashgate, 2006.

Clark, A.; Chalmers, D. **The extended mind. Analysis**, v.58, pp. 7–19, 1998. <https://doi.org/10.1093/analys/58.1.7>

_____. **Supersizing the Mind -- Embodiment, Action, and Cognitive Extension**. Oxford University Press, 2010.

DAVIES, J.; MICHAELIAN, K. **Identifying and individuating cognitive systems: a task-based distributed cognition alternative to agent-based extended cognition**. *Cognitive Processing*, v.17, pp. 307-319, 2016. <https://doi.org/10.1007/s10339-016-0759-4>

De Tienne, Andre. **Learning qua semiosis**. *Semiotics, Evolution, Energy and Development*, v. 3, pp. 37-53, 2003.

Dreyfus, H.L. **Intelligence without representation**: Merleau-Ponty's Critique of Mental Representation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, n.1, pp. 367-83, 2002. <https://doi.org/10.1023/A:1021351606209>

Hausman, Carl R. Charles S. **Peirce's evolutionary philosophy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

Hoffmann, Michael. **Problems with Peirce's concept of abduction**. *Foundations of Science*, v. 4, pp. 271-305, 2000.

Hookway, Christopher. **Truth, rationality, and pragmatism**: themes from Peirce. Oxford: Oxford University Press, 2002. <https://doi.org/10.1093/0199256586.001.0001>

Hutchins, Edwin. **Cognition in the wild**. Cambridge: MIT Press, 1995a.

53 ■

Hutchins, Edwin. **How a cockpit remembers its speeds**. *Cognitive Science*, v. 19, pp. 265-288, 1995b. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1903_1

Kirsh, David. **Problem solving and situated cognition**. In P. Robbins & M. Aydede (eds.), *The Cambridge Handbook of Situated Cognition*, pp. 264-306. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

Gallagher, S. **Philosophical antecedents of situated cognition**. In: Robins, P. and Aydele, M. (eds.) *The Cambridge Handbook of Situated Cognition*. pp. 35-54. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

Magnani, Lorenzo. **An Abductive Theory of Scientific Reasoning**. *Semiotica*, pp. 261-286, 2005.

Malafouris, L. **How Things Shape the Mind: A Theory of Material Engagement**. Cambridge: MIT Press (2013)

Merrell, Floyd; QUEIROZ, João. **Icons and Abduction**. *Signs - International Journal of Semiotics*, v. 3, pp. 162-178, 2010.

Paavola, Sami. **Abduction through grammar**, Critic, and Methodeutic. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, v. 40, pp. 245-270, 2004.

Paavola, Sami. **Peircean Abduction: Instinct or Inference?** *Semiotica*, pp. 131-154, 2005.

Paavola, Sami. **Diagrams, iconicity, and abductive discovery**. *Semiotica*, pp. 297-314, 2011.

Peirce, Charles S. **The collected papers of Charles Sanders Peirce**. [C. Hartshorne, C. P. Weiss Eds. Cambridge-MA: Harvard University Press, 1931-1935], Vols. VII-VIII [A. W. Burks Ed. same publisher, 1958]. Electronic edition reproducing Vols. I-VI. Charlottesville: Intelix Corporation. (1931-1935)

Peirce, Charles S. **Annotated Catalogue of the papers of Charles S. Peirce**. Amherst-MS: University of Massachusetts. Robin, R. Ed. (1967)

Peirce, Charles S. **The essential Peirce: selected philosophical writings**. Vol. II. (Ed.) Peirce Edition Project. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, [1893-1913] 1998.

Queiroz, João. Complexification. In: Favareau, D., Cobley, P., Kull, K. (orgs.) A more developed sign – interpreting the work of Jesper Hoffmeyer. Tartu University Press, pp. 67-70, 2012a.

Queiroz, João. **Dicent symbols in non-human semiotic processes**. Biosemiotics, v. 5, pp. 1-11, 2012b.

Queiroz, João. & El-Hani, Charbel Nino. **Semiosis as an emergent process**. Transaction of C.S.Peirce Society, v. 42, n. 1, pp. 78-116, 2006.

QUEIROZ, J.; EL-HANI, Charbel Nino . **Downward Determination in Semiotic Multi-level Systems**. Cybernetics & Human Knowing -- A Journal of Second Order Cybernetics, Autopoiesis & Semiotics., v. 19, p. 123-136, 2012.

Ransdell, Joseph. Some leading ideas of Peirce's semiotic. Semiotica, v. 19, pp. 157-178, 1977.

__. A relevância da semiótica peirceana para uma inteligência computacional aumentada. In: Queiroz, J.; Loula, R.; Gudwin, R. EDUFBA. pp. 19-66, 2007.

Savan, David. **An introduction to C. S. Peirce's full system of semiotic**. Monograph Series of the Toronto Semiotic Circle, 1. Victoria College, 1987.

Skagestad, Peter. **Peirce's semeiotic model of the mind**. In: Misak, C. (ed.) The Cambridge companion to Peirce. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 241-256, 2004. <https://doi.org/10.1017/CCOL0521570069>

Stjernfelt, Frederik. **Diagrammatology** – an investigation on the borderlines of phenomenology, ontology, and semiotics. Berlin: Springer, 2007.

Wheeler, M. **Reconstructing the cognitive world** – the next step. Cambridge: The MIT Press, 2005.

Zhang, J., Norman, Donald A. **Representations in distributed cognitive tasks**. Cognitive Science, v.18, pp. 1-34, 1994. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1801_3

Zhang, J.: **The nature of external representations in problem solving**. Cognitive Science, v. 21, pp. 179–217, 1997. https://doi.org/10.1207/s15516709cog2102_3

Recebido em: 25/9/2017 - Aprovado em: 29/11/2017

Gerd Bornheim: a crítica artística em datiloscrito que problematiza a linguagem e a comunicação.

GASPAR PAZ

■ 56

Gaspar Paz é Professor do Departamento de Teoria da Arte e Música e do Programa de Pós-graduação em Artes da UFES. Doutor em filosofia pela UERJ, mestre em musicologia pela UFRJ e licenciado em filosofia pela UFRGS. Coorganizador dos livros: *Arte Brasileira e Filosofia. Espaço Aberto Gerd Bornheim* (Rio de Janeiro, Uapê, 2007) e *Música em Debate. Perspectivas interdisciplinares* (Rio de Janeiro, Mauad X/ Faperj, 2008). Organizador do livro *Temas de Filosofia*, de Gerd Bornheim, publicado pela Editora da Universidade de São Paulo (São Paulo: Edusp, 2015). Realizou pesquisa de pós-doutorado na USP como bolsista Fapesp e na Université Paris 1 (Panthéon Sorbonne) como bolsista Bepe Fapesp.

■ RESUMO

Esse estudo apresenta um recorte da pesquisa que tematiza a crítica e a experiência estética na obra de Gerd Bornheim. Trata-se de perceber os desígnios e os impasses da crítica artística contemporânea a partir da problematização da comunicação e da crise da representação artística. Para tanto, disponibilizaremos ao leitor a transcrição de um datiloscrito de Bornheim, no qual o autor sublinha o aspecto impalpável das expressões culturais interpretadas tão somente sob o jugo da comunicação. Em sua argumentação, o autor frisa a crise comunicativa, concluindo que a comunicação não deve ser tomada como um critério definitivo para a apreciação do fazer artístico. Dessa forma, Gerd Bornheim explora as relações e os contrastes entre artista-obra, artista e público, obra e público em face da transformação das mídias e da crítica. Isso nos possibilita a recolocação desses problemas, mediante uma interrogação estético-política e sua extensão para a atualidade da cena teatral.

■ PALAVRAS-CHAVE

Comunicação, linguagem, crítica artística

■ ABSTRACT

This study focuses on criticism and aesthetic experience in the work of Gerd Bornheim. It is a matter of perceiving the designs and impasses of contemporary artistic criticism from the problematization of communication and the crisis of artistic representation. To do so, we will provide the reader with the transcription of a Bornheim typescript, in which the author emphasizes the impalpable aspect of cultural expressions interpreted only under the yoke of communication. In his argument, the author emphasizes the communicative crisis, concluding that the communication should not be taken as a definitive criterion for the appreciation of the artistic making. In this way, Gerd Bornheim explores the relationships and contrasts between artist-work, artist and public, work and public in the face of media transformation and criticism. This allows us to relocate these problems by means of an aesthetic-political interrogation and its extension to the actuality of the theatrical scene.

■ KEYWORDS

Communication, language, artistic criticism.

O texto a seguir é a transcrição de um datiloscrito de Gerd Bornheim (1929-2002) intitulado “Arte e Comunicação”. Esta é, aliás, uma temática de ressonância na trajetória daquele que foi um dos críticos de teatro mais atuantes no Brasil na segunda metade do século XX, principalmente na vertente que assimilou questões nodais desse campo, vinculando-as aos estudos da estética e da filosofia da arte. Bornheim reconhecia que tais estudos se consolidaram a partir de certa verve literária. Em outras palavras, pode-se dizer que a literatura e, por conseguinte, a crítica literária, disseminaram entre nós um insopitável espírito crítico, encetando assim os

contornos de nossa ensaística mais alvissareira. O escritor T.S. Eliot, no ensaio “Crítico o crítico” (ELIOT, 1992, p. 233-235), ao interrogar a utilidade da crítica literária, enumerou ao menos quatro estilos marcantes dessa prática: o crítico profissional, o crítico dileitante, o acadêmico ou teórico, e o crítico cuja atividade é uma extensão de sua prática criativa. Essa última modalidade pode ser encontrada nos escritos de um Sartre, de um Benjamin, de Machado de Assis e do próprio Eliot. Esses escritores e poetas valeram-se de suas vivências, contingências, convicções e situações socioculturais para pesquisar o sentido da linguagem.

Os desdobramentos são inequivocamente promissores. Veja-se o que realizaram a partir do tema da linguagem e da comunicação, na esteira dos autores supracitados, Barthes, Ricoeur, Derrida e Deleuze, por exemplo. Todos eles estavam imbuídos numa crítica literária-teatral-filosófico-cultural que fez história. E nessa história, nem tudo é remorso¹, pois para eles, quase que invariavelmente, a emergência do tema da linguagem jamais alcançou seu fastígio como mensagem comunicativa. Barthes chegou a dizer, na conhecida aula inaugural do Collège de France, que “Falar, e com maior razão discorrer, não é comunicar, como se repete com demasiada frequência, é sujeitar...” (BARTHES, 1980, p. 14). Deleuze, por sua vez, perguntava – em “O que é o ato de criação?” – “qual a relação entre a obra de arte e a comunicação?” (DELEUZE, 2012, p. 397). E respondia, sem hesitação: *aucune* ! Para Paul Ricoeur, “a obra de arte é a ocasião de descobrir aspectos da linguagem, que a sua prática usual e a sua função instrumentalizada de comunicação vulgarmente dissimulam. A obra de arte desnuda propriedades da linguagem que, de outro modo, permaneceriam invisíveis e inexploradas” (RICOEUR, 2009, p. 271). Esse modo de encarar o problema está também na base da diferença e da alteridade incitadas pelos autores da French Theory, como Derrida e Foucault. A desconstrução do logocentrismo ocidental e da totalidade hegeliana, promovida pelo filósofo franco-magrebino, traz como sintoma justamente a crise da comunicação. Foi a partir dessa constatação que tais autores acederam à problemática do poder e da normatividade, caras às interpretações estéticas. Daí a intolerância ao processo normativo.² Para Bornheim, esse é um contexto-chave para a compreensão das práxis expressivas contemporâneas.

O interessante é que embora Gerd Bornheim acompanhasse todos esses andamentos, confrontando-os com interpretações filosóficas, há uma peculiaridade assaz significativa em suas interpretações. E foi a cena teatral que impeliu tais particularidades em seus escritos. Nessa perspectiva, o autor partiu de duas motivações que se notabilizaram nos expedientes teatrais e filosóficos: a “totalidade” – vislumbrada tanto na Tragédia grega como na Ópera wagneriana – e a “separação” brechtiana, *Gesamtkunstwerk* e *Trennung*. Através desses termos ele redimensiona e renova os ares de nossa crítica teatral e artística, procurando entender as afinidades e os afastamentos entre as diversas práticas culturais. Totalidade e separação, ou se se quiser sistema e fragmento, abarcam muitas das ambiguidades da tradição filosófica e das ciências humanas. Assim, a compreensão desse cenário é deveras sig-

¹ Alusão ao poema “Museu da Inconfidência”, de Carlos Drummond de Andrade, no qual se lê que “Toda a história é remorso”. Vale conferir também no que se refere à temática da linguagem, o poema A Luís Maurício, infante (Antologia poética de Carlos Drummond de Andrade).

² Entre os escritores norte-americanos, vale ressaltar as reflexões de Chomsky sobre as relações entre comunicação e política. Noam Chomsky. O controle da mídia. Os espetaculares feitos da propaganda. Rio de Janeiro: Graphia, 2003.

nificativa para que se acesse os novos desígnios da crítica contemporânea. Bornheim percebeu cedo as convergências entre teoria e teatro, haja vista que ambas as denominações derivavam da mesma ascendência homérica – *theorein*, contemplar, ver com atenção. E o teatro, linguagem de síntese e nutrida pela sinestesia de outras expressões e mesmo da própria vida na polis, soube conferir a Bornheim os elementos para a constituição de seus referenciais. Foi nessa linha que despontaram seus escritos sobre o teatro, entre eles: *O sentido e a máscara*, São Paulo: Perspectiva, 1992 (terceira edição); *Teatro: a cena dividida*, Porto Alegre: L&PM, 1983; *Brecht: a estética do teatro*, Rio de Janeiro: Graal, 1992 e *Páginas de filosofia da arte*, Rio de Janeiro: UAPÊ, 1998 (cuja segunda parte é inteiramente dedicada ao teatro). Foram mais de quatro décadas de reflexão sobre a atualidade das práticas culturais. Nesse sentido, linguagem e comunicação sempre estiveram presentes nesse percurso.

O datiloscrito sobre “Arte e Comunicação” – prosseguimento em outra chave da abordagem sobre a comunicação instrumental e a intersubjetividade sartriana, e também do jogo musical - de certa forma congrega-se ao ciclo de estudos de Bornheim sobre o tema e é de extrema atualidade.³ Nele, Bornheim procura avaliar o aspecto “inóspito” que passa a revestir nossa relação com a arte, pensada sobre o jugo da comunicação. Para Bornheim, convivemos com uma situação de estranhamento radical que nos leva a perguntar sobre a destituição de sentido das expressões artísticas. Tudo isso ancorado nesse problema nevrálgico que é a comunicação. Nesse manuscrito, Bornheim frisa precisamente o momento de crise comunicativa e percebe, nos avanços da revolução industrial, a alternância de lugares e papéis artísticos. Isso quer dizer, por exemplo, que “a produção industrial” passa a exercer um papel distinto que desloca as antigas caracterizações das “artes com o templo” ou “das artes e seu papel na aristocracia”. Assim, ele entende que a comunicação não é um critério definitivo para a apreciação da obra de arte. Entra em jogo o complexo das relações entre artista-obra, artista e público, obra e público. A partir daí o autor desenvolve uma exposição, que em parte se apoia nos trabalhos de Heidegger, na busca de um desvelamento do sentido das expressões artísticas. Bornheim destaca a temática a partir de uma certa disposição no mundo e, por conseguinte, se encontra novamente com os questionamentos em torno da linguagem.

Dessa maneira, Gerd Bornheim contribui para que tenhamos um novo acesso às expressões culturais e valorizemos tais expressões face à sua polissemia. Já por isso urge que se investigue e dialogue com tais coordenadas, não apenas num senso filosófico, mas numa verve que extravase os limites de qualquer disciplina e se ponha a viajar por outros mares. Como o próprio Bornheim, quando se dedica ao teatro, à psicanálise, às ciências sociais, à política, à educação etc.

Duas palavras ainda sobre o estilo de Bornheim. É que a disposição de suas

³ Esse datiloscrito, provavelmente da década de 1960, é a preparação de uma conferência. Percebe-se a dinâmica e o desenvolvimento do processo criativo do autor, que retomará e aprofundará essa problemática nos anos subsequentes sob outros ângulos, por exemplo em *Páginas de filosofia da arte*, Rio de Janeiro: UAPÊ, 1998; “As dimensões da crítica”. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). *Rumos da crítica*. São Paulo: SENAC e Itaú Cultural, 2000; “A comunicação como problema”. In *Letras e comunicação. Uma parceria no ensino de língua portuguesa*. Org. José Carlos de Azeredo. Rio de Janeiro: Vozes, 2001; “O sentido da tragédia”. In *Folhetim 12, Teatro do Pequeno Gesto*. Rio de Janeiro, 2002; “A questão da crítica”. In *Folhetim 15, Teatro do Pequeno Gesto*. Rio de Janeiro, 2002, e em “Brecht e as quatro estéticas”. In *Arte brasileira e filosofia*. Org. Rosa Dias, Gaspar Paz e Ana Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Uapê, 2007.

ideias se acopla perfeitamente àquela modalidade de crítico-criativo defendida por Eliot. Os escritos de Bornheim se configuram a partir de um estilo poético de enunciação que se confirma já na preparação das notas de trabalho do autor. Aliado a esse vigor criativo desvela-se toda a gênese de sua pesquisa, nas intuições de espaço e tempo, nas circunstâncias, nos posicionamentos... As formas fragmentadas, quando dispostas nos datiloscritos ou manuscritos fazem parte da produção de sua escrita, visto que ele inquiria a busca de um modo sempre novo de expressão. Quando fala do teatro, por exemplo, o ímpeto crítico se exacerba; se se trata de literatura, o sentido sonoro mobiliza a escrita; se o tema é o descobrimento, põe-se a escrita a viajar. Por aí vão sendo percebidos os matizes com os quais ele surpreende a página a ser escrita.

No texto abaixo o leitor encontrará, mesmo que nem sempre explicitamente, questionamentos sobre os pressupostos estéticos do teatro. Dentro desse panorama, não há como compreender a emergência do tema da linguagem e do problema da comunicação sem a consciência da crise da representação. É na trilha desses arruados que as experiências de Brecht, Beckett, Carmelo Bene e Ionesco, para ficarmos apenas com alguns, podem ser redimensionadas. É assim que “o teatro poderia desempenhar um grande papel nessa investigação sobre o real” (BADIOU, 2017, p. 18), para falarmos com Alain Badiou. E é justamente no desvelamento do sentido do real que muitas vezes Bornheim problematiza a atualidade do teatro e das práticas culturais de uma forma geral. Com as transformações dos meios, da crítica e das circunstâncias, o problema da comunicação no teatro pode ser colocado também de uma maneira ainda mais radical, cujos entreatos Bornheim ensaia em um contundente debate com Augusto Boal: como problematizar o teatro hoje? Como lidar com certo elitismo que não raro “avassala a cena teatral”? É percebendo as dimensões políticas dessa colocação que se pode compreender as viscerais contribuições das práticas teatrais e artísticas em nosso tempo. Compreensão esta que, como poucos, Bornheim soube cultivar.

Referências

BADIOU, Alain. **Em busca do real perdido**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 18.

BARTHES, Roland Barthes. **Aula**. Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada no dia 7 de janeiro de 1977. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1980, p. 14.

BORNHEIM, Gerd. **Teatro: a cena dividida**, Porto Alegre: L&PM, 1983.

_____. **O sentido e a máscara**, São Paulo: Perspectiva, 1992a (terceira edição).

_____. **Brecht: a estética do teatro**, Rio de Janeiro: Graal, 1992b.

BORNHEIM, Gerd et al. “Teatro e sociedade - debate”. **Cadernos de espetáculos**. Rio de Janeiro: Prefeitura Rio Arte, dezembro 1997

BORNHEIM, Gerd. **Páginas de filosofia da arte**, Rio de Janeiro: UAPÊ, 1998.

_____. "As dimensões da crítica". In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Rumos da crítica**. São Paulo: SENAC e Itaú Cultural, 2000.

_____. "A comunicação como problema". In **Letras e comunicação**. Uma parceria no ensino de língua portuguesa. Org. José Carlos de Azeredo. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. "O sentido da tragédia". In **Folhetim 12, Teatro do Pequeno Gesto**. Rio de Janeiro, 2002a.

_____. "A questão da crítica". In **Folhetim 15, Teatro do Pequeno Gesto**. Rio de Janeiro, 2002b.

_____. "Brecht e as quatro estéticas". In **Arte brasileira e filosofia**. Org. Rosa Dias, Gaspar Paz e Ana Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Uapê, 2007.

DELEUZE, Gilles. "O que é o ato de criação?". **O Belo autônomo: textos clássicos de estética**. Organização Rodrigo Duarte. Belo Horizonte: Autêntica; Crisálida, 2012.

ELIOT, T. S. "Crítico o crítico". **Ensaio escolhido**. Seleção, tradução e notas de Maria Adelaide Ramos. Lisboa: Cotovia, 1992.

RICOEUR, Paul. "A experiência estética". **A crítica e a convicção**. Lisboa: Edições 70, 2009, p. 271.

61 ■

Arte e comunicação⁴

Gerd Bornheim⁵

Eu quero colocar o problema da arte sob o prisma da comunicação, vale dizer, a relação que há entre arte e público. Normalmente se considera o problema de um modo exterior, como se se tratasse de uma correlação entre termos aparentemente estranhos. De saída convém afirmar que a comunicação não se acrescenta a arte como um dado que lhe é sobreposto. Não se pode dizer que existe primeiro a obra de arte, e depois vem a comunicação incrustar-se nela. Ao contrário disto, devemos dizer que a arte, em certo sentido, é comunicação. O ser mesmo da arte, ou o seu fundamento, já é desde sempre comunicação. E mais, pode-se afirmar até que a arte é desde sempre comunicação independente do entendimento que o homem possa ter de uma obra de arte. Mas neste caso, como é que se compreende isto de comunicação da arte? Como é que se compreende que ela possa ser tão visceralmente comunicação, quando hoje ela parece ser tão inóspita, tão estranha

⁴ Datiloscrito: transcrição, apresentação e notas de Gaspar Paz.

⁵ Gerd Alberto Bornheim (1929-2002) foi um dos expoentes da filosofia e da crítica artística no Brasil. Dedicou-se ao ensino e à pesquisa, atuando como professor na Universidade Federal do Rio de Janeiro e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Possui vasta e importante produção ensaística. Entre suas publicações destacam-se: *Introdução ao filosofar: o pensamento filosófico em bases existenciais*, Porto Alegre: Globo, 1978; *O sentido e a máscara*, São Paulo: Perspectiva, 1992; *Brecht: a estética do teatro*, Rio de Janeiro: Graal, 1992; *Páginas de filosofia da arte*, Rio de Janeiro: UAPÊ, 1998; *O conceito de descobrimento*, Rio de Janeiro: Eduerj, 1998; *O idiota e o espírito objetivo*, Rio de Janeiro: UAPÊ, 1998; *Sartre: metafísica e existencialismo*, São Paulo: Perspectiva, 2000 e *Metafísica e finitude*, São Paulo: Perspectiva, 2001 entre outros.

ao homem? No passado, a arte está natural e espontaneamente imbricada com o todo sociocultural, e o problema da comunicação não chega a rigor a colocar-se. Em nossos dias ao contrário, se há um problema grave entre todos em relação a arte, esse problema é exatamente este da comunicação. Tudo se passa como se a arte tivesse perdido a sua razão de ser. Mesmo entre as pessoas mais cultas, mesmo as que têm um comércio frequente com a arte, o que se verifica é que quase sempre estas pessoas se refugiam no passado: elas se comprazem com os mestres da Renascença e passam apressadas diante das reproduções de um Kandinsky. Há pessoas que ouvem com deleite e entusiasmo Bach, Beethoven e Brahms; mas este entusiasmo desaparece e é substituído por reticências quando se trata de um Bartók. Obviamente, a comunicação está em crise. E é sobre este problema que pretendo tecer algumas considerações. Não no sentido de fornecer algumas receitas para que se compreenda melhor um Kandinsky ou um Bartók, mas no sentido de tentar compreender melhor o fundamento da arte em relação ao problema da comunicação. As posições hoje diante desse tema são as mais diversas. 1) Há um antipático grupo de iniciados, que fazem arte e que se sentem marginalizados. Eles pretendem que não há mais lugar para o grande público na arte contemporânea. Se não pensam assim, ao menos agem como se pensassem. Segundo estes, estabeleceu-se um divórcio, um abismo intransponível entre a arte e o homem: a arte é necessariamente esotérica, ela supõe todo um processo de iniciação. E no entanto, diante deste hermetismo, a arte mesma como que se vinga. É curioso que uma certa forma pictórica, que não é aceita pelo público quando vista sobre a tela do pintor, passa a ser freneticamente aceita quando transposta para os vestidos das mulheres. Claro que se poderá dizer que aqui se verifica uma degradação da arte, e que ela é reduzida a elemento decorativo. Mas talvez a degradação não seja tão grande assim. Nós vivemos o chamado período industrial da cultura, com todas as suas determinações econômicas. E a relação que se estabelece hoje entre a arte e a produção industrial substitui a relação antiga entre arte e templo, arte e palácio.

De qualquer forma, é incontestável, que a mesma pessoa que repudia uma forma pictórica num quadro, aceita esta mesma forma em um outro contexto. Talvez se possa até dizer que o preconceito também é em boa medida dos artistas, presos ainda a um aristocratismos que se tornou definitivamente impossível. Mas na arte chamada hermética se verifica uma ruptura entre a arte e o público, e a comunicação entra em crise. Neste caso a comunicação se estabelecerá a partir da própria arte, mas de uma arte que ao mesmo tempo recusa a comunicação. 2) Mas há uma segunda posição que pretende estabelecer a comunicação a partir do público: o público deve ser o critério de toda e qualquer arte. Ora, como o público de um modo geral tem hoje pouco comércio com a arte, o critério que deve presidir a todo juízo de valor deve ser o do "imediatismo". Ou bem se verifica uma comunicação imediata entre público e arte, ou então a arte não tem sentido. A arte que não consegue ser imediata perde valor. Esta posição me parece inaceitável, porque não se pode estabelecer o público simplesmente, como critério para a arte. Em primeiro lugar porque nesta posição se tende a reduzir a obra de arte a um pragma, a um objeto que se usa, a arte está a serviço. Ela serve, por exemplo, a divulgação de um ideal político. Mas se nós considerarmos a arte deste século, sempre ou quase sempre que ela se dobrou ao ideal político as consequências foram desastrosas.

Passa-se a fazer uma arte de propaganda, que redundando na negação da arte. Em segundo lugar, verifica-se neste caso um processo de nivelção da arte. Se a comunicação imediata é o critério, em matéria de música dificilmente se irá além da melodiosidade de um Tchaikovsky. A música fica reduzida a um disco que atingiu grande tiragem: música clássica para quem não gosta de música clássica. Evidentemente, este critério é incompatível com a arte, ou só atinge um tipo possível de arte, que tende a ser arte menor. Em terceiro lugar, se há esta nivelção, a rigor a arte se torna inútil: ela será apenas a ocasião que possibilita um momento de prazer⁶, e este prazer esgota o conteúdo da arte. Por isto mesmo, esta pretensa democratização da arte implica o aburguesamento da arte. Em quarto lugar, se isto é assim, a arte não trará mais novidade ao homem, a arte não será mais o lugar em que o homem possa aprender algo, educar-se, captar a realidade de um modo novo. Com outras palavras, não se poderá mais falar em educação estética do homem. O homem não se ergue até a arte, é a arte que desce até o homem deseducado. Eu lembro uma notável frase de Da Vinci: “O amor é tanto mais ardente, quanto o conhecimento for mais perfeito”. Se não houver este esforço do homem de erguer-se ao nível da arte, a própria capacidade de entusiasmo do homem ficará prejudicada. Mas isto tudo não quer dizer que a comunicação nada tenha a ver com a arte. Eu acho simplesmente que o problema está mal colocado. A imediatividade da comunicação não pode ser o critério da arte, simplesmente, porque ela ignora a arte. Mas eu diria mais: nem mesmo a comunicação mediata, do homem que estuda e se esforça, é critério da arte. E, no entanto, a comunicação pertence a arte: simplesmente porque sem comunicação não há arte.

Eu diria o seguinte: a comunicação nunca é critério para a arte, para avaliar uma obra. Mas a comunicação pertence a essência da obra de arte. A arte tem outros critérios que a comunicação, e é a partir destes outros critérios que se pode colocar inclusive o problema da comunicação. Isto nos leva a uma nova pergunta: qual é o fundamento da obra de arte? Porque é este fundamento que preside uma obra. E respondendo a esta pergunta pelo fundamento, atinge-se o problema do critério de uma obra de arte, e atinge-se o problema da comunicação. Ou melhor: o problema do fundamento da obra de arte, resolve em si também o problema da comunicação da obra de arte. O fundamento é que é o critério, e é a partir deste fundamento que a comunicação se pode estabelecer. Mas antes de entrar neste problema do fundamento, eu quero chamar a atenção para uma terceira posição. Eu já chamei atenção para duas posições: na primeira o critério está na obra hermética, e a comunicação é impossível: a arte se torna um privilégio esotérico. Na segunda, a comunicação imediata pretende ser o critério, e então se ignora a arte. Notem que nos dois casos é sempre a imediatez que se impõe como critério: a diferença é que num caso, a imediatez não pode ser atingida, e a arte é recusada. No segundo caso, a imediatez se ilude: há uma ilusão de que se atinge a arte. Há uma ilusão porque essa comunicação imediata é necessariamente superficial. Em ambos os casos se permanece preso ao critério da comunicação e mais, à uma comunicação imediata, e é exatamente isto que deve ser contestado. Mas há um terceiro critério, e que vai nos levar, a despeito de si ao problema do fundamento da obra de arte. Esta terceira posição é a mais espalhada, a mais vulgar hoje, e é aparente-

⁶ Ou de exaltação (nota do autor)

mente mais profunda, porque ela recusa a imediatez. Esta terceira posição pretende estabelecer a comunicação não a partir da obra hermética, nem a partir da nivelção popular, mas a partir do artista, da verdade do artista. O artista é que permitiria de fato que se atingisse o conteúdo próprio de uma obra. De tal maneira que, ao conhecer o artista, se conheceria a obra. Assim, quanto mais profundo fosse o conhecimento da vida torturada de um Van Gogh ou de um Beethoven, melhor poderíamos penetrar nas profundezas desta obra. O autor da introdução do 3 volume das obras completas de Tirso de Molina (Aguilar): “Aspirei a reconstituir primeiro o homem, porque no homem está em potência a sua obra”. E mais: “A medida em que exumava o homem surgia com ele sua obra “unimismada”, tornada uma com sua existência” (p.11). Sabe-se que, historicamente, esta posição passou a vigorar a partir da Renascença, com o surto da biografia, e logo depois com o elogio do gênio, da individualidade criadora. De fato, ela pactua com o individualismo. Mas é uma posição que também não pode ser aceita, ela é ao menos insuficiente. Em primeiro lugar, ela tem um mérito em relação as outras posições: ela recusa a imediatez como critério, e recorre a um critério mediato. Acontece, porém, que este elemento mediato, em certo sentido cai fora da obra de arte, posto que se trata do artista: o artista é o elemento mediato que permite a comunicação com a obra de arte. E então surge uma suspeita: a obra de arte se torna um meio, e através dela o que realmente se conhece é o artista. A obra de arte seria o elemento enriquecedor de uma psicanálise do artista. Mas o que é que me garante que este elemento poderia permitir a compreensão da obra de arte?⁷ Em segundo lugar, eu diria que esta compreensão da obra de arte é fonte de má fé: se o binômio arte-artista é suficiente então o recurso a um terceiro fator se torna inútil, por exemplo, ao fator social, ou ao fator histórico. Esta observação é importante porque permite compreender que esta posição permanece presa do individualismo, que é das piores manifestações da cultura contemporânea. Em terceiro lugar, há um argumento que se define mais ou menos assim: tal dramaturgo americano tem problemas psicológicos, ele deveria fazer uma psicanálise. Mas neste caso, o elemento digno de uma psicanálise é que emprestaria originalidade a uma obra de arte. E nesta posição a obra se inutiliza, porque no momento em que o seu autor se submetesse a uma psicanálise, a obra perderia a sua razão de ser. Claro que se pode dizer que psicanálise não é bem isto, que esta é uma compreensão falsa da psicanálise. Mas não é a psicanálise que está em jogo aqui. O fato é que esta posição é a mais frequente em nossos dias, e é a que brota, diante de certas obras de arte, de modo mais espontâneo. Eu resumiria tudo isso dizendo que nessa posição se transfere o problema da obra de arte para um possível e imaginário diálogo entre o público e o artista. E a obra seria apenas um apêndice deste diálogo. Mais uma vez, o problema não está aqui. Se transfere o problema da comunicação com a obra, ao problema do diálogo, da comunicação entre público e artista. Mas é exatamente aqui que surge novamente o nosso problema: qual é o fundamento que possibilita este diálogo do homem com a obra, ou do homem com o artista? O que fundamenta a comunicação? Porque essas maneiras todas de colocar o problema da comunicação supõem que as realidades que se vão comunicar sejam mais ou menos exteriores umas às outras. A comunicação se-

⁷ Em toda sem implicação? Em certo sentido, a arte sempre é meio. Mas é suficiente dizer que ela manifesta o artista? Ou será que a obra nos mostra algo que transcende, e em muito, o artista? (Embora possa incluir também o artista). Nota do manuscrito original do autor.

ria simplesmente um resultado, algo que viria depois. E em certo sentido, isto está certo: porque a comunicação supõe de um lado esta pessoa concreta e, de outro, tal obra de arte determinada: é a partir deste binômio que se estabelece a comunicação. Com isto, porém, ainda não se resolve o problema, porque resta o que é que permite a comunicabilidade da comunicação entre duas realidades aparentemente estranhas. O problema consiste então em perguntar qual é o fundamento disto que resulta em uma comunicação entre duas realidades aparentemente estranhas. Ou ainda: qual é a raiz desta comunicação, desta comunidade? Isto redundaria em perguntar: qual é o fundamento da obra de arte? O que vem à tona na obra de arte para que ela possa suscitar a entrega do espectador? Por que é que a obra de arte consegue suscetibilizar o espectador? Se se estabelece a comunicação, é porque há um fundo comum que possibilita a comunicação. E este fundo comum é o que deve ser elucidado para que se possa de fato atingir o fundamento da comunicação. Serei esquemático.

Quando contemplo uma obra de arte, quarteto de Brahms ou quadro de Paul Klee, a obra está aí, diante de mim, como um todo que se basta: a obra tem certa autossuficiência. A obra de arte é um estar-em-si, ela repousa em si mesma. A obra é um repouso. Mas o repouso aqui nada tem a ver com quietude. O repouso não pode ser compreendido como o oposto do movimento, ou com aquilo que exclui o movimento. Heidegger: “Só o que se move pode repousar. O repouso depende do tipo de movimento”. Há um movimento que se reúne na peça musical ou no quadro. Notem que por movimento não se deve entender aqui algo de físico, o movimento é algo que acontece no repouso, ou que é acontecido no repouso: o repouso reuni em si, ou unifica, um movimento que aconteceu. Através do fazer do artista, a obra se apresenta como uma condensação, algo é reunido nela, e vem ao repouso, a estar em si. Bem, isto parece mais ou menos óbvio. O nosso problema começa agora. Eu pergunto: este acontecido do movimento que repousa na obra de arte, onde é que encontra a sua raiz? O que é que vem a acontecer na obra de arte? O que é que se reúne na obra? Eu disse que ela é um estar-em-si, mas isto não quer dizer que ela possa ser compreendida simplesmente a partir de si, de modo absoluto, como se ela fosse um pequeno deus.⁸ A obra de arte, e aqui está a medida de sua grandeza, se lança a partir de raízes que a transcendem. A obra reúne em si, consegue a síntese de uma matéria – som, cor, pedra – e de um sentido: a matéria esposa um significado. Assim, a obra se compreende a partir de uma duplicidade: ela deve ter conseqüentemente, uma dupla raiz. Heidegger chama esta dupla raiz de terra e mundo. Por um lado, o elemento telúrico, do qual vem e no qual mergulha a obra, e por outro lado o mundo, isto é, a densidade humana da história, que se manifesta na obra de arte. Perguntemos o que é mundo e o que é terra? Digamos que a obra expõe um mundo e produz a terra. Nós temos que saber em que sentido se verifica uma exposição do mundo e uma produção da terra. Em que sentido se pode falar em exposição do mundo? O que é exposição? Não se trata de exposição no sentido usual da palavra. Exposição quer dizer pôr para fora, dispor de tal maneira que tudo possa ser visto: é a vitrine. O que é exposto numa vitrine tende a esgotar-se em seu ser-visto: a validade do exposto numa vitrine supõe uma comunicação imediata, um deslumbramento. Uma vitrine é tanto mais perfeita

⁸ Nem o artista é um pequeno deus, que explicaria por si só a obra, nem a obra é um pequeno absoluto alheio a tudo. (Nota manuscrita pelo autor).

quanto mais ela reduz o objeto exposto a este ser-visto. O objeto tende a esvaír-se no seu ser-visto. E nós já sabemos que há uma posição que pretende que esta comunicação imediata seja o critério para a validade estética da obra, porque ela deve atingir o maior número possível de pessoas: mas este é um critério exterior e que reduz a obra a um objeto de vitrine. E a consequência é que nós teríamos apenas o impacto de duas exterioridades que se encontram ao acaso. E notem que não se trata aqui de defender, contra a comunicação imediata da vitrine, uma arte hermética, porque o hermético é simplesmente o polo antitético da comunicação imediata: a arte hermética é aquela, precipuamente, que se recusa à imediatez da comunicação. E o melhor índice disto é que mesmo na publicidade, na propaganda, se usa o hermético: é um truque: e o truque age como se a redução do objeto ao ser visto não se pudesse verificar. Se isto é assim, nós temos que tomar a palavra exposição num outro sentido. Mas que sentido é este? A obra expõe, no sentido de que ela apresenta ou manifesta um mundo. Através da obra se “abre, ou se desvela um mundo, e este mundo é mantido numa permanência vigente”, neste repouso que é o estar em si da obra de arte. Assim, a exposição não significa a redução da obra ao objeto-vitrine, ao ser-visto; a exposição põe para fora, ou desvela, revela, manifesta um mundo. E então perguntemos: que mundo é este, que se manifesta na obra de arte? O mundo não é uma simples coleção de coisas dadas, que possam ser ou não conhecidas, que possam ser ou não enumeradas. Também não é uma simples moldura que se acrescentaria a tudo o que é dado. O mundo não é um objeto que está diante de nós, e possa ser visto ou agarrado, não é uma coisa. E, no entanto, o mundo não é nada de abstrato: é mesmo o mais concreto. O mundo é sempre um não-objeto ao qual estamos submetidos. O mundo é aquilo que dá a cultura grega um estilo, uma atmosfera, um sentido: e é este estilo, este modo de ser grego que se manifesta, que vem à tona, na estátua, no templo, na tragédia. Digamos então que o mundo é o sentido mais radical da historicidade grega. Por isto é que Heidegger pode dizer que “o mundo mundia, ele é, lá onde acontecem as mais essenciais decisões de nossa história, por nós tomadas e abandonadas, negadas e novamente formuladas”. No mundo como que se reúne uma espacialidade, um sentido, e dentro desta espacialidade acontece o existir humano. É este sentido que torna o mundo grego outro que o mundo medieval, por exemplo. E através do fazer artístico se verifica a presentificação deste sentido histórico. Assim é que, através do fazer artístico, um templo grego reúne em si, ou presentifica ou torna presente o mundo grego. Portanto através deste fazer concreto do artista ele condensa um mundo; e neste sentido é que a obra é a exposição de um mundo. Uma sinfonia de Beethoven só é possível nos tempos modernos, porque é manifestação destes tempos: é ela que nos permite uma inspeção, um olhar para dentro do mundo moderno: através de uma sinfonia nós adquirimos como que o gosto de seu tempo, o sentido de sua historicidade. A obra de arte é assim um erigir, e neste erigir acontece um mundo. O mundo é como que libertado através de sua manifestação. E nesta manifestação, o artista põe o mundo em uma estrutura. Digamos, então, que a obra de arte é com-preendida pelo mundo, ela é possível a partir do sentido da história, e ela liberta esta história, ela liberta o mundo chamando-o a si; a criação de uma obra torna o mundo presente na obra. Na arte, é o gosto primeiro, mais original que se desvela. Neste sentido é que a obra pode ser compreendida como a exposição de

um mundo: ela abre aquele espaço no qual acontecem as decisões mais fundamentais do homem, ela desvela o sentido último da história. O mundo é fundamento da obra de arte. Mas não basta falar em exposição do mundo, para compreender a obra.

Fiz referência antes a produção da terra. Vale dizer que outro fundamento da obra é este elemento telúrico. A pedra não tem mundo. O som não tem mundo. Mas pedra e som são fundamentais para que se possa erigir um templo, uma sinfonia. Telúrico diz-se por exemplo da telegrafia pelo solo, a transmissão pelo solo. Pedra e som são elementos telúricos. Na obra de arte se verifica uma produção da terra. O que é isto de produção e o que é isto de terra? Produção quer dizer fazer algo, produzir: o homem ou a máquina produzem utensílios e o homem se serve disto que ele produziu. Evidentemente, não é neste sentido que devemos entender produção, e muito menos produção da terra. Devemos tomar a palavra produção no seu sentido etimológico: pro-dução é um duzir, conduzir, levar para a frente, é um trazer para a frente. Na obra de arte se dá a pro-dução da terra: a terra é levada para a frente, ela se manifesta ou é revelada na obra de arte. Assim como a obra expõe um mundo, assim também ela pro-duz terra. Isto quer dizer que a matéria de que a obra é feita é posta à vista, adquire um relevo novo através da obra. No utensílio, a matéria como que desaparece: ela é usada e gasta, porque a matéria fica subordinada a utilidade do utensílio: a madeira com que o homem faz um objeto como que perde a sua condição de madeira. Na obra de arte acontece exatamente o contrário: a matéria com que é feita a obra passa a impor-se com um esplendor novo. Vale dizer que na arte a pedra é realmente pedra, o som é realmente som, a palavra é realmente palavra. Na linguagem comum, a palavra é utilitária, é práxis, ela é apenas comunicação: ela serve algo, e neste servir, ela se esvai, ela desaparece: ela não funciona como linguagem, ela funciona a partir daquilo a que a linguagem serve. No poema, ao contrário a palavra é palavra, ela se impõe em sua dimensão própria, sem dimensão utilitária. Isto quer dizer, portanto, que quando uma obra de arte expõe um mundo, concomitantemente a matéria de que é feita a obra é posta em evidência, a matéria se manifesta e se impõe na sua condição de matéria. Neste sentido é que a matéria é pro-duzida, ela se impõe, vem para a frente. Mas isto ainda não basta. Quando a pedra ou o som é posto em evidência o que se pro-duz é a terra, o elemento telúrico, a obra de arte fica como que presa por baixo. O que é então a terra? Não é uma massa, um planeta. Esta terra é o que os gregos chamavam de *physis*, natureza, é o que nasce, o que possibilita todo nascer, todo desabrochar. Assim a rosa é este desabrochar, é este movimento que vem do fundo até atingir a sua plenitude. Mas esta plenitude da rosa supõe o escondido, ela mergulha em algo que não se pode manifestar. Assim é que a terra pro-duz, ela leva para a frente as coisas, permite o surto das coisas. A terra é como que a *poiesis* do próprio real. Ela é como que um inconsciente, um misterioso, ela permanece escondida. “A natureza ama esconder-se”, Heráclito. Mas este permanecer escondido é o que permite por outro lado toda manifestação. Heidegger: “Sobre a terra e na terra o homem histórico fundamenta o seu morar no mundo”. A terra ilumina aquilo no qual e sobre o qual o homem funda o seu morar. Assim, quando o artista usa a matéria, este uso prende a obra à terra. Na medida em que a obra permanece presa à terra, a obra é como que devolvida à terra. Digamos que o que a obra de arte diz ou ma-

nifesta vem de longe, e este vir de longe se explica porque a obra deixa a terra ser terra. Precisamente porque ela mergulha na terra, é que ela permite a manifestação da terra. A terra refere-se, portanto, como que a uma situação limite da obra de arte, é o telúrico que vem à tona, que se manifesta, e este manifestar-se supõe o permanecer encoberto, escondido. Podemos então dizer que a obra de arte é terra assim como ela é mundo: ela é a confluência destas duas regiões: através da exposição do mundo e da produção da terra a arte esposa uma amplidão: são dois traços que se pertencem na unidade da obra. Eu disse antes que a obra de arte é um estar-em-si, é um repouso, mas um repouso que resulta de um movimento: agora podemos dizer que mundo e terra são as raízes deste movimento que vem a condensar-se no repouso que é a obra. O mundo não é sem a terra e a terra não é sem o mundo. O mundo é este sentido, esta luz, esta transparência, através da qual se visualiza o caminhar de um povo histórico: é o sentido mesmo da historicidade. Acontece que este sentido nunca é absoluto, nunca é totalmente claro: ele se encontra como que encarnado, e o que permite compreender esta encarnação é a terra. O mundo só é possível sobre a terra, fundado na terra, e a terra se ergue, se manifesta através do mundo. A grandeza de uma arte advém do fato que resolve este conflito harmonioso entre mundo e terra, numa estrutura determinada, musical ou pictórica. A verdade de uma obra de arte se dá sempre neste claro-escuro, sempre devassado e sempre indevassável. Dito isto, podemos voltar, para concluir, ao nosso tema da comunicação. Da análise feita se pode compreender em que sentido se verifica a própria possibilidade da comunicação da obra de arte. Não se trata apenas de compreender a obra de arte como um caso à parte, presa a sua particularidade, e com a qual eu me comunicaria tão só através de ocasionais coincidências. Eu disse no início da aula que a comunicação pertence a essência da obra de arte: não a arte, mas a sua essência. Isto quer dizer que não é a comunicação que define precipuamente uma obra, e por isto mesmo a comunicação não é critério para aceitar ou recusar tal obra de arte. A arte visa muito mais, e porque ela visa muito mais é que ela possibilita a comunicação. Ela visa então o quê? Ela visa esposar, desvelar, manifestar uma amplidão muito mais vasta que a comunicação, que eu procurei elucidar através de dois conceitos-limite: mundo e terra. Através de um artista é esta amplidão que vem à tona dentro de um estilo determinado. Esta é a finalidade primeira e fundamental de toda arte: o desvelamento da verdade, um tornar visível o invisível. Mas é precisamente porque se trata da verdade, que se fundamenta também a possibilidade da comunicação. A arte manifesta o mundo e a terra aos quais eu mesmo pertencço: por isto toda arte é minha, ela é em mim. Desta forma, a comunicação chega a ser realmente uma comunicação. Não se trata apenas de uma mensagem mais ou menos arbitrária ou mais ou menos essencial que tal artista pretende transmitir aos outros: isto é secundário, é o aspecto mais contingente da obra de arte. O que importa é que ela seja a manifestação de uma terra sobre a qual o homem constrói a sua morada. Por isto é insuficiente pretender que a comunicação só se estabeleça dentro dos limites que autoriza a percepção imediata, através do ouvido ou da visão. Isto permanece exterior. A percepção imediata instaura a possibilidade a partir da qual tem sentido falar em comunicação. Não se trata também de resolver tudo em termos confinados à realidade estritamente individual e exclusiva do artista, porque desta forma se atomiza a realidade humana, e se compreende o homem de um

modo insuficiente, como se ele, e tão só ele, fosse a causa e a origem da arte. A comunicação nunca pode ser compreendida a partir do individualismo: é o contrário que vale: o individualismo é que deve ser compreendido como uma deterioração da comunicação. O homem já é desde sempre inserido na realidade, e um possível problema ou uma possível ruptura só podem ser compreendidos a partir desta inserção. Em nossos dias existe, sem dúvida, uma crise na relação arte-público. E o lugar em que se manifesta esta crise é a reiterada tentativa, que se impõe de um modo espontâneo, de reduzir a arte a um problema de comunicação: quer de uma comunicação imediata, que pretende ser critério, quer de uma comunicação mediata, através do artista. Mas nesta perspectiva, se a comunicação comanda o espetáculo, então o espetáculo está fadado ao fracasso. A comunicação deve surgir como superabundância e não como problema inicial. Por isto é necessário que se caminhe da comunicação a essência da comunicação, aquilo que torna a comunicação possível; que se volte da arte ao fundamento ou a origem da obra de arte, porque é só a partir deste fundamento que a obra se torna inesgotável. Se a arte fosse apenas a satisfação de um momento ou o esplendor da exterioridade, a própria comunicação seria inútil. Mas a arte não é apenas esta satisfação ou este esplendor: ela é a manifestação de uma realidade que é a medida do homem; e de uma medida definitivamente imbricada no claro-escuro, e que por isto o homem nunca termina de aprender. A visão do homem nunca é suficiente; e se há algo, além de toda ciência, que possa ensinar isto ao homem, é a arte. Há uma frase, singela, aparentemente banal e profundamente verdadeira de R. Schumann: “O aprender não conhece fim”. Os meus votos são de que esta frase lapidar se torne o lema do Seminário Livre de Música.

Recebido em: 25/9/2017 - Aprovado em: 29/11/2017

Filosofía del performance: escritura somática y ethos en escena

MIROSLAVA SALCIDO

■ 70

Miroslava Salcido (1970), Doctora en filosofía por la UNAM, es actualmente investigadora en el Centro de Investigación Teatral Rodolfo Usigli, CITRU, donde trabaja dos líneas de investigación: filosofía del cuerpo y filosofía del performance, específicamente desde una vertiente nietzscheano-artaudiana desde la cual construye una vinculación entre la teoría y la práctica escénica. Coordina en el mismo centro el Seminario de Performance, donde se hermanan teoría y práctica y del cual ha derivado Hydra Transfilosofía Escénica grupo de investigación y performance. Es autora de numerosos artículos y del libro Performance: hacia una filosofía del cuerpo y el pensamiento subversivos, en vías de publicación. Es miembro fundador del grupo de performance SEMEFO, forma parte del movimiento de performance de los años 90 en México.

■ RESUMEN

Separar al arte del pensamiento y viceversa es un veneno estratificador que amenaza no sólo a la academia teórica sino a la pedagogía del arte : el límite discursivo de una tradición arborescente, institucional y universalista que fija un punto, un orden a seguir. Egresada de la facultad de Filosofía y Letras como filósofa profesional, el arte acción me interesa como fenómeno por lo que aporta al pensamiento filosófico: una estocada bien dada, puesto que tratar de organizar una mirada sobre un acontecimiento que apuesta por el ahora, la inestabilidad y la quiebra, es, simplemente, un ejercicio absurdo. Me aclaro : No es, mi objetivo escribir sobre performance : yo no busco documentar lo que me parece indocumentable : mi objetivo es pensar y practicar desde el performance y su vacuidad la propia performatividad de la escritura como un ejercicio que nunca alcanza su afuera. El arte acción como manifiesto corpóreo - pensante nos lleva a pensar en sístole y diástole por las vías del arte como filosofía matérica, intermitente y fragmentaria. Las principales tesis de esta filosofía son puestas en marcha por nuestra vida misma hasta hace.

■ PALABRAS-CLAVE

Arte; filosofía; performance.

71 ■

■ ABSTRACT

Separating art from thought and vice versa is a stratifying poison that threatens not only the theoretical academy but the pedagogy of art: the discursive limit of an arborescent, institutional and universalist tradition that fixes a point, an order to follow. Graduated from the Faculty of Philosophy and Letters as a professional philosopher, action art interests me as a phenomenon for what it contributes to philosophical thought: a well given thrust, since to try to organize a look at an event that bets on the now, the instability and bankruptcy, is simply an absurd exercise. I clarify: It is not, my goal is to write about performance: I do not seek to document what seems undocumentable: my goal is to think and practice from performance and its emptiness the performativity of writing as an exercise that never reaches its outside. Action art as a corporeal - thinking manifesto leads us to think of systole and diastole through the ways of art as a material, intermittent and fragmentary philosophy. The main theses of this philosophy are set in motion by our very life up to now.

■ KEYWORDS

Art; philosophy; performance.

Hay una relación que hoy resulta tácita, cuando no muda, entre el arte y la filosofía. Su cercanía resulta extraña sólo para quien vista el uniforme gremial de la especialización y, desplazando las perspectivas, se ponga en marcha hacia la Verdad. Separar al arte del pensamiento y viceversa es un veneno estratificador que amenaza no sólo a la academia teórica sino a la pedagogía del arte: el límite discursivo de una tradición arborescente, institucional y universalista que fija un punto, un

orden a seguir. Sumergidos en la tradición intelectual del dualismo, pensamos desde la oposición y el choque porque a fuerza de repetición nos sentimos más seguros en el terreno conocido de las definiciones, de los dispositivos, de los mecanismos de poder que trazan las fronteras entre el arte y la filosofía del arte, entre el mundo discursivo de las ideas y el acontecimiento matérico de las obras. Este binarismo, discurso hegemónico cuyas leyes producen los cuerpos que gobierna, no nos permite identificar el valor de la indeterminación, del entresijo donde se encuentran los contrarios y el devenir se muestra en sus matices. Como caja negra que decide, “esto es teatro y esto no es teatro”, “esto es filosofía y esto no es filosofía”, “esto es teatrología y esto no”, el agonismo intelectual es discutible: debe incluso ser cuestionado en la medida en que, como tradición simplificadora, deja fuera el valor creativo y creador de los cruces, de las continuidades de diversos estilos que entrelazan al artista con el pensador y a ambos con el investigador, aquel que se hace preguntas, que analiza su propia circunstancia histórica y cultural. Como ser intempestivo, el investigador, con base en su propia experiencia, tiene la exigencia ética de una cierta forma de saber que exige independencia con respecto a los poderes de presión y de orientación de la cultura y de la sociedad, propone nuevos problemas y diversas perspectivas y agudeza para enfrentarse a las ideologías teóricas, artísticas, pedagógicas. (Así, la clasificación de quien SÍ es un investigador serio dependiendo de sus premios, sus becas y su SNI es un sesgo institucional que, si bien no es en absoluto contradictorio porque muchos grandes ejemplos tenemos entre ellos, no es necesariamente una garantía del trabajo y el compromiso por la expansión del conocimiento y la experiencia humanos. No se trata de reproducir sino de construir, muchas veces quebrando la coherencia, la congruencia del sistema cuando éste se ha vuelto supersticioso.

En vías de superar los dualismo enajenantes, me parece que es necesario volver sobre el pensamiento de los artistas, pensar el arte desde el territorio del arte mismo, (DUBATTI:IBID), ejercer ahí la serendipia, el descubrimiento o hallazgo afortunado e inesperado que se produce cuando se está buscando otra cosa distinta. El estudio del performance como hecho escénico y problematización de la representación, un problema en si mismo filosófico, me ha llevado a pensar la posibilidad de hacer de la teoría del arte un pensamiento de artista, un pensamiento que va de la praxis a la teoría y de la teoría a la praxis. Me explico.

Egresada de la facultad de Filosofía y Letras como filósofa profesional, el arte acción me interesa como fenómeno por lo que aporta al pensamiento filosófico: una estocada bien dada, puesto que tratar de organizar una mirada sobre un acontecimiento que apuesta por el ahora, la inestabilidad y la quiebra, es, simplemente, un ejercicio absurdo. Si podemos caracterizar de forma breve al pensamiento trágico como aquel que afirma que lo esencial de lo real es la desaparición, incluyendo la suya, escribir sobre el performance tiene mucho del mismo porque el texto busca remitir a una experiencia que es resistente a la economía de la reproducción. La cuestión aquí –y eso nos lleva a un problema de estilo- es cómo queremos escribir sobre el performance. Me aclaro: No es, mi objetivo escribir sobre performance: yo no busco documentar lo que me parece indocumentable: mi objetivo es pensar y practicar desde el performance y su vacuidad la propia performatividad de la escritura como un ejercicio que nunca alcanza su afuera. Escribo sobre arte acción para

afirmar su desaparición, no para intentar conservarlo. Construyo una filosofía desde la práctica del mismo porque, como señaló Albert Camus, para que un filósofo sea estimable, debe de predicar con el ejemplo y hacer de su pensamiento un gesto definitivo. Se ha dicho “El arte es cercano al fenómeno de la vida”: pienso que pensar desde el performance es radicalizar esta proposición haciendo vivir a la filosofía del arte en el centro de un músculo cardíaco, haciendo del cuerpo el eje gravitatorio de nuestras ideas. El arte acción como manifiesto corpóreo-pensante nos lleva a pensar en sístole y diástole por las vías del arte como filosofía matérica, intermitente y fragmentaria. Las principales tesis de esta filosofía son puestas en marcha por nuestra vida misma hasta hacer coincidir, como señaló Nietzsche, las ideas del filósofo, las obras del artista y las buenas acciones.

Preguntemonos qué es pensar filosóficamente, ¿es la inmersión como filósofos profesionales en la tradición intelectual dualista? ¿Navegar en la barca protectora de las definiciones, de los dispositivos, de los mecanismos de poder, donde se trazan las fronteras que separan a la filosofía del arte y al arte, de la vida? ¿Qué es, más aún, pensar el arte? ¿Deslizarnos en la historiografía icónica y hacer algunas preguntas más o menos contundentes si no es que más bien dulzonas y serviles? No. Entendamos pensar filosóficamente como problematizar, como un poner en crisis los relatos deterministas que deciden qué y qué no, a quien y a quien no, colocar en el pedestal de las instituciones ARTE, FILOSOFÍA, INVESTIGACIÓN.

Dado el giro performativo de las artes y, desde mi punto de vista, la necesidad de este mismo giro para la teoría, es impostergable construir otras formas de dirigir la mirada, quizás a contracorriente de costumbres académicas que si bien utilizan los conceptos más novedosos producidos por la llamada expansión, reproducen, en la teoría y en la práctica, la lógica del calco y la reproducción, la incorporación de estructuras sobrecodificadas que se dan por hecho. Pensar y crear fuera de la repetición de esquemas permite migraciones intelectuales y verdades nómadas que hacen crecer territorios que desbordan los límites y permiten los quismos posibles del teatro y el performance, la teatralidad poética y la parateatralidad, la teoría del arte y el arte. El ejercicio del pensamiento no es solo racional y discursivo: implica una somática, una conmoción, un flujo sanguíneo que deja su huella existencial en los conceptos que el pensador crea, en las preguntas que lanza. El arte, y esto se lo digo a toda voz a los estudiantes aquí presentes, tiene sus razones, mismas que son muchas veces desatendidas o negadas; el arte plantea, de muy diversas maneras y con base en distintos soportes, importantes preguntas filosóficas que vale la pena desarrollar en la propia práctica si queremos decir algo que sea susceptible de provocar la transformación del espectador y del artista mismo. Un hacedor de teatro, un artista escénico, un performer, un accionista, un actor –superemos los sesgos entre éstos- comprometidos con arte como laboratorio de la existencia, necesitan hacerse preguntas profundas: sin ellas lo que queda en escena es el lugar común, las respuestas preparadas, los trenes de pensamiento superficiales, las emociones repertoriadas. Si como artista uno quiere deshacerse de contar historias y hacer descripciones, necesita pensar a martillazos, plantear problemas, generar cuestionamientos, poner en crisis. Cuando el trabajo reiterado y la entrega a la corriente de la propia vida y experiencia producen el acontecimiento, entonces nace la conmoción que corresponde al arte como fenómeno existencial y

es desde ahí desde donde creo que hay que pensar al arte. En ese sentido, propongo una teoría del performance que se gesta en la práctica, que conjuga flujos teóricos con flujos acontecimentales y que actúa sobre, por y desde el acontecimiento porque me parece que escribir sobre arte hoy en día exige mapas más abiertos, que puedan conectarse, desmontarse, alternarse en múltiples entradas: ya sea como obra de arte, como acción política, como teoría o como ejercicio escritural. He elegido el arte acción porque es una forma de pensamiento que flota en el flujo del devenir, sin un fundamento último, transcurriendo en el cuerpo y su razón poética.

La creatividad, la originalidad y el cruce de fronteras entre prácticas otrora disociadas es un asunto de performance, es decir, de ontología procesual, de pragmática de multiplicidades y conjuntos de intensidades variables. La performatividad es la vía posible de la innovación, de la creación y el descubrimiento. Debo apuntar brevemente que su potencialidad es fundamental para la educación. La competencia, la bandera de la educación actual, alude más bien al calco, la localización en un sistema cerrado que nos exige obedecer a los teoremas de la dictadura capitalista que hoy echa raíces por doquier. Así que en un mundo cercado por la especialización de los saberes, preguntémonos si una filosofía creadora que se vierte desde y en el cuerpo del pensador, del artista, puede entre nosotros tener valor, no sólo en el terreno del arte sino de la pedagogía. En este terreno, hablo del fenómeno del artista pensador y el pensador artista, fundidos en un tercer fenómeno intercalar que se pronuncia contra el modelo binario que los separa. Es esta potencialización mutua de aquellos aspectos que parecerían oponerse, lo que yo entiendo en mi trabajo por expansión, por teoría expandida: tanto este texto como todo aquel acontecimiento escénico que pueda surgir del mismo. Para pensar y llevar a la práctica esta expansión, he elegido –dada mi doble formación teatral y filosófica– centrarme en el diálogo entre el arte y la investigación filosófica como una práctica creadora de conceptos y, sobre todo, como posicionamiento intelectual: el filósofo es uno con su obra, su pensamiento es una extensión estética de sí mismo y es en esta extensión que el discurso racional se incorpora en la experiencia, en todo el sentido de incorporarse, para relanzarse al mundo como diálogo, reflexión, acertijo. Jorge Dubatti ha hablado ya de un nuevo tipo de investigador que “acompaña los acontecimientos, [que] está “metido” en ellos o conectado directamente con ellos” (DUBATTI:2011:49), un investigador que es en sí mismo un laboratorio de percepción y cuya teoría es una suerte de filosofía de la experiencia que asume, epistemológicamente, su propia pérdida.

Si bien la figura del investigador artista, del pensador en escena, del despliegue performativo de las producciones teóricas, es un fenómeno ya presente como podemos ver en las conferencias performativas, las preguntas sobre por qué hay una intención de expandir, confundir e incluso interrumpir las formas tradicionales de comunicación académicas, por qué tipo de práctica sería aquella en la que el filósofo se pone a sí mismo en escena, por cuáles son las situaciones concretas de esta expresión y si es ésta una experiencia apenas reciente, comienzan a ser formuladas. En el caso de una investigación sobre el performance, como es la mía, quiero enfatizar que como pensadora de academia que soy no es, sin embargo, mi objetivo hacer una “filosofía de” sino establecer una relación filosófica con la filoso-

fía misma desde la práctica del performance como el terreno propicio para una crítica que la academia misma muchas veces no ha querido abordar, y de la cual los artistas también huyen, porque tienen bien metido en la cabeza que “ellos crean, no piensan”.

Lo que concibo, pues, como una “filosofía del performance” debe ser entendida con base en un cruce de fronteras: más que una “filosofía de X”, una forma de pensar las propias prácticas, sean filosóficas o artísticas, desde una performatividad –de la que nos dota el arte acción- que pueda revelarnos aspectos del mundo que la epistemología, el discurso y la disciplina conceptuales no pueden expresar. Habrán oído hablar ustedes del rizoma como un proceso que no cesa de extenderse, interrumpirse y empezar de nuevo. El rizoma es irreproducible: funciona por variación, expansión, conquista, inyección, produce mapas que son siempre desmontables y modificables. El performance es rizomático y como laboratorio de investigación, le permite a la teoría todo tipo de devenires que hacen uso de la herencia intelectual, del baluarte teórico y del lastre cultural el material de otra cosa.

La filosofía del performance –la cual entiendo y practico como una filosofía performativa- más allá de formular preguntas conceptuales en busca, valga la redundancia, de conceptos y que como “filosofía de x” quiera establecer qué es esta x en sí misma, traza un campo de inmanencia: es un trabajo de territorialización en el que convergen pensamiento y creación, teoría y práctica: un ejercicio de problematización que quiere poner en crisis las asunciones dominantes respecto, por una lado, a lo que debe ser la filosofía y, por el otro, a lo que aún en su indefinición es un performance. Poner en crisis como efecto, a su vez, de un ejercicio de desterritorialización, implica para la filosofía del performance explorar otras tareas para la filosofía y, desde la práctica, pensar, y no simplemente definir, el significado y el sentido del arte acción como inseparable de su manifestación en el epicentro de un cuerpo humano intencionalmente vivo. Me pregunto por la significación filosófica de este eje gravitatorio en el que circulan acción y pensamiento y por las consecuencias para la filosofía cuando ésta se vierte en el performance no para dar una caracterización final sino para exponerse a sus puntos ciegos.

Es en su transmigración performativa que la filosofía puede abrir nuevas formas de vida y práctica no cognitivas que permiten reconocer que la razón transita por un horizonte no siempre verbalizable, un horizonte que se nos hace manifiesto en aquellas acciones donde uno mismo participa en la construcción de sentido, a decir de Deleuze, en el trazo de perímetros, en el marcaje de puntos de referencia, en la organización de secuencias. Aunque se sabe destinada a la pérdida, esta teoría del performance trata, justamente, de ganar una victoria sobre ese caos en el que la acción se precipita una vez que ha transcurrido. Su intento de organización, de composición narrativa de sensaciones y afectos, su instauración de sentido no explica ni el principio ni el origen del acontecimiento pero puede, a través de una nueva maquinaria, reutilizarlo en otro nivel acontecimental, esto es, el de la escritura.

Dado que entiendo a la filosofía del performance como happening corporal de la verdad, propongo una teoría que hace en tanto que dice, que extiende el sentido escritural al acontecimiento corpóreo, que se pregunta por los puntos en común entre el pensamiento y el arte acción, entre el lenguaje corporal y el discurso articulado y por la potencialización de la postura filosóficamente apuntalada en su

ejercicio escénico. Así como el arte contribuye a configurar entidades mentales, pensamientos, los conceptos filosóficos –que nunca nos esperan como algo acabado y celeste sino que siempre se están configurando- también son sensible y llevan en sí mismo la firma existencial de quien los crea. Si el arte es filosofante en la medida en que nos lanza a problemas que atañen a la propia existencia humana, la liminalidad entre el performance y la filosofía como puesta en escena es ella misma una problematización que como ejercicio crítico nos arroja a pensar cómo se nos enseña a pensar los problemas. Según Deleuze:

Nos hacen creer a la vez que los problemas ya vienen preparados, y que desaparecen con las respuestas o la solución: en ese doble aspecto no pueden ser ya sino fantasmas. Nos hacen creer que la actividad de pensar, y también lo verdadero y lo falso respecto de esta actividad, sólo comienzan con la búsqueda de las soluciones, no conciernen más que a las soluciones. (DR,205) ((ZOURABICHVILI: 2007: 85).

Afirmar que la filosofía performativa no ilustra una teoría sino que transmite un problema que la filosofía como tal no transmite en tanto que acontecimiento, es ya un problema filosófico a partir del cual podemos empezar a trazar puentes y pensar las consecuencias teóricas y prácticas a las que estos cruces conducen. El giro performativo del arte –fenómeno en el cual el arte transita del objeto artístico a la producción poética de acontecimientos, donde la creación y la recepción tienen lugar en la misma encrucijada cronotópica- exige un giro performativo de la filosofía del arte desde el momento en que la efervescencia de la acción, la urgencia de lo real y su entrada en la escena contemporánea como necesidad de regresar a la realidad del cuerpo, han generado otras preguntas, otros diálogos, otras teorías, que nos conducen inevitablemente a la crítica de las expresiones que hasta ahora han sido dominantes. Para terminar, debo señalar que si todo concepto tiene la verdad que le corresponde en función de sus condiciones de creación, la filosofía del performance es una puesta en escena explícita de la performatividad del pensamiento que acompaña tanto al arte como a la filosofía, mismos que necesitan de nuestra propia historia y, sobretodo de nuestros devenires, para lanzarnos a “variaciones nuevas”, “resonancias desconocidas” y “reparticiones insólitas”, precisamente porque los problemas, como la vida misma, cambian.

Bibliografía general

ALCÁZAR, Josefina. **Performance: un arte del yo**. Autobiografía, cuerpo e identidad. México: Siglo XXI, 2014

ARTAUD, Antonin. **El arte y la muerte/Otros escritos**. Trad. Víctor Goldstein. Buenos Aires: Caja Negra, 2005.

ARTAUD, Antonin. **El teatro y su doble**. Trad. Enrique Alonso y Francisco Abelanga. México: Hermes, 1987.

AUSTIN, J. L. **Cómo hacer cosas con palabras**. [Texto en línea]. 1955. Página consultada el 20 de noviembre de 2015 en: http://revistaliterariakatharsis.org/Como_hacer_cosas_con_palabras.pdfAznar

BARBA, Eugenio. **El elogio del incendio**. [Texto en línea]. 2008. Página consultada el 12 de diciembre de 2016 en: <http://www.odinteatret.dk/media/40044/2008,%20Buenos%20Aires%20Univ.%20-%20SP%20Discurso%20Honoris%20Causa.pdf>

BADIOU, Alan. **“Qué piensa el teatro”**, en Reflexiones sobre nuestro tiempo. Buenos Aires: Ediciones del Cifrado, 2015.

BADIOU, Alan. **“Un teatro de la operación”**. [Texto en línea]. Página consultada el 18 de mayo de 2015 en: http://www.macba.cat/PDFs/alain_badiou_elie_during_teatre_cas.pdf

BATTCKOCK, Gregory y NICKAS, Robert. **The Art of Performance. A Critical Anthology**. Ubu Editions. [Texto en línea]. 2010. Página consultada el 13 de octubre de 2014 en: http://www.ubu.com/historical/battcock/Battcock_The-Art-of-Performance_1984.pdf

BOYER, Amalia, et al. **“What is philo-performance? A roundtable”** [Texto en línea]. 2014. Página consultada el 15 de octubre de 2015 en: www.performancephilosophy.org/journal, Performance Philosophy, vol 1 (2015):148-160

BOWIE, Andrew. **“The ‘philosophy or performance’ and the performance of philosophy”**. Performance Philosophy [Texto en línea]. 2015. Vol. 1. 51-58. Página consultada el 22 de Octubre de 2015 en: <http://performancephilosophy.org/journal>

BUTLER, Judith. **“Sobre los límites materiales y discursivos del ‘sexo’”** en Taylor, Diana y Marcela Fuente, coord. 2011. Estudios avanzados de performance. Trad. Ricardo Rubio, Alcira Bixio, Ma. Antonieta Cancino y Silvia Peláez. México: FCE, 2011.

BUTLER, Judith. **“Performative Acts and gender Constitution: an essay in Phenomenology and Feminist Theory”**, en Theater Journal. Vol. 40. No. 4, pp. 519-531. [Texto en línea]. 1988. Página consultada el 12 de marzo de 2015 en: <https://www.jstor.org/stable/3207893>

CORNAGO, Oscar. **“Teatro y poder: estrategias de representación en la escena contemporánea”**. [Texto en línea]. 2006. Página consultada el 9 de septiembre de 2016 en: http://www.iai.spk-berlin.de/file-admin/dokumentenbibliothek/lberoamericana/2006/Nr_21/21_Cornago.pdf

CORNAGO, Oscar. **“¿Qué es la teatralidad? Paradigmas estéticos de la modernidad”**, en Telón de fondo. [Texto en línea]. 2005.No. 1 (agosto). 18-35. Página consultada el 7 de noviembre del 2011 en: <http://www.telondefondo.org/numeros-antiores/numero1/articulo/2/que-es-la-teatralidad-paradigmas-esteticos-de-la-modernidad.html>

CORNAGO, Oscar. **“Teatro posdramático: las resistencias de la representación”** [Texto en línea]. Página consultada el 11 de octubre de 2016 en: http://artesescenicas.uclm.es/archivos_subidos/textos/290/teatropostdramatico_ocornago.pdf

DANTO, Arthur. **Después del fin del arte: el arte contemporáneo y el linde de la historia**. Buenos Aires: Paidós, 2006.

DANTO, Arthur. **“Arte y Perturbación”**, en Cartografiás del cuerpo. La dimensión corporal en el arte contemporáneo, eds. Pedro A. Cruz Sánchez y Miguel Á. Hernández-Navarro. Colección: Seminarios. Murcia: Cendeac. [Texto en línea]. 2004a. Página consultada el 11 de octubre de 2016 en: http://www.avizora.com/publicaciones/arte/textos/0056_arte_perturbacion.htm

DANTO, Arthur. **La transfiguración del lugar común. Una filosofía del arte**. Trad. Ángel Molla Román y Aurora Molle Román. Buenos Aires: Paidós, 2004b.

DELEUZE, Gilles. Francis Bacon. **Lógica de la sensación**. Trad. Ernesto Hernández. Madrid: Arena Libros, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche y la filosofía**. Trad. Carmen Artal. Barcelona: Anagrama, 1994.

DELEUZE, Gilles. **Crítica y clínica**. Trad. Thomas Kauf. Barcelona: Anagrama, 1996.

DELEUZE, Gilles. y GUATTARI, Félix. **“Cómo hacerse de un cuerpo sin órganos”**, en Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Trad. José Pérez Vázquez. Valencia: Pre-Textos, 2000.

DELEUZE, Gilles. y GUATTARI, Félix. **“Rizoma”**, en Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Trad. José Pérez Vázquez. Valencia: Pre-Textos, 2002a.

DELEUZE, Gilles. y GUATTARI, Félix. **¿Qué es filosofía?** Trad. Thomas Kauf. Barcelona: Anagrama, 1997.

DERRIDA, Jacques. **“¿Qué es la deconstrucción?”** [Texto en línea]. 2004. Artillería Inmanente. Trad. Falta nombre del traductor. Página consultada el 14 de noviembre de 2015 en: <http://artilleriainmanente.blogspot.mx/2013/11/jacques-derrida-que-es-la-deconstruccion.html>

DERRIDA, Jacques. **“El teatro de la crueldad y la clausura de la representación”**, en La escritura y la diferencia. Barcelona: Anthropos, 1989a.

DERRIDA, Jacques. **“La palabra soplada”**. En La escritura y la diferencia. Trad. Patricio Peñalver. Barcelona: Anthropos, 1989b. pp. 233-270

DIÉGUEZ CABALLERO, Ileana. **Escenarios liminales. Teatralidades, performances y política**. México: Paso de Gato, 2014.

DIÉGUEZ CABALLERO, Ileana. (Comp.) **Des/tejiendo escenas. Desmontajes: procesos de investigación y creación**. México: UIB-CITRU-INBA-CNA, 2009.

DUBATTI, Jorge. **El teatro de los muertos**. México: Libros de Godot, 2014.

DUBATTI, Jorge. **Introducción a los estudios teatrales**. México: Libros de Godot, 2011.

ouvirouver ■ Uberlândia v. 14 n. 1 p. 70-80 jan. | jun. 2018

DUBATTI, Jorge. **Filosofía del teatro II**. Cuerpo poético y función ontológica. Buenos Aires: Textos Básicos Atuel, 2010.

FISCHER-LICHTE, Erika. **Estética de lo performativo**. Trad. Diana González Martín y David Martínez Perucha. Madrid: Abada Editores, 2011.

FOSTER, Hal. **El retorno de lo real. La vanguardia a finales de siglo**. Trad. Alfredo Brotons Muñoz. Madrid: Akal, 2001.

GAUB, Eva Maria y TOTZK, Riner. "On Performative Philosophy_ Ten Impulses for Discussion from [Soundcheck Philosophie] en Performance Philosophy. [Texto en línea]. 2015. Vol. 1. 74-94. Página consultada el 22 de Octubre de 2015 en: <http://performancephilosophy.org/journal>

GOLBERG, RoseLee. "**Performance: A Hidden History**", en Battcock, Gregory y Robert Nickas. 2010. The Art of Performance. A Critical Anthology. Ubu Editions. [Texto en línea] Página consultada el 25 de marzo de 2016 en: http://www.ubu.com/historical/battcock/Battcock_The-Art-of-Performance_1984.pdf

GOLBERG, RoseLee. **Performance: live art, 1909 to the present**. New York: Harry N. Abrahams, Inc. Publishers, 2014.

79 ■

GROTOWSKI, Jerzy. **El performer**. [Texto en línea]. Página consultada el 23 de junio de 2016 en: <http://poralgunmotivo.blogspot.mx/2008/05/el-performer-jerzy-grotowski.html>

GROTOWSKI, Jerzy. **Hacia un teatro pobre**. Trad. Margo Glatz. México: Siglo XXI.
Jones, Amelia. 1999. Performing the Body/Performing the Text. Londres: Routledge, 2009.

GROTOWSKI, Jerzy. **Body Art. Performing the Subject**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1998.

KAPROW, Alan. **Essays on the Blurring of Life and Art. Editado por Jeff Kelly**. Londres: University of California Press, 1993.

KIRKOPHELTO, Esa. "**For what do we need performance philosophy?**" [Texto en línea]. 2015. Performance Philosophy, Vol 1, pp 4-6. Pagina consultada en: <http://performancephilosophy.org/journal>

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro posdramático**. Trad. Diana González. México: Paso de Gato/Cendeac, 2013.

MARTEL, Richard. **Arte acción**. México: UAM, Xochimilco, 2008.

MUSAC. Conferencia performativa. **Nuevos formatos, lugares, prácticas y comportamientos artísticos**. 2014. Página consultada en: <http://conferenciaperformativa.org/>

ORDOÑEZ DÍAZ, Leonardo. "**Arte y acontecimiento. Una aproximación a la estética deleuziana**", en Revista latinoamericana de filosofía, Vol. XXXVIII, no. 1, 2011.

PHELAN, Peggy. **“Ontología del performance: representación sin producción”**, en Estudios avanzados de performance, Ed. Diana Taylor y Marcela Fuentes. México: F.C.E., 2011. pp. 91-121.

SALCIDO, Miroslava. **Por qué soy un solo órgano**. 2016. Revista Replicante, consultada en: <http://revistareplicante.com/filosofa-en-llamas/>

SALCIDO, Miroslava. **“Performance y teatralidad: hacia una filosofía del cuerpo subversivo”**, en el Encuentro Internacional Poética de la acción: Performance, teatralidad, cuerpo y memoria. México: CINTRU, CENART. 27 de mayo de 2015. Conferencia.

SALCIDO, Miroslava. **“Nietzsche. Filosofía y estética de la existencia”**, en Reflexiones marginales, no. 19, 2014, en <http://reflexionesmarginales.com/3.0/category/23-nietzsche/23-dossier/>

SALCIDO, Miroslava. **“Yo filósofa”**, Revista Replicante, 2013. Consultada en: <http://revistareplicante.com/yo-filosofa/>

SÁNCHEZ, José A. **Dramaturgias de la imagen**. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2002.

SÁNCHEZ, José A. **Ética y representación**. México: Paso de gato, 2015.

TAYLOR, Diana y FUENTE, Marcela, coord. **Estudios avanzados de performance**. Trad. Ricardo Rubio, Alcira Bixio, et.al. México: FCE, 2011.

VERGINE, Lea. **Body Art and Performance. The Body as Language**. Milano: Skira, 2000.

Recebido em: 25/9/2017 - Aprovado em: 29/11/2017

A black and white photograph of a person's muscular back and arms, with the word 'ARTIGOS' overlaid in the center. The image is a close-up, focusing on the intricate musculature of the upper back, shoulders, and arms. The lighting is dramatic, highlighting the contours and textures of the skin and muscle. The word 'ARTIGOS' is centered in a clean, sans-serif font.

ARTIGOS

**Des mythoi bibliques au « réel merveilleux » :
acculturation, interactions, rejeux.**

EDWIGE CALLIOS

■ 82

Edwige Callios. Maître de Conférences à l'Université de Nantes ; Professeur agrégé, Docteur en Etudes ibériques et ibéro-américaines de l'Université de Bordeaux ; Diplômée en Philosophie mention Religions et Sociétés. edwige.callios@gmail.com

ouvrir ■ Uberlândia v. 14 n. 1 p. 82-93 jan. | jun. 2018

■ RÉSUMÉ

Au-delà de ce qu'ils nous révèlent sur l'artiste et sur la création, les « rejeux » créatifs auxquels donne lieu l'expérience haïtienne d'Alejo Carpentier apportent un éclairage particulier sur les dynamiques interactionnelles nées de l'acculturation des peuples opprimés et évangélisés d'Amérique Latine. S'ils nous renseignent sur la participation de l'espace anthropologique au processus créatif du « réel merveilleux », sur son intégration voire son « incorporation », ils nous dévoilent aussi les mécanismes sous-jacents de l'acculturation latino-américaine, des mécanismes propres à cette aire, et ce faisant sensiblement différents des mécanismes en jeu dans la colonisation anglo-saxonne.

■ MOTS-CLÉS

Création, acculturation, rejeux, « réel merveilleux », mythoi bibliques, corporéité

■ RESUMO

O artigo é uma versão ampliada de uma conferência proferida pela autora em 2016, na Universidade de Bretagne-sud. Nele ela discute o que próprio artista-escritor cubano Alejo Carpentier qualifica de "mágico" e associa a um "real maravilhoso" em sua obra, como um projeto conforme um "imago mundi" (artístico, político e literário). Para desenvolver sua tese, a autora elegeu como objeto privilegiado de análise o romance "O reino deste mundo" (1949). A partir disso, defende a tese de que há uma espécie de "repetição" criativa que revela os mecanismos subjacentes da aculturação latino-americana - que se fazem sensivelmente diferentes dos mecanismos em jogo na colonização anglo-saxã .

■ PALAVRAS-CHAVE

Criação, aculturação, repetição, "maravilhoso real", mitologia bíblica, corporeidade.

Moteur d'évangélisation, matrice mythologique mais aussi prétexte à la colonisation et à l'esclavage, la Bible a joué un rôle déterminant dans ce qu'Alejo Carpentier nomme « la construction identitaire américaine » et dont son projet vise à (re-)construire artistiquement « l'épopée ». Rien d'étonnant par conséquent à ce que le matériau biblique trouve sa place parmi les matériaux de construction du « réel merveilleux ». Néanmoins quels usages l'artiste-écrivain fait-il de la Bible et pour quels enjeux ? Quels emplois -conscients ou inconscients- fait-il des mythes et des mythoi bibliques, de l'architecture cognitive du corpus biblique, des rythmes sémitiques ? L'intérêt que suscite le rapport Bible/Amériques, au sein des sciences humaines contemporaines¹, nous invite à reconsidérer l'approche poétique d'Alejo Carpentier et à émettre l'hypothèse d'un « rejeu » au sens jossien du terme, non

¹ Cette étude est le prolongement d'une conférence donnée dans le cadre du Colloque International « Bible et Amériques du XIXe siècle à aujourd'hui », tenu le 28 avril 2016, à l'université de Bretagne-sud.

seulement des mythes et des mythoï bibliques mais également de l'épistémologie intuitive qui les sous-tend. Ce matériau sacré et les systèmes conceptuels qu'il contribue à faire vivre, constituent bien, en effet, une donnée de cet inconscient du visible américain qu'Alejo Carpentier se propose de capter et de restituer dans sa production artistique. Néanmoins, ce matériau n'est pas employé brut. Ses usages témoignent d'un métissage en partie du ressort de l'artiste, en partie du ressort des populations évangélisées d'Amérique Latine. Il semble que dans sa volonté de saisir cette « imago mundi » qu'il nomme « réel merveilleux » et dont il fait une spécificité de la construction identitaire américaine, l'artiste-écrivain ait été amené à « rejouer » une réalité dite « magique » – perçue, « intussusceptionnée² » pourrait-on dire, lors de son séjour en Haïti. Dans quelle mesure ces « rejeux » créatifs rendent-ils compte des dynamiques interactionnelles nées de l'assimilation et de l'appropriation du corpus biblique par les populations évangélisées d'Amérique Latine ? Comment traduisent-ils les interactions Religions/Amériques et le rôle qu'elles ont pu jouer dans l'histoire du façonnement culturel américain ? En somme, que nous apprend l'approche poétique d'Alejo Carpentier d'une part, sur l'artiste, la création et d'autre part, sur l'influence de la Bible dans la construction identitaire latino-américaine ? Après un rapide retour sur le « réel merveilleux » en tant que projet et en tant qu'imago mundi, nous nous intéresserons au Royaume de ce monde, roman exemplaire du « réel merveilleux » et nous verrons comment l'hybridation des schèmes narratifs et la translatio de la Bible d'un univers à l'autre « imitent » l'acculturation des peuples évangélisés d'Amérique Latine tout en dévoilant peut-être ses fondements.

■ 84

Le « réel merveilleux » en tant que projet et en tant qu'imago mundi : « rejeux » humains et partis pris poétiques

En tant que projet artistique, politique et littéraire, le « réel merveilleux » est l'expression d'une ambition nourrie dès 1943 : mettre en œuvre des stratégies narratives permettant de construire dans le domaine littéraire une épopée de l'identité américaine. Le rejet du colonialisme culturel et la quête d'une identité spécifiquement américaine conduisent l'artiste à construire son projet sur la base de l'épopée comme genre, le baroque comme esthétique et le « réel merveilleux » comme perspective. De retour en Amérique après un long séjour en Europe, Alejo Carpentier est en effet, frappé d'émerveillement devant les richesses du patrimoine américain, un émerveillement d'autant plus puissant et inattendu qu'il succède aux profondes désillusions causées par la situation de l'Europe dans les années 1940, les productions surréalistes qu'il juge inopérantes et la lecture des thèses pessimistes d'Oswald Spengler³. C'est lors d'un séjour en Haïti néanmoins que se produit l'expérience sensorielle déterminante pour l'avenir de son projet. Parcourant l'espace anthropologique haïtien, l'artiste-écrivain cubain prend conscience de l'omniprésence du merveilleux dans le quotidien des peuples américains. Ce merveilleux que les surréalistes européens tentaient en vain de faire surgir de leurs œuvres s'impose à lui comme une constante de l'imaginaire américain, une perspective communément partagée, théophanique pourrait-on dire ou tout au moins hiérophanique, at-

² Terminologie jousienne. Nous y reviendrons.

³ SPENGLER Oswald, *Le Déclin de l'Occident*, Paris, Gallimard, 1948.

tentive aux signes du divin et aux manifestations de sa présence. Cette imago mundi d'où peuvent surgir à tout moment « l'insolite », le « miracle », il décide de la représenter en privilégiant des modalités de discours sensorielles (transferts conceptuels, projections, contrepoints...) dans le prolongement de l'expérience humaine qu'il a lui-même vécue : il s'agit dès lors de faire accéder intellectuellement le lecteur – américain mais aussi européen- à cette façon particulière de percevoir la réalité, en reproduisant symboliquement, au plan littéraire, les conditions « sensorielles » de son expérience. Les processus dynamiques du « réel merveilleux » tels qu'il les décrit dans son essai de 1948, assignent ainsi au corps et aux fonctions sensorielles une place centrale. Le recours dans le texte à un vocabulaire primitivement perceptuel et gestuel pour signifier l'accès à cet inconscient du réel qu'est le « réel merveilleux »⁴ rend compte d'un bouleversement dynamique dans la manière d'appréhender le corps, siège des émotions mais également outil de connaissance, en même temps que d'une réconciliation corps/raison aux origines de l'acte créateur. A la fois support et vecteur de médiation entre deux niveaux de réalité, le corps acquiert dans le processus créatif du « réel merveilleux », une double dimension médiumnique et métaphorique⁵. Or comment ne pas rapprocher le récit de l'expérience haïtienne des théories jousiennes du « jeu universel », entendu comme « l'extérieur interactionnel qui s'insère en nous, s'imprime en nous, malgré nous, et nous oblige à l'exprimer⁶ », du « complexus interactionnel », fait d'actions interagissant indéfiniment sur d'autres actions, où l'homme « réceptacle des interactions du réel » « intussusceptionne »⁷ ce jeu universel - le prend « susceptio » à l'intérieur- « intus » et le rejoue en l'exprimant de multiples façons, du simple mimage au plus élaboré langage. Immérgé dans le sensorium haïtien, l'artiste-écrivain semble en effet, avoir « intussusceptionné » le « réel merveilleux » omniprésent dans la réalité haïtienne et plus largement américaine, son histoire, ses légendes, son quotidien. A en croire son récit, c'est par l'entremise du corps - de ses fonctions sensorielles- qu'il fait l'expérience du « réel merveilleux » et qu'il accède, sous la pression de la réalité magique haïtienne, à un milieu sensible inédit, - un milieu mêlé d'animisme et de christianisme- et que ce « complexus interactionnel » -pour reprendre la terminologie jousienne-, inaccessible à la raison seule, « s'imprime en lui, malgré lui et l'oblige à l'exprimer ». Or, si l'artiste-écrivain accède au « réel merveilleux » par immersion, au contact quotidien de la réalité magique qui imprègne les lieux et l'ordre social haïtien : « Esto se me hizo particularmente evidente durante mi permanencia en Haití, al hallarme en contacto cotidiano con algo que podríamos llamar lo real maravilloso.⁸ », c'est aussi par le corps, à travers les modalités sensorielles du discours littéraire, qu'il tentera de faire accéder le lecteur à cet autre niveau de réalité.

L'engagement du corps dans le dispositif créatif est cependant symbolique. Si la prise de conscience du « réel merveilleux » et l'acte de création qu'elle suscite

⁴ «Después de sentir el nada mentido sortilegio de las tierras de Haití, de haber hallado advertencias mágicas en los caminos rojos de la Meseta Central, de haber oído los tambores del Petro y del Rada [...], « Había respirado la atmósfera creada por Henri Christophe [...] », « A cada paso hallaba lo real maravilloso. » in CARPENTIER Alejo, "Prólogo", El reino de este mundo, Madrid, Alianza Editorial, 2007.

⁵ Voir CALLIOS Edwige, « Le corps, médium créatif et épistémologique, aux origines et dans la connaissance du « réel merveilleux » d'Alejo Carpentier », Revue OuvrirOver, Université Fédérale d'Uberlândia, Brésil, v. 10, 2014.

⁶ JOUSSE Marcel, L'Anthropologie du geste, Paris, Gallimard, 2008, p.62.

⁷ Ibid., p. 43.

⁸ CARPENTIER Alejo, "Prólogo" op.cit..

engagent les fonctions sensorielles de l'artiste, la conceptualisation du « réel merveilleux » attendue du lecteur engage la cognition et privilégie dans le texte la voie associative. C'est donc bien par le biais d'opérations mentales que le destinataire sera amené à accéder au « réel merveilleux » et non par la perception immédiate -visuelle, auditive ou kinesthésique- du texte. Néanmoins, en suivant la voie associative les chemins psycholinguistiques tracés par l'auteur semblent reproduire artificiellement un mode de connaissance intuitif. En tant que mode de connaissance immédiat, ne procédant ni d'une induction ni d'une déduction, l'intuition, a d'ailleurs toujours fait l'objet d'une approche perceptuelle et gestuelle. En témoigne son étymologie scholastique « *intuitio* : vue, regard, saisie complète et immédiate de l'objet ». En plaçant au cœur de son dispositif non pas le logos mais la foi et en donnant la préférence aux modalités sensorielles du discours, il semble qu'Alejo Carpentier ait cherché à reproduire artificiellement le chemin d'accès à la connaissance qu'emprunte l'intuition. C'est dans le prolongement de cette poïétique que semble s'inscrire ce que nous avons identifié comme un « rejeu » -narratif et épistémologique- des *mythoi* bibliques. Par « *mythoi* » nous entendons « scénarios de fictions », « structures d'intrigues », « éléments structurants du récit », par distinction avec « mythes », « parole proférée », « histoires sacrées », « histoires traditionnelles transmises »⁹. En tant que « structures » ou « éléments structurants » du récit, les *mythoi* bibliques engagent la cognition. Or, comme l'ont démontré les travaux de Marcel Jousse et plus récemment ceux de la linguistique cognitive, les processus cognitifs qu'ils mobilisent découlent d'une approche physique du monde et de la connaissance. Les paraboles, les métaphores, les métonymies caractéristiques de la rhétorique biblique engagent des mécanismes associatifs, par lesquels l'esprit est amené à rebondir d'une idée à une autre, d'une image à une autre et de ce fait à se représenter de façon visuelle ou sonore les situations de la vie courante abordées dans les textes. L'approche cognitive commandée par les textes bibliques fait intervenir tout au moins symboliquement les sens (l'ouïe, l'odorat, la vue, le toucher) et imprime à l'esprit une tournure intuitive que la « parole » entendue, mémorisée et répétée contribue à nourrir. Objectivement, la présence de *mythoi* bibliques dans le matériau de construction du « réel merveilleux » s'explique par la colonisation et les transferts de populations serviles. Ces « formules d'intrigues » reprises du corpus biblique puis déformées et métamorphosées sont d'abord des « fictions », des « scénarios » enregistrés et rejoués dans la tradition orale des peuples opprimés. Les mécanismes cognitifs qu'elles mobilisent et les systèmes conceptuels qu'elles contribuent à faire vivre, constituent une donnée de cet inconscient du visible américain que l'artiste-écrivain se propose de capter et de restituer dans sa production artistique.

En Haïti, où Alejo Carpentier prend conscience de l'omniprésence du « réel

⁹ La notion de « *mythoi* » tout comme celle de « mythe » procède du mot grec « *muthos* » qu'Aristote emploie dans le sens « d'histoire », « représentation de l'action », « système des faits » mais également dans le sens « d'histoires traditionnelles transmises ». Dans le sens « d'histoires traditionnelles transmises », « *muthos* » a donné « mythe ». Dans le sens « d'histoire », il active le domaine notionnel « d'intrigue », de « fiction », de « scénario » de l'histoire racontée et suggère à Northrop Frye notamment, la distinction sémantique entre « *mythos* » : « intrigue ou développement factuel de l'histoire » et « mythe ». Voir à ce sujet : GELY Véronique « Pour une mythopoétique : quelques propositions sur les rapports entre mythe et fiction » in Bibliothèque Comparatiste, Société Française de Littérature Générale et Comparée, 2006, p. 3-4 ainsi que les travaux de Northrop Frye : FRYE Northrop, « Littérature et mythe », traduit par J. Ponthoreau, in Poétique, 8, 1971, FRYE Northrop, Le grand code. La Bible et la littérature, Paris,

merveilleux », un règlement de police datant de 1664, obligeait les maîtres français à baptiser leurs esclaves dans les huit jours suivant leur arrivée à la colonie mais comme le signale l'ethnologue Alfred Metraux, « après cette cérémonie, le maître s'estimait quitte envers Dieu et le roi » et « aucune instruction religieuse n'était donnée aux esclaves¹⁰. » Les rites et les croyances catholiques furent néanmoins incorporés à la vie religieuse des esclaves, sans doute par l'entremise de ceux qui partageaient l'intimité des maîtres, donnant ainsi naissance à un culte national de type afro-chrétien, le vaudouisme haïtien, produit de l'absorption et de la réélaboration des religions indigènes tribales d'Afrique, polythéiste et chamaniste d'une part et d'autre part de l'absorption et de la réélaboration du christianisme. La mainmise de l'animisme sur le catholicisme a de fait entraîné une fusion de la liturgie catholique dans le rituel d'origine africaine, une figuration du panthéon africain grâce aux chromos imprimés en Europe ou à Cuba, une refonte des sacrements¹¹ ainsi qu'une réappropriation non seulement des schèmes bibliques en concordance avec la situation vécue mais également du kérygme chrétien de la résurrection et du retour eschatologique du Christ. Tout ce matériau mythico-rituel reparait dans la réalité magique qu'Alejo Carpentier « intussusceptionne » lors de son séjour en Haïti et qu'il « rejoue » à travers l'écriture du Royaume de ce monde (1949). Aussi les chevauchements thématiques, l'hybridation des schèmes narratifs, la translatio de la Bible semblent-ils être en partie du ressort des populations évangélisées et en partie du ressort de l'artiste.

87 ■

Hybridation des schèmes narratifs et translatio de la Bible dans Le Royaume de ce monde

La présence du matériau biblique dans le matériau de construction du « réel merveilleux » est décelable dès les premiers récits. Dans Le Royaume de ce monde, on en détecte la présence aussi bien dans la formulation du titre : Le royaume de ce monde, que dans l'organisation symbolique de l'espace (« Royaume de ce monde »/ « Royaume des Cieux »), l'hybridation du système conceptuel des esclaves haïtiens, la construction d'un espace anthropologique incorporant la culture matérielle coloniale (Livres de la Bible, santons, crèches, croix...), le choix des schèmes narratifs (l'hybris d'Henry Christophe en résonance avec la Tour de Babel, les métamorphoses et les promesses de retour de Mackandal en résonance avec le kérygme chrétien, l'anagnorisis de Mackandal ou encore celle de Pauline Bonaparte en résonance avec l'anagnorisis christique, le mythe des origines, des ancêtres et les promesses de libération dans le discours révolutionnaire de Mackandal ou de Bouckman le Jamaïcain en résonance avec la Genèse, la Terre Promise, l'Apocalypse) ou encore, la désignation onomastique du personnage sur lequel se focalise le récit : Ti-Noël. Ces partis pris créatifs sont autant d'indices textuels de la stratégie narrative mise en œuvre par l'artiste-écrivain pour faire accéder le lecteur au complexe haïtien et par un jeu de focalisations, au « réel merveilleux » américain. Prononcer et lire les mots « royaume de ce monde » c'est en effet activer un domaine notionnel qui va bien au-delà de celui d'un « univers régi par la loi d'un roi ». Le contrepoint qu'opère le titre par reformulation d'une formule christique :

¹⁰ METRAUX Alfred, Le vaudou haïtien, Paris, Gallimard, 2003, p.p. 26-27.

¹¹ On baptise pour consacrer, on communique pour accroître sa puissance... METRAUX Alfred, Le vaudou haïtien, op.cit., p. 294-297.

« mon royaume n'est pas de ce monde » (Jn 18.36), elle-même connectée à la métaphore du « Royaume des cieux » - réalité où règne Dieu, dans l'au-delà ou dans un invisible du visible-, construit par ricochet, l'image d'un univers diégétique gouverné par un autre être que Dieu, qui peut être l'homme ou une autre entité divine - le Créateur et les puissances des religions africaines par exemple- et qui assimile dans tous les cas, l'univers diégétique à celui de la condition humaine. Au seuil du roman, le titre détourne les promesses eschatologiques de la métaphore biblique au profit d'une perspective terrestre, plus immédiate, en concordance avec les croyances vaudouistes.

L'activation des domaines notionnels de « royaume » et de « monde » construit en outre un espace de mélange entre l'espace mental de la Bible et l'espace mental des religions traditionnelles africaines, une hybridation de l'espace mental haïtien, relayée dans le récit à travers la désignation onomastique du personnage Ti Noël. Les éléments phoniques et logiques du nom au croisement du « Ti Bon ange » et de la « nativité du Christ », rattachent en effet ce personnage à une origine afro-chrétienne typiquement haïtienne tout en le destinant à un parcours christique. Sa construction narrative amalgame le matériau biblique aux croyances traditionnelles africaines. Elle configure l'image hybride d'un serviteur souffrant-houngan du culte vaudou à la fois symbole de « ce qui dans le monde est vil et méprisé » (1Co 27-28), et d'un rapport privilégié au divin, transcendant, à la clôture du roman, le champ de son existence individuelle pour se révéler dans une identité d'« agnus dei », « victime sacrificielle » destinée à expier les péchés du monde et ainsi métonymiquement donner sens à la souffrance des peuples opprimés. Produit du heurt européen¹², le mouvement de libération engagé par l'esclave Mackandal, emprunté au patrimoine anthropologique haïtien, acquiert dans le récit comme dans la tradition populaire une dimension prophétique. Auréolés de magie, les prodiges de Mackandal, font ressortir la foi qu'Alejo Carpentier situe aux origines du « réel merveilleux » américain et dont il fait le moteur d'actions déterminantes dans l'histoire du continent. Les expéditions lancées à la poursuite des Cités d'or, de la Fontaine de Jouvence, d'El Dorado tout comme les croyances magiques dont sont représentatives la foi populaire dans la thaumaturgie et les pouvoirs de métamorphose de Mackandal, composent ce qu'il appelle l'épopée de l'identité américaine et que son projet tente de représenter. L'accès au mythe de Mackandal par le kérygme chrétien reproduit - « imite » ou « mime » - au plan diégétique, la mainmise de l'animisme sur le christianisme – soit la récupération dans le vaudouisme haïtien de formules bibliques dépouillées de leurs attributs monothéistes et reformulées dans l'esprit d'un polythéisme et d'un chamanisme plus familiers- tout en signalant, au plan narratif, le « rejeu » dont font l'objet certains mythes bibliques en tant qu'éléments structurant du récit. L'organisation symbolique de l'espace : Royaume de ce monde/Royaume des cieux, l'hybris d'Henry Christophe balayé par une révolte populaire aux accents telluriques, les métamorphoses de Mackandal et ses promesses de retour, la reconnaissance d'êtres aimés sous une autre physicalité -animale, végétale ou minérale, notamment l'anagnorisis de Pauline Bonaparte reconnue par Soliman dans une statue de marbre mais aussi Mackandal reconnu sous des vêtements végétales ou animales, le discours révolutionnaire et irrédentiste¹³ des

¹² Pour la notion de « heurt culturel » voir LANTERNARI Vittorio, Les mouvements religieux des peuples opprimés, Paris, Editions La découverte/Maspero, 1983.

artisans de l'indépendance : Mackandal, Bouckman le Jamaïcain, reprennent, en effet, en les métissant des formules d'intrigues sous-jacentes au récit de la Genèse, de la Tour de Babel, de la Terre Promise, de la résurrection et de la transfiguration du Christ. Le « rejeu » diégétique et narratif des mythoi bibliques actualise un préconstruit cognitif auxquels s'associent des opérations mentales, des procédures de catégorisation, des représentations issues de notre ordinaire mental. De sorte que tout en composant le cadre fictionnel, il construit aussi le cadre interprétatif qui permettra au lecteur d'accéder au « réel merveilleux ». D'après l'auteur, le merveilleux est opérant lorsqu'il entre en concordance avec les croyances intimes du lecteur, avec ses schémas de pensée naturels. Pour accéder au merveilleux américain, le lecteur doit donc partager le temps de l'expérience artistique, les croyances magiques des peuples américains. La métaphore, l'analogie, la métonymie, le contrepoint -qui fondent l'esthétique baroque du « réel merveilleux » - sont donc plus que des figures de style. Les opérations mentales d'association, de projection et de transferts conceptuels qu'elles engagent requièrent du lecteur qu'il s'implique dans la construction du sens mais également qu'il adhère le temps de la lecture au point de vue proposé. Ce faisant, il est amené à faire l'expérience d'une méthode d'accès à la connaissance plus intuitive. C'est de ce parti pris créatif que semble découler ce que nous avons appelé le « rejeu épistémologique » des mythoi bibliques.

89 ■

Dès le premier chapitre du Royaume de ce monde, la technique du contrepoint et la focalisation du récit sur le personnage de Ti Noël placent le lecteur en situation de « voir » le monde occidental à travers les « yeux » d'un personnage haïtien. Le regard de Ti Noël, en se posant successivement sur les têtes de cire, les têtes des maîtres blancs et les têtes de veaux, construit une référence par ricochet, l'esprit du lecteur étant amené à rebondir des propriétés matérielles et utilitaires de la tête de cire employée dans le commerce des perruques, de ses propriétés physiques et culturelles acquises par opposition à la tête pensante, sur celles des têtes de veaux et celles des messieurs blancs. Or ces transferts engagent un processus cognitif en vertu duquel, les propriétés matérielles et culturelles des têtes de cire (regard éteint, artificialité) et celles des têtes de veaux (lourdeur, lenteur, réjouissances de table) se mélangent à celles des têtes des maîtres blancs (rationalisme, primat de la raison, corps-enveloppe) pour configurer l'image mentale d'une civilisation occidentale focalisée sur l'aspect mécanique et physique des choses, une civilisation « au regard éteint », « aux oreilles fermées », une civilisation anthropocentriste et décadente. La voie associative que privilégie ce mode opératoire véhicule, en outre, une pensée logique en rupture avec la pensée occidentale, une pensée fondée sur l'analogie et la description, une pensée qui concilie le corps sentant, entrelacé au monde, et l'esprit. La pensée animiste est une façon de voir le monde, fondée sur la croyance que toutes les entités qui le composent sont faites d'un substrat universel permanent, qu'une continuité matérielle unit tous les organismes¹³. Dans la perspective magique qu'Alejo Carpentier choisit pour faire accéder le lecteur au « réel merveilleux », tout ce qui existe recèle une âme et tout ce qui existe est sacré. La focalisation du récit sur le personnage de Ti Noël fait ainsi émerger des schémas de

¹³ Pour la notion de « heurt culturel » voir LANTERNARI Vittorio, Les mouvements religieux des peuples opprimés, Paris, Editions La découverte/Maspero, 1983.

¹⁴ Cf. DESCOLA Philippe, Par-delà nature et culture, Paris, Gallimard, 2005 et DESCOLA Philippe, « L'animisme est-il une religion ? », Les Grands dossiers des Sciences Humaines, n°4, décembre 2006-janvier-février 2007.

pensée animistes que le lecteur est amené à épouser. L'altération de la réalité, « le miracle » à l'origine du merveilleux dans l'esthétique d'Alejo Carpentier, est d'abord perçue en focalisation interne, comme expérimentée et accréditée simultanément par le personnage et par le lecteur, avant qu'un changement de focalisation ne révèle son caractère insolite. Dans le processus créatif du « réel merveilleux », le narrateur assume, en effet, une fonction de régie. La réalité qu'il décrit est magique mais son point de vue ne l'est pas. Par le jeu des focalisations -interne/externe- et du contrepoint, son récit donne à voir l'insolite, les prodiges de la foi. A la fois support et vecteur de médiation entre l'espace mental du lecteur et l'espace cible du « réel merveilleux », ces schémas de pensée, engagent les sens. Le toucher, la vue, l'ouïe participent activement aux processus dynamiques et associatifs impliqués dans l'immédiateté du rapport au monde animiste. Placé au cœur du dispositif narratif, le regard vaudouïste que porte Ti Noël sur la réalité assume de fait une fonction de dévoilement, dévoilement d'un inconscient du visible mais aussi dévoilement d'une méthode d'accès à la connaissance impliquant le corps, le corps-métaphore -qui porte l'esprit au-delà-, mais également le corps-réceptacle des interactions du réel, « microcosme qui réverbère le macrocosme », dirait l'anthropologue Marcel Jousse.

■ 90

Si la perspective occidentale fait ressortir le merveilleux d'un réel perçu selon la perspective américaine, la coexistence de ces deux perspectives révèle aussi que le rationalisme occidental qui consiste à croire que tout le réel est rationnel n'est qu'une façon d'appréhender le réel. Aussi le regard croisé Europe/Amériques oppose-t-il au primat de la raison occidentale une alternative issue du patrimoine sacré des peuples américains. Cependant, la mise en récit de cette alternative épistémologique consiste, selon nous, en un « jeu » de l'épistémologie testamentaire et vétotestamentaire originelle, l'épistémologie du « Qui a des oreilles pour entendre qu'il entende ! » qu'invoquent les prophéties d'Esaië et que renouvelle le message de salut proclamé par Jésus. Dès l'incipit, le mode de pensée de Ti Noël, fait l'objet d'une valorisation. Il est celui qui voit ce que son maître ne voit pas, celui qui comprend la logique cachée du monde, celui qui accède en somme, par un mode de pensée fondé sur l'analogie et la description, à un invisible du visible que l'artiste-écrivain identifie au « réel merveilleux » et dont la sensation présupposerait une foi. Le premier chapitre du Royaume de ce monde, semble, ainsi « rejouer », sous des formes renouvelées, la réponse de Jésus aux disciples qui l'interrogent, en Mathieu 13, 10-17, sur les paraboles :

« A vous, il est donné de connaître les mystères du Royaume des Cieux, tandis qu'à ceux-là ce n'est pas donné [...] Parce qu'ils regardent sans regarder et qu'ils entendent sans entendre ni comprendre et pour eux s'accomplit la prophétie d'Esaië, qui dit : Vous aurez beau entendre, vous ne comprendrez pas ; vous aurez beau regarder, vous ne verrez pas. Car le cœur de ce peuple s'est épaissi, ils sont devenus durs d'oreille, ils se sont bouché les yeux, pour ne pas voir de leurs yeux, ne pas entendre de leurs oreilles et [...] pour ne pas se convertir. Mais vous, heureux vos yeux parce qu'ils voient et vos oreilles parce qu'elles entendent¹⁵. »

¹⁵ C'est nous qui soulignons. LA BIBLE, traduction œcuménique, Les Editions du Cerf, 2010.

Le « rejeu » narratif des mythoï bibliques qui structurent le message de salut (les réponses du Maître aux disciples qui l'interrogent sur les paraboles, la parabole du semeur, le chemin de Damas, l'abrogation de la loi de Moïse et le commandement de non résistance au méchant (Mat. 5, 39) ...) s'accompagne d'un « rejeu » de l'épistémologie biblique. Or ce « rejeu » est doublement opérant. Au plan diégétique, il reproduit la fusion entre le rapport au monde animiste et le rapport au monde chrétien dans le vaudouisme haïtien. Au plan narratif, il construit, le cadre interprétatif du heurt culturel et de l'impulsion de renouvellement contre la religion officielle à l'origine du mouvement prophétique de libération initié par Mackandal. L'oubli de l'épistémologie intuitive, originelle, pourtant bien présente dans les textes bibliques transmis le plus souvent par voie orale aux populations évangélisées d'Amérique Latine ajoutée à la légitimation de la violence, traduit l'écart creusé au fil des siècles en Occident entre la doctrine chrétienne relayée par les Docteurs de l'Eglise et les textes dont elle procède. Si l'emploi que fait Alejo Carpentier du matériau biblique en construisant la perspective animiste de Ti Noel, à partir des mythoï bibliques, participe de sa stratégie pour faire accéder le lecteur au « réel merveilleux », il dévoile également l'un des ressorts de l'acculturation en Amérique Latine. Il signale l'appropriation dont cette approche physique du monde et de la connaissance a pu faire l'objet auprès des populations évangélisées, tout en suggérant peut-être son fondement à savoir une concordance initiale entre les schémas de pensée bibliques et les schémas de pensée animistes, entre certains schèmes bibliques et la situation vécue (l'esclavage du peuple hébreux, la Terre Promise, la souffrance du juste v/s l'esclavage et le déplacement des populations serviles natives et africaines, l'oppression, l'injustice), entre la symbolique des récits mythiques animistes et la symbolique des rythmes sémitiques -le fond et la forme des récits bibliques, entendus, mémorisés et rejoués dans la tradition orale des peuples opprimés nourrissant ainsi le regard « magique » aux sources mêmes du « réel merveilleux ».

Finalement, c'est donc à un double « rejeu » épistémologique que l'acte créateur d'Alejo Carpentier semble inviter le lecteur et notamment le lecteur chrétien, puisque en dévoilant une partie de ce qui fait la spécificité de la construction culturelle latino-américaine, en représentant les déformations des textes bibliques, les chevauchements mythologiques, les métissages symboliques entre l'une et l'autre source mythique -également matrices narratives-en dévoilant en somme le « rejeu » épistémologique dont l'épistémologie biblique a pu faire l'objet de la part des populations évangélisées d'Amérique latine, la construction littéraire du « réel merveilleux » semble aussi rappeler l'épistémologie biblique « occidentale », à son régime d'oralité originel : au formulisme targoumique, au stéréotypisme des formules testamentaires et vétérotestamentaires témoins d'une approche physique du monde et de la connaissance aux origines mêmes de la doctrine.

La présence de mythoï bibliques dans le matériau de construction du « réel merveilleux » ne serait donc pas le fait d'une fantaisie d'artiste ni d'un inconscient artistique mais plutôt l'héritage d'un inconscient collectif capté et exprimé à travers l'art. Si les chevauchements thématiques, l'hybridation des schèmes narratifs, la translatio de la Bible, procèdent bien d'un parti pris créatif, ils ressortissent aussi, en partie, aux populations évangélisées d'Amérique Latine dont l'artiste s'efforce d'ex-

primer l'ímagó mundi, cette façon particulière de voir le monde, qu'il qualifie de « magique » et qu'il associe au « réel merveilleux ». Si l'usage que fait Alejo Carpentier du matériau biblique participe d'abord de sa stratégie pour faire accéder le lecteur au « réel merveilleux », il semble qu'il dévoile également l'un des ressorts de l'acculturation en Amérique Latine à savoir la convergence originelle entre les schémas de pensée animistes et l'approche physique du monde contenue dans le discours biblique, une approche sinon oubliée du moins dévoyée dans la doctrine chrétienne relayée par l'Eglise. En dernière instance, ce serait donc à un double « rejeu épistémologique » que la démarche artistique d'Alejo Carpentier inviterait le lecteur -et notamment le lecteur occidental- puisque en laissant entrevoir ce qui pourrait faire la spécificité de la construction identitaire latino-américaine, la construction littéraire du « réel merveilleux » rappellerait aussi l'épistémologie biblique à son rapport primitivement intuitif, physique, sensoriel, à la connaissance et au divin. Au-delà de ce qu'ils nous révèlent sur l'artiste et sur la création, les « rejeux » créatifs auxquels donne lieu l'expérience haïtienne apporteraient donc un éclairage particulier sur les dynamiques interactionnelles nées de l'acculturation des peuples opprimés et évangélisés d'Amérique Latine car s'ils nous renseignent sur la participation de l'espace anthropologique au processus créatif du « réel merveilleux », sur son intégration voire son « incorporation », ils nous dévoilent aussi les mécanismes sous-jacents de l'acculturation latino-américaine, des mécanismes propres à cette aire, et ce faisant sensiblement différents des mécanismes en jeu dans la colonisation anglo-saxonne.

RÉFÉRENCES

CALLIOS, Edwige, **Le corps, medium créatif et épistémologique, aux origines et dans la connaissance du « réel merveilleux »** d'Alejo Carpentier, OuvirOUver, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil, v. 10, 2014. <http://dx.doi.org/10.14393/OUV13-v10n1a2014-1>

CARPENTIER Alejo, **El reino de este mundo**, Madrid, Alianza Editorial, 2007.

DESCOLA Philippe, **Par-delà nature et culture**, Paris, Gallimard, 2005.

DESCOLA Philippe, **L'animisme est-il une religion?**, Les Grands dossiers des Sciences Humaines, n°4, décembre 2006-janvier-février 2007.

FRYE Northrop, **Le grand code. La Bible et la littérature**, Paris, Seuil, 1984.

FRYE Northrop, **L'écriture profane. Essai sur la structure du romanesque**, Paris, Circé, 1998.

GELY Véronique **Pour une mytho-poétique** : quelques propositions sur les rapports entre mythe et fiction in Bibliothèque Comparatiste, Société Française de Littérature Générale et Comparée, 2006.

JOUSSE Marcel, **L'Anthropologie du geste**, Paris, Gallimard, 2008.

LA BIBLE, traduction œcuménique, Les Editions du Cerf, 2010.

LANTERNARI Vittorio, **Les mouvements religieux des peuples opprimés**, Paris, Editions La découverte/Maspero, 1983.

METRAUX Alfred, **Le vaudou haïtien**, Paris, Gallimard, 2003.

SPENGLER Oswald, **Le Déclin de l'Occident**, Paris, Gallimard, 1948.

Recebido em: 02/10/2017 - Aprovado em: 11/04/2018

O Manto de Nossa Senhora Aparecida: um esboço de uma análise

FUVIANE GALDINO MOREIRA

■ 94

Fuviane Galdino Moreira - Doutoranda em Artes Visuais na Universidade Federal do Rio de Janeiro (EBA-UFRJ), linha de Pesquisa Imagem e Cultura. Mestra em Artes pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na linha de Pesquisa Patrimônio e Cultura. Faz parte do Núcleo Interdisciplinar de Estudo da Imagem e do Objeto (NIO) da Escola de Belas Artes da UFRJ, e é Bacharel em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

ouvirouver ■ Uberlândia v. 14 n. 1 p. 94-106 jan. | jun. 2018

■ RESUMO

Aqui se discutem os mecanismos de construção de uma identidade nacional, a partir das bandeiras do Brasil e do Vaticano, presentes no manto atual de Nossa Senhora Aparecida. Para isso, recorre-se às discussões levantadas acerca dos usos e das funções das vestes nas esculturas cristãs, assim como a um tipo de análise que nos reporta à conceituação de imagem-objeto proposta por Baschet (1996). Nesse processo, enfatiza-se a materialidade da representação sagrada, a exemplo dos artigos têxteis que cobrem as devoções marianas e que agem como importantes testemunhas da formação religiosa, política e cultural da história deste país. Em face da escassez de estudos sobre esse tema, este artigo contribui para um olhar mais apurado acerca das vestes presentes nas esculturas católico-cristãs.

■ PALAVRAS-CHAVE

Vestes. Nossa Senhora Aparecida. Identidade.

■ ABSTRACT

We discuss here the mechanisms of construction of a national identity starting, by the flags from Brazil and the Vatican, present in the current mantle of Our Lady Aparecida. For this, it is used the discussions raised about the uses and the functions of the vestments in the Christian sculptures, as a kind of analysis that reports us the conceptualization of image-object proposed by Baschet (1996). In this process, we emphasize the materiality of the sacred representation, such as textile articles that cover Marian devotions and which act as important witnesses of religious, politics and cultural formation of the History of this country. In the face of the shortage of studies about this theme, this articles contributes to a closer look about the vestments presented in the Christian- Catholic sculptures.

95 ■

■ KEYWORDS

Vestments. Our Lady Aparecida. Identity.

1.Introdução

O estudo dos usos e das funções das vestes na imaginária cristã ainda dispõe de escassa bibliografia. De acordo com Trexler (1991), o ato de vestir as imagens esculpidas em forma humana, e mesmo, às vezes, também, as imagens pintadas, tem sido um dos assuntos mais negligenciados da história das artes visuais. No entanto, já observamos que essa prática de vestir esculturas é muito significativa, já que, colocando o tecido em contato com o “divinal”, pode nos auxiliar a entender o comportamento humano por meio da observação dos objetos artísticos.

No caso de Nossa Senhora Aparecida, o manto que estudamos apresenta emblemas, em sua ornamentação, que nos remetem à relação existente entre o Estado e a Igreja Católica, o que aponta para a ratificação de uma identidade nacional. Para esse discurso, retomamos o conceito de imagem-objeto, preconizado por Baschet (1996). A Hóstia, por exemplo, é vista quando de sua conversão em imagem, a partir de sua consagração, como o corpo de Cristo, o que é característico da cerimônia do sacramento de Comunhão do catolicismo. Neste artigo, sinalizo a significação e ressignificação do manto de Nossa Senhora, que também ultrapassa o sentido de objeto, para se transformar numa representação de códigos que têm relação direta com o espaço que a imagem ocupa, neste caso, o Brasil e sua identidade nacional.

Baschet (1996), sobre as representações medievais fala sobre a aplicabilidade dos conceitos de usos e funções no estudo da imagem. Os usos poderiam ser previstos no que concerne às utilizações litúrgicas ou paralitúrgicas, assim como a existência de manipulações não previstas. Ressalta que, enquanto ligada a um objeto ou lugar, a imagem possui funções próprias, não se podendo falar numa única função, prevista desde a sua realização, e, portanto, imutável.

De outro modo, as funções de uma mesma figura (ou de um mesmo tema iconográfico) podem variar de acordo com o público envolvido ou se transformar, tanto no tempo do ritual, quanto no curso de suas práticas. “As funções devem ser compreendidas em sentidos múltiplos, e articulando-se às problemáticas da imagem” (BASCHET, 1996, p. 16). Integra-se, dessa forma, a análise das imagens na configuração geral de uma determinada sociedade.

Quando uma figura expressa a unidade e a coesão de grupos específicos, também serve de emblema para as instituições ou para os poderes constituídos, tal como aborda Baschet (1996). A vestimenta em contato com o que é santificado nos reporta a uma transição, além de identitária, a esferas terrestres e celestes.

Conforme Baschet (1996, p. 7-26), “[...] a imagem-objeto só possui eficácia porque ela é também um objeto imaginário, um objeto imaginado”. Assim, esse conceito não se separa das experiências da imaginatio (sonho, visão, imagem mental), que autoriza à materialidade uma forma de presença invisível, ligada, frequentemente, a um ritual de fé.

No que concerne à função identitária do manto de Nossa Senhora, como espécie de “Mídia vestimentar”, aqui me aproprio do termo usado por Mentges (2007), em relação às coleções vestimentares da Renascença. O manto da Virgem, que é tida por muitos autores como “mestiça”, se insere num contexto histórico, de busca pela formação de uma identidade brasileira que vigeu durante os primeiros anos do século XX até a década de 60, em que o Brasil se pautou pela construção de um nacionalismo, que serenasse diversos conflitos políticos e estéticos, orbitando, às vezes em rota de colisão com os interesses políticos ditos “nacionais”, de certos tempos.

Concordamos com Mentges (2007) sobre o fato de uma vestimenta expressar no tempo, ou formular, de fato, uma dimensão histórica. O passado e o presente, nessa configuração do tempo, tornam-se pensáveis e quase palpáveis por meio da dimensão vestimentar. No corpo da imagem, a história se constrói a partir de um sistema material de roupas, concernente a si, aos seus expectadores, e aos outros

membros de determinada sociedade, ontem e hoje. Levando-se em consideração os discursos dessa autora sobre a coletânea de roupas da Renascença, sugerimos que o panejamento de uma escultura sacra pode elaborar outro projeto e outra ideia de espaço, estabelecendo outros sistemas de representação. Por essa proposta, é válido ressaltar que a autora ainda cita o conselho dado aos marinheiros e navegantes da Renascença, de usar as cartas geográficas ilustradas por vestimentas locais ou “nacionais”, assim como de empregar em anexos suas coleções de cartões de vestimentas.

2. Nossa Senhora Aparecida e a Identidade Nacional.

Ortiz (2006) preconiza o conceito de nação como uma forma de organização da sociedade que integra grupos de características diversificadas dentro de um mesmo território geográfico, a fim de formar uma unidade moral, mental e intelectual. Essa unidade associada ao conceito de nação, Anderson (2008, p.32) a vê por um viés mais ligado ao ficcional, como “[...] uma comunidade política imaginada”, limitada e, simultaneamente, soberana. Como admite esse último autor, as transformações ocorridas nas religiões confeririam aos nacionalismos certas soluções seculares para a sua consolidação e continuidade que, antes eram reivindicadas pelas crenças religiosas. Do mesmo modo, também na dominação católica, as linguagens sagradas entraram em crise, e isso vinha desde o desenvolvimento das línguas seculares no século XVI, que, por exemplo, reduziu a autoridade do latim como idioma sagrado, para exprimir as escrituras.

Nesse contexto, o Brasil, nos primeiros anos do século XX até a década de 60, experimenta um período de laicidade, após a proclamação da República. Passa-se à existência de uma nação, figurada também numa esfera de ordem legal, delimitada a uma autoridade partilhada pelos membros de uma mesma comunidade.

Nessas circunstâncias, insere-se a representação de Nossa Senhora Aparecida, localizada na Basílica de Aparecida, em São Paulo, Brasil. Essa escultura mariana foi encontrada no Rio Paraíba do Sul, em 1717, conforme Alves (2005), e Penna (2009), por três pescadores: Domingos Alves Garcia, João Alves e Felipe Pedroso. Esses homens buscavam peixes para serem servidos à mesa do novo governador da província de São Paulo e Minas Gerais, o então Dom Pedro Miguel de Almeida e Portugal, que passava com sua comitiva pela Vila de Guaratinguetá.

É importante ressaltar que até o ano de 1946, o estado material dessa devoção religiosa permaneceu da mesma forma como fora encontrada em 1717, com o pescoço quebrado, sem as partes laterais dos cabelos. A escultura foi restaurada pela primeira vez em 1946 pelo Pe. Alfredo Morgado. Consta no livro “História de Nossa Senhora da Conceição Aparecida: a imagem, o santuário e as romarias” (BRUSTOLONI, 1998), que foram tiradas cinco fotografias da imagem. O segundo restauro foi realizado em 1950, pelo Pe. Humberto Pieroni, da Comunidade Redentorista de Aparecida. Nesse caso, a cabeça havia se desprendido na troca do manto, em 7 de setembro daquele ano.

Conforme Brustoloni (1998), na ocasião de outra restauração da imagem, em 1978, foi afirmado no relatório do trabalho de restauro, apresentado ao Sr. Arcebispo de Aparecida daquele ano que, pelos fragmentos da imagem em terracota,

essa escultura corresponde à primeira metade do século XVII, de artista seguramente paulista, isso pela cor e pela qualidade do barro empregado, assim como, pela própria feitura de Nossa Senhora Aparecida. Esse autor ainda relata que, pelas características de estilo dessa imagem, os estudiosos afirmam que ela foi feita por Frei Agostinho de Jesus, discípulo do santeiro e monge beneditino, Frei Agostinho da Piedade. “Provavelmente foi esculpida pelo ano de 1650, no mosteiro beneditino de Santana de Parnaíba, SP” (BRUSTOLONI, 1998, p. 21). Essa escultura pode ser classificada como de terracota, com complementação de vestes. Mede 36 cm de altura e pesa 2 1/2kg, segundo Boing (2007). A seguir, ilustrações dessa imagem:



Figura 1. Imagem de Nossa Senhora Aparecida. Frente e sem o manto. Fonte: (ALVES, 2005, p. 132).

Figura 2. Imagem de Nossa Senhora Aparecida. Frente e com o manto. Fonte: (ALVES, 2005, p.132).

Observamos que a imagem aparenta cor escurecida. Originalmente, foi nomeada como Nossa Senhora da Conceição Aparecida e seria dotada de policromia. Sua cor “marrom” se deve ao fato de ter permanecido muito tempo imersa no rio, e, mais tarde, ficar exposta à fumaça de candeeiros e velas. Essa assertiva se apoia no fato de que em certa ocasião, em uma das restaurações da escultura, realizada em 1978, como já foi dito¹, encontraram-se nela vestígios de tintas, azul e vermelha, cores oficiais da Nossa Senhora da Conceição, que é uma iconografia correspondente à padroeira de Portugal, desde Dom João IV, em meados do século XVII, assim como de sua colônia, Brasil, até a proclamação da república, em 1889. Essa constatação acerca da aparência da figura mariana em estudo acaba por definir a sua iconografia como uma representação de Nossa Senhora da Conceição Aparecida, ratificando a influência do processo de colonização portuguesa na formação do catolicismo neste país, assim como reforçando possibilidades para

uma reflexão, a partir da imagem da Virgem Maria, sobre a necessidade de uma nova iconografia que promovesse essa “mistura nacional”, defendida após a abolição da escravidão (1888), da proclamação da República (1889), e reforçada no governo de Getúlio Vargas, uma vez que mesmo antes dessa descoberta da cor original da escultura, já em 1931 a Aparecida se tornou padroeira do Brasil.

O que também nos instiga nessa investigação, além da apropriação da padroeira como mestiça, é a inclusão do manto numa escultura que já possui o panejamento esculpido. Será que esse tecido natural superposto à escultura confere poder à imagem? Qual a sua necessidade numa figura que já apresenta estrutura anatômica? Para refletir nisso, apoiamo-nos no que diz Trexler (1991): pelo menos desde o século XVI, alguns críticos incentivaram os escultores a produzirem obras realistas “belas” e “respeitáveis”, que mostrassem as divindades vestidas, tendo-se a esperança de estimular o hábito de vestir as esculturas sacras.

Assim, apesar dos protestos contra a tendência de se deixarem inacabadas as esculturas destinadas a serem cobertas de vestimentas reais (em espanhol contemporâneo: *imagenes de vestir*), e contra àqueles que vestem esculturas realistas, já adornadas pelos escultores, e mesmo diante da ideia de se as vestirem, fim de se lhes esconder o “estilo bárbaro” (Trexler, 1991), o interessante é que as pessoas vestiam da mesma forma as belas esculturas, inclusive as que são estofadas (imitação pictórica das vestimentas), assim como as de talha ou de terracota esculpidas com vestes, que perderam a sua camada pictórica, como é o caso de Nossa Senhora Aparecida. Isso nos põe de acordo com Trexler (1991), quando ele declara que as motivações do uso de vestir os objetos ultrapassam o desejo de realismo visual.

Delfosse (2004, p. 204, tradução nossa) afirma “[...] que a vestimenta é um processo real de atribuição de identidade. A Virgem vestida é reconstruída”. Assim, o ato de vestir comunica um processo eloquente de realidade sagrada da escultura, o que nos remete ao artifício de humanização que ressalta a feminidade da figura de Maria. Acerca disso, é bom lembrar que o terceiro Concílio de Lima, de 1576, após se referir à legislação tridentina sobre as divindades femininas serem mais frequentemente vestidas e despidas do que as masculinas, não se posiciona sobre as imagens masculinas, mas prescreve que as representações de Nossa Senhora ou de alguma outra “santa” não deveriam ser ornadas de vestimentas que remetessem ao modo de vestir de uma mulher. Para esse Concílio, não se lhes deveria aplicar nem cosméticos nem cores que as mulheres utilizavam, excetuando-se essa restrição, na época, à primeira imagem milagrosa do Peru, em decorrência duma sequência de concessão de milagres que se lhe atribuiu.

Acerca disso, Trexler (1991, p. 210, tradução nossa), pontuando que as capas ou mantos eram permitidos, questiona se isso tinha relação com o fato de esses vestuários serem considerados sexualmente neutros. Todavia, a questão que nos interessa nesse momento é que os tecidos ou vestimentas tinham de ser colocados aos pés ou no altar da Madonna, antes de serem postos sobre ela. Essas oferendas seriam mais bem distinguidas “[...] pela identificação do doador que o destinou”. De toda forma, de acordo com o Padre Trens (apud TREXLER, 1991, p. 218, tradução nossa), o manto da Virgem dava-lhe um “ar sacerdotal”.

No que concerne à Nossa Senhora Aparecida, após a sua descoberta pelos

pescadores, a imagem, que ficara 28 anos sob os cuidados dos fiéis, depois de ter sido encontrada, passou a ser exposta na Capela de Nossa Senhora da Conceição Aparecida, inaugurada em 1745, que corresponde à atual Basílica de Aparecida (ALVES, 2005).

Conforme Böing (2007), em 08 de dezembro de 1868 essa escultura recebeu da princesa Isabel um manto de veludo azul, com 21 brilhantes que representavam a capital e as 20 províncias do Império. Em 1884, a imagem recebeu uma coroa de ouro, cravejada de brilhantes, 24 diamantes maiores e 16 menores. Em 1904, foi coroada por ordem do papa Pio X.

Em contrapartida, ainda não se sabe qual foi o primeiro manto usado pela imagem de Nossa Senhora Aparecida, conforme pesquisas realizadas na Basílica de Aparecida, em 2015. Temos notícia, até o momento, a partir do Portal do Santuário Nacional de Aparecida, que um dos mantos utilizados por essa devoção religiosa foi citado em 5 de janeiro de 1750, num inventário dos bens e alfaías sagradas do Santuário: um manto de carmesim que teria ramos de ouro aplicados no mesmo, doado por Francisco Soares Bernardes, da cidade de Mariana, em Minas Gerais (CARVALHEIRO, 2015). Os mantos encontrados até o momento são os que seguem:

■ 100



Figura 3. Manto mais antigo usado da Imagem original de Nossa Senhora Aparecida. Utilizado na Coroação da Imagem, em 1904. Exposto no museu da Basílica. Fonte: < <http://www.a12.com/santuاريو-nacional/noticias/detalhes/os-mantos-da-mae-aparecida-1> >. Acesso em: 17 dez. 2015.

Figura 4. Também foi usado nas cerimônias da Coroação no ano de 1904. Está guardado na reserva técnica do museu. Fonte: < <http://www.a12.com/santuاريو-nacional/noticias/detalhes/os-mantos-da-mae-aparecida-1> >. Acesso em: 17 dez. 2015.

Segundo Carvalheiro (2015), o manto ilustrado à esquerda do observador, exposto no museu da Basílica, era de cor azul anil, na época de sua doação. Hoje, essa peça guarda pouco dessa tonalidade. Ainda nessa vertente, é citada a existência de um manto original de cor azul escuro e o forro vermelho granada, cores oficiais, conforme determinação de Dom João IV, de 25 de março, em 1646, quando da santificação da Virgem Maria, sob a invocação da Imaculada Conceição, Padroeira do Reino de Portugal e de seus domínios. Assim, alega-se que ao longo dos anos, foi adicionado à Aparecida um sobremanto em forma triangular e uma coroa.

O período em que a imagem começou a portar as bandeiras do Brasil e do Vaticano continua sendo um campo de investigação. A seguir, ilustrações de revistas e recortes de jornais expõem essa representação de Nossa Senhora Aparecida nos anos correspondentes a 1869; 1924; 1931 e 1972, pelas fotografias, ainda sem a ornamentação das bandeiras.



Figura 5. Primeira foto da Imagem, tirada pelos fotógrafos franceses Robin e Favreau, 1869. Fonte: (ALVES, 2005, p. 134).

Figura 6. Imagem de Nossa Senhora Aparecida. Foto de André Bonotti, 1924. Fonte: (ALVES, 2005, p. 134).

Os fotógrafos franceses Luiz Robin e Valentim Favreau, responsáveis pela ilustração, à esquerda, exerciam sua profissão em Taubaté e Pindamonhangaba. Em 1869, já moravam em Guaratinguetá, e, posteriormente, em Aparecida-SP. Em dezembro desse mesmo ano, publicaram um anúncio no jornal “O Parayba”, “comunicando aos seus fregueses, e também peregrinos, que dispunham do “verdadeiro retrato de Nossa Senhora Aparecida” (BRUSTOLONI, 1998, p. 110). Importante fonte para esta pesquisa é a informação de que existe um carimbo da firma Robin & Favreau, com dizeres em francês, na cópia dessa reprodução. Além

disso, o referido anúncio mostra que esses fotógrafos haviam tido a permissão do Vigário, Pe. Manoel Benedito de Jesus, para fotografar essa escultura.

Na fotografia abaixo, a imagem está sendo levada ao Rio de Janeiro, para ser proclamada Padroeira do Brasil, em 1931.



Figura 7. Proclamação da Imagem de Nossa Senhora como padroeira do Brasil, 1931. Fonte: Acervo CDM (Centro de Documentação e Memória “Pe. Antônio Jorge – CSrR” – Santuário Nacional).

Entre 1931 e 1965, antes da Peregrinação Nacional, a imagem de Nossa Senhora Aparecida saiu somente oito vezes de seu santuário: quando foi levada ao Rio de Janeiro, em 1931; a São Paulo, em 1932, durante a Revolução Constitucionalista; em 1954, em outra visita a São Paulo, durante o Congresso Mariano, de 5 a 7 de setembro desse ano; e em 1955, para o Congresso Eucarístico Internacional, em que a imagem ficava exposta na igreja carmelita da Lapa. Quanto às outras saídas dessa escultura, há a de 1960, para a cidade de Mariana, MG; em 1962, para a inauguração da Basílica; e, novamente, para São Paulo, em 1963. Em 1965, inicia uma peregrinação pelas capitais dos Estados, começando por Belo Horizonte, MG. Em 1967, celebrou-se o jubileu dos 250 anos do encontro da imagem. (BRUSTOLONI, 1998).

Quanto à fotografia abaixo, corresponde a 1972, referente à peregrinação de Aparecida para a Catedral da Sé-SP, durante o Ano Marial.



Figura 8. Imagem de N. Sra. Aparecida na Catedral da Sé-SP -1972. Fonte: Acervo CDM (Centro de Documentação e Memória “Pe. Antônio Jorge – CSrR” – Santuário Nacional).

Dentro dessa categoria de imagens católico-cristãs, o hábito de vestir uma escultura sagrada ter-se-ia originado na Idade Média, por influência pagã. As esculturas teriam sido, inicialmente, cobertas de um manto colocado sobre seus ombros e acomodado em volta do pescoço. Conforme Delfosse (2004), somente no século XIV teriam aparecido os primeiros vestidos cobrindo as imagens inteiramente.

No que se refere à presença de bandeiras nas vestimentas das figuras de Nossa Senhora, Trexler (1991), discorre sobre a existência desse costume na Idade Média. Essas bandeiras teriam frequentemente pertencido ao inimigo que tinha sido capturado no campo de batalha, como foi o caso de uma imagem de Tournai mencionada por esse autor suprarreferido.

Esse hábito nos remete a práticas empregadas em disputas bélicas antiquíssimas, em que os povos vencedores capturavam os deuses da cidade derrotada e os ofertavam aos altares de seus deuses vencedores, como forma de abater física e simbolicamente a divindade e seus adeptos vencidos (COULANGES, 2006). Nessa vertente, as bandeiras portadas por Maria eram, assim, usadas para abater o

inimigo, que via nisso, como Trexler (1991), aponta, um sinal de humilhação diante de sua ostensiva virilidade. Diríamos também que esse indício de gênero evocava uma forma de infamar os inimigos por eles verem ali, como triunfante, a mulher materializada em sua imagem. No caso de Nossa Senhora Aparecida, a bandeira configura um objeto dotado de significados, que vem influenciar o pensamento de um povo, instigando-o à confirmação de um tipo de identidade individual, e, sobretudo, coletiva.

Essa identidade é permeada por uma intensa ligação entre a Igreja e o Estado. Assim, o também desenho da bandeira do Vaticano poderia, supõe-se, designar o anseio por uma reaproximação entre as duas instituições, devido ao fim do sistema de padroado, característico do Império, assim como pela posterior Ação Católica Brasileira. É salutar mencionar que essa identidade já havia sido reivindicada no Brasil, antes mesmo da Semana de Arte Moderna de 1922, movimento do qual participou o Mário de Andrade, publicando, em 1928, “Macunaíma”, cujo herói híbrido herda a origem do índio, do branco e do negro, grupos étnicos que constituíam a formação da identidade nacional, dentro de uma construção ideológica, como aborda Ortiz (2006) e como estudou Holanda (1936) em “Raízes do Brasil”, obra reeditada pelo próprio autor em 1947 e 1955.

Sobre essa relação de poder que é conferida à estatuária a partir do manto e da Coroa, Alves (2005) destaca que a coroa, no discurso eclesiástico, sugeriria que a Igreja aprova o culto de veneração à imagem e reconhece os milagres que ela realizou; aponta que a coroa é símbolo de poder desde a Idade Média, não correspondente unicamente ao Regime Monárquico; por isso, a coroação de uma Nossa Senhora, após a proclamação da República se reveste de amplas conotações simbólicas.

Para Freedberg (1992, p. 118, tradução nossa) “[...] as pessoas enfeitam, lavam ou coroam imagens porque todos esses atos são sintomas de uma relação entre imagem e espectador baseada na atribuição de poderes que transcendem o aspecto puramente material do objeto”. Para Cordeiro (1998), uma capa, ou qualquer vestimenta aberta nos remete a uma cúpula, tenda, cabana ou barraco redondo com uma abertura, no qual sua elevação se direciona a algo celestial. Dentro desse discurso visual, as bandeiras nacionais e pontifícias, respectivamente presentes no tecido em questão, vieram construir a aparente união do conceito de nação por meio da religação entre Estado e a Igreja Católica.

3. Considerações Finais

O estudo das vestes da imagem de Nossa Senhora Aparecida, a partir de suas características técnicas e estilísticas, associados aos discursos religiosos, políticos e sociais, desvela uma vertente brasileira e latino-americana que nos conecta com a relevância das vestimentas das imagens cristãs, para compreender a função identitária que se permeia latente ao aspecto cultural da devoção mariana. Esse objeto alcançou uma simbologia de identificação espacial no âmbito popular, que nos leva a investigar o ideal de pertencimento e o desejo de assimilação com a devoção creditada à solidificação sociológica dos povos. Mas vai, além disso: em face do solene, as vestes das imagens congregam povo, Igreja e Estado como mecanismos

simbólicos de captura que pode concretizar a sociedade civil numa representação nacional.

Vemos a possibilidade de demonstrar essa relação vestimentar com o espaço de uma cidade, região ou país, apresentando como exemplo a inserção da vestimenta no projeto cartográfico da renascença. Nesse sentido, é possível a configuração de um espaço, a partir de uma construção sociocultural. Também identificamos a existência de fotografias de Aparecida que nos permitirão dar continuidade à pesquisa, na busca por uma apresentação mais completa das características dos mantos de Nossa Senhora.

A conceituação de imagem-objeto na concepção de Baschet (1996) nos leva a refletir sobre essa forma peculiar de avaliar o conceito de representação, permeado pela significação de um objeto transformado em imagem. De outro modo, essa discussão no permite entender a contribuição das imagens sacras, neste trabalho, mais precisamente, de suas roupas, para se pensar no mundo e nas suas maneiras de organização social. Assim, refletimos os modos de funcionamento das imagens.

Ademais, a veste como símbolo de poder da Igreja e do Estado medeia essa articulação religiosa, política e social, aparando conflitos e acomodando as contradições nessa busca pelo estabelecimento de uma nação.

Assim, a Igreja restabeleceu o catolicismo brasileiro que se via enfraquecido pela, então, proclamada configuração de uma sociedade laica. Como ícones mediadores, os emblemas que se inscrevem no manto de Nossa Senhora Aparecida, supomos, constituíram elementos mediadores entre dois pólos: de um lado, o sentimento patriótico laico e popular, em busca do bem-estar terreno, proposto pelo Estado naquele conturbado período histórico; de outro lado, a busca da bem-aventurança celestial, propugnada pela Igreja Católica no Brasil. O fato de se atribuir o status de “mestiça” à imagem de Nossa Senhora Aparecida como padroeira do Brasil certamente ainda tem muito a revelar em nossas pesquisas, que apenas se iniciam.

Referências

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma**. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

ALVES, Andréa Maria Franklin de Queirós. **Pintando uma imagem Nossa Senhora Aparecida – 1931: Igreja e Estado na Construção de um Símbolo Nacional** 2005. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2005.

BASCHET, Jérôme. Introdução: a imagem-objeto. Tradução de Maria Cristina C. L. Pereira. In: SCHMITT, Jean-Claude et BASCHET, Jérôme. **L'image. Fonctions et usages des images dans l'Occident médiéval**. Paris: Le Léopard d'Or, 1996. p. 7-26.

BOÏNG, Mafalda Pereira. **Nossa Senhora Aparecida**: a Padroeira do Brasil. São Paulo: Loyola, 2007.

BRUSTOLONI, Júlio J. **História de Nossa Senhora da Conceição Aparecida**: a imagem, o santuário e as romarias. 10. ed. Aparecida: Editora Santuário, 1998.

CAVALHEIRO, Elisângela. Texto disponibilizado em 17 dez. 2015. In: Os mantos da Mãe Aparecida. Disponível em: <<http://www.a12.com/santuاريو/noticias/os-mantos-da-mae-aparecida-1>>. Acesso em: 12 out. 2015.

CORDEIRO, José. **Aparecida**: caminhos da fé. São Paulo. Edições Loyola, 1998.

COULANGES, Numa-Denys Fustel de. **A cidade antiga**: estudo sobre o culto, o direito e as instituições da Grécia e de Roma. Tradução de Frederico Ozanam Pessoa de Barros, 2006. São Paulo: Versão para eBook eBooksBrasil, Fonte Digital:

Editora das Américas S.A. Edameris, 1961, 447p. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Fustel%20de%20Coulanges-1.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

DELFOSSÉ, Annick. Vêtir la Vierge: une grammaire identitaire. In: **Quand l'habit faisait Le moine. Une histoire du vêtement civil et religieux em Luxembourg et au-delà**. [Bastogne], 2004. Catálogo de exposição. p. 199-208.

FREEDBERG, David. **El Poder de las Imágenes**: Estudios sobre la historia y la teoría de la respuesta. Madrid: Cátedra, 1992.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MENTGES, Gabriele. **Pour une approche renouvelée des recueils de costumes de La Renaissance**. Une cartographie vestimentaire de l'espace et du temps. Apparence(s), Lille, p. 1-2, 2007. Disponível em: <<http://apparences.revues.org/104>>. Acesso em: 23 set. 2016.

ORTIZ, Renato. **Mundialização**: saberes e crenças. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PENNA, Lucy. **Aparecida do Brasil**: A Madona negra da abundância. São Paulo: Paulus, 2009.

TREXLER, Richard C. **Habiller et deshabiller les images**. esquisse d'une analyse. In: Durand, Françoise; SPRESER, Michael; WIRTH, Jean (Dir). L'image et la production du sacré. Paris: Klincksieck, 1991. p. 195-231.

Recebido em: 19/02/2018 - Aprovado em: 15/06/2018

Corpo estrangeiro: arte contemporânea e biopolítica

RONALDO MACEDO BRANDÃO

■ 108

Ronaldo Macedo Brandão é Doutor em Arte e Design pela Universidade do Porto/Portugal (2015). O Título foi revalidado em 2016 pela Universidade Federal de Minas Gerais como Doutor em Arte. Mestre em Arte pela Universidade de Campinas (2001). Graduado em Artes Plásticas (Pintura e Fotografia) pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2010). Possui licenciatura (1991) e graduação (1989) em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais. Artista pesquisador em artes visuais. Desenvolve pesquisa teórica e prática em arte contemporânea voltada às questões sobre fronteiras territoriais associadas a demarcação e formas de ocupação. Sua produção artística apresenta trabalhos de pintura, desenho, escultura, fotografia, vídeo, instalação, vídeo-instalação e site specific. Tem exposições realizadas em espaços no Brasil e exterior como: Galeria SESC Paulista - São Paulo, Museu de Arte de Americana - São Paulo, El Museo Del Barrio (Nova York, Estados Unidos), Galeria de Arte do Museu da Faculdade de Belas Artes do Porto - Portugal. Portfólio digital: <http://ronaldomacedobrandao.blogspot.com.br>. Atualmente, é professor efetivo de Desenho do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia e desenvolve projeto de pós-doutorado junto à Pós-Graduação em Arte, Cultura e Linguagens do Instituto de Arte e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora.

■ RESUMO

Este artigo apresenta, a partir de referências a diferentes trabalhos de arte contemporânea, a situação social de algumas pessoas ou grupos e a condição de serem estrangeiros em território Europeu ou fronteiriços. Ao longo do texto, trabalhos de artistas como Santiago Sierra, Ursula Biermann, Krzysztof Wodiczko e Yto Barrada são interpretados a partir, principalmente, de conceitos sobre biopolítica enunciados por Michel Foucault e Giorgio Agamben.

■ PALAVRAS-CHAVES

Fronteira, estrangeiro, imigrante, arte contemporânea, Europa.

■ ABSTRACT

This article presents, from references to different works of contemporary art, the social situation of some people or groups and the condition of being foreigners in European territory or frontiers. Throughout the text, works by artists like Santiago Sierra, Ursula Biermann, Krzysztof Wodiczko, Yto Barrada, and others are interpreted mainly from concepts on biopolitics enunciated by Michel Foucault and Giorgio Agamben.

109 ■

■ KEYWORDS

Frontier, foreigner, immigrant, contemporary art, Europe.

Porque somos como troncos de árvores na neve. Aparentemente estão apenas pousados na neve e com um simples empurrão conseguir-se-ia afastá-los. Não, não é possível, porque estão firmemente ligados ao chão. Mas reparem que até isso é apenas aparente.
As árvores (KAFKA, 2004, p. 47)

1. Introdução

Uma fronteira demarca territórios distintos e expõe parte da identidade daqueles que a cruzam. No momento em que uma pessoa atravessa a fronteira de seu país de origem passa a ser um estrangeiro. O território Europeu tem vivido nos últimos anos um grande fluxo de imigrantes ilegais que chegam, majoritariamente, de

países da África e do Oriente Médio, seja pela travessia do Mar Mediterrâneo ou cruzando os limites dos países vizinhos do leste. Diversas questões relacionadas aos imigrantes que chegam ou tentam entrar no continente Europeu por essas rotas têm motivado o trabalho de muitos artistas contemporâneos. Neste artigo, apresento a situação social de pessoas ou grupos e a condição de serem estrangeiros em território Europeu ou vizinhos a partir de diferentes trabalhos de arte contemporânea. Obras de artistas como Santiago Sierra, Ursula Biermann, Krzysztof Wodiczko e Yto Barrada são interpretadas a partir, principalmente, de conceitos como biopolítica enunciados por Michel Foucault e Giorgio Agamben. A epígrafe, extraída de um pequeno conto de Franz Kafka, possibilita-nos pensar na condição de ser estrangeiro. Aquele que é de fora, um estrangeiro, pode ser compreendido como apenas um tronco pousado sobre a neve. No entanto, ele pode estar firmemente preso àquele lugar que encontrou para viver.

2. Corpo estrangeiro

Santiago Sierra é um artista que questiona o impacto do sistema social e econômico capitalista sobre a vida das pessoas. Seus trabalhos muitas vezes envolvem pessoas comuns que aceitam participar de suas ações provocadoras nos espaços onde apresenta suas propostas. Para Claire Bishop, as ações artísticas de Sierra criam um antagonismo relacional (BISHOP, 2012, p. 120), uma denominação que estabelece uma associação com a ideia de arte relacional conceituada por Nicolas Bourriaud, mas num sentido diverso, por criar um desconforto entre público e as ações ou live installations que Sierra apresenta.

Muitas das propostas de Sierra incorporam estrangeiros e/ou trabalhadores em situação irregular e em muitos casos são pessoas marginalizadas dentro do contexto social onde o artista é convidado a apresentar um trabalho. Os participantes são contratados para se colocarem em situações estranhas em troca de uma remuneração modesta. Eles podem simplesmente oferecer suas presenças ou se submeter a procedimentos como ter uma linha tatuada sobre a pele, permanecer dentro de um caixa de papelão em uma galeria de arte, ser emparedado em uma galeria de um museu por três dias, por exemplo. Muitos dos participantes das propostas de Sierra são indocumentados, moradores de rua ou prostitutas. Os estrangeiros, por estarem em muitos casos ilegais, não são cidadãos de direitos. Na sociedade, são seres ocultos, mas que através dessas ações ou instalações são expostos em uma provocadora visibilidade.

Em junho de 2001, Sierra participa na Bienal de Veneza com uma proposta de ação artística que denominou de 133 Personas remuneradas para teñir su pelo rubio (Figura 1). Quando se anda por Veneza (e em várias grandes cidades turísticas de Europa), encontram-se muitos imigrantes de origens distintas a vender ilegalmente mercadorias entre os turistas. A proposta de Sierra consistiu em oferecer 60 dólares a cada um dos que se apresentassem para tingir o cabelo de louro. A condição é que o participante deveria ter o cabelo negro. Segundo descreve no catálogo (ESPAÑA, 2003, p. 123), participaram 133 imigrantes de origens distintas, a maior parte ilegais: havia senegaleses, bengaleses, chineses e alguns imigrantes do sul da Itália.



Figura 1. 133 Personas remuneradas para teñir su pelo rubio (Santiago Sierra, 2001). Fotografia do site do artista. Disponível em: <http://www.santiago-sierra.com/200103_1024.php>, consultado em 01/08/2017.

Em outro trabalho, Sierra negocia a compra do tempo de pessoas que aceitam ficar dentro de uma caixa de papelão por 4 horas durante uma semana, ou permanecer, também por 4 horas, diariamente, e durante 5 dias, a sustentar uma parede arrancada de uma galeria. Há uma inquietante demonstração de poder, que consegue que as pessoas façam diferentes trabalhos físicos ou emprestem seus corpos por algumas horas em troca de dinheiro. O resultado são imagens de atos de submissão registradas pelo artista (Figura 2). Há uma demonstração de caráter artístico de poder sobre corpos anônimos, mas não é nada absurdo, pois sabemos que isso acontece a todo o momento por todo o mundo. O que Sierra parece querer discutir ou evidenciar são as estranhas sujeições que se pode impor aos seres humanos. Essas imagens em preto e branco e as pequenas descrições, que se referem ao que estão se submetendo, revelam as forças do poder que atuam sobre esses corpos. Pode-se associá-las a uma forma de representação de parte das ideias de organização de poder que se impuseram na sociedade capitalista, discutidas por Michel Foucault, as quais ele identifica como biopoder.



Figura 2. Muro de una galeria arrancado, inclinado a 60 graus do chão e sustentado por cinco pessoas. México. (Santiago Sierra, 2000). Disponível no site do artista: <http://www.santiago-sierra.com/20006_1024.php>. Consultado em 28/08/2017.

Michel Foucault foi um dos pensadores que tentou mostrar como se efetiva o poder dentro de uma lógica implementada pela modernidade a partir da revolução industrial que começou na Inglaterra no século XVII e transformou o sistema econômico, levando a uma mudança social cujo processo político e institucional da criação de um novo estado republicano se efetiva com a Revolução Francesa no final do século XVIII. Foucault mostrou que, anteriormente, nas sociedades centradas no poder de um monarca, o corpo do rei era o único corpo importante, representando a unidade do território que constituía seu reino. O poder soberano submetia todos os seres que viviam dentro do território e tinha o poder de fazer morrer ou deixar viver. Foucault apresenta essas ideias sobre poder e corpo da seguinte forma:

O corpo do rei não é uma metáfora, mas uma realidade política: sua presença física era necessária ao funcionamento da monarquia. [...] Não há um corpo da República. Em compensação, é o corpo da sociedade que se torna, no decorrer do século XIX, o novo princípio. É esse corpo que será preciso proteger de um modo quase médico: em lugar dos rituais pelos quais se restaurava a integridade do corpo do monarca, serão aplicadas receitas terapêuticas como a eliminação dos doentes, o controle dos contagiosos, a exclusão dos delinquentes. A eliminação pelo suplício é, assim, substituída por métodos de assepsia: a criminologia, a eugenia, a exclusão dos “degenerados” (FOUCAULT, 2003, p. 82).

Surge uma nova forma de poder, que Foucault chama de biopoder, onde o corpo passa a carregar consigo todas as dinâmicas de um Estado, que o controla pela disciplina e pela vigilância por meio de diversos dispositivos reguladores da população. O poder soberano passa a poder disciplinar, que se efetiva na coletividade com a introdução de normas. O homem não é mais preso a um território e seu soberano, o que produz não se confisca por decreto real. Ele pode transitar de um território a outro sem precisar de passes ou permissão oficial. Ele passa a fazer parte do poder com seu corpo e o oferece livremente para produzir/trabalhar para quem detém os meios de produção. Foucault diz, em sua aula de 17 de março de 1976 (FOUCAULT, 2005, p. 285), que essa nova ordem se apresenta tendo agora o poder de fazer viver e de deixar morrer. Forma-se uma coletividade que integra a sociedade capitalista. Esta põe em marcha um processo de produção onde o corpo, num primeiro momento, recebe a atenção individual de um poder disciplinar, o que Foucault chama anatomia-política. Esta anatomia-política é imposta sobre os indivíduos pelas forças que dominam o poder. Forças que se impõem com mecanismos de disciplina sobre o corpo. No livro *Vigiar e punir*, escreveu:

O momento histórico das disciplinas é quando nasce uma arte de corpo humano, que não visa apenas o desenvolvimento das suas capacidades, nem o aprofundamento de sua sujeição, mas a formação de uma relação que, no mesmo mecanismo, o torna tanto mais obediente quanto mais útil e inversamente. Forma-se então uma política das coerções, que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, dos seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra num maquinismo de poder que o explora, desarticula e recompõe. Começa a nascer uma "anatomia política", que é também igualmente uma "mecânica do poder"; define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se deseja, mas para que funcionem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determinam. A disciplina fabrica assim corpos submetidos e exercitados, corpos "dóceis" (FOUCAULT, 2013, p. 160).

113 ■

Quando Sierra propõe suas ações artísticas a diferentes pessoas em troca de uma remuneração em dinheiro, expõe uma relação de poder. Sierra contrata-as para usar seus corpos de diferentes formas, por exemplo, para serem marcados (tatuados) com uma linha, ficarem dentro de um porão de navio, ou permanecerem 360 horas emparedados dentro de um museu. Os registos dessas ações, que constituem o resultado da proposta de arte, não apresentam nomes ou histórias de vidas, são apenas corpos. As pessoas permanecem anônimas, sem histórias sobre quem são ou de onde vêm. São corpos apenas que integram as ações que Sierra lhes propôs e contratou. No texto a seguir, Foucault parece descrever as impressões que muitas das obras de Sierra provocam:

Mas o corpo está também diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder operam sobre ele um efeito imediato; inves-

tem-no, marcam-no, controlam-no, supliciam-no, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimónias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização económica; em boa parte, é como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de domínio; ... (FOUCAULT, 2013, p. 33).

Esse corpo é disciplinado como um corpo-máquina, mas Foucault mostra que o poder, no decorrer do século XVIII, iria criar outras dinâmicas de ação procurando regular a coletividade a partir de ordenamentos dos fenômenos biológicos. Passa-se a gerir e ordenar questões de natalidade, mortalidade e doenças. Foucault nomeou estas ações de biopolítica. Há o estabelecimento de todo um aparato de Estado para organizar e gerir a população, seja nas suas práticas de higiene, reprodução, sexualidade, crença, aprendizagem, moradia, lazer, segurança e saúde. As práticas de controle e disciplina da “anatomia-política” sobre os indivíduos continuam e são inseridas nas dinâmicas da biopolítica. Foucault descreve neste texto de uma de suas conferências como é uma organização social, que ele identifica como uma cidade operária, que poderia ser uma cidade biopolítica:

[Há] toda uma série de mecanismos que são, ao contrário, mecanismos reguladores, que incidem sobre a população enquanto tal e que permitem, que induzem comportamento de poupança, por exemplo, que são vinculados ao habitat, à locação do habitat e, eventualmente, à sua compra. Sistemas de seguro-saúde ou de seguro-velhice; regras de higiene que garantem a longevidade ótima da população; pressões que a própria organização da cidade exerce sobre a sexualidade, portanto sobre a procriação; as pressões que se exercem sobre a higiene das famílias; os cuidados dispensados às crianças; a escolaridade, etc. (FOUCAULT, 2005, p. 299-300).

Foucault mostra como as dinâmicas de poder da biopolítica criam mecanismos sociais para organizar a vida coletiva. Assim pertencer a um lugar, como as pessoas eram obrigadas a estar vinculadas no período feudal, não se impunha mais esta obrigação de pertencer a um território. O corpo passa a ter a liberdade de seguir em qualquer caminho, mas carrega as imposições desta força social que agora impõe-se através do Estado. O Estado estabelece disciplina e propõe que todos incorporem suas regras, que procurem incutir a percepção que as fazem presentes todo o tempo para todos. Foucault chama esta vigilância permanentemente de panoptismo.

Tem-se a organização de uma ordem social que não é apenas composta entre o contato de indivíduos disciplinados, mas de uma população que passa a ser parte de uma dinâmica econômica capitalista que precisa dela e por isso a coloca dentro de um sistema de regulação. A população integra um corpo coletivo que tem direitos e deveres estabelecidos por lei e que participa de uma dinâmica política e social como cidadãos. Mas e os que chegam de fora, os imigrantes, os não nascidos de habitantes autóctones, os filhos de imigrantes. Eles são cidadãos e terão os mesmos direitos?

Muitos dos participantes do trabalho 133 e de outras propostas de Sierra são em sua maior parte, não-cidadãos, estrangeiros. São imigrantes, refugiados políticos ou, simplesmente, estrangeiros ilegais que vivem no país onde o trabalho artístico é apresentado. Eles são os que cruzaram as fronteiras, mas ainda não entraram legalmente na sociedade, estão fora do alcance dos benefícios da cidadania plena. Estão sujeitos às forças disciplinares, mas sem os benefícios de um cidadão de direito. Em muitos casos, por terem uma situação precária e ilegal, os imigrantes são submetidos e se submetem a condições extremas de trabalho. Assim, as ações propostas por Sierra têm uma provocação política que expõe uma forma de poder disciplinar. Os participantes muito provavelmente exercem trabalho de forma semelhante a outras situações sociais pelas quais passam, em suas vidas de estrangeiros, imigrantes ilegais, indocumentados.

3. Corpo indocumentado

Ursula Biemann em seus diversos trabalhos aborda questões sobre áreas de fronteira e migração, discutindo fatos de ordem econômica e social. Em seu vídeo *Contained mobility*, de 2004, apresenta duas sequências de imagens colocadas uma ao lado outra, ambas de 21 minutos (Figura 3). Nelas, a artista descreve a longa trajetória de um imigrante por diversos países da Europa à procura de legalizar sua condição de exilado político. O trabalho mostra a saga de Anatol Zimmermann, bielorrusso nascido em Gulag, um campo de trabalho forçado da União Soviética na época de Stalin. Segundo Biemann, Anatol, quando jovem, retornou à Rússia mas foi discriminado socialmente por ser de etnia alemã e passou a ser perseguido por ser um dissidente. Anatol fugiu para Europa e, por diversas vezes, tentou refugiar-se em um país europeu como exilado político. Nesse longo processo foi deportado ou levado a campos de refugiados. Anatol tem de lidar com redes de burocracia estatal que se tornaram mais exigentes e restritas com o Acordo de Schengen em 1985, que firmou as primeiras leis para o estabelecimento da Comunidade Europeia. Essas dificuldades de ser aceito como exilado político tornaram-se ainda maiores após o 11 de Setembro de 2001, por terem sido estabelecidas mais exigências e maior controle de trânsito de pessoas devido à preocupação com o terrorismo. Um estrangeiro tem sua origem questionada e investigada sendo visto como uma possível ameaça. Soma-se a isso a crescente presença de ideias neoliberais que procuram enfraquecer os direitos dos cidadãos e trabalhadores em favor de uma livre competição direcionada pelo mercado. Em seu trabalho, Biemann apresenta lugares e situações pelas quais Anatol passou em diferentes momentos da vida, representando os caminhos percorridos por ele por meio de mapas e ilustrações, enfatizando a presença de tecnologias de controle e vigilância presentes em diversas áreas de fronteira por onde ele entrou e saiu. O vídeo relata as prisões e fugas de Anatol, que incluíram a travessia de um rio gelado entre Polônia e Alemanha (quando este fato aconteceu, a Polônia ainda não integrava a Comunidade Europeia). No vídeo, Anatol é mostrado em um contentor de carga, que a artista transformou em abrigo como a representação de um espaço de uso temporário por um refugiado.

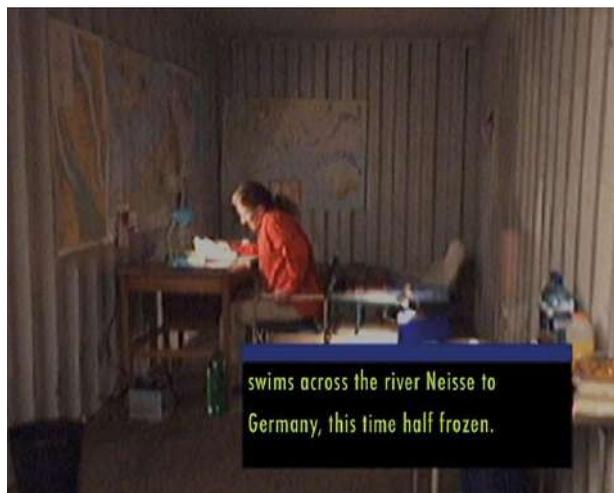


Figura 3. Contained mobility (Ursula Biemann, 2004). Imagem disponível no site da artista: <<https://www.geobodies.org/art-and-videos/contained-mobility>>. Consultado em: 23/08/2017.

■ 116

Anatol, personagem apresentado por Biemann, assim como muitos dos imigrantes que participam dos trabalhos de Sierra, corresponde aos estrangeiros indocumentados que passam anos de suas vidas indo de um país a outro da Comunidade Europeia à procura de tornarem-se imigrantes legalizados ou algo que os possa aproximar da condição de cidadão do lugar que escolheram viver. Mas durante esses anos de espera, eles são apenas não-cidadãos. Pessoas excluídas do sistema jurídico institucional de forma plena e incluídas numa subcategoria que se aproxima da definição de vida nua proposta por Giorgio Agamben no seu livro *O poder soberano e a vida nua*.

Agamben mostra que a biopolítica na contemporaneidade é marcada por uma constante e instável busca por estabelecer a definição sobre quem deve ser incluído ou excluído dos ordenamentos jurídico-políticos dos Estados. A partir da Revolução Francesa, quem integra a sociedade dentro de sua ordem jurídica e política passa a ser definido como cidadão. Mas, a partir do início do século XX, essa definição de cidadão vai enfrentando questionamentos sobre quem seria realmente cidadão – sendo os demais apenas homens ou mulheres, apenas vida nua. Sobre essa ambiguidade entre homem e cidadão, Agamben escreveu:

No sistema do Estado-nação, os chamados direitos sagrados e inalienáveis do homem estão desprovidos de toda a tutela e de toda a realidade a partir do momento em que não é possível configurá-los como direitos dos cidadãos de um Estado. Isto está implícito, pensando bem, na ambiguidade do próprio título da declaração de 1789: *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, onde não é claro se os dois termos nomeiam duas realidades autónomas ou formam, pelo contrário, um sistema unitário, em que o primeiro está desde logo contido e oculto no segundo; e, neste caso, fica por esclarecer que tipo de relações existe entre eles (AGAMBEN, 1998, p. 122).

Agamben mostra como a ideia de biopolítica incorpora-se à formação do Estado-Nação e, para estudá-la, investigou os estados nazi-fascistas que aplicaram intensamente em suas práticas de poder o biopoder e a biopolítica. Os estados totalitários revelam a decadência de um sistema formado com base no estado-nação, onde os direitos humanos são retirados da esfera política e passam a ser colocados unicamente na esfera de caráter humanitário e social. Segundo Agamben (1998, p. 127), foi a partir da Primeira Guerra Mundial que começou a haver uma separação entre nascimento e nação. Ou seja, o fato de alguém nascer em determinado Estado-nação passava a ser questionado sobre se pertenceria legalmente a este Estado-nação. Assim, surgiram levas de refugiados e pessoas sem pátria que vagavam por diversos países da Europa à procura de um lugar para viver. Nesse período, diversos Estados europeus alteraram suas normas jurídicas no sentido de permitir atos de desnaturalização e de desnacionalização de centenas de pessoas que até então eram consideradas como cidadãos daqueles países.

Julia Kristeva, no livro *Estrangeiros para nós mesmos*, discute a divisão entre direito do homem e direito do cidadão. Ela mostra que hoje as sociedades modernas vivem um impasse de como lidar com os estrangeiros, legais e ilegais, assim estabelecendo distinções entre cidadão e homem. Ao estabelecer os direitos dos cidadãos dos integrantes de uma nação, Kristeva questiona: “somos obrigados a afastar desses direitos os não-cidadãos, isto é, outros homens?” (KRISTEVA, 1994, p. 101). Esta é a tensão de como lidar com os estrangeiros que cruzam as fronteiras e procuram ser integrados, mas ao longo de suas vidas vivem um processo de espera e se encontram permanentemente inseridos num emaranhado de leis e direitos onde não encontram lugar. São subcidadãos ou não-cidadãos, mas em um estado de permanente espera.

117 ■

4. Corpo opaco

Krzysztof Wodiczko, artista polonês radicado nos Estados Unidos, apresentou, como representante de seu país de origem, na 53ª Bienal de Veneza em 2009, a videoinstalação *Guests* (Figura 4). O trabalho é composto por oito projeções que simulam janelas de vidros opacos e uma projeção no teto da galeria, como uma claraboia. Por trás dessas janelas e a claraboia há sempre a imagem do corpo de uma ou mais pessoas. Cada projeção mostra um momento da vida de diversos imigrantes. Alguns limpam as janelas, outros se encostam com se esperassem por alguém. Conversam, trocam cumprimentos, aproximam-se do vidro e tentam olhar para dentro. Junto com as imagens se escutam vozes, ruídos diversos de uma cidade e, por meio de auriculares, pode-se ouvir o relato de diferentes histórias de imigrantes sobre as dificuldades para cruzar a fronteira ou sobre questões da sua vida de estrangeiro, ligadas às barreiras legais ou a sua vida cotidiana. Para realizar esse trabalho, Wodiczko fez várias entrevistas com imigrantes polacos que vivem em Roma e imigrantes do Leste Europeu que vivem na cidade polaca de Varsóvia.

O artista cria uma relação de ambiguidade entre visibilidade e invisibilidade dos imigrantes nas sociedades europeias. O título *Guests* joga com um duplo sentido. Quem são os convidados: os visitantes que entram no espaço da instalação ou

os imigrantes que estão do outro lado dos vidros? Alternativamente, os imigrantes podem estar duplamente do lado de fora: atrás dos vidros e fora do sistema. Podem permanecer por anos ou mesmo toda a sua vida impedidos de ser cidadãos de direito daquele país em que estão a viver. Serão sempre estrangeiros, os convidados. Muitos permanecem invisíveis, atrás da opacidade de suas condições de indocumentado, mas realizando uma série de atividades importantes para a sociedade.

A instalação *Guests* tem referência em um trabalho anterior de Wodiczko, intitulado *If you see something*. Apresentado em 2005 na Galeria Lelong em Nova Iorque, retrata a situação de tensão e desconfiança que se instala nos Estados Unidos com as políticas da Era Bush em resposta ao atentado do 11 de Setembro. O título é referência a uma campanha da companhia de trânsito de Nova Iorque que pede que as pessoas denunciem se virem algo estranho nas ruas. Na instalação, Wodiczko usa a ideia da projeção em forma de janela com vidro opaco e quem está do outro lado são imigrantes que vivem naquele país e relatam suas experiências com as repressivas e burocráticas exigências legais para serem considerados imigrantes com documentos, diante das enormes preocupações das autoridades no âmbito da guerra ao terrorismo.

■ 118



Figura. 4 *Guests* (Krzysztof Wodiczko, 2009). Imagens disponível no site Galerie Lelong & Co.: < <http://www.galerielelong.com/artists/krzysztof-wodiczko/featured-works?view=slider#5>>. Consultado em 2/07/2017.

O trabalho de Wodiczko apresenta fragmentos da realidade de imigrantes que vivem em duas cidades europeias. Com a criação da União Europeia, surgiu o

cidadão europeu. Os países que a compõem abrem suas fronteiras, mas ao mesmo tempo vai se estabelecendo um grande controle de fronteiras com os países que estão fora. Assim, os que querem entrar passam a encontrar uma série de dificuldades que antes não existia. E a cada ano novas dificuldades são impostas, como a Convenção de Dublin, que obriga os imigrantes que pedem vistos de permanência a ficarem no país pelo qual entraram na União Europeia, onde devem, obrigatoriamente, aplicar o pedido de status de refugiado. Estas e outras resoluções causam grandes dificuldades aos imigrantes em seus processos de legalização na Europa. Assim, muitos dos relatos que se escutam revelam as dificuldades que encontram com os processos burocráticos, as idas e vindas nas repartições públicas para tornar-se um cidadão com direitos.

Em *Guests*, a imagem da janela com vidro opaco que separa e esconde o lado de dentro, a sala de exposição, e o de fora, os imigrantes, sugere uma relação direta com a real condição de muitos que se encontram fora de uma possibilidade de se integrarem legalmente e como participantes plenos de um lugar. Os estrangeiros imigrantes entram na fronteira, mas permanecem de fora de várias instâncias jurídicas e legais por não possuírem documentação.

5. Corpo que espera, corpo de carga

Mas há os que estão de fora na linha da fronteira e esperam o momento oportuno para tentar entrar. A espera é uma condição na vida de muitos imigrantes que ficam ao longo de toda a margem africana do Mar Mediterrâneo. São estrangeiros ou nativos de países como Marrocos, Argélia, Tunísia e outros, que olham para Europa e convivem com a possibilidade de um dia migrarem. Ali, homens e mulheres esperam o momento de serem estrangeiros num lugar que possa lhes oferecer mais oportunidades. Este é o sonho que buscam de uma vida melhor na Europa. Atravessar é correr riscos sérios de perder a vida. Mas muitas das pessoas que vivem em cidades que margeiam o Mediterrâneo, como Tânger, vivem a situação social e cultural de este ser um lugar de passagem e um lugar de espera. A artista Yto Barrada, nascida em Tânger, trabalha sobre o contexto político-social de viver nessa linha limite. Yto é marroquina, mas também tem passaporte francês. Sua dupla nacionalidade lhe permite transitar livremente entre Europa e África. A partir de 1991, com a entrada em vigor do Acordo de Schengen, as fronteiras abrem-se entre muitos países da Europa, ao mesmo tempo estabelecem-se restrições mais severas aos que estão próximos mas não integram a União Europeia. Assim, a circulação entre marroquinos e europeus passa a ser livre para os europeus, mas controlada para os marroquinos. O mesmo acontece com diversos países do norte de África, que recebem diversos migrantes de várias partes da África e Oriente Médio buscando atravessar o Mediterrâneo. Esta é uma grande cerca natural que separa dois continentes; cruzá-lo é uma ação perigosa. As praias do Marrocos e de diversos países que o margeiam são cenários de tristes tragédias de corpos vitimados pelo naufrágio em algum dos precários barcos que partem em viagens clandestinas na tentativa de chegar a Europa. Yto Barrada cita essa trágica situação:

Em minhas primeiras investigações sobre a cidade de Tânger, procurei evitar a ideia de trabalhar com imagens de cadáveres nas praias. Eu queria evitar reportagem, a representação direta de dramas. Em Tânger, o desejo, a vontade de sair são compartilhados por imigrantes ilegais e todos os jovens da cidade. Esperar, esperar para sair, é uma dimensão urbana em Tânger (BARRADA, 2013, p. 77) (tradução nossa).¹

Muitos dos trabalhos de Yto Barrada são como crônicas visuais sobre a vida urbana nos espaços da cidade de Tânger e seus moradores. A série de fotografias intitulada *Dormeurs*, de 2006 (Figura. 5), mostra pessoas deitadas em diferentes espaços públicos da cidade. Várias cidades do Marrocos são lugares de esperar a hora de embarcar em algum dos barcos (oficiais e clandestinos) que cruzam o Mar Mediterrâneo. Segundo Yto, em entrevista em vídeo² feita para o Museu de Arte Moderna de São Francisco, estas pessoas que esperam são chamadas de *hold wall*, aqueles que “seguram paredes”. A expressão, segundo Barrada, associa-se à ideia de que na maior parte do tempo os futuros imigrantes estão encostados a uma parede sem fazer nada. Na série *Dormeurs*, Barrada não mostra os rostos das pessoas, somente corpos deitados no chão como se dormissem profundamente, isolando-se do entorno com uma proteção sobre o rosto.

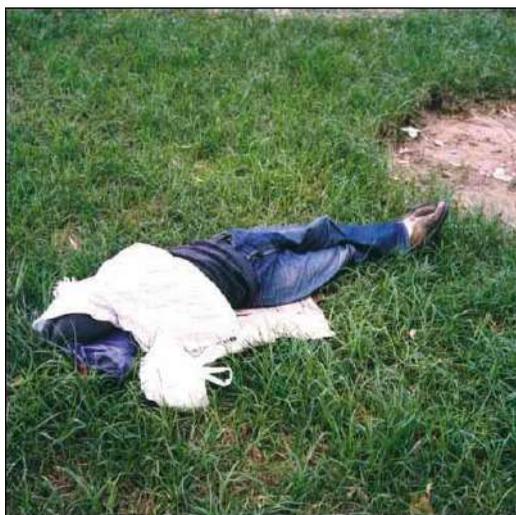


Figura 5. *Dormeurs* (Yto Barrada, 2006). Fotografia da artista, fonte: <<http://www.paris-art.com/yto-barrada-critique/>>. Consultado em 2/07/2017.

Outro trabalho de Barrada chama-se *The Smuggler*, filme de 2006, que regista como uma mulher prepara as diversas mercadorias que vai levar de um lado a outro da fronteira através das áreas de controle de aduana da Espanha e Marrocos.

¹ Tradução minha do original em inglês: “Running through my first investigations into the city of Tangier was the idea of avoiding images of corpses on beaches. I wanted to avoid reportage, the direct depiction of dramas. In Tangier, the desire, the determination to leave are shared by illegal migrants and all the young men in the city. Waiting, waiting to leave, is an urban dimension in Tangier” (BARRADA, 2013, p. 77).

² Disponível em: <www.sfmoma.org/explore/multimedia/videos/517>. [Consult. 17 Ago. 2014].

Todos os dias, centenas de homens e mulheres atravessam a fronteira do Marrocos para os grandes depósitos de mercadorias que ficam dentro das áreas de controle espanhol na cidade de Melilha. As autoridades marroquinas permitem a passagem sem muito controle das mercadorias que uma pessoa possa carregar em seu corpo. As mulheres, além de carregar ou simplesmente rolar grandes pacotes, também prendem uma série de mercadorias ao redor de seu corpo e as cobrem com suas túnicas que envolvem inteiramente seus corpos. No filme *The Smuggler* (Figura 6), Barrada mostra todo o processo de prender em seus corpos mercadorias, situação que normalmente fazem duas ou três vezes por dia. As mulheres que fazem este contrabando são chamadas “mulheres mulas”. Corpos cargueiros, corpos como animais de carga. São processos comuns em zonas de fronteiras controladas que geram toda uma dinâmica de uma economia informal e subterrânea.



121 ■

Figura 6. *The Smuggler*. Still do filme (Yto Barrada, 2006). Fotografia disponível no site da artista. <http://www.ytobarrada.com/index.php/project/films/yb_the-smuggler-film-still_2006_c.jpg>. Consultado em 27/08/2017.

6. Corpo piolho, corpo vida nua

A história de um corpo transformado em inseto de Kafka foi escrita em 1920, pouco antes do surgimento de Estados totalitários que implantariam processos de perseguição e extermínio. O corpo estranho em que o personagem Gregor transformou-se poderia ser um corpo doente, um corpo de pele escura, de origem cigana,

de origem judaica, que é colocado na condição de vida nua. Como descreveu Agamben em *O poder soberano e a vida nua*, nos Estados onde o poder está nas mãos de um soberano ou em um estado de exceção, esses corpos estranhos são passíveis de serem mortos por qualquer um sem que isso seja considerado um crime, mas não poderiam ser mortos em sacrifício, ou seja, não teriam nem direito a atos de crença ou religiosidade. Um ser desprovido de direitos, um ser animal, desligado da vida social é um ser que pode ser deixado a morrer. Agamben escreve:

A verdade, difícil de aceitar para as próprias vítimas, mas que, no entanto, devemos ter a coragem de não cobrir com os véus sacrificiais, é que os judeus não foram exterminados ao longo de um louco e gigantesco holocausto, mas literalmente, como Hitler tinha anunciado, “como piolhos”, isto é, como vida nua. O plano em que se deu o extermínio não é da religião nem o do direito, mas o da biopolítica (AGAMBEN, 1998, p. 111).

Daí a referência à história de Kafka, de um ser que, ao se transformar em algo diferente e inadequado à vida da família, é deixado de lado e a morrer. Aos campos de extermínio nazistas eram enviados os seres que não tinham mais direitos, que foram desprovidos de cidadania e marcados por um estado totalitário como homo sacer,³ seres passíveis de serem mortos por qualquer um, fato que não se caracterizaria como crime. Suas vidas não tinham mais espaço na rigidez e controle biopolítico; eram vidas cujo sentido oficial dentro do Estado nazista não encontravam sentido, eram vidas como se fossem animais, eram apenas vidas, eram vidas nuas.

Um personagem que tragicamente teve sua vida encerrada nesse período obscuro da história da humanidade, ao qual a citação de Agamben se refere, foi Walter Benjamin. Ele suicidou-se em 1940 na pequena cidade de Portbou, localizada na Espanha junto à fronteira da França, às margens do Mediterrâneo. Benjamin tentava fugir da perseguição aos judeus pelos regimes nazistas. Seu objetivo era cruzar a fronteira para seguir sua viagem aos Estados Unidos, mas foi impedido por não ter um documento que o autorizasse a entrada na Espanha. À trágica história de Benjamin se poderia associar a de muitos dos imigrantes que fogem das diversas guerras e crises institucionais que se abatem sobre vários países do Oriente Médio e África e seguem o mesmo objetivo de cruzar fronteiras, mas agora em sentido oposto ao percorrido por Benjamin. Muitos deles vão em direção à Europa.

Em Portbou, o artista Dani Karavan criou em 1994 um conjunto de três intervenções em espaços próximos ao cemitério onde o corpo de Walter Benjamin foi enterrado. O trabalho chama-se *Passagens*. Em uma das instalações, colocada próxima à entrada do cemitério, tem-se uma escadaria de metal que leva em direção ao Mar Mediterrâneo. A escadaria fica dentro de uma estrutura que enquadra a vista das águas do mar a se encontrarem com margens de pedras. O caminho é interrompido no meio por uma parede de vidro, onde o artista inscreveu o seguinte texto: “Es una tarea más ardua honrar la memoria de los seres humanos anónimos que

³ Termo do antigo Direito Romano que Agamben aproxima ao conceito de vida nua: uma pessoa que era excluída de todos os direitos civis, podia ser morta por qualquer um, mas não podia ser morta em rituais religiosos.

la de las personas célebres. La construcción histórica se consagra a la memoria de aquellos que no tienen nombre”.⁴

fizemos um exercício, podemos imaginar que o mesmo vidro que interrompe o caminho feito por cada visitante que percorre o memorial em direção ao mar também será uma barreira para que chegue ao mar. Assim, simbolicamente, podemos imaginar que um imigrante que chegue a esta cidade europeia vindo da outra margem do Mar Mediterrâneo, alguns como Benjamin, fugindo de novas e contemporâneas histórias de opressão e guerra, irá encontrar a mesma barreira que o impede de continuar sua viagem.

“Es un vidrio que se consagra a la memoria de aquellos que no tienen nombre. La construcción histórica es un camino que se interrumpe por cada visitante que recorre el memorial en dirección al mar. Así, simbólicamente, podemos imaginar que un inmigrante que llegue a esta ciudad europea viniendo de la otra orilla del Mar Mediterráneo, algunos como Benjamin, huyendo de nuevas y contemporáneas historias de opresión y guerra, encontrará la misma barrera que le impide continuar su viaje.”

7. Referências

123 ■

AGAMBEN, Giorgio. **O poder soberano e a vida nua: Homo sacer**. (trad. Antonio Guerreiro). Lisboa: Ed. Presença, 1998.

BARRADA, Yto. **Yto Barrada**. Zurique: JRP, Ringier, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura; Obras escolhidas v.1**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BISHOP, Claire. **Installation art: a critical history**. London: Tate Publishing, 2012.

CORNELSEN, Elcio. A espacialização em Franz Kafka e sua transcrição para o teatro. In: BENN-IBLER, Veronika (Org.). **Interfaces culturais Brasil-Alemanha**. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2006. Disponível em <<http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/Interfaces%20Culturais%20Brasil-Alemanha.pdf>>. Acesso em: 30 agosto 2017.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Kafka: para uma literatura menor**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

ESPAÑA. Ministerio de Asuntos Exteriores y Dirección General de Relaciones Culturales y Científicas. Santiago Sierra: Pabellón Español de la 50ª Bienal. Curador Rosa Martínez. Venecia: 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. **Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)**. 4.ed. (trad. Maria Ermantina Galvão). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

⁴ A citação foi retirada do caderno de notas de Walter Benjamin, cujas anotações serviriam de base para o texto Sobre o conceito de história (BENJAMIN, 1987, pp. 222-32) escrito no ano em que morreu, 1940. Texto original: "Schwerer ist es das Gedächtnis der Namenlosen zu ehren als das der Berühmten. Dem Gedächtnis der Namenlosen ist die historische Konstruktion geweiht" (TIEDEMANN, 1991, p. 1241).

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Lisboa: Ed.70, 2013.

KAFKA, Franz. **Os Contos, v.1: textos publicados em vida do autor**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004a.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos** (Trad. Maria Carlota C. Gomes). Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

TIEDEMANN, Rolf; SCHWEPPENHÄUSER Hermann. **Walter Benjamin: Gesammelte Schriften, Bd.1. [G.S.1]**. Frankfurt: Suhrkamp, 1991.

WODICZKO, Krzysztof. **Guests: The Polish Pavilion at the 53rd International Art Exhibition in Venice**. Ed. Bozena Czubak. Milano: Charta, 2009.

Recebido em: 30/08/2017 – Aprovado em 15/01/2018

Rui Macedo: entre o Museu de Hubert Robert e a baleia de Jonas

JOÃO PAULO QUEIROZ

■ 126

João Paulo Queiroz é professor na Universidade de Lisboa; Coordenador da Revista Estúdio; Coordenador do Congresso Internacional CSO. Pesquisador afiliado ao Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes (CIEBA), Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa, Portugal.

ouvirouer ■ Uberlândia v. 14 n. 1 p. 126-138 jan. | jun. 2018

■ RESUMO

Apresenta-se uma perspectiva sobre o pintor Rui Macedo (n. Évora, Portugal, 1975) e especificamente sobre a exposição "A new perspective on Alexander M. collection" apresentada na Galeria Municipal Vieira da Silva, Loures, Lisboa em 2018. Relaciona-se a ficção pictórica, os heterónimos criados, a que se acrescenta todo o espaço expositivo como uma pintura maior que contém todas as 90 pinturas de cinco autores imaginários. Reflete-se sobre a auto-referencialidade fundamental que reposiciona a pintura no centro da sua ilusão essencial: dentro da pintura, como da baleia de Jonas, prepara-se o nascimento da verdade.

■ PALAVRAS-CHAVE

Rui Macedo, Hubert Robert, Museu, Galeria Municipal Vieira da Silva.

■ ABSTRACT

A perspective on the painter Rui Macedo (b. Évora, Portugal, 1975) is presented and specifically on the exhibition "A new perspective on Alexander M. collection" presented at the Galeria Municipal Vieira da Silva, Loures, Lisbon, in 2018. Here we relate pictorial fiction, with created heteronyms, to which all the exhibition space is added as a larger painting that contains all the 90 paintings of five imaginary authors. We reflect on the fundamental self-referentiality that repositions painting in the center of its essential illusion: within painting, as of the Jonas whale, where the birth of truth is being prepared.

127 ■

■ KEYWORDS

Rui Macedo, Hubert Robert, Museum, Galeria Municipal Vieira da Silva.



Figura 1. Rui Macedo, vista da exposição 'A new perspective on Alexander M. collection'. Instalação em 3 salas, Galeria Municipal Vieira da Silva. Loures, Portugal, 2017-8. Fotografia do autor.

1. Rui Macedo

Rui Macedo nasceu em Évora, Portugal, em 1975. Tem vindo a apresentar o seu trabalho em numerosas exposições individuais nos mais diversos locais, podendo-se salientar a instalação no Museu de Grão Vasco, em Viseu em 2011, ou Mnemosyne, no Museu da República, Rio de Janeiro, no Brasil, 2013, ou no Museu Nacional de Artes Decorativas em Madrid, Espanha, e a instalação Nimium ne Credere Colori, no Museu de Évora, em 2012, entre outras propostas de grande fôlego, como no IVAM, em Valência, Espanha, em 2011. Foi artista residente na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, onde também completou doutoramento em 2017.

O seu trabalho testemunha intensidade, como atestam as instalações que consistem na apresentação, em site specific, de dezenas ou quase centenas de telas, pintadas a óleo. É uma obra prolixa e complexa, tanto do ponto de vista substancial como do ponto de vista conceptual.

No final de 2017, Rui Macedo apresentou ao público duas exposições da maior envergadura e em simultâneo. Uma em Lisboa, Portugal, na Fundação Millennium bcp, onde fez dialogar o seu trabalho com os espaços negativos de uma retrospectiva sobre obras do acervo, entrosando-se com a linguagem curatorial estabelecida por Raquel Henriques da Silva. A outra exposição foi em Loures, Portugal, na Galeria Municipal Vieira da Silva, num espaço que foi totalmente reapropriado pelo autor para uma grande intervenção pictórica, articulada em três salas, onde se apresentam quase 100 obras. É sobretudo nesta exposição que me irei debruçar neste texto (Figura 1).

2. Ficções

Rui Macedo apresenta um museu imaginário. Um museu completo com tudo: a sua intencionalidade curatorial, diversas salas, corredores, notas explicativas nas paredes, e um conjunto de autores que aí estão representados. É a coleção ficcionada de Alexander M. com o título “A new perspective on Alexander M. collection” (Figura 2). Define-se como uma “instalação pictórica” que propõe uma apresentação ficcionada das obras de um colecionador, centrando-se num acervo de cinco pintores imaginários (Figura 3).

Esta é uma coleção caprichosa. Na mira destes 5 pintores reunidos estão os 5 temas que aqui são apresentados pelos sólidos conjuntos das suas respetivas obras. Visitamos um acervo completo.

Estes temas ora são as paisagens marinhas (Figura 4), ora as naturezas-mortas (Figura 5), ora o retrato (Figura 6), ora as figuras humanas imaginárias e concupiscentes (sempre cobertas) (Figura 7). E, num espaço em crise, de quase armazém, de local de um crime, estão as pinturas partidas, acumuladas, e devassadas. As telas e desenhos foram roubados pelo seu autor (Figura 8), as molduras foram estilhaçadas, os vidros foram quebrados, e os quadros deixados por ali em desalinho.



Figura 2 Rui Macedo, vista da exposição 'A new perspective on Alexander M. collection'. Instalação em 3 salas, Galeria Municipal Vieira da Silva. Loures, Portugal, 2017-8. Fotografia do autor.

129 ■



Figura 3. Rui Macedo, vista da exposição 'A new perspective on Alexander M. collection'. Instalação em 3 salas, Galeria Municipal Vieira da Silva. Loures, Portugal, 2017-8. Fotografia do autor.

Estes temas ora são as paisagens marinhas (Figura 4), ora as naturezas-mortas (Figura 5), ora o retrato (Figura 6), ora as figuras humanas imaginárias e concupiscentes (sempre cobertas) (Figura 7). E, num espaço em crise, de quase

armazém, de local de um crime, estão as pinturas partidas, acumuladas, e devassadas. As telas e desenhos foram roubados pelo seu autor (Figura 8), as molduras foram estilhaçadas, os vidros foram quebrados, e os quadros deixados por ali em desalinho.



■ 130

Figura 4. Rui Macedo, vista da exposição 'A new perspective on Alexander M. collection'. Instalação em 3 salas, Galeria Municipal Vieira da Silva. Loures, Portugal, 2017-8. Fotografia do autor.

Todas estas situações, coleção, pintores, pinturas, são, é claro, o resultado do trabalho autoral de Rui Macedo. Como um fingidor de outrora, i.e. um “Pintor que imita madeira, mármore, etc.” (“Fingidor”), são utilizados, como indícios explícitos, os recursos da ilusão e da representação em todas as pinturas apresentadas, convocando a dúvida perceptiva sobre o que é que é pintado e o que é sugerido, o que é forma e o que é substância. A ilusão não é completa: ela gosta de ser descoberta, e deixa-se apanhar com agrado. A pintura gosta de uma boa lenda, de uma boa história, de alguma proeza, bravata, espanto. As molduras, por exemplo, dão este primeiro indício do uso profuso da armadilha da representação, do engano do olho. As molduras de Rui Macedo ora se apresentam, ora se representam, de modo ilusionista; os vidros, os papéis, os passepartouts, a fita-cola, os pregos e os cordéis. Estas essências icónicas do material pintura, do suporte museológico, brincam com os olhos dos visitantes e pedem que se assumam o enredo teatral. Toda a exposição é logro encenado, é máquina de cena de um drama em que a pintura é personagem, a par com o seu par seduzido, o espectador. E assim a pintura cumpre o desígnio maior de uma representação, da concretização de uma visão, da materialização de um sonho. É todo um território criativo que envolve o visitante, sala após sala.



Figura 5. Rui Macedo, vista da exposição 'A new perspective on Alexander M. collection'. Instalação em 3 salas, Galeria Municipal Vieira da Silva. Loures, Portugal, 2017-8. Fotografia do autor.

O fingimento é uma das bases da pintura enquanto ilusão para Gombrich (1995) que o toma pelo principal motor da representação. Sobre esta, somos chamados ao Renascimento, ao tempo em que a ilusão é, pela primeira vez, valorizada em detrimento da idealização clássica. O tempo em que “fingir o ouro” passa a ser preferível à utilização do ouro verdadeiro, que antes era realmente aplicado nos retábulos e retratos. O engano esclarecido, o romance, provoca prazer. Este tempo prefere a ilusão da nova perspectiva naturalis de Giotto, a uma representação em escala real. Este tempo prefere as distorções enganosas da distância, assim tombando com prazer na caverna das aparências que os gregos antigos não teriam admitido. A nova caverna é um proscénio.

Falar de pintura é falar de modernidade, daquela que gosta de se ficcionar, que gosta de narrativas, que procura os dramas clássicos, no Grand Gôut teatral da Academia de Luís XIV. A pintura que, nessa vontade de contar, emprega todos os seus truques, os seus recursos, e que visita a sua história (FELIBIEN, 1725). Todo um percurso feito de descobertas, de tintas al fresco, de têmperas, de misturas secretas a óleo de noqueira, óleo de papoila, óleo de linho, de vernizes e essências mais ou menos brilhantes. No primeiro Renascimento, a pintura abre-se à ilusão como uma janela, um novo espelho, onde é descoberta uma nova identidade humana descentrada. Este homem quatrocentista gosta de se ver de fora do quadro, em perspectiva, e depois gostará de se interrogar em drama, em romance, em representação. O gosto pelo espanto, como foi enaltecido pelo novo público maneirista, cantou-o, assim, Giambattista Marino (1569-1625) no poema “Il Poeta e la Meraviglia” (MARINO, 1913, p.395):

...

È del poeta il fin la meraviglia
(parlo de l'eccellente e non del goffo):
chi non sa far stupir, vada alla striglia!

...

[É fim do poeta a maravilha / (falo do excelente e não do desajeitado): / quem não sabe
surpreender, siga para o arado!]



■ 132

Figura 6. Rui Macedo, vista da exposição 'A new perspective on Alexander M. collection'. Instalação em 3 salas, Galeria Municipal Vieira da Silva. Loures, Portugal, 2017-8. Fotografia do autor.

A modernidade na pintura é também a catequese austera do Barroco, no contexto inquisidor. O escuro invade a pintura, o tenebrismo descobre luzes projetadas sobre os corpos e sobre os planetas num espaço cartesiano. Sombra escura e pairante, representa em fundo a dúvida sobre o “infinito do universo e dos mundos” (Giordano Bruno), sobre orbes esféricas das órbitas elípticas (Kepler). O método, as ideias claras e distintas (Descartes), as tabelas taxonómicas, os espécimes colecionados, inventariados, classificados (Lineu). Uma nova geometria, pura, e agora “descritiva” (Monge), que suporta trajetórias e sistemas (Newton). A representação entra no patamar da razão pura, da “ideologia” de Destutt de Tracy, do “idealismo” de Kant. Com ela, a vertigem da coleção (Diderot) do acervo, da salvaguarda da civilização.



Figura 7. Rui Macedo, vista da exposição 'A new perspective on Alexander M. collection'. Instalação em 3 salas, Galeria Municipal Vieira da Silva. Loures, Portugal, 2017-8. Fotografia do autor.

133 ■



Figura 8. Rui Macedo, vista da exposição 'A new perspective on Alexander M. collection'. Instalação em 3 salas, Galeria Municipal Vieira da Silva. Loures, Portugal, 2017-8. Fotografia do autor.

3. Coleções

Visita-se agora a modernidade, com afeto, gosto pela chamada, pelos ambientes que irão dar origem aos novos museus do século XVIII. As salas de Rui Macedo conduzem o olhar, como pretendia Vivant Denon, no seu Museu perfeito, o museu mais rico, um Louvre então guloso pelas campanhas de Napoleão. As propostas museológicas de Hubert Robert são recordadas a propósito do dispositivo lumínico que é convocado nesta instalação pictórica. Robert defende a luz zenital como aquela que deverá passar a ser empregue na galeria central do museu: faz com que as janelas do palácio sejam tapadas, abdicando-se para sempre de uma vista privilegiada sobre o Sena, para que a nova iluminação filtrada fizesse surgir na penumbra da Grand Galerie a silhueta do Apolo de Belvedere. Neo-clássico, o mesmo Hubert Robert sabe intrigar-nos quando, pintor da Academia, representa, numa das suas obras, as ruínas desse próprio Museu do Louvre, dessa mesma Grand Galerie, imaginada daqui a milénios (Figura 9) no seu estado de ruína mas de suprema gravitas. A nobreza é confirmada pelo classicismo apolíneo de uma ficcionada civilização perdida. Este museu antevê o seu futuro numa glória neoclássica de abandono sonhado.

■ 134



Figura 9. Hubert Robert, *Vue imaginaire de la Grande Galerie du Louvre en ruines*. Data 1796, Óleo sobre tela, 114.5 x 146cm. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Hubert_Robert_-_Imaginary_View_of_the_Grande_Galerie_in_the_Louvre_in_Ruins_-_WGA19589.jpg

Rui Macedo também reconstruiu todo o espaço de exposição, até em termos arquitetônicos: um novo corredor, a redivisão de um espaço amplo pré-existente em três salas totalmente redesenhadas (Figura 10), e pintadas em azul profundo, com a nova arquitetura e a nova disposição de projetores estudados que, dir-se-ia, concretizam um possível novo museu imaginário, talvez uma inversão da proposta de Malraux (2011). Como no Louvre de Hubert Robert, as janelas que existiam nesta Galeria foram anuladas por toda esta construção.

Ao pintor interessa-lhe a iluminação doseada das apresentações museológicas, a necessidade de proteger os objetos valiosos dos excessos, reconstruindo de raiz as salas protegidas de um possível grande museu europeu. Textos de parede informam o espectador sobre as obras em cada uma das salas, e sobre cada um dos autores ali reunidos. Aqui, nesta disposição cuidadosa, intencionada, museológica, começa a obra, pela sua argumentação expositiva. Ao mesmo tempo é aqui que essa obra acaba. As pinturas de Rui Macedo cheiram a tinta, e são ostensivamente pintadas com os materiais tradicionais dos pintores: são sempre pintura a óleo.

4. Ladrões

135 ■

Rui Macedo apresenta, por exemplo, as obras de um imaginário pintor de paisagens que nunca as pintou ao vivo porque confiava mais nas descrições de romances ou nas fotografias e gravuras dos livros científicos. Ou, mais adiante, um outro pintor de naturezas-mortas geometricamente e cromaticamente compostas. E outro ainda, um pintor que rouba os seus trabalhos, parte os vidros e deixa as molduras encostadas à parede. E outro mais, dos pintores desta coleção apresentada, ter-se-á dedicado a temas obscenos e assim os seus trabalhos são improvisadamente cobertos, tapados, com pedaços variados de papéis sujos de tinta, manchados, de espessuras diversas, colados com pedaços de fita de modo quase desorganizado. Por fim, ainda outro pintor, o que se dedica a fazer muitos retratos, em escala real, de pessoas que existem ou já existiram. Como se este pintor quisesse fazer o retrato de todas as pessoas vivas num inventário infinito e talvez mágico.

Os misteriosos artistas e o seu colecionador, Alexander M., estão identificados com acrónimos do meu nome, Rui A. A. Macedo, e aparecem como figuras de relevo de uma ficção produzida por mim e informada na História da Arte (Rui Macedo, no convite da exposição)

Todos os autores imaginários projetam sombras que nos recordam autores esquecidos (QUEIROZ, 2013). Nas naturezas-mortas, desde logo, os autores holandeses e espanhóis do século XVII, assim como dos pintores estruturalistas ou neo-figurativos dos anos 70 da península ibérica, como por exemplo Josep Guinovart (1927-2007) ou Eduardo Luiz (1932-1988), conforme poderei referir em associação mental. Na paisagem acodem à memória as pesquisas matéricas e texturais de um Max Ernst (1891-1976) ou o esteticismo ostensivo de um Cruz Filipe (1934-), articulando significantes com os seus suportes. Os retratos obsessivos poderão evocar os antigos fotógrafos que pintaram, a aguarela, fotografias a preto e branco, dando-lhes, com uma ligeira cor, a gravitas turva e defunta de um memento mori (SONTAG, 2012), ou a

tragédia humana dos inventários de Christian Boltanski (1944-). As pinturas cobertas, obscenas e tapadas, lembram a fábula sobre a obra prima-desconhecida, de Balzac (2014), ou os tormentos do fracassado pintor Camilo Gorjão de A Tragédia da Rua das Flores, por Eça de Queirós. As obras roubadas recordam as não pinturas dos autores dos anos 70, como Fernando Calhau (1948-2002), ou as rupturas 'intermédia' de Helena Almeida (1934-). Toda a alegoria recorda, de modo distante, mas com afinidade, as narrativas igualmente festivas, divertidas e plausíveis de Joan Fontcuberta (1955-), desta feita no campo da fotografia.

Ao mesmo tempo esta é uma pintura que reivindica a lenda sobre si mesma. Estes 5 pintores convocados por Rui Macedo parecem competir, na sua fábula, com a descrição de Plínio o Velho, da competição entre o velho Zeuxis, e Timantes, Androcydes, Eupompe, Parrasio:

Esto, dicen, que competía con Zeuxis. Este trajo las uvas pintadas con tanta verdad, que las aves llegaron a picotear, El otro trajo una cortina tan natural representada, que Zeuxis, orgulloso de la adjudicación por las aves, pidió que retirase el telón de una vez, para ver la imagen. A continuación, reconociendo su ilusión, admitió la derrota con hidalguía, ya que él había engañado a los pájaros, pero Parrasio había engañado a un artista como fue Zeuxis (CAYO PLINIO SEGUNDO, 1629, §65).

Rui Macedo parece não só secundar Parrasio, mas sobretudo invocar e caracterizar uma lenda da Pintura, com os seus caprichos e sortilégios, interditos e obrigações. Chamando os grandes e pequenos da história, coloca alto o poder daquela, de maravilhar, conseguindo erguer do pó humano e das terras de sombra a janela da pintura, uma janela sobre si, a abertura que permite certa imortalidade por novas salas abismais, novas coleções, futuras ruínas, peças quase sem explicação.

■ 136



Figura 10. Rui Macedo, vista da exposição 'A new perspective on Alexander M. collection'. Instalação em 3 salas, Galeria Municipal Vieira da Silva. Loures, Portugal, 2017-8. Fotografia do autor.

Conclusões

Podemos dizer que a coleção é infinita, e não se limita aos 5 pintores. Rui Macedo submerge-se em toda a história da pintura, e faz pintura que reflete sobre essa pintura, pela sua simulação formal, pelo seu apelo plástico. O visitante quando entra no corredor de acesso, emerge dentro dos discursos pictóricos. Sendo todos eles falsos, ficcionados, é ao mesmo tempo claro que a sua totalidade se afirma como verdadeira: é o corpus de uma obra, que tem um autor, que é um espaço de criação tão real como o de qualquer outra obra. A própria exposição (os quadros, as paredes, as luzes) são já matéria da sua pintura (e as paredes são realmente pintadas).

As letras que pontuam e explicam o dispositivo museológico podem fazer aproximar a obra de Rui Macedo à de Ema M (1976-) enquanto um enorme “livro de artista” povoado de histórias e de ilustrações caprichosas (RODRIGUES, 2012). Desenrola-se uma peça de teatro, entre risos e livros. Esta dimensão transgressiva de uma falsa enciclopédia, um falso museu, com falsos espécimes, e falsos e perigosos catálogos, torna possível uma luz diferente a esta exposição / livro (QUEIROZ, 2012). Entramos numa pintura maior, numa espécie de baleia que engole Jonas e que contém muitas pinturas, muitos passados. Talvez esta a mais verdadeira das representações, porque se exhibe como ilusão. A representação apresenta-se, mostra-se, deixa os seus truques de brincadeira bem à vista, apresenta o seu gosto pelo conto, inventário, fábula, lenda, espécime, cor (Figura 10).

No final saímos, pensando em pintura, transformados em história, em ilusão, e em verdade. Do lado de fora da exposição ficou o fingimento, e do lado de dentro, tudo o que se disse e que é verdade.

Referências

BALZAC, Honoré de. **A obra-prima desconhecida**. Lisboa: Vendaval, 2014.

CAYO PLINIO SEGUNDO. **Historia natural de Cayo Plinio Segundo**. Traduzido por Jerónimo de Huerta. Editora por Iuan González, 1629. Original de Universidade Complutense de Madrid, Digitalizado 17 Ago 2007, 720 páginas. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=GeeSJwRF2lcC&hl=pt-PT>

FELIBIEN. **Entetiens sur les vies et les ouvrages des plus excellens peintres anciens et modernes...** Tome premier. Trevoux: L'imprimerie de S. A. S. 1725. Disponível em: <http://gallica.bnf.fr/>

"FINGIDOR", in **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/Fingidor>. Acesso em 01 de janeiro 2018.

GOMBRICH, E. H. **Arte e Ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica**. 3ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MALRAUX, André. **O Museu Imaginário**. Lisboa: ed. 70, 2011.

MARINO, Giambattista. "Il Poeta e la Meraviglia" In **Poesie varie a cure di Benedetto Croce**. Bari: Gius. Laterza e Figli, 1913. Disponível em:
[https://it.wikisource.org/wiki/Pagina:Marino_Poesie_varie_\(1913\).djvu/407](https://it.wikisource.org/wiki/Pagina:Marino_Poesie_varie_(1913).djvu/407)

QUEIROZ, João Paulo. **Um livro nas mãos**. Estúdio, Lisboa , v. 3, n. 6, p. 262-272, dez. 2012 .
Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-61582012000200039&lng=pt&nrm=iso

_____ **Olhando para lá do Estúdio: a paisagem**. Estúdio, Lisboa , v. 4, n. 8, p. 16-22, dez. 2013 .
Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-61582013000200001&lng=pt&nrm=iso

RODRIGUES, Teresa Palma. **O lugar da casa: viagem num Livro-Pintura de EMA M**. Estúdio, Lisboa , v. 3, n. 6, p. 98-103, dez. 2012 . Disponível em
http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-61582012000200014&lng=pt&nrm=iso

SONTAG, Susan. **Ensaio sobre Fotografia**. Lisboa: Quetzal Editores, 2012.

■ 138

Recebido em: 02/04/2018 - Aprovado em: 15/06/2018

Suspensão do cotidiano: a experiência do intervalo como exercício poético

VIVIANE GUELLER

■ 140

Viviane Gueller é artista visual e jornalista, doutoranda em Poéticas Visuais no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em 2015, foi premiada pelo Programa Rede Nacional Funarte Artes Visuais 11ª edição com o projeto As cidades descaradas, um mapeamento audiovisual de situações ordinárias capturadas do cotidiano que resultaram em intervenções urbanas. Em 2014, foi indicada como destaque em mídias tecnológicas para o VIII Prêmio Açorianos de Artes Plásticas. Em 2012, fez uma série de inserções sonoras para a Mobile Radio da 30ª Bienal de São Paulo. Participou de exposições coletivas e individuais em Porto Alegre, São Paulo, Brasília Belém e Espanha. Recebeu o prêmio de incentivo à criatividade no 16º Salão da Câmara Municipal de Porto Alegre e foi selecionada para 58º Salão de Abril (Ceará), 29º Salão do Pará, 2º Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia (Belém - PA). Foi mapeada para o Projeto Rumos Itaú Cultural, ministrou uma oficina no projeto Mapas Práticos da 7ª Bienal do Mercosul (2009), no qual participou com sua proposição autoral de arte-reportagem. Bacharel em comunicação social, trabalhou para os jornais Zero Hora, Gazeta Mercantil e Grupo Folha-SP; para as revistas Cult e Vejinha-SP; para a rádio FM Cultura, o Site PrimaPágina e o Portal Setor 3 do Senac SP, além de atuar em assessoria de comunicação. Passou uma temporada em Nova York na Rádio e TV das Nações Unidas onde trabalhou na Divisão de Mídia - Vídeo e Produção Áudio-Visual e Unidade de Rádio Latino-Americana. Foi a responsável pela concepção e produção do Terravista, espaço cultural em Porto Alegre que integrava livraria, local para debates e saraus, galeria de arte e cafeteria, considerado pela crítica especializada lugar das discussões e ações culturais mais modernas da cidade e referência cultural do renascimento da Cidade Baixa (1998-2000).

■ RESUMO

Este artigo aborda o processo de criação dos trabalhos que compuseram a exposição “Sobre aterro: profundezas e flutuações”, em 2017, no Paço dos Açorianos, em Porto Alegre (RS). São obras em diferentes suportes (vídeo e texto) que emergem da experiência em espaços-tempo de deslocamento e espera, estado de disponibilidade que promove uma suspensão no fluxo do cotidiano. Para ancorar estas abordagens, são tecidas relações com o trabalho de outros artistas contemporâneos e noções propostas por autores como Gillo Dorfles, Jorge Larrosa Bondía, Christine Mello, Gilles Deleuze e Félix Guattari.

■ PALAVRAS-CHAVE

Cotidiano, experiência, espaço-tempo, videoinstalação, arte contemporânea.

■ ABSTRACT

This article discusses the creation process of the works shown at the “On landfill: depths and fluctuations” exhibition, in 2017, at Paço dos Açorianos, in Porto Alegre (RS). These are works in different supports (video and text) that emerge from the experience in space-time of displacement and waiting, state of availability that make a suspension in the flow of everyday life. To anchor these approaches, relationships are made with the work of other contemporary artists and notions proposed by authors such as Gillo Dorfles, Jorge Larrosa Bondía, Christine Mello, Gilles Deleuze and Félix Guattari.

141 ■

■ KEYWORDS

Everyday life, experience, space-time, video installation, contemporary art.

Tempo fora do tempo

Em nossa rotina diária, é cada vez mais raro ter tempo. Passamos de uma coisa para outra sem intervalo, vamos apagando sistematicamente de nossas memórias corporais a experiência temporal regulada pelos ciclos da natureza. Ao produzir um certo descolamento em relação a esse contínuo, pode-se estabelecer uma pausa no hábito, deter-se em pequenas coisas, uma caminhada, uma conversa, sentar-se em um banco qualquer da cidade, vagar. É quando se torna possível abrir

frestas no automatismo do cotidiano, brechas em que situações são passíveis de nos tocar. Um convite para se atentar ao inesperado, ao que há de estranheza na familiaridade do dia a dia, suas mecanizações e formalizações. Propõe-se um contraponto à ideia de aceleração temporal, ao tempo de consumo que consome a si próprio e às nossas singularidades.

A experiência do intervalo no fluxo do dia a dia é disparador de uma série de trabalhos que vem sendo analisados e discutidos na minha pesquisa de doutorado em poéticas visuais, atualmente em andamento no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Eles ocorrem em trânsito, atravessando lugares, em movimentos entre perambular, zanzar e errar, no lançar-se a fazer algo que não se sabe. O ato de deslocar-se parece ser desencadeador de experiências que fluem como corpo líquido, em situações em que se vivenciam encontros possíveis. Também pode ativar outras possibilidades de experiência dos espaços públicos, propiciando novas formas de trânsito pela cidade.

Saídas de campo

■ 142

Em outubro de 2016, fiz um percurso pela margem de Porto Alegre, antigo desejo de ocupar a orla e investigar a borda da cidade. Ao longo do trajeto, somente em algumas poucas frestas onde foram construídas ruas sem saída, era possível acessar as praias. Se lembrarmos que a história de Porto Alegre está diretamente associada à ocupação de suas margens - a partir de onde foi fundada por 60 casais açorianos - com as diversas tentativas que vem sendo empreendidas há mais de um século de transformar a borda da cidade em bulevar e, posteriormente, com os diferentes planos diretores, podemos observar que soluções de contato com o Rio Guaíba não foram priorizadas pelo poder público. Pelo contrário, há sucessivas interdições ao longo da orla: o Muro da Mauá e, mais adiante, na Avenida Guaíba, entre os bairros Assunção e Ipanema, suas águas estão sob a posse de uns poucos cidadãos, os únicos a terem acesso à praia numa cidade de avenidas nomeadas Beira-Rio e Praia de Belas ou a tradicional Rua da Praia. Água imprópria para banho e um muro nos isola do olhar (e da escuta) das coisas que passam bem próximas, experiência movente que viria nos tocar. De certa forma, nos habituamos a este estado das coisas e convivemos com a cidade na medida deste possível. Permanecemos de costas para aquilo que há de mais pungente em termos de natureza, fluidez, intervalo.

Em meu trajeto, em cada pedaço de areia que se descortinava, colocava-me atenta aos sons e às imagens que fossem peculiares àquele lugar. Ao longo do percurso, busquei me permitir, sobretudo, a suspensão de uma crítica, de um julgamento, deixando que o acaso me conduzisse, apesar de aquela paisagem, supostamente, já ser tão familiar. Na praia do Cachimbo, na Vila Conceição, filmei o horizonte de onde se avistava a indústria de celulose da cidade de Guaíba; em um primeiro plano, um toco de madeira flutuava ao lado de restos de plástico. A cena fora capturada em um plano levemente inclinado, dando a impressão de um barco em movimento, e que, no entanto, não sai do lugar, insistindo em permanecer na borda.



Figura 1. Sem título. Frame do vídeo. 01'45". 2017.

Numa segunda saída de campo, em janeiro de 2017, percorri novamente a borda de Porto Alegre, porém, desta vez, por via fluvial em direção à zona norte. Poucas embarcações em um Guaíba a perder de vista, um processo de apagamento da cidade, mas também de nossa identidade já que não reconhecemos as ilhas do Delta do Jacuí, circunscritas no limite do município de Porto Alegre, como parte do nosso cotidiano. Quando o barco alcançou as proximidades da ponte do Guaíba, liguei a câmera - filmei a travessia em pé, evidenciando o percurso gerado a partir da experiência do meu corpo. O vídeo acontecia em deslocamento, se configurava em ato. A ponte era como um alvo que ia se aproximando conforme o barco navegava, sua lentidão para percorrer o Guaíba era a mesma com que o objeto alcançava nossos olhos. Aos poucos, íamos nos aproximando da magnitude daquele lugar que, assim como o percurso sob ele, se constituía em passagem. Enquanto alguns poucos barcos singravam pelas águas do Guaíba, vários veículos cortavam as veias da ponte. A filmagem encerrava no momento em que o cruzamento se efetivava, estabelecendo na intersecção o final desta pequena jornada.



Figura 2. Sem título. Frames do vídeo. 02'10". 2017.

Como no filme “D’est: Au bord de la fiction” (1993), da artista e cineasta belga Chantal Akerman (1950-2015), apresentado como uma videoinstalação na 29ª Bienal de São Paulo (2010), no qual ela desfia, diante dos nossos olhos, cenas cotidianas do Leste Europeu logo após a queda do muro. Em deslocamento contínuo, a artista filma a espera nas longas filas que se formam nas ruas, nos pontos de ônibus e nas estações de trem, planos em que as pessoas aguardam para embarcar ou estão perambulando – uma percepção que não julga, implícita na atitude de disponibilidade, capturando o panorama, sem destacar de forma interpretativa essa ou aquela situação. “Uma das realizações mais reveladoras [de Chantal Akerman] é também mostrar o ato de esperar como essencial para a experiência de estar junto [...] É um tempo no qual encontros podem acontecer” (CRARY, 2014, p.123).

Se, por um lado, meu trabalho tem muita proximidade com o de Chantal Akerman, com seus planos fixos e travellings que discorrem sobre o ato da espera e do deslocamento, naquilo em que o banal se mistura com o filosófico, por outro, enquanto a artista explora a repetição das ações cotidianas, para mim, o que irá interessar, serão situações que produzem uma suspensão nessa correnteza da vida diária, uma pausa, um interstício.

Neste contexto, estados de deslocamento são considerados detonadores de estados de espírito, e as situações que emergem dessa natureza intervalar produzem uma suspensão cotidiana, passam a ser instauradoras de uma poética. Enquanto a situação de espera – esperar por alguém, por um atendimento, por um embarque, etc. – nos traz a sensação de uma “perda de tempo”, ou de tempo improdutivo, no qual nada aparentemente acontece, ao longo da história humana, estes espaços intervalares estiveram ligados ao silêncio e ao estranhamento (DORFLES, 1984).

O intervalo entre a partida e a chegada, segundo Cristina Freire (1997), torna possível o tempo do devaneio. Para Gillo Dorfles (1984), intervalo perdido. De acordo com o autor, diante da velocidade do mundo imagético que nos invade e nos paralisa, houve um desaparecimento da condição intervalar. O autor faz referência ao fenômeno diastemático – a palavra grega diastema indica o intervalo de tempo entre duas ocorrências ou dois objetos; na língua portuguesa, espaço entre os dentes, muito comum entre os incisivos centrais superiores. Dorfles comenta que nos acostumamos a uma situação adiestemática, a uma ausência de intervalo para tanto, propõe a ocorrência de descontinuidades em nosso dia a dia e o desenvolvimento de uma consciência do intervalo.

O intervalo é necessário porque as coisas, os objetos, os sons, as cores e, em geral, todo ato ou acontecimento humano só adquirem e conservam um significado preciso na medida em que existe alguma demarcação que os diferencia, que os proteja e impeça que deslizem para o magma indiferenciado do informe (DORFLES, 1984, p.75) (tradução nossa).

O ato de produzir um intervalo para abrir os sentidos mobiliza o corpo em uma atenção fluante. Segundo a definição de Sigmund Freud (1912), no proces-

so psicanalítico não se deve atribuir uma importância particular a nada daquilo que se escuta, sendo conveniente que se preste a tudo a mesma atenção flutuante – de modo que se mantenha aberta, suspensa de inclinações, hábitos e expectativas. Condições perceptivas que servem como ferramenta para desmontar condicionamentos.

Este método vem estimulando o surgimento de estratégias poéticas no campo da arte há um século. Nas primeiras décadas do século XX, os surrealistas e os dadaístas buscavam um estado de disponibilidade em suas deambulações pela cidade, nas excursões urbanas por lugares banais. Com antecedentes no Surrealismo, nos anos 1950, os situacionistas também utilizaram a experiência da deriva urbana, instituindo estratégias para entender e mapear a cidade a partir do conceito da psicogeografia – a criação de cartografia sob influências afetivas e efeitos psíquicos que o contexto urbano produz.

Reconhecendo precedentes históricos como a deambulação surrealista e a deriva situacionista, a proposta aqui é buscar uma ressignificação da percepção espaço-temporal numa recepção sensorial da cidade. Para a autora Paola Berenstein Jacques (2014), práticas de errância urbana, como a deriva e a deambulação, podem ser pensadas hoje como instrumentos da experiência de alteridade na cidade, um tipo de escuta e atenção ao outro, um exercício de afastamento do lugar familiar e cotidiano, desfazendo-se, sobretudo, dos hábitos e condicionamentos em busca de uma condição de estranhamento e desorientação. Neste sentido, ela comenta que na errância não se anda de um ponto a outro, uma vez que ela está no próprio percurso, no entre.

145 ■

Errear para desestriar

Podemos pensar esta dinâmica a partir da proposição de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997) sobre o espaço liso e o estriado. Os dois termos são colocados em contraposição pelos autores para em seguida serem problematizados em suas distinções flutuantes. O espaço estriado seria aquele que já foi decodificado, mensurado, a cidade com suas diversas coordenadas que permitem nossa localização, enquanto o liso estaria ligado a experiências nômades, de desorientação. “É a diferença entre um espaço liso (vetorial, projetivo ou topológico) e um espaço estriado (métrico): num caso, ocupa-se o espaço sem medi-lo, no outro, mede-se o espaço a fim de ocupá-lo” (ibid., p.20). Segundo os autores, se nos dois espaços há paradas e trajetos, o estriado se percorre de um ponto a outro, no liso os pontos estão subordinados ao trajeto, fazendo com que a presença do intervalo seja preponderante.

Embora liso e estriado se constituam em dois espaços com lógicas diferentes e opostas, eles podem coexistir em suas misturas e nas passagens de um a outro. “[...] há dois movimentos não simétricos, um que estria o liso, mas o outro que restitui o liso a partir do estriado” (ibid., p.164). Nesta lógica, poderíamos viver o espaço estriado da cidade e fazer novos usos dela de forma lisa, experimentar percursos desconhecidos a partir de mudanças de orientação e velocidade.

Para Paola Berenstein Jacques (2014), que retoma estes conceitos de Deleuze e Guattari, são as práticas de errância que desestriam a cidade, além da

transmissão dessa experiência através de narrativas nas quais permanece a potência transformadora dos espaços lisos. Seus praticantes seriam os artistas, músicos, escritores e todos aqueles em cujas narrativas (imagens, escritos, cartografias) as ações de alisamento estão latentes. Segundo Jacques, são neles que poderíamos identificar hoje a questão das práticas e dos usos lisos dos espaços estriados da cidade, na possibilidade de experimentá-la de uma outra maneira, diferente daquela imposta pelo planejamento e construção urbanos que moldam nossos hábitos.

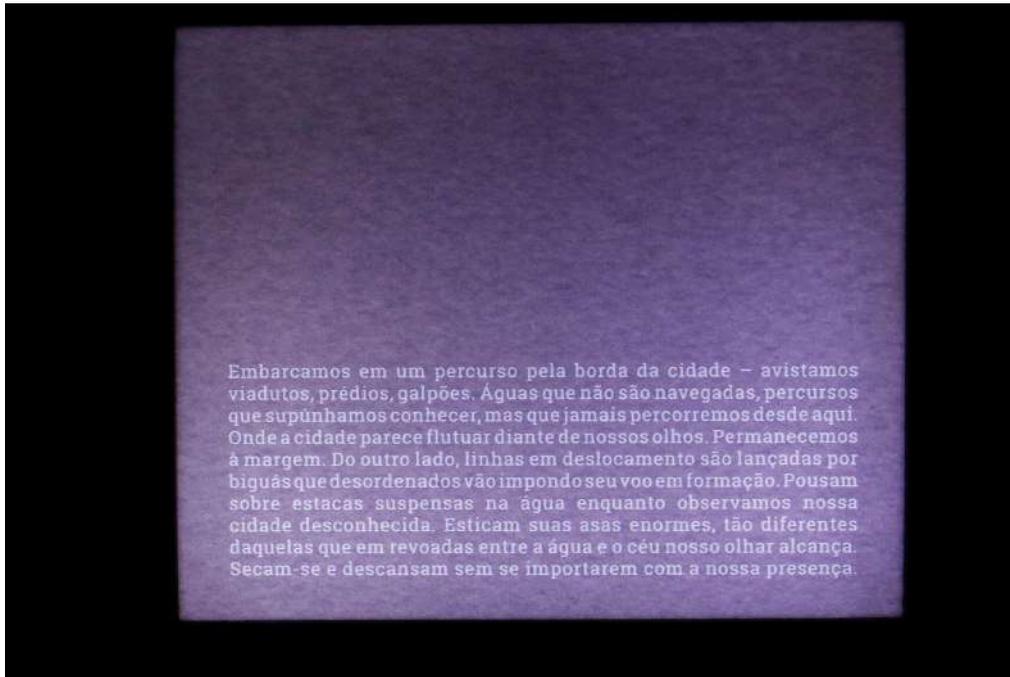
Na minha prática, este princípio desestriador nasce de um estado de disponibilidade, o de estar existencialmente na cidade, numa tentativa de resistência a um modelo de sociedade que funciona de forma pragmática, mecânica e sistematizadora. Nas duas saídas de campo, me propus a realizar uma imersão pela borda de Porto Alegre, problematizando as zonas de contato e atrito entre a malha lisa e a estriada. As situações que escolhi trabalhar se referiam a lugares que eu supostamente conhecia, mas que ao longo do caminho insistiam em me recolocar em um estado de suspensão. São questões que podemos atentar em nossos trajetos diários para que a cidade não se torne um esquema rígido e plano, capaz de acolher apenas os circuitos previstos pelo trabalho ou por um lazer programado. Para que a partir da dimensão existencial de nossa experiência singular, possamos deslocar e reposicionar, construir espaços lisos naqueles já decodificados, nos surpreendendo com uma rua, uma cena, um som, com lugares onde as coisas estão em potência.

Para Jorge Larrosa Bondía, a experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p.21), de modo que o sujeito da experiência se define por sua receptividade, por um estado de atenção e disponibilidade. A partir destas considerações, o autor reflete sobre a ordem epistemológica fundada pela experiência. “No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (ibid., p.27). Ela seria, portanto, uma forma singular de estar no mundo, com sua qualidade existencial; sem um objetivo previsível, estaria sempre caracterizada pela incerteza e por uma abertura para o que ainda não conhecemos.

Instalação no Paço

Foi a partir da experiência dos percursos que fiz pela margem da cidade que se constituiu a instalação “Sobre aterro: profundezas e flutuações”, com curadoria de Maria Ivone dos Santos, apresentada de julho a agosto de 2017, no porão do Paço dos Açorianos, em Porto Alegre. As situações que encontrei no contato com a borda da cidade, seja via terrestre ou fluvial, reunidas em imagens e textos, evidenciavam um desejo de trabalhar o intervalo de forma contextual, sob a perspectiva da relação que a cidade tem com o Rio Guaíba, com suas paisagens e apagamentos, uma questão ambiental do espaço urbano.

A instalação ocorria em três pontos entre dois corredores do porão do Paço, fazendo a costura do espaço. Constituíam-se por um texto impresso em caixa de luz (backlight) e pelos vídeos que resultaram das saídas de campo. O texto iniciava-se como uma narrativa, situando a borda como ponto de partida, mas derivava pelo movimento dos biguás, por um saber que parte do corpo, seu posicionamento e deslocamento pela cidade, em estado de disponibilidade.



147 ■



Figura 3 e 4. Sem título. Caixa de luz (pontos de vista na instalação). 43 X 35 cm. 2017. Fotografias do autor.

Quanto aos vídeos, um deles foi projetado no fundo do corredor, configuração que acabou por ampliar as possibilidades de apresentação do trabalho. Ao buscar a melhor maneira de situá-lo, o ângulo estabelecido com a parede de tijolos, contígua à parede branca, o colocou em uma relação geométrica com o espaço, como uma pele que integrava suas diferentes nuances. O trabalho transbordava para além da parede central, fazia com que se percebesse mais o porão e, ao mes-

mo tempo, trazia o que estava fora para dentro - estabelecendo uma conversa entre a obra e o espaço.



■ 148

Figura 5. Sem título. Videoprojeção (ponto de vista na instalação). 02'10". 2017. Fotografia do autor.

Essa modificação provisória que as imagens podem provocar no espaço arquitetônico a partir da projeção é ainda mais acentuada em situações, como no porão do Paço Municipal, em que as paredes não são lisas, que não se constituem em um lugar específico para receber uma exposição. Superfícies como esta, com suas diferentes texturas e relevos, já possuem em si outros significados atribuídos anteriormente por suas formas e funções (TEDESCO, 2008). Assim, ao eger a parede de tijolos para receber o vídeo, notamos que houve um efeito provocado pela transformação luminosa na percepção do espaço. “A luz do projetor ilumina e lança a imagem, transportando-a de um ponto a outro, e quando esta encontra o anteparo, ela o impregna, alterando assim a luz e a imagem do anteparo original” (ibid., p.108). Nos dias de montagem, o vídeo foi também testado para ser projetado apenas na superfície branca, como é de praxe em outras exposições naquele mesmo local. Porém, quando a imagem se restringe àquele ponto, sua projeção ocorre como em qualquer outro lugar, tela ou suporte, sem se relacionar, necessariamente, com o contexto.

Esta relação entre ação artística e contexto não se referia apenas à situação da videoprojeção. A instalação era composta por mais um vídeo, em tela plana, colocado no fundo do corredor onde estava localizada a instalação sonora e cromática de outra artista, o que criou uma atmosfera para a fruição do trabalho. De acordo com Christine Mello (2008), a videoinstalação é um tipo de ação estética descentralizada em que o vídeo se desloca do epicentro da sua linguagem, o plano da imagem e som em meio eletrônico, para gerar sentidos com o espaço arquitetônico e com o público. Uma forma de expansão do meio videográfico para além do monitor ou do projetor, configurando-o em diferentes ambientes. Para a autora, a videoinstalação não é um dispositivo exclusivo do olhar, mas trabalha com o acionamento do conjunto perceptivo sensorial como um todo, entre o vídeo, o ambiente e o corpo do espectador. Estes elementos que, segundo a autora, constituem um exercício de alteridade, “só são possíveis de serem compartilhados no modo como o artista disponibiliza os vídeos no ambiente instalativo, no modo como andamos pelo espaço” (MELLO, 2008, p.188).



149 ■

Figura 6. Sem título. Vídeo em tela plana (ponto de vista na instalação). 01'45". 2017. Fotografia do autor.

No contato dos trabalhos com o espaço do porão, as zonas de flutuação e devaneio, apontadas no texto curatorial da exposição, pareciam ainda mais acentuadas. A sensação era de que o trabalho estava situado em seu próprio lugar de origem, com suas camadas de história e de referências, olhando a cidade junto com aqueles que a olharam antes de mim. O que passava a me interessar era uma relação corporal com o lugar, o jogo de memória e reflexão que se constituía na medida em que ocorria a circulação entre as partes da instalação.

Podemos observar esse lugar de travessia em narrativas visuais no trabalho do artista albanês Anri Sala. Em uma entrevista (2012), ele declarou que se interessa pela ideia de passagem como uma mudança contínua de perspectiva em direção ao

que está acontecendo e onde estamos, trabalhando com o presente, com o que está ocorrendo agora enquanto nos deslocamos. Em “Air-Cushioned Ride” (2006), Sala parte de sua experiência de viagem pelos Estados Unidos ouvindo música barroca no rádio de seu carro. Ao entrar no estacionamento à beira de uma estrada, ele percebe que o sinal do rádio sofre a interferência da música country ouvida por caminhoneiros. O que o vídeo mostra é a cena de caminhões chegando e partindo do estacionamento enquanto Sala dá voltas contínuas com seu carro ao redor deles, capturando uma sonoridade que resulta da mixagem aleatória entre diferentes estações de rádio – de maneira que a montagem do trabalho se constitui como uma remontagem de sua própria experiência neste espaço-tempo do entremeio.

Se nessa obra de Sala isto se dá no próprio vídeo, na minha proposição a experiência do entremeio, embora também esteja evidenciada em cada um dos trabalhos que compõem a instalação, será instaurada na relação com o espaço de apresentação. A perspectiva intervalar dada pela montagem no porão do Paço, nos corredores onde ocorria a instalação, permitia que o espectador circulasse pelos trabalhos, detendo-se ou não, à medida que a sua atenção fosse solicitada pelas imagens. Além de evidenciar a experiência do tempo presente, trazia uma visibilidade para o espaço onde eles estavam situados. A estratégia que me interessava era propiciar uma nova dimensão à experiência de modo que não se esgotasse no conteúdo dos trabalhos em si, mas fizesse emergir algo de imanente, possibilitado pela relação de elementos da instalação que se estabelecia com o lugar, ampliando sentidos entre o porão e seu entorno, situações participantes da vida da cidade que poderiam atribuir novas camadas à história de suas águas. Renata Moreira Marquez (2008) discorre sobre a arte ambiental afirmando que a obra não é contemplada, mas habitada, rompendo-se o distanciamento entre sujeito e objeto, já que se constitui como experiência vivida.

■ 150

Irrupção epistemológica

Esta ideia de intervalo temporal, portanto, pode ser pensada aqui como um acontecer de diferenças, a irrupção de algo. “Um instante liberto da ordem cronológica do tempo, da necessidade do tempo, transfigura quem o experencia em um ser extratemporal” (MALDONATO, 2012, p.67). Para os gregos, a ideia de tempo possuía uma variedade de concepções. Cronos era o deus da ordem cronológica, do tempo racional, o tempo cotidiano que corre insípido; Aiôn remete ao tempo indefinido, o deus do acaso, do jogo e da brincadeira; e Kairós, deus do momento oportuno para decidir e agir, é o que provoca a mudança necessária para que o inusitado ocorra, um acontecimento que vem para introduzir um corte, um intervalo.

“O intervalo entre dois tempos poderá ser uma pausa, na qual o tempo não transcorre, mas também um corte (de silêncio entre dois sons) – o diastema – que torna possível uma correta percepção e avaliação deles” (DORFLES, 1984, p.125) (tradução nossa). Nesse sentido, o autor comenta sobre a possibilidade de ampliação de nossa cronoestesia, de nossa sensibilidade diante da passagem do tempo e de sua marcha descontínua a partir da experiência diante de uma obra de arte. Na minha pesquisa de doutorado, entretanto, a proposição é problematizar essa cro-

noestesia para situações que se dão no cotidiano, em interrupções do fluxo temporal diário e que serão a matriz dos trabalhos desenvolvidos. De que maneira fazer emergir esse algo a mais no próprio tecido do cotidiano?

Na arte contemporânea brasileira, uma referência ao uso do conceito de intervalo seriam as intervenções urbanas do Grupo Poro, formado pelos artistas Brígida Campbell e Marcelo Terça-Nada!, que atua desde 2002 com trabalhos que problematizam as cidades em proposições poéticas e críticas. A partir do uso de cartazes, camisetas e tantos outros recursos gráficos, a dupla ficou conhecida por lançar pássaros de papel do alto de um prédio localizado na região central de Belo Horizonte, além das ações efêmeras realizadas em várias cidades do país como “Perca tempo”, que envolve abrir uma faixa nos semáforos dos cruzamentos e distribuir panfletos com “10 maneiras incríveis de perder tempo”.

Ainda que se considerem as diferenças no processo de instauração e recepção dos trabalhos do grupo Poro e daqueles que resultaram na instalação no porão do Paço, podemos inferir que a questão temporal é central em ambas poéticas. Enquanto a dupla se coloca contra a velocidade operada no espaço público que inviabiliza momentos de ócio e contemplação, criando situações de intervalo no fluxo da comunicação, o que eu proponho não necessariamente ocorre como uma crítica ou possui a dimensão de atuação nesta instância da malha urbana. Porém, embora meu trabalho ocorra a partir de uma vivência pessoal, há entre o espaço-tempo do fazer e o espaço-tempo do fruir uma relação de presentificação da experiência que também busca operar uma interrupção no fluxo da nossa vida cotidiana através da instauração de um intervalo.

Numa das tardes em que voltei ao porão para fazer alguns registros fotográficos do trabalho, ouvi o apito de um navio. A sensação de flutuação ampliava-se - em um estado de disponibilidade, liberada de um condicionamento do corpo, parecia estabelecer-se ali ainda uma outra camada de intervalo no fluxo cotidiano, o adensamento de uma questão fundamental para esta pesquisa. É algo da ordem do encontro com as coisas do mundo, que implica atenção e abertura para aquilo que ainda não conhecemos. Deleuze (1996) radicaliza a questão e afirma que não acredita em encontros com pessoas, apenas com coisas ou obras. Ele comenta que muitas vezes quando sai de casa, não sabe ao certo se terá um encontro, mas permanece à espreita. Um estado de disponibilidade para ir ao encontro de algo que provoque estranhamento, possibilitando o tempo da experiência, requer, segundo Jorge Larrosa Bondía, um gesto de interrupção, de parada - para a escuta e o olhar, para cultivar a atenção e a desaceleração, o que é possível somente ao se “suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação [...]” (2002, p.24).

Suspender o cotidiano para, então, fazer emergir uma outra temporalidade que se mantém na potência do agora, com sua inevitável transformação, numa fixidez que é sempre momentânea. Assim como a imagem poética do vaga-lume de Didi-Huberman (2011), o olhar (e a escuta) sobre algo que passa bem próximo é imagem movente que vem nos tocar. “Os pequenos vaga-lumes dão forma e lampejo a nossa frágil imanência [...] Dar exclusiva atenção ao horizonte é tornar-se incapaz de olhar a menor imagem” (ibid., p.115). Essa imanência se daria na ressurgência da imagem em nossa própria vida cotidiana.

Eis uma possibilidade de transformação da nossa experiência a partir da percepção meditativa sobre o que nos cerca no cotidiano, de acontecimentos que fogem ao escopo do ordenamento das coisas. Nesta pesquisa, a experiência à margem de Porto Alegre, ao tornar mais potente a consciência de momentos de exceção, de situações que emergem em uma brecha na qual imagens são passíveis de nos tocar, possibilitou o encontro de uma forma mais adequada de montagem e instauração do trabalho. Uma montagem enquanto remontagem de situações de observação e aprofundamento do agora, transmitindo-as de maneira que possam ocorrer como um lampejo também para o espectador, na temporalidade intersticial da existência do vaga-lume.

Referências

AKERMAN, Chantal. "A propósito de D'Est". *Revista Devires – cinema e humanidades*, Universidade Federal de Minas Gerais, v.7 n.1, pp.60-67, jan./jun. 2010.

CAMPBELL, Brígida; TERÇA-NADA!, Marcelo. **Intervalo, Respiro, Pequenos deslocamentos: Ações poéticas do Poro**. São Paulo: Radical Livros, 2011.

CRARY, Jonathan. **24/7 - Capitalismo tardio e os fins do sono**. Rio de Janeiro: Editora Cosac Naify, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs, Capitalismo e esquizofrenia, vol. 5**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. 1996. Dirigido por Pierre-André Boutang. Transcrição integral do vídeo. Disponível em: <http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>. Acessado em: 01/09/2017.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DORFLES, Gillo. **El intervalo perdido**. Barcelona: Editorial Lumen, 1984.

FREIRE, Cristina. **Além dos mapas: os monumentos no imaginário urbano contemporâneo**. São Paulo: Annablume, 1997.

FREUD, Sigmund. "Recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise". In: **Obras Completas de Sigmund Freud Vol. 12**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

JACQUES, Paola Berenstein. **Elogio aos errantes**. Salvador: Edufba, 2014.

LARROSA BONDÍA, Jorge. "Notas sobre a experiência e o saber da experiência". **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.19, pp.20-28, jan./abr. 2002.

MALDONATO, Mauro. **Passagens de tempo**. São Paulo: Edições SESC SP, 2012.

ouvrouver ■ Uberlândia v. 14 n. 1 p. 140-153 jan. | jun. 2018

MARQUEZ, Renata Moreira. "Imagens da natureza". In: HISSA, Cássio Eduardo Viana (Org.). **Saberes Ambientais: desafios para o conhecimento disciplinar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MELLO, Christine. **Extremidades do vídeo**. São Paulo: SENAC, 2008.

SALA, Anri. **Where The Moon Notes Equal The Beach Bridges**. 2012. Exposição no Anfiteatro de Arles (França). Disponível em: <https://vimeo.com/71019954>. Acessado em: 12/06/2017.

TEDESCO, Elaine. A projeção de imagens no espaço urbano. **Revista Tecnologia e Tendências**. v.7, n. 1 e 2, 2008.

Recebido em: 18/09/2017- Aprovado em: 29/01/2018

O campo discursivo da textura sonora: diálogos e polifonias

DENISE SANT'ANNA
JURACY IGNEZ ASSMANN SARAIVA
ERNANI CESAR DE FREITAS

■ 154

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, eixo Educação Musical (2016), Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), Moçambique (2013), como Bolsista CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Mestre em Educação Musical, Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro-Centro Universitário (2000). Licenciatura Plena, em Música-Piano pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (1985). Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG, unidade Ituiutaba), realiza atividades de extensão e pesquisa em parceria com o Conservatório Estadual de Música Dr. José Zóccoli de Andrade. Coordenadora dos projetos de extensão: Projeto Escrevendo o Futuro: (Re) cortando papéis, criando painéis e Música na APAE. Professora de Arte, Educação e Cultura, Música e movimento e Bases Culturais (UEMG, Ituiutaba). Coordenadora do Concurso de Piano Abrão, que divulga a música brasileira desde 1994. Pesquisadora na linha de práticas sociais e processos educativos junto a estudantes de escolas públicas. Experiência e atuação principalmente na área de música, artes e cultura. Coordenadora do grupo de pesquisa Núcleo de estudos interdisciplinares em Arte, Educação e Psicologia.

Doutora em Lingüística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com pós-doutorado em Teoria da Literatura pela Unicamp, professora e coordenadora de Programa de Pós-Graduação da Universidade Feevale e pesquisadora do CNPq.

Doutor em Letras pela PUCRS, com pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC SP/LAEL); professor e pesquisador da Universidade Feevale, coordenador do projeto de pesquisa Gêneros textuais e multimodalidade: práticas discursivas e letramento.

■ RESUMO

O tema deste artigo discute conceitos de Bakhtin e Maingueneau em uma proposta de análise de um corpus, representado aqui por uma expressão verbal e musical, definida pelo conceito de textura sonora. O objetivo é refletir sobre a forma de estruturação dos elementos musicais e verbais e das relações dialógicas que se estabelecem nesse campo sonoro. O marco teórico para a análise proposta fundamenta-se principalmente nos conceitos de dialogismo, enunciado, polifonia, intertextualidade e de uma possível aproximação com impressões relativas à cena enunciativa, à cenografia e ao ethos. Este artigo caracteriza-se como descritivo e bibliográfico e sua análise é qualitativa. Os resultados confirmam que a estrutura composicional da textura sonora revela uma natureza dialógica e intertextual que, intensificada pela polifonia e por aspectos cenográficos característicos, reforça a possibilidade de criações estéticas servirem para produção e difusão de conhecimento.

■ PALAVRAS-CHAVE

Dialogismo, enunciado, textura sonora, polifonia, intertextualidade.

■ ABSTRACT

The subject of this article is about the concept of Bakhtin and Maingueneau with and analysis purpose of a corpus, represented here by a verbal and musical expression, defined by the concept of sound texture. The objective is to reflect on the structuring way of musicals and verbals elements, and dialogical relations that are established in this sonorous field. The theoretical framework for the proposed analysis is based primarily on the concepts of dialogism, enunciation, polyphony, intertextuality and a possible approximation with impressions concerning the enunciative scene, scenography and ethos. This work is characterized as descriptive and bibliographical with qualitative analysis. The results confirm of the sound texture reveals a dialogical and intertextual nature that, intensified by polyphony and scenographic characteristic aspects, that reinforces the possibility of aesthetics creation serving for production and spreading knowledge.

155 ■

■ KEYWORDS

Dialogism, enunciation, sound texture, polyphony, intertextuality.

1 Introdução

O presente artigo analisa um corpus sonoro, nomeado aqui de “textura sonora”, e sua realização alicerça-se em estudos que têm a análise do discurso por tema. O corpus em questão não se enquadra em um gênero específico de discurso, porém os aspectos de sua estrutura composicional permitem que a ele sejam aplicados conceitos referentes aos estudos da linguagem. Nesse sentido, o artigo reflete sobre a estruturação dos elementos musicais e textuais, que compõem a textura

sonora, e também sobre as relações dialógicas que podem ser estabelecidas em seu campo discursivo, considerando tanto a gravação em áudio quanto o registro verbal.

A análise da estrutura discursiva da textura sonora e a compreensão das relações entre sonoridades – textos verbais e musicais – contribui para compreender o alcance semiótico desse campo sonoro discursivo. Diante disso, a questão norteadora do artigo é a seguinte: de que maneira a estrutura composicional da textura sonora revela suas características plurais, que se constituem por relações dialógicas, intertextuais e polifônicas?

O marco teórico para a análise fundamenta-se, principalmente, nos conceitos de dialogismo, enunciado, polifonia e intertextualidade desenvolvidos por Bakhtin (2008, 2011) e retomados por José Luiz Fiorin (2006, 2012), Augusto Ponzio, (2008a, 2008b) Dominique Maingueneau (2008a, 2008b, 2013, 2015) que, além disso, traz subsídios relativos à cena enunciativa, à cenografia e ao ethos. O foco principal está nas relações dialógicas, em que as sonoridades se revelam como elementos que podem informar, divertir, orientar e influenciar o interlocutor.

O corpus da análise, cujo caráter é qualitativo e descritivo, é uma textura sonora denominada “a falta”, que compreende a faixa 2, do CD que acompanha a obra Texturas sonoras: áudio na hipermídia (BAIRON, 2005).¹

■ 156

2. Sendas dos estudos da linguagem

Esta seção visa apresentar sucintamente aspectos importantes da trajetória de Bakhtin, destacando-se aspectos da vida pessoal e do contexto histórico que podem nos guiar aos fatores determinantes que impulsionaram suas ideias.

O enfoque sobre os estudos da linguagem, parte de Mikhail Bakhtin (1895-1975), um filósofo e teórico da cultura russo, que se destacou como pensador dedicado ao estudo de conceitos e categorias da linguagem, da literatura e da arte, do século 20. Desenvolveu suas ideias como líder intelectual do chamado “Círculo de Bakhtin”, do qual participavam intelectuais de diferentes áreas, salientando-se, entre eles, o professor de literatura Valentin N. Voloshinov, que demonstrava interesse pela história da música e, posteriormente, formou-se em linguística, e Pavel N. Medvedev, educador e gestor na área da cultura.

O grupo reuniu-se regularmente de 1919 a 1929, e seus componentes desenvolviam debates sobre filosofia e, especialmente, sobre a linguagem (FARACO, 2009). Nesse contexto, a obra de Bakhtin estabeleceu-se a partir de fundamentos interdisciplinares, agregando conhecimentos de Filosofia, Linguística, Sociolinguística, Crítica literária, Música, Religião e a análise de gêneros discursivos. Visto que se volta para o modo como as atividades humanas se organizam na linguagem, a obra de Bakhtin instiga questionamentos acerca do valor social da crítica, da ética e da estética.

Concepções de sentido, signo, significado, enunciado, enunciação formam a base que constituiu o pensamento de Bakhtin acerca da linguagem, a qual não pode ser separada da cultura onde se manifesta, salientando-se a relação entre o eu e o outro como razão da existência da comunicação.

¹ Link para a faixa 2 “a falta”: <https://www.youtube.com/watch?v=Oj86ThbalrQ>

O “problema do sentido” é uma das linhas que conduz a obra de Bakhtin (PONZIO 2008). Ele não pode ser limitado, aos elementos, aos códigos ou às estruturas da língua, uma vez que sobre ele atua o contexto, no qual os interlocutores se encontram. Assim “o problema do sentido ultrapassa os limites da linguística e se coloca em um campo mais amplo que compreende a linguagem verbal e o signo em geral” (PONZIO, 2008, p. 90). O foco principal do sentido situa-se, portanto, nas relações dialógicas da enunciação, por meio das quais emergem “significados agregados” que complementam os “significados de partida” (PONZIO, 2008, p. 90).

Para Bakhtin (2011), a atividade de comunicação humana efetua-se em campos da comunicação no cotidiano das sociedades, em contextos orais e escritos, que determinam tipos diversos de enunciados. Assim, em meio à diversidade das esferas de utilização da língua, emergem enunciados com suas especificidades, “tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais são denominados gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

O enunciado insere-se no campo da comunicação, e sua compreensão requer um valor, o que Bakhtin chama de compreensão responsiva, a qual designa uma tomada de posição, um juízo de valor. Ao interpretar o texto ou ao situar-se em um ato de enunciação, o interpretante atribui ao enunciado uma compreensão responsiva, que sempre terá uma entonação valorativa, devido à relação dialógica eutu. Dessa forma, o objetivo real da comunicação discursiva está na relação dialógica, na tomada de posição do sujeito interpretante, que assume uma ativa posição responsiva ao perceber e compreender a significação do discurso.

157 ■

Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro (BAKHTIN, 2006, p. 125. Grifo do autor)

A significação de uma enunciação nunca coincide com o conteúdo puramente verbal: “as palavras ditas estão impregnadas de coisas presumidas e de coisas não ditas” (PONZIO, 2008, p. 93), ou, nas palavras do próprio Bakhtin (2011, p. 291):

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela compreensão responsiva ativa e que se materializa no ato real da resposta fônica subsequente.

Ao participar de um ato de enunciação, o interpretante concebe uma resposta, e esta vai além dos limites verbais: “definitivamente, a enunciação vive no jo-

go de compreensões responsivas expressadas por signos verbais e não verbais” (PONZIO, 2008, p. 95). A enunciação nutre-se desses signos e exige uma resposta, mas o sentido só se constitui como tal conforme a recepção, definida pela relação dialógica com o outro, o sujeito social.

A compreensão da importância do contexto no ato de enunciação e da atitude dos interlocutores um em face ao outro conduz à correlação entre o signo e a ideologia. Para Bakhtin, existe uma relação de contiguidade entre ideologia e signo, pois tudo o que é ideológico pode ser chamado de signo:

Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico (BAKHTIN, 2006, p. 20).

Com efeito, a ideologia corresponde a diferentes formas de cultura e ela se expõe em sistemas como as artes, o direito, a religião, o conhecimento científico (BAKHTIN, 2011), sendo reflexo do modo como os indivíduos veem, compreendem e avaliam a realidade social. Assim, o elemento ideológico deve ser considerado no contexto ao qual pertence, pois a ideologia expressa as “relações histórico-materiais dos homens” (PONZIO, 2008b, p. 113).

Nesse sentido, as tonalidades dialógicas, propostas por Bakhtin, não podem ser ignoradas, pois interferem na compreensão dos enunciados. O conjunto de ideias filosóficas, científicas e artísticas constitui-se no processo de interação com o pensamento dos outros, o que, segundo o autor, também se reflete “nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento” (BAKHTIN, 2011, p. 298).

As múltiplas vozes que interferem no ato de enunciação e que emergem nos enunciados podem, pois, ser visualizadas como o resultado da inserção na cultura, cuja memória se faz presente por meio de um mosaico de citações, ou de intertextos, que passam a fazer parte do texto. Segundo Fiorin (2006), o termo intertextualidade foi um dos primeiros a ter ascensão no Ocidente, como representativo das ideias bakhtinianas. Isso ocorreu a partir da década de 1960, por influência da obra da semiótica Kristeva, que tinha como foco discutir o texto literário, levantando a ideia de que, para Bakhtin, o texto não representava um sentido fixo, mas sim um cruzamento de superfícies textuais, ou seja, várias escrituras em diálogo (FIORIN, 2006, p. 163). Desse modo, o texto, em Bakhtin, refere-se a uma unidade que manifesta o pensamento, a emoção, o sentido e o significado, que jamais são únicos, porque sua natureza é plural.

Maingueneau (1998) atribui dois sentidos ao termo intertextualidade: “a de uma propriedade constitutiva de todo o texto, como ao conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto mantém com outros textos” (MAINGUENEAU, 1998, p. 87). Ele vincula a inter-relação entre discursos, isto é, a interdiscursividade, ao primeiro sentido e afirma que a concepção de intertextualidade se realiza, de modo particular, na literatura, mas que ela ocorre sempre que a presença de um texto se manifesta em outro, como, por exemplo, devido a uma alusão, uma citação, menção, referência.

Dialogismo e intertextualidade abrem espaço para o conceito de polifonia. Segundo Barros (2003), cabe situar o conceito de polifonia em relação ao dialogismo, que é o princípio que constitui a linguagem e o discurso, sendo a polifonia uma estratégia discursiva incorporada à construção de um texto. Assim, todo texto é dialógico, mas nem todo texto é polifônico² (2003, p. 5-6).

O conceito de polifonia foi proposto por Bakhtin a partir do seu trabalho sobre literatura, principalmente nas análises das obras do romancista russo Dostoiévski (1821-1881). A ideia de polifonia consiste em uma multiplicidade de vozes que apresentam o mesmo protagonismo, ou seja, mantêm com outras vozes do discurso uma relação de igualdade, caracterizando um tipo de texto que deixa emergir muitas vozes em oposição aos textos monofônicos.

[...] as vozes, aqui, permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à homofonia. E, se falarmos de vontade individual, então é precisamente na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais, realiza-se a saída de princípio para além dos limites de uma vontade. Poder-se-ia dizer assim: a vontade artística da polifonia é a vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento. (BAKHTIN, 2008, p. 23)

159 ■

Portanto, o conceito de polifonia em Bakhtin nasce como metáfora de sua significação no campo da música, onde circulam também os conceitos de homofonia e monofonia. Polifonia é um termo derivado do grego, cujo significado é o de “vozes múltiplas”. Na música, resulta da simultaneidade sonora de duas ou mais linhas melódicas e diferencia-se da monofonia, em que soa uma única linha melódica, uma voz única. Existe também uma aproximação entre polifonia e homofonia em sentido estrito, pois ocorre simultaneidade sonora das linhas melódicas com a mesma estrutura rítmica, embora não haja destaque na autonomia das vozes.

A “era polifônica” na música refere-se ao final da Idade Média e ao Renascimento, chegando ao virtuosismo vocal em que os compositores chegavam a compor para 36 vozes paralelas, criando um verdadeiro malabarismo contrapontístico. A partir de então, a polifonia alcançou a total hierarquia das vozes, atingindo na contemporaneidade uma gama de representações sonoras como narrativas da escuta que traduzem o espaço/tempo do sujeito. Abrange a ideia de sonoridades híbridas que correspondem às variações sonoras representadas nos diferentes cenários, as quais são tímbricas, expressivas, rítmicas, melódicas e harmônicas, imersas também em narrativas verbais e visuais.

No romance, a polifonia resulta da construção das personagens. Nas obras, concebidas a partir dessa opção técnica, o herói não é um prolongamento ou objeto do autor, mas é composto como sujeito autônomo, cujo ponto de vista contrasta com o de outras personagens e com o do autor. Colocadas em confronto, salientam-se as múltiplas vozes, sem que haja uma hierarquia entre elas.

Dominique Maingueneau é, entre diferentes pesquisadores, um dos que incorporou as ideias bakhtinianas em seus estudos. Um ponto de encontro importante com as ideias bakhtinianas refere-se ao conceito de polifonia. Maingueneau (1996)

² [...] ou melhor, “encontramos no nosso cotidiano enunciados dialógicos, mas raramente polifônicos” (PIRES, NOLL, CABRAL, 2016).

destaca que a questão referente à polifonia faz despontar o tema da identidade do sujeito enunciador, o qual pode assumir três categorias simultaneamente em um enunciado: a do “eu”, responsável pelos “atos ilocutórios”, pelos atos “de fala” ou, ainda, pelos atos “de discurso” (MAINGUENEAU, 1996, p. 85).

As influências estendem-se, ainda à abordagem da categoria dos gêneros, em que Maingueneau destaca, em consonância com Bakhtin, que eles só podem ser definidos quando visualizados em face de seus contextos sócio-históricos. Outro aspecto importante que remete a reflexões de Bakhtin quanto ao papel que se constitui na relação ouvinte-leitor, na estrutura dos gêneros, é a ênfase atribuída por Maingueneau ao outro na construção do enunciado:

Toda enunciação, mesmo produzida sem a presença de um destinatário, é, de fato, marcada por uma interatividade constitutiva (fala-se também de dialogismo), é uma troca, explícita ou implícita, com outros enunciadore, virtuais ou reais, e supõe sempre a presença de outra instância de enunciação à qual se dirige o enunciador e com relação a qual constrói seu próprio discurso. (MAINGUENEAU, 2013, p. 60).

■ 160

Ao destacar a participação de distintos parceiros nas relações dialógicas, Maingueneau (2015) utiliza a denominação de enunciador e coenunciador. Nessa rede dialógica, o discurso encontra-se sempre contextualizado, pois não só contribui para definir o contexto, como também pode modificá-lo no curso da enunciação. Diante disso, afirma-se outra característica importante que se caracteriza como discurso quando este remete a um sujeito: “[...] um EU, que se coloca como fonte de referências pessoais, temporais, espaciais” (MAINGUENEAU, 2013, p. 61).

No campo das atividades discursivas, Maingueneau (2015) propõe o conceito de cena de enunciação, que, no âmbito do discurso, faz interagir três cenas: cena englobante, cena genérica e cenografia. A cena englobante corresponde ao tipo de discurso como, por exemplo, o científico, o religioso, o político. A cena genérica está relacionada à especificidade do discurso, ao modo como é construído, à forma de escrita e às normas que o constituem. Assim, “cada gênero do discurso define seus próprios papéis: em um planfeto de campanha eleitoral, trata-se de um ‘candidato’; em uma aula, trata-se de um professor dirigindo-se a alunos, etc.” (MAINGUENEAU, 2001, p. 86).

Na relação com a cenografia, Maingueneau (2015) propõe o conceito de ethos, que se constitui a partir desta, ou seja, ele precisa estar amparado nas cenas de enunciação com aspectos verbais e não verbais. Nesse sentido, ethos é a imagem de si pelo seu dizer, mas não é um meio de persuasão, sendo parte constitutiva da cena de enunciação.

3. Análise da discursividade da textura sonora

Conceitos de Bakhtin, de Maingueneau e de outros estudiosos, anteriormente referidos, amparam a análise de “a falta” que integra a faixa 2 do CD, que acompanha o livro *Texturas sonoras: áudio na hipermídia*, de Sérgio Bairon (2005), com o intuito de situá-la em um campo discursivo, marcado pelo hibridismo sonoro.

Dessa forma, avalia-se a contribuição dos elementos sonoros, palavra, música, ruídos à construção de sentidos, aos quais se agregam à caracterização das cenas enunciativas, das cenografias e do ethos discursivo.

Portanto, a textura sonora é um campo composicional que compreende um processo de criação estética a partir da fusão de sonoridades, por meio de “caminhos que explorem a relação entre criação e expressividade conceitual” (BAIRON, 2005). A textura sonora, em sua estruturação, constitui um espaço de criação, com o objetivo de aproximar a experiência estética e a produção de conhecimento, vendo “a expressividade verbal como predomínio do pensar” (BAIRON, 2005, p. 39).

A textura sonora, considerando-se a cena englobante, não se insere em nenhum campo discursivo específico, visto que nela se conjugam o discurso poético, o filosófico, o histórico, mesclando-se também as linguagens. Nesse sentido, o discurso é híbrido e sua linguagem, heterogênea, o que caracteriza a cena genérica. A cenografia, efetivada pelo texto, constitui uma cena de vozes plurais que, em que a troca contínua entre uma e outra voz, formaliza enunciados inconclusivos, que, por essa especificidade, manifestam a ideia da falta.

No campo discursivo, há, pois, o propósito de provocar a reflexão sobre a concepção de “falta”. A cenografia, que segundo Freitas e Viana (2014) “não é imposta pelo gênero, mas construída pelo próprio texto”, apresenta-se, nesse contexto, como uma estrutura complexa, que recorre a sonoridades, expressões textuais e musicais, as quais imprimem cenas que a legitimam como um possível campo de investigação.

Constituído por perguntas veladas, a textura sonora visa a uma compreensão ativa e dialógica, tanto no próprio em si mesma, quanto na sua interação com o interpretante. Esse texto valoriza a diversidade de sonoridades que, por vezes, competem entre si e se fundem compartilhando a cenografia que se constitui no trajeto temporal. Os enunciados, que aqui são relacionados às expressões sonoras, formam um todo dependente desse campo discursivo, como se verifica no excerto a seguir:

Fragmento 1: Diz a poesia (Arnaldo Antunes) como filosofia: Talvez fizesse mais sentido perguntar quando a linguagem verbal deixou de ser poesia. Digo: O real se manifesta como a maior expressividade da falta constitutiva, ou seja, como o mais consequente espaço para a linguagem e seus movimentos expansivos na direção da interatividade me meio da qual habita o mundo cotidiano. Marca a incompletude. (BAIRON, 2005, p. 66).

A forma de estruturação do fragmento revela o dialogismo, presente entre o enunciado do enunciador, que provoca inferências a partir do Digo, e os demais sujeitos que se manifestam, em sequência a Diz a poesia ou a Diz a história. Portanto, os enunciados do fragmento resultam da fusão entre poesia e filosofia, revelando um campo dialógico que provoca novas escutas e novas expressividades. Verifica-se aqui a ideia de intertextualidade, presente na relação discursiva materializada em textos, ou seja, no conjunto de relações que o texto mantém com outros textos (MAINGUENEAU, 1998).

Fragmento 2: Diz a poesia (Ayrton Sant'Anna) como psicanálise: Há um não sei quê de qualquer coisa na ausência das origens. Não crês? Não sei se já sentiste, que no recôndito da alma vive uma saudade estranhamente triste de tudo o quanto não existe. Diz a história (Michel de Certeau) como filosofia: Traçamos ali a ultrapassagem da especialidade à banalidade. (BAIRON, 2005, p. 65-66).

As ressonâncias e os ecos dos enunciados nesses fragmentos de textos e nas sonoridades que compõem a textura não se apresentam indiferentes, visto que há um propósito de provocar a reflexão sobre o conceito de “falta”. Esse propósito, como se constata na pergunta “ Não crês? ”, promove uma atitude ativa e dialógica do interpretante, ao acionar sua capacidade de identificação da proposição que lhe é feita, e cuja compreensão deverá alcançar.

Consequentemente, o fragmento parece traduzir as palavras de Bakhtin, quando afirma “a palavra do outro deve transformar-se em palavra minha-alheia (ou alheia-minha). Distância (exotopia) e respeito. O objeto, durante o processo de comunicação dialógica que ele enseja se transforma em sujeito (em outro eu)” (BAKHTIN, 2006, p.379). Nesse sentido, a textura sonora mostra que há uma relação entre o “eu” e o “outro” em uma arena, em um embate no qual agem forças centrípetas e centrífugas.

Assim, está em jogo o conhecimento do interpretante, tendo em vista que, se ele não dispuser de informações suficientes para a identificação das significações do enunciado, sua compreensão responsiva estará comprometida e ele será incapaz de fazer reflexões profundas e complexas. Haverá, pois, uma prevalência da sinalidade na relação entre signo e identificação na constituição do sentido.

Sob o ângulo sonoro, salienta-se a polifonia presente na textura. Ela compreende sons eletrônicos, sons de violão, enunciados em francês, alemão e português, com variações tímbricas das vozes. Inicialmente, há uma antecipação de um timbre grave, que introduz um trecho dedilhado ao violão, e logo segue um conjunto de vozes sobrepostas explicitando fragmentos de textos em francês e alemão. Há uma base musical na tonalidade menor, que percorre toda a textura e que interage dialogicamente com os textos executados e, mais adiante, com a canção. Diante do processo enunciativo da textura, consideram-se tanto os aspectos linguísticos quanto os sonoro-musicais.

A base musical apresenta um caráter expressivo introspectivo, finalizando sempre com uma tensão que se resolve na tônica, nos diferentes momentos de repetição da base. Revela-se, assim o caráter polifônico em toda a construção da textura sonora, uma sobreposição de sonoridades que hibridizam os enunciados. Os fragmentos sonoros, representados também por palavras, muitas vezes sussurradas em meio ao conjunto, como também as frases ditas que se sobressaem, apresentam um diálogo intensificado pela característica polifônica. Marca-se aqui a relação da polifonia textual com a ideia da intertextualidade em forma restrita, pois há um processo de incorporação de um ou mais textos, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo. Essa incorporação se dá nas referências aos intertextos, como por exemplo na menção a Certeau, e mostra-se, também, de maneira transparente no resultado polifônico da fusão sonora resultante.

Não há linearidade na textura sonora, mas uma disposição temporal de fragmentos que oferecem correlações entre si, em um jogo contínuo que está para além da teoria, explorando, na textualidade resultante, “o que não pode ser simplesmente descrito pela linguagem científica formal” (BAIRON, 2005, p. 40). Todos os elementos sonoros presentes na textura, mesmo parecendo aleatórios, correspondem-se na proposta de provocar a reflexão acerca do conceito de “falta”.

No aspecto polifônico, não há uma relação de subordinação das estruturas sonoras – sejam elas verbais ou musicais – que são equalizadas quanto ao timbre e à intensidade. Existe, por conseguinte, uma aproximação com a polifonia proposta por Bakhtin (2008) quando denomina a pluralidade das vozes em equilíbrio presente nas obras polifônicas. Contudo, no âmbito dos enunciados da textura sonora, funcionam também mecanismos que podem revelar uma relação complexa de alteridade, entre o enunciador e o interpretante.

Com efeito, a inter-relação entre as expressões sonoras, amplia o significante e potencializa o movimento sógnico, exigido para a compreensão do conceito de “falta” proposto. Portanto, a trajetória em direção à compreensão do conceito também permite explorá-lo a partir de diversas escutas. Revela-se aí um momento de criação, de evocação da experiência estética, que suscita a compreensão de um conceito científico, expresso em sonoridades.

Em síntese, a textura sonora apresenta a ideia de incompletude que está presente em todo processo criativo e que coloca o sujeito ouvinte em uma relação dialógica com os sentidos inerentes às enunciações.

O campo da textura sonora insere-se no âmbito da expressividade das sonoridades, propondo uma experiência estética, que, vinculada a um conceito acadêmico, e a uma linguagem teórico-analítica, propõe a reflexão sobre o processo de conhecimento. Portanto, em sua estrutura, compreende um conjunto de textos que, atrelados ao campo discursivo sonoro, possibilitam a produção de um discurso híbrido, único e singular.

Há nos enunciados selecionados um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional que caracterizam a textura sonora, a qual corresponde a um campo discursivo específico e novo. Nesse contexto, o juízo de valor nasce das relações dialógicas com sujeitos interpretantes ativos, cuja compreensão se insere em um contexto político, cultural e social.

A textura sonora ou o texto equivale a uma unidade completa, que integra outros textos ao seu contexto, trazendo à discussão questões filosóficas e propondo uma reflexão acerca do conceito de “falta” e “incompletude”. Há uma maneira de dizer que incide sobre uma forma de existir, sobre um agir imaginário que, na concordância do coenunciador, pode mobilizá-lo a fim de se apropriar do efeito de sentido do discurso, que pode ser compatível com a sua realidade ou vivência (MAINGUENEAU, 2008a).

O tom determinante das sonoridades e vocalidades expressas integra o que se efetiva como um posicionamento discursivo, pois identifica uma maneira de dizer frente a outras. Diante do texto em questão, é possível fazer uma referência quanto ao ethos do enunciador, pois há uma posição ideológica na qual se apoia o texto. Esse ethos sustenta-se em um posicionamento crítico, que se reporta a saberes constituídos e que propõe uma troca com outros sujeitos do ato de enunciação, ao

mesmo tempo em que atrai o intérprete para que ele também participe da cena enunciativa proposta.

Portanto, a estrutura composicional da textura sonora revela um caráter dialógico e intertextual que, intensificado pela polifonia e por aspectos cenográficos característicos, reforça a possibilidade de a criação estética contribuir para a produção e a difusão de conhecimento.

4. Considerações Finais

Neste artigo, foi enfocada a estruturação dos elementos musicais e verbais e as relações dialógicas que se estabelecem no campo de uma textura sonora. A análise fundamentou-se nos conceitos de dialogismo, enunciado, polifonia, intertextualidade e estabeleceu uma aproximação com noções relativas à cena enunciativa, à cenografia e ao ethos. Essa tarefa apresentou-se como um desafio, dado que o campo discursivo da textura sonora não se enquadrava até aqui em um gênero de discurso específico. Porém, constatou-se a possibilidade de definir a textura sonora como um discurso híbrido, ao buscar uma aproximação com os conceitos que permeiam os estudos da linguagem.

As questões colocadas foram as seguintes: de que maneira a estrutura composicional da textura sonora revela características polifônicas, relações dialógicas e intertextuais? A análise permitiu afirmar que existem características polifônicas na estrutura composicional, reveladas pela fusão de várias vozes que são representadas por variações tímbricas e melódicas. As vozes múltiplas não apresentam uma hierarquia, mas sim relações dialógicas acentuadas pela disposição dos elementos sonoros e verbais, que podem ser identificados como enunciados. Há, portanto, um jogo polifônico que se caracteriza tanto na relação entre os enunciados quanto no resultado da fusão sonora, provocando, no interpretante, uma escuta reflexiva. Revela-se, assim, a intertextualidade potencializada pela relação entre os textos e pelo hibridismo sonoro resultante.

Como a estrutura composicional da textura sonora traz um caráter dialógico e intertextual, que é intensificado pela polifonia e por aspectos cenográficos, os quais atuam sobre a receptividade do intérprete, confirma-se a adequação da iniciativa de propor criações artísticas com o intuito de produzir conhecimento por meio de experiências estéticas.

Referências:

BAIRON, Sérgio. **Texturas sonoras: áudio na hipermídia**. São Paulo: Hacker, 2005.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. 2.ed. 1ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p.1-9.

BOAVENTURA, Luis Henrique; FREITAS, Ernani Cesar de. A construção do ethos nos discursos do Papa Francisco. **Gragoatá**, Niterói, n. 40, p. 317-338, 1º sem. 2016. Disponível em: <<http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/394>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

CARETTA, Álvaro Antônio. **A canção e a cidade: estudo dialógico discursivo da canção popular brasileira e seu papel na construção do imaginário da cidade de São Paulo na primeira metade do século XX**. São Paulo, 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

FACIN, Débora; FREITAS, Ernani Cesar de. Adorável canalha: a imagem de homem em Fabrício Carpinejar. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 6, n. 6, p. 37-57, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/4723>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

165 ■

GAONA, Soledad. Atrouando vida(s): Bergson y el vitalismo. *Revista Barda*, n.4, 2017. Disponível em: <http://www.cefc.org.ar/revista/index.php/our-collections/>. Acesso em: 15 de jun. 2017.

GERMÁN, Enrique Gras. **Aspectos dialógicos da composição musical: pontos de partida**. Porto Alegre, 2014. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MAINGUENAU, Dominique. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso**. São Paulo: Contexto, 2008 a. p. 69-92.

_____. **Gênese dos discursos**. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

_____. Discurso, enunciado, texto. In: _____. **Análise de textos de comunicação**. Tradução Maria Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 57-62.

_____. Gênero de discurso e cena de enunciação. In: _____. (org.). **Discurso e análise de discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 117-130.

PONZIO, Augusto. Signo e sentido em Bakhtin. In: _____. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2008a. p. 89-100.

_____. Signo e ideologia. In: _____. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2008b. p. 109-159.

VIANA, Andre Luciano; FREITAS, Ernani Cesar de. Cenografia e ethos discursivo “na empresa dos sonhos executivos”: imagem corporativa e cultura organizacional. **Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, v. 13 n. 26, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/7100>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

Recebido em: 28/11/2017 - Aprovado em: 02/05/2018

Motricidade humana na educação musical

DENISE ANDRADE DE FREITAS MARTINS
PRISCILA QUEIROZ MESSIAS

■ 168

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, eixo Educação Musical (2016), Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), Moçambique (2013), como Bolsista CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Mestre em Educação Musical, Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro-Centro Universitário (2000). Licenciatura Plena, em Música-Piano pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (1985). Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG, unidade Ituiutaba), realiza atividades de extensão e pesquisa em parceria com o Conservatório Estadual de Música Dr. José Zóccoli de Andrade. Coordenadora dos projetos de extensão: Projeto Escrevendo o Futuro: (Re) cortando papéis, criando painéis e Música na APAE. Professora de Arte, Educação e Cultura, Música e movimento e Bases Culturais (UEMG, Ituiutaba). Coordenadora do Concurso de Piano Abrão, que divulga a música brasileira desde 1994. Pesquisadora na linha de práticas sociais e processos educativos junto a estudantes de escolas públicas. Experiência e atuação principalmente na área de música, artes e cultura. Coordenadora do grupo de pesquisa Núcleo de estudos interdisciplinares em Arte, Educação e Psicologia.

Graduanda em Psicologia pela Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade Ituiutaba (UEMG). Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG), pesquisadora e integrante do Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Arte, Educação e Psicologia (NESI), cadastrado no Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

■ RESUMO

Este texto se propõe a discutir a motricidade humana na educação musical, principalmente nas áreas de Psicologia, Filosofia, Psicanálise e Música, com base na ideia de que nossas realizações só acontecem por meio do próprio corpo, campo primordial de nossas realizações. O ponto de partida para tal estudo foi a constatação de que atividades envolvendo práticas artísticas e musicais - com ênfase em música, teatro e literatura – desenvolvidas junto à comunidade participante de projetos de extensão e pesquisa, com a participação de professores/as e estudantes de uma universidade, uma escola de música (conservatório) e uma escola de educação básica, possibilitam o acesso às habilidades e potencialidades das pessoas envolvidas, favorecendo o levantamento e identificação de dificuldades de aprendizagem e socialização.

■ PALAVRAS-CHAVE

Motricidade humana, educação musical, práticas sociais e processos educativos, interdisciplinaridade.

■ ABSTRACT

This text proposes to discuss human motricity in music education, especially in the areas of Psychology, Philosophy, Psychoanalysis and Music, based on the idea that our achievements only happen through own body, the primordial field of our achievements. The starting point for this study was the observation that activities involving artistic and musical practices - with emphasis in music, theater and literature - developed with the community participating in extension and research projects, with the participation of teachers and students of a university, a music school (conservatory) and a school of basic education, make it possible to access the skills and potentialities of the people involved, favoring the identification and identification of learning difficulties and socialization.

169 ■

■ KEYWORDS

Human mobility, music education, social practices and educational processes, interdisciplinarity.

1. Introdução

Com base em nossas experiências e conhecimentos construídos coletivamente ao longo de realizações envolvendo principalmente processos de construção-reconstrução de práticas artísticas e musicais, com ênfase à música, teatro e literatura, em projetos universitários de extensão e pesquisa¹, contando com a participação de professores/as e estudantes de escola de música (conservatório) e escola de educação básica, constatamos que atividades como essas possibilitam acesso às habilidades e potencialidades das pessoas envolvidas, contribuindo sobremaneira no levantamento e identificação de dificuldades de aprendizagem e socialização.

Desse modo, nos propomos neste artigo a pensar tais práticas, partindo inicialmente do pressuposto de que projetos como esses implicam fundamentalmente a integração - de instituições de ensino, de pessoas, de disciplinas, de saberes e fazeres - rompendo muros e promovendo a transposição do individual para o coletivo, onde o trabalho em comunhão parece reforçar objetivos e expectativas comuns, além de possibilitar realizações e compartilhar frustrações. Enfim, são as chamadas formações democratizantes, lugar onde as pessoas se prolongam umas nas outras, são os grupos-sujeitos de Costa (1997).

Nesse sentido, Freire (2005) reforça tais compreensões, quando afirma que realizar e realizar-se não são um ato solitário, ao contrário, só acontecem na coletividade, sendo uns com os outros, onde a convivência é condição básica para compartilhar compreensões e realizações. Convivendo, as pessoas ficam próximas umas das outras, numa relação que exige entrega, respeito, prontidão, método, rigor, mas também encontros e desencontros. Relações como essas são marcadas de forte espírito de colaboração, com base no diálogo entre as pessoas. Daí surgem o “eu social”, como constituição da individualidade na coletividade.

Esses agrupamentos de pessoas em mesmas atividades são compreendidos como práticas sociais, as quais podem estabelecer, nos atos de troca, possibilidades de construção. Além de que, práticas sociais comportam práticas educativas e mostram-se potentes na formação para a vida em sociedade por meio dos processos educativos que essas desencadeiam. Convivendo com o outro, temos a oportunidade de construir novas formas de ser e de agir no mundo.

Ainda, é na intersubjetividade das pessoas em convivência e em interação que o diálogo se faz possível, como “[...] única condição de possibilidade da interdisciplinaridade” (FAZENDA, 2011, p. 11), o que exige engajamento pessoal de cada pessoa envolvida na relação, não por imposição, mas por desejo. Integração como momento de interação de diferentes áreas do conhecimento e disciplinas. Para além do aspecto formal (organização de disciplinas e conteúdos) e dos diferentes níveis de integração de pessoas, ideologias, objetivos, vontade de trocas e realizações, mas integração como condição de efetivação da interdisciplinaridade. Como assunção de postura ética assumida consigo mesmo e com o Outro, sendo uns com os outros (FREIRE, 2005).

¹ Os projetos aos quais nos referimos são parte integrante das atividades de extensão e pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade Ituiutaba (UEMG, Ituiutaba): Projeto Escrevendo o Futuro (PEF) - (Re) cortando papéis, criando painéis (2007) e Música na APAE, Associação de Pais e Amigos de Alunos Excepcionais (2009), ambos com o objetivo de contribuir com os processos de formação e socialização das pessoas participantes, em geral estudantes em idade entre nove e doze anos, e cuja investigação se propõe a identificar os processos educativos decorrentes de tais práticas.

Nesse sentido, Yared (2008) assevera que a interdisciplinaridade seria uma intersecção de diferentes áreas do conhecimento entre múltiplos saberes e fazeres, de certa forma indissociáveis em uma discussão que se preocupa com o entendimento integral do ser humano. Portanto, “Interdisciplinaridade é o movimento (inter) entre as disciplinas, sem a qual a disciplinaridade se torna vazia; é um ato de reciprocidade e troca, integração e voo; movimento que acontece entre o espaço e a matéria, a realidade e o sonho, o real e o ideal, a conquista e o fracasso, a verdade e o erro, na busca da totalidade que transcende a pessoa humana (p.165).

Desta forma, nos propomos a pensar tais práticas artísticas e musicais, envolvendo diferentes instituições de ensino, pessoas e áreas do conhecimento, particularmente Psicologia, Filosofia, Psicanálise e Música, com base em pesquisa bibliográfica, tomando-se como objeto de estudo a motricidade humana na educação musical, por acreditarmos que nossas realizações só acontecem por meio de nosso próprio corpo, campo primordial de nossas realizações. Para tal, apresentaremos o referencial teórico que sustenta nossa discussão seguido das considerações.

2. Referencial teórico

171 ■

2.1 Concepção de corpo e movimento em Psicologia, Filosofia e Psicanálise

A história da psicomotricidade se faz presente desde que o homem/mulher é humano, ou seja, desde que o homem/mulher fala e se movimenta. Pode ser delimitada como o campo de estudo transdisciplinar que investiga as ligações e as influências mútuas entre o psiquismo e a motricidade, o ser humano nas suas relações com o corpo em movimento e o corpo como um lugar de sensação, expressão e criação (FONSECA, 2008). A abordagem psicomotora é um fator essencial e indispensável ao desenvolvimento global e uniforme da criança, pois irá permitir a compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades contidas nele de se expressar, uma vez que, na Educação Infantil, a criança busca experiências em seu próprio corpo e nas sensações que ele desperta, formando a partir das suas vivências conceitos e ordenando o esquema corporal, localizando o corpo no tempo e no espaço.

A psicomotricidade envolve um desenvolvimento fisiológico que acontece ainda na vida uterina, onde realizamos movimentos com o nosso corpo e os quais vão se estruturando com o desenvolvimento sadio, exercendo significativas repercussões no comportamento. Uma pessoa é uma unidade inseparável estruturada pela inteligência, afetividade e pela motricidade, cujo movimento se dá como uma necessidade orgânica da criança, sendo base para o crescimento psíquico.

Tais apontamentos caminham em direção às teorias de Wallon (1968), particularmente em seus estudos do desenvolvimento humano, centrado na pessoa completa. Par o autor, o aspecto motor se desenvolve primeiro e serve tanto como atividade expressiva (dimensão afetiva do movimento) quanto como movimento intencional, direcionado a um objetivo e dotado de significado, ou seja, para o autor, a primeira função do movimento é expressiva. De tal forma que o movimento constitui-se como o princípio da vida psíquica na criança, a qual, por meio de gestos e

expressões faciais, concretiza a transação afetiva na comunicação entre si e os adultos. Mais tarde, o movimento passa a ter uma função instrumental, apreender e explorar o mundo físico, direcionar-se a ele. De onde se pode dizer que antes da aquisição da linguagem, a motricidade é a característica existencial essencial da criança, a primeira estrutura de relação com o meio, com os outros e posteriormente com os objetos, visto que criança é corpo em movimento como meio de conquista do mundo ao seu redor.

Para Wallon (1968), o desenvolvimento psíquico da pessoa depende tanto da maturação como das condições ambientais, compreensão compartilhada por Nascimento (2004, p. 47) e assim explicada,

Wallon buscou compreender o desenvolvimento infantil por meio das relações estabelecidas entre a criança e seu ambiente, privilegiando a pessoa em sua totalidade, nas suas expressões singulares e na relação com os outros. Dessa maneira, não propôs um sistema linear e organizado de etapas de evolução psíquica, mas desenvolveu sua teoria buscando compreender os objetivos da criança e os meios que ela utiliza para realizá-los, estudando cada uma das suas manifestações no conjunto de suas possibilidades.

■ 172

Dessa forma, chega-se ao fim do dualismo cartesiano, que afasta o corpo do desenvolvimento intelectual e emocional do indivíduo, visto que se ocupa do movimento humano dando-lhe uma categoria fundante como instrumento na construção do psiquismo. Concebendo a motricidade como integrando uma dimensão psíquica e como sendo um deslocamento no espaço de uma totalidade motora, afetiva e cognitiva, Wallon (1968) relaciona o movimento ao afeto, à emoção, ao meio ambiente e aos hábitos individuais, já que entre o indivíduo e o meio há uma unidade indivisível.

Em relação à essa dependência indivíduo-meio, Jung (1981), que também problematizou em seus estudos a questão mente – corpo, afirma que o processo de individuação, ou seja, desenvolvimento individual para vir a tornar-se um si-mesmo, é o que confere sentido à vida e consiste na trajetória de crescimento pessoal que se dá através de experiências em constante relação com o meio e com os outros, nunca solitária. Em concordância, Wallon (1968) compreende que diversas funções do ser humano só serão desenvolvidas por meio da aprendizagem que é efetivada em relação com outras pessoas. Dessa maneira, o sujeito é determinado fisiológica e socialmente, ou seja, é resultado tanto das disposições internas quanto das situações exteriores. Os pais, a escola e demais instituições de convivência das crianças são considerados influentes elementos propulsores e estimulantes, os quais intervêm na utilização e desenvolvimento dos potenciais herdados. Ou seja, junto às próprias capacidades da criança e sua estrutura biológica, dão suporte e condições à emergência de capacidades de interação com o outro e de expressão tanto nos movimentos como nas brincadeiras, desenhos, jogos etc. Dessa forma, a psicomotricidade é concebida como produto de uma relação complexa entre a criança e o meio. Para Fonseca (2004): “O indivíduo não é feito de uma só vez, mas se constrói, através da interação com o meio e de suas próprias realizações” (p.19).

De acordo com Wallon (1968), a criança, que ainda não desenvolveu uma linguagem verbal bem estruturada, representa através da motricidade suas múltiplas necessidades. Entretanto, essas são retratadas de uma forma não verbal e com forte carga afetiva, expressando bem ou mal-estar, já que a psicomotricidade é ferramenta privilegiada de comunicação da vida psíquica e das emoções. Fonseca (2008) acrescenta: “[...] o movimento não é um puro deslocamento no espaço nem uma adição pura e simples de contrações musculares; o movimento tem um significado de relação e de interação afetiva com o mundo exterior, pois é a expressão material, concreta e corporal de uma dialética subjetivo-afetiva” (p.17).

De acordo com Jung (1981), há diversos caminhos por meio dos quais o ser humano pode se expressar, seja através da palavra falada ou escrita, ou por meio de uma pintura, descrição de sonhos, ou ainda, corporalmente. O inconsciente é experienciado através de várias vias, dentre elas e de fundamental importância, o corpo. O corpo fala e revela o inconsciente na sua temperatura, no seu tremor, rubor, assim como no enrijecimento que objetiva dissimular os sentimentos. O corpo, componente viabilizador da constituição e experiência humana como algo pulsante, energético e vivo, não pode ser tomado como máquina.

Em Reich (1995) encontramos a concepção de corporificação do inconsciente, a qual estabelece relação direta entre corpo e emoção, ou seja, o corpo é o próprio inconsciente, dado que as defesas do inconsciente se corporificam, se dão também nas manifestações físicas que desenvolvemos ao longo da vida em resposta às emoções e pensamentos que experienciamos. Para Wallon (1968), o desenvolvimento das funções depende tanto de condições de maturação neurológica e orgânica como um todo, tal como de estímulos propulsores do desenvolvimento, que são os fatores ambientais. Dessa forma, o aparecimento e o desenvolvimento das funções mentais provêm da ação motriz ainda em seus primórdios. De onde o movimento espontâneo e expressivo aos poucos se transforma em gestos, sempre realizados a partir de uma intenção e revestidos de significação ligada diretamente à ação, voltada para a experiência imediata, fora da qual nada significa.

Em conformidade com as ideias de Wallon (1968), Merleau-Ponty (1999), forte representante da fenomenologia da percepção, compreende o corpo-próprio, corpo vivido, como dotado de motricidade, expressão da intencionalidade originária, não sendo apenas um movimento no mundo, mas um movimento em direção a ele, intencional. A intencionalidade aparecendo no momento em que o corpo mobiliza suas potências na realidade percebida, como gatilho para toda atividade motora, como possibilidade de um corpo em contínua situação, voltado para a experiência imediata. De tal forma que a motricidade intencional nos capacita a “[...] orientar-nos para não importa o que, em nós ou fora de nós através do mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.158).

Ainda para o autor (1999), é no espaço que o movimento veicula e efetiva as intencionalidades do corpo-próprio, que é o corpo da experiência do corpo, o corpo fenomenológico, o corpo do sujeito perceptivo, porque até mesmo aquilo que sabemos é por meio de nosso corpo, enquanto sujeitos perceptivos. De onde se pode dizer que todo conhecimento é conhecimento de um sujeito que percebe com todo o seu corpo. E é justamente no espaço que se inocula um sentido, é pelo movimento que enxergamos a gênese dos significados que as coisas percebidas têm

para nós, sujeitos perceptivos. O corpo é nossa expressão no mundo, a materialização de nossas intenções, ou seja, é muito mais do que apenas um instrumento de ação. E é por isso que se diz que toda experiência traz em si a inscrição do sujeito e de sua intencionalidade.

No que se refere à marca, à inscrição do sujeito na ação, Bertherat (2001) traz a seguinte compreensão:

Nosso corpo somos nós. Somos o que parecemos ser. Nosso modo de parecer é o nosso modo de ser. Mas não queremos admiti-lo. Não temos coragem de nos olhar. Aliás não sabemos como fazer. Confundimos o visível com o superficial. Só nos interessamos pelo que não podemos ver. Chegamos a desprezar o corpo e aqueles que se interessam por seus corpos. Sem nos determos sobre nossa forma – nosso corpo – apressamo-nos a interpretar nosso conteúdo, estruturas psicológicas, sociológicas, históricas. Passamos a vida fazendo malabarismos com palavras, para que elas nos revelem as razões de nosso comportamento. E que tal se, através de nossas sensações, procurássemos as razões do próprio corpo? Nosso corpo somos nós. É nossa única realidade perceptível. Não se opõe à nossa inteligência, sentimento, alma. Ele os inclui e dá-lhes abrigo [grifos nossos]. Por isso tomar consciência do próprio corpo é ter acesso ao ser inteiro...pois corpo e espírito, psíquico e físico, e até força e fraqueza, representam não a dualidade do ser, mas sua unidade (p.3).

■ 174

Em Jung (1981, p. 2), “[...] a psique depende do corpo, e o corpo depende da psique”,

Corpo e psique são os dois aspectos do ser vivo, isso é tudo o que sabemos. Assim prefiro afirmar que os dois agem simultaneamente, de forma milagrosa, e é melhor deixar as coisas assim, pois não podemos imaginá-las juntas. Para meu próprio uso cunhei um termo que ilustra essa existência simultânea; penso que existe um princípio particular de sincronicidade ativa no mundo, fazendo com que os fatos de certa maneira aconteçam juntos como se fossem um só, apesar de não captarmos essa integração (JUNG, 2003, p.69).

Em linguagem psicanalítica diríamos que um movimento, mesmo em estado cotidiano, é carregado de valor, de sentido, recheado de afetividade, que nos liga a um estado mais profundo do que a consciência cotidiana poderia verificar. Involuntariamente, expressa o particular de cada pessoa, suas mais íntimas características psíquicas são reveladas no movimento. O corpo é um canal que concretiza e presentifica emoções e imagens simbólicas, transborda elementos que se alimentam reciprocamente, de todo modo, significados se desmembram em movimentos e movimentos restauram significados, tudo num só movimento de ir e vir.

Merleau-Ponty (1999) expõe que qualquer significação do mundo está ligada à esfera do vital e do afetivo. De tal maneira que, é a partir do fundo de nossa

subjetividade que cada um projeta seu mundo único, de verdades pessoais, cujo mundo terá crucial importância em meio a uma sociedade que procura incessantemente a normatização da subjetividade em busca de certezas, objetividades, padrões e hegemonias teóricas e metodológicas. Como seres no mundo, somos cada uma à sua maneira, muito própria e particular.

Segundo Jung (1981), o corpo possui uma linguagem própria que foge de racionalizações, há questões sensitivas que são difíceis de serem verbalizadas, uma vez que, a emoção, expressa no humor e nos atos, precede as condutas cognitivas. Assim, a experiência sensível e corporal do movimento é considerada uma oportunidade para elaboração interna, a partir da qual se pode desenvolver o conhecimento das próprias habilidades, do repertório expressivo e, simultaneamente, tornar-se consciente dos processos de dinâmica pessoal ainda inconscientes. O corpo, sendo o corpo da experiência do corpo, só é sentido por quem o vivencia e, na maioria das vezes, as palavras são dispensáveis.

Cabe ressaltar que, é a ação motriz que regula o aparecimento e o desenvolvimento das funções mentais e da inteligência, ou seja, o movimento espontâneo transforma-se em gesto e ao ser realizado intencionalmente, reveste-se de significado. Em Wallon et al. (1979), “O que permite à inteligência essa transferência do plano motor para o plano especulativo não é evidentemente explicável no desenvolvimento do indivíduo” (p.131). O desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá, portanto, a partir do desenvolvimento das dimensões motora e afetiva. É a comunicação emocional que dá acesso ao mundo adulto, ao universo das representações coletivas. A inteligência assim, surge depois da afetividade e a partir das condições de desenvolvimento motor, isto é, o movimento, dotado de sentido e intencionalidade, é o gatilho que possibilita o desenvolvimento da inteligência. Através do corpo, das ações imediatas e da inteligência intrínseca a elas é que se faz possível o pensamento abstrato.

Dessa forma, em conformidade também com Merleau-Ponty (1999), a experiência corporal é o lócus fundamental de onde surge o conhecimento, e a percepção torna-se, ou melhor, é um ato primordial da existência. Na abordagem fenomenológica, o corpo passa a desempenhar um papel fundamental no processo de construção do conhecimento e se torna a chave para compreender a existência enquanto ser no mundo. Da mesma forma, cabe destacar a inexistência de movimentos corporais desprovidos de alguma intenção, isso porque a união encarnada do sujeito e seu corpo só se realiza no exato momento da existência, nunca antes do próprio acontecimento das coisas, porque tudo acontece em um único ser, o sujeito perceptivo de que fala Merleau-Ponty.

De onde se pode dizer que as funções sensoriais são pré-pessoais e revelam diante de nós um mundo natural para ser experienciado. O sentir, que se realiza no corpo como estrutura de implicações, configura-se dentro da ordem da experiência, antecessora da ordem da análise e da interpretação. Ou seja, nosso corpo, cada um à sua maneira, tem seu mundo e por isso o compreende sem necessariamente passar por representações, sem se submeter a ações objetivantes.

Com base na bibliografia pesquisada e de modo a concluir a apresentação das diferentes, e análogas, compreensões de motricidade humana, proposta desse artigo, podemos dizer que o movimento se relaciona à origem da representação, já

que é ele quem dá sustentação à mesma, tendo em vista que atualiza um objeto ou uma cena imaginada nos gestos que realiza. Assim, toda função psíquica supõe um componente orgânico, e o objeto da ação mental vem da experiência corporal entrelaçada ao ambiente em que o sujeito está inserido. Em Wallon (1968, 1961), seria o organismo como condição primeira do pensamento. Para Merleau-Ponty (1999), o corpo encarnado, o corpo da experiência do corpo, o corpo próprio, já que, a problemática corporal está além de seus aspectos fisiológicos; um corpo observado não é o corpo vivido, mas um objeto qualquer. Para o autor, somente o corpo é capaz de expressar a experiência humana e por isso, questiona a vivência da experiência na perspectiva do homem/mulher encarnado, já que onde existe corpo há história vivida, fundida em sua relação com o mundo e com as coisas do mundo, o que antecede todo e qualquer conhecimento intelectual.

2.2 Motricidade e educação musical

Para que o aprimoramento do desenvolvimento psicomotor infantil se realize, pais, professores, escola e demais instituições e pessoas de convivência das crianças são requisitadas em assessoria e intervenções contínuas através da estimulação. Luckesi (1994) assevera que o trabalho da educação psicomotora pode ser realizado por meio de jogos, atividades lúdicas e artísticas, pois além de proporcionar entendimento e tomada de consciência quanto ao próprio corpo e comando das expressões motoras, produz na criança uma aprendizagem de base substancial para o seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico. De um modo geral, se um dos elementos da psicomotricidade estiverem mal trabalhados, a criança poderá ter sérios obstáculos e até mesmo criar barreiras em sua aprendizagem, já que, a psicomotricidade, quando bem trabalhada e desenvolvida, sustenta a criança no enfrentamento de exigências que as aprendizagens escolares requerem.

Ainda para o autor (1994), a atividade lúdica e artística ajuda a desenvolver o potencial criativo da criança, operando como atividades prazerosas e proporcionando uma melhor qualidade da vida escolar. Ao brincar artisticamente, inúmeras funções cognitivas estão altamente conectadas, como o afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória etc. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança, contribui para a posse dos signos sociais, estimula habilidades motoras e capacidade de expressão, uma vez que nossa psique está registrada no corpo e tanto processos biológicos quanto psíquicos se processam nele. As artes em geral têm o poder de atingir emoções profundas, como observa Jung (1981), são capazes de viabilizar mudanças na forma como você se sente relativamente ao mundo circundante e a si mesmo.

Na educação musical, Gainza (1988) esclarece que toda ação expressiva é projetiva, trazendo consigo aspectos da personalidade do indivíduo e “[...] a aprendizagem se concretiza com a aquisição, consciente ou não, de uma série de capacidades ou destrezas no campo sensorial, motor, afetivo e mental” (p.34). E a música, campo da arte que se insere dentro de um contexto de exploração criativa e valorização da sensível, tem um poder evocador que traz para o consciente situações e climas afetivos, constituindo-se como uma ponte que, tendo o corpo, local privilegiado da subjetividade de cada um, e o movimento como interseção, traz para

o aqui e o agora elementos do imaginário e simbólico, em um fluxo entre o consciente e inconsciente. Movimentando e mobilizando, a música contribui para a transformação e desenvolvimento de quem a realiza. No instante em que a criança canta ou brinca musicalmente, além da psicomotricidade, são mobilizadas a emoção e a cognição. Melodia, ritmo, harmonia, forma e estrutura são aspectos trabalhados simultaneamente, quando se sente, se vivencia, se executa. De tal forma que a música e o som estimulam os movimentos internos e externos, nos impulsiona à ação e por isso promovem uma “[...] multiplicidade de condutas de diferente qualidade e grau” (p. 23).

Pensando-se em psicomotricidade e música, para que haja um melhor desempenho musical individual, tanto ao nível prático como teórico, os elementos básicos constitutivos da primeira, como esquema corporal, lateralidade, orientação espacial dentre outros, têm de estar bem desenvolvidos. Para isso, a educação musical se mostra fundamental para um melhor desenvolvimento psicomotor e consequentemente melhor aprendizagem, uma vez que a habilidade em apreender as disfunções musicais faz surgir no educador a necessidade de planejar uma intervenção orientada à resolução daquela circunstância. Vislumbra-se, desta maneira, como a música se correlaciona à psicomotricidade, no sentido de instrumentalizá-la para fins de reeducação das funções motoras perturbadas, visto que o uso do movimento corporal tem um potencial prazeroso e, por conseguinte, ativo nos processos de aprendizagem. Para Salles (2012): “O ouvir é corporal. Não ouvimos apenas pelo ouvido. A gente não tem consciência, a não ser pelo tato e pela visão, que o ouvido está localizado aqui. Sentimos a música no corpo todo [...]. A criança é “uma verdadeira pesquisadora de movimentos e sons” (p. 201-202).

Louro (2012) reforça tais compreensões, ao observar que a psicomotricidade e a educação musical possibilitam vivências e descobertas. É na experiência concreta que a educação musical contribui para o desenvolvimento, facilitando a educação psicomotora, possibilitando a tomada de consciência do corpo no espaço e no tempo. Ainda, são essas experimentações que abrem possibilidades de descoberta de si e do outro, contribuindo com os processos de formação e socialização.

É preciso atenção e cuidado frente à espontaneidade dos movimentos de cada criança, o que poderá determinar ou ao menos influenciar o rumo dos processos de aprendizagem. A prática artística e musical na educação infantil possibilita a observação/percepção/apreensão das habilidades das crianças, tanto no nível dos elementos básicos da psicomotricidade como na sua capacidade expressiva, importantíssima para a habilidade musical no desenvolvimento de potencialidades. Rezende (2011) ressalta o jogo e o lúdico como estratégias de desenvolvimento na educação musical e na pedagogia, tanto nos processos de conscientização corporal individual como coletiva, remetendo-se a Dalcroze como pedagogo musical referenciado quando se trata do uso do corpo no fazer musical.

Nesse sentido, podemos dizer que a música não é um objeto qualquer, mas um fenômeno, já que nos expressamos com nosso corpo, numa intencionalidade dirigida. Música e movimento constituindo-se em uma unidade, cooperando no desenvolvimento da musicalidade, coeficiente vital para o desenvolvimento rítmico de todo indivíduo. Operando nas dimensões sensoriais, música e movimento ampliam as linhas do existir, recriam o espaço no mundo em sincronia com o ritmo do tempo.

Seria o mesmo que o corpo imanente de Merleau Ponty (1999) que, em contato direto com o mundo, na instância imediata das realizações e experiências, tem sua existência inaugurada.

Imersos e engajados no fazer musical, entendemos que toda ação antecede sua compreensão, daí que a apropriação da linguagem musical requer a experiência necessária. Dada a natureza motriz e dinâmica da música, sua realização depende da mobilização do corpo como um todo, cuja movimentação abarca afetos, ideias e emoções (WALLON, 1968). Enquanto fenômeno, a música é, para o desenvolvimento do ser humano, a possibilidade e promessa de reapropriação do corpo enquanto unidade psicossomática, uma vez que implica no gesto e provoca, invariavelmente, a participação da motricidade.

3. Considerações

De acordo com os escritos, queremos reforçar a ideia da necessidade de se estimular o desenvolvimento da motricidade humana, especialmente de crianças, situação que faz da educação musical um agente de grande e primordial importância, já que, a música mais do que possibilitar o desenvolvimento da psicomotricidade, deve ser vista/percebida/concebida como essência e não instrumento pedagógico. Isso exige um olhar particular para cada criança com a qual se convive (ao contrário de atendida/assistida), em seu processo de formação e socialização. É preciso estar atento às várias maneiras com que as diferentes áreas se correlacionam e se interpenetram (motricidade, cognição, afetividade, linguagem...), é necessário fazer “com” e não “para” o outro. Conectadas umbilicalmente, tornam-se potentes na constituição do eu social, na construção de sentidos e significados para as coisas do mundo com as quais nos envolvemos.

Entretanto, parafraseando Luu (2015), são muitas as dificuldades e cuidados necessários para a realização de práticas sociais interdisciplinares envolvendo diferentes instituições e pessoas. Para que isso aconteça, é preciso despertar a sensibilidade que habita cada um de nós, como possibilidade de inaugurar novos e outros processos de imaginação e criação. Em colaboração a essa compreensão, Yared (2008, p. 163) diz: “Tudo isto supõe grande liberdade e grande abertura: nada e ninguém podem permanecer excluídos da relação aberta e dinâmica. Relação entre disciplinas, entre ciência e arte..., relação que não privilegia somente algumas, mas que acolhe em cada uma as estruturas e os nexos que gradualmente elevam-se à unidade”.

Desse modo, a partir de nossa vivência e convivência com as pessoas participantes dos projetos de extensão e pesquisa envolvendo principalmente práticas artísticas e musicais, aos quais nos referimos inicialmente, aprendemos que essas práticas possibilitaram acesso às habilidades e potencialidades de seu participantes, sujeitos ativos nos processos de construção-reconstrução das atividades propostas/planejadas/executadas, favorecendo o levantamento e identificação de dificuldades de aprendizagem e socialização, desvelando-se em um campo fértil para estudos em Psicologia, Filosofia, Arte e Educação.

4. Referências

BERTHERAT, Thérèse. **O corpo tem suas razões** – antiginástica e consciência de si. 19ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

COSTA, Mauro S. R. O novo paradigma estético e a educação. In: **Pesquisa e música**, Rio de Janeiro: CBM, v.3, n.1, dez.1997, p. 43-52.

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 6ª ed. São Paulo: Loyola. 2011. Disponível em: http://www.pucsp.br/gepi/downloads/pdf_livros_integran-tes_gepi/livro_. Pdf. Acesso em: 25 de janeiro de 2016.

FONSECA, Vítor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Grupo Editorial Summus, 1988.

JUNG, Carl Gustav. **Fundamentos da psicologia analítica**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Obras completas de CG Jung: psicologia do inconsciente, o eu e o inconsciente. Estudos sobre psicologia analítica. Petrópolis: Vozes, 1981.

LOURO, Viviane dos Santos. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. São Paulo: Som, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O lúdico na prática educativa**. São Paulo: Papyrus, 1994.

LUU, Joana Andrade de Freitas. **Desvelando para ressignificar: processos educativos decorrentes de uma práxis musical dialógica intercultural**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NASCIMENTO, Maria Letícia B.P. A criança concreta, completa e contextualizada: a psicologia de Henri Wallon. In: **Introdução a psicologia da educação: seis abordagens**. Kester Carrara (Org.). São Paulo: Avercamp, 2004.

REZENDE, Elcio Naves; TAVARES, Helenice Maria; SANTOS, Marilane. **Psicomotricidade e educação musical: pontos de interseção**. Revista da Católica, Uberlândia, v. 3, n. 5, 2011.

REICH, Wilhelm. **Análise do caráter**. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed.,1995.

SALLES, Pedro Paulo Salles. Música de fundo, música de frente. In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata

R.; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Gisele Adriana Miritello (Coord.). **A música na escola**. São Paulo: Alluci & Associados Comunicações, 2012, p. 195-197.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Edições 70, 1968.

WALLON, Henri; RABAÇA, Ana Maria; TRINDADE, Calado. **Psicologia e educação da criança**. 1979.

YARED, Ivone. O que é interdisciplinaridade? In: FAZENDA, Ivani. **O que é a interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008, p. 161-166.

Recebido em: 03/12/2017 - Aprovado em: 07/05/2018

A Prática Coral na Educação Básica: uma abordagem transdisciplinar em prol do desenvolvimento humano

LUCIANE PEREIRA DE MORAIS

■ 182

Atualmente é mestranda no programa de Pós-graduação em Música, na Unesp. Possui graduação em Música - FIAM-FAAM - Centro Universitário (1998), graduação em Educação Artística - Licenciatura Plena- Habilitação em Música pela Faculdade Paulista de Artes (2004) e pós-graduação em Capacitação de Docentes em Música Brasileira pela Universidade Anhembi Morumbi (2005). Atua desde 2002 no Colégio Marupiara, como Educadora Musical na Educação Infantil até o 9º Ano do Ensino Fundamental desenvolvendo projetos interdisciplinares. É docente na licenciatura de Música do Instituto de Pesquisa e Qualificação (INEQ) desde 2015. Tem experiência na área de Artes Visuais, com ênfase em Educação Musical. Seu trabalho tem abordagem na pedagogia crítica, para formação integral do indivíduo, desenvolvido através de práticas musicais criativas de voz, corpo, percussão em dinâmicas interativas. Participou de Cursos de Especialização em abordagens Kodály, Dalcroze e Orff. Ao longo de sua carreira atuou como cantora em montagens de Óperas como solista e coralista, bem como Orientadora de Técnica Vocal.

■ RESUMO

Este artigo discutirá sobre o papel da Prática Coral como atividade de maior efetividade e acesso no ensino musical da educação básica, seja no contexto curricular ou extracurricular, defendendo uma perspectiva transdisciplinar. Dessa forma, o texto oferecerá um breve panorama sobre o canto coral no ensino musical da educação básica; explorará suas dimensões e níveis de atuação; discorrerá, em linhas gerais, sobre o pensamento complexo em contraposição ao pensamento cartesiano, pautado numa abordagem transdisciplinar em prol do desenvolvimento humano, fundamentado por Nicolescu e Morin (1999), a fim de apoiar a prática docente musical numa perspectiva transdisciplinar. Conclui-se, a partir de uma reflexão sobre a experiência da autora nesta abordagem, que a prática coral oferece importante potencial e espaço para construção da alteridade, da identidade e da escuta, incidindo diretamente no desenvolvimento humano.

■ PALAVRAS-CHAVE

Prática Coral, educação básica, desenvolvimento humano, transdisciplinaridade.

■ ABSTRACT

The article will dictate the of Choral as a practice of greater effectiveness and access in the musical education of elementary school, either in the curricular or extracurricular context, defending a transdisciplinary perspective. In this way, the text will offer a brief overview on choral in the musical education of elementary school; explore its dimensions and performance levels; will deal in general terms with the complex thinking in opposition to Cartesian thinking, based on a transdisciplinary approach to human development, based on Nicolescu and Morin (1999), in order to support musical teaching practice in a transdisciplinary perspective. It is concluded from a reflection on the author's experience in this approach that the choral practice offers important potential and space for the construction of alterity, identity and listening, directly affecting human development.

183 ■

■ KEYWORDS

Choral practice, elementary school, human development, transdisciplinarity.

Introdução

O compromisso neste artigo está em discutir e propor uma abordagem que favoreça o desenvolvimento humano e preserve o ensino musical na educação básica, tendo a prática coral como sua mais consistente ferramenta. A partir da revisão bibliográfica preliminar acerca da atuação do canto coral na educação básica, da discussão sobre as dimensões do canto coral sob a perspectiva da educação básica e da fundamentação sobre a qual se firma a abordagem transdisciplinar em prol do desenvolvimento humano, o trabalho apresentará um breve relato de experiência a exemplo do assunto.

É importante dizer que o interesse pelo tema surgiu durante a disciplina “Expressão vocal no canto coral: fundamentos teóricos e práticos”, oferecido no 1º semestre/2017 no curso de Pós-Graduação em Música, da UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Instituto de Artes, incentivado pelo docente que a ministrou, Prof. Dr. Fabio Miguel.

O trabalho parte da hipótese de que ao longo dos anos tem-se acompanhado, com recorrência, a preocupação com o ensino musical em prol do desenvolvimento humano em detrimento da técnica, alinhando-se aos temas transversais requeridos pela Secretaria de Educação Fundamental nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997).

Confirmando a relevância dos temas transversais e fundamentando o artigo está o pensamento pioneiro do educador e compositor alemão radicado no Brasil a partir da década de 70, Koellreutter, acerca de música e educação que, intrinsecamente, trazia o entendimento de que “a música é, em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e a modificação do homem e da sociedade” (BRITO, 2015, p. 50). Seu pensamento teve e ainda tem importante influência na atualidade, reverberando nas janelas de ouvintes que buscam recursos para atender às demandas atuais na educação básica.

O tema também se fundamenta no trabalho de Murray Schafer (1991), quando da sua atuação em sala de aula, na educação básica, trouxe importantes reflexões a respeito do papel da música no contexto escolar e sobre a escuta.

Acredita-se que o canto coletivo, junto a criação musical, figuram como importantes recursos da prática musical com o tipo de abordagem que aqui será proposta, oferecendo espaço efetivo às necessidades humanas que vão além da técnica.

Um breve panorama da Prática Coral no Brasil

A facilidade ao acesso, o baixo custo em sua operacionalidade, seu alcance aos diferentes meios sociais, culturais e econômicos, colocaram o canto coletivo num patamar de ‘prática democrática’. Corroborando esta ideia, toma-se como exemplo o educador musical húngaro, Kodály, que ao final de longas pesquisas acerca da música folclórica em busca da identidade nacional, deu ênfase ao canto coral, em implantação desse repertório e para instituir a música nas escolas de educação básica, com o propósito de atingir todas as crianças de um país devastado pela segunda guerra mundial, que necessitava resgatar seu sentido pátrio (FONTERRADA, 2008), criando uma abordagem que seria, posteriormente, replicada por outros educadores em diferentes culturas.

Aqui no Brasil, durante as décadas de 40 e 50, imbuído pelo mesmo sentimento, depois de viagens para a Europa e ter conhecido a proposta de Kodály, é implantado o Canto Orfeônico com a iniciativa do visionário compositor brasileiro, Villa-Lobos. A prática trouxe as importantes e semelhantes características que Kodály desenvolveu: repertório de canções folclóricas, ensino da música com ênfase ao canto coral, democratização ao acesso a arte e o uso de gestual para o solfejo, o manossolfa (FONTERRADA, 2008, p. 213). Villa-Lobos tinha um pensamento bastante humanista acerca do assunto como podemos ver no texto abaixo:

O canto coletivo, com seu poder de socialização, predispõe o indivíduo a perder no momento necessário a noção egoísta da individualidade excessiva, integrando-o na comunidade, valorizando no seu espírito a ideia da necessidade de renúncia e da disciplina ante os imperativos da coletividade social, favorecendo, em suma, essa noção de solidariedade humana, que requer da criatura uma participação anônima na construção das grandes nacionalidades. [...] O canto orfeônico é uma das mais altas cristalizações e o verdadeiro apanágio da música, porque, com seu enorme poder de coesão, criando um poderoso organismo coletivo, ele integra o indivíduo no patrimônio social da Pátria (VILLA-LOBOS, apud FUCCI AMATO, 2007, p. 82).

Em seu pensamento é presente a ideia de um ensino musical que valoriza o aspecto humano, quando diz que o canto orfeônico é um privilégio da música, dada sua função de integração, sentido pátrio e altero quando traz a expressão “organismo coletivo”. Contudo, com a LDB de 1961, quando a música passa a ser disciplina optativa, o Canto Orfeônico, foi substituído aos poucos pelo ensino artístico polivalente (LIMA, 2016, p.19). Paulatinamente o canto coral foi perdendo seu espaço na educação básica, preservando-se a partir de esforços individuais, de grupos comunitários e religiosos em espaços extracurriculares ou informais.

A fim de contextualizar a situação atual da educação básica e sua atuação no ensino musical, cabe aqui ressaltar a importância e influência da gestão do currículo nas diversas mudanças da Lei de Diretrizes e Bases brasileira. Nas últimas décadas a lei propôs a polivalência nas artes; o retorno da música como disciplina obrigatória e, atualmente, sua proposta é que a música constitua umas das linguagens do ensino de arte, sem reger obrigatoriedade (BRASIL, Lei n. 13.415/2017, art.26, parágrafo 2). Sendo assim, compromete-se o espaço do ensino musical nesse contexto, desencadeando questionamentos acerca da efetividade das licenciaturas em música que temos atualmente.

No entanto, mesmo diante deste paradigma, pouco favorável ao ensino da música, nos meios educacionais formais o canto coletivo persiste e é presente como demonstra os trabalhos de autores (CHIARELLI; FIGUEIREDO, 2010; CLEMENTE; FIGUEIREDO, 2014; SILVA; FIGUEIREDO, 2015) que realizaram a catalogação dos artigos acerca do assunto em anais de encontros regionais e congressos da ABEM e da ANPPOM e tese e dissertações no portal da CAPES, percorrendo os anos de 1992 a 2013.

Na catalogação de Figueiredo e Silva (2015), sobre os trabalhos da ABEM e ANPPOM, entre 2003-2013, identificaram doze categorias ao todo entre os temas tratados em cada artigo. Uma das categorias criadas foi “Práticas corais em ambiente escolar”, seja curricular ou extracurricular, que geralmente são apresentados através de relato de experiência. No entanto, oferece categorias de diferentes naturezas, desde as mais técnicas como “preparação vocal” até seu aspecto funcional na categoria “inclusão social”. Os resultados da pesquisa demonstraram que menos de 4% de todo material pesquisado referia-se ao assunto e aproximadamente 1% tratava especificamente de “Prática corais em ambiente escolar”. Mesmo assim, os autores demonstraram otimismo em relação aos números, dada a abrangência e

diversidade de temas que a música pode alcançar e considerando significativa a quantidade de trabalhos encontrados.

Minuciosamente dividida em diversas categorias, uma outra pesquisa realizada por Clemente e Figueiredo (2014) coloca “coral escolar” como uma das quatro subcategorias de “prática escolar em contextos específicos” e identifica cinco, de oitenta e oito teses ou dissertações, escritas entre 1994 a 2011 no portal da CAPES, ocupando um pouco mais que 0,5% das pesquisas, um número pouco expressivo. Entretanto, demonstra a diversidade de temas que a prática coral pode abranger nas categorias identificadas.

Alcança-se aqui um universo que deve continuar a ser explorado no espaço acadêmico: a prática coral no currículo da educação básica, que mesmo parecendo evidente e efetiva sua presença neste ambiente como prática musical (FIGUEIREDO; SILVA, 2015), ainda não tem significativa representação nos trabalhos acadêmicos de ensino musical.

Sendo assim, é preciso de cautela para discutir-se sobre sua efetividade e sua função sobre o desenvolvimento humano na educação básica e deve ser constante tema de discussão e exercício. Torna-se clara a necessidade de escrever mais sobre o assunto, seja trazendo relatos de experiências, novas abordagens pedagógico-musicais ou mesmo discutindo sobre sua importância para o ensino musical na contemporaneidade no espaço escolar formal.

■ 186

As dimensões da Prática Coral na Educação Básica

Partindo do pressuposto que desenvolvimento humano é oferecer condições e espaço pleno de aprendizagem, para ampliação de suas capacidades, autonomia e oportunidade de escolha (PNUD) é que se propõe algumas das dimensões que são descritas a seguir.

Na dimensão técnica destaca-se o desenvolvimento vocal, a partir dos vocalizes e aquecimentos vocais; a consciência corporal, que oferecerá a oportunidade de uma aprendizagem significativa sobre a fisiologia vocal, bem como da postura e relaxamento do corpo e a compreensão da linguagem musical, no reconhecimento da escrita e todos os elementos que podem ser usados para o seu registro, seja ela convencional ou contemporânea.

Na dimensão estética, ressalta-se a percepção sobre os aspectos interpretativos, em fraseados e dinâmicas, explorando também o estilo. Na educação básica o destaque feito a essa dimensão e seu trabalho é igualmente importante como todos os outros, dada seu caráter intrinsecamente artístico, onde tem-se a oportunidade de aproximação do indivíduo em fase de formação, constituindo o conhecimento musical (percepção e iniciação à apreciação musical) na construção de critérios estético em sua relação com a música.

Na dimensão cultural apresenta-se repertórios de diversas culturas, podendo-se nutrir o espaço multi e intercultural que é relevante para o exercício de todas as outras dimensões, aproximando-se realidades diferentes, ou até mesmo opostas; desenvolvendo-se mecanismos cognitivos a respeito da fala e da acuidade sonora e ampliando-se o conhecimento sócio-histórico. MORAES (2008, p.185), defende o importante papel do espaço intercultural no currículo, representando o

lugar que promove o diálogo e o respeito à diferentes culturas.

Na dimensão educacional, conta-se com a predisposição do educador musical no exercício da escuta, da alteridade e dar espaço para atendimento às demandas que se observa em sala de aula como, por exemplo a inclusão social; a motivação em contraposição a apatia, muito comum no meio escolar; a valorização da iniciativa; desafios intra e interpessoais, entre outros.

Em suma, diante das dimensões propostas, configura-se sua abrangência de atuação na educação básica em prol do desenvolvimento, como mostra a Figura 1:



Figura 1. Esquema explicativo das dimensões da prática coral na educação básica.

Disciplinaridade, Pluridisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade

A abordagem que se trabalha na prática coral da educação básica, muitas vezes obedece a proposta pedagógica de uma determinada instituição. Contudo, cabe ao educador musical, responsável pelo desenvolvimento deste trabalho, preparado e bem fundamentado, conduzir uma orientação pedagógica que derrube suas paredes epistemológicas, caso seja necessário, em prol do ser humano.

A predominância do pensamento cartesiano atual, reponsável pela estrutura de se pensar o conhecimento a partir da categorização, caracterizado pela “fragmentação, descontextualização, simplificação, redução, objetivismo e dualismo” (SANTOS, 2005, p. 1), tem sido questionado a medida que a evolução científica e tecnológica vislumbra necessidades de transformação na maneira de pensar, agir e se relacionar com o mundo e com o outro.

Edgar Morin, sociólogo francês, afirma a complexidade do ser humano refletido na sua constituição, que toma dimensões das mais diversas naturezas, seja física, psíquica, biológica, emocional ou histórica, sem divisão ou hierarquia, visto

que somos todos em um. Essa complexidade também é a proposta que o sociólogo faz à comunidade científica para sua mudança de paradigma em relação ao pensamento e ao conhecimento que deve ser contextualizado para sua verdadeira efetividade, já que “conhecer o ser humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele” (2003, p. 37)

Para “reformatar o pensamento” e chegar à complexidade, “união entre a unidade e a multiplicidade”, como propõe MORIN (2000, p. 38), se faz necessário reconhecer os diversos níveis de atuação em que podemos transitar desde o nível disciplinar até o transdisciplinar, que diferenciam-se em seus graus de complexidade, sem que sejam excludentes.

O pensamento cartesiano, ou “pensamento clássico” para NICOLESCU (1999, p. 53), foi responsável por proporcionar uma demasiada proliferação de disciplinas, compartimentando cada parte do todo, imunizando seu contexto. Para que as áreas compartimentadas possam voltar a dialogar é que surgem outros níveis disciplinares, como a pluridisciplinaridade, que é um estudo feito por diferentes disciplinas sobre um mesmo objeto. Diferente dela está a interdisciplinaridade, que pode ser explicado como um estudo de determinado objeto adotando o método de outra disciplina, transferindo os métodos de uma para outra. E por fim, mas igualmente importante, está a transdisciplinaridade, que não despreza nenhuma das anteriores, mas as complementa naquilo que há entre, além e através das disciplinas. Seu objetivo firma-se em compreender o mundo atual e suas demandas de diferentes âmbitos é a “unidade de conhecimento”, sendo a “disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade quatro flechas de um único e mesmo arco: o conhecimento” (NICOLESCU, 1999, p. 53).

Dessa forma, alguns desses tipos de abordagens na prática coral podem ser entendidos se tomarmos como exemplo o conteúdo/compartimento ‘compreensão da linguagem musical’, que pode ter uma abordagem pluridisciplinar se trabalhada como tema num projeto entre música, história e matemática. Pode-se com o mesmo conteúdo estender para uma abordagem interdisciplinar num estudo sobre a divisão rítmica ou da origem da escala musical e até mesmo redirecionar o tema de aprendizagem, se considerada a demanda ‘extra-compartimento’, que se encontrará no caminho para este conhecimento numa abordagem transdisciplinar. No entanto, nessa última, é preciso um olhar multidimensional, já que a transdisciplinaridade é confundida constantemente com a interdisciplinaridade e com a pluridisciplinaridade. Muitos até descartam a disciplinaridade nessa perspectiva, sem se darem conta de que todas elas complementam-se.

A perspectiva transdisciplinar tratada aqui fundamenta-se no trabalho de Nicolescu (1999), tendo como pilares vários níveis de realidade (relação do todo e suas partes, a multidimensionalidade), a lógica do terceiro termo incluído (sistema aberto que traz a possibilidade de diferentes pontos de vista) e a complexidade (interdependência entre ciência e cultura).

Deve-se lembrar que tanto para Morin (2000) quanto para Nicolescu (1999), todo o conhecimento sobre as partes deve oferecer maior compreensão do todo, sendo a recíproca também verdadeira e quem deve se favorecer com isso é a humanidade, o humano que há no indivíduo. Em linhas gerais, a abordagem transdisciplinar firma-se no desenvolvimento integral humano.

Uma abordagem transdisciplinar na Prática Coral em prol do desenvolvimento humano

Na prática coral uma abordagem transdisciplinar pode emergir tanto do desejo em transformar a prática docente, redimensionando-a para acolher às demandas interpessoais ou intrapessoais que entremeiam a relação educador/aluno ou mesmo para posicionar o ensino musical, como agente de transformação humana.

A atitude transdisciplinar, defendida por Nicolescu (1999), é a composição de três importantes traços: rigor, abertura e tolerância. O rigor caracteriza-se pelo aprofundamento do rigor científico, dada a relevância que se dá ao ser humano e sua relação com o objeto. A abertura é admissão do desconhecido, do inesperado e do imprevisível no espaço ensino-aprendizagem, sendo a tolerância a consideração de que as verdades não serão absolutas, tampouco as ideias consensuais.

Toma-se como exemplo, a partir da experiência da autora, um grupo de alunos da rede privada, na faixa etária de 7 a 8 anos, do 3º ano do ensino fundamental 1, onde foi desenvolvida a prática coral como conteúdo do ensino musical curricular nessa instituição, sendo ministrado uma vez por semana por 50 minutos, no período de 4 meses, com o objetivo de atingir as dimensões aqui propostas.

O grupo contou com 26 alunos, três desses alunos eram inclusão, diagnosticados com TDAH (transtorno do déficit de atenção com hiperatividade) sob uso de medicação controlada, sendo um deles em estado de deficiência mental em grau leve (borderline). Apesar disso os alunos de inclusão não ofereceram grandes desafios, o desafio maior era o atitudinal de todo o grupo, centrado nas relações interpessoais e na percepção do espaço de ensino-aprendizagem, refletindo-se na afinação vocal dos alunos.

Neste contexto é que se revelou a prática coral veículo de superação aos desafios descritos acima, garantindo satisfação na prática musical escolar, reposicionando os indivíduos em seus espaços em favor do todo, dando-lhes a proporção de suas ações e de sua importância na edificação desse processo.

A construção desse trabalho se estabeleceu a medida que foram exigidas mudanças na orientação pedagógico-musical diante das tentativas de desenvolver a prática coral de maneira convencional, com os aquecimentos vocais, explicações sobre o funcionamento do aparelho vocal, exercícios de relaxamento, ensaio de repertório, entre outros que foram ressignificados durante esse curso.

Os aquecimentos vocais tornaram-se o ponto de partida não só para as explicações sobre fisiologia, desenvolvimento e afinação vocal mas, também, o momento onde se estabelecia a escuta, a concentração, a interação e percepção inter e intrapessoal. Exercícios vocais em graus conjuntos até a terça ou quinta nota da escala ou arpejos, eram feitos em bocca chiusa, com vibração lingual ou labial, com a vogal u trazendo também o uso indiscriminado de textos, que eram sugeridos pelos alunos, motivando-os para esse tipo de atividade e estabelecendo a oportunidade de parceria no processo. O reposicionamento dos alunos segundo o timbre de cada um, como técnica de timbragem vocal para melhor afinação, também era realizado neste momento e o canto em uníssono, foi privilegiado antes da introdução de peças a duas ou três (SILANTIEN, 1999, p.91).

Devido as aulas serem logo após do horário de lanche, variavelmente, foi

preciso criar alguns jogos de concentração e sensibilização da escuta no espaço da sala de aula antes que se começasse qualquer atividade. Muitos dos jogos propostos tiveram como fundamento os exercícios que Schafer (1991) desenvolveu em seu trabalho descrito no capítulo O compositor em sala de aula, de seu livro O ouvido pensante e no trabalho de Koellreutter (2001), como pode-se ver a seguir:

1. Com os olhos fechados um aluno de cada vez era guiado pelo som da voz de um outro aluno. O grupo deveria ficar em pé, espalhado pela sala e em silêncio, apenas uma pessoa poderia falar, o conductor.
 2. Andar pelo espaço no andamento que a professor cantar e mudar de direção conforme mudança de tom da melodia cantada.
 3. Ouvir todos os sons que conseguir perceber, em silêncio, ao final de um minute.
 4. Em roda um de cada vez entoa um som e 'entrega', simbolicamente, ao outro, que seguirá cantando a mesma coisa e depois 'entregará' ao próximo.
- Posterior á estes exercícios seguia-se a atividade vocal que nos dois primeiros meses ocupou grande parte das aulas sendo substituído aos poucos pelo construção do repertório com peças em uníssono, cânones e quolibets.

As atividades de aquecimento e concentração representaram um campo potencial de desenvolvimento para uma demanda afiliva no grupo: sua falta de escuta, determinante para o diálogo em um trabalho com este tipo de abordagem.

A medida que o repertório foi apresentado o grupo, mais seguro de sua voz, foi ganhando cuidado e comprometimento, refletindo-se em sua escuta, na consciência corporal e relacionando-se de maneira mais respeitosa com o outro e com o espaço de ensino-aprendizagem.

Cabe ressaltar, que todo grupo dispunha-se para a prática coral, tinham satisfação nas atividades que se propôs e que tendo como um dos desafios a emissão da voz e a escuta entre eles, se tornou essencial a vivência das atividades descritas em detrimento da construção e elaboração artística do repertório e da elaboração mais refinada da sonoridade do grupo.

Dessa forma, os desafios relacionados á emissão e, por consequência, afinação vocal, tinham ligação direta com os desafios inter e intrapessoais se tornando parâmetro para desenvolvimento de todas as outras dimensões propostas. O Prof. Dr. Fabio Miguel, em sua tese sobre a voz como símbolo sonoro, exemplifica bem essa situação quando discorre sobre os gritos de uma determinada tribo como arma para suas lutas por terras ou liberdade:

Têm-se, nesse âmbito, representações sociais da voz relacionadas à dor, à batalha, ao pesar, à tristeza. Certamente os significados da voz não estão relacionados à doçura, ternura, delicadeza, mas sim ao medo, à raiva, à morte, aos sentimentos, às sensações e emoções que foram despertadas por uma situação que buscava na voz um meio de expressão, uma forma de manifestar os pensamentos, as ideias acerca do momento de luta e conflitos vivido. Ou seja, os aspectos simbólicos e as representações sociais da voz são dinâmicos e dife-

rem de uma cultura para a outra; modificam-se de acordo com as relações sociais, econômicas, culturais, psicológicas específicas do lugar em que são criados e disseminados (2012, p. 127).

Ouvir o outro durante todos os exercícios propostos fez emergir uma reflexão sobre a multidimensionalidade da escuta, confirmando que o ensino musical precisa oferecer abertura, mantendo o rigor para a efetividade da comunicação entre os indivíduos e as áreas de conhecimento e tolerância para convivência entre as diferentes realidades que serão encontradas.

A construção da escuta no grupo, na resolução dos desafios atitudinais, inter e intrapessoais, definindo o diálogo no espaço pedagógico, foi feito através da sua relação com a música polifônica. Diálogo e polifonia foram postos lado a lado salvo sua efetividade na comunicação verbal. Assim diante do entendimento da emissão da voz e do que ela é capaz de oferecer; diante da observação sobre estrutura de uma peça á duas vozes, como um quolibet; diante da contundente necessidade de escutar o outro na prática coral; diante do espelhamento proposto entre a música coral e diálogo é que se deu uma prática musical transdisciplinar.

Considerações finais

191 ■

Pode-se considerar que na medida que a prática coral é incluída como um dos recursos facilitadores para o ensino musical na educação básica, observa-se o atendimento às necessidades multidimensionais do desenvolvimento humano: técnica, estética, cultural, educacional, e outras tantas, diante da aliança entre o espaço de ensino-aprendizagem, a escuta e o partilhamento da vivência musical.

O processo experimentado pela a autora além de modificar a identidade do grupo, remodelando suas relações e revelando a identidade dos alunos através da voz, que pouco eram ouvidos, refletiu também em transformações de sua prática docente, devido a recorrida necessidade de adaptação a uma realidade que urgia por uma escuta crítica. O educador esteve em muitas fases desse processo como aluno, a fim de compreender o que, por que, como e onde alcançar o que não estava ainda posto, o que estava além ou entre, atravessado no caminho que precisava ser partilhado e descoberto: a voz e a escuta dos alunos.

Essa perspectiva que se dá à prática coral é inerente à abordagem que valorize o desenvolvimento integral humano no ensino musical. FONTEERRADA (2008), educadora que desenvolve um importante trabalho com o uso da voz e do corpo, em seu livro *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*, tem posicionamento semelhante a respeito:

(...) a educação musical não é apenas uma atividade destinada a divertir e entreter as pessoas, tampouco um conjunto de técnicas, métodos e atividades com o propósito de desenvolver habilidades de criar competências, embora essa seja uma importante parte de sua tarefa. O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, dando-lhe a possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus

modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. Essa é a real função da arte e deveria estar na base de toda proposta de educação musical (p. 117).

E assim, mesmo que o ensino musical na educação básica não seja uma disciplina obrigatória e que a prática coral, sendo um ferramenta democrática, com livre acesso em diferentes meios, ainda seja refutada como tal, é preciso persistir em sua permanência na educação básica preponderando sua relevância no desenvolvimento humano.

Referências

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>> Acesso: 15 julho 2017.

BRASIL. **Lei n.13.415**, de 2017. Altera a Lei n. 13.278, de 2016, para fixar a música como uma das linguagens artísticas que constitui o ensino de arte, componente curricular obrigatório. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html> Acesso : 10 julho 2017.

BRITO, Teca de Alencar. **Koellreutter educador: o humano como objetivo na educação musical**. São Paulo: Peiriópolis, 2001.

_____. **Hans-Joachim Koellreutter: ideias de mundo, de música, de educação**. São Paulo: Peiriópolis, 2015.

CHIARELLI, Ligia Karina Meneghetti; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Canto coral: uma levantamento sobre os trabalhos apresentados nos Encontros Nacionais e Congressos da ABEM entre 1992 e 2009. In: XIX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Anais**. Políticas públicas em educação musical: dimensões culturais, educacionais e formativas. Goiânia, 2010, p. 551-560. Disponível em <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abemcongresso_2010_parte1.pdf> Acesso: 15 julho 2017.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de; SILVA, Luiz Eduardo. Prática Coral: Um panorama das publicações de anais de encontros e congressos da ABEM e ANPPOM dos últimos dez anos (2003-2013). XXII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Anais**. Educação Musical: formação humana, ética e produção de conhecimento. Natal, 2015. Disponível em <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/view/1092/508>> Acesso: 15 julho 2017.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre a música e a educação**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FUCCI AMATO, RITA. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo musical. **Opus**. Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, 2007. Disponível em < <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/295/273>> Acesso: 14 julho 2017.

LIMA, Sonia Regina Albano de. **Música, educação e interdisciplinaridade: uma tríade em construção**.

ouvrouver ■ Uberlândia v. 14 n. 1 p. 182-193 jan. | jun. 2018

São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2016.

MIGUEL, Fabio. **Paisagem Sonora**: um estudo da voz humana como símbolo sonoro. 2012. 315f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP- São Paulo. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/105884/miguel_f_dr_ia.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso: 16 julho 2017.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes**: complexidade , transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/WHH- Willis Harman House, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica Edgard de Assis Carvalho. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Trad. Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

PNUD. (Programa das nações unidas para o desenvolvimento no brasil). **Desenvolvimento Humano e IDH**. Disponível em <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>> Acesso: 18 julho 2017.

SANTOS, Akiko. O que é transdisciplinaridade. **Rural Semanal**. I parte e II parte. Universidade Rural do Rio de Janeiro, 2005. Disponível em <https://pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2013/06/O_QUE_e_TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf> Acesso: 14 julho 2017.

SCHAFER, Murray. **Ouvido Pensante**. Trad. Marisa Trench O. Fonterrada, Magda R Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

SILANTIEN, John. Técnicas de Ensaio coral para aperfeiçoar a afinação. In: CONVENÇÃO INTERNACIONAL DE REGENTES DE COROS, 1999. **Anais**. Brasília, p. 91-94.

Rcebido em: 03/04/2018 - Aprovado em: 08/09/2017

Considerações sobre docência, formação e inserção da dança no espaço escolar brasileiro

JOSIANE FRANKEN CORRÊA
CARMEN ANITA HOFFMANN
THIAGO SILVA DE AMORIM JESUS

Josiane Franken Corrêa é Professora Assistente do Curso de Dança - Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas. Doutoranda e Mestre (2012) pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista e Corpo e Cultura: ensino e criação (2010), pela Universidade de Caxias do Sul. Licenciada em Dança (2008), pela Universidade de Cruz Alta. É integrante do Grupo de Pesquisa OMEGA – Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (UFPel/CNPq) e do GESTE - Grupo de Estudos em Teatro e Educação (UFRGS/CNPq). Coordenadora do Projeto de Pesquisa Ensino Contemporâneo de Dança na Educação Básica: pedagogias possíveis (OMEGA UFPel/CNPq). E-mail: josianefranken@gmail.com

Carmen Anita Hoffmann é Professora Adjunta no Curso de Dança -Licenciatura e no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica (PUCRS). Coordenadora da Câmara de Extensão do Centro de Artes da UFPel. Coordena o Projeto de Pesquisa Aspectos Históricos da Dança no Rio Grande do Sul; os projetos de extensão Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade e Caminhos da Dança na Rua. Membro do Grupo de Pesquisa OMEGA – Observatório de Memória, Educação, Gesto e Artes – CNPq/UFPel. E-mail: carminhalese@yahoo.com.br

Thiago Silva de Amorim Jesus é Professor Adjunto do Curso de Dança-Licenciatura e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas. Coordenador do Núcleo de Folclore da UFPel – NU-FOLK e do Projeto de Pesquisa Folguedos e Danças Folclóricas Marginais do e no Rio Grande do Sul. Líder do Grupo de Pesquisa OMEGA – Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (UFPel/CNPq) e pesquisador no Grupo Dança e Educação. Coordenador de Relações Internacionais do Encuentro Internacional de Folclore y Arte Popular América Unida (Uruguay). Possui experiência na área de Artes, com ênfase em Dança, Artes Populares, Folclore e Carnaval. Atualmente investiga os seguintes temas: corpo, cultura e carnaval, folclore de margem e poéticas populares na contemporaneidade. E-mail: thiagofolclore@gmail.com

■ RESUMO

A investigação objetiva compreender o percurso histórico e legal sobre a inserção da dança na escola, enfocando o contexto sul-rio-grandense, local onde se desenvolve a pesquisa. Para tanto, foram estudados autores como Strazzacappa (2011), Almeida (2016), Hoffmann (2015) e Souza (2015), dentre outros, com o intuito de analisar os documentos legais e acontecimentos histórico-sociais, para subsidiar a discussão sobre as iniciativas que tornam possível a consolidação da profissão de professor em dança no Brasil e, especialmente, no Estado do Rio Grande do Sul. Considera-se que o crescente número de professores licenciados em dança no Brasil, associado à reconfiguração da área de Artes após a LDB de 1996, pressiona os gestores públicos a promover a expansão do campo de trabalho para esses profissionais, o que inclui a abertura de concursos públicos em nível municipal, estadual e federal. Porém, é preciso ressaltar que, não basta o aumento de vagas para a atuação dos professores de dança nas escolas de ensino formal, uma vez que é necessária a preparação do ambiente escolar para a recepção e inclusão dos mesmos, tanto sob o ponto de vista físico-estrutural quanto humano e conceitual.

■ PALAVRAS-CHAVE

Ensino, dança, educação básica.

195 ■

■ ABSTRACT

The objective of this research is to apprehend the historical and legal trajectory about the insertion of dance in school, focusing in the context of the extreme south Brazil where the research is carried out. Therefore, authors such as Strazzacappa (2011), Almeida (2016), Hoffmann (2015) and Souza (2015), among others, were studied in order to analyze legal documents and historical-social events to support the discussion on the initiatives that make possible the consolidation of the teaching profession in dance in Brazil, especially in the State of Rio Grande do Sul. The growing number of licensed dance teachers in Brazil, coupled with the reconfiguration of the Arts area after the 1996 LDB, is under pressure to encourage public managers to expand the field of work for these professionals, which includes including the opening of public competitions at municipal, state and federal levels. However, it is necessary to emphasize that, it is not enough just to increase the vacancies for dance teachers in formal education, since it is necessary to prepare the school environment for their reception and their inclusion both from physical-structural as well as human and conceptual point of view.

■ KEYWORDS

Teaching, dance, formal education.

Introdução

Esta investigação é uma iniciativa conjunta proposta pelos projetos de pesquisa “Ensino Contemporâneo de Dança na Educação Básica: pedagogias possíveis” e “Aspectos Históricos da Dança no Rio Grande do Sul”, integrantes do Grupo de Pesquisa “OMEGA – Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (UF-Pel/CNPq)”¹, do Centro de Artes, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O tema refere-se à docência em dança no ensino formal do Brasil e, mais especificamente, no Estado do Rio Grande do Sul, tendo como lócus articulador o Curso de Dança – Licenciatura, da UFPel.

Temos como principal objetivo realizar uma breve retrospectiva de iniciativas públicas e privadas relacionadas à inserção do ensino de dança nas escolas de educação básica do Brasil, assim como vislumbrar possibilidades para a expansão da dança como área autônoma nas instituições escolares, articulando-se mediante uma reflexão sobre a docência em dança na contemporaneidade. Para tanto, como fonte de estudos examinamos as teorias de autoras como Strazzacappa (2011) e Almeida (2016), no que tange ao ensino da dança, e Hoffmann (2015) e Souza (2015), em relação aos aspectos históricos e legislativos que envolvem o tema em questão, dentre outros. Além disso, consultamos documentos legais a fim de subsidiar a discussão sobre as iniciativas públicas que tornam possível a consolidação da profissão professor de dança no Brasil, considerando-se o atual cenário político-administrativo do país.

Ensino e aprendizagem da dança: a licenciatura em cena

[...] a dança pode assumir para ele (o pequenino) formas mais elaboradas: ele está cantando, no pátio da escola, uma melodia de poucas notas; [...]; a criança traça círculos, balança a cabeça em intervalos regulares, ilustra o seu canto com gestos simbólicos e com mímicas variadas. Eis, então, que a sua atividade começa a se entrosar com a dos seus coleguinhas, em rodas, em filas que percorrem caprichosos itinerários, em figuras diversas. As crianças estão dançando; mas se isto já é dança, a dança é também muito mais do que isso (PORCHER, 1982, p. 162).

Na escola a dança é encontrada nas cantigas, nas brincadeiras e nos jogos das crianças. Existem, também, aquelas danças que são dançadas apenas nas festas comemorativas como Festa Junina, Festa do Dia das Mães e Festa de Natal; outras danças são coreografadas para acompanhar a banda marcial da escola no desfile de 7 de setembro; há, também, as danças midiáticas que os jovens compartilham durante os intervalos entre as aulas, e essa lista é ainda mais extensiva. Quem nunca conheceu um professor que solicitou à turma uma “invenção artística” para resumir um conteúdo já estudado? Ou um professor, que gostava tanto de dança, que resolveu criar um grupo no turno inverso da escola, para que pudessem experimentar alguns passos; para que pudessem participar de apresentações artísticas?

¹ Página do Grupo de Pesquisa no site do CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6923965891359139>

De alguma forma, a dança está presente na vida escolar. Mesmo em períodos históricos de repressão e com tantas iniciativas para manter o corpo do aluno sentado na classe da sala de aula houve, e cremos, sempre haverá, dança na escola. Porque a dança é um meio de expressão incontestável para a humanidade, reflete os anseios comunitários e as peculiaridades dos povos. Tem-se como exemplo a diferença entre a dança onírica de uma oriental e a dança orgulhosa de uma espanhola (LABAN, 1978), diferenças que são demarcadas pelo movimento e o modo como este é empregado por cada corpo.

O desejo que o homem acalenta de orientar-se no labirinto de seus impulsos resulta em ritmos de esforço definidos, tais como os praticados na dança e na mímica. As danças regionais e nacionais são criadas pela repetição dessas configurações de esforços, na medida em que são características da comunidade (LABAN, 1978, p. 43).

Como forma de expressão, os movimentos da dança podem ser comparados às cores, linhas, formas e texturas empregadas por um pintor para traduzir suas ideias e sentimentos. Um pôr do sol que é pintado em uma tela também pode ser dançado por uma criança, pois a arte possibilita a interpretação singular do mundo em que vivemos (CONE e CONE, 2015). No mesmo sentido, todas as formas de arte expressarão, a seu modo, o tempo e a sociedade em que estamos.

“A dança é a única forma de movimento capaz de atender à necessidade natural das crianças de comunicar pensamentos, sentimentos, percepções e ideias por meio do corpo” (CONE e CONE, 2015, p. 5). Por esse ângulo, dançar é muito mais do que realizar uma atividade voltada ao condicionamento físico ou ao aprendizado de passos, pois torna viável a ilustração ou expressão de percepções, sensações e pensamentos.

E, apesar da presença desta arte no território escolar, a realização de práticas de dança como manifestação artística na escola não é sinônimo de existência de professores licenciados em Dança neste ambiente. A criação artística a partir do movimento dançado acontece em diferentes ambientes, evidenciando culturas populares, midiáticas, étnicas, entre muitas outras possibilidades culturais.

Ser profissional da dança envolve uma série de possibilidades de trabalho como, por exemplo, exercer as funções de bailarino, coreógrafo, diretor, ensaiador, entre outras, que fazem parte desta Área de conhecimento. O exercício dessas funções não se restringe à formação universitária proporcionada por cursos de Licenciatura e Bacharelado, pois a maioria dos profissionais da dança em atuação aprendeu o seu ofício no ensino não formal, especialmente em academias e grupos de dança.

Foi somente a partir da década de 1950 que, a docência em dança no Brasil, antes basicamente realizada por artistas interessados no ofício de ensinar, passa a ser desenvolvida por professores especializados, com formação específica, com o advento dos Cursos de Licenciatura em Dança. Estando a dança na escola como uma Área de conhecimento autônoma, é preciso a habilitação e capacitação permanente de professores especializados para a atuação neste espaço de ensino e aprendizagem.

Na Área da Educação, a discussão a respeito da relevância de uma formação específica para a atuação na docência é bastante ampla, especialmente ao se tratar do ensino na educação básica. Estudiosos como Cunha (1989) e Tardif (2002) acreditam na existência da necessidade de realizar uma transposição didática entre o conhecimento adquirido e o ensino do mesmo.

Nesse sentido, consideramos relevante uma formação pedagógica, pois o professor tem uma prática profissional específica que necessita de elementos de sustentação para o trabalho didático. A ação pedagógica, seja na dança ou qualquer outro campo de conhecimento, não é gratuita, pois é sustentada por uma epistemologia ideológica e política que a embasa e impulsiona e, refletir sobre este aspecto, é um dos principais papéis dos cursos de formação de professores (CORRÊA; SILVA; SANTOS, 2017).

A propósito, Strazzacappa (2011), salienta que muitos sujeitos podem querer cursar uma Graduação em Dança também pela capacitação, qualificação de sua prática e abertura a novos conhecimentos; porém, somente a Licenciatura² habilita legalmente o profissional para o trabalho nas escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio.

Uma formação acadêmica em um curso voltado para a reflexão sobre a prática docente age no sentido de transformar o “[...] primitivismo que conserva o professor prisioneiro de epistemologias do senso comum [...] no raciocínio crítico e na capacidade de conscientizar as amarras que aprisionam seu fazer e seu pensar” (BECKER, 2008, p. 55).

No Brasil o ensino superior de Dança é pertencente à área de Artes, tendo suas próprias Diretrizes Curriculares organizadas pelo Ministério da Educação. O primeiro curso brasileiro de Graduação em Dança iniciou suas atividades em 1956, na Universidade Federal da Bahia e, embora tenham sido implementados alguns cursos em outras universidades desde então, somente na década de 1990 houve uma expansão significativa dos Cursos Superiores de Dança no Brasil. Esse incremento aconteceu em função de algumas iniciativas públicas, como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996 (sobre a qual discorreremos no próximo item) e, também, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino de Arte - Dança, em 1997.

Outro momento de considerável crescimento do número de Cursos de Dança no país foi a segunda metade da década de 2000 quando, em 2007, foi implantado, pelo Governo Federal da época, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)³, que tinha como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

Lei de Diretrizes e Bases: precisamos falar dela

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDB 9.394/1996) representa um marco legal na história da educação brasileira e, entre

² Consta no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 2017). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 06 jun. 2017.

³ Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, no primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

muitas de suas contribuições, uma delas é a deflagração de “[...] um movimento de expansão e fortalecimento da educação infantil, da arte e da dança como áreas de conhecimento necessárias à educação” (ALMEIDA, 2015, p. 26).

Nessa Lei, o parágrafo que institui o ensino de arte no Brasil é o 2º do artigo 26, e o mesmo já foi modificado três vezes. Na LDB de 1996, constava o seguinte: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Em 2010 há a primeira alteração quando, através da Lei nº 12.287/2010⁴ acrescenta-se: “especialmente em suas expressões regionais”, no intuito de valorizar as características culturais das diferentes localidades brasileiras.

Em 2016, a partir da Medida Provisória nº 746/2016⁵, há a segunda alteração referente àquele parágrafo específico da LDB. Nessa medida, o trecho “nos diversos níveis da educação básica” é substituído por “da educação infantil e do ensino fundamental”, tirando a obrigatoriedade de ofertar ensino de Arte para o nível de ensino médio da educação básica nas escolas brasileiras. Por fim, com a conversão da Medida Provisória em Lei (nº 13.415/2017⁶) tem-se a seguinte colocação: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. Apesar de, aparentemente, haver um retorno conceitual, a retirada do trecho original em que consta “nos diversos níveis da educação básica” deixa uma brecha para a compreensão de que o ensino de arte é obrigatório na educação básica brasileira, mas cabe à escola decidir como irá realizar a oferta nos seus currículos.

Ainda sobre a LDB, é preciso ressaltar outras duas importantes alterações em relação ao ensino de artes. Em 2008, foi sancionada a Lei nº 11.769⁷ que, com o acréscimo do parágrafo 6º no artigo 26, torna a música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo no ensino de artes na educação básica. Esta obrigatoriedade perdurou por 8 anos quando, em 2016, a promulgação da Lei nº 13.278 institui: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”.

Apesar de ter ocorrido este período de 8 anos em que apenas o ensino de música foi obrigatório, na combinação com mais alguma linguagem artística, em função da não exclusividade, este acontecimento gerou tantas discussões por parte da classe de professores de Arte que, possivelmente, foi um dos movimentos impulsionadores para a mudança ocorrida em 2016. Ou seja, o que se pode considerar um equívoco proporcionado pela Lei 11.769/2008, somado à pressão da classe formada pelos arte educadores, acabou motivando uma revisão do que se configura como linguagem artística na escola por parte do poder legislativo.

Professores de Dança do Rio Grande do Sul: da formação universitária à inserção no mercado de trabalho

⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm#art1 Acesso em 06 jun. 2017.

⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm Acesso em 06 jun. 2017.

⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art6 Acesso em 06 jun. 2017.

⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm Acesso em 06 jun. 2017.

Uma consequência da promulgação da LDB de 1996 é a expansão dos cursos de Licenciatura em Artes no país, pois havia a necessidade de formação de novos professores que pudessem atender a demanda criada a partir da obrigatoriedade do ensino de arte instituída por lei.

No Rio Grande do Sul este movimento expansivo também aconteceu e hoje, destaca-se no cenário brasileiro como um dos Estados com maior número de cursos de licenciatura em Dança do país.

A história da Graduação em Dança no RS iniciou em 1998 quando, na cidade de Cruz Alta, foi inaugurado o primeiro curso de Dança - Licenciatura Plena, na Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), no âmbito da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras daquela instituição. O referido Curso estava inserido em um contexto político, econômico, artístico, social e educacional em que se buscava priorizar a qualidade do ensino e, junto com isto, respaldar a busca de legitimação e consolidação profissional para a Área da Dança.

Como se tratou do primeiro curso de graduação em Dança do Estado, atraiu a atenção de profissionais que haviam atuado e se formado em distintos lugares, bem como participado de especializações em Dança no Brasil e exterior e sentiam a necessidade de socializar seus conhecimentos em um ambiente de formação sistematizada, uma vez que, na época, não existia um coletivo organizado com demandas dessa natureza.

Houve, também, um interesse e um olhar pelas forças de gestão governamentais dos diferentes níveis, que inauguravam possibilidades de criação de políticas públicas para o desenvolvimento das artes, especialmente para grupos de interesse social, como os formados por educadores e artistas.

A década de 2000 tornou-se importante para o protagonismo do Curso de Dança da UNICRUZ e, por sua vez, da Área da Dança no RS de modo amplo, pois oportunizou a criação de uma massa crítica de profissionais que discutia a dança em sua complexidade e produzia conhecimento específico (artístico, pedagógico e científico), como em nenhum outro lugar do Estado.

No período considerado, grandes expoentes da dança passaram por Cruz Alta, contribuindo para a formação artístico-acadêmica dos estudantes e dos profissionais da área como Sylvie Fortin, Isabelle Marteau, Maria da Conceição Castro França Rocha, Dicléia Souza, Ana Botafogo, Mário Nascimento, Carlinhos de Jesus, João Acyr, Gustavo Côrtes, Octávio Nassur, Paulo Caldas, Paulo Guimarães e Ana Victória, entre outros, pessoas estas bastante articuladas e atuantes no meio artístico nacional e internacional, o que permitiu a criação de redes de sociabilidades que influenciaram toda uma geração de profissionais da dança.

Durante o seu desenvolvimento o Curso protagonizou diversas atividades, tais como convênios para estágios, apresentações artísticas, encontros, seminários, eventos e semanas acadêmicas, enfim, um movimento que extrapola em muito a carga horária mínima de uma estrutura curricular. Além disso, tanto os professores como os alunos, perseguiam a participação em eventos relacionados à dança em diferentes cidades, estados e países. Nessa perspectiva, é possível constatar que o Curso de Dança da UNICRUZ foi um disparador nos rumos da formação profissional em dança no Rio Grande do Sul, mesmo tendo formado a sua última turma em 2010.

Hoje existem 7 cursos para a formação universitária em dança no RS, sendo

eles 5 cursos de Licenciatura (UERGS, ULBRA⁸, UFPEL, UFRGS, UFSM), um Bacharelado (UFSM) e um Curso de Tecnologia em Dança (UCS), que buscam contemplar uma demanda crescente de profissionais interessados na formação específica.

A articulação entre os Cursos Superiores de Dança do Estado gerou a criação de um encontro que reúne estudantes e professores das Universidades citadas, bem como outros profissionais interessados, momento que possibilita a troca de experiências e instiga a discussão sobre problemáticas e oportunidades de atuação no território sul-rio-grandense. Valle (2016, p. 23), ao fazer um retrospecto histórico dos encontros já realizados nos Anais do último Encontro Estadual das Graduações em Dança do RS, coloca os objetivos originais da proposta:

[...] aproximar as graduações em dança (acadêmicos, egressos, professores e amigos) do Rio Grande do Sul para fortalecer uma identidade de classe; promover atividades de pesquisa acadêmica em dança, colaborando para a qualificação e circulação; divulgar trabalhos artísticos de nível acadêmico; promover discussões de temáticas relevantes na área da dança propondo, se necessário, ações políticas por meio de manifesto, carta aberta etc.

201 ■

O evento tem crescido, pois o número de graduandos e egressos já aumentou consideravelmente desde a primeira edição, em 2009. Esse evento é itinerante, sendo que a cada realização um dos cursos fica responsável por sediar e organizar o encontro.

Os Encontros das Graduações em Dança no RS tiveram, até o presente momento, quatro edições: em 2009, promovido pela ULBRA/Canoas; em 2011 organizado em parceria da ULBRA e UFRGS, sediado na primeira; em 2012, em Pelotas na UFPEL e, em 2014, em Montenegro na UERGS (SOUZA, 2015, p. 42).

O último Encontro de Graduações ocorreu em 2016, sediado pela UFRGS. Acreditamos que o crescente número de professores de dança formados pelos cursos universitários pressiona os gestores públicos a promover, de alguma maneira, a abertura do campo de trabalho para esses profissionais, o que inclui concursos públicos em nível municipal, estadual e federal. Ao discorrer sobre este fator, Souza (2015, p. 41) coloca:

[...] posso presumir que esses recentes cursos de Graduação em Dança – e todos os movimentos acadêmicos que deles decorrem – igualmente impulsionaram a abertura de concursos públicos para o licenciado em Dança no Estado do RS (SOUZA, 2015, p. 41).

Na década de 2000, foram ofertadas algumas vagas para licenciados em

⁸ O curso de Dança - Licenciatura, da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), está em processo de extinção.

⁹ Para saber mais ver Souza (2015) que, ao investigar os processos seletivos envolvendo a área da Dança, cria uma tabela com dados que correspondem a concursos realizados no Estado entre 2007 e 2014.

Dança em concursos públicos⁹ municipais no Rio Grande do Sul, tendo como exemplos o Edital 01/2005¹⁰, na cidade de São Leopoldo, o Edital 023/2008¹¹, na cidade de Horizontina e o Edital 01/2009¹², na cidade de Montenegro. Em todos eles, as provas continham questões específicas da Área de Dança.

Porém, ainda hoje vemos equívocos nos processos seletivos e concursos públicos para o preenchimento da vaga de Ensino de Artes, o que acarreta pensar provas que contemplem os conhecimentos das Áreas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Em 2017, a Prefeitura Municipal de Pelotas realizou concurso público para Professor de Arte (Edital de Abertura nº 8/2017¹³), tendo como escolaridade exigida o “Curso Superior completo de Licenciatura em Artes, com habilitação específica na área”. Embora a descrição da vaga no edital mostrar-se ampla a ponto de permitir a inscrição de candidatos com formação em qualquer licenciatura em Artes, o conteúdo da prova era basicamente composto por questões sobre Artes Visuais, o que acabou prejudicando os professores formados em Dança, Música e Teatro que participaram da seleção.

Como modo de contestação e busca por mais oportunidades para os licenciados, o Conselho do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), representado por sua Diretora, Úrsula Rosa da Silva, elaborou um memorando para a Secretaria de Educação do município expondo o descontentamento referente à prova de seleção realizada e, ainda, explicando a importância da implementação das diferentes linguagens artísticas nas escolas de educação básica. Na oportunidade, a diretora ressalta a relevância de especificar nos editais vagas específicas para as diferentes formações em Arte e solicita a realização de uma audiência para discutir sobre os próximos concursos que podem vir a ser organizados.

Integrando este movimento de contestação, a comunidade artística pelotense realizou, em uma das atividades alusivas ao Dia Internacional da Dança de 2017¹⁴, uma mesa redonda tendo como tema de discussão “Inserção profissional da dança”, em que um dos pontos abordados foi a prova do concurso regido pelo Edital nº 08/2017, no município de Pelotas. No evento, esteve presente Giorgio Ronna, o Secretário de Cultura do Município que, ao se manifestar com relação à situação ocorrida, comprometeu-se a compactuar com a necessidade de especificidade na elaboração das provas dos concursos públicos para a Área de Artes. Além disso, o Secretário anunciou a criação de um cargo de estagiário de Dança para constituir o quadro da Secretaria da Cultura de Pelotas, cargo para o qual, no momento, já houve processo seletivo realizado.

Com esta situação, evidenciamos a importância do acompanhamento dos concursos e processos seletivos para o cargo de professor de dança por parte dos artistas, educadores e produtores culturais, especialmente nos contextos de atua-

¹⁰ Disponível em: <http://publicacoes.fundatec.com.br/home/portal/concursos/editais/edital-31.pdf> Acesso em 01 ago. 2017.

¹¹ Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-horizontina-rs-19-vagas> Acesso em 01 ago. 2017.

¹² Disponível em: http://publicacoes.fundatec.com.br/home/portal/concursos/editais/edital_4531464e85b.pdf Acesso em 01 ago. 2017.

¹³ Disponível em: http://www2.pelotas.com.br/xxx/transparencia/arquivos/editais_contratos/440980ec23fc18d8b3c6dc78a6c61ba2.pdf Acesso em 18 set. 2017.

¹⁴ Evento organizado pelo Curso de Dança – Licenciatura, da UFPel; Associação de Dança de Pelotas (ADAP) e Centro Contemporâneo Berê Fuhro Souto.

ção destes profissionais.

No Estado do Rio Grande do Sul, também houve a abertura de um concurso para a atuação de professores de dança no magistério público estadual, a partir do Edital nº 01/201315 em que foram ofertadas vagas para atuação nas escolas públicas estaduais na disciplina intitulada “Ensino de Arte – Dança”, o que exigiu dos candidatos a formação em um Curso de Licenciatura em Dança.

É possível crer que o movimento político dos pesquisadores da área para a ocorrência desse concurso iniciou com bastante antecedência e numa construção colaborativa. A evidência disso é sinalizada na criação, em 2008, dos Referenciais Curriculares Estaduais para o Ensino de Dança¹⁶. Na intenção de nortear a ação dos professores das escolas públicas estaduais, o material foi elaborado a partir de uma “tradução” dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o contexto sul-rio-grandense.

De todo modo, apesar de termos avançado nas últimas duas décadas em relação à inserção dos professores de dança no mercado de trabalho, ainda nos deparamos com um cenário de pouco conhecimento sobre a possibilidade de atuação desses profissionais nos municípios sul-rio-grandenses gerando, assim, situações que nos exigem zelar os processos públicos de seleção para o magistério, assegurando o direito de exercer a profissão.

203 ■

Considerações

Podemos concluir que a dança, sendo ela assumida ou não como componente curricular na escola de educação básica, está presente no cotidiano dos estudantes. Porém, lutamos para que a prática artística de dançar seja, de fato, valorizada como um meio de expressão que reflete os anseios comunitários e as peculiaridades dos povos, assim como as demais linguagens artísticas.

Pensando na conjuntura social atual em que nos encontramos no Brasil, acreditamos que apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e algumas das suas normativas serem positivas para a profissão professor de dança, as muitas alterações desta mesma Lei em um período tão curto de tempo demonstram, de certo modo, a instabilidade política do nosso país.

Reflexo do jogo de interesses de partidos políticos e instituições religiosas, o fato de haver mudanças repentinas na definição das diretrizes da educação básica, como é o caso das Medidas Provisórias, faz com que não haja tempo suficiente para colocar em prática o texto explicitado em Lei.

Foi na década de 1960 que os primeiros licenciados em Dança foram formados, mas até o momento vivemos com a sensação de uma profissão experimental, com direitos provisórios e com um tímido mercado de trabalho.

Por isso, finalizamos esta escrita reiterando a necessidade de haver atenção e ação redobradas por parte dos agentes culturais em diferentes âmbitos profissionais para que, juntos, possamos criar novas oportunidades de trabalho, assim como pressionar efetivação das leis já existentes, concernentes à obrigatoriedade do ensino de dança nas escolas brasileiras.

Referências

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Que dança é essa?** Uma proposta para a Educação Infantil. São Paulo: Summus, 2016.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: KARKOTLI, G (Org.). **Metodologia: construção de uma proposta científica**. Curitiba: Camões, 2008. p. 45-56.

CONE, Theresa Purcell; CONE, Stephen L. **Ensinando dança para crianças**. 3 ed. Barueri, SP: Manole, 2015.

CORRÊA, Josiane Franken; SILVA, Iassanã Martins da; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Concepções Pedagógicas no ensino de dança: apontamentos. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, ano 17, nº 34, agosto/dezembro 2017, p. 31-44. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>>. Acesso em 15 set. 2017.

■ 204 CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 2a. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

FREITAS, Luciane Prestes de. **A escola como lugar de teatro: táticas de ocupação do espaço para o Teatro como disciplina na Educação Básica**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

HOFFMANN, Carmen Anita. **A trajetória do Curso de Dança da UNICRUZ: 1998 - 2010**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História, PUCRS. Porto Alegre, 2015.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.

PORCHER, Louis. **Educação Artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

SOUZA, Andréa Bittencourt de. **Narrativas sobre o ensino da dança: caminhos tramados e traçados em escolas do Rio Grande do Sul**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

STRAZZACAPPA, Márcia. Profissão professor de dança: um breve cartografia do ensino de dança no estado de São Paulo. **Revista Moringa - artes do espetáculo**. n. 2. Departamento de Artes Cênicas da UFPB: jul./dez. de 2011. p. 27-40. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/moringa/index>> Acesso em 24 set. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALLE, Flávia Pilla. Histórico: encontros anteriores. In: VALLE, Flávia Pilla; FERRAZ, Wagner. **Anais do V Encontro Estadual de Graduações em Dança**, 12 a 14 julho de 2016: cultura da gratuidade. Porto Alegre: Curso de Licenciatura em Dança, 2016. p. 23-26.

ouvirouver ■ Uberlândia v. 14 n. 1 p. 194-205 jan. | jun. 2018

VALLE, Flávia Pilla do; HAAS, Aline Nogueira. Formação em dança no Rio Grande do Sul e sua interface com a pesquisa. **Revista da Fundarte**, v. 1, p. 22-25, 2011.

Recebido em: 18/09/2017 - Aprovado em: 07/11/2017.

Contextos e proposições: um panorama dos desejos de criação de uma escola de teatro nacional nos séculos XIX e XX

GILBERTO DOS SANTOS MARTINS

■ 206

Gilberto dos Santos Martins é Graduado em Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestre em Artes com concentração em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA Campus Avançado de Carolina). É chefe do Departamento de Extensão e Relações Institucionais do Campus Avançado de Carolina, Maranhão. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte Educação (GEPAE). É ator no Núcleo de Pesquisas Teatrais Rascunho na cidade São Luís-MA. Tem interesse nas seguintes temáticas: História do Teatro, Teoria do Teatro e Formação do ator em suas diversas possibilidades.

■ RESUMO

Objetivamos com este texto expor, numa perspectiva panorâmica, as principais ideias e contradições arroladas nos séculos XIX e XX que impulsionaram a criação de escolas de formação de atores no Brasil. Mediante a leitura da literatura do teatro brasileiro acerca dessa temática, algumas perguntas emergiram, a saber: A partir de quais reflexões e condições culturais, políticas e sociais a ideia de formação de atores no Brasil se construiu? Como as múltiplas propostas foram apresentadas e constituíram um corpo condizente com a realidade nacional? Como a vontade de formação de atores no Brasil está vinculada ao entendimento de teatro nacional? É nesse sentido que o presente texto se desenvolverá objetivando ter um olhar amplo acerca da formação do ator no Brasil nos dois séculos precedentes.

■ PALAVRAS-CHAVE

Formação, história, escola de teatro.

■ ABSTRACT

We aim with this text to expose, in a panoramic perspective, the main ideas and contradictions listed in the centuries XIX and XX that drove the creation of schools of actors' formation in Brazil. By means of the reading of the literature of the Brazilian theater about this theme, someone ask that they surfaced, knowing: From which reflections and cultural, political and social conditions to formation idea in Brazil did one build actors? As were the multiple proposals presented and did they constitute a body in keeping with the national reality? How is the will of actors' formation in Brazil linked to the understanding of national theater? It is in this sense that the present text will be developed aiming to have a spacious glance about the formation of the actor in Brazil in two preceding centuries.

207 ■

■ KEYWORDS

Formation, history, school of theater.

1 O cenário teatral brasileiro oitocentista: uma introdução

As referências bibliográficas que fazem menção a essa temática, no âmbito de suas restrições, e neste sentido evidenciando-se um campo árido de apropriação e estudo, situam as primeiras discussões acerca da criação de escolas de teatro no Brasil no século XIX. (CARVALHO, 1989; FARIA, 2001; FREITAS, 2008; SANTOS, 1962).

Ao longo dos séculos XIX e XX, percebe-se a corrida e a insistência de artistas e intelectuais junto às autoridades, com objetivos de reconhecimento e descoberta dos talentos no país. A ótica do escritor, jornalista e crítico brasileiro Manuel de Araújo Porto- Alegre em texto escrito em 1852, através da voz do pesquisador João Roberto Faria (2001), nos leva a compor um primeiro entendimento do perfil dos atores antes da criação de escolas de formação de atores no Brasil.

O nosso ator ainda está moço, e não perdeu as brilhantes qualidades com que o dotou a natureza; não tem razão de queixa do público e do governo, no que lhe é pessoal, e pode ainda fazer passos agigantados na sua arte. Estude, eleve a cena ao grau de superioridade a que pode atingir ainda; faça um divórcio simulado com os seus amigos imprudentes; guarde essas coroas repetidas com que o mimosearam; incorpore-se com a literatura nacional, seja um seu agente e representante na cena, e rogue a esses moços ardentes que parem com essas repetidas ovações, que já perderam o caráter virginal e nobre da espontaneidade, e estude e estude que enquanto vivos formos estaremos prontos para louvá-lo e aplaudi-lo de coração; porque a sua glória é também a nossa. (PORTO-ALEGRE, 2001, p.374)

■ 208

No comentário acima, retirado do ensaio do autor acerca da arte dramática no Brasil no século XIX, apresenta-se uma querela/sugestão acerca dos atores de sua época, onde esta estava também associada à resposta dada pelo público. Porém, quando diz que tais atores, “ainda moços”, não perderam as “brilhantes qualidades”, imprime uma esperança e um desejo de um tipo específico de ator, até então não encontrado nos palcos e que também está situado apenas na intuição, no ímpeto para a cena. O termo “moço” nesse contexto pode-nos remeter a serem jovens demais para o entendimento real do ofício ou serem “despreparados”, sem formação, adeptos apenas da “espontaneidade” ou até mesmo diletantes da cena. Além de sugerir uma crítica ao ator João Caetano dos Santos.

Com vista do exposto, colhem-se duas linhas de pensamento: a de que a construção do “bom ator” passa pelos estudos, onde atingiria um “grau de superioridade” outra que estaria para além das ovações e dos ainda hoje elogiosos comentários dos amigos e familiares. A outra forma de pensamento, que podemos apreender de seu comentário, é que também havia uma necessidade, de outro tipo de ator; mas que ator é esse que até então agradava o público e as autoridades, que a partir desse momento já não mais consegue suprir as expectativas desse autor? Araújo Porto-Alegre sugere uma adesão do ator à literatura nacional, esse é o primeiro ponto; segundo, a irmandade construída entre o ator e o poeta brasileiro seria um dos vieses de coroamento da cena e da intelectualidade brasileira; logo, entendemos daí que antes tínhamos um ator que se debruçava sobre a literatura estrangeira e sua tradução e um forte apelo a associar o sucesso com os aplausos do público, composto em geral por amigos e familiares.

O teatro realizado no Rio de Janeiro, que de forma alguma podemos traduzir como reflexo da realidade das demais localidades do país, capital da então monarquia, no período denominado de romântico, 1838 a 1855, era realizado com

pouquíssimas estruturas técnicas dos artistas; Manuel de Araújo Porto Alegre, em ensaio escrito em 1852, já citado aqui neste texto, observou que o teatro estava envolto de equívocos no vestuário, na cenografia, desconhecia os trajes de época e as construções derivadas da vida humana; ademais, os atores eram guiados em suas construções muito mais pela imitação de outros atores do que propriamente da observação da realidade, construindo assim, formas, gestos e vozes medíocres e sem verdade. Essa discussão será problematizada no final do século XIX na Rússia e na Europa e que se difundirá pelo mundo inteiro com as ideias de Constantin Stanislavski e os denominados “reformadores do teatro ocidental”.

Para Porto-Alegre (2001, p. 368), “[...] a arte dramática só fez legítimos progressos naquela época em que o Sr. Magalhães se uniu ao Sr. João Caetano: nesta época, todos os elementos artísticos se associaram e revestiram o palco-cênico de dignidade.” A união a que Porto Alegre se referiu foi a montagem realizada por Gonçalves de Magalhães (1811- 1882) e João Caetano (1808-1863) do texto Antônio José ou o Poeta e a Inquisição em 13 de março de 1838 no Teatro Constitucional Fluminense, no Rio de Janeiro. Esse momento foi convenionado como o início do Teatro Nacional e do Romantismo no Brasil, e conforme J. Galante de Sousa (1960, p. 169) “[...] é o marco inicial de uma reação benéfica para a cena brasileira. É a primeira peça de assunto nacional, e escrita por brasileiro”.

Seguindo a lógica dos autores mencionados, que a expressão brasileira se iniciou com Antônio José ou o Poeta e a Inquisição, não podemos esquecer que esse foi considerado um tema nacional, pela simples circunstância do nascimento de Antônio José da Silva, O Judeu, ter sido no Rio de Janeiro, pois o mesmo vai conceber suas obras em terras lusitanas no século XVIII. Mas, não podemos desconsiderar o fato de a peça ter autoria brasileira, com Gonçalves de Magalhães; em outras palavras: “[...] o autor brasileiro de uma peça cujo protagonista era também brasileiro e que explícita e implicitamente lhe falava do Brasil”. (FARIA, 2001, p. 32).

Outro fator que podemos destacar aqui é que o início da escola romântica no Brasil se apresentou por meio de um “romântico arrependido”, como diz Alcântara Machado, que mais admira os princípios do Classicismo aos do Romantismo, ou até mesmo caminha no que os franceses chamam de *juste milieu*, entre uma escola e outra, mas com preferências visíveis na primeira. Faria (2001) informa que “Gonçalves de Magalhães considerava o ecletismo em arte uma solução para fugir dos extremos”. Dito de outro modo: “[...] eu não sigo nem o rigor dos clássicos nem o desalinho dos segundos; não vendo verdade absoluta em nenhum dos sistemas, faço as devidas concessões a ambos; ou antes, faço o que entendo o que posso”. (FARIA, 2001, p. 34)

Por outro lado, outro nome ocupa espaço na esteira da produção romântica nacional: Martins Pena. Para Néelson Araújo (1978), a apresentação da comédia *O Juiz de Paz da Roça*, de autoria de Pena, teve importância maior que a de Gonçalves de Magalhães. Essa peça também foi apresentada em 1838, quando expressou os modismos do Brasil da época e singularidades brasileiras que pela primeira vez foram traduzidos para os moldes dramáticos. Tanto *O Juiz de Paz da Roça* quanto *A Família e Festa na Roça* Néelson Araújo fala que a escrita foi anterior a Antonio José, ou o Poeta e a Inquisição de Gonçalves de Magalhães, aumentando ainda mais a importância da Martins Pena e o creditando ao círculo de escritores que impulsionaram a literatura nacional.

Em termos de interpretação, o “sucesso” de Antônio José ou o Poeta e a Inquisição, trouxe à baila algumas modificações no estilo interpretativo dos atores. Para Décio de Almeida Prado (1972, p. 23) há uma renovação estilística do romantismo no que se refere ao trabalho do ator:

O abandono da famosa cantilena clássica, induzida pela regularidade rítmica do alexandrino, e a busca de uma nova naturalidade, ou seja, de uma gesticulação menos hierática, mais vibrante e realista, à maneira dos atores shakespearianos ingleses. (PRADO, 1972 apud FÁRIA, 2001, p. 35).

2. As interferências de João Caetano dos Santos na cena brasileira

Acerca do ator e empresário carioca João Caetano dos Santos, o pesquisador João Roberto Faria, apropriando-se da voz de Araújo Porto-Alegre, diz que o ator aprendeu “[...] equilibrar melhor o corpo, a mover os braços e as mãos com maior consciência da gestualidade e a dominar os músculos da face, de modo a criar expressões necessárias e não caretas”. (FÁRIA, 2001, p. 54).

O que parece contraditório nos discursos elaborados sobre e de João Caetano, segundo Faria (2001), é que a figura desse ator ora aparece como um exemplo de talento e bom desempenho dramático nos palcos, ora como ultrapassado e inapto às mais novas formas de pensamento, o que não elimina a sua importância como um dos mais perseverantes debatedores da cena brasileira, visto que estamos tratando de um período de transição estilística, além da perceptível árdua caminhada que esse ator-empresário fez rumo ao que se chamou de teatro nacional.

Então, é nesse contexto de união e nascimento de uma dramaturgia e teatro nacional que o ator João Caetano, o já criador, em 1833, da Primeira Companhia Dramática Brasileira, começou um estudo em si, a partir de observações e leituras de autores estrangeiros, sobretudo franceses, que acarretou na criação de um ideal de ator brasileiro; assim como nesse período havia um grande fluxo de idealismo acerca da nacionalidade. Entretanto, antes disso, como já dissemos, em 1833, o ator já havia dado um “passo decisivo para libertar a nossa cena da tutela portuguesa”. (SOUSA, 1960, p. 185).

Acerca do mencionado por Sousa atentemos para o aprendizado obtido pelo ator na peça Antonio José, ou o Poeta e a Inquisição, ou seja: o começo de uma nova perspectiva de ator. O próprio João Caetano afirma no seu livro Lições Dramáticas, que os atores iniciavam suas falas com a voz baixa e sem violência, e que ao longo da peça eles a aumentavam de forma aleatória. Desse modo, vários atores exprimiam situações densas e de uma profunda dramaticidade com frieza e sem nenhum sentimento correlato.

Ao lado de João Caetano, havia no Brasil um artista francês desde 1851, que também gravou sua marca no processo de construção de um teatro brasileiro, estruturado e consciente. Emílio Doux, que, conforme relata J. Galante de Sousa (1960, p.186), era:

[...] conhecedor profundo dos segredos e da técnica da arte dramática, ensaiador excelente, sempre a par do que de mais moderno havia sobre o assunto, foi ele, [...], quem ensinou ao Brasil, como já fizera a Portugal, o que era a caracterização perfeita, a naturalidade da declamação, a superioridade de uma boa escola de arte dramática e as excelências da harmonia na direção cênica de uma empresa.

Não obstante pertencente a uma cultura que influenciasse a brasileira, esse artista, junto ao ator João Caetano, se disponibilizou ao “trabalho de renovação da cena nacional”. (SOUSA, 1960, p.186). Ambos, na empresa de João Caetano, prepararam os artistas para perceberem a precisão da transplantação da realidade ao palco, embutindo, assim, os embriões que ocasionariam as alterações na interpretação, indumentária e na cenografia, ulteriormente.

Afora o virtuosismo de João Caetano dos Santos, o que nos salta aos olhos neste texto é o fato deste ter tido um tenaz trabalho em busca de uma escola de Arte dramática no Brasil, confrontando-se com as mais distintas limitações; esse ator vai implantar no seio da cultura teatral brasileira, (leia-se Rio de Janeiro), a percepção de se ter uma arte que motivasse ao público prestigiar os artistas nacionais, mas, para isso, na concepção do artista, era imprescindível dar condições a esses “aspirantes às artes do palco”, para que permanecessem no ofício e assegurassem sua sobrevivência nessa atividade.

Todavia, se de um lado as referências sugerem somente o nome de João Caetano nesse expediente, por outro lado podemos apreender durante a história que não só a ele pertencia a inquietude quanto a lacuna de conhecimento dos artistas. Nesse sentido, em 1846, um incógnito empresário teatral já havia revelado o interesse na demanda, quando expediu à Câmara, em 04 de Janeiro, um requerimento onde constava a solicitação de uma escola de arte dramática neste país, com intuítos de refinamento e descoberta dos talentos pátrios. (CARVALHO, 1989, p. 171). Nessa petição, os artistas melodramáticos, educados para o canto operístico, alcançaram, através do Decreto nº 2. 294, a aquiescência dos estatutos de sua Imperial Academia de Música e Ópera, enquanto que a escola de teatro foi adiada. Por volta de 1870, uma escola de teatro foi pensada, entretanto, quem se prontificou a fundá-la, Bittencourt da Silva, não conseguiu inaugurá-la. (SOUSA, 1960, p. 220).

Conforme Carvalho (1989), o deputado Cardoso de Menezes e Sousa, Barão de Paranapiacaba (1827- 1915), igualmente apresentou empenho na concepção de um Liceu de Arte Dramática, por volta de 1873, com um curso de dois anos de formação, ele, que também fizera parte da comissão de criação do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, teve seu pedido malogrado. Em 1892, o deputado pela Paraíba do Norte apresentou ao Congresso Nacional um projeto, de número 108, onde autorizava o Governo a fundar o Instituto Dramático. Este tinha a finalidade, entre outras, de “[...] educar, no culto teórico e prático da arte dramática, todos aqueles que sentissem vocação para a carreira do palco”. (SOUSA, 1960, p. 221). Esse intuito não se concretizou e o projeto não foi aprovado

Contudo, o documento mais estudado e detalhado acerca dessas intenções é atribuído a João Caetano. O documento intitulado “Memórias, que trata das tendências à necessidade de uma escola dramática para ensino das pessoas que se

dedicarem à carreira teatral, provando também a utilidade de um teatro nacional, bem como os defeitos e decadências do atual”, registrado em seu livro *Lições Dramáticas*, consta além de um panorama da cena teatral brasileira do século XIX, a importância desse instrumento para o desenvolvimento de um país, numa “[...] situação de carências e desamparo em que vivia o teatro nacional.” (CARVALHO, 1989, p. 172)

Essas Memórias, expedidas ao Senhor Marquês de Olinda, consideram que o retrocesso da Arte teatral no Brasil se deu devido ao completo descaso do governo quanto ao teatro nacional. “É forçoso convir que este estado de decadência é [sic] devido, sem a menor dúvida, à falta de uma escola, porque está provado que sem alicerces se não levantam edifícios”. (SANTOS, 1962, p. 65).

Com base nesse quadro, “João Caetano solicitava ainda a criação de uma lei que regulamentasse a profissão assim como encarecia a oficialização do teatro nacional” haja vista que “[...] sem um teatro nacional, sustentado pelo governo, não poderá progredir a escola, morrendo sempre o país à míngua de atores e autores”. (SANTOS, 1962 apud CARVALHO, 1989, p. 172).

João Caetano, em todo seu processo de aprimoramento do ator, sempre encontrava as portas fechadas para seus propósitos; oficialmente, nenhum retorno foi alcançado, positivamente. De posse das referências de escolas de teatro da França, ele mesmo elaborou um arcabouço, um formato de instituição que garantiria a instauração e o aprimoramento dos atores nacionais. Em relação ao corpo docente responsável pela “transmissão de conhecimentos”, após ter visitado o Conservatório Real de França, em 1860, inteirando-se do método de ensino exercido por lá, afirmou o autor:

Fiz convite a distintos homens de letras do país, conseguindo reunir alguns deles no salão do Teatro de São Pedro. Expus-lhes o método de ensino do conservatório de França, ponderei-lhes que sem autores e atores era impossível haver teatro nacional; pedi-lhes a criação de um júri dramático para julgar e premiar as composições nacionais, obrigando-me eu pela minha parte à representação, e a gratificar aqueles que me fossem apontados pela sabedoria dos membros do júri. Em seguida pedi que se nomeasse um presidente para dirigir os trabalhos desse júri e escola, bem como os professores que tinham de reger as diferentes cadeiras de ensino. (SANTOS, 1962, p. 69)

A proposta apresentada transcorreu em um ano de articulações para que se concretizasse. O motivo, segundo João Caetano, deveu-se ao fato do pouco ou quase nulo número de inscritos e matriculados, e que, por esse motivo, a instituição veio a fechar as portas. Acerca da ausência de interessados na escola de teatro, muito provavelmente está associada ao fato dos jovens, naquela época, estarem mais propensos a se formarem na Advocacia, Medicina ou até mesmo tornarem-se padres; a carreira artística não estava no campo de visão da maioria desses jovens. (CARVALHO, 1989). Outra possibilidade poderá ser vislumbrada no livro de Ana Mae Barbosa *Arte-Educação no Brasil* onde a autora traz alguns dados curiosos e esclarecedores que remontam a primeira metade do século XIX.

A chegada da Família Real portuguesa ao Brasil trouxe consigo algumas tentativas de equiparação cultural e ensino e do que se entendia por civilização. Junto à Corte portuguesa, vários intelectuais desembarcaram aqui no Brasil e outros, anos depois. Assim sendo, algumas tentativas de implantação de mecanismos de aperfeiçoamento foram sugeridas nas escolas, sobretudo religiosas aqui existentes. Porém, a forte cultura calcada no sistema jesuítico de ensino literário e o atrelamento do trabalho artístico com o trabalho escravo contribuíram para a desvalorização das profissões e estudos ligados às atividades manuais e técnicas.

A paulatina aceitação de uma arte como criação, como símbolo de refinamento na sociedade pelas classes mais abastadas no Brasil, no sentido de que as utilizavam como “passa-tempo” ou distração, tem como raiz do preconceito o “trabalho”, este dedicado e compreendido como uma condição de escravos (BARBOSA, 2010, p.27).

O preconceito contra a Arte advém do hábito português de viver de escravos, onde se concentrou na arte aplicada às indústrias, sobretudo, nas sete primeiras décadas do século XIX (FERREIRA apud BARBOSA, 2010, p.27). Barbosa ao reiterar essa ideia convoca Félix Ferreira e este diz: “Duas têm sido as principais causas que muito têm concorrido para o vergonhoso atraso em que se acham entre nós as artes industriais; a primeira provém da falta de vulgarização do desenho, a segunda desse cancro social que se chama escravidão”.

As pessoas livres de então, e que, em matéria de arte, de forma alguma tinham metade do conhecimento técnico que os escravizados tinham, vendo a arte ser executada por seres “repugnantes”, resistiam em aprendê-la e em praticá-la, visto que poderiam ser comparadas a eles; por outro lado, os escravizados, que também tinham certo horror ao trabalho da Arte nessas condições, pois a faziam para desfrute de outros sujeitos, não buscavam formas de engrandecer e aperfeiçoar essa técnica. (FERREIRA, 1876). É risível o comentário parafraseado de Félix Ferreira quanto à indisposição dos negros ao aperfeiçoamento de suas técnicas, visto que as faziam, em boa parte dos casos, obrigados, à força e sem nenhum tipo de acordo financeiro, excetuando-se os que tinham prazer na arte, os natos “talentos da senzala”. Estamos falando de um momento histórico que ainda o negro é visto como um “animal”.

Félix Ferreira (1876) ainda através da voz de Ana Mae Barbosa, afirma que os estrangeiros recém-chegados no Brasil, os autores não citam exemplos, e que desenvolviam algum tipo de trabalho ligado à arte em sua terra natal, aqui desafiavam-se deste, para dedicarem-se ao comércio, por compreenderem que não deveriam ocupar atividades onde os escravizados tinham livre acesso. Os escravos nessa época exerciam atividades não só no campo do ofício pesado e secundário, mas também nas artes mais delicadas como a fabricação de chapéus, joias, móveis, nas casas de modas e tipografias. (BARBOSA, 2010).

Tendo em vista esse contexto exposto, perguntamo-nos se essa mesma atitude ocorria para com aqueles que estavam envolvidos diretamente com o teatro, haja vista que o contexto em que Barbosa menciona em alguns momentos deixa transparecer que está falando de Artes plásticas apenas; agora essa relação de atribuição da arte a “seres inferiores” ocorria no teatro? Se sim, como justificar o sucesso de atores portugueses, franceses e italianos que vinham para o Brasil e até mesmo de brasileiros como João Caetano dos Santos e Germano Francisco de Oliveira? Para citar alguns.

De volta às ideias de João Caetano, o Plano de Ensino pensado para a escola, por volta de 1857, atenderia às matérias de Reta Pronúncia, (nesse bojo, a gramática da Língua portuguesa, a Pronúncia correta do idioma pátrio, além de noções de Literatura dramática), História Antiga, Medieval e Moderna, acrescida da História do Brasil, esta em especial como um curso pormenorizado; Declamação, correspondendo à interpretação de textos, prosas e versos, assinalando os gêneros trágicos, dramáticos e cômicos; Esgrima, para treinar a destreza do ator. O curso seria gratuito aos alunos de ambos os sexos, com a condição de serem maiores de quinze anos. Estes poderiam se matricular logo após o período letivo, onde, em geral no mês novembro já poderiam concorrer às vagas. A proposta ainda atenderia à possibilidade de bolsas de estudos para os ingressantes onde os alunos receberiam uma quantia de 25 mil-réis mensais, assim como sua isenção no serviço na Guarda Nacional, para alunos vindos de escolas públicas. (CARVALHO, 1989, p. 172).

O período em que João Caetano e outros mais interessados nessa empreitada realizaram essas proposições em prol dos atores e do teatro “brasileiro”, na segunda metade do século XIX, foi considerado como o período de decadência da forte tendência nacionalista, ao qual foi de maneira insistente sugerida e debatida (SOUSA, 1960). O teatro no Brasil passou por altos e baixos, característica não apenas deste, “[...] mas comum também ao teatro dos povos que costumamos citar como exemplo de civilização e cultura”. (SOUSA, 1960, p. 230). Outro fator a ser destacado aqui é o que J. Galante de Sousa (1960, p.230) denomina de “[...] velha mania de só achar bom e que vem de fora”, substituindo produções nacionais, em geral, por outros gêneros considerados na época como “menores”. As causas da decadência, entre outros fatores, foram:

A falta de uma escola dramática, o modo por que se organizam as empresas, sem fundos para a manutenção de uma companhia, a falta de distribuição dos artistas em classes, com ordenação fixada para cada uma; as reprises e o jogo; cruzamento das três raças (índia, negra e lusitana), que constituíram a nossa nacionalidade, e a terrível e pernicioso mania da imitação; uma razão oriunda do atual momento histórico do país; a falta de boas peças, de bons artistas; a falta de disciplina, de contrato entre empresário e artista, a mania da popularidade a todo o custo, a inépcia da crítica e crise da economia; a falta de assistência do governo, a entrega do nosso teatro à exploração de companhias estrangeiras, as concessões feitas ao público por parte dos empresários, dos atores, dos autores, etc. (SOUSA, 1960, p. 231).

Nessa suposta má qualidade e descaracterização do nosso teatro, o jornalista, escritor e dramaturgo maranhense Arthur Azevedo, famoso por suas revistas e adaptações de revistas francesas em variados momentos, também foi responsabilizado pelo declínio do “teatro brasileiro”, entretanto, ele, em carta direcionada a seus acusadores, resgatou inúmeros nomes que já haviam feito obras parecidas e/ou de mesmo gênero nos palcos brasileiros e que não foi o primeiro a realizar adaptações de obras consideradas “obras-primas”.

3. O Século XX

Depois das últimas tentativas de plasmar uma escola de formação de atores nacionais, no século XIX, passaram-se três décadas para que algumas comesçassem a surgir. No ano de 1906 o Conservatório Dramático e Musical, na cidade São Paulo, deu seus primeiros respiros. O Conservatório, conforme afirma Ênio Carvalho (1989, p. 173), estava “[...] bem mais preocupado com o ensino e difusão da arte musical do que em incentivar a investigação, pesquisa e aprimoramento da arte dramática”.

Nesse sentido, Ênio Carvalho atribui à Escola Dramática Municipal do Rio de Janeiro, criada por Coelho Neto, a primeira escola de teatro no Brasil. Porém, a pesquisadora Elizabeth Azevedo, em artigo acerca desse conservatório, refutou essa afirmativa argumentando que a escola (CDMSP), sem dúvida passou por instabilidades, assim como qualquer outra, inclusive tendo deixado de promover o curso de Arte Dramática, no entanto, isso não invalidou a presença desta e sua importância no contexto teatral, assim como não anula sua criação em 1906. A escola, segundo a autora, ao contrário do que afirmam, funcionou até a década de 40 do século XX e não até a década 20 do mesmo século, como se acreditou por muito tempo. (AZEVEDO, 2008).

Quanto à escola criada por Coelho Neto (1864-1934), a Escola Dramática do Rio de Janeiro teve seu aval na Lei nº 1.167, de 13 de janeiro de 1908, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 832, de 8 de junho de 1911. Ela foi oficialmente inaugurada em julho de 1911, e recebeu 168 candidatos para trinta vagas previamente estipulada. Entre os primeiros diretores podemos citar, respectivamente: Coelho Neto (1864-1934), Renato Viana (1894-1953) e Luís Peixoto (1894-1973). (CARVALHO, 1989).

No que concerne ao plano curricular da escola, as disciplinas eram compostas da seguinte maneira: Prosódia, Arte de Dizer, Exercícios Atitudes e Esgrima, Literatura Dramática e História, Arte de Representar a Psicologia das Paixões e Português. A primeira turma do conservatório foi formada no ano de 1913, com 14 atores. Em 1914 a escola foi anexada ao Teatro Municipal do Rio de Janeiro, passando a desenvolver seu curso em três anos letivos, além de ter reformulado o seu quando de disciplinas: os dois primeiros anos atenderiam a Arte de Representar, com a docência de Augusto de Melo, Cristiano de Souza e Eduardo Celestino, enquanto que João Barbosa ficaria responsável pelo terceiro ano.

Logo após a criação da Escola Dramática Municipal do Rio de Janeiro e desenvolvimento, a sua denominação foi modificada para Escola Dramática Martins Penna em homenagem ao artista dramaturgo homônimo. Por volta de 1984, ela passou por mudanças advindas de seu reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação, pelo Processo nº 170/84, como um Curso de Qualificação Profissional de Ator de extensão de 2º grau. Nesse período, candidataram-se um número de 330 pessoas para o exame de seleção para preencher 45 vagas ao curso básico.

Outro nome que se lançou ao empreendimento da formação do ator, através de uma escola de formação, foi Renato Viana (1894-1953). Este compreendia certamente as dificuldades àqueles que perseveravam num sonho de formar talentos brasileiros, num país que historicamente não possuía um substrato solidificado quanto à cultura teatral, até então. Segundo Carvalho (1989, p. 175) “Renato Viana

alimentou a ideia de formação do ator e, durante os anos de 1924 a 1950, fez funcionar, junto ao Teatro Anchieta, uma escola que se tornou a primeira grande oficina teatral brasileira”, isso se deu pela experimentação de novas teorias do teatro europeu, com objetivos de dinamizar a atividade do ator e concepção do espetáculo.

Conforme Ênio Carvalho, Renato Viana, antes do advento de Os Comediantes com suas montagens e colaboração de Ziembinski e Tomás Santa Rosa (1909-1956), através da sua escola, introduziu no país as teorias do Teatro Livre de Antoine, Paul Fort, Jacques Copeau, Max Reinhardt, Gordon Craig, Stanislavski, Meyerhold e Kommissaryewsky, elas a partir de então começaram a ser difundidas no Brasil. Posteriormente ligada ao Teatro São Pedro, no Rio Grande do Sul, esta oficina teatral daria origem ao que ficou conhecida como a Escola de Arte Dramática do Rio Grande do Sul até o final do ano de 1946.

Às vésperas de instituir-se o Estado Novo em 1937, uma comissão ministerial realizou um estudo no Brasil acerca da “Formação do Ator” e constatou, em relatório, muito embora abrangente, que os grupos amadores configuravam uma escola natural de teatro e que, por esse motivo, a formação de atores nas escolas, nas fábricas e em outros centros de trabalho, nos clubes e outras associações e, também, iniciativas isoladas deveriam ser incentivadas. Ademais, essa comissão sugeria a instituição de “Curso de Teatro”, com a finalidade de formar profissionais, que deveriam ter por base conhecimentos de natureza geral. E, finalizando, propôs que o aperfeiçoamento dos artistas brasileiros, tanto no próprio país quanto no exterior, fosse devidamente incentivado pelos Poderes públicos. (FREITAS, 2008).

Por mais que essas proposições tenham sido feitas em 1937, segundo Carvalho (1989, p. 176) e Freitas (2008, p. 24), o único curso criado posteriormente só será de fato efetuado dois anos depois, em 1939, no então Estado da Guanabara.

O Curso Prático de Teatro do Serviço Nacional de Teatro será o Conservatório Nacional de Teatro, através da Portaria Ministerial nº 54, de 3 de fevereiro de 1953, quando Aldo Calvet dirigia o SNT até o ano de 1969 pelo Decreto-Lei nº 773, de 20 de agosto. A partir dessa data foi criada a Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara (FEFIEG), agregando o Conservatório Nacional de Teatro, que passava a ser denominada Escola de Teatro da FEFIEG. Posteriormente, no ano de 1978, quando o Estado da Guanabara voltou a ser chamado de Estado do Rio de Janeiro, o curso de Interpretação Teatral, que era de segundo grau e reconhecido pelo Conselho Federal de Educação, foi reconhecido como curso de formação em nível de terceiro grau pelo Decreto nº 82.370, de 4 de outubro, hoje reconhecida pela nomenclatura Centro de Letras e Artes (Escola de Teatro da UNI-Rio. (CARVALHO, 1989).

Apesar dessas notáveis iniciativas o pesquisador Ênio Carvalho (1989, p.179) faz uma observação:

Todas as tentativas de regularização da formação e exercício profissional do artista transformaram-se em anais de uma categoria profissional marginalizada, jurídica e socialmente. As razões dos fracassos estão na falta de conscientização e organização da classe, nas imperfeições das propostas ou, ainda, nas inadequações jurídicas às realidades socioeconômicas que se sucediam.

Nesse comentário de Ênio Carvalho, podemos destacar um aspecto que talvez fosse definidor de inúmeros problemas quanto à Arte teatral no Brasil: a ideia de classe. Importante percebermos que a maioria das propostas já citadas sempre parte de um ponto individual, de um motivo particular ou de uma visão muito íntima do que seria um ator.

Em 02 de maio de 1948 é fundada pelo professor Alfredo Mesquita, e por muito tempo seu mantenedor, a Escola de Arte Dramática de São Paulo. É “[...] in-dubitavelmente, um grande momento neste suceder de tentativas de instituir o ensino das artes cênicas no país de João Caetano”. (CARVALHO, 1989, p. 180). Em 06 de outubro de 1968 foi anexada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo passando a funcionar nesse lugar desde então. A escola, que além de lidar com as noções básicas e artesanais do Teatro, tem como diretrizes o tripé Cultura, Ética e Disciplina.

Após esta retomada de iniciativas em prol da formação do ator no Brasil, não podemos deixar de citar outras instituições que de uma maneira ou de outra, através de sua pedagogia e perseverança contribuíram e contribuem com o teatro nacional, podemos falar na esfera pública: Escola de Teatro da UFBA, Escola de Arte Dramática da UFRGS, Teatro Universitário da UFMG, Centro de Artes Cênicas do Maranhão, Escola Livre de Teatro de Santo André, Curso de Teatro da Fundação Clóvis Salgado, SP Escola de Teatro; na rede privada podemos destacar: O Tablado, Fundação Brasileira de Teatro (Teatro Duse), Escola Macunaíma, Centro de Artes de Laranjeira, dentre outras.

Partindo do panorama exposto, um detalhe emerge de todas as experiências: a perseverança e a necessidade de institucionalizar uma formação que, historicamente, para além das fronteiras, se deu e ainda se dá nos palcos e nas experiências cotidianas de ensaios e apresentações. A relutância política em considerar as propostas de formativas é um dos aspectos atemporais que ainda se apresentam nas falas dos que se ocupam com essa temática.

Referências

ARAÚJO, Nélson de. **História do Teatro**. Salvador: Fundação do Estado da Bahia, 1978.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CARVALHO, Ênio. **História e formação do Ator**. São Paulo: Ática, 1989.

FARIA, J. R. (Direção). **História do Teatro Brasileiro**. I: das Origens ao Teatro Profissional da Primeira Metade do Século XX. São Paulo: Perspectiva/SESCSP, 2012.

FERREIRA, Félix. **Do ensino profissional**: Liceu de Artes e Ofícios. Rio de Janeiro: Imprensa Industrial, 1876.

FREITAS, Paulo Luís. **Tornar-se Ator**: uma análise do ensino de interpretação no Brasil. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

PORTO ALEGRE, Araújo. "O nosso Teatro Dramático". In: FARIA, J. R. (Org.) **Ideias Teatrais- o século XIX no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

PRADO, Décio de Almeida. **João Caetano**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

SANTOS, João Caetano dos. **Lições dramáticas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro, 1962.

SOUSA, J. Galante de. **O Teatro no Brasil. Rio de Janeiro**. Ministério da Educação e Cultura/Instituto Nacional do Livro. 1960.

Recebido em: 14/08/2016 - Aprovado em: 14/02/2017

Corpos em sofrimento: o teatro em um processo colaborativo como recurso didático na comunicação interpessoal em cuidados paliativos

CHRISTIANE GUIMARÃES ARAÚJO
JOÃO FRANCISCO SANTOS SILVA
THAÍS MONIQUE BATISTA CONSTANTINO
VANDERLEI JOSÉ DOS SANTOS
LUCAS SALES DA SILVA

■ 220

Christiane Guimarães Araújo é professora do curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, doutoranda e mestre em Educação e especialista em Arte Integrativa.

João Francisco Santos Silva é professor da Faculdade de Medicina da UEMS; doutor pelo Programa de Pós-graduação em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste da UEMS; Mestre em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz, graduado em Medicina pela UFPR, com residência em Cirurgia Geral e Especialização em Medicina Tradicional Chinesa – Acupuntura; médico auditor de serviços de saúde SES/MS.

Thaís Monique Batista Constantino é graduada em Artes Cênicas e Dança – Licenciatura, pela UEMS, Pós-graduanda em Arte Educação e Cultura Regional pela FAMPER.

Vanderlei José dos Santos é ator, Licenciado em Artes Cênicas e Dança pela UEMS, pós-graduando em Arte-Educação e cultura Regional pela NOVOESTE/MS e mestrando em Letras pela UEMS.

Lucas Sales da Silva é graduado em Comunicação Social pela UFPR e pós-graduando em fotojornalismo pela Universidade Autônoma de Barcelona.

■ RESUMO

Visando apresentar a temática sobre práticas de comunicação interpessoal para acadêmicos da área da saúde, dentro da disciplina de Princípios de Cuidados Paliativos e Tanatologia, na UFMS, realizou-se um processo artístico de teatro como recurso didático-metodológico para ampliar a compreensão do tema. Nesse sentido, acadêmicos de Artes Cênicas e Dança, da UEMS, realizaram uma encenação teatral com adaptações dos livros Sobre a morte e o morrer e Bilhete de plataforma. Este artigo reflete sobre a construção cênica, realizada pelos os acadêmicos de Artes Cênicas e Dança, bem como o método colaborativo utilizado na criação.

■ PALAVRAS-CHAVE

Encenação teatral, cuidados paliativos, comunicação interpessoal, cuidados paliativos, processo colaborativo em arte..

■ ABSTRACT

Aiming to present the theme of practices of interpersonal communication for the discipline of Principles of Palliative Care And Tanatologia, at UFMS, an artistic process was carried out to use theater as a didactic-methodological resource to broaden the understanding of the theme. In that sense, academics of performing arts and dance, of the UEMS, staged a theatrical adaptation of the books "On Death and Dying" and "Platform Ticket". This article reflects on the scenic construction, performed by the Academics of Performing Arts and Dance, as well as the collaborative method used in creation.

221 ■

■ KEYWORDS

Theatrical performance, palliative care, interpersonal communication;, collaborative process in art.

Introdução

A terminalidade da vida é uma fase do ciclo biológico humano, na qual a pessoa doente, ou naturalmente envelhecida, encontra-se sem possibilidades de resgate das condições de saúde e a morte próxima parece ser uma realidade inevitável e previsível (GUTIERREZ, 2001). O indivíduo se torna "irrecuperável" e caminha para a morte, sem que se consiga reverter tal evolução. Dessa forma, o percurso pode transcorrer com intenso sofrimento tanto físico quanto emocional, muitas vezes, acompanhado da deterioração do corpo.

O sofrimento de um paciente terminal pode ser influenciado positivamente pelo oferecimento de Cuidados Paliativos. Segundo a Organização Mundial de Saúde (2011), Cuidados Paliativos melhoram a qualidade de vida de pacientes e familiares diante de doenças que ameacem sua continuidade. No entanto, os desafios encontrados nesta área da saúde passam tanto por instituir uma comunicação adequada quanto por identificar e cuidar de um paciente terminal, o qual com a proximidade da morte experimenta sofrimento físico, psicológico e ainda demandas na esfera social e espiritual.

Sendo que a complexidade das demandas apresentadas por esses pacientes exige que os profissionais ligados à área desenvolvam habilidades específicas para ajudá-los a passar por esta etapa existencial da melhor maneira possível, consideramos que a comunicação com pacientes e familiares na terminalidade da vida é uma das atribuições mais árduas para profissionais envolvidos com cuidados paliativos. Desse modo, informar notícias difíceis, como o diagnóstico de doenças sem possibilidade de cura e o prognóstico dessas, requer habilidade em comunicação. Todavia, a grade curricular de muitos cursos da área de saúde não contempla, ou faz de forma limitada, o ensino de técnicas de comunicação interpessoal.

Diante dessa realidade e de uma necessidade didática da disciplina de Cuidados Paliativos da Faculdade de Medicina, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), foi pensado em se criar uma encenação teatral, abordando alguns dos desafios enfrentados por profissionais que atuam na área. No entanto, como a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) não possui curso de graduação em Artes Cênicas, para viabilizar a realização da encenação, buscou-se uma parceria com o curso de Artes Cênicas e Dança da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

O professor ministrante da disciplina de Cuidados Paliativos fez o convite à docente responsável pela disciplina de Didática e Metodologia do Ensino da Dança da UEMS. Segundo a professora, o convite veio ao encontro de uma demanda levantada por alguns acadêmicos do curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS, quanto à presença da prática cênica no curso e como sua ausência interferia negativamente na compreensão dos conceitos sobre arte educação e ainda na experiência prática que os habilitará à docência.

Entre tantos questionamentos levantados pelos estudantes, um deles foi: “Como faremos para elaborar e organizar cenicamente uma encenação temática na escola, dentro dos princípios da contemporaneidade, sem termos vivido isto na graduação?”. Preocupação esta bastante pertinente, pois, encenações e danças temáticas na escola, ainda são muito recorrentes na maioria das instituições brasileiras, tanto públicas como privadas.

Nesse sentido, fazendo uma crítica à elaboração destes produtos artísticos propostos nas escolas com temáticas pré-definidas pelos gestores ou por datas comemorativas, Araújo e Rebolo (2015) esclarecem que na disciplina de Arte na escola, além das atividades próprias de qualquer outra disciplina, o professor geralmente é o responsável pelos festejos e comemorações escolares, elaborando coreografias de dança, peças de teatro – no qual as autoras nomeiam de “inhos e inhas”- e apresentações de música - geralmente coral - que são utilizadas para entretenimento do público ou abrilhantar um evento, também são solicitados que façam junto

com as crianças lembrancinhas com a finalidade de presentear membros da família – sendo estas datas estabelecidas pelo comércio nacional. Ou seja, desvirtuando o objetivo da arte na escola e promovendo um esvaziamento dos conteúdos próprios da área.

As autoras ainda relatam que:

Difícilmente vemos manifestações artísticas produzidas pelos professores e alunos e atreladas a algum projeto de arte contextualizado, capazes de provocar a observação, a apreciação, o dissenso, a reflexão crítica, a fruição, a curiosidade, a experimentação, a sensibilidade, o debate de ideias, a capacidade de se surpreender, de se colocar no lugar do outro, de imaginar, analisar, produzir e confrontar formas, palavras, cores, gestos, sonoridades, de reconhecer qualidades estéticas em obras e em fazeres diversos, dar respostas (as mais incríveis e inusitadas) para os problemas do cotidiano que nem sempre palavras ou números são suficientes para dizer o que precisamos ou o que sentimos. (ARAÚJO; REBOLO, 2015, p.6)

Dessa maneira, o convite foi aceito, pela oportunidade de vivenciar com os acadêmicos as criações cênicas temáticas, as quais, nem sempre, se consegue reconfigurar no contexto escolar. Esta encenação, então, possibilitaria que os alunos vivenciassem um processo de construção cênica baseado na reflexão crítica, autoria do intérprete, debate de ideias, construção significativa e coletiva de uma obra, para que, posteriormente, tivessem possibilidade de construir seu próprio caminho de construção cênica, com seus futuros alunos na escola.

Essa proposta corroborou também – com o esforço de professores de arte que já militam há um tempo no que tange ao fazer ecoar na sociedade, na comunidade escolar e neste momento em acadêmicos de outra área do saber (saúde) – na ideia de que a Arte é um campo de conhecimento que precisa ser legitimado, tanto quanto os demais ensinados na escola. E que seus processos de elaboração cênica na contemporaneidade são perpassados por conceitos como identidade, autoria, leituras de mundo e proposição poética.

Dessa forma, o presente artigo apresenta todo o processo de trabalho para a realização do experimento cênico, norteado por dois eixos: a construção cênica e o processo colaborativo. Neste experimento os acadêmicos do curso de Artes Cênicas da UEMS exploraram por meio de estímulos de improvisação a composição das cenas, resultando na encenação teatral. A obra teve por objetivo abordar os temas e situações frequentemente encontradas em cuidados paliativos que retratam duas situações conflituosas inspiradas nos livros *Sobre a morte e o morrer*, de Elizabeth Klüber-Ross, e *Bilhete de plataforma*, de Dereck Doyle. A partir desses livros, a peça foi adaptada e cenas foram criadas e nomeadas de “Conspiração do silêncio” e “A negação”. Uniram-se para esse trabalho em formato de pesquisa colaborativa: dois atores, uma atriz, uma professora do referido curso (UEMS), um médico, professor responsável pela disciplina de cuidados paliativos (UFMS) e um fotógrafo.

O processo de construção cênica

O processo de criação dos experimentos “Conspiração do Silêncio” e “A Negação” foi baseado em histórias verdadeiras de pessoas que se encontravam em fase de terminalidade da vida, sendo adaptadas de dois livros citados anteriormente.

No livro *Bilhete de Plataforma*, o médico paliativista Dereck Doyle relata, por meio de casos e histórias, a sua experiência de vários anos atendendo pacientes em fase terminal da vida. Entre outras passagens, ele apresenta uma situação denominada “Conspiração do Silêncio”, a qual ocorre com relativa frequência na prática de cuidados paliativos. Este é um termo utilizado quando médicos e familiares de pacientes com doenças graves e potencialmente fatais, como o câncer, escondem, ou sonegam informações do doente sobre seu diagnóstico, bem como a gravidade de sua doença.

Nesses casos, a família, muitas vezes, argumenta que faz isso pelo bem do paciente, que ele não vai aguentar saber a verdade e que, de alguma forma, querem poupá-lo de mais sofrimento, considerando esse sofrimento como desnecessário. Por outro lado, é comum que o doente já saiba ou suspeite de seu estado de saúde. Quando isso ocorre há uma ruptura da confiança do doente naquelas pessoas que lhe mentem ou omitem informações sobre o seu quadro clínico. Diante dessa situação, é fundamental que os profissionais de saúde consigam manter uma comunicação franca, honesta e sempre respeitando o tempo do paciente, identificando o quanto ele deseja e suporta saber naquele momento.

Em *Sobre a Morte e o Morrer*, a psiquiatra Elizabeth Klüber-Ross relata que: “transcrevo simplesmente as experiências de meus pacientes que me comunicaram suas agonias, expectativas e frustrações...” (KLÜBER-ROSS, 2008, p.4). Nesse livro, considerado seminal, ela identifica e descreve alguns estágios que o doente pode percorrer desde que recebe o diagnóstico de uma doença potencialmente fatal até a sua morte, são eles: a negação, a raiva, a barganha, a depressão e às vezes a aceitação. Reconhecer esses estágios, identificar as possíveis reações inerentes a cada um deles é importante para compreender o sofrimento do doente e para adequar o cuidado oferecido a ele.

Na primeira encenação, a fim de estreitar os “silêncios”, que muitas vezes ocorrem nesses casos, a peça aborda a atuação do agente paliativista (aqui representado pela figura do médico) e como ele pode colaborar nesse doloroso processo de comunicação relacional. É apresentada a história de um paciente (Zeca)¹ em estado terminal de câncer no pulmão, na qual a revelação da gravidade da doença entre ele e sua cônjuge (Josi)² só ocorre quando há um auxílio, preciso, do médico paliativista (Dr. Paulo)³.

A segunda encenação trata da não aceitação, ou negação, do paciente perante seu quadro clínico. Na peça “A Negação”, a paciente (Dona Maria Bezerra)⁴ apresenta um quadro de negação ansiosa. Ela é atendida por dois médicos diferentes e que expõem condutas distintas. Sendo discutidos os procedimentos e ati-

¹ Nome do personagem (paciente)

² Nome da personagem (esposa)

³ Nome da personagem (médico paliativista)

⁴ Nome da personagem (paciente)

tudes mais adequadas a serem assumidas pelo profissional da saúde que cuida do doente. Algo peculiar que surgiu, no decorrer deste processo, foi o convite do próprio elenco ao professor de medicina que os auxiliava, para que participasse da cena assumindo o personagem do médico que apresentava as ações e atitudes mais apropriadas no que se refere aos cuidados com o doente.

Esses textos, somados à temática proposta para o trabalho, podem ser considerados como os disparadores de todo o processo, que levou em consideração o contexto histórico, social e artístico do elenco e de todos os envolvidos no experimento. A preparação e os ensaios que envolveram a pesquisa cênica ocorreram no período de 08 de junho a 09 de julho de 2016, com encontros semanais de três horas de duração.

A linguagem teatral propicia uma maior liberdade de expressão e permite representar uma realidade sob diferentes perspectivas. Contudo, num experimento de cunho didático-pedagógico e considerando que o público alvo é composto por discentes em processo de aprendizagem, havia necessidade de apresentar aos espectadores o conteúdo programático previsto na ementa da disciplina.

Para atingir os objetivos propostos, durante todo o processo de construção do experimento cênico, se fez necessário a interação dos atores com o professor do curso de medicina, numa via de mão dupla, na qual o professor apresentava aos atores, de forma objetiva, variados conceitos quanto à terminalidade da vida, cuidados paliativos e outros termos médicos referentes a sinais, sintomas, medicamentos etc. Já os atores respondiam traduzindo e adaptando as informações recebidas para a linguagem teatral, dentro das possibilidades de tempo, espaço e corpo cênico.

Durante o processo criativo, percebeu-se que as informações objetivas sobre o profissional da saúde eram mais fáceis de serem assimiladas e interpretadas do que as subjetivas. Os silêncios, o ritmo da voz, a postura corporal e as próprias singularidades dos personagens eram os maiores desafios para os intérpretes, visto que esses tinham em sua maioria referências de um estereótipo mais negativo que positivo da atuação do profissional médico. Nesse sentido, Robatto nos diz que "O reforço da subjetividade pode ser estimulado através do exercício da fantasia e da imaginação, da memória emotiva, da empatia psicofísica" (2012, p.79).

Maia (2010), baseado nos estudos de "verdade cênica" de Stanislavski, afirma que no âmbito da interpretação realista, o termo "verdade" se verifica quanto mais o público se esquece que está diante de uma representação, ou seja, quanto mais verdadeira a personagem parecer aos olhos do público, mais qualificada está sendo considerada a interpretação do ator. Desse modo, tornava-se um grande desafio para o elenco a criação e improvisação de cenas, para que chegassem à verdade cênica dos personagens, sendo que suas referências pessoais eram contrárias às solicitadas pelos personagens.

Por outro lado, a representação da progressão da doença e consequentes estágios psicológicos pelos quais passa o paciente na terminalidade da vida e suas mudanças físico-corporais, como fraqueza, debilidade da voz e emagrecimento foram desenvolvidas com mais facilidade pelos atores por meio de experimentos corporais, criando no expectador uma imagem próxima do que seria a realidade.

Foram diferentes as referências e estímulos levados para as improvisações para a pesquisa dos personagens e construção textual. Segundo Tadra,

A improvisação é uma atividade criativa, importante não só por sua ação educativa, artística, de desenvolvimento corporal e de conhecimento interno e consciente do corpo, mas também como formadora de personalidade e construtora da identidade, atuando no âmbito do conhecimento específico-pragmático, bem como nos aspectos da emoção, da comunicação, da criação e da cognição; (TADRA, 2009, p.80)

Nesse constante processo de investigação de uma linguagem corporal própria foram experimentados exercícios cênicos, jogos de improvisações corporais e teatrais. Entre esses recursos, também se buscou por estudos de vídeos e a própria atuação do professor médico, a fim de demonstrar alguns caminhos que por eles poderiam ser percorridos. Dessa forma, a linguagem expressiva e a entrega cênica às histórias dos personagens foram surgindo e configurando todo o processo da encenação.

Método colaborativo

■ 226

Todo o processo de construção cênica e de organização do espetáculo, bem como a escolha de cenários, figurinos, dramaturgia e a própria produção executiva, foram definidos e refletidos coletivamente. Esta escolha se deu justamente por acreditar que este seria o método que vinha ao encontro da proposta de ensino aprendizagem da professora da UEMS. Nesse sentido, Moreira (2011) colabora dizendo que para uma aprendizagem ser significativa, o processo de uma nova formação (um novo conhecimento) se relaciona de forma substantiva (não-litera) à estrutura cognitiva do aprendiz, ou seja, a aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito. Baseado em Ausubel, Moreira (2011) também complementa afirmando que a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento. (MOREIRA, 2011, p. 26).

No entanto, um grande desafio foi encontrado nesse processo: fazer com que todos tivessem consciência de suas responsabilidades na participação e evolução do processo, sendo que até o presente momento somente tinham experienciado encenações teatrais com textos pré-determinados pelos diretores. Nesse sentido, recorreu-se à construção de metas/tarefas individuais semanais, que cada um dos integrantes (dois professores e os três atores) pesquisassem entre um ensaio e outro. Para Dalmás, em um “[...] processo participativo é preciso participação nas responsabilidades de elaboração, execução e avaliação, e não apenas na execução.” (DALMÁS, 2014, p.21). Pois este, de certa forma, repercutirá na vida e na aprendizagem do estudante, no qual modifica suas relações com o mundo influenciando positivamente todo o processo de tomada de decisões futuras.

No que se refere às tarefas estabelecidas coletivamente para o elenco foram: pesquisar em diversas fontes sobre conceitos básicos de cuidados paliativos; buscar por vídeos que narravam casos de pacientes que foram atendidos dentro destes cuidados; a criação dos figurinos dos seus personagens; e por fim, após vários exercícios de improvisação fizeram a construção de suas falas, escrevendo-as

em formato de textos dramaturgicos (falas) a serem compartilhados com o grupo. Para o professor de medicina, coube as seguintes tarefas: elaboração de um resumo a partir do texto original dos livros; corrigir os textos dos atores após escritos por eles, tornando-os mais próximos ao profissional da saúde; ensinar e esclarecer aos atores os procedimentos médicos que eles realizavam na cena abordando de forma simples do porquê era realizada tais ações; buscar por vídeos de exames clínicos de endoscopia digestiva e broncoscopia no qual foi utilizado em determinada cena pela atriz por meio de projeção e exercitar-se ao fazer teatral, para colaborar com a cena pedida pelo atores. Para a professora de Dança e Teatro, as tarefas semanais foram: providenciar os cenários e acessórios que foram sendo sugeridos e necessários durante as explorações nas cenas; preparação corporal dos personagens; alinhavo das cenas improvisadas e busca dos efeitos sonoros e trilha que compunha determinadas cenas. Por fim, para o fotógrafo e jornalista, que acompanhou os ensaios em determinados momentos: registro fotográfico de alguns ensaios, criação e edição do flyer de divulgação das apresentações, edição do vídeo arte utilizado como projeção durante a cena e colaboração na escrita deste artigo.

Todo esse processo foi ancorado na disponibilidade para a construção coletiva. Para Dalmás, “Vivenciar a participação envolve riscos e conflitos, num verdadeiro desafio aos que lutam por um constante envolvimento dos membros da comunidade educativa no processo participativo.” (DALMÁS, 2014, p. 22). Cada um dos participantes, a partir de suas próprias realidades e desejos, tinham claro que era necessário naquele processo, o desejo pela descoberta de novas formas de construir uma peça teatral, novos símbolos para abordar um determinado conteúdo em sua aula, novos padrões do corpo na cena... Nesse sentido, todos colocaram-se em pesquisa para inovar, ou seja, buscar novas formas de fazer o já conhecido.

Segundo Picon-Vallin, “A inovação artística depende da personalidade do artista, do contexto político, social e pessoal no qual ele vive e do contexto técnico, das invenções tecnológicas que modificam o ambiente da vida e da criação artística” (PICON-VALLIN, 2009, p. 323). Nesse sentido, os intérpretes-criadores optaram pelo desencadeamento do processo criativo em uma prática contemporânea de cenas presenciais, no qual se nomeia de método colaborativo⁵ na década de 90 e método coletivo⁶ nos anos 70. Vale ressaltar ainda que, conforme Silveira (2011), a estirpe desses modus operandi está para antes mesmo de ambos movimentos, com uma das figuras essenciais ao teatro ocidental de contracultura dos séculos XX de Antonin Artaud até os dias atuais. Ademais, outros grandes nomes como Stanislavsky, Meyerhold, Copeau e Dublin, já propunham, em certa medida, algum grau de libertação do aprisionamento ao texto, levando à cena não necessariamente tudo o que os autores haviam delimitado nas obras, apesar da relação íntima com o textocentrismo.

⁵ Segundo Nicolette (2005) Processo colaborativo, participativo, método coletivo, montagem cooperativa ou até interativa. São muitas as maneiras com que se vem tentando nomear um processo de construção de espetáculo contemporâneo que se caracteriza basicamente, pela equiparação das responsabilidades criativas. O texto dramaturgico é elaborado ou reelaborado (caso se tome alguma obra por base) pela equipe; a configuração cênica é fruto da experimentação e da discussão feitas por todos os envolvidos; o encaminhamento das situações e personagens surge dos atores, mas pode conter contribuições de outros artífices, ou seja, a cena, como a vida, “é um mutirão de todos, por todos remexida e temperada. (NICOLETE, 2005, p.01)

⁶ Segundo Silveira (2001) A criação coletiva nasce como uma expressão de contracultura dos grupos, que queriam propor outro tipo de hierarquização, que se configurasse numa linha horizontal. O ator é o centro da criação, tudo parte dele, até mesmo as decisões sobre outros elementos do espetáculo, como: figurino, cenário, etc. Não existem funções delimitadas, elas, inclusive a criação do texto, são diluídas entre o grupo de atores que se propõem ao processo. (SILVEIRA, 2011, p.05)

O caminho acima descrito traduziu-se, como descreve Salles (1998), em um fluxo tendencioso, uma espécie de guia flexível envolto numa nebulosa bússola, fazendo mover o trabalho da equipe entre os rumos e incertezas que lentamente foram sendo maturadas até sua totalidade. Com isso, a ação dramaturgica preencheu-se de possibilidades cênicas para a abordagem dos temas. Temas esses que se unindo com técnicas e histórias impulsionaram o coletivo a um mergulho criativo, alcançando uma dramaturgia com tendências singulares de cada artista e cumprindo seu objeto geral de abordar a comunicação interpessoal proposta pela disciplina de cuidados paliativos.

Após esses aprendizados e com o texto dramaturgico delineado, era chegada a hora de experimentar as possibilidades do texto para a cena – lembrando que o texto serviu à cena como um guia completamente flexível e passível de mudança durante todo o processo. Dessa maneira, a improvisação corporal foi utilizada como metodologia para a exploração dessas possibilidades. Nessa fase, ocorreu o que Baune e Gronsejean (1995) descrevem em seus estudos:

O coordenador propõe ao grupo experimentar sucessivamente várias propostas que, embora não sejam levadas à cena, permitem explorar a fundo um caminho, depois, outro, até que o grupo escolha com conhecimento de causa o caminho que parece o melhor para concretizar suas intenções primeiras. (BAUNE e GRONSJEAN, 1995, p.48)

Nos encontros do grupo, após breves sugestões para a proposta de trabalho do dia, iniciavam-se as práticas de consciência e percepção corporal, elas seguiam os pressupostos da dança educação e buscavam estímulos para levar o indivíduo à ação-sensação-reflexão. Acredita-se que esta escolha metodológica estimula o trabalho corporal e cênico dos atores, deixando-os disponíveis para as sucessivas experimentações de possibilidades para concretização cênica conforme descreve Fischer (2003) sobre o processo colaborativo:

Quem estabelece as regras é, geralmente, o coletivo. Os integrantes de companhias teatrais de processo colaborativo tornam-se capazes de se moverem em conjunto, ao mesmo tempo em que cada um tem movimentos próprios, autonomia e individualização das partes que, no processo, interagem. No entanto, liberdade não implica a negação de leis determinadas para a realização artística. É necessário estabelecer regras e distribuição de tarefas para o funcionamento e manutenção de uma política interna do grupo (FISCHER, 2003, p. 57).

Antecedendo em uma semana a apresentação do experimento, foi ministrada uma aula teórica para os acadêmicos matriculados na disciplina de Princípios de Cuidados Paliativos e Tanatologia na UFMS sobre estágios psicológicos pelos quais pode passar o paciente em fase terminal e sobre a comunicação de notícias difíceis. A estreia ocorreu no dia 11 de julho na Faculdade de Medicina (FAMED). Tendo ocorrido uma segunda apresentação em 24/10/2016 no auditório do Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) em parceria com UEMS. Após todas as

apresentações, alunos, professores e atores debateram sobre o tema e o método de ensino com o público presente, este em sua maioria alunos de medicina, enfermagem e psicologia.

Considerações finais

Foi bastante desafiador e instigante demonstrar aos alunos da disciplina de Princípios de Cuidados Paliativos e Tanatologia da UFMS, práticas de comunicação interpessoal. Tanto por se ter utilizado a linguagem teatral como recurso didático metodológico para compreensão do assunto, quanto pela própria complexidade do tema trabalhado, que exigiu o máximo de aplicação dos integrantes do experimento para atingir os objetivos do fazer teatral.

Após as apresentações, os estudantes e público em geral relataram no “bate-papo” sua comoção com algumas cenas e, principalmente, como a encenação lhes trouxe melhor entendimento dos procedimentos corretos a serem desenvolvidos pelos profissionais de saúde, e como a peça os instigou a ser um profissional diferente e um ser humano mais sensível.

Nas aulas da disciplina que ocorreram nas semanas posteriores a apresentação, os acadêmicos que frequentaram as mesmas e assistiram a encenação teatral mostraram-se favoráveis ao método de ensino empregado na disciplina, considerando-o eficiente para esclarecer o aprendizado teórico. Entre alguns relatos fornecidos pelos acadêmicos, houve uma convergência nas falas, enfatizando que a utilização da linguagem teatral possibilitou melhor compreensão do tema e proporcionou a eles uma situação mais próxima da realidade enfrentada pelo profissional que atua na área de cuidados paliativos.

O processo de construção do espetáculo foi outro ponto recorrente e que propiciou interessantes discussões ao término das duas apresentações. O interesse por parte da plateia em saber sobre o processo de construção do espetáculo, das referências pessoais do elenco para elaboração dos personagens e das cenas e a adaptação das obras literárias para o teatro.

No que tange à disciplina de Didática e Metodologia do Ensino da Dança, durante o processo de construção cênica, os acadêmicos-atores relataram que tais propostas os ajudaram na compreensão do teatro e dança para a educação, por meio da forma que foram conduzidos e explicados conceitos e vivências de um processo colaborativo, de preparação corporal, vocal e dos jogos de improvisação para a construção de cenas. Relataram que, após essa experiência cênica vivida, sentem-se melhor preparados para atuar na docência, no sentido de resolver os desafios solicitados pela escola no que tange os produtos artísticos temáticos. Afirmaram que nunca haviam vivenciado um processo de construção colaborativo, no qual eles foram protagonistas de sua obra e, dessa forma, assim como sentiram, poderão proporcionar a seus futuros estudantes a criação e o empoderamento de personagens utilizando de suas histórias pessoais para a comunicação poética.

Outro fator relevante dentro da proposta dessa disciplina foi o desafio aos acadêmicos do terceiro ano da graduação em refletirem sobre a prática vivenciada resultando na colaboração de escrita deste artigo aqui apresentado, instigando-os à pesquisa científica em arte e educação.

Referências

ABREU, Kil. Jogar o jogo de olhos abertos. **Revista Subtexto**. Galpão Cine Horto, A Escola Livre e o teatro de grupo. Escola Livre de Teatro de Santo André, n. 3, Belo Horizonte, 2006.

ARAÚJO, Christiane Araújo; REBOLO, Flavinês. “Artistando” o trabalho docente: um estudo sobre formação e trabalho dos professores de Arte de Campo Grande, MS. In: **VI Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade: Saberes tradicionais e a contemporaneidade**, 2015, Campo Grande – MS. Anais do VI Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade: Saberes tradicionais e a contemporaneidade. Campo Grande – MS: Universidade Católica Dom Bosco, 2015. v. 1. p. 1-15.

ARY, Rafael. **A função dramaturgia no processo colaborativo**. Programa de pós graduação em artes da cena/ Universidade Estadual de Campinas, 2011. Dissertação de (Mestrado em Artes).

ARY, Rafael. **Dramaturgia colaborativa: procedimentos de criação e formação**. Programa de pós graduação em artes da cena/ Universidade Estadual de Campinas, 2015. Tese de (Doutorado em Artes).

ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. Tradução Teixeira Coelho, revisão de tradução Mônica Stahel. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

AUSUBEL, D.P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York, Grune and Stratton. (1963).

BARONE, Luciana P.C. Processo colaborativo: origens, procedimentos e confluências interamericanas. In: XI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Estudos Canadenses. Salvador: EDUFBA, 2012. Disponível em: <<http://www.anaisabecan2011.ufba.br/Arquivos/Barone-Luciana.pdf>> Acesso em: 16/09/2016

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Teorias linguísticas do texto e teoria semiótica/Sintaxe narrativa. In: _____. **Teoria semiótica do texto**. 4 ed. São Paulo: Editora Parma, 2005

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola: elaboração acompanhamento e avaliação**. 18. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DOYLE, Derek. **Bilhete de plataforma: vivências em cuidados paliativos**. 1. ed. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2009.

FISCHER, Stela. **Processo colaborativo: experiências de companhias teatrais brasileiras dos anos 90**. Programa de pós graduação em artes da cena/ Universidade Estadual de Campinas, 2003. Dissertação de (Mestrado em Artes).

ouvirouver ■ Uberlândia v. 14 n. 1 p. 220-231 jan. | jun. 2018

GUTIERREZ, Pillar L. O que é o paciente terminal. **Revista da Associação Médica Brasileira**. p. 92, v. 47, n. 2, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0104-42302001000200010>

KÜBLER-ROSS, Elizabeth. **Sobre a morte o morrer**: o que os doentes terminais têm para ensinar a médicos, enfermeiras, religiosos e aos seus próprios parentes. Trad. Paulo Menezes. 9. ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2008.

MAIA, Luciano Pires. **O conceito de verdade na interpretação realista para o Teatro, a partir de algumas conceituações referenciais do Sistema de Interpretação de Constantin Stanislavski**. VI Congresso de pesquisa e pós-graduação em Artes cênicas, 2010.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa**: um conceito subjacente. Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review – V1(3), pp. 25-46, 2011.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Palliativecare for olderpeople**: betterpractices. Regional office for Europe. World Health Organization, Genebra, 2011.

NICOLETE, Adélia Maria. **Da cena ao texto**: dramaturgia em processo colaborativo. Programa de pós graduação em artes / Universidade de São Paulo, 2005. Dissertação de (Mestrado em Artes).

PICON-VALLIN, Béatrice. Tradições e inovações nas artes da cena. **Revista Sala Preta**. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, v. 9, 2009

ROBATTO, Lia. **O ensino de dança**: A dança como via privilegiada de educação. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 57-94.

SALLES, Cecilia Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: FA-PESP: Annablume, 1998.

SILVEIRA, Eduardo César. Quando tudo pode virar texto: a influência da criação coletiva e do processo colaborativo na dramaturgia contemporânea. In. **Revista Anagrama**: Revista científica Interdisciplinar. Ano 5, Edição 1. São Paulo: USP, 2011.

TADRA, Debora Sicupira Arzua; VIOL, Rosimara; ORTOLAN, Sabrina Mendes; MAÇANEIRO, Scheila Mara. **Linguagem da Dança**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2009.

TERRON, Joca. Dramaturgia. Do fundo do poço se vê a lua. **Revista Sala Preta**. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, v. 12, n. 2, 2012.

Recebido em: 03/09/2017 - Aprovado em: 16/11/2017

A black and white photograph of a muscular man's torso and arms. The man is shirtless, and his skin is glistening, suggesting he is wet or has been in a pool. His arms are crossed over his chest, and his hands are clasped together. The lighting is dramatic, highlighting the contours of his muscles. The word "ENTREVISTA" is overlaid in the center of the image in a bold, sans-serif font.

ENTREVISTA

Uma jornada com rasaboxes - Entrevista com Michele Minnick

ANA ACHCAR
ADRIANA BONFATTI
JOANA RIBEIRO DA S. TAVARES
MARCIA MORAES
ANNA WILTGEN
DADÁ MAIA
ADRIANA MAIA

■ 234

Ana Achcar é professora do Departamento de Interpretação Teatral da Escola de Teatro da UNIRIO e integrante da companhia As Dramáticas.

Adriana Bonfatti é professora do Departamento de Interpretação Teatral da Escola de Teatro da UNIRIO e integrante da companhia As Dramáticas.

Joana Ribeiro da Silva Tavares é professora na Área de Movimento e Dança/ Departamento de Interpretação da Escola de Teatro UNIRIO.

Marcia Moraes é integrante do Coletivo The White Rabbit, em Berlim.

Anna Wiltgen é pesquisadora e integrante da companhia As Dramáticas.

Dadá Maia é integrante da Ciranda de 3 Trupe Produções e As Dramáticas.

Adriana Maia é professora da Faculdade da CAL e integrante da companhia As Dramáticas.

■ RESUMO

Michele Minnick aborda sua experiência com o rasaboxes, prática visceral do ator, cuja investigação data dos anos 1960, com o diretor Richard Schechner e The Performance Group – nos Estados Unidos. O contato com o rasaboxes revelou que o mais importante não se trata de sentir as emoções, mas sim de compartilhá-las com o espectador. O conceito de rasa definiria, portanto, o ambiente e o relacionamento entre o performer e o espectador, que pode saborear as rasas junto com o performer. Michele relata, entre outras, sua experiência com o Performance Workshop e o rasaboxes como diretora em um projeto de immersive theatre (teatro imersivo), espaço de relação one-on-one - de troca íntima e direta com a plateia. Através do rasaboxes abre-se um campo de trabalho que propõe limites claros e, dentro desses limites, possibilidades sem limite.

■ PALAVRAS-CHAVE

Richard Schechner, Performance Workshop, rasaboxes, teatro imersivo.

■ ABSTRACT

Michele Minnick began her experience in rasaboxes with the director Richard Schechner, USA. Rasaboxes is a visceral training form for the actor which was developed by Schechner and the Performance Group in the 1960's. The contact with rasaboxes revealed that the most important thing is not to feel emotions, but to be able to share them with the spectator. Thus the concept of rasaboxes defines the environment and the relationship between performer and spectator in such a way that the latter can savor the rasas together with the performer. Michele speaks of her experience with the performance workshops and the rasaboxes in a project of immersive theater: a space of one-on-one relationship and of intense and direct interaction with the audience. Through rasaboxes a new line of work is opened, which proposes clear boundaries and, within these boundaries, limitless possibilities.

235 ■

■ KEYWORDS

Richard Schechner, performance workshop, rasaboxes, immersive theater

Michele Minnick - (PhD, CMA) diretora, performer, professora e pesquisadora. Radicada em Baltimore, Maryland. Ensina e desenvolve The Performance Workshop e rasaboxes nos Estados Unidos desde 1999 e no Brasil desde 2003. Ela é co-autora de um livro sobre The Rasaboxes Sourcebook: Theory, Performer Training, and Practice (Routledge, 2018, no prelo). Defendeu a tese de doutorado Breathing Worlds: Somatic Practice, Performance and the Self in the Life/Art Work of Leeny Sack, sob orientação da PhD Barbara Browing (Performance Studies, New York University, 2016).

Redação: Michele Minnick. Revisão Geral / Preparação de texto: Anna Wiltgen, Adriana Bonfatti e Joana Ribeiro da Silva Tavares. Rio de Janeiro, janeiro de 2016.

Ana Achcar: Qual foi o seu interesse inicial pelo rasaboxes e como esse interesse foi se modificando ao longo dos anos?

Michele: Fui apresentada a este trabalho em 1996. Rasaboxes surgiu num meio de investigação do treinamento para performance que o Richard Schechner desenvolvia desde os anos 60. Pode-se ver os princípios básicos desse trabalho no livro “Environmental Theater” (1974). Percebe-se neste livro o interesse de Schechner numa prática visceral do ator, assim como o pensamento e a experimentação com The Performance Group - antes dele encontrar a teoria de rasa e chegar ao formato de rasaboxes, nos anos 90.

Eu já trabalhava como tradutora na segunda companhia nova-iorquina do Schechner (East Coast Artists/ECA), mas foi como atriz, no terceiro espetáculo, que experimentei pela primeira vez seu trabalho no Performance Workshop. Foi na New York University, que ele começou a explorar o treinamento do ator independentemente de qualquer companhia fixa, adaptando e transformando o que tinha experimentado como diretor com o The Performance Group. Nos anos 80, Schechner continuava a trabalhar como diretor, pesquisador acadêmico e editor do jornal TDR (The Drama Review). Nesta época, ele começou a desenvolver uma presença pedagógica nos workshops, em que se expressava através de uma voz única – diferente de suas outras personas, inclusive da voz que eu conhecia - de encenador e diretor artístico da ECA. Isto é, ele virou o facilitador de um processo – a oficina – foi outro tipo de liderança.

A companhia contava com pessoas que, por suas linhagens artísticas, dirigiam treinamentos baseados em Eugenio Barba, Anne Bogart, Tadashi Suzuki, Philip Zarrilli, etc. Quando eu entrei no processo criativo da ECA, havia como aquecimento, a prática da ioga e de panting¹ introduzidos pelo Schechner. Eu tinha experimentado em oficinas com a Rebecca Ortese e a Ulla Neuerberg, fundadoras da companhia junto com o Schechner, exercícios que tinham como base a expressão física de estados emocionais e que só depois percebi que foram influenciados pelos experimentos com rasa. Mas quando fiz a oficina na NYU com ele em 1996, se abriu o mundo do Performance Workshop e do rasaboxes.

Esse mundo temporário, estruturado para produzir um processo aberto de investigação e criação durante aquelas quatro semanas, me encantou. Performance Workshop é um mergulho em você e na comunidade temporária ali formada, que combina disciplina, risco, jogo e liberdade de criatividade individual e do grupo, propondo o trabalho do ator performer como uma exploração dos limites pessoais e grupais. Uma pesquisa da subjetividade em relação à ficção, do passado histórico em contraposição à mitologia do presente, do cotidiano ao extraordinário, do real à fantasia, das águas do inconsciente à estrutura da sala e às formas criadas no chão com fita crepe. Esse universo aleatório abriu possibilidades de criação que eu não tinha alcançado em outros contextos. E o Schechner, livre para usufruir do que estava acontecendo durante aquelas quatro semanas, podia seguir seus desejos e se colocar como provocador, sem ter que dirigir até o final todos os acontecimentos. É importante entender que a experimentação era influenciada por várias áreas, que afinal o levaram a formular os princípios do campo de estudo de Performance Stu-

¹ Panting - É o que faz um cachorro, com a língua fora da boca, mas neste caso, se refere ao som rítmico que fazemos nos centros de ressonância: - ha hee huh hoo.

dies que estava se constituindo na NYU: ritual, etnografia, teatro de várias culturas, performance art, esporte, performance no contexto do comportamento humano, na vida social, etc. O fato é que rasaboxes é o resultado de diversas etapas de sua trajetória na abordagem do treinamento do ator - baseada em ampla visão filosófica, histórica, ética e estética. Podemos dizer que é a famosa ponta do iceberg. Aquele mundo em que mergulhei durante quatro semanas incluiu uma introdução ao rasaboxes – segundo ele, pela primeira² vez sendo proposto naquele formato – e despertou uma forte sensação de liberdade e um desejo de continuar.

Voltei a fazer esta mesma oficina algumas vezes antes de começar a ministrá-la em parceria com Paula Murray Cole. Quer dizer que a minha formação nesse trabalho foi construída de maneira informal, tive pouca experiência com o Schechner em rasaboxes naquele período, só as horas que ele dedicou à experimentação num nível básico. Foi depois, em nossas próprias salas de aula, oficinas e processos de ensaio que eu, Paula e outras pessoas começamos a desenvolver o trabalho no contexto das faculdades – departamentos de teatro – e das oficinas intensivas. Foi quando começamos a articular princípios e procedimentos não apenas para a nossa condução do trabalho, mas também para poder preparar outras pessoas para ensinar Performance Workshop e o rasaboxes.

Acho que o rasaboxes foi e continua sendo a parte do trabalho mais simples de tirar do contexto e apresentar isoladamente, e por isso ficou o mais conhecido. Tudo no Performance Workshop é acumulativo, exige tempo; tanto no período da jornada de um dia quanto de várias semanas. Rasaboxes, além de abranger uma totalidade do trabalho do ator – corpo, respiração, voz, movimento e relacionamento – é o mais fácil de encaixar dentro de um período curto³. O tempo é um dos valores fundamentais do trabalho.

A experiência mais desafiadora que tive foi dar uma aula de movement for actors – no Brasil se chama “expressão corporal”, ou algo no gênero – baseada em rasaboxes. Nos encontramos duas vezes por semana durante 1h15 (aula/padrão universitária). Durante três anos – (no último tínhamos quase duas horas por encontro) – consegui passar, em um semestre, o bastante que valesse algo para os alunos, mas não foi o ideal. Uma das minhas alunas, muito esperta, falou: “Me parece que esse trabalho funcionaria melhor num formato intensivo”, o que tivemos a oportunidade de experimentar depois nos ensaios de *The Bacchai*, em que fiz o treinamento do elenco e a direção de movimento.

Os princípios de rasaboxes parecem ser mais acessíveis na faculdade, onde os jovens atores precisam ser jogados no trabalho psicofísico. Quando a emoção fica muito mental, é fácil se perderem no abstrato. Ao inserir minha prática em contextos pedagógicos, levei o rasaboxes, por estas razões. Também descobri que ele podia servir como método de ensaio e criação de partitura para performance. Em 1998, desenvolvi com Rebecca Ortese uma pequena performance solo - que ela tinha feito como resposta a uma provocação do Schechner - usando rasaboxes como método principal.

Eu nunca quis separar rasaboxes do resto, foi uma questão de praticidade. Como pessoa e artista, sou muito direcionada para o afetivo. O rasaboxes foi uma maneira de organizar esse caos e trabalhá-lo corporalmente com o ator, torná-lo vi-

² Apesar de que, hoje em dia, encontramos relatos de pessoas que já tinham experimentado antes dos anos 90.

³ De 9 a 12 horas para uma justa introdução.

sível – “vivenciável” –, sem ter que mexer na vida pessoal de ninguém. Nas aulas de interpretação, sempre ouvi que não era possível nem desejável entrar numa cena pela emoção, que ela deveria “acontecer” como se fosse um acidente, um resultado, em vez de um modo de pesquisar e experimentar. E não pode ser forçado; no rasaboxes buscamos uma junção do dentro e do fora que possibilite uma expressão orgânica. Mas o rasaboxes mostra que podemos começar pela emoção, pela rasa. A própria diferença entre emoção como algo mais pessoal, psicológico, e rasa como sabor, como combinação de elementos da natureza - aos quais todos têm acesso e podem brincar - me inspira. O que me encantou também no rasaboxes foi o elemento de atletismo do jogo, de ter que jogar estas emoções para fora, e a possibilidade de entrar e sair. A experiência que tive nas oficinas com o Schechner, de brincar com as rasas na relação com os outros foi maravilhosa. Além da ideia de que o mais importante não era a minha capacidade de sentir as emoções, mas de compartilhá-las com o espectador, e que por isso eu poderia depender do meu corpo expressivo, não de experiências do passado. Adorei a radicalidade expressiva dos exercícios iniciais, as palavras⁴ misteriosas em sânscrito e o fato de Shanta estar no meio, como uma âncora do trabalho nas outras rasas. Shanta tem virado central na minha prática pessoal.

■ 238

Desde que conheci o rasaboxes, imaginei possibilidades terapêuticas. Tenho experimentado isso em relação ao treinamento espiritual; penso que rasaboxes possa servir como uma “ioga das emoções”, com foco na Shanta. Em 2010, ministrei uma oficina no Instituto Visão Futuro, sede de práticas de ioga e meditação, em São Paulo. Pretendo prosseguir neste trabalho com pessoas que já tenham alguma experiência com ioga ou meditação, mas não necessariamente com teatro ou performance. Não tenho formação de terapeuta, não pretendo fazer terapia. Vários alunos levaram o trabalho para a prática de Dramaterapia.

Outro desdobramento é que, por causa da demanda pelo trabalho e porque todos nós, professores desta abordagem, temos o desejo que ela sobreviva para além de nós, nos últimos anos tenho focado na formação de novas gerações de professores/facilitadores. Isto exige a participação no Performance Workshop, para que as pessoas entendam o contexto e possam usar os princípios e as práticas de uma maneira integrada. Tem uma segunda geração de professores que inclui a carioca Marcia Moraes⁵ atualmente morando em Berlim. Estamos finalizando a formação de uma turma nos Estados Unidos. No Brasil, temos uma turma que vem praticando há muitos anos, mas sem ter a experiência do Performance Workshop - que espero iniciar a partir de 2017.

Nos últimos anos, a minha jornada pessoal como facilitadora do trabalho tem focado muito na Shanta. Em 2006, depois de um difícil transtorno mental/emocional, comecei a praticar meditação, junto com várias práticas somáticas focadas na sensação e respiração. Durante alguns anos experimentei diferentes caminhos e optei pela prática da meditação budista vipassana. Quanto mais praticava diariamente, mais ficava presente, no jogo, a âncora da Shanta.

⁴ Adbhuta (surpresa), Bhayanaka (medo), Bibhatsa (repugnância), Hasya (cômico), Karuna (tristeza), Raudra (raiva), Srīngara (amor), Vīra (coragem) e Shānta (paz). Sobre o rasaboxes ver em: MINNICK, Michele e PCOLE, Paula Murray. “O ator como atleta das emoções: o rasaboxes”. O Percevejoonline, Dossiê O Corpo Cênico: Linguagens e Pedagogias, vol 3, nº 1, 2011. Disponível em <<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/1797/0>>.

⁵ Marcia Moraes: <<http://www.the-white-rabbit.net/artists/marcia-moraes/>>.

Como diretora, uso este trabalho para treinar o elenco, direcionar a criação de personagens e como linguagem para a criação de espetáculos de immersive theatre, em que o ator/dramaturgo cria o material a partir do espaço, de objetos, etc. A ideia de rasa é fundamental para definir o ambiente que existe entre o performer e o espectador, que compartilham uma intimidade. É na criação de projetos de immersive theatre que consigo introduzir o material de Performance Workshop com aplicações diretas e resultados visíveis.

Adriana Bonfatti: Sabemos que você é CMA⁶ formada pelo Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies de Nova York. Como sua formação e trabalho com este sistema tem dialogado com o rasaboxes?

Michele: Desde que iniciei meus estudos no Sistema Laban em 1999, percebi um diálogo entre a linguagem de LMA/BF⁷ e o rasaboxes. No final da minha formação no Laban Institute, fiz minha monografia sobre o trabalho de um ator, investigando como o LMA poderia aumentar a conexão Inner/Outer⁸ - nos exercícios de rasaboxes.

Para escrever a monografia experimentei várias combinações de rasa e elementos isolados das categorias Corpo, Esforço, Forma e Espaço do Sistema. O que mais me ajudou na interação de rasa com o Sistema, foi o uso de Shape Flow⁹/Breath Support¹⁰, utilizando a categoria Espaço como maneira de organizar meu trabalho. No caso específico desse ator, que tinha uma predominância de tensão muscular que às vezes inibia seu fluxo de movimento, foquei na questão da respiração e do Shape Flow.

Posso dizer que desde então os princípios e temas de LMA/BF estão presentes no meu trabalho. Não consigo separar a minha visão de movimento humano do meu entendimento ou uso do Sistema, o meu olhar é feito deste entrelaçamento. LMA/BF está presente a partir do aquecimento “tradicional” com as rasas – que é uma série de asanas de ioga que o Richard aprendeu nos anos 70, na Índia, com o guru de Iyengar, Krishnamacharya.

Embora nem sempre utilize o vocabulário do Sistema Laban/Bartenieff, per-

⁶ Certified Movement Analyst – conhecido no Brasil como Analista Laban de Movimento.

⁷ LMA/BF. Laban Movement Analyse /Bartenieff Fundamentals.

⁸ Inner/Outer: “Interno/Externo” - um dos temas principais que envolvem todo o Sistema Laban/Bartenieff (existem no total quatro temas em contínua dinâmica e transformação). Neste tema é enfatizada a percepção do fluxo constante entre o ambiente e o corpo, em como os impulsos, sensações, emoções, pensamentos e qualquer outra atividade interna tem seu reflexo no movimento externo, na sua expressão. No jogo do rasaboxes, falamos muito da questão de liberar este fluxo e, apesar do jogo começar sempre com a exteriorização através da forma do corpo, a ideia é não favorecer nenhum “lado”. Em um corpo vivo e espontâneo não há muita diferença entre a internalização e a externalização. Temos que procurar ficar conscientes da conexão contínua entre interno e externo.

⁹ Shape Flow - indica mudanças e movimentos do corpo que tiveram origem a partir da relação do corpo com ele mesmo. Por exemplo, as mudanças de volume que vêm naturalmente com a inspiração e a expiração, pequenos movimentos ou ajustes que fazemos para ficarmos mais confortável, ou um jeito de espreguiçar. São movimentos mais relacionados à sensação do que com o fazer/expressão. É importante ressaltar que no contexto do trabalho das emoções do rasaboxes, o movimento da respiração é em si também muito expressivo.

¹⁰ O conceito de Breath Support aborda nossa respiração como algo que está sempre ali. É a base de qualquer movimento do corpo em todos os momentos de nossa vida. Para mim, fala de uma certa entrega do corpo, de uma descoberta da respiração como suporte do movimento e do desejo de escutá-la e seguir “com” e “a partir” dela. Quando imaginamos um corpo forte e ágil, na maioria das vezes pensamos na musculatura desse corpo, nas articulações. Nem sempre pensamos na respiração, mas é ela que cria o fluxo do movimento, possibilitando a comunicação, a dança. Para mim, o conceito e a experiência de Breath Support do Sistema Laban/Bartenieff é o centro de tudo no rasaboxes e é essencial para a transmissão da rasa.

cebo que ele organiza a minha maneira de ver e ensinar rasaboxes e poderia dizer que a categoria Espaço, a questão do fator fluxo (controlado) e princípios como grounding (enraizamento) têm me ajudado.

Se um Analista Laban de Movimento (CMA) vir o meu trabalho, vai reconhecer a linguagem e os princípios. Eu falo para estas pessoas que isso faz parte da minha maneira de facilitar o trabalho, mas não é o foco. Tenho usado o que conheço de Body Mind Centering, entre outras abordagens, exercícios e práticas. O importante é recorrer àquilo que possa ser útil naquele determinado momento.

Integrar o Sistema Laban/Bartenieff com rasaboxes, para que os participantes tenham LMA/BF como ferramenta consciente, tanto quanto as nove rasas, demanda tempo durante as oficinas de movement for actors. Para pesquisar essa relação, seria necessário criar um programa ou escola específicos. Até agora isso não foi o meu principal objetivo, mas adoraria ver isso acontecer.

Adriana Bonfatti: Fale sobre a sua pesquisa do doutorado. De que maneira ela modificou a sua percepção e seu trabalho com o rasaboxes?

Michele: Qualquer artista, escritor ou pesquisador está sempre buscando a mesma coisa, articulando a mesma visão, de maneiras e ângulos diferentes.

No final de anos de pesquisa sobre quatro artistas e suas respectivas práticas somático-artísticas (Anna e Daria Halprin, Lygia Clark e Leeny Sack), abordei na minha tese de doutorado a Leeny Sack, com enfoque na respiração como o centro do trabalho pedagógico e artístico dela.

A prática de cada uma dessas artistas foi uma investigação da experiência corporal, da subjetividade e da potencialidade como chave para a ação e criação. Tive inúmeras experiências de oficinas ou sessões terapêuticas com elas (no caso da Clark, fiz com a Gina Ferreira e o Lula Wanderley, no Rio).

Ao longo dos anos, as práticas e seus princípios proporcionaram informações sobre o meu próprio jeito de pensar o trabalho na performance, nos workshops, nas oficinas de rasaboxes e sobre como ministrá-los, independentemente de processos de ensaio.

Por exemplo, adotei o Aesthetic Witnessing - da Anna Halprin, que integra o Life/Art Process - uma técnica de resposta ao trabalho do outro. É um formato de feedback baseado em três maneiras de vivenciar e comentar sobre uma performance: I saw (eu vi) I felt (eu senti) I imagined (eu imaginei). O elemento do desenho no trabalho das Halprins – que inspirou o Schechner a usar desenho durante o rasaboxes – tem ficado mais presente na minha abordagem e pretendo desenvolvê-lo.

A prática de Estruturação do Self de Lygia Clark me influencia no que diz respeito à questão da relação objeto/sujeito e corpo/espço.

Acho que a finalização desse processo prático-teórico do doutorado, que enfocou o trabalho de Leeny Sack, provocou um impacto em mim enquanto pessoa/artista, facilitadora do trabalho dos outros. Como filha e neta de sobreviventes do Holocausto, Sack tem uma consciência profunda da seriedade em estar/lidar com o corpo e a subjetividade do outro. O meu projeto sobre o trabalho dela fala da respiração como a base deste processo de testemunhar o outro e do processo criativo.

A história de Sack inclui tanto a experiência de ter sido integrante da companhia original do Schechner (The Performance Group) durante alguns anos na segunda metade dos anos 70, como o certificado no Kinesthetic Awareness de Elaine Summers e a prática de meditação vipassana.

Escrever sobre a pedagogia e a produção artística de Sack foi uma maneira de integrar e entender melhor minhas influências pessoais. A questão do testemunho (particularmente em relação à Shanta, mas também em relação a todo o trabalho) é o aspecto do trabalho de Sack que, no momento, mais inspira e influencia o meu trabalho como facilitadora.

Existe este conceito de “testemunhar” na prática do movimento autêntico e em outras práticas somáticas. Porém, o que eu entendi ao escrever a tese sobre a Sack, foi que este lugar do testemunho e suas implicações históricas e sociais (como função político-terapêutica em relação aos traumas vivenciados e herdados) não podem ser ignorados. Eles fazem parte do processo somático/criativo e da nossa procura desse lugar de “paz” que representa a Shanta. Os nossos silêncios também falam das nossas grandes e pequenas histórias.

Não podemos ter medo da complexidade nem do peso que a história tem no performer. Temos que ter a coragem de enfrentar as nossas histórias individuais e compartilhá-las. Como diz a Sack, “tudo é conteúdo”; podemos tentar omitir algumas coisas, mas não vamos escapar.

Para finalizar, eu diria que este processo de pesquisa do doutorado me ajudou a entender que, apesar da complexidade do mundo, temos que voltar ao básico. No meu caso, vai ser a respiração e a capacidade que ela nos dá para abrir o tempo e o espaço, dando a chance de não seguir padrões danosos ou limitadores, mas sim de achar novos caminhos.

Joana R. S. Tavares e Marcia Moraes: Como se dá a relação entre a preparação corporal e o aquecimento para o rasaboxes? O rasaboxes poderia ser considerado como um método de preparação corporal?

Michele: Acho que depende de duas coisas: quem conduz e a duração. A pessoa que ministra a oficina idealmente tem um entendimento do corpo e movimento, além de uma boa concepção dos valores e princípios de rasaboxes. As regras do jogo são fáceis de entender, mas os princípios que guiam a execução dessas regras, e que articulam o como jogar, são mais sutis. Entender é uma coisa. Saber como guiar as pessoas para se entregarem ao trabalho de uma maneira integrada é outra questão.

“Preparação” significa preparar para algo, então a questão deveria ser, para que, especificamente, estamos preparando um grupo de atores num determinado dia. Desde que comecei a ministrar cursos dessa abordagem, uso várias práticas como aquecimento. Entre elas: técnicas dadas por Schechner dentro do Performance Workshop que incluem a prática de ioga (Hatha entre outras); elementos do sistema Laban para melhor perceber o corpo na sua relação com espaço, forma e esforço (a dinâmica das forças de movimento); exercícios e princípios de Irmgard Bartenieff (como o grounding/enraizamento); Body Mind Centering; elementos de Contact Improvisation; massagem ayurvédica; e outros modos de formar grupo,

aquecer o corpo e preparar as pessoas para jogar que aprendi e/ou inventei. Acho importante, no início, propor algo que conecte a respiração com o corpo em movimento. Quando há tempo, dou um aquecimento vocal, mesmo se não vamos trabalhar a voz, porque sua vibração libera a energia total das pessoas e cria uma sensação de grupo. Rasaboxes não é um exercício individual e nem pode ser introduzido assim. É possível se fazer uma sessão particular com alguém que conhece o trabalho, mas no início, tem que ser em grupo, sentir a presença do outro do lado de fora do tabuleiro, a energia de um grupo expressando a mesma rasa. Existem vários benefícios em introduzir alguma forma de ioga. Rasa e ioga têm a mesma raiz, a combinação de um corpo ágil com uma mente calma. Mas às vezes não serve. Por exemplo, num clima mais frio, a ioga pode não aquecer o bastante. Diria que o ideal seria trabalhar esses dois aspectos: a consciência do “eu” (corpo, voz, respiração e sensações pessoais), e “nós”, (o grupo), que possibilita a performance desse “eu.”

Por um lado TUDO PODE; a questão é como conduzir o trabalho e propor uma conexão. Tudo que vem do Schechner – e rasaboxes em particular tem como objetivo final o relacionamento – leva à integração de você com você mesma, com o espaço/ambiente, com o outro, com o grupo. Poderíamos dizer que ele articulou algo que deveria existir em qualquer tipo de preparação. Na minha abordagem não tem nada fixo, mas isso tem a ver, de um lado, com a minha tendência em seguir o fluxo e, do outro, com o fato de eu ter diversas ferramentas oriundas da minha trajetória como aluna e professora. É possível chegar com um plano em mente, mas ao sentir a energia do grupo seguir outro caminho, ou perceber no dia anterior uma necessidade de trabalhar um elemento de movimento específico antes de entrar no tabuleiro. O que as pessoas fazem é uma resposta ao que eu proponho, mas o que eu proponho também é uma resposta a elas. Como regra, é sempre bom usar linguagem e exercícios que ligam o interno com o externo e que integram movimento, voz, relacionamento e etc.

Na minha opinião, rasaboxes sem nenhuma outra prática somática não pode servir como preparação corporal completa. Sem ter alguma perspectiva e linguagem para falar dos detalhes do corpo em movimento, seja de ioga, LMA, BMC ou outro sistema, acho difícil. Ao mesmo tempo, não gosto de impor uma autoridade arbitrária, impor regras rígidas que possam não servir a uma determinada situação. Acho que temos que ser empíricos nesse sentido, alertas e sensíveis aos acontecimentos; isso faz parte do processo de “testemunhar” que mencionei. Então, em princípio, não tenho nada contra a ideia de que rasaboxes pode funcionar como sua própria preparação corporal. Adoraria ver alguém conseguir fazer isso! E para quem está experimentando com uma prática nova, ótimo! Agora, presta atenção aos resultados e aonde existe prazer para você e para os participantes, pois é isso que importa. Onde não tem prazer, não tem rasa!

Anna Wiltgen: No caso de um performer sentir-se confortável e dominar o jogo das rasas, aonde e como o rasaboxes vem desafiá-lo e “puxar-lhe o tapete”?

Michele: Esse é um assunto infinito! Vamos considerar, primeiro, que tem várias coisas que podem criar a necessidade de “puxar o tapete”. Às vezes, são padrões

peçoais, outras, é um vício do grupo ou, uma tendência que surge. Vivi um exemplo disso, enquanto dava uma oficina de dois dias para um grupo de jovens bailarinas de Bharatanatyam. Elas entendem o que é rasa, têm um ótimo controle corporal, mas é muito difícil para elas abrirem mão dos gestos e movimentos estilizados e codificados para, de fato, improvisarem. Acho que para “puxar o tapete”, nesse caso, precisaria de mais tempo. Mas a maneira que eu sugeri para trabalharem, foi deixar de lado esse vocabulário durante a maior parte da oficina, prometendo que iríamos retomar tudo que lhes era familiar no final. Apesar delas não terem se entregado completamente (no meu olhar, que também tem seus vícios e expectativas que talvez não me sirvam em todos os contextos), conseguiram entrar e explorar as nove rasas ao ponto de, no final, quando reintroduzimos uma coreografia de Bharatanatyam para interpretar rasicamente, elas terem atingido níveis de organicidade e expressividade bem mais vivas, interessantes e divertidas do que no início. Nesse caso, o tapete foi puxado o bastante para ter o efeito desejado.

De um lado, exige tempo para chegar nisso, para observar os padrões e etc., do outro, acontece dentro de tudo o tempo inteiro. O próprio trabalho propõe coisas que uma pessoa acha que já dominou, mas ao chegar naquela determinada etapa, terá que voltar ao básico para poder seguir em frente. É comum, por exemplo, no momento em que o texto entra no jogo. Toda aquela construção maravilhosa de um corpo integrado, comunicando com o outro, se perde no instante em que a pessoa começa a falar. Quando duas pessoas dialogam, sempre ocorre aquele conforto de fixar a duração de tempo em cada caixa. As pessoas não percebem que perderam a conexão real, que estão se repetindo – então, eu entro com tempo/ritmo, colocando o desafio de se surpreender e de surpreender o outro, se deslocando mais frequentemente entre as rasas e variando esse ritmo, mas sem perder a conexão. Usamos o que chamamos de side coaching. Tem um side coaching público e um mais íntimo, em que, por exemplo, depois de ter observado o mesmo padrão se repetir várias vezes numa pessoa e, se esse padrão puder impedi-la de conectar o dentro com o fora ou se relacionar com outrem, chego até essa pessoa, peço para sair da caixa onde está trabalhando, converso um pouco sobre o que tenho observado e sugiro alguns ajustes. É importante sentir quando as pessoas estão prontas para receber esse tipo de feedback individual. Geralmente, não costumamos fazê-lo de início. As pessoas têm que descobrir sua própria relação com as rasas, com seus corpos nesse novo contexto. Esse “conforto” é importante, só não pode permanecer por tempo demais. De vez em quando, encontro alguém tão travado com alguma experiência traumática que, quando comento sobre, bloqueia ainda mais. Tem-se que entender que esse trabalho, como outros trabalhos do ator, mas especialmente esse tipo que pega diretamente a respiração e a musculatura das emoções, toca em nós numa totalidade. Certas subjetividades são tão traumatizadas que precisam de um tapete muito forte e seguro, e temos que ter a sensibilidade de aceitar isso e achar outros caminhos, sem a pessoa ficar pensando que está fazendo alguma coisa “errada”.

Retomando o ator da minha monografia em Laban, creio que ele tinha uma tendência em conter muito o fluxo, por causa do treinamento extensivo em Suzuki¹¹. O meu caminho com ele foi de tentar suavizar e derreter essa tensão para ampliar a

¹¹ Suzuki é um tipo de treinamento de ator que usa muito fluxo contido, o que, muitas vezes, atores ocidentais traduzem como um excesso de tensão.

conexão dentro/fora, corpo/emoção e respiração/movimento. Tivemos várias sessões particulares em que deu para trabalhar e sair de um padrão. Normalmente, estou trabalhando com pessoas em grupo e, às vezes, a solução é, depois que os participantes têm um entendimento básico dos princípios do trabalho, dar essa função a eles próprios. Em duplas ou grupos pequenos, possibilitar uma experiência de observar e dar um feedback ao outro. Essa atenção particular pode amplificar ou diminuir certas tendências. Mas, o fato de ter alguém do lado de fora observando, oferece uma interferência importante, porque ajuda a construir a percepção de estar fazendo com a presença, olhar e participação do outro que deve saborear as rasas junto com a própria pessoa, durante o jogo.

Padrões de movimento do dia a dia que têm a ver com personalidade, socialização, história pessoal, e em particular, associações e hábitos em relação às emoções podem para alguns, por exemplo, inibir muito a expressão de raiva ou de tristeza. Eu fico observando tendências não só dos indivíduos, mas do grupo. Justamente no grupo que tivemos na UNIRIO¹², lembra que, num momento durante um exercício de crossings, notamos quanta ansiedade havia para agir? Estávamos explorando a relação entre sensação, pensamento, ação e imaginação num exercício simples, mas desafiador. Tivemos que conversar sobre isso, e esta conversa afetou a qualidade do trabalho posterior. Na turma que tive ano passado na NYU, foi o oposto: muita inibição e energia recuada. Conversamos bastante e tive que inventar maneiras de incentivar a participação – um lado da moeda muito mais difícil!

Mas em geral, não trabalho em companhia, nem com um grupo de alunos por mais que um curso. Estou sempre introduzindo esse trabalho. Quando utilizo, como diretora, em geral se trata de uma, no máximo duas semanas de oficina/treinamento integrado no processo de ensaio, é uma aplicação muito objetiva com determinados fins, sem a meta de transformar o trabalho das pessoas num nível mais individualizado.

Anna Wiltgen: Como diretora e performer, você já passou por algum momento ou situação semelhante?

Michele: Não tenho muita experiência de ser dirigida por alguém que conheça este trabalho. Às vezes, me sinto como a Lygia Clark que falou para alguém sobre seu processo terapêutico com objetos relacionais: “Ninguém faz esse trabalho em mim!”. Estou criando um solo chamado “BATS!” que talvez vá ter um input de alguém que conheça o trabalho, pois há na equipe de produção, pessoas que já foram introduzidas por mim.

Como diretora, tive várias experiências com grupos diferentes, mas nunca temos muito tempo para nos concentrar neste trabalho. Me lembro do último projeto, que foi um projeto autoral dirigido por três pessoas, eu inclusive. Nesse processo, usei rasaboxes e outros exercícios do Performance Workshop, além de sensibilização do corpo através de Body Mind Centering para formar o elenco, inici-

¹² Durante o evento “VII Jornada Internacional Artes do Movimento. O rasaboxes na cena contemporânea: encontro com Michele Minnick (NYU)”, na Escola de Teatro/ Centro de Letras e Artes/ UNIRIO, ocorrido em janeiro de 2016. Organizado pelo Grupo de Pesquisa Artes do Movimento e pelo Núcleo do Ator, compreendeu oficina de rasaboxes com Michele Minnick, palestra-demonstração e mesa redonda. A transcrição da mesa pode ser consultada na publicação “Caderno de Textos sobre Rasaboxes”, Coleção Cadernos, nº 4, 2016. Rio de Janeiro: Núcleo do Ator - Investigação e Documentação Teatral, UNIRIO.

ar o processo dramatúrgico dos atores e criar a atmosfera da performance, que foi baseada em certos aspectos da vida e da visão do Edgar Allan Poe e três mulheres de sua vida. Aconteceu numa casa histórica em Baltimore. Foi o que se chama em inglês *immersive theatre* – teatro imersivo – em que os espectadores ficavam numa relação muito íntima com os performers. A minha sorte foi que três dos seis atores originais tinham treinado rasaboxes comigo no curso que dei na faculdade de Towson University. Algumas pessoas vieram com esse vocabulário, deu para conduzi-las mais longe. O projeto não tinha texto dramático, nem nada linear, tínhamos que “contar a história” de outras formas, corporalmente, na relação com objetos, e usando camadas de rasa para interpretar os textos. O mais difícil para eles, foi reduzir o nível da intensidade. Tivemos que trabalhar sobre o lado mais sutil da expressão, não a projeção, mas convidar, seduzir. A troca com a plateia foi íntima e direta. Havia momentos de one-on-one, em que um espectador tem uma experiência particular com uma personagem, quando acontecia um pouco mais de improvisação –, falávamos da necessidade de lerem e responderem às rasas que estavam percebendo.

Procuo guiar as pessoas para vivenciem as coisas e se deixarem ser observadas ao fazê-lo. Esse treinamento é uma forma de autopesquisa. Tento apontar caminhos para se descobrir, e se desenvolver, a capacidade de perceber o que está acontecendo tanto dentro quanto fora. Se alguém seguir pesquisando e trabalhando, ao longo do tempo, com a ajuda de outrem do lado de fora, acho que é possível transformar muita coisa.

Dadá Maia: Sabemos de sua experiência no treinamento do rasaboxes no Brasil e nos EUA. Você observa alguma diferença na prática em ambos os países? Além desses, já experimentou o rasaboxes em outro país? Algum comentário específico sobre essa experiência?

Michele: Eu acho difícil e perigoso generalizar nesse sentido. Já dei oficinas em vários países, principalmente nos Estados Unidos e no Brasil. Venho para o Brasil desde 2002 e me considero bastante “bicultural”. Sou fundamentalmente carioca, mas recentemente comecei a trabalhar no nordeste. No futuro, imagino passar mais tempo em São Paulo. Com certeza as diferenças regionais vão ficar mais presentes, como nos Estados Unidos que também é um país grande, com diferenças culturais entre norte/sul e leste/oeste.

Dei oficinas curtas na Sérvia, Turquia, Israel, Polônia, Equador, Uruguai e Canadá, mas não tenho experiência em trabalhar um longo tempo numa outra cultura. Poderia observar só o que eu vivi no contexto de um grupo determinado, numa oficina de 2 a 4 dias.

A principal diferença entre os americanos e os brasileiros não vai surpreender ninguém e poderíamos dizer que é uma observação de tendências estereotipadas; tem a ver com uma liberdade de expressão e de intimidade no brasileiro enquanto o americano é mais reservado. É mais fácil no Brasil, por exemplo, com um grupo de atores jovens, de pessoas desconhecidas entre si entrarem na Sringara de uma maneira aberta e disponível. O outro lado da moeda é que, às vezes, o brasileiro vai tanto na ação, expressão e relação com o outro, que não consegue fi-

car quieto e escutar a si mesmo e ao outro. Entre pessoas de um nível de estudo de teatro ou performance mais avançado é mais equilibrado, pois a cultura da preparação do ator costuma quebrar um pouco esses dois padrões.

O mais importante é que eu sou diferente no Brasil; falo outra língua, muda a minha maneira de pensar e sentir. E ao longo dos anos me senti fazendo parte dessa cultura. Não sei se posso identificar exatamente o que é, mas sinto uma liberdade e uma capacidade de seguir o acontecimento, no Brasil. Isso foi um motivo para voltar e percebo que a minha relação com o Brasil abriu coisas em mim. Cresci tendo a troca pessoal e profissional aqui. Isso me dá muito alegria!

Joana R.S. Tavares: Quais são os projetos do rasaboxes no Brasil e no exterior?

Michele: Vamos publicar um livro pela editora Routledge, em 2018. Esse livro é sobre a abordagem do treinamento do performer do Schechner, como temos feito e ensinado desde 1999. Estou escrevendo e editando junto com as minhas colegas Paula Murray Cole e Rachel Bowditch. Recebemos textos de pessoas que trabalham com rasaboxes em vários países. Estou muito feliz com as contribuições do Rio, já que o desenvolvimento do trabalho desde 2003 é inseparável da minha relação com este país, com as pessoas e com tudo que elas têm feito no Brasil. Ao mesmo tempo, preparamos uma formação de professores nos EUA e em outros países em 2018. Aplicações para a formação serão aceitas de candidatos que já fizeram, no mínimo, um treinamento básico com uma pessoa da equipe¹³. Quem normalmente dá as oficinas no Brasil somos eu e a Márcia Moraes. Espero até 2018 já termos mais algumas pessoas formadas no país.

Adriana Maia: Concluindo, qual seria a potência existente no trabalho com rasaboxes que desperta o interesse de tantos artistas de diferentes lugares?

Michele: Acho que é essa abordagem geral à performance, que em vez de oferecer uma técnica para ser dominada, convida o participante a experimentar, jogar. Rasaboxes libera muito a energia vital. Acho que voltamos sempre, quando não existem impedimentos, às coisas que nos fazem sentir vivos. Rasaboxes oferece uma perspectiva muito rica do ponto de vista da emoção no contexto teatral e no cotidiano. E, como todos os exercícios desenvolvidos por Schechner para o ator contemporâneo, abre-se um campo de trabalho que propõe, para o participante, limites claros e, dentro desses limites, possibilidades sem limite.

Recebido em: 17/09/2017 - Aprovado em: 30/10/2017

¹³ No momento, a equipe é formada por seis pessoas que podem ser localizadas no site <www.rasaboxes.org>.

A black and white photograph of a muscular man in a dynamic pose, possibly a bodybuilder or athlete. He is leaning forward, with his right arm extended and his left hand resting on his right forearm. The lighting is dramatic, highlighting the contours of his muscles. In the foreground, another person's hand is visible, touching the man's right forearm. The background is dark and out of focus.

AUTORIA

DASSANTA

SOLANGE DIAS

■ 248

Mestre em Artes pela UNICAMP-SP, dramaturga, diretora e arte-educadora. É diretora artística do Teatro da Conspiração de Santo André desde 2000. Orienta Núcleos de Dramaturgia, entre eles, da Escola Livre de Teatro de Santo André e do Projeto Fábricas de Cultura-SP. Dentre seus textos destaca-se “A Princesa e a Costureira”, adaptação do livro homônimo de Janaína Leslão, recebendo Indicação ao Prêmio FEMSA de Melhor Texto infantil Adaptado e APCA de Melhor Espetáculo sobre diversidade sexual e de gênero no universo infanto-juvenil, ambos de 2016.

ouvirouver ■ Uberlândia v. 14 n. 1 p. 248-262 jan. | jun. 2018

O SERTÃO MÍTICO DE DASSANTA

A todos peço licença para história que vou contar. Falo pouco se não gostar e muito se aos seus ouvidos agradecer. Não falo em verso não, só foi sorte de primeira frase. Mas escute aqueles que gostam de ouvir de como as vidas se começam e de como se acabam. O chapéu velho esta aí na frente. Conforme o combinado, que fique nele o preço daquilo que vou contar. Se nada for, peço desculpas de antes. Já sou velho e às vezes posso perder meus sonhos. De onde venho, não interessa não. A vida é passagem e se nela estou aqui neste momento, que o Divino me dê as melhores palavras.

Fala de Olivério – Personagem de “Dassanta”

O texto DASSANTA foi escrito por Solange Dias em 1997 dentro do “Núcleo dos 10”, grupo de dramaturgos coordenado por Luis Alberto de Abreu¹, tendo como inspiração o sertão cantado e contado pelo compositor e músico baiano Elomar Figueira Melo.

DASSANTA traz Olivério, um velho cego contador, que vagueia pelo sertão vivendo das histórias que conta nas feiras populares. No formato de uma história dentro da outra, Olivério conta a vida de Dassanta, uma bela mulher que vive sozinha em um sertão mítico e que carrega a maldição de trazer a morte aos homens que se apaixonam por ela. Em uma Festa de Bois, dois vaqueiros, Antenoro e Bragadá, disputam o amor de Dassanta.

Em 1999, foi realizada uma Leitura Dramática dirigida pela autora no Teatro Baeta Neves, a convite Departamento de Cultura de São Bernardo do Campo.

Em 2007, o texto é premiado com o 1o. Lugar no Concurso de Dramaturgia Feminina do Núcleo 184 de Teatro, coordenado por Dulce Muniz.

Em 2010, inicia-se o processo de montagem do texto pelo Teatro da Conspiração, como parte das comemorações de 10 anos de existência do grupo. O espetáculo é apresentado nas cidades de Santo André e São Bernardo, além de uma participação na IV Mostra Artes Cênicas Opereta de Poá.

Nessa montagem a fala poética e o rigor estético para com o trabalho de interpretação dos atores, foram a base de pesquisa que o grupo desenvolveu para abordar a aridez do sertão com seus códigos de honra e conduta. Buscou-se um sertão enquanto espaço afetivo que, como diz Guimarães Rosa, “está dentro de todos nós”, em um cenário em que menestréis medievais assumem formas de cegos cantadores, vaqueiros se confunde com cavaleiros e imagens de princesas e donzelas se fundem com pastoras e sertanejas, fazendo com que a linha entre o erudito e o popular deixe de existir.

¹ Luis Alberto de Abreu é autor de mais de cinquenta peças teatrais, entre as quais se destacam a antológica *Bella Ciao*, *Cala a Boca Já Morreu*, *A Guerra Santa*, *O livro de Jó*, *Um trem chamado desejo*, *Borandá* e *Recusa*. É também um difusor do ensino e sistematização da dramaturgia, tendo sido um dos idealizadores da Escola Livre de Teatro de Santo André, na qual foi um dos professores, coordenando o núcleo de dramaturgia.



Cássio Castelan como Olivério. Foto: Felipe Veríssimo.

Ficha técnica da montagem:

Texto e Direção: Solange Dias

Ass. De Direção: Ludmila Dorta

Atuação: Ana Claudia Lima, Cássio Castelan, Marcelo Monthesi e Márcio Ribeiro

Cenário: Mauro Martorelli

Figurinos: Bárbara Fontes

Prep. Corporal e Danças Regionais: Fábio Farias e Vivian Maria

Proj. De Luz: Cássio Castelan e Sérgio Solér



251 ■

À esquerda, Marcelo Monthesi como Antenor, e à direita, Marcio Ribeiro como Bragadá.
Foto: Felipe Veríssimo

DASSANTA

(Feira livre numa região quente. Gritaria Daqueles que oferecem seus produtos: aguardente, benzeduras, frutas e doces. No meio do povo vemos o cego Olivério, que conta Histórias para viver. Do seu lado, um menino, seus olhos).

OLIVÉRIO: A todos peço licença para história que vou contar. Falo pouco se não gostar e muito se aos seus ouvidos agradar. Não falo em verso não, só foi sorte de primeira frase. Mas escute aqueles que gostam de ouvir de como as vidas se começam e de como se acabam. O chapéu velho está aí na frente. Conforme o combinado, que fique nele o preço daquilo que vou contar. Se nada for, peço desculpas de antes. Já sou velho e às vezes posso perder meus sonhos. De onde venho, não interessa não. A vida é passagem e se nela estou aqui neste momento, que o Divino me dê as melhores palavras. Numa feira assim, festa igual a essa, um povo igual a este, com velhas rezadeiras, moças casadoiras, crianças arteiras, vaqueiros e homens aprumados, aparece a mulher mais linda do mundo. Na sua sombra, vida e morte comungavam. Era tão linda que os homens fascinados brigavam e morriam. Por onde passava logo depois passava também um enterro, fruto de sua beleza. Era maldição vinda de não sei onde. Ela também não sabia. A mulher linda era Dassanta, pastora de cabras, sozinha na vida, perdida. E por causa de sua sina de ser tão bonita não podia ter ninguém, não. Todos morriam por ela. Era assim. Destino. Fazer o que.

(Enquanto Olivério fala de Dassanta, esta surge numa maneira de mistura que faz com que uma história se coloque no meio da outra).

DASSANTA: Um pedaço de chita, moço. É para fazer um vestido. Não é para ficar mais bonita, não. É que não tenho mais um que preste.

OLIVÉRIO: Os gritos de feira pararam. Os olhos também. Todos nela. Todos em Dassanta. Os olhos dela sim no chão, envergonhada. Medo de trazer mais tragédia. Logo as velhas gritavam, rezavam junto com maldições. Que voltasse lá para o canto dela, longe de todos. Longe dos olhos dos homens.

DASSANTA: Um pedaço de chita, moço. Depois me vou.

OLIVÉRIO: Insistia. Mas o vendedor de pano parou ali mesmo. Era tanto brilho para os olhos dele que mão, braço, tudo não fazia nada. Que se há de fazer? E os outros homens então? Era tanta expressão de meu Deus, de suspiros e ais que as moças enciumadas mordiam a boca de tanta raiva, até sair sangue. Uns vaqueiros ali de passagem para o cruzamento, festa do boi que teria na manhã seguinte, não aguentaram não. Logo começaram discussão. Os mais exaltados eram Bragadá, vaqueiro grande, jovem e bonito, e Antenoro, não menos do que o primeiro. Bragadá quando bateu os olhos em Dassanta não teve nada para ninguém. O pior é que

o pouco dos olhos de Dassanta que subiu, também foi para ele. E no meio do povo não havia dois pares de olhos que brilhassem e iluminassem tanto aquele terra perdida. Para os meus olhos de cego, foi imagem mais bonita da minha vida.

BRAGADÁ: Deus tinha que ter me dado a vida que me deu. Era para este momento. Agora entendo por que não morri de morte de parto, de doença de molequeou de febre. Muito menos de um chifre de boi nas festas de facão. Era para ver você, Dassanta. Era para ver você.

ANTENORO: Sai de perto dela que ela não lhe deu permissão. Mulher assim não se chega tão perto. Fique de longe que ela gostou foi de mim.

BRAGADÁ: Não é o que os olhos dela me dizem.

ANTENORO: Mas é o que o meu facão vai dizer. Não gosto de ninguém no meu caminho quando uma mulher está no fim dele.

BRAGADÁ: Se o facão dirá com quem ela fica, que então seja, Antenoro. Por essa mulher eu luto até com a morte.

ANTENORO: Então vem! Você não é diferente de um boi. Lhe pego pelas ventas e esgoelo seu pescoço. Depois abro seu peito, tiro as tripas e o coração. Este seu coração que teima em me desafiar.

OLIVÉRIO: Os dois então, com facão em punho, começam a sina da briga. Como na arena quando matam os bois, eles dançam um passo lá e outro cá, até descobrir no outro o ponto frágil, um deslize de olhar, para que no fim, só um fique no chão. A dança é de morte, mas não deixa de ter sua beleza. Dassanta, coitada, aterrorizada. Aconteceu de novo. Mais homens a se matar por ela.

DASSANTA: Mas aquele moço, não. Aquele moço, não. Como chamaram ele mesmo? Como é meu Deus?

OLIVÉRIO: Bragadá.

DASSANTA: Ah, Bragadá! Por que morrer um homem com olhos que mexem com a gente aqui dentro?

OLIVÉRIO: A briga se firma. Bragadá fere Antenoro. Quando vai dar o último golpe...

DASSANTA: Não moço, faça isso não! Será mais um morto a contar na minha vida, homens que nunca conheci, a não ser o pouco tempo de um momento. Não faça com que eu me arrependa de ter tentado fugir do meu canto um pouco só. É só um pedaço de chita. Não quero mais não. Então não mate. Eu vou embora. Esqueçam, eu não existo mais.

OLIVÉRIO: Sai a correr no meio do povo, as mulheres xingando, jogando pedras e pragas. Bragadá não vendo mais Dassanta, esquece de Antenoro ferido no chão e sai correndo em busca dela. Todos tentam impedir. É a morte, vaqueiro, não vai atrás, não.

BRAGADÁ: Se é a morte, que o beijo dela seja o facão que vai tirar minha vida.

ANTENORO: Isso não fica assim. Essa história só está começando agora.

OLIVÉRIO: Se me permitir, Antenoro, faço minhas as suas palavras. Indo correndo como toda história, já pulando parte que não precisa, vemos Dassanta entrando em sua casa pequena e modesta, se trancando toda, portas e janelas. Bragadá correu atrás vindo até onde ela morava e do lado de fora ficou a gritar.

BRAGADÁ: Dassantavem aqui fora, deixa de bobagem. Não é morte que traz, não. Bobagem dessa gente. Falatório e maldizer. Vem aqui fora. Vem. Não prende meu amor aí dentro que me deixa todo perturbado. Não seja um boi malvado a desafiar minha paciência.

OLIVÉRIO: De lá de dentro nem palavra, nem respiro. Tudo fechado perdido. Bragadá alucinado corre em volta da casa batendo nas portas e janelas. Mas Dassanta fica quietinha lá num canto. Não abre não.

DASSANTA: Não abro não.

BRAGADÁ: Eu não morri, nem dei morte. Não tem maldição. Então? Vem aqui fora, Dassanta. Nem sol ilumina esta terra tanto quanto seus olhos. Por isso não há chuva nesta terra de meu Deus. É por seu olhar, Dassanta. Seu olhar que queima cada pedaço de terra. Seus olhos acabaram com o resto de tristeza que eu trazia no peito. Vida mais besta é esta que nada acontece. O dia e a noite há tanto tempo são a mesma coisa. Há muito já não tenho pai, mãe, irmãos. Sou sozinho no mundo, assim como você, Dassanta. Agora que a encontrei, agora que a felicidade chegou perto de mim por sopro de pouco vento, você não me quer? Por que? Medo de minha morte? Que morte, se estou aqui? Se estou pronto para levar você embora desta terra que não lhe quer. Dassanta ouve meu lamento, não cria história que não existe, vem aqui fora, vem me ver, vem?

OLIVÉRIO: Fala com ele, Dassanta. O moço está que não se aguenta. Se não quer ele, por que não manda embora? Manda ele embora então?! Não tem coragem? É porque o coração bate e você não entende. Não precisa entender, não, Dassanta. Coisas do coração não se explica, só se sente. Fala. Fala aí pelo vão da porta. É onde o pobre coitado colocou sua espera.

DASSANTA: Vai embora. Vai. Eu sou a morte, a maldição. Vai embora!

BRAGADÁ: Fala voz, vive minha donzela, sou seus ouvidos, sua promessa. Fala, mas daqui não saio não, morro aqui encostado nesta porta, debaixo deste sol que teima em me queimar meu coração. Não bebo, não como mais. Sua voz vai ser minha comida, minha companhia nos meus últimos momentos, mas daqui não sai não.

DASSANTA: Não percebe, vaqueiro? Não posso ser de ninguém. Por onde passo a morte vem depois catando seus mortos. Os homens se brigam depois se matam. Nunca fiz nada. Meu erro foi ter nascido nesta terra, onde nada entendo. Se o vaqueiro me tem amor, então vá embora e viva longe daqui. Pegue seu facão, vá matar seus bois em outro lugar. Fuja daqui, que este lugar só traz tristeza.

BRAGADÁ: Meu caminho ficou aqui nesta casa, nesta porta. Só da sua fala já me

vivo um pouco, me basta. Se não quiser sair, que não saia, já morro feliz. Oh, Dassanta, não vê que só uma porta nos separa? Não é nada. Não percebe que vou morrer mesmo, mas por causa do seu não?

DASSANTA: Não tem palavra que me faça sair.

BRAGADÁ: Não tem palavra que me faça ir embora.

OLIVÉRIO: Ai as palavras! Sempre elas. Meu viver e comer. Sempre elas a decidirem os caminhos de meu Deus. E assim vai ficar até quando? Uma não sai, o outro não anda. Choram lamentos, pedem os perdidos. Eu já não sei mais o que falar para sair desse conflito. O silêncio. O indeciso. Mas que demora. Não demora muito não. História que demora perde interesse de ouvinte. Que seja. Fala então, Bragadá. Tenta mais uma vez. Fala que ama. Mas de um jeito diferente. Fala. Quem sabe a sorte ouve.

BRAGADÁ: Dassanta, aqui eu fico e entrego para você meus últimos dias. Sou vaqueiro e vim para matar o boi. Amanhã era o dia. Mas agora nada me importa mais. Vim para dar morte a um boi e morri nos seus olhos. Ah! Dassanta. Me diz então que não me quer porque não me quer, e não por medo da minha morte. Assim, fico mais resignado.

DASSANTA: Bragadá?

BRAGADÁ: Ah! Meu Deus! É meu nome. Ouvir Bragadá da boca de Dassanta é mais um suspiro, é mais um sopro de vida. Fala minha esperança. Fala mais.

DASSANTA: Não lhe quero porque tenho medo da sua morte, pois lhe quero muito. Desde o levantar de meu olhar ao encontro do seu, não lhe esqueço mais, Bragadá. Nunca mais.

BRAGADÁ: Ai, abençoada, se o que sinto não é sozinho, se é igual nosso sentido, arrisca a morte, arrisca, porque sem você já não tenho mais jeito, com você, talvez uma chance de parar o tempo, de mudar a história, de terminar como ninguém previa. Abre a porta, sai e me olha, não lhe toco. Não faço nada.

DASSANTA: E o medo?

BRAGADÁ: Esquecimento. Não existe.

DASSANTA: E se for erro?

BRAGADÁ: Terá sempre um conserto. Peca por não se tentar.

DASSANTA: Arrependimento?

BRAGADÁ: Tenha pelo feitoe não pelo não feito.

DASSANTA: Ah! Bragadá!

BRAGADÁ: Dassanta!

OLIVÉRIO: E depois de muita negociação e suspiros de Dassantas e Bragadás, vamos para os finalmente. Dassanta abre a porta. E de novo aquele olhar no olhar, de novo o tempo parando por causa daqueles dois.

BRAGADÁ: E agora, o que a gente faz?

DASSANTA: Eu não sei. Perdi o jeito.

BRAGADÁ: Vem embora comigo, eu cuido de você.

DASSANTA: Agora?

BRAGADÁ: Agora sim, a vida é curta.

DASSANTA: Amanhã. Deixa eu sonhar esta noite. Deixa eu ver se o sonho é verdade. Amanhã, depois do cruzamento, depois que você matar o boi. Veio para isso, gosta disso. É um vaqueiro.

BRAGADÁ: Não mente.

DASSANTA: Não minto não. É que sair assim correndo... Aqui é minha casa, é onde vivo. Quero tempo para me desfazer. Mulher demora mais, é mais difícil. Você anda por essa terra, é mais fácil. Mas eu tenho que deixar minha vida e arrumar outra. Amanhã. Amanhã já vou conformada.

BRAGADÁ: Então que seja. Amanhã. Vai me ver no cruzamento, vai me ver matar o boi.

DASSANTA: Tenho medo. Lhe encontro na saída da cidade. Ninguém vê. Nada acontece.

BRAGADÁ: Medo nada. Vai lá e se mostra. Mostra quem você escolheu. Mostra que escolheu seu destino. Que a maldição é mentira deste povo.

DASSANTA: Não sei.

BRAGADÁ: Amanhã lhe espero. E esperando levo você dessa cidade. Não leva nada não. Só você. Você vai?

DASSANTA: Não sei não. Vou? Vou.

BRAGADÁ: Então que essa noite que agora chegasse depressa. Sonha comigo, Dassanta.

DASSANTA: Amanhã.

OLIVÉRIO: Amanhã. Mas na noite os acontecimentos se acontecem. Tem Antenoro que jurou vingança, tem a felicidade sem fim de Bragadá, tem o medo de Dassanta. Na noite, numa venda, os vaqueiros reunidos esperando a manhã do cruzamento. Para um vaqueiroo cruzamento é dia santo, comemorado, é o dia de lutar com bois bravos, bois matadorese atravessar as ventas do infeliz com um facão afiado. Dia de mostrar valentia. De felicidade, Bragadá vai entrando na venda, pagando pinga para Deus e o mundo. Antenoro, recuperado da sangria, já de combinado com a malvadeza, chega para Bragadá e pede perdão.

ANTENORO: Não queria fazer aquilo. Os olhos dela deixam a gente sem juízo. Perdoa, Bragadá. Não vamos brigar por causa de mulher. Aperta aqui a minha mão e esquece tudo o que aconteceu.

BRAGADÁ: Antenoro, do jeito que eu estou hoje, a felicidade rondando todo meu coração, não vou ter malquerer. Aperte aqui minha mão, me dê um abraço, porque agora sou um vaqueiro que não existe de tanta felicidade.

ANTENORO: Então vamos comemorar sua felicidade, bebe aqui comigo.

OLIVÉRIO: Noite que antecede cruzamento, vaqueiro tem que se cuidar, se bebe,

tem que ser com critério, para poder aguentar o tranco. Se não, no outro dia, o braço não vence, o olho não olha direito. Mas Bragadá na sua alegria, não percebia. Antenoro lhe enchendo sempre o copo. Antenoro sim, firme, no corpo e na vingança.

BRAGADÁ: Ela vai fugir comigo, Antenoro, vai embora comigo. Vem me ver amanhã no cruzamento. Depois vou levar ela embora.

ANTENORO: Você é feliz, vaqueiro, conseguiu a mulher mais linda. Lhe invejo. Mas inveja de bom coração, pois lhe admiro. Vamos beber à Dassanta.

BRAGADÁ: À Dassanta.

OLIVÉRIO: À noite, na venda, a bebida e a cantoria, fazem com que Bragadá não perceba o acontecido: Antenoro lhe levando para o mau caminho. Na casa, Dassanta, olhar assustado, medo e paixão. Quer ir com Bragadá, mas receia o que vai encontrar por esse mundo afora. Tinha se acostumado a viver sem muitas intenções, sofrendo as mortes dos homens e as pragas das mulheres.

DASSANTA: Se eu soubesse o futuro. Se eu soubesse o depois de amanhã. Será que ainda vivo, Bragadá? Será que nós dois longe daqui? Ah, se eu soubesse o que vai acontecer! Não quero mau para Bragadá. Eu já me acostumei. Mas ele não. Ele é meu amor. Não pode morrer. Por que eu já não fui embora com ele quando me pediu? Por que querer me despedir desta casa que é minha prisão. Minha terras, as cabras, meu sustento. Tudo meu apego. Não sei como me desfazer. Não sei como me deixar. Se ao menos eu soubesse o que vem depois. Ter Bragadá é tudo o que quero. Não me importa o que deixo. Mas se ele depois me deixar jogada pelos cantos? E se a maldição for verdade? E se Bragadá morrer?

OLIVÉRIO: A noite inteira Dassanta fica envolta em perguntas, sem saber o que responder, sem saber o que pensar. O pouco que dormiu, foi para ver em sonhos uma região ribeirinha, um rio limpo, um canto suave de pássaro. Quando acordou pensou que era o futuro ficou feliz. O lugar que viveria com Bragadá tinha vida. E tentou acalmar o coração. Agora só precisava de coragem para sair daquela casa e ir para a cidade. Ir para o cruzamento. Amanhece um dia claro, o sol quente. Todos acordaram cedo para as festas dos vaqueiros. Gente já na rua para as lutas de homem e animal. Bragadá vai para o cercado onde ficam os bois sem coração. Não anda na linha reta dos caminhos, bebeu a noite inteira, mas nem percebe, acha que é felicidade. Do seu lado Antenoro sempre a lhe dizer falsas palavras.

BRAGADÁ: Vê Dassanta no meio desse povo, Antenoro?

ANTENORO: Ainda não, mas logo já chega, mal amanheceu o dia, Bragadá. Vamos lá para o cercado, vamos começar os cruzamentos.

BRAGADÁ: Mas Dassanta tem que estar junto. Ela tem que estar lá.

ANTENORO: E vai estar, vaqueiro. Mostra a sua valentia, vamos indo.

BRAGADÁ: Não sei não. Acho que passei nas pingas.

ANTENORO: E aquilo é bebida para derrubar Bragadá. Deixa de ser besta. Ou você

quer que Dassanta pense que você é frouxo?

BRAGADÁ: Vejo tudo estranho.

ANTENORO: É felicidade. É assim mesmo. Vamos.

OLIVÉRIO: Começa o cruzamento. Os vaqueiros vão em ordem. Uns ferindo, outros feridos. Uns matando os bois. Uma matança de encher olhos de povo sanguinário, que vê no sangue dos bois derramado, a justeza desse mundo, o começo no fim, a ordem natural das coisas. O viver do homem na morte dos animais. Bragadá meio tonto, preocupado.

BRAGADÁ: Dassanta não vem, Antenoro?

ANTENORO: Não foi mentira, não, Bragadá? Forma de fazer você largar dela? Então ela falou amanhã, só para não lhe desagradar naquele momento. Será que não foi mentira não, forma de brincar com você?

BRAGADÁ: Mentira, será? Não parecia, não.

ANTENORO: E homem percebe mentira de mulher? Não seja besta!

BRAGADÁ: Será?

ANTENORO: Agora vai lá que é sua vez. Pega a sua raiva e mata o boi. Esquece Dassanta.

BRAGADÁ: Quase não vejo nada. Cadê Dassanta, Antenoro?

ANTENORO: Não veio não. Esquece.

OLIVÉRIO: Bragadá pulou a cerca e pegou o facão. Entra esturricando o boi, olho no olho, vaqueiro e animal. Bragadá buscando controle do facão, a mão que não obedecia. Tremia.

BRAGADÁ: Vem boi bravo, lhe espero. Assim como Dassanta.

OLIVÉRIO: A dança dos dois começa. O boi arrancava a terra raspando as patas no chão. Olhava para Bragadá como se o soubesse perdido. E parte para cima dele de um jeito sem preparação, pegando Bragadá desprevenido. De um jeito estranho, o boi fere Bragadá no braço e o facão de Bragadá fere o boi nas ventas. Os dois loucos, Bragadá não vendo onde estava, a dor pegando um e outro. Olho no olho de novo. Bragadá pensando no boi e em Dassanta. E em um momento pareceu a Bragadá ver Dassanta no cercado. O povo já fazendo alvoroço. Era Dassanta mesmo, ou só a dor do sangue e da bebida deixando ele vê sonho onde não existia?

BRAGADÁ: Grita meu nome, grita e mostra que não é assombração.

DASSANTA: Bragadá!!!

OLIVÉRIO: E em um segundo, viu que era Dassanta de verdadee nos olhos dela viu também uma mancha escura. Percebeu que perdeu os olhos do boie, na distração, sentiu o chifre do boi rasgando seu ventre e lhe atirando longe.

DASSANTA: Bragadá!!!

OLIVÉRIO: Os vaqueiros entram no cercado e tiram o boi na base da correria. Bragadá, em vão, enquanto tentava segurar o sangue com as mãos, gritava por Dassanta. Ela, sem pensamento, corre para ele, o povo olhando e não sabendo o que

fazer.

BRAGADÁ: Pensei que não vinha mais.

DASSANTA: Demorei nas despedidas, o medo me segurava na minha casa. Depois corri pensando que não chegaria e cheguei em hora errada, Bragadá.

BRAGADÁ: Cheguei na hora que precisava, eu é que perdi os olhos do boi. Minha felicidade era lhe ver de novo não importava a hora, que fosse agora, que fosse. Foi bom.

OLIVÉRIO: Últimas palavras. Último suspiro. Dassanta no choro pequeno só pensa na maldição que não vai embora nunca.

DASSANTA: Esse, não podia. Esse, era diferente! Bragadá!

OLIVÉRIO: Dassanta, no desespero, pega o facão de Bragadá e não pensa duas vezes: corta o ventre e cai sobre ele. O povo ainda sem saber o que fazer. Antenoro olhando e pagando seus pecados, perdido. Agora aquela terra sem aqueles olhos. Agora essa terra mais seca e no abandono. Sem vaqueiros, sem a moça linda. Acabaram-se as festas, as vendas e os gritos. Dizem que depois da morte, Dassanta ainda não teve descanso. Dizem que a maldição continuou. Dizem que Dassanta era encantada e que virou um lindo pássaro de asas amarelas. O único de uma região de rios que ficava muito longe dali. Dizem que o canto dela era o mais bonito de todos, um lamento, uma tristeza chorando a morte do vaqueiro. Dizem que os homens que escutavam de longe seu cantar iam em busca do raro pássaro e, pelo caminho, morriam de muitas sortes mal resolvidas. Mesmo depois, Dassanta ainda trazia a morte dos homens.

OLIVÉRIO: E assim, meu povo, desculpa pelo seu tempo passado, espero que não perdido. Este contador errante vai para outros cantos contando outras histórias de meu povo. Ah, e não esquece que o meu chapéu está ali na frente. Vivo de minhas histórias e trago no peito os meus personagens. E podem não acreditar, mas para mim eles existem. É que os vejo com os meus olhos de cego. Meus olhos de dentro.

FIM



Ana Claudia Lima como Dassanta. Foto: Felipe Veríssimo



Ana Claudia Lima como Dassanta. Foto: Felipe Veríssimo



À esquerda, Marcelo Monthesi como Antenor, e à direita, Marcio Ribeiro como Bragadá.
Foto: Felipe Veríssimo



Cássio Castelan como Olivério. Foto: Felipe Veríssimo

NORMAS PARA SUBMISSÃO / DIRETRIZES PARA AUTORES

ouvirOUver é uma revista dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Artes / Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas / Programa de Pós-Graduação em Música / Mestrado Profissional em Artes. Tem como propósito estimular o debate artístico, científico e pedagógico de questões ligadas à música, artes cênicas, artes visuais e áreas afins. A revista tem periodicidade semestral e são editados dois números por ano.

Não há custos para os autores na submissão e publicação de seus artigos na revista ouvirOUver. / There are no costs to the authors when submitting and publishing their articles in ouvirOUver.

Informamos que todos os textos submetidos à revista ouvirOUver são escrutinados para o impedimento de plágio./ Please be advised that all texts submitted to the ouvirOUver journal are scrutinized for the prevention of plagiarism.

Instruções para submissão de trabalhos à revista ouvirouver

Toda submissão deve ser realizada pelo Sistema de Editoração Eletrônica através do endereço eletrônico: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/index>

Nesse site há orientações para cadastro de autores para criação de login e senha de acesso.

■ 264

Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores devem verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões só serão aceitas se estiverem de acordo com as normas. O artigo submetido será avaliado pelo Corpo Editorial e de Pareceristas que decidirão sobre sua publicação ou não.

1. A contribuição deve ser original e inédita, e não deve estar sendo avaliada para publicação por outra revista. Caso contrário, justificar em "Comentários ao Editor".
2. A submissão deve adequar-se a uma das Modalidades de Trabalhos: Artigos, Resenhas e Entrevistas.
3. O trabalho submetido (no caso de artigo) deve ter extensão entre 25.000 e 35.000 caracteres com espaços.
4. O trabalho submetido (no caso de artigo) inicia com Resumo, Palavras-chave, Abstract e Keywords. Após o texto do artigo, há a listagens das Referências.
5. A identificação de autoria do trabalho deve ser removida do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo para avaliação por pares conforme instruções disponíveis no site.
6. O texto deve seguir os padrões de estilo, de formatação, do uso de citações, de inserções de figuras e de uso de referências conforme o TEMPLATE, disponível no site.
7. Todos os endereços de páginas na Internet (URLs), incluídas no texto (Ex.: <http://www.ibict.br>) deverão estar ativos e prontos para clicar.
8. No caso de peças teatrais e partituras: as mesmas deverão estar acompanhadas da especificação do arquivo eletrônico.
9. No caso de partituras: as mesmas deverão estar no formato do Finale.
10. O(a)s autor(a)es devem declarar estar ciente(s) de que os trabalhos que venham a ser publicados na Revista ouvirOUver são de responsabilidade do(s) próprio(s) autor(es), inclusive quanto à correção ortográfica do texto, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista ouvirOUver, à EDUFU ou à Universidade Federal de Uberlândia.

Modalidade e instruções para a preparação dos trabalhos para submissão.

1. ARTIGOS:

Os artigos deverão ser inéditos; apresentar uma questão de pesquisa na área estudada; explicar os objetivos da investigação bem como as fontes e pressupostos teóricos; abordar os resultados e conclusões advindos do processo investigativo. Os textos deverão ter de 25.000 a 35.000 caracteres com espaços, incluindo todas as informações adicionais (resumo, palavras-chave, dados do autor, legendas, etc.). As normas para artigos estão disponíveis no template no site.

2. RESENHAS:

Referem-se a análise e comentários de livros, espetáculos, exposições, filmes e/ou outros trabalhos. As obras devem ter sido publicadas (ou exibidas), no máximo, há dois anos no Brasil ou quatro para publicações (ou obras) internacionais, ou de títulos esgotados e com reedição recente. Deverão iniciar com a referência bibliográfica do texto ou trabalho resenhado. As resenhas deverão ter até 05 páginas. O uso de fontes, alinhamentos e referências seguem o modelo de artigos apresentado no template disponível no site.

3. ENTREVISTAS:

Entrevistas com artistas (ou grupo de artistas), profissionais ou acadêmicos atuantes na área de Artes que versem sobre tema atual na sua área de atuação. As entrevistas objetivam obter relatos e expor as ideias do(s) entrevistado(s), como também explorar e problematizar, junto com ele(s), a complexidade do debate sobre a questão abordada.

Na entrevista deve constar o nome do(s) entrevistado(s) e um subtítulo que abarque o assunto. A parte introdutória da entrevista, de até 30 linhas, deve conter uma apresentação breve do entrevistado, as razões que levaram o entrevistador a entrevista-lo sobre o tema em pauta e a circunstância da entrevista. O entrevistador poderá também situar seu lugar de fala e interesse sobre o assunto. (Na fase de submissão pede-se não identificar o entrevistador).

Os textos em forma de perguntas e respostas, deverão ter de 10 a 15 páginas (ou de 15 mil a 30 mil caracteres com espaço). Na primeira página, deve constar um resumo (de 500 a 1200 caracteres com espaços e não exceder 12 linhas) com a perspectiva sucinta do(s) tema(s) exposto(s) pelo(s) entrevistado(s). O uso de fontes, alinhamentos tanto para a entrevista como para o resumo, abstract, palavras-chave e referências seguem o modelo de artigos apresentado no template disponível no site. Junto à submissão deverá ser anexado o Termo de Autorização de publicação assinado pelo entrevistado. No caso de aceite, o termo de autorização de uso de imagem e conteúdo de entrevista assinado pelo entrevistado deverá ser enviado pelo correio.

265 ■



A revista está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional.

Contato:

Revista ouvirOUver / ouvirouver@gmail.com / tel: 34 32394424

Revista dos Programas de Pós-graduação do Instituto de Artes

Universidade Federal de Uberlândia - Avenida João Naves de Ávila, 2121 /

Bloco 3M / Campus Santa Mônica - 38408-902 – Uberlândia - MG

