

ISSN 1983-1005

OUVIROUVER

V.17 N.2 JULHO | DEZEMBRO 2021

Revista dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Artes
Universidade Federal de Uberlândia



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. 17	n. 2	p. 171-555	jul./dez. 2021
------------	------------	-------	------	------------	----------------



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

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 3E - Sala 130 / 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
Jarbas Siqueira Ramos

Coordenadores dos Programas Pós-Graduação em Artes / Marco Antônio Pasqualini de Andrade
Pós-Graduação em Artes Cênicas / José Eduardo de Paula
Pós-Graduação em Música / Celso Luiz de Araújo Cintra
Mestrado Profissional em Artes / Rosimeire Gonçalves dos Santos

Comitê Editorial

Fernanda de Assis Oliveira (Editora Responsável)
Fabio Fonseca
Mara Lucia Leal

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)
Arão 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 Gimes Antunes (UNICAMP - Brasil)
Guillermo Aymerich (Universidad Politecnica 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)
Lilia 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 Baldassarre (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)

Editoração e Diagramação

Fabio Fonseca

Imagem da Capa e Miolo

Imagem da capa e Miolo e concepção gráfica: Fabio Fonseca a partir da obra de Ricardo Garllet: "Imaginar um universo no corpo. Construir um procedimento com a cor. Viver um processo poético em pintura." Fotografia, 2021.

Sumário

Editorial 178

DOSSIÊ

Processos de criação entre artes: experiências em arte e educação 182

TAMIRIS VAZ

FABIO FONSECA

Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Tributo a João Gilberto e PianOrquestra: processos de produção coletiva e performance de dois espetáculos musicais no contexto de um festival de artes integradas 190

DANIEL MENEZES LOVISI

MARIANA APARECIDA MENDES

Universidade Federal de Uberlândia - UFU

FeridaCalo: do trânsito entre artes e do processo coletivo, a dança como “pronúncia de mundo” 204

ODAILSO BERTE

MÔNICA CORRÊA DE BORBA BARBOZA

CRYSTIAN DANNY DA SILVA CASTRO

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

O processo criativo com os anthotypes no documentário “Saberes da Terra” 219

DANIELA CORRÊA DA SILVA PINHEIRO

Universidade da Beira Interior - UBI, Portugal

Narrativas de um mundo em ruínas: conexões entre ciências, artes, filosofias e educação 232

TIAGO AMARAL SALES

MARIA CAROLINA ALVES

KEYME GOMES LOURENÇO

ROBERTA PAIXÃO LELIS DA SILVA

NICOLE CRISTINA MACHADO BORGES

LÚCIA DE FÁTIMA DINELLI ESTEVINHO

DANIELA FRANCO CARVALHO

Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Teatro, tecnologias e educação em perceptos e afectos inovadores 257
MÁRCIA FUSARO
Universidade Nove de Julho

As interartes e seu lugar no contexto atual disciplinar dos cursos de
graduação e pós-graduação em arte nas universidades brasileiras 269
EDUARDO RAMOS
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Una experiencia de co-docencia en la universidad basada en la
producción de visualidades colectivas 284
FERNANDO MIRANDA
NATALIA GRAS
YOHNATTAN MIGNOT
Universidad de la Republica Uruguay

A muitas vozes: processos e experiências no Programa Vocacional 303
PATRICIA OSSES
Universidade Federal de Uberlândia - UFU
PAULA ERNANDES
Universidade de São Paulo - USP

Processo de inclusão de crianças e jovens com e sem deficiência em
práticas artísticas 321
SABRINA LINS BATISTA
DENISE ANDRADE DE FREITAS MARTINS
PÂMELA SILVA ROCHA
Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, Ituiutaba

Memórias Cartográficas: modos de olhar, ouvir, lembrar, criar e narrar com
crianças e adultos 331
NÚBIA AGUSTINHA CARVALHO SANTOS
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Percurso de pesquisas entre coletivos: investigações em Educação e
Artes 346
ANA CLÁUDIA BARIN
MARCELA BAUTISTA NUÑEZ
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Natureza, alimento e cores: arte, educação e agroecologia em ações com público 359

DEBORA MARIA SANTIAGO
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

(Re)ver, (re)lembrar e bordar: experiências de idosos com fotografias 375

JÚLIA MARIANO FERREIRA
DEBORAH RODRIGUES BORGES
Universidade Estadual de Goiás - UEG
Universidade Federal de Goiás - UFG

A bela feira afroindígena: por uma educação estética antirracista 393

ELISON OLIVEIRA FRANCO
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF

ARTIGOS

Imbricações da corporeidade negra nas artes visuais contemporâneas 414

MATEUS RAYNNER ANDRÉ DE SOUZA
Universidade de Brasília - UnB

Para além da realidade: notas sobre a fotografia de Jeff Wall 428

CARLOS ALBERTO DONADUZZI
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Proximidades e distâncias entre Bosse, Vernet e Meirelles: novos olhares às representações de trajes de diferentes tempos 441

NATÁLIA RÉGIS
MARA RUBIA SANT'ANNA
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Entre o Teatro Épico e a Desmontagem cênica: uma análise sobre o espetáculo Ledores no Breu 462

LAÍS JACQUES MARQUES
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

O discurso teatral nas fronteiras entre vida e arte: potencialidades para a educação 476

JEAN CARLOS GONÇALVES
ADRIANA TELES DE SOUZA
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Performatividade na infância entre desafios sociais: contação de histórias para além do contar 490

CARLOS EDUARDO SOARES CORDEIRO
DAISY VITÓRIA DE OLIVEIRA E SILVA
FLÁVIA JANIASKI
Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD

RESENHA

Estranhando o óbvio, perscrutando os clichês: o vai e vem curatorial de Raphael Fonseca ao redor dos nós que apertam nosso tempo de sossego 507

LINDOMBERTO FERREIRA ALVES
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

TRADUÇÃO DOSSIÊ

Presença ambiental 524

GABRIELLA GIANNACHI
University of Exeter, England
CONRADO AUGUSTO GANDARA FEDERICI
MARINA SOUZA LOBO GUZZO (TRADUTORES)
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

AUTORIA DOSSIÊ

Instaperformance: Ensaio Visual 538

RICARDO DE PELLEGRIN

Editorial

O dossiê “Processos de criação entre artes: experiências em arte e educação” que inicia o número 2 do volume 17 da revista ouvirOUver, propõe uma reflexão sobre as experiências artísticas e educativas a partir da integração entre diversas áreas artísticas. Coloca em questão experiências coletivas que provocam o deslocamento de fronteiras disciplinares, potencializando as singularidades de cada área. O entre é concebido como um local onde a multiplicidade pode coexistir e construir conhecimentos transdisciplinares apoiados na diversidade.

Organizado por Tamiris Vaz e Fabio Fonseca, o dossiê partiu da investigação sobre o que pode surgir da relação entre as artes, estimulando o desenvolvimento e reelaboração de possibilidades de criação coletiva no espaço de sala de aula e fora dele, além das reflexões decorrentes desse processo. O dossiê procurou integrar pesquisas entre as diferentes áreas, com afinidades sobre as abordagens de processos criativos, agrupou um conjunto de 16 visões sobre o tema, sendo 14 artigos, uma tradução e um ensaio visual.

■ 178

Entre as submissões para o fluxo contínuo da Revista ouvirOUver, na área de artes visuais são apresentados três artigos e uma resenha. No artigo “Imbricações da corporeidade negra na arte afro-brasileira contemporânea”, o autor Mateus Raynner André de Souza investiga a corporeidade negra nas artes visuais afro-brasileiras como um local para a construção de discursos. Fundamentado na obra de autores como Kabengele Munanga e Roberto Conduru, aborda a história sociocultural da população negra. Entende que essa história está marcada pela memória corporal da escravização, como um vestígio na definição de corpo social do povo negro, e reflete sobre a repercussão desse processo na produção artística. Compreende a corporeidade negra como a expressão do corpo negro no mundo, na qual corpo e indivíduo se tornam indissociáveis. Essa expressão está longe de ser homogênea, trata-se de um território múltiplo, pelo qual perpassam discussões marcadas pela pluralidade e pela diversidade.

Com o artigo “Para além da realidade: notas sobre a fotografia de Jeff Wall”, o autor Carlos Alberto Donaduzzi analisa a fotografia de Jeff Wall dialogando com o conceito de quadro-vivo. Entende que as encenações construídas para a produção das imagens fotográficas transitam entre a realidade e a ficção. Apoiado na obra de autores como Susan Sontag, François Soulages e Michel Poivert, propõe que o olhar do fotógrafo é o início de uma construção, na medida em que promove o recorte de um assunto e não uma prova do real. Define a fotografia no campo da arte contemporânea como uma imagem baseada em aspectos de teatralidade e encenação, no cruzamento entre artificialidade e registro documental. Em suas fotografias o artista constrói ficções que investigam o cotidiano e se apoiam na história da arte.

Em “Proximidades e distâncias entre Bosse, Vernet e Meirelles: novos olhares às representações de trajes de diferentes tempos”, as autoras Natália Régis e Mara Rubia Sant’Anna analisam gravuras e aquarelas de Abraham Bosse, Carle Vernet e Victor Meirelles de Lima, com representações do vestuário de diferentes

épocas. Partindo de um diálogo interdisciplinar entre moda e produção artística, o texto encontra nas imagens um gosto pela efemeridade, pela aparência e pela singularidade. Embasada na obra de Gilles Lipovetsky, a discussão entende que a novidade e a aparência são marcas que embasam o funcionamento social em uma sociedade moderna. Compreende as representações de trajes como ideais de exposição do corpo vestido, como um meio de identificação individual.

Compõe este número três artigos que analisam diferentes contextos da criação e do ensino-aprendizagem em teatro. Em “Entre o Teatro Épico e a Desmontagem cênica: uma análise sobre o espetáculo Ledores no Breu”, Laís Jacques Marques analisa o espetáculo da Cia do Tijolo, tendo como foco sua versão virtual. Seu objetivo, ao analisar este espetáculo, é estabelecer relações entre os princípios do Teatro Épico (Brecht) e da Desmontagem Cênica (Diéguez), no que diz respeito tanto a escolhas poéticas, estéticas e os contextos sociais que o trabalho evidencia.

Jean Carlos Gonçalves e Adriana Teles de Souza, em “O discurso teatral nas fronteiras entre vida e arte: potencialidades para a educação”, analisam o processo de construção do discurso teatral realizado por adolescentes em um curso livre de teatro na cidade de Curitiba, Paraná. A construção dramaturgica foi desenvolvida a partir de improvisação com jogos teatrais (Spolin) e dramáticos (Ryngaert) e as análises tiveram como base a concepção dialógica da linguagem em Bakhtin. Segundo os autores, “os resultados permitem concluir que o trabalho com a construção/composição do discurso teatral em contextos de educação não tem como menosprezar as fronteiras entre vida e arte, já que ambas se interconstituem e se intercomplementam”.

Em “Performatividade na infância entre desafios sociais: contação de histórias para além do contar”, Carlos E. S. Cordeiro, Daisy V. de Oliveira e Silva e Flávia Janiaski discutem a importância da Contação de História na primeira infância, tendo a criança como protagonista e performer do ato de contar. Os autores, tendo como base a Pedagogia da Escuta (Malaguzzi), a Literatura Infantil de Abordagem Preventiva (LIAP) e o Process Drama, investigam “como a criança pode se valer da Contação de História para narrar qualquer tipo de abuso infantil e como as/os professores, a partir dessas histórias, podem identificar essas violências”; finalizam o artigo propondo uma estrutura de Process Drama, partir da história de Chapeuzinho Vermelho, para ser realizada após a pandemia com crianças de 5 a 6 anos.

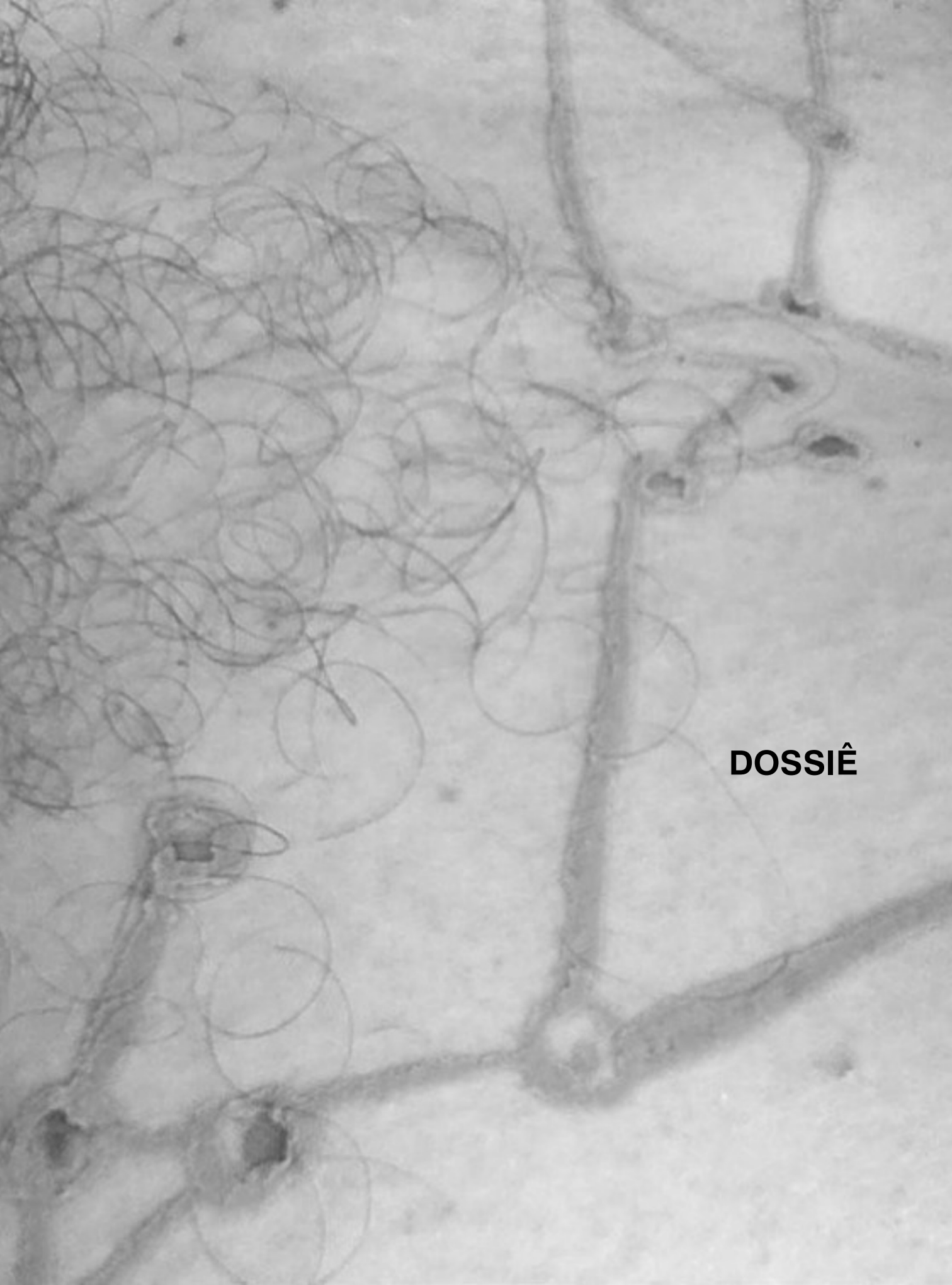
Fechamos esta edição com “Estranhando o óbvio, perscrutando os clichês: o vai e vem curatorial de Raphael Fonseca ao redor dos nós que apertam nosso tempo de sossego”, o autor Lindomberto Ferreira Alves, apresenta uma resenha da conferência “Entre o cansaço e a preguiça: sobre corpos que tombam”, do curador Raphael Fonseca, realizada em setembro de 2019, no Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo. A conferência fez parte da programação da exposição coletiva “Ao Redor do Sono”, na Galeria de Arte e Pesquisa - GAP/UFES. O autor apresenta o sono como objeto de proposições artísticas de Lúcio Costa, Hélio Oiticica, Pierre Verger, entre outros contemporâneos, e os projetos curatoriais do conferencista relacionados com esse tema. Provoca, fundamentalmente, uma reflexão sobre os corpos na vida cotidiana.

Boa leitura!

Fernanda de Assis Oliveira (editora responsável)

Fabio Fonseca

Mara Leal



DOSSIÊ

Processos de criação entre artes: experiências em arte e educação.

TAMIRIS VAZ
FABIO FONSECA

■ 182

Tamiris Vaz é professora do curso de Artes Visuais no Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutora em Arte e Cultura Visual (2017), pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Mestra em Educação (2013) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), ambos como bolsista Capes/DS. Coordena o UIVO: matilha de estudos em criação, arte e vida (UFU) e pesquisa no Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (Gepaec/UFSM). Suas investigações giram em torno das relações entre pessoas e lugares, abordando a arte no cotidiano urbano, em encontros e percursos que atravessam as aprendizagens a partir de imagens. Principais linhas de investigação: visualidades urbanas, docência em artes visuais, filosofias da diferença, aprendizagens.

Afiliação: Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5063876645938107>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1371-5502>

Fabio Fonseca é docente do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na subárea de Desenho. Doutor em Teoria e História da Arte pela Universidade de Brasília (UnB), com período sanduíche no Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestre em Teoria e História da Arte pela UnB. Especialista em História da Arte do Século XX e Bacharel em Gravura pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP-PR). Atualmente desenvolvo minha pesquisa sobre o processo de sobrevivência das imagens, procurando integrar sob um viés teórico-metodológico, a produção prática em Artes com a pesquisa em Teoria e História da Arte.

Afiliação: Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4450453554832020>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1371-5502>

■ RESUMO

Esta edição concentra-se em práticas coletivas que procuram transitar nas fronteiras disciplinares entre as artes. Agrupa contribuições que propõe experiências coletivas e integradas na produção de saberes transdisciplinares, adisciplinares ou multiculturais, que entendem o 'entre' como a potência do movimento, do deslocamento, do encontro, do desvio, da diluição de fronteiras no pensamento artístico e educacional. Os artigos compartilham como essas experiências têm explorado o 'entre' - corpos, saberes, territórios, artes - nos processos contemporâneos de fazer pesquisa.

■ PALAVRAS-CHAVE

Artes, educação, transdisciplinaridade, multiculturalidade, experiências coletivas.

■ ABSTRACT

This issue focuses on collective practices that seek to move across disciplinary boundaries interarts. It groups contributions that propose collective and integrated experiences in the production of transdisciplinary, adisciplinary or multicultural knowledge, that recognize the interarts as force of movement, displacement, encounter, detour, as the blurring of boundaries in artistic and educational thought. The articles reveal how these experiences have explored the interarts - bodies, knowledge, territories, arts - in contemporary research processes.

183 ■

■ KEYWORDS

Arts, education, transdisciplinary, multiculturality, collective experiences.

Nesta edição da revista ouvirOUver são apresentadas pesquisas envolvendo experiências artísticas e educativas, pensando o processo de criação em meio à integração de diferentes áreas, como forma de construir um atravessamento entre artes. Através da linguagem poética e da educação, a proposta se volta para experiências coletivas a partir do deslocamento de fronteiras disciplinares, potencializando as singularidades de cada área.

Deleuze e Guattari (1997) falam do entre não como um lugar de passagem, mas como a potência da coexistência pela multiplicidade. O entre pode ser tomado como o devir que atravessa dois mundos heterogêneos, traçando linhas quebradas que fazem nascer a criação em encontros inesperados. Com eles pensamos: O que pode nascer da relação entre as artes? Como olhar para os territórios entre as artes permite pensar o processo de produção coletiva?

Este dossiê reúne artigos que visam desenvolver ou reelaborar algumas dessas perspectivas, propondo táticas coletivas e integradas na produção de saberes transdisciplinares, adisciplinares ou multiculturais que entendem o entre como a potência do movimento, do deslocamento, do encontro, do desvio, da diluição de fronteiras no pensamento artístico e educacional.

Desde 2018 o Instituto de Artes (IARTE) da Universidade Federal de Uberlândia promove anualmente o Festival EntreArtes, o qual incentiva, através de bolsas-cultura, a produção de ações artísticas e educativas que envolvam a integração entre as diferentes áreas artísticas da unidade - Artes Visuais, Dança, Música e Teatro -, promovendo, ainda, a exibição de trabalhos artísticos produzidos por docentes, discentes e técnicos, de modo a aproximar tanto a comunidade externa das produções desenvolvidas culturalmente na universidade, quanto convidando a própria comunidade do Instituto de Artes a conhecer e prestigiar as produções de seus pares e “vizinhos”.

Oficinas, vivências e rodas de conversa transdisciplinares têm alimentado discussões sobre a força do coletivo no campo artístico. Vários estudantes que antes realizavam suas produções unicamente dentro do fluxo curricular de suas graduações acabaram se integrando a artistas de outras áreas e desenvolvendo projetos colaborativos, alguns deles chegando a ganhar prêmios em festivais de audiovisual.

Ao longo das edições do festival notamos uma movimentação de estudantes que passaram a desejar cursar disciplinas em áreas artísticas fora de suas graduações, interessando-se pelas potências do hibridismo, do trabalho colaborativo e também da multiplicidade que envolve o trabalho como produtor(a) cultural. Essas movimentações nos motivaram a produzir este dossiê, provocando pesquisadoras e pesquisadores a partilhar como têm explorados as forças do “entre” - corpos, saberes, territórios, artes - nos processos contemporâneos de fazer pesquisa.

A primeira parte deste dossiê traz PROCESSOS ARTÍSTICOS NO ENTRE - artigos que abordam conexões entre áreas artísticas, processos da arte no campo expandido e interfaces da arte com outras áreas.

Abrindo o dossiê, o artigo “Tributo a João Gilberto e PianOrquestra: processos de produção coletiva e performance de dois espetáculos musicais no contexto de um festival de artes integradas”, escrito por Daniel Menezes Lovisi e

Mariana Aparecida Mendes, apresenta reflexões sobre a elaboração de espetáculos musicais apresentados em edições do Festival EntreArtes da Universidade Federal de Uberlândia. O primeiro ocorreu no ano de 2019 nas dependências do Instituto de Artes, e o segundo em 2020 com uma transmissão online. Partindo do fato de que os eventos foram momentos que formam um vínculo entre artistas e público, procura explicar como ocorreu a comunicação e a produção de significado nesse processo. A proposta de uma autoria coletiva ultrapassa o aspecto musical e incorpora também uma dimensão visual, que explora possibilidades cênicas e performáticas em uma integração entre diferentes meios artísticos.

A criação coletiva e a incorporação de diferentes linguagens artísticas também foram objeto de estudo no artigo produzido por Odailso Berté, Mônica Corrêa de Borba Barboza e Crystian Danny da Silva Castro, “FeridaCalo: do trânsito entre artes e do processo coletivo, a dança como “pronúncia de mundo””. O texto faz uma reflexão sobre o processo de criação do espetáculo de dança contemporânea e intervenção artística FeridaCalo, estreado em dezembro de 2016 na esplanada da Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Maria, RS. A concepção de uma estruturação cênica adaptável, permitiu sua apresentação em diferentes espaços da cidade, intervindo esteticamente em locais públicos. O tema da pintora mexicana Frida Kahlo foi adotado como referência temática, tanto pelo potencial revolucionário e subversivo, como pela relação entre o cotidiano e a arte que suas obras apresentam. Na proposição cênica a dança é compreendida como uma forma de ação política e estética, que procura refletir a existência humana.

Partindo de reflexões sobre a agroecologia e o uso sustentável da terra, a autora Daniela Corrêa da Silva Pinheiro investiga o fazer fotográfico no artigo “O processo criativo com os anotypes no documentário “Saberes da Terra””. O processo histórico de produzir fotografias com o uso de corantes vegetais fotossensíveis se entrecruza com a imagem digital, estática e em movimento, na produção do documentário. A materialidade dos pigmentos fixados no suporte contrasta com a especificidade digital dos vídeos, resultando em um caráter híbrido do documentário. O tempo vagaroso que o pigmento leva para se fixar no papel depende dos tempos da natureza, da intensidade do sol, das estações do ano. O texto está embasado em autores como Rubens Fernandes Junior e Edmond Couchot para discutir as questões pertinentes à fotografia em um campo visual expandido e híbrido, que incorpora as reflexões apresentadas pelo vídeo documentário.

O artigo “Narrativas de um mundo em ruínas: conexões entre ciências, artes, filosofias e educação”, foi produzido por um coletivo de cinco autoras e dois autores. Trata-se do relato de uma experiência de criação e reflexão coletiva no contexto da pandemia de COVID-19. Autoras e autores como Ailton Krenak, Anna Tsing, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Donna Haraway e Susana Dias fundamentam esse texto construído como um tecido interdisciplinar, atravessado por ciências, artes, filosofias e educação, como partes de sua trama. O período marcado pelo início das atividades humanas capazes de provocar um impacto global no clima da Terra e nos ecossistemas, é entendido como um tempo marcado por inconstâncias e dúvidas. O agrupamento das narrativas verbais e visuais é constituído como uma assemblage de paisagens, que estimulam encontros concretos e imaginários. As poéticas se desenvolveram em diferentes territórios experimentais, em espaços

vivididos, em uma conexão estreita entre a arte e o cotidiano.

Originando-se de uma condição estabelecida pela pandemia de COVID-19, o artigo “Teatro, tecnologias e educação em perceptos e afectos inovadores”, com autoria de Márcia Fusaro, lança uma reflexão sobre o uso das novas tecnologias em interface com o teatro e com a educação. O texto se apoia sobre a obra de Gilles Deleuze e Antonin Artaud para a compreensão da criação filosófica e artística voltada à Diferença e à Vida. A relação máquina versus sujeito é colocada em paralelo com o processo teatral e educacional, considerando as tecnologias de comunicação detectando novos agenciamentos no contexto contemporâneo. Diante da tragédia da pandemia, o texto compreende a vida como potência criativa em um processo de reinvenção.

Um estudo sobre as interartes enquanto disciplina no âmbito curricular dos cursos de Artes é colocado em questão no artigo “As interartes e seu lugar no contexto atual disciplinar dos cursos de graduação e pós-graduação em arte nas universidades brasileiras”, escrito por Eduardo Ramos. O autor apresenta cruzamentos e aproximações artísticas entre a música e a pintura como exemplo de diálogos pertinentes para a formação do docente do ensino básico. Destaca a arte a partir de suas possibilidades relacionais entre linguagens distintas, procurando oferecer questionamentos sobre os processos e métodos da produção artística.

Na segunda parte, agrupamos textos que tratam de PARTILHAS ENTRE CORPOS E VOZES - artigos que têm como foco a experimentação coletiva no campo da arte, pela educação e/ou pela pesquisa. Essas escritas evidenciam a força do encontro e da partilha, ressaltando modos de operar a educação por atravessamentos, diluições de fronteiras pelo pensar coletivo. Trata-se então, não da fragmentação de tarefas, em um modo fordista de produção, mas da partilha, do pensar e atuar em coletivo, da busca por pares que potencializem e multipliquem o caráter social e questionador da arte e da educação na sociedade.

Os autores aqui reunidos apostam em atravessamentos artísticos que se diferem da polivalência, formato há muito tempo problematizado por pesquisadores da educação por se tratar de um enfraquecimento do campo educativo, na medida em que exige de um único docente a capacidade de atuar sozinho em áreas artísticas completamente diversas. Em vez disso, apostam em caminhos para uma educação menos fragmentada e mais conectada aos movimentos da vida cotidiana, buscando colaborações, parcerias e coletividades.

Autores como Paulo Freire e Gilles Deleuze são trazidos em vários desses textos como referências que priorizam, cada qual a seu modo, o estar juntos, tomando o “entre” como território de passagens e encontros.

O texto de Fernando Miranda, Natalia Gras e Yohnattan Mignot “Una experiencia de co-docencia en la universidad basada en la producción de visualidades colectivas”, nos apresenta experimentações realizadas na Universidad de la Republica (Udelar) com professores que cursam a pós graduação. Em uma proposta de gerar zonas de contato pela co-docência, os autores exploram exercícios coletivos de produção de narrativas e de representações visuais que, vinculados a memórias, discutem trajetórias e práticas docentes, destacando a diversidade de conhecimentos e experiências oriundas de diferentes áreas de

atuação das pessoas envolvidas.

A docência partilhada também faz dos processos apresentados no artigo "A muitas vozes: processos e experiências no Programa Vocacional", de Patricia Osses e Paula Ernandes. Nessa escrita são apresentados processos em artes desenvolvidos dentro do Programa Vocacional, na zona leste da capital paulista. Combinando saberes oriundos de multilinguagens artísticas, artistas orientadores das áreas de literatura, artes visuais, música, teatro e dança se embasam na educação libertária de Paulo Freire, reconhecendo o conhecimento da realidade dos educandos como alavanca para as aprendizagens desenvolvidas.

Também embasada por Paulo Freire é a pesquisa apresentada no artigo "Processo de inclusão de crianças e jovens com e sem deficiência em práticas artísticas", de Sabrina Lins Batista, Denise Andrade de Freitas Martins e Pâmela Silva Rocha. Envolvendo experimentações artísticas com discentes da educação básica e da APAE as autoras vêm pensar o estímulo de diferentes potenciais dos discentes, sem demarcar suas capacidades físicas ou intelectuais como limitadores de seus processos de aprender. Arranjos musicais, roteiros, encenações dramáticas, jogos e brincadeiras propostos por uma equipe multiprofissional compuseram esses fazeres interativos.

"Memórias Cartográficas: modos de olhar, ouvir, lembrar, criar e narrar com crianças e adultos", de Núbia Agustinha Carvalho Santos, atravessa leituras de Bakhtin e Deleuze e Guattari para promover cartografias coletivas a partir de visitas a uma exposição da artista Adriana Varejão por crianças e adultos, explorando mediações educativas a partir de um "mapa das fotos". Experiências estéticas entre memórias e esquecimentos tratam do corpo imerso na obra.

Processos de pesquisar em percurso compõem os escritos de Ana Cláudia Barin e Marcela Bautista Nuñez no artigo "Percurso de pesquisas entre coletivos: investigações em Educação e Artes". O texto aborda percursos de pesquisa pensados coletivamente em um grupo de orientação na pós graduação. Explorando relações entre imagens e palavras, as autoras propõem modos de se fazer pesquisa em educação permeadas pelos campos de estudo da arte e da filosofia. Encontros de Orientação Coletiva são, para elas, território fértil para estudos, criações de imagens e experimentações conjuntas que potencializam as singularidades de cada pesquisadora.

O texto "Natureza, alimento e cores: arte, educação e agroecologia em ações com público", de Débora Santiago, também atua com foco na experiência artística coletiva ao realizar uma ação artística junto ao Coletivo de Mulheres do Assentamento Contestado, no Paraná. Os termos autonomia e participação mobilizam problematizações que aproximam arte e educação pela obra de Paulo Freire. No interesse pela produção de alimento, a pesquisadora propõe aliar experiência estética com troca de saberes.

Julia Mariano Ferreira e Deborah Rodrigues Borges trazem no artigo "(Re)ver, (re)lembrar e bordar: experiências de idosos com fotografias" processos de aprendizagens que emergiram em contatos com idosos alunos da Universidade Aberta à Terceira Idade da PUC Goiás. O trabalho envolve oficinas de fotografias propostas por duas educadoras-fotógrafas que convidam os participantes a bordarem sobre as fotografias memórias de suas vivências. Com isso a pesquisa

procura potencializar as relações de afetividade envolvendo, ao mesmo tempo, o encontro com memórias e a aprendizagem de novas formas de registro e materialização das mesmas.

O texto de Elison Oliveira Franco, "A bela feira afroindígena: por uma educação estética antirracista", explora o "entre" cultural vivenciado por uma educação estética antirracista. No artigo, o autor apresenta processos educativos envolvendo história e cultura afro-brasileira e indígena na escola com a criação de indumentárias com materiais reutilizáveis. Debates pedagógicos sobre preconceitos e a aproximação de elementos culturais ancestrais levaram ao desenvolvimento de uma feira afroindígena que materializou em imagens audiovisuais elementos estéticos de materialidades artesanais.

O texto "Presença ambiental" é a tradução feita por Conrado Augusto Gandara Federici e Marina Souza Lobo Guzzo, do capítulo "Environmental presence", de Gabriella Giannachi. Foi publicado originalmente no livro "Archaeologies of presence: art, performance and the persistence of being", editado por Gabriella Giannachi, Nick Kaye and Michael Shanks. A autora faz uma análise do sentido de presença ambiental e ecológica, e propõe um panorama para interpretá-la neste contexto. Apresenta uma abordagem interdisciplinar de obras categorizadas como ambientais e/ou ecológicas. Parte de definições de presença e ambiente, que indicam diferentes visões de um mesmo território. Presença designa o que está na frente, espacial e temporalmente, do 'eu sou'. Ambiente indica o que está ao redor, e o sentido ecológico envolvido nessa relação.

Como fechamento deste dossiê, trazemos o ensaio visual do artista Ricardo Garlet, intitulado Instaperformance. Ao longo dos anos de 2020 e 2021, marcados pelo distanciamento social proporcionado pela pandemia de Covid-19, Ricardo fez uso da plataforma Instagram para realizar e partilhar imagens geradas "entre" a pintura, a fotografia e a performance, trazendo a presença do próprio corpo exibido entre vida e arte nas redes sociais.

Desejamos a cada leitor(a) uma excelente leitura por entre esses percursos de pesquisas, na expectativa de que elas possam transbordar em outras combinações por vir.

Referências

ARTAUD, Antonin. Linguagem e vida. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2014.

_____. O teatro e seu duplo. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COUCHOT, Edmond. A Tecnologia na Arte: da fotografia à realidade virtual. Porto Alegre: UFRGS, 2003

_____. Conversações. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2013.

_____. Crítica e clínica. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. A imagem-tempo: cinema 2. Brasiliense, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia. Vol. I. São Paulo, Ed. 34. 2011.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Diálogos. São Paulo: Escuta, 1998.

DIAS, Susana. Perceber-fazer floresta: da aventura de entrar em comunicação com um mundo todo vivo. *ClimaCom – Florestas* [Online], Campinas, ano 7, n. 17, Jun. 2020b. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/susana-dias-florestas/>. Acesso em: 04/08/2021

_____. Quando a comunicação é tomada por um entusiasmo vegetal. Campinas-SP: Ciclo de conversas entre Arte e Educação Carta-Imagem- Práticas educativas movimentadas pela arte. 1 vídeo (161 minutos) [Webinar.]. 2020a. Acesso em: 24/04/2021.

HARAWAY, Donna. Antropoceno, Capitaloceno, Plantationoceno, Chthuluceno: fazendo parentes. Trad. Susana Dias, Mara Verônica e Ana Godoy. *ClimaCom – Vulnerabilidade*, Campinas, ano 3, n. 5, 2016. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/antropoceno-capitaloceno-plantationoceno-chthuluceno-fazendo-parentes/>. Acesso em: 05/10/2021.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. Companhia das Letras, 2019.

189 ■

TSING, Anna. Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no Antropoceno. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

_____. Blasted landscapes (and the gentle arts of mushroom picking). In: Kirksey, E (ed.). *The multispecies salon*. Duke University Press, p. 87-109, 2014.

Como citar:

VAZ, T.; FONSECA, F. Processos de criação entre artes: experiências em arte e educação. *ouvirOUver*, v.17, n.2. p. 182-189. jul./dez. 2021. <https://doi.org/10.14393/OUV-v17n2a2021-64269>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Tributo a João Gilberto e PianOrquestra: processos de produção coletiva e performance de dois espetáculos musicais no contexto de um festival de artes integradas.

DANIEL MENEZES LOVISI
MARIANA APARECIDA MENDES

■ 190

Daniel Menezes Lovisi é professor da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) desde 2017. Doutor em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (Música e Cultura) e Mestre em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Unirio (Musicologia). Bacharel em Música (Violão) pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Dedicou-se à pesquisa em música popular e ao trabalho como violonista, guitarrista, compositor e arranjador. Em 2016 lançou o álbum *Nascer das Águas*, com o duo de música instrumental *Dois Nós*. Tem participação em outros sete álbuns de artistas mineiros, gravados entre 2011 e 2018.

Afiliação: Universidade Federal de Uberlândia
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3848010986635847>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0330-1218>

Mariana Aparecida Mendes é graduada em Licenciatura em Música – Habilitação em Piano, pela Universidade Federal de Uberlândia e Bacharelada em Música – Habilitação em Piano, pela mesma instituição. Pesquisadora CNPq do grupo de pesquisa “TeclaMinas” (UFSJ). Foi bolsista de Iniciação Científica (PIBIC) pela FAPEMIG, entre 2019 e 2020. Seus interesses de pesquisa estão relacionados ao universo da música contemporânea, da pedagogia do piano e da interdisciplinaridade artística. Atua como pianista e instrumentista em contextos e formações diversas e é professora de piano e teclado do Conservatório Estadual de Música e Centro Interescolar de Artes Raul Belém (Araguari-MG).

Afiliação: Universidade Federal de Uberlândia
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6724254015864934>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9143-4055>

■ RESUMO

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar os processos de elaboração de dois espetáculos musicais apresentados em edições subsequentes do Festival EntreArtes, da Universidade Federal de Uberlândia: Tributo a João Gilberto (2019) e Pianorquestra (2020). Através do texto busca-se gerar reflexões sobre as diferentes formas de produção e apresentação de ambos os concertos, o que envolve o trato de questões como a ação individual do arranjador, a construção coletiva de um espetáculo musical, as preocupações cênicas presentes em um evento musical e finalmente os contextos de apresentação presencial e online, que marcaram os dois eventos.

■ PALAVRAS-CHAVE

Arranjo, performance, coletivo autoral, artes integradas.

■ ABSTRACT

This text aims to present the processes of elaboration of two musical shows presented in subsequent editions of the Festival EntreArtes, produced in Federal University of Uberlândia: Tribute to João Gilberto (2019) and Pianorquestra (2020). The text seeks to generate reflexions about the different forms of production and presentation of both concerts, which involves dealing with issues such as the role of the arranger, the collective construction of a musical show, the scenic issues presents at an musical event and finally the contexts of live and online presentations, which marked the main two events.

191 ■

■ KEYWORDS

Arrangement, performance, collective authorship, integrated arts.

1. O contexto da apresentação musical “entrearte”

O presente texto tem como objetivo elaborar um relato de experiência sobre os processos de produção de dois espetáculos musicais realizados nas edições 2019 e 2020 do Festival EntreArtes, evento realizado pelo Instituto de Artes (IARTE), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pretende-se aqui refletir sobre o modo como os shows Tributo a João Gilberto (2019) e PianOrquestra (2020)¹ mobilizaram uma série de ações e conhecimentos por parte dos artistas envolvidos resultando em trabalhos coletivos e colaborativos, características que permearam suas apresentações junto ao público.

Palco das apresentações musicais citadas, o Festival EntreArtes teve sua primeira edição em 2018 por iniciativa dos professores membros da Comissão de Extensão (COEXT) do IARTE-UFU. O evento surgiu com o intuito de ser um espaço de visibilidade e fomento a produções artísticas realizadas por discentes, docentes e técnicos do IARTE, pautadas pela interdisciplinaridade, favorecendo assim o apoio a projetos que promovam a integração entre os cursos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. É, portanto, em um contexto de afirmação de um evento de artes integradas na universidade pública que se desenvolveram os shows Tributo a João Gilberto e PianOrquestra, apresentados em circunstâncias bastante distintas: o primeiro, em outubro de 2019 nas dependências do IARTE-UFU e o segundo, em dezembro de 2020, à distância, em transmissão online em razão da pandemia de COVID-19.

Mesmo com as marcantes diferenças nos contextos de apresentação, ambos os espetáculos partilharam a premissa fundamental de terem sido momentos de conexão entre artistas e público, nos quais espera-se a realização de uma comunicação que resulte na produção de sentido a partir do que é apresentado. Os músicos mobilizaram assim suas ferramentas comunicacionais para transmitir intenções expressivas². É a partir dessa premissa que surgiu o ponto central desse artigo: entender como esse processo de comunicação e produção de significado ocorreu. Assim, parte das reflexões aqui geradas voltaram-se para o processo de construção dos arranjos musicais. A abordagem do tema foi feita a partir da perspectiva dos músicos, dando ênfase àqueles que em um processo comunicativo são os transmissores da mensagem, ou seja, a própria música (TAGG, 2012, p. 175). Dessa forma, alguns dos participantes dos shows foram especialmente entrevistados para a realização deste trabalho.

Além das questões puramente sonoras é sabido que em espetáculos musicais outros fatores cumprem papéis fundamentais no processo de produção de sentido, notadamente o aspecto visual. Assim, considera-se pertinente a posição de Traldi, para quem o público, em um ambiente de concerto, ainda que esteja preparado essencialmente para uma experiência sonora, sofre a influência de outros aspectos que lhe chegam através dos outros sentidos, como a visão, o tato e o olfato. Tomando como base a reflexão fundamental do autor de que “nossos sistemas perceptivos trabalham de maneira ligada uns com os outros” (2009, p. 16),

¹ Disponível em: <<https://youtu.be/Mqq7aTWWAHI>>. Acesso em: 01/05/2021.

² Ao escrever estas linhas tem-se em mente o trabalho de Philip Tagg que considera a música como um sistema simbólico capaz de gerar significado, podendo assim ser estudado à luz da semiótica, que contribui sobremaneira no desvelamento dos processos da semântica musical (TAGG, 2012, p. 173).

tornou-se imperativo aqui questionar também de que forma a dimensão visual foi trabalhada nos shows como parte do processo criativo e interpretativo dos agentes produtores dos trabalhos analisados.

2. Tributo a João Gilberto

2.1 – O “coletivo autoral” na construção dos arranjos e a música em cena

Uma das propostas surgidas durante a fase de produção do Festival EntreArtes 2019 foi a elaboração de um show com a participação especial da cantora Izabel Padovani³. Por sugestão da própria cantora, que prontamente aceitou o convite da produção do evento, ficou acertado que o show seria um tributo a um dos mais importantes intérpretes da música brasileira que havia falecido naquele ano: João Gilberto (1931-2019).

Assumi⁴ a direção musical e iniciei o processo de trabalho com a seleção do repertório. Em seguida veio a tarefa de se criar uma linha mestra para o espetáculo, resultando na ideia de se produzir um show com múltiplas vozes, contando com professores e estudantes do Curso de Música da UFU. Assim, foram convidados os professores Carlos Menezes Jr. e Vivianne Lopes, além de Jaqueline Marques (professora visitante naquele momento), para dividir as interpretações com a cantora convidada. A banda que acompanhou os cantores foi formada por mim, que participei como violonista e guitarrista, e pelos graduandos em Música, Iago Neiva (contrabaixo), JP China (saxofone tenor) e Mikael Marcos (bateria e percussão). Completaram a equipe o também discente do Curso de Música, Tiago Port (sonorização) e a técnica do Curso de Teatro, Camila Tiago (iluminação).

Duas linhas de trabalho foram seguidas paralelamente na elaboração do show: de um lado realizei uma parte individual do processo no papel de arranjador e diretor musical, o que contribuiu para agilizar a construção de um repertório de treze músicas em um período curto de preparação. Por outro lado, houve uma etapa colaborativa de acabamento dos arranjos do qual participaram todos os músicos envolvidos que, em alguma medida, deixaram suas marcas em cada música apresentada.

Esse caráter colaborativo da criação por meio do arranjo musical merece aqui atenção especial. Tomando como base as reflexões feitas por Nascimento, observo que na elaboração do Tributo a João Gilberto esteve presente o que o autor chama de “coletivo autoral”, conceito que põe em evidência a “justaposição de vários atos de criação entre a obra primeira e sua forma comunicada ao público” (2011, p. 27). Essa característica vital do campo de produção da música popular revela que se a composição tem um ou mais autores como referência primeira de criação (a composição propriamente dita), sua forma final implica inevitavelmente

³ Intérprete dedicada ao repertório da música popular brasileira, Izabel Padovani possui cinco álbuns gravados. Venceu o prêmio Visa de Música Brasileira (2005) e concorreu ao Grammy Latino na categoria Álbum de Jazz Latino com o CD *Desassossego* (2006).

⁴ Esta seção do texto traz a escrita em primeira pessoa pelo fato de eu, Daniel Lovisi, ter sido o responsável pela direção musical do show, o que torna desejável a partilha do acontecimento vivido em um tom mais pessoal. Na segunda parte do texto adota-se a primeira pessoa do plural em razão de os acontecimentos relatados terem sido vivenciados por Mariana Mendes e também por mim, motivo pelo qual assinamos juntos a autoria deste artigo.

em um trabalho conjunto, no qual estão habitualmente presentes figuras como a do arranjador e do(s) intérprete(s).

Alguns depoimentos dos músicos envolvidos no show apontaram a centralidade do arranjador, mas ao mesmo tempo deixaram entrever contribuições pessoais que também foram responsáveis pela forma final do que foi apresentado. Sobre a interpretação vocal, por exemplo, Vivianne Lopes ressaltou: “fiz algumas sugestões mais em termos de dinâmica e interpretação e foi muito bom ter essa abertura da equipe musical para agregar as minhas impressões enquanto intérprete” (informação verbal)⁵. Izabel Padovani, apresentou visão semelhante: “não participei da elaboração dos arranjos (...). Apenas dei alguma ideia da direção do arranjo de uma ou outra canção e da divisão das vozes junto às outras cantoras participantes”. Se por um lado o gesto do arranjador como a figura que organiza e define linhas guia para o trabalho recebeu o foco de atenção na fala das participantes, vê-se que, por outro, ocorreu uma interação importante nos processos de ensaio permitindo afirmar o processo coletivo autoral, tal como defendido por Nascimento.

Nesse sentido a fala do baixista Iago Neiva reforçou a contribuição individual dos músicos, ainda que também tenha enfatizado a posição do arranjador: “como os arranjos já estavam prontos antes dos ensaios ocorrerem, minha participação foi mínima, talvez uma ‘pincelada’ na linha de baixo ou uma pequena diferença nos mapas”. Aqui, nota-se que o músico destacou a abertura para a discussão em grupo durante os ensaios, que permitiu a redefinição em algum grau dos aspectos formais do arranjo já escrito⁶. Igualmente importante é sua observação sobre a criação das linhas dos baixos. Nas partituras elaboradas para o Tributo a João Gilberto a escrita para o baixo foi orientada principalmente pelas cifras e pelas indicações do gênero musical da peça tocada. Esse tipo de notação musical vai ao encontro do que sugerem arranjadores do campo popular como Sebesky ([s.d.], p. 169), para quem, a depender do contexto, a indicação dos acordes costuma ser mais eficaz do que uma escrita intrincada na pauta. Em situações assim conta-se com a participação ativa do instrumentista na criação da parte a ser tocada, fruto de sua inventividade e experiência musical que contribuem para a forma final do trabalho, e acentuam o caráter de criação coletiva do que é apresentado.

A canção “Hô-bá-lá-lá” (João Gilberto) interpretada no show foi um exemplo claro de atuação coletiva e colaborativa na autoria do arranjo. Inicialmente previu a interpretação pelo duo de voz e violão, com vocal de Jaqueline Marques, quebrando a sequência de canções acompanhadas por violão/guitarra, baixo e bateria. Duas gravações foram tomadas como referência para a elaboração desse arranjo, sendo a primeira delas a do próprio João Gilberto, registrada no LP “Chega de saudade” (1959), e a segunda a de Ithamara Koorax (1965) e Juarez Moreira (1954), gravada no álbum “Bim Bom – The complete João Gilberto Songbook” (2009).

⁵ Informações fornecidas por Vivianne Lopes em resposta a um questionário feito pelo autor especialmente para este artigo, em abril de 2021. A partir deste ponto do texto, vale esclarecer que as falas de todos os participantes dos shows (Tributo a João Gilberto e PianOrquestra) aqui inseridas foram obtidas através de respostas individuais a um questionário aplicado no mesmo período, no mês abril de 2021.

⁶ Isso fica claro quando o músico alude à “pequena diferença nos mapas”. O uso do termo nesse contexto pode ser entendido como uma referência à organização do material musical em seções, como introdução, partes A, B, interlúdio, final, dentre outras. O mapa seria assim o esquema formal do arranjo.

A gravação de João Gilberto foi a base para elaboração de uma partitura guia a partir da qual o arranjo se desenvolveu, fornecendo informações essenciais, como os acordes e a forma da música, além das especificidades do gênero musical (neste caso, um bolero) e da levada do violão de João Gilberto (estes dois últimos elementos apreendidos unicamente a partir da escuta atenta e memorização do fonograma). Quanto ao segundo arranjo de referência, de Ithamara Koorax e Juarez Moreira, no formato voz e violão, pode-se dizer que se enquadra no que Nascimento (2011, p. 31) chama de “continuum criativo”. Para este autor, a composição popular passa ao longo do tempo por reinterpretações que não apenas a mantém viva, mas que permitem novas abordagens criativas em um processo totalmente imprevisto no momento da primeira criação. Assim, a gravação do duo, cinquenta anos após o primeiro lançamento de João Gilberto, adicionou um novo marco no percurso temporal dessa composição, inserindo-se no processo de criação continuada de “Hô-bá-lá-lá” que, nessa gravação caracterizou-se pela supressão de alguns dos instrumentos do arranjo de 1959, pela diminuição do andamento e adição de novas seções, como a improvisação do violão.

Para o Tributo a João Gilberto a elaboração do arranjo inspirou-se diretamente na segunda versão citada por razões óbvias: a instrumentação voz e violão já estava determinada e era desejada por interromper o constante acompanhamento da banda base, conforme já mencionado. No entanto, uma vez mais o coletivo autoral se impôs na criação e qual não foi a surpresa do grupo quando durante um dos ensaios o baterista e percussionista Mikael Marcos começou a acompanhar por iniciativa própria o duo de voz e violão com um bongô. O instrumento percussivo cujo timbre marcante enseja forte associação com gêneros musicais específicos como o próprio bolero e à cultura musical popular de países caribenhos foi imediatamente incorporado ao arranjo. Os planos iniciais foram alterados pela dinâmica de interação dos músicos no ensaio e inseriram o novo arranjo em uma “rede interpoética” tecida na medida em que reapropriações e leituras de uma obra são feitas ao longo do tempo (NASCIMENTO, 2001, p. 30).

Outra canção que merece atenção especial neste relato em virtude das especificidades de sua elaboração para o Tributo a João Gilberto é “Chega de saudade” (Tom Jobim e Vinícius de Moraes). Escalada para o final do show, o arranjo teve a intenção de promover um encerramento em tom de celebração, reunindo no palco todos os participantes. A banda buscou reproduzir a essência da primeira gravação de João Gilberto, de 1959, mantendo seus elementos musicais marcantes⁷. Para a interpretação vocal foi adotada a estratégia da divisão das estrofes entre os quatro cantores, tarefa que ficou a cargo dos mesmos. O arranjo coletivo para as vozes levou em conta questões essenciais como as partes da melodia que funcionariam melhor dentro da extensão vocal de cada um, a busca pela alternância entre os solistas nas mudanças de estrofes ou seções, além do recurso do uníssono no final da interpretação, naturalmente convidativo ao canto coletivo com a plateia, reforçando o sentido de comunhão entre todos os participantes.

⁷ A introdução e a célula melódica que marca a transição modulatória entre as partes A e B presentes na primeira gravação foram mantidos.

Outro aspecto que não pode deixar de ser destacado sobre a performance de “Chega de Saudade” e sobre o Tributo a João Gilberto de uma forma geral foi a utilização de recursos de iluminação e o cuidado com o posicionamento dos músicos no espaço cênico-musical. Conforme citado no início do artigo a luz foi realizada pela técnica do Curso de Teatro, Camila Tiago, que criou um ambiente que potencializou a expressividade das canções. Para Vivianne Lopes a luz foi um fator que contribuiu para a criação de um ambiente intimista, tornando possível “maior conexão com o público, como se estivéssemos em um sarau familiar”.

Sobre a importância da iluminação em um espetáculo vale destacar as considerações de Braccialli (2015, p. 70) que, a partir de uma reflexão no contexto teatral ressalta sua capacidade multifuncional, atuando na criação de ambientes, cenários, na transformação de figurinos e até na criação de personagens. Para o autor a iluminação “opera em dinâmicas de percepção, desde as mais objetivas até as mais sutis” (Id., 2015, p. 70). Ficam evidentes assim os ganhos de expressividade e comunicabilidade com o público que, se ocorrem no teatro, também se fazem presentes em apresentações musicais.

Quanto ao segundo aspecto visual mencionado anteriormente, o posicionamento dos intérpretes no espaço cênico-musical, a performance de “Chega de Saudade” também permite algumas observações. Conforme se pode notar na Figura 1 os integrantes da banda se organizaram em meia-lua, deixando o baterista Mikael Marcos no centro, recuado em relação aos demais músicos. A utilização de um praticável para posicionar a bateria em nível mais alto trouxe não apenas harmonia para a composição visual, mas favoreceu também o contato visual entre os instrumentistas que puderam se comunicar gestual e visualmente de maneira mais eficiente no decorrer da performance.

■ 196



Figura 1. Posicionamento da banda no espaço da sala Ana Carneiro, do Bloco 3M, campus UFU Santa Mônica, 2019. Imagem extraída do vídeo de registro do evento feito por Alexis F.S.
Figura 2. Posicionamento da banda e dos cantores na performance de Chega de Saudade. 2019. Imagem extraída do vídeo de registro do evento feito por Alexis F.S.

Em relação aos cantores nota-se na Figura 2 o alinhamento em frente aos instrumentistas na parte central. Essa disposição favoreceu a composição visual geral, orientada pelo equilíbrio entre os elementos no espaço disponível, além de proporcionar maior proximidade entre os cantores e o público, fato ainda reforçado por estarem ambos, músicos e audiência, no chão, pois não havia estrutura de palco na sala. É possível que esse posicionamento mais próximo à plateia tenha

influenciado também a percepção já citada de Vivianne Lopes sobre a atmosfera mais intimista da apresentação.

2.2. Concerto PianOrquestra

Seguindo a ideia de contar com artistas convidados na programação do festival, em 2020 aconteceram três apresentações: Concerto PianOrquestra, na abertura do festival; e Retratos da Alma: Duo Violão e Voz e Show Dj Lara Pires no evento de encerramento. Por se tratar de um evento digital, as apresentações foram transmitidas através da plataforma *Youtube*, sendo que as duas primeiras foram previamente gravadas e a última aconteceu de forma síncrona, com exibição também na plataforma *Zoom*.

No processo de elaboração da programação do festival um dos primeiros nomes a surgir foi o do PianOrquestra. O grupo, fundado em 2013, explora as possibilidades visuais e sonoras a partir do piano preparado e utilização de técnicas estendidas ao piano, juntamente com uma performance que dialoga com o teatro e a dança e a inserção de elementos visuais no espaço, como a projeção e a iluminação. Rodrigues (2017), ex-integrante do grupo, ao descrever o PianOrquestra aponta que:

Nós éramos cinco músicos tocando simultaneamente um só piano, explorando técnicas estendidas ao piano em composições influenciadas pela Música Popular Brasileira. Aos poucos, percebemos que nossos shows tinham grande potencial em termos visuais, devido à quantidade de movimentos que realizávamos durante a performance e a ludicidade dos objetos que utilizávamos na preparação do piano. Nós decidimos, então, aproveitar esses aspectos e integrar coreografia, iluminação e vídeo em nossas performances” (RODRIGUES, 2017, p. iv) (tradução nossa).⁸

A interdisciplinaridade explorada nos concertos do PianOrquestra vai ao encontro da premissa do Festival EntreArtes e por isso considerou-se que a participação do grupo na nova edição do festival seria muito pertinente. O grupo foi então contactado e informou que não seria possível gravar uma apresentação específica para o festival, mas que, para atender o pedido da apresentação, poderia disponibilizar todo o acervo em vídeo produzido nos últimos anos. O material disponibilizado contava com gravações feitas para o DVD “Multifonias” (2012), gravações feitas durante apresentações públicas – como as do “Cidade das Artes” (2019), “Euro Tour 2018” e do vídeo de “Bohemian Rhapsody” (2020) – e aquelas feitas independentemente, como “Feito pra Acabar” (2020).

Rodrigues (2017, p. iv) percebeu que os concertos do PianOrquestra possibilitam a “criação de um ‘mundo mágico’ a partir da performance musical”

⁸ No original: We were five musicians playing one piano simultaneously, exploring extended piano techniques in compositions influenced by Popular Brazilian Music. Gradually, we realised that our shows had great potential in terms of visuals, due to amount of movements that we performed, and to the playfulness of the objects that we utilised in the piano preparations. We then decided to take advantage of this aspect, and integrate choreography, lighting and video in our performances (RODRIGUES, 2017, p. iv).

(tradução nossa)⁹, que é construído por todos os elementos já citados, que por sua vez formam a dramaturgia das apresentações do grupo. Levando em consideração que o concerto para o festival não seria a exibição integral de uma apresentação específica do grupo, mas sim uma seleção de vários vídeos disponíveis que juntos formariam o concerto exclusivo do evento, foi preciso fazer uma curadoria que buscasse criar uma nova dramaturgia, um novo ‘mundo mágico’, pensado exclusivamente para o contexto do EntreArtes¹⁰.

Buscou-se, desta forma, selecionar obras que explorassem as técnicas estendidas e possibilidades cênico-performáticas (a fim de dialogar com as quatro áreas do IARTE-UFU) e àquelas ligadas ao repertório da música popular brasileira e da cultura pop (para abranger um repertório musical mais eclético). Surgiu então o repertório do concerto que contou com composições autorais (“Perk” e “Pagode Preparado”) e arranjos (“Medley do Ernesto Nazareth”, “Vôo do Besouro”, “Feito Pra Acabar”, “Ponta de Areia” e “Bohemian Rhapsody”). Os vídeos escolhidos foram gravados por diferentes formações do PianOrquestra, mas que sempre mantém a característica de cinco músicos ao piano (que varia, essencialmente, entre pianistas e percussionistas). Amanda Kohn, integrante da formação que gravou as obras “Feito Pra Acabar” (Marcelo Jeneci) e “Bohemian Rhapsody” (Freddie Mercury), descreveu como é o processo de construção dos arranjos do grupo:

Todo arranjo é uma construção coletiva. [...] Apesar de cada arranjo ser designado a um integrante, toda peça do Pianorquestra é um trabalho em conjunto. No caso do Queen, arranjo meu, sempre ensaiávamos vendo o que era fisicamente possível para cada um, alguns sugerindo modificações para facilitar a movimentação, ou uma substituição de material para se aproximar mais do timbre original da gravação. O mesmo aconteceu com a música de Jeneci, arranjo do Cláudio [Dauelsberg] e Nathalia [Martins], onde tive que fazer alguns ajustes na minha parte para facilitar a execução, que ia aperfeiçoando a cada ensaio.

Diante do exposto por Amanda, percebemos que o grupo também se adequaria ao conceito de coletivo autoral, definida por Nascimento. Um aspecto que merece ser ressaltado no processo de criação do grupo é como o arranjo vai além dos aspectos sonoros. Há também uma grande preocupação com aqueles relacionados à performance, que é uma prática em que há a valorização do “corpo” do intérprete. Sampaio (2012, p. 41) afirma que “o território da performance, por excelência, é sem dúvida o corpo em ação”. Complementando a citação de Sampaio, Licursi et al. (2017, p. 78) apontam que “a execução de uma obra musical reclama a participação unificada do corpo, instrumento e mente, ligando intimamente a percepção corporal à performance musical”.

Essa consciência de que é preciso que pensemos sobre o lugar do performer no momento da execução, faz com que o trabalho do grupo vá além do conceito de virtuosismo musical ligado apenas à destreza e agilidade nos dedos (no

⁹ No original: Possibility of creating a ‘magical world’ through music performance (RODRIGUES, 2017, p. iv).

¹⁰ Esse trabalho de seleção e construção do concerto por agentes externos pode ser entendido também como uma construção coletiva.

caso do piano), fazendo com o que o termo estabeleça relação com o conceito de virtuosismo destacado por Kuehn (apud Licursi et al., 2017, p. 78), que é entendido como o resultado da junção de gestualidade, mímica e destreza técnica. Licursi et al. (2017, p. 78) observam ainda que

Ao reconhecermos a relevância da integração corpo-mente-instrumento à performance musical estaremos destacando que movimentos geram som através do qual o virtuosismo e a técnica apurada se manifestarão artisticamente. A música estimula sensorialmente o artista para uma resposta corporal e podemos então observar que os gestos corporais são reconhecidamente uma importante base do fazer musical (ibid.)

Pode-se dizer então que a performance musical vai além da mera interpretação ao instrumento e que há uma infinidade de gestos e movimentos envolvidos durante uma execução que se propõe a ser “virtuosística” no que diz respeito à performance em si. Entretanto, pela característica de um ensino musical tradicional que costuma ignorar o desenvolvimento corporal na execução ao instrumento, é comum que o performer não consiga sozinho explorar as possibilidades que seu corpo pode ter no momento da performance. Nesses casos é interessante que se tenha a presença de um agente externo, que auxilie o(s) músico(s) a desenvolver suas habilidades referentes ao seu desenvolvimento corporal. No caso do PianOrquestra, os ensaios contam também com a participação de uma diretora corporal, que faz com que os gestos, transições e olhares (considerada como a “parte coreográfica”, por Amanda) assumam um grau de importância igual ao do conteúdo musical. As Figuras 3 e 4, abaixo, ilustram, em certo grau, a riqueza visual presente nas gravações do PianOrquestra.

199 ■



Figura 3. Performance da obra Medley do Ernesto Nazareth. Captura de tela, minuto 34'33", do show do PianOrquestra na abertura do Festival EntreArtes 2020, transmitido pela plataforma Youtube, no dia 02/12/2020.

Figura 4. Performance da obra Feito Pra Acabar. Captura de tela, minuto 44'00", do show do PianOrquestra na abertura do Festival EntreArtes 2020, transmitido pela plataforma Youtube, no dia 02/12/2020.

Essa preocupação com a “coreografia” vai ao encontro das observações de Alves (2017) que aponta que em alguns casos a prática musical pode inclusive ser

“confundida com o universo prático de um ator ou dançarino” (p. 13)¹¹, tornando a performance “um meio interdisciplinar, uma forma de mesclar processos, técnicas e escolhas, proporcionando um grau de imersão acentuado na construção do trabalho em palco” (p. 14). Alves também destaca que essa demanda da participação ativa do corpo está relacionada, sobretudo, com a execução do repertório contemporâneo. Apesar do PianOrquestra não executar obras que utilizaram uma técnica composicional ligadas àquelas da tradição contemporânea, a sonoridade dos arranjos utiliza elementos ligados à contemporaneidade: técnicas estendidas e piano preparado.

Ainda em relação ao comentário de Amanda, percebemos também a preocupação em tornar a execução mais acessível, o que faz com que um arranjo previamente criado sofra modificações no decorrer dos ensaios. Especificamente em relação ao arranjo de “Feito Pra Acabar”, a integrante afirmou que “na partitura havia uma sugestão de materiais, que na prática fui substituindo por outros por uma questão de sonoridade e facilidade, sem perder a essência do trecho”. Por se tratar de uma releitura da obra, houve então a preocupação em tentar manter alguns aspectos da versão original.

Assim como em “Ponta de Areia” (Milton Nascimento), que foi gravada juntamente com a cantora Mônica Salmaso (1971), o arranjo de “Feito Pra Acabar” contou com a participação de um cantor, no caso o próprio Marcelo Jeneci (1982). Nesses dois casos, o piano (em sua totalidade) acabou assumindo um papel de acompanhador, por não fazer necessariamente a parte da melodia principal, como no caso de “Bohemian Rhapsody”. Nesse tipo de arranjo, Amanda ressaltou a importância de cantar a melodia da música nos ensaios, para facilitar a gravação com o cantor, uma vez que, desta forma, a melodia ficaria internalizada – principalmente para ela, que não conhecia a canção antes dos ensaios com o grupo. Apesar de considerar que essa falta de contato prévio com a composição de Jeneci não tenha afetado sua interpretação, ela afirmou que em “Bohemian Rhapsody”, por ser uma música que já conhecia e gostava, sentiu maior liberdade para criar o arranjo, e conseqüentemente, interpretar.

Ainda sobre a relação da presença ou ausência de um cantor no arranjo, um fato interessante sobre a gravação de “Bohemian Rhapsody” é o fato de o público presente na gravação ter sido motivado a cantar junto através da regência do diretor e pianista do PianOrquestra, Claudio Dauelsberg. Essa gravação foi por nós escolhida para finalizar o concerto do grupo no Festival EntreArtes, e a fim de estreitar ainda mais a relação entre o público e os músicos, membros da organização do festival que trabalharam na transmissão do show propuseram através do chat da plataforma de exibição que as pessoas que estivessem assistindo também cantassem junto. A sugestão foi seguida também por parte das pessoas que estavam acompanhando a transmissão, que deixaram comentários como “vamos cantar juntos”.

Apesar de ser difícil mensurar a real participação e resposta do público durante uma apresentação online, a partir dos comentários feitos durante a

¹¹ Em um dos comentários feitos durante a exibição do show do PianOrquestra no festival, uma das pessoas que estava acompanhando utilizou a ferramenta do chat ao vivo para comentar: “percussão e dança... agora tudo é PIANO”. Essa interação por parte da audiência nos mostra como a performance do grupo estreita a relação entre música e outras linguagens artísticas.

transmissão é possível supor que as pessoas ficaram emocionadas em vários momentos e conseguiram se sentir parte do que estava sendo exibido. Alguns dos comentários feitos durante o show foram destacados na Figura 5, a seguir.

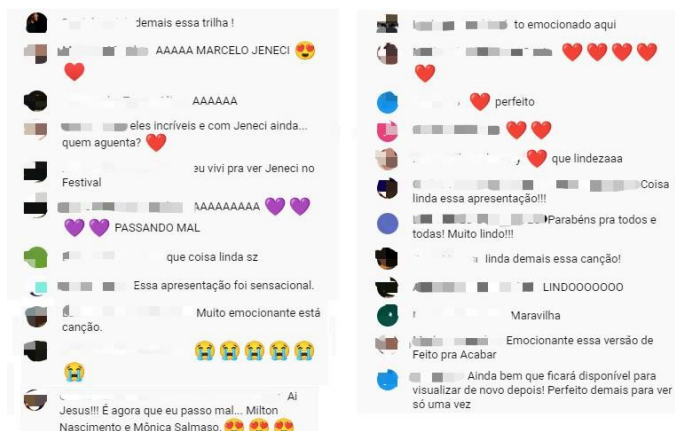


Figura 5. Captura de tela do chat, minuto 27'08" a 55'045", referente a transmissão do show do PianOrquestra na plataforma Youtube, na abertura do Festival EntreArtes 2020, no dia 02/12/2020.

Rodrigues reflete que “projetos que permeiam as disciplinas artísticas podem ter uma relevância particular para a vida contemporânea; especialmente considerando os estímulos simultâneos que recebemos no tumulto da cultura urbana moderna” (2017, p. iv) (tradução nossa)¹². A interdisciplinaridade da performance, tão característica do trabalho do PianOrquestra, pode ser considerada como um dos aspectos que contribuiu para maior envolvimento do público, que está acostumado com múltiplas informações excesso e estímulos visuais, fazendo com que apresentações dinâmicas como a do PianOrquestra ganhem mais a atenção do público.

3. Considerações finais

Cada um dos espetáculos aqui analisados mobilizou distintas formas de produção. Tributo a João Gilberto exigiu o trabalho direto de criação, elaboração individual e coletiva dos arranjos, seguida da performance musical. PianOrquestra, por outro lado, envolveu de nossa parte, como participantes da organização do Festival EntreArtes, a seleção de algumas das produções do grupo convidado para montagem de um show que, aos nossos olhos, se adequaria melhor ao contexto de um festival online.

Ainda que de natureza distintas, ambos nos permitiram refletir sobre o inevitável caráter coletivo de se fazer música em seus diferentes domínios

¹² No original: [...] projects which cut across artistic disciplines may have a particular relevance to contemporary life; especially considering the simultaneous stimuli that we constantly receive in the tumult of modern urban culture (RODRIGUES, 2017, p. iv).

(produção, criação e performance), além de nos levar a ponderar sobre os ganhos obtidos com o entrelaçamento de linguagens artísticas em espetáculos musicais, que além do aspecto puramente sonoro, promovem interação e comunicação com o público ao impulsionarem outras dimensões perceptivas, notadamente a visual.

Referências

ALVES, Carlos Henrique de Moraes. **Processo criativo na performance percussiva contemporânea: articulações entre pesquisa, gesto cênico e mediação tecnológica**. 2017. 109 f. Dissertação (Mestre em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/26887>>. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRACCIALLI, Felipe. Iluminação cênica: possibilidades de um sujeito em cena. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 15, n. 2, dez. 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/102164>>. Acesso em: 12 mai. 2021.

LICURSI, Beatriz et al. O corpo na performance musical: percepções, saberes e convicções.

Motricidade, Ribeira de Pena, v. 13, n. 1, p.77-84, mar. 2017. Disponível em:

<<https://revistas.rcaap.pt/motricidade/article/view/12078>>. Acesso em: 28 abr. 2021.

NASCIMENTO, Hermílson Garcia do. **Recriaturas de Cyro Pereira: arranjo e interpoética na música popular**. 239 f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284431>>. Acesso em: 12 mai. 2021.

RODRIGUES, Késia Decoté. **For a 'Dramaturgy of the Piano Recital'** – an investigation of interdisciplinary strategies for live classical piano performances. 2017. Oxford Brookes University, Oxford, 2017.

SAMPAIO, Renato Sergio. **Compreendendo o ensino/aprendizagem da videoperformance: relato de experiência**. 2012. 158 f. Dissertação (Mestre em Artes Visuais) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-28022013-091358/>>. Acesso em: 28 abr. 2021

SEBESKY, Don. **The Contemporary Arranger**. [s.l.]: Alfred Publishing Co.,[197-].

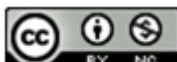
TAGG, Philip. **Music's Meanings: a modern musicology for non musos**. New York & Huddersfield: The Mass Media Music Scholars' Press, 2012.

TRALDI, Cesar Adriano. **Percussão e interatividade PRISMA: um modelo de espaço Instrumento Auto-Organizado**. 683 f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/283997>>. Acesso em: 12 mai. 2021.

Recebido em 13/05/2021 - Aprovado em 13/05/2021

Como citar:

LOVISI, D.; MENDES, M. A. Tributo a João Gilberto e PianOrquestra: processos de produção coletiva e performance de dois espetáculos musicais no contexto de um festival de artes integradas. *ouvirOUver*, v.17, n.2. p. 190-203. jul./dez. 2021. <https://doi.org/10.14393/OUV-v17n2a2021-61052>



A revista *ouvirOUver* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

FeridaCalo: do trânsito entre artes e do processo coletivo, a dança como “pronúncia de mundo”

ODAILSO BERTE
MÔNICA CORRÊA DE BORBA BARBOZA
CRYSTIAN DANNY DA SILVA CASTRO

■ 204

Odailso Berté é pós-Doutor em Arte – Universidad Iberoamericana Ciudad de México; Doutor em Arte e Cultura Visual – UFG; Mestre em Dança – UFBA; Licenciado em Filosofia – UPF. Professor do Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Afiliação: Universidade Federal de Santa Maria

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0846451772067427>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8726-5591>

Mônica Corrêa de Borba Barboza é doutora e Mestra em Educação (UFPel), Especialista em Psicopedagogia (UCPel), Pedagoga e Licenciada em Dança (UFPel). Professora Assistente no Departamento de Desportos Individuais, na Universidade Federal de Santa Maria.

Afiliação: Universidade Federal de Santa Maria

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7817527699603028>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7764-4459>

Crystian Danny da Silva Castro é mestre em Artes Visuais – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciado em Dança pela mesma instituição. Santa Maria, RS.

Afiliação: Universidade Federal de Santa Maria

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4559763834754172>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4306-5758>

■ RESUMO

O presente texto objetiva refletir sobre o processo de criação do espetáculo e intervenção artística *FeridaCalo* (2016), construído a partir da relação entre corpo e imagem. Ancorado no campo de estudos da cultura visual e utilizando da abordagem metodológica da bricolagem, este escrito realiza uma discussão transdisciplinar, entrecruzando as artes visuais e cênicas e aspectos de diferentes áreas de conhecimento, produzindo uma forma multidirecional e alternativa de reflexão. Do trânsito entre artes, do processo criativo coletivo e do princípio de que o pessoal é político, emerge a possibilidade de pensar-fazer a dança contemporânea como uma “pronúncia de mundo” (FREIRE, 2005).

■ PALAVRAS-CHAVE

Processo criativo em dança, corpo, imagem, Frida Kahlo, pronúncia de mundo.

■ ABSTRACT

This text aims to reflect on the creation process of the show and artistic intervention *FeridaCalo* (2016), built from the relationship between body and image. Anchored in the field of visual culture studies and using the methodological approach of bricolage, this writing carries out a transdisciplinary discussion, intertwining the visual and scenic arts and aspects from different areas of knowledge, producing a multidirectional and alternative way of reflection. From the transit between arts, the collective creative process and the principle that the personal is political, the possibility of thinking-doing contemporary dance as a pronunciation of the world (FREIRE, 2005) emerges.

205 ■

■ KEYWORDS

Creative process in dance, body, image, Frida Kahlo, pronunciation of the world.

1. Do que pode um processo criativo

O título do presente texto manifesta nosso desejo de estudo e partilha acerca do processo criativo do espetáculo de dança contemporânea e intervenção artística *FeridaCalo*¹, realizado entre os anos de 2015 e 2016 e estreado em dezembro de 2016 na esplanada da Biblioteca Central do campus sede da Universidade Federal de Santa Maria, RS. A referida obra foi criada pelos(as) 13 intérpretes-criadores(as) do Projeto de Pesquisa Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança (LICCCA).

Integrado por estudantes e professores do curso de Dança-Licenciatura da UFSM, o LICCCA tem sido um espaço que possibilita aos(as) acadêmicos(as) estudos artístico-pedagógicos que complementam e ampliam a formação curricular através de experiências que oportunizam a experimentação aprofundada em processos criativos. Assim, como futuros professores(as), além das vivências da criação colaborativa, apresentam as obras para diversos públicos, aprendem com as rotinas de ensaios, com o convívio em grupo, com modos de condução da criação coletiva, partilham seus saberes em dança e conhecem outras formas de produzi-la a partir do repertório trazido pelos colegas e professores(as).

O modo alternativo e flexível da estruturação cênica da obra *FeridaCalo*, apresentado em praças, esplanadas, teatros, escolas, possibilitando sua instalação e adaptação em diferentes espaços, manifesta nossa intenção política e estética em intervir na cidade e demais locais públicos, além dos específicos de arte. O ano de 2016 foi um ano em que as dificuldades socioculturais começaram a se agravar no Brasil e um golpe político misógeno solapou as esperanças da continuidade de melhorias e revisões no cenário democrático e na política nacional. Diante de tudo isso, pensávamos em como uma mulher e artista latino-americana que teve uma vida dolorosa como Frida Kahlo, que foi militante comunista em sua época e hoje é tragada pela indústria cultural capitalista, poderia ser símbolo, bandeira, alegoria artística para refletirmos sobre questões de gênero, étnico-raciais e a presença das pessoas com deficiência nas artes. E nesse contexto nasceu *FeridaCalo*.

Iniciamos por refletir sobre Frida Kahlo, a potência de sua obra e suas narrativas autobiográficas à luz do princípio feminista de que “o pessoal é político” (HANISCH, 1969, tradução nossa) e como, sendo uma pintora, suas práticas cotidianas e públicas nos possibilitam pensar em uma forma de performance. Na continuação, descrevemos e comentamos aspectos do processo criativo de *FeridaCalo*, entrelaçados com as compreensões acerca da cultura visual e de corpo e imagem que têm embasado nossos estudos e práticas artísticas coletivos. Com isso, e junto ao educador e pensador brasileiro Paulo Freire (2005; 2015), chegamos à possibilidade de entender a dança como uma forma de pronúncia de mundo criada por meio da relação entre as narrativas autobiográficas e os acontecimentos sociais.

¹ *FeridaCalo* (2016) é um espetáculo de dança contemporânea e intervenção artística inspirado no universo imagético da pintora mexicana Frida Kahlo. Direção: Odailso Berté. Criação: intérpretes-criadores(as) do Laboratório Investigativo de Criações em Dança (LICCCA), do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. Figurinos: João Dalla Rosa Junior e Cleuza Filipetto. Música: vários artistas. Um compacto da estreia da referida obra de dança contemporânea, realizada na esplanada da Biblioteca Central da UFSM em dezembro de 2016, está documentado no vídeo *Especial FeridaCalo*, na plataforma YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=BB7MqN9icT8>.

2. A trama pessoal-político em Frida Kahlo

Os processos criativos de Frida Kahlo, sobretudo por seu viés de atravessamento arte e vida, permearam nossas intensões e motivações na criação de *FeridaCalo*, especialmente no sentido de elucidar possibilidades de fazer-pensar arte com e através de nossas experiências/narrativas autobiográficas. Ao analisarmos o projeto artístico de Kahlo, ou seja, o conjunto de obras, ações, práticas e procedimentos que envolvem suas ações criadoras, é possível percebermos em sua práxis um entrelaçamento entre o pessoal e o político. Dessa forma, compreendemos o corpo-Kahlo “em conexão com o substrato sociocultural da vida, evidenciando questões do feminino, do cotidiano, das raízes culturais mexicanas” e, assim, “dando formas imagéticas para experiências constituintes de sua existência biológica e cultural” (BERTÉ, 2018, p. 136) que agenciam suas vivências à sua criação.

Identificar como as narrativas autobiográficas estão entrelaçadas ao seu projeto artístico nos remete ao lema feminista “o pessoal é político”, proposto pela escritora feminista estadunidense Carol Hanisch (1969), que salienta serem as construções coletivas elaboradas a partir de nossas histórias pessoais. Esse lema, que se tornou um marco para a segunda onda feminista (1960-1980), traz à tona a urgência em tornar pública uma série de questões silenciadas pelas convenções sociais, que eram pouco discutidas nesses âmbitos, mas que refletiam o cotidiano e a “vida privada” de diferentes mulheres. Na contemporaneidade, esse lema percorre inúmeras outras vivências que estão no seio dos mais diversos discursos/ideologias políticos e socioculturais, evidenciando, portanto, que nos constituímos coletivamente a partir de nossas individualidades. Dessa forma, considerar que as esferas pessoal e coletiva têm reverberações políticas, nos direciona a entender que as autobiografias se posicionam no limiar entre o público e o privado, e assim interpretamos as criações de Frida Kahlo.

Entretanto, é comum notarmos que os usos da imagem de Frida Kahlo, cada vez mais disseminada no complexo e vasto campo da cultura, a colocam em diálogo/relação com artefatos culturais de diversas procedências e isso, por vezes, corrobora uma marca que parece estar incrustada em Frida Kahlo: a de mulher sofredora e ensimesmada. Descontextualizadas e sem o necessário aprofundamento crítico, essas definições acabam por despolitizar o caráter de intervenção no mundo que as obras de Frida Kahlo possuem, porque negligenciam e enfraquecem sua potência revolucionária e subversiva enquanto mulher que viveu em um contexto patriarcal e, ainda assim, ousou mostrar seu corpo, expressar suas narrativas autobiográficas em sua criação, tornando pública sua individualidade. Há que nos determos, então, nessa relação fronteiriça entre seu cotidiano e sua criação em arte, especialmente no que diz respeito ao contexto de hegemonia masculina no qual ela viveu, para intensificarmos o entendimento de sua potência na trama pessoal-político.

Considerando, sobretudo, o caráter formal das obras de Frida Kahlo, seus quadros se diferenciam “do contexto sociocultural e artístico da arte pós-revolucionária e da perspectiva retórica e monumental do muralismo oficial” (BERTÉ, 2020, p. 53) no México. Por tal ótica, sua obra não era considerada política.

No entanto, Berté (2020) alude ao caráter político de Kahlo por outro viés:

se tomarmos como referência o fato de que ela pintou temas do universo feminino em um ambiente repressivo e machista, dentro de uma tradição pictórica de domínio masculino que, inclusive, excluiu as mulheres muralistas; que ela elegeu os ex-votos e outros elementos da cultura popular mexicana como eixos centrais de seu projeto artístico; que se pintou com seus trajes indígenas e com as vestes masculinas que costumava usar; e que utilizou imagens do corpo que tensionam binômios como público/privado, interno/externo, político/pessoal, podemos encontrar aí [...] inscrições do feminino – em sua obra. Essas marcas dilatam a compreensão da política para um contexto sociocultural mais diverso que aquele que representa ou reitera apenas uma ideologia nacionalista ou partidária. (p. 53).

■ 208

Em uma visão conservadora, apenas os homens teriam o direito de tratar assuntos de cunho sociopolítico, permanecendo a representatividade masculina como hegemônica, enquanto as mulheres manteriam-se limitadas aos aspectos individuais, de dentro de suas próprias casas, corroborando para uma perspectiva misógina que coloca a mulher apenas como “sensível” e “do lar”. Por sua vez, Frida Kahlo dilata a noção de político ao compartilhar sua individualidade e torná-la pública. Desde o universo feminino – beatificado pela fetichização “inspiradora” e negligenciado enquanto protagonismo pela arte desse período – Frida Kahlo escancara o que não tinha espaço, voz e, tampouco, visualidade, desmontando o olhar patriarcal que se apodera dos corpos femininos e suas narrativas, sacudindo as estruturas machistas que domesticavam o que pode ser dado a ver por uma mulher. Nesse sentido, ela desloca os padrões pictóricos do seu ambiente e potencializa a figura da mulher não somente como “musa inspiradora”, mas como criadora e detentora de um conhecimento até então invisibilizado ou restrito aos homens.

Ao questionarmos as separações entre público e privado, à luz dos enlaces fronteiriços propostos por Frida Kahlo em seu projeto artístico, impulsiona-nos também a perceber um caráter performativo em suas (cri)ações artísticas, cotidianas e públicas. O trânsito arte-vida, pessoal-político na vida e obra de Kahlo nos possibilita compreender, com Alcázar (2014), a esta artista como uma espécie de precursora da performance. Kahlo como uma performer que, em sua vida pública, em seu cotidiano e em sua pintura imbrica um conjunto de aspectos como suas posturas de gênero, as práticas de vestir, de autorretratar-se, de usar seu corpo como suporte e como imagem a ser excedida na criação artística. A performatividade presente em Frida Kahlo “expressa a constante ação do corpo político imerso no coletivo”, ocupando de diferentes imagens, códigos, informações, normas e discursos, transformando e sendo transformada, “sendo criatura e criadora de si mesma, de seu tempo, de sua cultura, de seu contexto” (BERTÉ, 2020, p. 73).

Como artistas da dança, consideramos muito potente perceber, ao longo

dos percursos poéticos e existenciais de Frida Kahlo, a possibilidade de visualizá-la também como uma artista do corpo (BERTÉ, 2020), na medida em que irrompe com a materialidade da pintura e coloca seu fazer artístico nas interfaces da sua vida cultural e política, expondo publicamente suas performances mestiças, étnicas e de gênero. Assim, ela “se fez uma imagem viva, uma alegoria real, uma performance que reconstruiu – transformou em corpo – a história, a cultura, a realidade sua e de sua gente” (p. 76). Pensando nessas questões, consideramos tramar Frida Kahlo e suas narrativas autobiográficas aos diferentes processos artísticos, reflexivos e de produção de conhecimento que propomos no LICCDA, como um exemplo e caminho artístico e político de evidenciar nossas experiências enquanto sujeitos no mundo.

Inspirados por essas abordagens, o LICCDA tem produzido uma série de estudos e criações que convocam e se relacionam às imagens de Frida Kahlo. Dentre elas, o espetáculo de dança contemporânea *FeridaCalo* (2016), a exposição *Na minha loucura, no teu sonho* (2017), a performance *Desfilando* (2017) e as exposições virtuais *Y Solamente Social* (2020) e *FeridaCaloExposta* (2021). Além disso, também foram realizadas pesquisas acadêmicas de pós-graduação (pós-doutorado e mestrado) e Trabalhos de Conclusão de Curso em graduação, que estiveram conectados ao universo de Frida Kahlo. A seguir, nos deteremos em refletir sobre o processo de criação do espetáculo *FeridaCalo*, a fim de evidenciar os caminhos desta construção artística realizada de forma coletiva e, com isso, evidenciar a trama pessoal-política que constituiu essa experiência em dança.

3. O processo criativo de *FeridaCalo*

Fundamentado na relação entre as artes visuais e as artes cênicas, o processo criativo do espetáculo e intervenção artística *FeridaCalo* (2016)² foi realizado a partir da relação entre corpo e imagem, dentro da compreensão da dança contempop (BERTÉ, 2015). Pautada na relação do autor com imagens de Frida Kahlo, da coreógrafa alemã Pina Bausch (1940-2009) e da cantora pop estadunidense Madonna (1958), a proposição da dança contempop é um entrelaçamento entre dança contemporânea e cultura pop que possibilita a criação de dança a partir de sensações, provocações e questionamentos advindos das imagens que compõem o *hall* de afetos do(a) intérprete-criador(a).

O que a dança contempop enfatiza ao entrecruzar contemporâneo e pop é uma opção política e estética de não hierarquizar imagens e objetos restringindo o ensino e a criação de dança ao campo limitado das belas artes ou da alta cultura. A política estética da dança contempop assume e considera as experiências – de afeto e prazer – dos corposmídia, do cotidiano, dos artefatos e das imagens rotulados como populares e midiáticos, da cultura de massa e da cultura pop. (BERTÉ, 2015, p. 149-150).

² O processo de criação do espetáculo e intervenção artística *FeridaCalo*, desenvolvido pelo Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança – LICCDA, do curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, foi realizado no ano de 2016 e está registrado no documentário *Especial Interkahlos*, na plataforma *YouTube*: <https://www.youtube.com/watch?v=NwY4q-M08OM>.

Aqui o corpo é compreendido como corpomídia (KATZ; GREINER, 2005), ou seja, como um processo, um trânsito constante entre natureza e cultura, um resultante das relações de troca de informação com o ambiente. Nessas relações, toda informação recebida pelo corpo – e nesse caso as imagens e demais artefatos culturais – entra em contato com as informações que ele já possui e, confrontada com essas, é reconstruída, transformada em corpo, através de associações, rechaços, perdas, mudanças. O corpo a transforma ao passo que também é transformado por ela, sendo ele – o corpo –, uma mídia de todos esses processos que o engendram.

Junto a esta compreensão de corpo, na proposição da dança contempop a imagem é compreendida em três aspectos: artefato cultural com a qual o corpo se relaciona (MARTINS, 2015), ideia que o corpo pensa (DAMÁSIO, 2009) e ação do corpo (BITTENCOURT, 2012). Atento ao poder performativo das imagens (ACASO, 2012), de performar o campo social, nossas ideias e nossos hábitos, o corpo utiliza disso no processo criativo para, de modo consciente, dispor-se às diferentes formas de afecção das imagens, respondendo às questões, provocações e sensações causadas por elas em forma de movimentos. O corpo faz um uso performativo do poder da imagem, com a possibilidade de subvertê-lo na criação artística, tomando-o como procedimento para a construção da dança. A intenção é que, desse modo, esta arte escape aos padrões predeterminados de movimentos preestabelecidos por estilos e vertentes de danças já conhecidas.

Todas estas diferentes concepções que embasam o estudo e a proposição da dança contempop estão ancoradas no campo de estudos da cultura visual.

Como campo de estudo transdisciplinar, a cultura visual, além do interesse de pesquisa pela produção artística do passado, concentra atenção especial nos fenômenos visuais que estão acontecendo hoje, no uso social, afetivo e político-pedagógico das imagens e nas práticas culturais que emergem do uso dessas imagens. [...] Seus objetos de estudo e produção incluem [...] modos de ver, sentir e imaginar através dos quais os objetos visuais são usados e entendidos. Conseqüentemente, as metodologias da cultura visual são híbridas, diversificadas, podendo utilizar elementos práticos e empíricos bem como abordagens teóricas e criativas. (TOURINHO; MARTINS, 2011).

O caráter transdisciplinar da cultura visual, sua atenção ao uso social, afetivo e político-pedagógico da imagem, bem como suas metodologias de abordagens teóricas e criativas, compõem o cenário adequado para a concepção da dança contempop e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do processo criativo da obra *FeridaCalo*. A partir desses pressupostos, passamos a algumas reflexões sobre os diferentes experimentos que conformaram a criação desta obra que entrecruza as artes visuais e cênicas, especificamente o universo imagético de Frida Kahlo revisitado e articulado pela dança contemporânea.

No primeiro experimento criativo do referido processo criativo, cada um(a) dos(as) 13 intérprete-criadores(as) foi convidado(a) a escolher uma imagem de

Frida Kahlo que mais lhe afetava, podendo esta ser uma reprodução de suas pinturas, outras criações derivadas destas ou, ainda, fotografias da pintora. Nesta primeira etapa de criação, eles(as) foram desafiados a confrontar-se com a imagem a partir das seguintes perguntas: o que esta imagem diz para você? O que esta imagem diz sobre você? O que você diz sobre esta imagem? Semelhante ao método de criação da coreógrafa Pina Bausch – que através de questões remetia os(as) bailarinos(as) da *Wuppertal Tanztheater* às suas experiências vividas para criarem movimentos de dança – as perguntas foram respondidas com movimentos, gestos e ações, elementos estes que foram registrados e trabalhados de modo a constituir a coreografia de *FeridaCalo*.



Figura 1. À esquerda, fofshop de Angry Lambie, imagem escolhida por um dos intérpretes-criadores para seu processo criativo. À direita o intérprete-criador executando a coreografia que resultou de sua experimentação com a imagem.

Nos três experimentos criativos de *FeridaCalo* a imagem atravessa todo o processo funcionando como atmosfera e como momento. “Como atmosfera, a imagem não aparece figurativamente nos gestos, mas motiva a intencionalidade da ação. Como momento, é possível identificar visivelmente elementos da imagem como um ou mais momentos da ação” (BERTÉ, 2020, p. 243). Na Figura 1 vemos, à direita, na ação do intérprete-criador, a plasticidade da gestualidade expressa na imagem de referência, à esquerda, os braços alongados e as mãos juntas. Nesse caso a imagem se faz um momento na coreografia. Em outros, a imagem envolve a coreografia como atmosfera, tendo influenciado as sensações que geraram o movimento, de maneira mais livre da figuralidade.

No segundo experimento criativo, de acordo com o que cada intérprete-criador(a) havia criado, o coreógrafo selecionou imagens (reproduções impressas das pinturas de Frida Kahlo) e deu a eles(as). Desta vez, cada um(a) deles(as)

recebeu orientações individuais acerca de como criar um diálogo entre o que já haviam criado e as sensações/provocações advindas da nova imagem. Entre associações e fricções, a experimentação de movimentos foi realizada e, como no primeiro experimento, foi mostrada no grupo, comentada, registrada em vídeo, e posteriormente trabalhada para compor a obra.

No terceiro e último experimento, cada intérprete-criador(a) recebeu um quadrinho (reproduções das obras da pintora) vindo do México e junto dele a solicitação de escrever uma carta/mensagem a partir da seguinte pergunta: o que Frida, nessa imagem, quer dizer para você? Seguida da pergunta, veio a orientação para que cada um dançasse essa mensagem, a dissesse em forma de movimento,

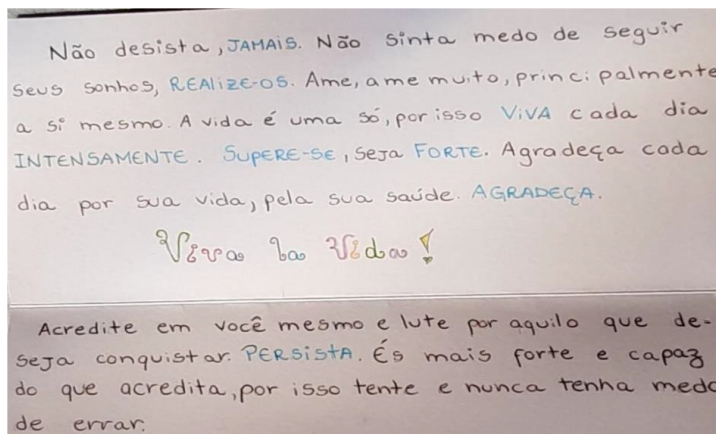


Figura 2. Trecho da carta escrita por uma das intérpretes-criadoras no terceiro experimento do processo criativo da obra de dança contemporânea *FeridaCalo*.

“Lembro que ao ver o autorretrato de Frida *Yo y mis loros* (1941), [...] e escrever a carta, o olhar de Frida me chamava muito a atenção. Há pouco havia conhecido a essa artista e seu trabalho, mas o olhar dela me transmitia força, sinceridade e compaixão”³, relata uma das intérpretes-criadoras do elenco de *FeridaCalo*, sobre sua experiência de escrever e dançar. Entre diferentes teores, as cartas/mensagens e suas decorrentes movimentações variavam em aspectos abrasivos, cálidos, trágicos e otimistas. Neste terceiro experimento também chegaram os figurinos da obra, os quais, ao serem usados na execução da movimentação, foram alterando e rearticulando a coreografia, ao passo que esta também ocasionou a modificação de algumas peças desses que consideramos vestíveis em fluxo (DINIZ, 2017), por seu caráter de compor os elementos com os quais o corpo se relaciona no processo criativo, influenciando no processo de experimentação, investigação e organização do movimento.

A coreografia da obra foi organizada cenicamente no que chamamos de três quadros: “desfile”, “drama” e “celebração” (Fig. 3). No quadro “desfile”, os(as) intérpretes-criadores(as) vestidos(as) com malhas floridas que cobriam todo o corpo (incluindo rosto, pés e mãos) e usando sapatos de salto alto, executavam um desfile

³ Relato da intérprete-criadora Samara Weber Schmidt que referencia o processo criativo da obra *FeridaCalo* em seu Trabalho de Conclusão do Curso de Dança-Licenciatura da UFSM, 2020, p. 47.

onde todos os corpos têm poses e gestual femininos. Ao despirem-se da pele florida traziam por baixo uma vestimenta que recorda a de Frida Kahlo na pintura *La columna rota* (1944), e com isso o início do quadro “drama” no qual, usando corséts (semelhantes aos usados pela pintora), os(as) intérpretes-criadores(as) dançavam a partir do desconforto causado pelo referido aparato. No último quadro, “celebração”, a coreografia ganhava traços de prece e ritual, com saias de diferentes cores, demarcando uma espécie de profecia latino-americanista.



Figura 3. No alto, à esquerda, o quadro “celebração”, à direita, o quadro “drama”, e abaixo o quadro “desfile”, do espetáculo *FeridaCalo*, 2017. Fotos de Keyciane Amado e Rafael Happke, respectivamente.

Um desfile de corpos floridos manifestando livres maneiras de ser, construir e viver questões de gênero. As poses desses manequins/corpos floridos são também posicionamentos performativos a expressar que entre ou além das definições “homem” e “mulher” há uma gama de outras possibilidades de ser. Ao despirem-se da pele florida, expõem as dores, traumas, violências, opressões e exclusões sofridas no trânsito entre o individual e o social, e a necessidade de seguir dançando/se movendo/resistindo apesar das amarras/corséts socioculturais. E ao final, retomando o colorido e tendo a saia como vestimenta comum, símbolo da humanidade regida pelo feminino – esfera matricial, uma celebração/sonho/prece de/por uma América Latina unida, liberta e consciente de seus valores, diversidade e importância frente a outras regiões e países. *FeridaCalo* é uma obra que segue suscitando questões e aprendizados emergidos do fazer-pensar artístico-pedagógico coletivo.

A cada imagem de Frida que íamos usando e excedendo, junto com a trama de experiências vividas que iam se encadeando

com essas imagens, no processo de criação de *FeridaCalo*, as (co)incidências com os processos criativos de Frida Kahlo foram se tornando luzes intermitentes a indicar um caminho investigativo. (BERTÉ, 2018, p. 26).

Uma feliz descoberta feita ao longo do processo criativo de *FeridaCalo*: a de que também a pintora mexicana usava imagens em suas criações. Seja para a pesquisa de elementos ou mesmo para a sua reprodução na pintura, a imagem (desenhos, recortes de jornais e revistas, fotografias, quadros de outros pintores) era uma referência a ser excedida em muitas de suas obras (BERTÉ, 2018). Semelhante às criações de Kahlo, em nosso processo criativo a relação corpo – imagem possibilitou diferentes caminhos investigativos surgidos ao longo do trabalho. A imagem é artefato – ideia – ação que possibilita essa rede entre as artes visual e cênica, instaurando um processo de criação híbrido e que convoca a experiência individual a interagir no coletivo.

O processo de criação é um espaço onde “os sujeitos em criação agem em meio à multiplicidade de interações, inseridos em suas redes culturais, encontrando modos de manifestação de sua singularidade em sensações: suas dores, seus amores...” (SALLES, 2017, p. 45-46). À luz dos estudos de Salles (2017), percebemos que o processo criativo de *FeridaCalo* nos proporcionou a partilha de sensações provocadas pelas imagens, e também experimentar a “autoria em rede” (p. 40) ou a própria “criação como rede” (p. 36), onde as individualidades são reconhecidas na coletividade, nos diálogos com a cultura, nas trocas entre os sujeitos em criação, articulando um potente espaço de interações.

4. Dança como “pronúncia de mundo”

[...] não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente por nós, homens e mulheres. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua. (FREIRE, 2015, p. 126).

No trânsito entre artes do processo criativo de *FeridaCalo* e junto com nosso estimado Paulo Freire, fazemos-pensamos a dança na perspectiva de um futuro a ser inventado desde hoje, política, ética e esteticamente por nós. Compreendemos a dança como uma forma de intervenção no mundo a contribuir na utopia-projeto de outro mundo possível, a dança sendo denúncia e anúncio, pronúncia de mundo. Inspirados(as) em Freire (2015) e relacionando seu pensamento com o campo das artes, percebemos que não podendo tudo, a arte pode alguma coisa. Ao refletir sobre o que seria pronunciar o mundo, Freire fala da necessidade da palavra viva, encarnada, materializada na prática:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra. No trabalho, na ação-reflexão. (2005, p. 90).

Embora na dança nem sempre usamos a palavra verbalizada vocalmente, entendemos que o gesto, o movimento, a ação do corpo são a nossa “palavra”. O dançar é o nosso dizer. Ao refletir sobre a obra *FeridaCalo* e os modos como esta condensa o contexto sociocultural vivido, as experiências criativas dos(as) intérpretes-criadores(as) e a vida e obra de Frida Kahlo – tomando-a como ícone/bandeira/símbolo de grupos marginalizados como mulheres, LGBT+, indígenas e pessoas com deficiência –, compreendemos aí uma forma de dança que pronuncia o mundo. Diferente de outras formas de dança que escolhem entreter, enfeitar ou servir de paliativo ascético que afasta do mundo, nossa opção político-estética tem sido tecer proposições de dança que, alertas em não ser panfletárias, pronunciam a vida, as diferenças, a realidade histórico-social.

215 ■

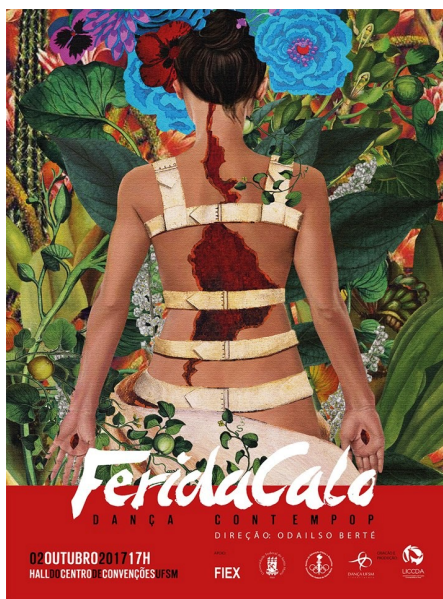


Figura 4. Cartaz do espetáculo e intervenção artística *FeridaCalo*. Criação do artista visual Wolney Fernandes, 2016.

No cartaz de *FeridaCalo* (Fig. 4), a releitura do quadro *La columna rota* de Kahlo, expondo no corpo feminino a América Latina em forma de ferida. A referida pintura de Kahlo, entre outras, pronuncia o universo particular da pintora imbricado ao contexto histórico, cultural e político mexicano marcado por massacres,

confrontos e acontecimentos sangrentos e dolorosos, desde a dizimação dos povos indígenas às atuais formas de opressão da política neoliberal. Na articulação cênica de *FeridaCalo* em seus três quadros, trabalhamos as imagens de Frida Kahlo semelhante a como ela se autorretratava, como “uma alegoria real da situação histórica de seu querido e doloroso México, buscando curar suas ancestrais e profundas feridas sociais” (COMISARENCO MIRKIN, 2007, p. 210, tradução nossa). Nessa amálgama entre o pessoal e o político inspirado por Kahlo, articulamos a dança em uma perspectiva artístico-pedagógica que convoca a experiência individual, se faz na criação conjunta e pronuncia o mundo, a realidade em que vivemos, nossas ideologias, e as utopias que nos movem frente à conjuntura de nosso tempo.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire explicou que é preciso encontrarmos a “palavra verdadeira”, aquela que se ancora na simbiose ação e reflexão. Para Freire (2005), a palavra desconectada da ação vira puro verbalismo, “é uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação” (p. 90). Por outro lado, se centrarmos a palavra somente na ação, podemos cair no que chamou de ativismo, resultado que emerge quando abandonamos a reflexão. Ambos os extremos nos afastam da práxis e portanto, impossibilitam sua experiência, e esta pressupõe o diálogo. Nossa dança-palavra, em *FeridaCalo*, expressa, materializa, encarna nosso olhar individual e coletivo, nosso pensamento-dança e nossa dança-pensamento. Um gesto, uma poética, um movimento, nasce de uma reflexão que se transforma em um novo gesto, poética ou movimento.

Assim, ao atuarmos na formação de futuros(as) professores(as) dança, buscamos o esforço cotidiano de constituir com nosso grupo práticas coerentes com as perspectivas presentes em nossos discursos. Não seria, pois, um grande equívoco proferir uma fala anticolonialista e progressista e desenvolver uma prática impositiva e autoritária? Refletir constantemente sobre nossa prática e sobre os procedimentos de criação que utilizamos, é uma ferramenta fundamental para tentar encontrar a coerência freireana. Mais além, ao reconhecermos nosso inacabamento, encontramos no fazer arte com os grupos de estudantes com os quais trabalhamos no LICCDA, um terreno fértil para pensar-fazer dança a partir da leitura do mundo. Se a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2011, p. 19), ela também pode nutrir o princípio dos nossos processos criativos e formativos. Em nosso caso, a leitura do mundo abre espaço para o gesto dançado, pois está imbricada às narrativas autobiográficas que nos concernem como sujeitos e que são convocadas ao processo criativo.

Encontrar o caminho dialógico que não esbarra no autoritarismo ou na licenciocidade não é tarefa fácil em um processo criativo. Temos consciência de que precisamos seguir sempre e constantemente em busca deste princípio freireano, imperfeitos que somos, nosso compromisso é com a busca permanente da pronúncia de mundo. É preciso refletir e aprimorar sempre nossas práticas, pois algumas culturas e hábitos ainda cristalizados no imaginário da dança poderão muitas vezes nos fazer perder o rumo. Caímos sempre no risco de perder a amorosidade freireana.

Para Freire (2015), a pronúncia de mundo é “um ato de criação e recriação”

que não ocorre “sem o amor que o funda” (p. 92), pois o amor é o fundamento do diálogo. O processo de criação de *FeridaCalo* permitiu que pudéssemos experienciar profundamente estas reflexões. Frida Kahlo, uma mulher de seu tempo e de todos os tempos, foi, é e será sempre uma história de vida e de luta, uma artista latino-americana que, a nosso ver, produziu na e com sua arte pronúncias de mundo que ecoam até hoje, nos mais diferentes recantos do planeta.

No trânsito entre artes e na criação coletiva construímos a dança como a nossa palavra, a nossa forma de problematizar e intervir no mundo, pronunciando-o, (re)criando-o. No atual contexto político brasileiro, ainda que, como artistas, corramos o risco da censura, de vaias e outras formas de não aceitação mais abruptas, fazem-se necessárias produções artísticas em dança entrelaçadas às narrativas autobiográficas dos corpos e com a realidade político-social vivida. Muito mais nocivo que os poderes violentos que hoje nos governam é o medo de lutar, de dançar, que pode nos paralisar e/ou induzir a produzir arte para regozijos individualistas e corroboração desse cenário nefasto. Ou a dança move os corpos e, portanto, a história, sendo uma forma de intervenção no mundo, ou ela é uma arte amorfa e despolitizada, meramente disfarçada de si mesma.

Referências

217 ■

ACASO, María. **Pedagogías invisibles**: el espacio del aula como discurso. Madrid: Catarata, 2012.

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

BERTÉ, Odailso. **O abraço de amor de Kahlo, Estrada, Zenil e eu**: uma genealogia matricial a partir do corpo performativo. México: Universidad Iberoamericana. Santa Maria: Editora UFSM, 2020.

_____. **O movimento criativo e pedagógico de Frida Kahlo**. Santa Maria: Editora UFSM, 2018.

_____. **Dança contempop**: corpos, afetos e imagens (mo)vendo-se. Santa Maria: Editora UFSM, 2015.

BITTENCOURT, Adriana. **Imagens como acontecimentos**: dispositivos do corpo, dispositivos da dança. Salvador: EDUFBA, 2012.

COMISARENCO MIRKIN, Dina. “Luna. Sol. ¿Yo?”. In: DE CALDERÓN, Cándida Fernández (coord.). **Frida de Frida**. México: Instituto Nacional de Bellas Artes/Fomento Cultural Banamex, 2017. p. 179-211.

DAMÁSIO, António. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DINIZ, Carolina de Paula. “Vestíveis em fluxo: investigação das materialidades na produção do corpo/artista contemporâneo”. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 382-406, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2237-266063521>>. Acesso em 03 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HANISH, Carol. **The personal is political**. 1969. Disponível em:
<https://webhome.cs.uvic.ca/~mserra/AttachedFiles/PersonalPolitical.pdf> . Acesso em 04 maio 2021.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. "Por uma teoria do corpomídia". In: GREINER, C. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annblume, 2005. p. 125-133.

MARTINS, Raimundo. "A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver". In: OLIVEIRA, M. de O. **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Editora UFSM, 2015. P. 17-38.

SALLES, Cecília Almeida. **Processos de criação em grupo**: diálogos. São Paulo: Estação das Cores e Letras, 2017.

■ 218

SCHMIDT, Samara Weber. **Frida, Trisha e eu**: bricolagem de experiências na criação de dança que dizem da formação de uma artista-docente. Trabalho de Conclusão de Curso. 82 f. Curso de Dança-Licenciatura, Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal de Santa Maria. 2020.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. "Circunstâncias e ingerências da cultura visual". In: MARTINS, R. TOURINHO, I. **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

Recebido em 12/05/2021 - Aprovado em 12/05/2021

Como citar:

BERTÉ, O. S.; BORBA, M. C.; CASTRO, C. *Ferida Calo*: do trânsito entre artes e do processo coletivo, a dança como "pronúncia de mundo". *ouvirOUver*, v.17, n.2. p. 204-218. jul./dez. 2021. <https://doi.org/10.14393/OUV-v17n2a2021-61020>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

O processo criativo com os *anthytypes* no documentário “Saberes da Terra”.

DANIELA CORRÊA DA SILVA PINHEIRO

■ 219

Daniela Corrêa da Silva Pinheiro é artista multimídia. Atualmente cursa o Doutorado em Media Artes, na UBI, em Portugal. Possui Mestrado em Artes Visuais pela UNICAMP/SP. Graduação em Fotografia pelo SENAC/SP e jornalismo pela ULBRA/RS. Pós-Graduação em Economia da Cultura, pela, UFRGS/RS. Sua pesquisa aborda questões sobre o tempo, a memória, e a impermanência; propondo a investigação da itinerância entre a materialidade e a virtualidade nas imagens, ora com os processos químicos, ora com o digital; onde através desses meios, questiona-se os paradigmas impostos pela imagem fotográfica tradicional. Seus trabalhos já foram exibidos no Brasil, Argentina, Espanha, Nepal, Alemanha, Estados Unidos e Portugal.

Afiliação: Universidade da Beira Interior/UBI, Portugal

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1354543597423500>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0902-2233>

■ RESUMO

Este artigo investiga o fazer fotográfico através do processo histórico de fotografia do século XIX, chamado de *anthotype*, por meio do qual se entrecruzam, a fotografia digital e o vídeo, no documentário “Saberes da Terra”. O documentário, que tem como tema a agricultura agroecológica, faz parte da pesquisa de doutorado em Media Artes, na Universidade da Beira Interior, em Portugal. A criação das imagens em *anthotype*, que fazem parte de “Saberes da Terra”, é realizada pelos alimentos dos agricultores agroecológicos entrevistados. Procura-se assim por meio deste estudo, ampliar os horizontes do fazer fotográfico, alcançando novas aberturas e dilatações a partir do encontro e da contaminação das imagens, ampliando o espaço de experimentações poéticas. Essas experiências vão ao encontro dos conceitos de fotografia expandida (Fernandes Junior, 2006) e de hibridação, de Couchot (1993). Assim, o artigo investiga a construção de um campo visual expandido híbrido, entre os pixels da captura digital, dilatado pela impressão artesanal do *anthotype*, atravessado pelas imagens em movimento do vídeo e, posteriormente, pelo documentário.

220 ■

■ PALAVRAS-CHAVE

Fotografia, documentário, *anthotype*, agroecologia, hibridação.

■ ABSTRACT

This article investigates photographic making through the photographic processes of the XIX century named *anthotype*, and its intersection of digital photography with video in the documentary “Saberes da Terra”. The documentary has as its theme the agroecological agriculture and it is part of the research of the PHD in Media Arts at the Beira do Interior University, based in Portugal. The *anthotype* technique, from which the images of the documentary are made, is created from the interviewed agroecological farmers' food. The aim of this study is to expand the horizons of photographic making, reaching new openings and expansions through the encounter and contamination of images, expanding the space for poetic experiments. These experiences meet the concepts of expanded photography (Fernandes Junior, 2006) and hybridization of de Couchot (1993). Thus, the article explores the creation of a hybrid and expansive visual field amid pixels of the digital shot, dilated by the artisanal impression given by the *anthotype* and crossed by the dynamic images of the video, which afterwards becomes the documentary.

■ KEYWORDS

Photograph, documentary, *anthotype*, agroecology, hybridization.

1. Introdução

O presente artigo tem como foco de reflexão o documentário “Saberes da Terra”¹ (2020), produzido pela artista multimídia Daniela Pinheiro. Este documentário, que faz parte de minha pesquisa de doutorado, em Media Artes, na Universidade da Beira Interior, em Portugal, investiga o fazer fotográfico através do processo histórico de fotografia do século XIX chamado *anthotype* e como ele entrecruza a fotografia digital e o vídeo. Para refletir sobre o documentário, serão utilizados como principais referenciais teóricos autores como Fernandes Junior (2006) — para pensar a fotografia expandida, lugar onde se localiza o meu fazer criativo — e Couchot (1993) — para pensar a hibridação, já que no processo criativo do documentário, entrecruzo imagens digitais e artesanais, utilizando softwares de edição por meio do computador.

O documentário “Saberes da Terra” (2020) aborda a importância da agricultura agroecológica para a alimentação saudável da população, e do consumo consciente dos alimentos plantados e colhidos na região sul do Rio Grande do Sul/RS, com o propósito de inspirar o consumo consciente, nas práticas humanitária, social e ecológica. Além disso, o documentário propõe refletir como o conceito moderno de natureza², influencia na maneira como encaramos as questões humanas, de outras espécies e do meio ambiente, questionando a acentuação da modernidade na separação entre os âmbitos do humano e não humano, do natural e cultural e da poesia e ciência. Nesse ponto, o artigo dialoga com três pensadores que ajudam a problematizar essa questão: Scarano (2019), Krenak (2020) e Coccia (2013).

A tentativa de superação do paradigma da dicotomia natureza versus humano há muito vem sendo discutida por diversos autores de múltiplas áreas do conhecimento. Scarano (2019), por exemplo, trata o conceito de Gaia desenvolvido nos anos 1960, pelo cientista James Lovelock, sob diversas óticas, abordando fauna, flora, ser humano e leis naturais que compõem um supra organismo, um ser único. Além disso o autor discorre como a visão dicotômica levou à crise ambiental. Coccia (2013), propõe uma inversão do pensamento, uma metafísica da mistura, e nos convida a estudar as plantas para nos tornarmos mais sensíveis à ideia de interconexão de tudo com todos os seres. Já Krenak (2020), líder indígena brasileiro, acredita que a terra é um organismo vivo e que, caso a humanidade continue com o atual ritmo predatório, entrará na lista de espécies em extinção. No livro “A vida não é útil” (2020), destaca-se a ideia da profunda desconexão do ser humano com o organismo Terra, provocando reflexões sobre a centralidade da espécie humana e a forma como estamos nos relacionando com o planeta.

Assim, o processo criativo em “Saberes da Terra” (2020), influenciado por todos esses autores citados acima, propõe um abrandamento do ritmo da respiração e dos gestos a partir da exploração da materialidade da fotografia e da componente somática da vida das plantas, que apresentam um ritmo lento e paciente. As imagens em *anthotype*, que fazem parte do documentário, são

¹ Para assistir o documentário acessar: <https://www.youtube.com/watch?v=KiZN7nAEujY&t=5s>

² “NATUREZA é um desses substantivos que têm um uso vasto e variado. Talvez o emprego mais popular seja o do seu sentido mais estrito, para se referir ao conjunto de seres vivos não humanos” (SCARANO, 2019, p. 15).

realizadas pelos sumos vegetais dos alimentos dos agricultores agroecológicos entrevistados no documentário, fazendo com que essa imagem produzida faça parte de um viés colaborativo entre a autora do documentário e os agricultores: “Esta ligação, esta conspiração universal das ideias, das verdades e das coisas é, alias, o que chamamos mundo: o que atravessamos e o que nos atravessa a cada instante, de cada vez que respiramos” (COCCIA, 2013, p. 172).

O *anthotype* ou antotipia³, processo criativo utilizado no documentário “Saberes da Terra” (2020), tem como característica o registro de imagens a partir de corantes vegetais, utilizando o sumo de flores, plantas, raízes ou frutos como emulsão fotossensível, que se alteram e se apagam com o sol e o passar do tempo. Este processo fotográfico histórico foi apresentado pela primeira vez no século XIX (na década de 40), na Inglaterra, por Sir John Herschel e, logo em seguida, por Mary Somerville (FABBRI, 2012). Das experiências de Herschel e de Somerville sobre a emulsão das plantas, é percebido que a ação dos raios solares provoca o esmaecer das cores, resultando em uma imagem de contrastes sutis e efêmera quando exposta à luz, depois de revelada.

No processo criativo com o *anthotype*, o antes, durante e o depois estão abertos a diferentes formas de intervenção e de manipulação da imagem. Flusser (2002) defende que o criador é aquele que penetra e compreende a finalidade do aparelho, que experimenta com as regras já estabelecidas, que inventa o seu processo e não cumpre um programa. Uma forma de ultrapassar o programa é introduzindo novos materiais, linguagens e procedimentos na produção fotográfica, e é isso que é explorado no documentário “Saberes da Terra” (2020).

Pretende-se, portanto, abrir espaços para outros diálogos com a fotografia. Daí a importância de trabalhar com o conceito de fotografia expandida ou fotografia experimental, contaminada, manipulada, criativa, híbrida, precária, entre outras tantas denominações, enfatizando a importância do processo de criação. Na fotografia expandida, o processo criativo está para além do momento do clique fotográfico. Com isso, todas as imagens produzidas estão sujeitas a sofrerem transformações antes, durante e depois de sua revelação (FERNANDES JUNIOR, 2006).

Entende-se, conceitualmente, a partir de Fernandes Junior (2006), a fotografia expandida como um modo de fazer fotográfico que valoriza a experiência na sua trajetória criativa e nos procedimentos utilizados pelo artista, livre das amarras da fotografia convencional. Segundo Fernandes Junior (2006), devemos considerar todos os tipos de intervenções na imagem que aponta para uma reorientação dos paradigmas estéticos, os quais ousam ampliar os limites da fotografia enquanto linguagem, sem se deter na sua especificidade: “Não nos interessa mais apenas o cumprimento das etapas do processo codificado para o registro fotográfico. Agora, torna-se importante considerar os contextos de produção e as intervenções antes, durante e após a realização de uma imagem de base fotográfica” (FERNANDES JUNIOR, 2006, p. 17).

Essa denominação de fotografia expandida tem como base teórica os textos

³ Tradução do termo cunhado por Herschel – o termo grego *ánthos* designa “flor”, e o termo grego *tipus* significa “cunho”, “molde”, “sinal”. A literatura atual apresenta diferentes nomenclaturas para essa técnica: *Anthotype*, *Antotipia* e *Phototypes*. Neste artigo opta-se por utilizar o termo *anthotype*, pois é utilizado com mais ocorrência nas pesquisas acadêmicas brasileiras e de língua inglesa.

de Rosalind Krauss, em que a autora discute a questão da Escultura Expandida e o texto de Gene Youngblood que discorre sobre o Cinema Expandido. Krauss (2000) coloca em debate determinados preceitos, como a especificidade e a pureza dos meios - sinalizando para um momento pós-meio, voltado para a expansão, intersecção, contaminação entre as linguagens, que pontua caracterizar algumas produções contemporâneas. Youngblood (1970) apresenta o conceito de expansão da linguagem por meio do livro “*Expand Cinema*”, a partir da ideia de um código que vai além dos limites preestabelecidos para se expressar, alargando suas possibilidades a partir do desenvolvimento da expressão e da incorporação de novas referências e de novas materialidades.

Além disso, há um texto do artista e editor Andreas Müller - *Pohle*, *Information Strategies*, publicado na revista alemã *European Photography*, em que ele discute algumas questões para compreender essa fotografia preocupada com o fazer fotográfico. As estratégias propostas por Müller - Pohle (1985) oferecem três níveis de intervenção: o artista e o objeto (a construção e o arranjo do assunto da fotografia); o artista e o aparelho (no sentido de usá-lo contrariamente à sua função preestabelecida); e, por último o artista e a imagem (interferindo na própria fotografia).

■ 223

Assim, na fotografia expandida, as possibilidades de intervenções em todo o processo criativo fotográfico são inúmeras. Nas imagens fotográficas presentes no trabalho “Saberes da Terra” (2020) é possível perceber esse modo de proceder, no qual se busca criar outras conversas com a fotografia, com o propósito de romper com os paradigmas em torno da imagem fotográfica tradicional concebida como algo fixo e estático, fazendo emergirem novas imagens visuais fotográficas, por meio do contato com a materialidade, as intervenções e as experimentações com o processo alternativo da fotografia, como *anthotype* em seu entrecruzamento com a fotografia digital e o vídeo.

Dessa forma, o conceito de fotografia expandida não só questiona os padrões impostos por sua tradição, mas também ultrapassa o fazer fotográfico, podendo criar diálogos entre o vídeo, a instalação, a projeção e os mais diversos recursos tecnológicos. Diante dessa integração de formatos, meios, suportes e linguagens, torna-se importante ter em mente a questão da hibridação. Nesta pesquisa, utiliza-se o computador como instrumento de composição, integrando todas as linguagens imagéticas. A partir da inserção do computador que é discutida a hibridação. Em relação a esse ponto, deve-se ressaltar o pensamento de Couchot (1993), no qual a hibridação, segundo o autor, vai acontecer entre o ato artístico e os procedimentos computacionais a partir do momento em que se encontram numerizadas (COUCHOT, 1993). Percebe-se, a partir daí, que as fronteiras entre as linguagens se diluem, ocorrendo atravessamentos entre as imagens com a proposta de se potencializarem.

2. As mutações da imagem no documentário “Saberes da Terra”

A arte contemporânea se abre para a multiplicidade de manifestações; experimenta, mistura técnicas, rompe as fronteiras, diluindo-as, e contaminando-se de um poder hibridizante que a inventa a todo instante. O conceito de hibridação

apresentado neste artigo, vem ao encontro dos procedimentos vinculados à proposta poética de criação do filme, já que o documentário “Saberes da Terra” (2020) dialoga com inúmeras linguagens, utilizando o computador e as tecnologias digitais como um dos meios de produção, criando assim, uma nova estética – uma estética da hibridação (COUCHOT, 2003).



Figura 1. Foto Still de um dos agricultores agroecológicos entrevistados, 2020. Fotografia de Daniela Pinheiro.

No documentário “Saberes da Terra” (2020), a hibridação é percebida no processo criativo através do momento em que utilizo o computador nas etapas criativas. No processo com o anhotype é utilizado o software de edição Photoshop, desde a produção do positivo até depois, quando essa imagem é digitalizada e editada novamente, para logo em seguida, ser animada/ editada no software de edição de vídeo Premiere, junto às imagens digitais do documentário. Percebe-se, então, a criação de uma imagem nova, expandida e híbrida. Essas misturas de linguagens no documentário “Saberes da Terra” (2020), por meio de tais tecnologias, esbarram no pensamento de Couchot (1993), no que diz respeito ao processo de criação e da produção artística, a partir do que o autor denomina de tecnologia numérica:

[...] a arte numérica é antes de tudo uma arte da Hibridação. Hibridação entre as próprias formas constituintes da imagem sempre em processo, entre dois estados possíveis, diamórficos, meta-estáveis, autogerados. Hibridação entre todas as imagens, inclusive as imagens óticas, a pintura, o desenho, a foto, o cinema, a televisão, a partir do momento que se encontram numerizadas (COUCHOT, 1993, p. 46).

Couchot (1993) ainda complementa que a hibridação que ocorre na arte digital está justamente no diálogo que ela permite dentro dos processos computacionais, pois as informações são retiradas no mundo real, sejam elas fotográficas ou cinematográficas e se refazem em combinações que permitem hibridar o universo do cálculo e do gesto expressivo, fazendo do ato artístico uma produção móvel.



Figura 2. Edição do documentário “Saberes da Terra” no software de edição Premiere, 2020. Imagem em destaque do anthotype realizado pela emulsão vegetal do urucum.

“Saberes da Terra” (2020) inicia-se na voz over, narrando em primeira pessoa a minha relação com o consumo consciente e com a agricultura agroecológica, sobrepondo com imagens em movimento em planos subjetivos, como se a câmera e, conseqüentemente, os espectadores se posicionassem em meu lugar. Na apresentação de cada agricultor entrevistado, as imagens digitais em movimento se misturam com as imagens fotográficas artesanais em *anthotype*. Assim, o documentário “Saberes da Terra” (2020) vai seguindo essas relações híbridas, expandidas entre as imagens, com a proposta de promover um diálogo entre as linguagens, nas quais elas se potencializam: o instantâneo da fotografia digital, dilatado pela impressão artesanal com o processo histórico *anthotype*, atravessado pelo movimento virtual do vídeo e, posteriormente, pelo documentário; configurando a um campo aberto visual.

■ 225

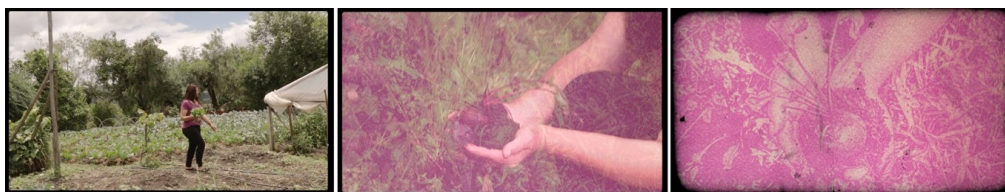


Figura 3. Frames do documentário “Saberes da Terra, 2020”. Imagens digitais entrecruzadas com imagens em *anthotype*. *Anthotype* realizado pela emulsão vegetal da beterraba da própria agricultora à esquerda.

Percebe-se que o conjunto destes recursos resulta na criação de um tempo particular e circular, no qual as etapas de criação passam por diferentes momentos, na coexistência dos tempos, com procedimentos que vão provocar as múltiplas temporalidades na imagem. Dessa forma, o tempo e a duração em “Saberes da Terra” (2020) se dilatam na produção e na construção das imagens, que passam entre *pixels*, afetos, emulsões vegetais e gestos. O tempo alongado proporcionado pela artesanania de impressão do *anthotype*, abre-se à constante impermanência da matéria, e nas diferentes durações dos tempos na imagem. “Saberes da Terra”

(2020) não para de mudar, e se atualizar, nos diferentes tempos e movimentos da imagem.

3. O processo criativo com as imagens fotográficas e as emulsões vegetais

Fotografar, filmar e experimentar, junto à natureza a partir dos processos artesanais de fotografia através da emulsão das plantas, e da luz solar para a impressão da imagem fotográfica, envolve um diálogo e um mergulho na espacialidade e temporalidade da natureza. A colheita de plantas, a extração e a preparação das emulsões vegetais para o processo com o *anthotype*, são ações que nos aproximam do reino vegetal, nos conectando a práticas ancestrais abandonado, principalmente nas sociedades urbanas. Diante dessa troca com as plantas, se torna visível outra lógica de projetar o mundo, na qual não se está só interessado em representar, mas em se relacionar com os espaços naturais, cujas práticas partem da vontade essencial de coexistir, suscitando novos discursos no fazer artístico.

Emanuele Coccia, em seu livro a “Vidas das Plantas” (2013), propõe uma filosofia a respeito daquilo que as plantas nos ensinam, pelo seu modo de estarem no mundo, de habitarem e gerarem vida. “Saberes da Terra” (2020) vai ao encontro do pensamento de Coccia, o qual este nos convida a estudar as plantas nos propondo uma metafísica da mistura: “Identificar a natureza e o cosmo significa, antes de mais, fazer da natureza, não um princípio separado, mas aquilo que se exprime em tudo o que é” (COCCIA, 2013, p. 35).

O processo criativo com o *anthotype* no documentário “Saberes da Terra” (2020), conectam-se com práticas ancestrais, realizadas no passado por nossos antepassados, correlacionando, assim, a uma memória coletiva e afetiva, sugerindo um diálogo de diferentes cosmovisões, filosofias ancestrais e saberes, para que, juntos possam trazer novos modos de existência, e de relação com a natureza: “Para além de “eu sou a natureza”, a consciência de estar vivo deveria nos atravessar de modo que fossemos capazes de sentir que o rio, a floresta, o vento, as nuvens são nosso espelho na vida” (KRENAK, 2020, p. 99 -100).

Um ponto muito importante no processo alternativo de fotografia *anthotype* é que a emulsão fotossensível se dá através das emulsões vegetais da natureza. Essa característica se difere da química e da alta toxicidade comumente usadas em outros processos fotográficos, descobertos também no século XIX. Essas particularidades do processo *anthotype* o torna ele importante nos dias de hoje, no ensino acadêmico por meio da aprendizagem do fazer fotográfico em consonância com a natureza. Segundo Fabbri (2012), o *anthotype* é um processo fotográfico muito delicado e um fazer ecologicamente correto de impressão, usando o material fotossensível das plantas encontradas na natureza: “Tudo que você precisa adicionar é água, luz sol, inspiração e paciência. Muita paciência!” (FABBRI, p 2012. 8). (tradução nossa)⁴

O começo do trabalho criativo com o *anthotype*, para o documentário “Saberes da Terra” (2020), parte das imagens digitais fotografadas dos agricultores

⁴ No original: All you need to add is water, sunshine, inspiration and patience - a lot of patience! (FABBRI, p 2012. 8).

agroecológicos no seu contato com a terra, em suas plantações. As fotografias foram realizadas no momento da gravação do documentário, na interação e na troca com os agricultores. Logo depois, as imagens são trabalhadas no programa de edição de fotografia e transformadas em positivo em preto e branco. É com essa matriz digital (os tons não são invertidos) que se inicia-se o processo de impressão com o *anthotype*.

O trabalho de edição das imagens escolhidas pode durar tanto um como vários dias, e entre esses dias surgem muitos pensamentos. Muitas vezes, torna-se algo cansativo, maçante, pois a criação e a edição do positivo no software de edição exigem precisão, já que essa será a imagem que, no final, receberá a luz do sol. Nessa etapa pode ocorrer intervenção e manipulação do positivo, retirando algum elemento da imagem que se achar necessário, no programa de edição. O suporte para a impressão dos positivos precisa ser de material translúcido, o acetato. Como no *anthotype* o processo de impressão fotográfica é positivo, as áreas do papel que forem mais atingidas pela luz ficam claras, enquanto as áreas poupadas parcial ou completamente da luz, ficarão com a coloração da emulsão vegetal.

■ 227



Figura 4. Processo de criação do documentário, 2020. Na foto, a imagem em positivo para o começo do trabalho com o *anthotype*, 2020. Fotografia de Daniela Pinheiro.

Para o documentário “Saberes da Terra” (2020), foram experimentados vários alimentos dos agricultores, entre eles: erva-mate, beterraba, urucum, amora e espinafre. A grande variedade cromática possível de ser obtida através do *anthotype* depende tanto da espécie vegetal utilizada, quanto da parte da planta da qual se extraem os corantes naturais. A correspondência entre o material vegetal utilizado e a cor da impressão final, entretanto, nem sempre ocorre.

Depois de escolhidos, os vegetais devem ser macerados com o uso de um almofariz, com adição de álcool ou água. A partir daí, abre-se a uma conexão com um outro tempo, um diálogo com as ferramentas, com os materiais, com o sol, a terra, a água e o ar. Um tempo de desaceleração dos gestos, uma possibilidade de afetar-se com a mutação da matéria. Inicia-se, nessa etapa, a preparação da emulsão. Segundo Fabbri (2012), nessa fase, é importante descobrir onde está localizada a maior parte do pigmento da planta: “No caso das flores, geralmente são as pétalas que carregam o pigmento; nas folhas, normalmente as folhas inteiras; mas na fruta, a casca pode ser o que se precisa para fazer a tintura”

(FABBRI, 2012, p. 31) (tradução nossa)⁵.

Logo depois, é preciso filtrar os pigmentos e passar no coador de papel. A partir disso, a emulsão vegetal já está pronta para o uso. Nesse momento é preciso ter cuidado, pois pode ocorrer interações químicas. Fabbri (2012) chama atenção para essa etapa, pois uma vez que a planta não é devidamente coada ou esmagada, seus pedaços podem grudar na impressão final, causando manchas na superfície do papel.

O processo com o *anthotype* permite a participação do autor em todas as etapas de criação, fazendo o artista entrar em outro tempo com a imagem fotográfica – um tempo lento e desacelerado, na qual a exposição ao sol, depende das estações do ano. Enquanto, no inverno, a imagem pode demorar de dez dias a uma semana para se formar pelos raios de sol, no verão esse tempo pode reduzir para três dias, ou menos — às vezes, até horas. Com isso, podemos perceber que trabalhar com o *anthotype* é um trabalho direto com os tempos da natureza e das plantas: “Interrogar as plantas equivale a compreender o que significa estar no mundo” (COCCIA, 2013, p. 23).

Diferentemente do processo fotográfico analógico tradicional, em que os negativos são colocados em ampliadores, nos quais são projetados sobre papel fotossensível, no *anthotype* não é possível fazer desta forma, já que sua emulsão, através dos corantes das plantas, é muito lenta e a luz necessária para a exposição é a luz solar. Para a exposição do *anthotype* à luz, o mais recomendável é o sol, já que é necessário longo tempo de exposição para gravar a imagem: “Quanto mais forte e direta é a luz do sol, mais rápida será a exposição” (FABBRI, 2012 p. 56) (tradução nossa)⁶

228 ■



Figura 5. Anthotype com a emulsão vegetal da amora, sendo exposto ao sol, 2020. Fotografia de Daniela Pinheiro.

O sol muda a todo o instante, fazendo o corpo se deslocar segundo a direção dos raios solares. É preciso observar a incidência da luz, pois a imagem precisa estar direcionada a ela. O corpo caminha, transita, junto com a imagem. Em alguns momentos do dia, a imagem precisa estar no chão, em outras, em cima de

⁵ No original: With flowers it is most often the petals that carry the pigment; in leaves, the entire leaf; but in fruit, the peel can be what you need to make your paint. (FABBRI, p 2012. 31).

⁶ No original: The stronger and more direct the sunlight is, the quicker the exposure will be. (FABRI, p 2012).

algo. Para saber o tempo exato de exposição da imagem aos raios de luz, tenho como metodologia, para essa fase, a sistematização de dados técnicos das fichas catalográficas, nas quais é detalhado o procedimento envolvido no processo, como colheita, diluentes, camadas, aplicação, estação, mês, local, papel e algumas outras observações relevantes.

Cada emulsão vegetal tem um tempo próprio de exposição ao sol. Além disso, também há fatores como papel, camadas dos pigmentos, estação do ano, diluentes, que influenciam no tempo da formação da imagem. Em “Saberes da Terra” (2020), por exemplo, uma das imagens fotográficas utilizando a emulsão da beterraba, demorou apenas um dia para a formação da imagem; já a emulsão com a amora, demorou mais de uma semana.

Logo depois de realizadas todas essas etapas, as imagens em *anthotype* encontram-se prontas para integrar o documentário “Saberes da Terra” (2020), juntamente com as demais imagens em movimento, resultando na exploração de um tempo particular e circular, passível de nos fazer refletir sobre a transitoriedade nos processos artísticos e nos ciclos de vida e morte da natureza com procedimentos que provocam, exploram e beneficiam das múltiplas temporalidades inscritas e coexistentes na imagem.

■ 229

4. Considerações Finais

A imersão e a troca com as plantas no documentário “Saberes da Terra” (2020), é uma parte importante do processo artístico em que envolve diferentes disciplinas entre arte, ciência, tecnologia e ecologia, na tentativa de criar novas formas de existir, interagir e fazer parte do ambiente natural, por meio do fazer criativo e da interação com os agricultores agroecológicos. Tudo está misturado com tudo, nada está ontologicamente separado do resto: “No mar do pensamento, tudo comunica com tudo, cada saber penetra e é penetrado por todos os outros. Todo objeto pode ser conhecimento por qualquer disciplina, todo o conhecimento pode dar acesso a qualquer objeto” (COCCIA, 2013, p. 173).

As imagens que compõem o documentário instigam o pensar sobre a metafísica da mistura, ao trazerem os ciclos da matéria em transmutação. Neste trabalho, temos uma maneira reversa de pensar, já que um dos maiores paradigmas da fotografia é fixar o tempo. Interessa, portanto, o próprio movimento vivo que atua nas múltiplas temporalidades inscritas e coexistentes das imagens, considerando a impermanência viva, o impulso da criação: uma fotografia expandida – uma espécie de resistência e liberdade. Resistência por utilizar procedimentos e um fazer diferente dos automatismos generalizados e de libertação, porque seus diferentes procedimentos, quando articulados criativamente, apontam para um inesgotável repertório de combinações (FERNANDES JUNIOR, 2006).

No documentário “Saberes da Terra” (2020), a hibridação ocorre a partir do momento em que as imagens se encontram no computador, tornando-se numéricas. Este conceito, defendido por Couchot (1993), foi o mais conveniente e adequado para refletir sobre a hibridação nos processos híbridos constituintes a partir de minha poética, enquanto a fotografia assume um importante papel, pois é a partir dela que início o processo poético. “Saberes da Terra” (2020) vai

percorrendo assim, um trânsito de ir e vir, um contágio, a partir de encontros, conexões e combinações e utilizando como ponto de encontro das imagens, o computador.

Por meio do documentário “Saberes da Terra” (2020), percebe-se que no entrecruzamento das imagens, o *anthotype* alcança novas aberturas e dilatações, nas quais as diferentes linguagens artísticas são potencializadas pela contaminação e pelos contágios das mesmas, ampliando o espaço de experimentações poéticas.

Referências

COCCIA, Emanuele. **A vida das Plantas**: uma metafísica da mistura. Lisboa: Editions Payot e Rivages, 2013.

COUCHOT, Edmond. **A Tecnologia na Arte**: da fotografia à realidade virtual. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

COUCHOT, Edmond. Da representação a simulação: evolução das técnicas e das artes da figuração. In: Parente, André (org.). **Imagem e Máquina**. Rio de Janeiro: Ed 34, 1993.

FABBRI, Malin. **Anthotypes**: explore the darkroom in your garden and make photographs using plants. Stockholm: Alternativephotography.com, 2012.

FERNANDES JUNIOR, Rubens. Processos de Criação na Fotografia: apontamentos para o entendimento dos vetores e das variáveis da produção fotográfica. **FACOM**, São Paulo, FAAP, n. 16, p. 10-19, 2. Semestre 2006.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Trad. do autor. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

KRAUSS, Rosalind. **A Voyage on the North Sea**: art in the age of the post- medium condition. Thames & Hudson, USA, 2000.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. 1ed. São Paulo. Editora Companhia das Letras, 2020a.

MULLER-POHLE, Andréas. Information Strategies. European photography, **Photography**: Today/Tomorrow, Jan/Fev/Mar. 1985. Disponível em: < <http://www.muellerpohle.net>>. Acesso em: 13 maio 2021.

YOUNGBLOOD, Gene. **Expanded Cinema**. New York: P. Dutton & Co, Inc, 1970.

SCARANO, Fabio Rubio. **Regenerantes de Gaia**. Rio de Janeiro: Editora Dantes, 2019.

Recebido em 14/05/2021 - Aprovado em 01/09/2021

Como citar:

PINHEIRO, D. C. S. O processo criativo com os *anhotypes* no documentário “Saberes da Terra”. *ouvirOUver*, v.17, n.2. p. 219-231. jul./dez. 2021. <https://doi.org/10.14393/OUV-v17n2a2021-61067>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Narrativas de um mundo em ruínas: conexões entre ciências, artes, filosofias e educação.

TIAGO AMARAL SALES
 MARIA CAROLINA ALVES
 KEYME GOMES LOURENÇO
 ROBERTA PAIXÃO LELIS DA SILVA
 NICOLE CRISTINA MACHADO BORGES
 LÚCIA DE FÁTIMA DINELLI ESTEVINHO
 DANIELA FRANCO CARVALHO

Tiago Amaral Sales é Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas pelo Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia (INBIO/UFU). Mestre e Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Graduando em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (UNESA) e pós-graduando em Pedagogia Universitária pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Integrante do UIVO - Matilha de estudos em criação, arte e vida (UFU); e do GPECS - Gênero, corpo, sexualidade e educação (UFU). Bolsista CAPES. E-mail: tiagoamaralsales@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2295345372533795>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3555-8026>

Maria Carolina Alves é Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas pelo Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia (INBIO/UFU). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Integrante do UIVO - Matilha de estudos em criação, arte e vida (UFU). Bolsista CAPES. E-mail: maria.alves.carolina@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6233-0804>

Keyme Gomes Lourenço é Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com especialização em Artes e Educação. Mestranda em Educação e Graduada em Direito, também na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Integrante do UIVO - Matilha de estudos em criação, arte e vida (UFU). Bolsista CAPES. Curadora na Mostra Audiovisual de Cambuquira, fundadora e coordenadora da Mostra Audiovisual [Em]Curtas e também do Projeto Apropria Umuarama. E-mail: keymelourenco@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8680489981339822>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6516-6931>

Roberta Paixão Lelis da Silva é Licenciada em Ciências Biológicas pelo Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia (INBIO/UFU). Especialista em docência do Ensino Superior pela Faculdade Metropolitana do Vale do Aço (FAMEV). Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Integrante do UIVO - Matilha de estudos em criação, arte e vida (UFU). Bolsista CAPES. E-mail: robspaixao1994@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2537217139638162>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8167-1612>

Nicole Cristina Machado Borges é Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas pelo Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia (INBIO/UFU). Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Integrante do UIVO - Matilha de estudos em criação, arte e vida (UFU). Bolsista CAPES. E-mail: nicolecristinam@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7028668193926337>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4165-5666>

Lúcia de Fátima Dinelli Estevinho é Licenciada em Ciências Biológicas, Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora no Instituto de Biologia (INBIO) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Integrante do UIVO - Matilha de estudos em criação, arte e vida (UFU). E-mail: lestevinho@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8255914355924420>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1449-4844>

Daniela Franco Carvalho é Licenciada em Ciências Biológicas com Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora no Instituto de Biologia (INBIO) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Integrante do UIVO - Matilha de estudos em criação, arte e vida (UFU). E-mail: danielaf franco@ufu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8974289881139128>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4476-7903>

■ RESUMO

Em meio à pandemia de covid-19, olhamos para os lados e percebemos um mundo em ruínas, desmoronando incessantemente. A partir dos encontros proporcionados pela disciplina Conexões entre Ciências, Artes e Culturas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, produzimos narrativas que foram entretecidas neste texto. Entre o caos e o esgotamento de possíveis, colocamo-nos em movimentos de criar nas conexões entre ciências, artes, filosofias e educação. Dando vazão aos afetos que pediam passagens em nossos corpos, dialogamos com autores e autoras como Ailton Krenak, Anna Tsing, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Donna Haraway, Susana Dias e Pereira e colaboradores para pensar no Antropoceno, buscar saídas e, quando não as encontramos, criamos fugas, aberturas para outros caminhos.

■ PALAVRAS-CHAVE

Pós-graduação, Paisagens, Antropoceno, Sonhos, Refúgio.

■ ABSTRACT

Amid the covid-19 pandemic, we look around and realize a world in ruins, crumbling incessantly. From the meetings provided by the discipline Links between Sciences, Arts and Cultures of Uberlândia Federal University Postgraduate Education Program, we produced narratives that have been interwoven in this text. Between chaos and exhaustion of possibilities, we get in motion to create links between sciences, arts, philosophies and education. To give vent to the affections which required passages from our bodies, by discussing with authors such as Ailton Krenak, Anna Tsing, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Donna Haraway, Susana Dias and Pereira and collaborators to think of the Anthropocene, searching for ways out and, when we don't find them, we create escapements and other paths.

■ KEY-WORDS

Postgraduate, Landscape, Anthropocene, Dreams, Refuge.

233 ■

1. Forjar caminhos nos escombros

*Quem disse que a gente não pode cair?
Quem disse que a gente já não caiu?
Por que nos causa desconforto a sensação de estar caindo? A
gente não fez outra coisa nos últimos tempos senão despencar.
Cair, cair, cair. (...) Vamos aproveitar toda a nossa capacidade
crítica e criativa para construir paraquedas coloridos.
Ailton Krenak (2019)*

Esta escrita acontece em 2021, no Brasil. A pandemia de covid-19 já perdura a mais de um ano e o número de mortes segue crescendo no país. Diariamente, milhares de vidas perdem o ar em decorrência da infecção por um vírus, agente biológico que tem sua circulação intensificada por contextos políticos. A sensação de abandono estatal se intensifica e a urgência de procurar saídas também. Em meio a estes processos, respirar, a cada dia que se passa, torna-se mais difícil. Olhar ao redor e ver um mundo desabando e, entre os escombros, seguir caminhando.

■ 234

A partir dos encontros proporcionados pela disciplina Conexões entre Ciências, Artes e Culturas, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, encontramos ninhos e criamos refúgios para pensar em um co-existir em afetos. Produzimos narrativas em meio ao caos e escombros de um país e mundo que já não se sabe mais até onde existe ou não. Uma mistura de espera pelo que vem e tentativa de forjar algo novo mesclam-se à angústia de um presente insustentável. Este texto consiste em uma reunião de nossas criações e relato de nossas experiências cotidianas transbordadas em uma disciplina da Pós-Graduação, e tem a intenção de criar um arquivo e deixar os testemunhos daquilo que se transformou em nós ao pensar nas ruínas do Antropoceno, criando paisagens-refúgios, ensaiando mundos por vir.

A proposta da disciplina perpassa por fomentar discussões acerca de diferentes conhecimentos em suas conexões possíveis entre as ciências, as artes e as culturas, evidenciando suas potências educativas em espaços e linguagens múltiplas. Dialogamos diferentes perspectivas evocadas a partir de provocações advindas das leituras de autores e autoras como Ailton Krenak, Anna Tsing, Donna Haraway, Susana Dias, Pereira e colaboradores, e também nos encontramos com produções cinematográficas, fotográficas, midiáticas e artísticas.

Ao nos encontrarmos com produções artísticas contemporâneas que se articulam em fronteiras, questionando e problematizando processos atravessados pelas ciências, pela produção do que se percebe como natural e das elaborações humanas, foi possível transbordar vivências singulares. Nos inspiramos na Filosofia da Diferença, apoiados em Gilles Deleuze e Félix Guattari, autores que não foram lidos especificamente na disciplina, mas que já nos acompanhavam anteriormente e que, em muitos momentos, dialogaram com as demais leituras e encontros proporcionados nas aulas. Esses tantos encontros, em leituras, observações e experimentações, povoaram esse texto, que objetiva, por sua vez, pensar em possíveis articulações entre teorias e práticas visuais e textuais atravessadas pelo

campo da educação, em conexões entre ciências, artes e filosofias.

A leitura do texto “Ficções no Antropoceno: sonhos (de)compostos em cartas do fim do mundo” de Pereira e colaboradores (2019) nos instigou a pensar o existir nestes tempos de ruínas, em sonhos que são cartas para um fim de mundo que se anuncia, ou para um mundo que está aos pedaços, desmoronando. “Catástrofes, caos temporal, crise ambiental. O consumo da vida. Vidas sonhadas e desejadas a partir do consumo. Vamos (sobre)vivendo (a) processos de decomposições acelerados que degustam e devoram tantas existências com um apetite voraz” (PEREIRA et al, 2019, p. 1). Em meio a esse caos, crise e catástrofes, buscamos caminhar pelo fim do mundo, em tentativas de criar trajetos que possibilitem uma vida (im)possível com o que nos atravessa.

Ao olhar atentamente para os lados à procura de brechas, vemos ruínas, paisagens em camadas de desintegração. Escombros. Vivemos (n)estas ruínas. “A vida nas ruínas está em toda parte à nossa volta”, afirma a antropóloga Anna Tsing (2019, p. 18). Esta autora pensa o Antropoceno como período marcado por mudanças intensas causadas pelos humanos. “O termo Antropoceno marca uma diferença: à medida que as infraestruturas industriais e imperiais se espalharam, os efeitos perigosos não projetados dispararam” (2019, p. 14). Pulverizados em perigos, nos vemos em meio ao caos pandêmico, mas como Tsing nos lembra, “o mundo do Antropoceno é cheio de coisas estranhas e surpreendentes que precisamos conhecer, e é hora de renovar nosso interesse coletivo no que está acontecendo” (2019, p. 18).

235 ■

O antropoceno marca descontinuidades graves, o que vem depois não será como o que veio antes. Penso que nosso trabalho é fazer com que o antropoceno seja tão curto e tênue quanto possível, e cultivar, uns com os outros, em todos sentidos imagináveis, épocas por vir que possam reconstruir refúgios (HARAWAY, 2016, p. 2).

Donna Haraway percebe o Antropoceno marcado por descontinuidades e incertezas, demandando de nós a capacidade de construir refúgios, pois, “neste momento, a terra está cheia de refugiados, humanos e não humanos, e sem refúgios” (2016, p. 2). Segundo a autora, as relações civilizatórias deste mundo decomposto são os trajetos que se fazem possíveis para reconstruir refúgios e “fazer parte de um bem-estar maior (...) agindo como meios e não apenas como fins” (HARAWAY, 2016, p. 3).

Tsing (2019, p. 245-248) nos provoca a pensar que tais refúgios são construídos na união de trajetórias humanas e não humanas, e na “*assemblage*”¹ de paisagens que se constroem fundidas e desaglutinadas nas instabilidades das pragas do Antropoceno. Essa dinâmica, comenta Tsing, só é possível nos movimentos de uma paisagem. Paisagens instigam encontros, tanto concretos, quanto imaginários, dentro de nós e daqueles seres vitais no entorno, que compõem sobrevivências heterogêneas entrelaçadas na cooperatividade.

¹ Optamos por deixar o termo em inglês, já que Tsing (2019, p. 17) comenta que a tradução para o português reduziria o entendimento, uma vez que denominar de assembleia implica se referir apenas à uma reunião de humanos. Em inglês, esse termo possui um significado mais aberto e inclui, em tais reuniões, também os não humanos.

Como escreve Pereira e colaboradores (2019), sonhar (em) um mundo em ruínas nos leva a pensar no fim dos tempos, deste tempo, em ruínas antropocênicas, sem a certeza de o que ou quem deixou de existir ou que ainda existe nestas ecologias desesperançosas, em pensamentos e suas manifestações de realidades que são, ao mesmo tempo, de-compostas e re-compostas em existências, sonhos e ficções. Neste texto apresentamos a produção de narrativas-cenários despertadas de sonhos-moinhos, e aquilo que os despertam, que, como reflete Pereira e colaboradores, anunciam “possibilidades de um futuro desconhecido, a ser fabulado” (2019, p. 3), em conexões imaginárias em uma linha do tempo.

“Um pouco de possível, senão eu sufoco” (DELEUZE, 2013, p. 135). Provocados pela escrita de Deleuze, sentimos a necessidade de buscar possíveis para uma existência em meio a ruínas. Estes possíveis apresentam-se como fugas ao medo que paralisa e suga a potência de uma vida. Possíveis em desejos-de-vida, em resistências e re-existências, em movimentos de co-criação para co-existências. O pensar e criar mostraram-se como possibilidades de fuga, encontro com possíveis. Deleuze disserta acerca do pensamento, refletindo que “pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar, e a experimentação é sempre o atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer” (2013, p. 136).

Nossos movimentos à procura de possíveis neste mundo em ruínas caminharam em direções de pensar-experimentar-criar outras possibilidades de existência, novos mundos, já que o que habitamos está por um fio. “A criação se faz em gargalos de estrangulamento” (DELEUZE, 2013, p. 171). Refletindo com as palavras de Deleuze, buscamos, nas faltas de ar, criar (im)possibilidades, cartografar um terreno hostil e também as potências que emergem dos movimentos de vidas-desejantes que acontecem nestes territórios. Criar, pois “um criador é alguém que cria suas próprias impossibilidades, e ao mesmo tempo cria um possível” (DELEUZE, 2013, p. 171).

Conectados e criando, mergulhados em leituras, pensamentos, experimentações e afetos que nos potencializaram, buscamos espaços no meio, território em que a vida possa ganhar velocidade. “É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade”, afirmam Deleuze e Guattari (2011, p. 49) ao pensarem no conceito de rizoma. Ganhamos força com a erva daninha. Conforme Henry Miller, citado por Deleuze e Guattari (2011, p. 40): “A única saída é a erva (...). A erva existe exclusivamente entre os grandes espaços não cultivados. Ela preenche os vazios. Ela cresce entre e no meio das outras coisas. A flor é bela, o repolho útil, a papoula enlouquece. Mas a erva é transbordamento, ela é uma lição de moral”. Feito erva daninha, rizomamos no meio, entre arte, ciência, filosofia e educação.

A proposta da disciplina cursada foi nos movimentar a produzirmos narrativas - visuais, escritas, auditivas, poéticas, experimentais - a partir de nossas derivas pelos tantos territórios que fossem possíveis de serem vividos, como a cidade, a casa, o quintal, as telas, as janelas, nossos corpos, em encontros humanos e não humanos. Para este processo criativo, existiu uma condução da disciplina que nos permitisse exercitar a produção de narrativas e nos movimentar em processos criativos. As criações surgiram a partir de encontros entre objetos-

vidas que fossem disparadores, propulsores e nos empurrassem para voar, em levezas, poéticas e forças, em derivas e também na produção de caminhos, de possíveis.

Nos nossos encontros-aula, um embrião foi em nós gestado: colocar-nos em movimentos de produzir narrativas que pensassem no mundo em ruínas que habitamos, em nossas vidas e nas tantas outras existências que coabitam conosco em territórios afetivos e educativos compartilhados, criando refúgios.

Assim, neste texto, compartilhamos narrativas de um mundo em ruínas na medida em que rizomamos o processo criativo com o viver nos escombros, dialogando com pensamentos múltiplos. Cada narrativa é produzida por um dos(as) autores(as) na medida em que percorre e cria um trajeto-existência, instaurando possíveis, sozinho ou coletivamente, sozinho e coletivamente, sempre em matilha.

2. Narrativas em ruínas

Por que teimamos em cultivar sonhos num mundo que se avoluma em ruínas? Num mundo que não cessa de acabar, o que é (im)possível criarmos, in-ventarmos, sonharmos?
Pereira, Martins, Pereira, Sampaio (2019)

237 ■

Inspirados pelos autores e autoras citados na seção anterior, apresentamos agora os sonhos de um amanhã possível. Seguem-se cinco narrativas que construímos em resposta às provocações da disciplina Conexões entre Ciências, Artes e Culturas, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Inicialmente, a organização das nossas criações aconteceu neste arquivo de forma aleatória, mas, pouco a pouco, foi tomando um corpo, criando uma narrativa-sonho em matilha, atuando na instauração de um mundo por vir, não através da pretensão de fundar uma unidade coesa entre o coletivo, mas, justamente, pelas suas multiplicidades, pela potência de suas diferenças.

Começamos com uma carta produzida no fim de um mundo, em meio a seus escombros, e direcionada para um outro mundo, um mundo por vir. Depois somos tomados por devires a partir do encontro com plantas, fungos, histórias de vida e morte, e memoriais. Chegamos à dança dos sacos, criando relações inusitadas entre humanos, plantas, aves e outras formas de vida. Seguimos com experimentações de um Antropoceno em ruínas, permeado de pragas, em multiplicidades de vidas. Por fim, fechamos com nossa última narrativa, em múltiplas camadas entre tomates, fungos, linhas, bordando memórias, em acontecimentos que se fazem em ziguezague.

As narrativas foram criadas a partir dos atravessamentos costurados em suas diferenças, em seus potenciais de instaurar outros mundos, de contaminar territórios. Ao serem frutos de uma proposta educativa que acontece por contaminações, em contágios-subjetivos, permanecem prenhas de embriões de mundos outros, em devires. Cada uma delas traz a marca de uma singularidade que deixa pontas abertas para a outra singularidade entrar. E, assim, emendamos sonhos, costuramos refúgios em co-existências, no entre.

2.1. Carta para um outro mundo²

*Tente entender o que tento dizer.
Caio F Abreu (2014)*

A primeira narrativa é uma carta para um outro mundo. O disparador para sua criação foi a minha inquietação com o contexto que se apresentava, para mim, como totalmente caótico em decorrência da pandemia de covid-19 e das tantas mudanças, medos e inconstâncias que vieram com o vírus. Eu percebia um mundo totalmente aos pedaços, se desmoronando, porém, também possível de sonhar e, quem sabe, esperar. A partir dessa percepção e imerso nas leituras da disciplina, fui impulsionado pelas *cartas para além dos muros* escritas por Caio Fernando Abreu (2014), anteriormente lidas por mim, e pelo texto “Ficções no Antropoceno: sonhos (de)compostos em cartas do fim do mundo”, produzido por Pereira e colaboradores (2019). Para sua escrita, dialoguei com as noções de paisagens em ruínas de Anna Tsing (2019) e inspirei-me nos sonhos e quedas sem fim que Ailton Krenak (2019) cita.

Escrevê-la foi uma tentativa de instaurar mudanças em meio às ruínas, mesmo que de forma molecular, na insustentável realidade pandêmica. Aqui, trago a carta dilacerada, aos pedaços, assim como me senti em muitos momentos. Os seus seis parágrafos - primeiro como Figura 1, segundo como Figura 2, terceiro e quarto como Figura 3, quinto, sexto e assinatura como Figura 4 - e uma imagem (Figura 5) foram entrelaçados com os afetos que atravessaram seu processo criativo em meio a uma cartografia viral. Escrevi como tentativa de elaborar o que vivi, digerindo o que atravessava meu corpo e pedia vazão. Então, como solicitou Caio F. Abreu em sua *primeira carta para além do muro*, “tente entender o que tento dizer” (2014, p. 124).

Ei, você! Sim, você mesmo! Você que encontrou esta carta e pode lê-la, estou falando com você. Saiba que, se você consegue me ler, você está vivo. Falo de um outro tempo, o tempo do fim de um mundo. Sim, o fim de um mundo inteiro. Sei que existem outros mundos, mas vivenciar o fim desse anda sendo muito difícil. Esse mundo é muito grande e seu fim é horrível de se ver. As construções gigantescas caem por toda parte e muitos soterrados estão desaparecendo. Concretos desarmados, amores despedaçados, vidas perdendo o ar. Enquanto isso, muros muito altos vão se construindo em volta das fortalezas que ainda não ruíram, na tentativa de torná-las mais fortes e impenetráveis.

Figura 1. Primeiro parágrafo da carta para um outro mundo. Escrita e arquivo de Tiago Amaral Sales.

A carta é endereçada a um habitante de um mundo que não é esse no qual vivi e escrevi. Sua escrita surgiu através da proposta da disciplina que era de nos movimentar para produzir narrativas que fugissem de uma rigidez e dureza, tão

² Narrativa produzida por Tiago Amaral Sales em abril de 2021.

comuns na academia, colocando-nos em devir-artista, em processos de criação. Assim, deixei que os afetos fluíssem. O formato de uma carta permitiu-me conectar com um mundo outro, pós-pandêmico, e com seus habitantes. Quiçá, também pude criar esses territórios outros, espaços de vida, refúgios virtuais, mesmo que em meio às ruínas de paisagens que se dissolveram.

Será que alguém poderá encontrar esta carta em um mundo por vir? Será que ler um relato do fim de um mundo afetará outras vidas? Tudo parecia tão assustador nos tempos de sua escrita e, para mim, escrevê-la foi buscar saídas possíveis.

Nós, os que aqui continuamos à vista, precisamos seguir quase mecanicamente, sem muito tempo para procurar os desaparecidos. É tudo muito horrível. Ruínas gigantescas compõem paisagens fantasmagóricas, mas também coloridas e povoadas por outros seres. Em alguns momentos chego a pensar que o fim do mundo é só para mim e os meus próximos, mas em outros percebo que, na verdade, todos estamos por um triz.

Figura 2. Segundo parágrafo da carta para um outro mundo. Escrita e arquivo de Tiago Amaral Sales.

Deleuze (1997, p. 11) afirma que “escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido”. Escrevendo entrei em devires. Devir-escombros, devir-ruínas, devir-sonhos... Escrever para viver e respirar. Escrevi por perceber-me vivo. Fiz isso devagar e com cuidado, pois caminhava nos escombros. Mas o que fazer quando o mundo já está acabando? Esta e outras questões atravessaram meu processo criativo. Uma percepção que tive foi que, talvez, uma saída fosse estar atento às vidas que insistiam em perseverar, proliferando nos territórios por onde passavam, contaminando-os, em movimentos de força e renovação.

Todos os dias descubro pessoas que antes andavam e agora desapareceram pelos escombros. É aterrorizante. Ao mesmo tempo, praticamente não tem barulho por aqui. É muito esquisito. Os escombros caem, mas os barulhos parecem zumbidos de mosquitos. Zzzzzzzzzzzzzzz. Será que você ainda consegue ouvir? Eu escuto a todo momento. E fino e não me deixa esquecer um segundo sequer do fim desse mundo. As vezes, quando tento dormir, acordo com esse barulho que se mistura aos meus sonhos, em delírios que parecem criar ficções maiores que o horror material do fim desse mundo.

Já não sei o que fazer além de seguir andando. Faço exercícios, escuto músicas, desabafo, faço terapia, tomo os remédios, como bem, choro e também sorrio. Parece um equilíbrio, mas é corda-bamba em precipício. Parece tudo normal, mas o mundo está acabando. Ele está por um fio. E o que vem depois eu não sei. Nunca foi tão obscuro o futuro, mesmo que pareça tão próximo com tudo que já vivi. Mais uma vez afirmo: é tudo muito esquisito. Não sei como descrever mais do que com essas palavras.

Figura 3. Terceiro e quarto parágrafos da carta para um outro mundo. Escrita e arquivo de Tiago Amaral Sales.

Na medida em que tentava manter-me esperançoso e também esperar como verbo, me deparei com desabamentos sem fim. Será que no futuro será possível escutar os ecos da queda desse mundo que vivi? O sonho, presente na carta, aparece como possibilidade de vivência em meio às ausências. Com a pandemia e o caos do fim de um mundo, o medo de desaparecer nos escombros só aumentava. Como escapar, sobreviver, viver? Entre os sonhos turbulentos povoados por medos, saudades e desejos, busquei sonhar como movimento de construir mundos outros. O sonho atuou como forma de seguir caminhando, às vezes me perdendo, às vezes me encontrando.

Você que me lê, queria conhecer seu mundo. Se puder, escreva uma carta desse mundo em que você está para outro lugar... Talvez traga esperança para alguém que, como eu, vive o fim de um mundo. Ou para você mesmo... saber que um mundo pode desmoronar talvez lhe dê forças para viver no seu mundo ou construir outros mundos.

Por aqui, agora, lhe prometo que seguirei confiante. Continuarei cultivando esperança e algumas plantas para produzir oxigênio. Mais uma vez, repito: é tudo muito estranho e estamos por um triz. Mas um cantor que viveu aqui perto durante o desmoronamento de outro mundo cantava: "Estamos, meu bem, por um triz pro dia nascer feliz. O mundo inteiro acordar e a gente dormir, dormir... Pro dia nascer feliz..."

Um (sobre)vivente

■ 240

Figura 4. Quinto e sexto parágrafos, juntamente da assinatura da carta para um outro mundo. Escrita e arquivo de Tiago Amaral Sales.

O desejo de conhecer um outro mundo me moveu a buscar forças para atuar no fim deste mundo, e na construção de um outro por vir. Quem sabe as escritas de uma carta possam dar força para alguém de outro lugar. Novamente me inspirei em um vivente dos tempos pandêmicos da aids - que perduram até hoje - e dialoguei com a música "Pro dia nascer feliz", de Cazuza, ao fim da carta. Talvez uma esperança ativa residisse neste *triz* que o mundo estava de acabar. E, quem sabe, essa esperança possa ser também um fio a se romper para encontrar outras saídas que possibilitem encher os peitos com ar e potências de vida. Quem sabe...

Ao fim, assinei como *um (sobre)vivente*. Vivente naquele momento, sobrevivente do fim de um mundo. Junto da carta segue uma foto dos tempos de fim-de-mundo-pandêmico, sendo esta a Figura 5.



Figura 5. Retrato de um mundo em ruínas. Registros de Tiago Amaral Sales manipulados digitalmente. Arquivo de Tiago Amaral Sales.

A Figura 5 é um retrato do tempo em que a carta foi escrita: o fim de um mundo. Ela foi produzida a partir de registros de um cotidiano pandêmico manipulados digitalmente³ com a sobreposição de duas fotos da minha sala. A mesa está servida com livros, um guarda-chuva e uma planta. Vazia de pessoas, repleta de vidas-outras - máscaras, livros, plantas -, as únicas possíveis neste período. As máscaras povoavam a mesa, lembrando dos perigos existentes nos encontros corporais, na medida em que possibilitavam proteções. Naquele fim de um mundo, segui sempre nos rastros dos possíveis, buscando-os, farejando-os, forjando-os, em um processo ativo de criação de mundos outros, em desejos e forças vitais.

2.2. Imagem-memorial de uma samambaia⁴

E minha proposta sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim.
Ailton Krenak (2019)

A segunda narrativa é uma narrativa visual também criada no vivenciar do isolamento social na pandemia de covid-19, pensada a partir do observar o cotidiano de mais um apartamento em mais um centro metropolitano. O uso do cenário urbano se modificou nesse tempo pandêmico, idas às feiras-livres substituídas por cestas de verduras, frutas e legumes entregues por encomenda, o cenário doméstico como único pano de fundo em fotografias - nossa documentação histórica particular.

No contágio pelos conceitos de paisagem e de feralidade⁵ de Anna Tsing (2019), flui por entre cenários domiciliares no desejo de identificar possíveis não humanos não intencionais, espontâneos, que vieram e que viriam no decorrer da disciplina. Para Tsing (2019, p. 16-18) esses acontecimentos podem se apresentar através de ferramentas analíticas de paisagem, em uma linha do tempo onde se encontram os agentes do Antropoceno, e suas práticas, conforme suas relações com as plantas, animais, terra e águas no entorno, esses humanos e não humanos reunidos nos permitem notar o mundo.

No permear possíveis devires-ecologias de apartamento, atenta a esses contágios do Antropoceno, procuro pelo perceber/ser floresta⁶ de Susana Dias (2020a), em minha própria casa, e percebo que o espaço deixou de ser como era antes da chegada inédita de uma nova integrante: a “Manduca”. Esse foi o nome escolhido para a samambaia ornamental que, ao ser infestada por um fungo invasor, teve sua morte transbordada nessa narrativa-memorial (Figura 6), criada através do

³ O aplicativo Snapseed foi utilizado para a manipulação digital da imagem.

⁴ Narrativa criada por Maria Carolina Alves escrita em abril de 2021.

⁵ Entendemos feralidade com Tsing (2019, p. 16): “capacidade dos não humanos de responder às práticas humanas de maneiras diferentes daquelas pretendidas pelo design humano”.

⁶ Pensamos perceber/ser floresta, com Susana Dias (2020), como um movimento para além de um ecossistema natural, também é uma potência instigadora de sensação e afetos que nos indica a possibilidade de uma linguagem ficcional, um sonhar com as plantas (minuto 70 do vídeo <Quando a comunicação é tomada por um entusiasmo vegetal>, fala de Susana Dias (2020a) durante o I Ciclo de conversas entre Arte e Educação Carta-Imagem - Práticas educativas movimentadas pela arte, publicado pelo canal do Grupo de Pesquisa Carta-Imagem em 03 de outubro de 2020. Acesso em 24 de abril de 2021).

transitar cartográfico na galeria de registros fotográficos pessoais percebendo linhas da fuga pela sobreposição do cenário doméstico e a existência de “Manduca” nos meus registros, assim como ela esteve presente na janela virtual dos encontros-aula.

No começo do ano letivo me estabeleci próxima à “Manduca”, criando um território-refúgio educativo. Logo no primeiro dia de aula, a samambaia despertou a atenção da turma, porém, no decorrer do semestre, sua vida foi findando. Neste processo, em movimentos, me inspirei a procurar registros meus com “Manduca” como material para construção da narrativa para a disciplina.

Ao aterrissar na fratura da vida, que, dessa vez, não está presente nos noticiários, a força implacável da decomposição-devir morte invade o cotidiano próximo sem pedir licença, eu o deixei entrar junto com “Manduca”. O mesmo acontece com o fungo da banana que passou despercebido entre as irmãs sadias da mesma penca. Nas palavras de Tsing (2019, p. 16) “A vida feroz tira proveito da perturbação humana para fazer suas próprias coisas”. Alimentação e nutrição rizomática do natural sobressaindo sobreposta à própria vida de “Manduca”, sobreposta à minha.

■ 242



Figura 6. Narrativa-memorial de uma samambaia. Registros de Maria Carolina Alves manipulados digitalmente. Arquivo de Maria Carolina Alves.

Esse memorial reflete a trajetória motivadora da criação: a presença de uma samambaia e de uma banana no cotidiano doméstico que compomos. São vidas sobrepostas sobre paisagens em camadas com diferentes “canais de cores”⁷,

⁷ Programas de edição codificam as cores de uma imagem em três canais: “azul”, “verde” e “vermelho”, e um canal que permite edição e mescla entre canais de cor de diferentes “layers” de sobreposição. Foi manipulando propriedades de cor, camadas e transparência que a imagem-narrativa foi criada.

manipulados nessa produção de modo livre e intuitivo, se mostram em registros fotográficos: a banana mofada, o fim do mundo da samambaia e duas fases de sua vida flagrada no pano de fundo de auto-retratos humanos (Figura 7).



Figura 7. Registros de Maria Carolina Alves usados para elaboração da Narrativa-memorial de uma samambaia. Arquivos de Maria Carolina Alves em colagem.

243 ■

Essas quatro imagens, manipuladas digitalmente, recortadas, giradas, descoloridas, em transparências, sobrepostas em camadas, criaram refúgios para a história da samambaia que, apesar de ter morrido, teve seu mundo eternizado através da experimentação artística de uma bióloga com algumas funções em um *software*⁸ de edição, território de criação que transbordou sonhos de um mundo, o mundo da “Manduca” agora eterno, apesar de não alterar mais a paisagem doméstica delimitada por paredes de concreto antes mais alegres com o verde de sua presença.

Apresento, assim, narrativa de vida, morte e provocação. Paisagens de morte e de vida. Samambaia, banana e fungos em composições. O fungo penetra as células-samambaia-banana. Devir-samambaia do fungo, devir-fungo da samambaia. O fungo mata a samambaia para viver, criando outras vidas na banana, tornando-a não apetitosamente desejável. Outras vidas que se instauram nos rizomas samambaia-fungo e banana-fungo. Talvez, com a morte-samambaia, o fungo espalhe seus esporos para outras paisagens. Vida-morte, parasitismo que suga a seiva de vida pelas hifas. A morte potencializando o pensar na vida, na finitude entre nascimento e morte. Ausência de controle sobre a vida. Praga antropocêntrica.

2.3. Coreonarrativas de um terreno: A dança dos sacos vermelhos⁹

Paisagens são tanto imaginárias quanto materiais; (...) são reuniões de modos de ser em formação.

Anna Tsing (2019)

⁸ O software Krita foi utilizado para a manipulação digital, sendo gratuito, aberto e de código livre.

⁹ Narrativa criada em abril de 2021 por Keyme Gomes Lourenço.

O bom é a vida emergente, ascendente, a que sabe se transformar, se metamorfosear de acordo com as forças que encontra, e que compõe com elas uma potência sempre maior, aumentando sempre a potência de viver, abrindo sempre novas “possibilidades”. Não há verdade, só há devir, o devir é a potência do falso da vida, a vontade de potência.

Gilles Deleuze (2007)

244 ■ O curta-metragem “A dança dos Sacos Vermelhos” (2021), exibido na sessão BORDAS do Festival Permanente do Minuto, conta em imagem-tempo, em cinema, a história de uma paisagem citadina em camadas, onde uma dança se faz entre intensidades, e o palco é uma horta-ocupação em um terreno cercado de prédios. E, com ele, compomos a terceira narrativa. As composições de imagens, elaboração do lambe-lambe e a criação do curta-metragem, foram inspiradas nas leituras realizadas na disciplina, principalmente Tsing (2019), que acionaram, junto os estudos sobre cinema de Deleuze (2007), um outro modo de ver as ruínas, os filmes, o ‘fazer’ um filme, as ocupações urbanas humanas e não humanas e principalmente, as camadas. Várias delas, as que se reúnem numa imagem, no pensamento, no ato criativo, na cartografia, na pesquisa, no experimento.

A partir dessas movimentações que surgiram do encontro com as leituras, do que podemos ensaiar em conexão com elas, praticamos de forma experimental as técnicas da fotografia, da edição de imagens, do lambe-lambe e do audiovisual. Nessa experimentação, tivemos a intenção de fazer uma imersão nas camadas das criações, e com as com as provocações das leituras tecer poesias e aproximações entre arte, filosofia, cinema, e cartografar as linhas das diferentes narrativas que se permeiam, atravessam e pulam de uma camada para a outra.

Pela manhã, quando há raios de sol atravessando as fendas da veneziana, abrimos a janela e esperamos ver a paisagem, qualquer uma, mas sempre uma paisagem. Há esperança de ver na janela mesma¹⁰, um mundo outro que até então não se conhecia, além de onde o olho alcança o horizonte. Há verde pingado em cinza asfalto, gato plantado em muro, canto de pássaro escondido, cores de pássaros calados, há árvores cascudas carregadas e frutos macios. Quais outras paisagens a paisagem da janela abriga?

Pela janela um observar se faz em isolamento, e a casa se torna o mundo, casa-mundo, e a janela o quintal do mundo. E o que há no quintal? Uma horta em que humanos lutam com sacos vermelhos para afugentar pardais. Milhos não crescem com pardais. Na paisagem em que dançam os sacos vermelhos o pardal é daninho, e com outros pardaizinhos, ou até mesmo sozinho, ele come todo o milho. A única maneira de proteger o terreiro, diz o humano-hortelão, é fazer os sacos-espantalhos vermelhos dançarem. Por serem “daninhos (...) eles nos ajudam a fazer o Antropoceno” (TSING, 2019, p. 120), mas o pardal é inteligente-exigente, e caso ele perceba que os sacos vermelhos não estão dançando... os ataques aos milhos retornam.



Figura 8. Camadas do filme “A dança dos sacos vermelhos” (2021). Frames do filme manipulados em Photoshop. Festival do Minuto.

Uma paisagem de horta com milho no meio da cidade só existe com a dança dos sacos vermelhos, que só existe pela exigência do pardal. Essas tensões entre o pardal, o horteiro e os sacos-vermelhos contam-nos histórias, e pela criação em cinema e em imagem tempo nascem cinepaisagens nas conjunturas de muitas trajetórias, humanas e não humanas. O cinema que narra com a vida, paisagens, é virtual, potência.

No tempo em que vivemos, as paisagens se dão em ruínas por atores humanos e não-humanos. A dança dos sacos vermelhos é agora, pelo devir, parte da “*assemblage*”, com o milho, com a terra, com o pardal, com o vento, com o muro, com o sol. As *assemblages* das paisagens do curta “*A dança dos sacos vermelhos*” (2021), surgem da justaposição, da transição, do que é tensionado nos variados modos de fazer mundos. O milho que não sobrevive sem a dança, o pardal que não come em coreografia, um acordo refeito todo dia, “*assemblages* são formadas em negociações entre espécies” (TSING, 2019, p. 230).

As camadas de paisagens que são eternizadas em imagens do cinema, desterritorializam a narrativa para o cartógrafo, e ganham outro valor: “a narrativa não se refere mais a um ideal de verdade a construir sua veracidade, mas torna-se uma ‘pseudo-narrativa’, um poema, uma narrativa que simula, ou antes, uma simulação da narrativa” (DELEUZE, 2007, p. 181).

Assim como o lambe-lambe fissa paredes-camadas no filme “*A dança dos sacos vermelhos*” (2021), podemos criar fissuras nas camadas das paisagens, rarefazer às imagens de paisagens, com a força que o lambe-lambe faz na parede: janela. Toda a rua poderá ver o que da janela de cima do prédio se vê. Um pardal, o chapéu do horteiro e um saco vermelho, que dançam e fazem em ruínas, paisagens.

Provocados pelas leituras de Tsing (2019), investigamos as camadas das paisagens do Antropoceno, à espreita de (re)aprender com elas outras maneiras de ocupar as ruínas, de recuperar o múltiplo nas paisagens ferais e de habitar lugares des-habitados. Ora destroços e regeneração, ora extinção e sobrevivência, ora poluição e adaptação, ora demolição e reconstrução, todos a todo momento sendo colocados lado a lado.

Há um 'entre' a se encontrar nas imagens do cinema, que Deleuze nos coloca a pensar no livro "Imagem-Tempo" (2007), uma força afectiva que se faz entre imagens, entre *takes*, entre camadas, entre planos de imagens em busca de encontros. Percebemos também um 'entre' presente nas paisagens em ruínas, conceito elaborado por Tsing (2019), e, a partir desse 'entre' encontros, desvendam-se mundos e, com eles, narrativas. Essas narrativas eternizam paisagens que surgem entre ações, entre *afecções*, entre percepções, entre imagens visuais, entre imagens sonoras, entre o sonoro e o visual.

Uma cartografia das paisagens em imagens de cinema pode animar paisagens e registrar pelos mapas criados pelo caminhar do cartógrafo, e pelo cartografar, tanto os encontros quanto as relações que partem deles. É possível atravessar escalas, emaranhar trajetórias, misturar os elementos e projetos de paisagem, fazendo eles dançarem. É assim que surge a *dança dos sacos vermelhos*, tanto no filme, quanto neste trabalho.

Nesse cenário, uma cartografia das imagens, como Deleuze (2007, p. 217) nos movimenta a pensar com seus estudos do cinema, "faz-se ver o indiscernível, ou seja, as fronteiras". E, ao ultrapassarmos todas as camadas visuais, podemos arquitetar nas ruínas formas de sobreviver ao fim do mundo.

■ 246



Figura 9. O quintal-cenário. Acervo da autora Keyme Gomes Lourenço.

2.4. Experimentos no/do Antropoceno¹¹

*O estado de mundo que vivemos hoje é exatamente o mesmo
que os nossos antepassados recentes encomendaram para
nós.*

Ailton Krenak (2019)

Processos em acontecimentos, camadas de papel sobre papel, a criatividade delira, imagens compostas em movimento. Essa é a quarta narrativa e com ela foi possível dar passagem para afetos e o fazer-se da colagem, camadas de

¹¹ Narrativa criada em abril de 2021 por Roberta Paixão Lelis da Silva.

possibilidades e vida. Tal narrativa visual se deu em contexto de isolamento social, em plena pandemia de covid-19, movimentada pela disciplina, e pelo encontro com leituras como a de Anna Tsing e de Ailton Krenak. Optei pela colagem na busca de novas possibilidades de criar e compor, fugindo das convenções e encontrando novos espaços acadêmicos, forjando refúgios.

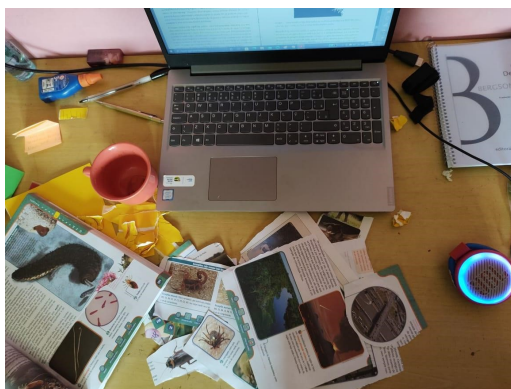


Figura 10. Registro e arquivo de Roberta Paixão Lelis da Silva.

247 ■

O espaço de criação e os materiais, dispostos (Figura 10). Recortes pulsantes, feitos a partir de livros didáticos de biologia, espalhados, esperando o momento de compor a paisagem-colagem. Além dos recortes, outros elementos que habitam e se fazem compor: a xícara do café recém tomado, o *notebook* com o texto recém lido ainda aberto, a caixa de som emitindo luzes, vozes e melodias que acompanham a produção. As Figuras 11, 12, 13, 14 e 15 movimentaram a escrita dos próximos cinco parágrafos. Optei por mesclar as imagens com o texto devido a contaminação, entrelaçando-os.



Figura 11. Registro e arquivo de Roberta Paixão Lelis da Silva.

Recortes de livros didáticos que estavam à mão passam a compor o fundo verde, criando volume a partir de multiplicidades. As revistas, não tive a possibilidade de encontrá-las. Seriam revistas algo do passado? Quanto tempo há de demorar para os livros didáticos também se tornarem rarefeitos na realidade de um corpo-professor/aluno? Ao se esgotarem os livros didáticos e as revistas, o que me restará para construir minhas colagens? Apenas folhetos com anúncios e propagandas, distribuídos aos montes nos semáforos, todos os papéis relacionados a mercadorias.



Figura 12. Registro e arquivo de Roberta Paixão Lelis da Silva.

Através da colagem abro espaço para outras possibilidades de existência, incitando o contágio por seres não humanos. A antropóloga Anna Tsing nos alerta: “é hora de recuperar a história e permitir a entrada de não humanos” (2019, p. 17). Krenak também nos movimenta: “os humanos não são os únicos seres interessantes e que têm uma perspectiva sobre a existência. Muitos outros também têm” (2019, p. 22). Como dar vazão e espaço a essas existências outras e permitir que suas perspectivas sejam partilhadas?

■ 248



Figura 13. Registro e arquivo de Roberta Paixão Lelis da Silva.

Sobre o Antropoceno, Tsing diz que “a vida feroz tira proveito da perturbação humana para fazer suas próprias coisas” (2019, p. 16), o caos ocasionado pelas populações humanas ocidentais, proporcionaram grandes conflitos com outros habitantes da Terra. “Abandonados por traficantes, papagaios nordestinos ocupam Sul” (CANCIAN, 2012). Animais são cotidianamente deslocados de seus habitats naturais, transformados em mercadorias, passando a compor paisagens outras, causando possíveis desequilíbrios. Vemos a vida feroz novamente tirando proveito da perturbação humana. Mas os demais animais não são os únicos abandonados, pois, abandonamos também a nossa própria espécie, superpondo culturas em detrimento de outras, priorizando o capital, tornando as vidas descartáveis.



Figura 14. Registro e arquivo de Roberta Paixão Lelis da Silva.

Em meio ao caos do Antropoceno, seres humanos e não-humanos encontram maneiras de (re)existir, buscando refúgios, a erva daninha que trepa no

muro das casas em buscas de apoios, “vivemos em um mundo de pragas” (TSING, 2019, p. 241). Refletindo sobre, questiono: quais as reais pragas do Antropoceno?



Figura 15. Registro e arquivo de Roberta Paixão Lelis da Silva.

Ailton Krenak (2019) nos convida insistentemente a refletir sobre nossa existência e o impacto que causamos neste “organismo vivo que é a Terra” (p. 32), percebida por algumas culturas não apenas como provedora, “mas também na dimensão transcendente” (p. 32), responsável por dar sentido a existências desses povos.



Figura 16. Registro e arquivo de Roberta Paixão Lelis da Silva.

Faço dessa colagem (Figura 16) um convite para pensarmos acerca da nossa estadia na Terra, nosso modelo de existência e o modelo social vigente. Sendo a arte um refúgio e uma potência política, na esperança de “que estes encontros criativos que ainda estamos tendo a oportunidade de manter animem a nossa prática, a nossa ação, e nos dêem coragem para sair de uma atitude de negação da vida para um compromisso com a vida” (KRENAK, 2019, p. 35). Só assim, seremos capazes de criar novas narrativas e possibilidades diante desse mundo em ruínas.

2.5. Bordando camadas, criando paisagens¹²

As ruínas serão nossos jardins.

Anna Tsing (2014)

Instigada e incomodada pelas leituras dos encontros-aula, percorri as fotografias dos dias de campo enquanto pesquisadora do Laboratório de Ecologia e Comportamento de Abelhas (LECA/UFU) da Universidade Federal de Uberlândia, onde realizávamos pesquisas em plantações de tomate relacionadas ao comportamento de abelhas. Saímos pela manhã em direção às plantações de tomate para observar a interação abelha-tomate. Dias de sol, milhares de tomateiros, horas no sol, dados coletados, roupas de campo, tomates verdes-amarelos-vermelhos, flores, agrotóxicos, tomates contaminados... milhares de memórias são remexidas. Com Anna Tsing penso nas camadas-histórias e como elas compõem a paisagem: “toda essa história são camadas na paisagem, entrando e saindo destes lugares, é possível verificar uma nova vida emergente” (2019, p. 35). Assim, essa narrativa, quinta e última, nasce em meio aos tomateiros, fontes de vida e de morte, ruínas em um eterno renascer. Teci camadas provocadas pelas leituras de Anna Tsing (2019), pelas ruínas das monoculturas infestadas de agrotóxicos que matam diversas vidas mas permitem que outras surjam. Vidas que encontram nas frestas formas de re-existir e fazer refúgio, nos ensinando a seguir nas ruínas.

Diante das fotografias, me deparo com uma que me chama a atenção: o início do fim de uma vida (Figura 17). Me lembro que em determinada época do cultivo, alguns tomates começaram a apresentar manchas marrons. Tomates contaminados por toda a parte por um vírus-fungo-bactéria. Ali a vida se transforma, o tomate perde a vida-tomate e ganha a vida-zumbi por perder a sua natureza, forma, cor e sabor de tomate. Apodrecendo e ficando líquido por dentro, amparada por uma película, a vida-tomate se esvai. Um novo ciclo começa com o tomate-vírus-fungo-bactéria.



Figura 17. Tomate contaminado por um vírus-fungo-bactéria. Registro e arquivo de Nicole Cristina Machado Borges.

¹² Narrativa criada por Nicole Cristina Machado Borges em abril de 2021.

A paisagem para Tsing (2019, p. 17) é um ponto de encontro entre os atos humanos e não humanos, e assim deixo minhas ideias fluírem para (re)compor essa fotografia. Munida da arte dos afetos e do bordado, penso nos cogumelos de Tsing e nas possibilidades que eles me dão. De ponto em ponto, indo e vindo, vejo surgir um cogumelo acompanhado de seus esporos que voam em busca das árvores companheiras. Um cogumelo criado por mãos humanas. Devir-fungo em um tomate-vírus-fungo-bactéria, contaminado e contaminando. A imagem que antes mostrava uma paisagem agora é transformada, cores, formas, furos, linhas... tudo compondo uma nova paisagem (Figura 18) .



251 ■

Figura 18. Cogumelo bordado no tomate-vírus-fungo-bactéria. Registro e arquivo de Nicole Cristina Machado Borges.

Ziguezagueando entre os furos com minha agulha, deslizando no “entre” (DELEUZE; PARNET, 1998), um voo entre o real e o irreal, entre o possível e o impossível. O avesso. Giro a foto e abro outra camada, o verso da foto mostra uma nova possibilidade, um novo ziguezaguear que, apesar de semelhante à frente, é diferente, mostra a história e o voar da agulha contando histórias e compondo essa nova dimensão (Figura 19). Olho o verso, ainda vejo o cogumelo, mas os esporos se transformaram em estrelas, constelações, uma teia, um caminho a se seguir com começo, mas talvez sem fim.



Figura 19. O avesso de possibilidades. Registro e arquivo de Nicole Cristina Machado Borges.

O verso-história foge à rigidez da perfeição, são fios de uma vida que se entremeiam e se abrem a novas possibilidades e aventuras. Em meio às ruínas que o tomate se mostra ser, ele também é vida. Uma vida feral, imprevisível, que busca nas frestas formas de permanecer no mundo se renovando e se modificando.

Sobreponho o processo, abro uma última (?) camada. Vejo um rosto, o tomate-vírus-báctéria-fungo-bordado-zumbi... (Figura 20) ganha um rosto zumbi que busca novas formas de sobreviver em meio às ruínas que a plantação de tomate pode vir a ser.



■ 252

Figura 20. Tomate-vírus-báctéria-fungo-bordado. Registro e arquivo de Nicole Cristina Machado Borges.

As camadas em movimento, saímos do plano e vamos para novos espaços. Planos e planos e mais planos que vão compondo, alinhavando camadas múltiplas (Figura 21). As discussões modificam nossa relação com as paisagens mais que humanas, extra-humanas, não-humanas. Essa narrativa é composta de histórias, possibilidades, ziguezagueares, refúgios e novos olhares que tentam sobreviver ao Antropoceno, ao fim do mundo, às ruínas do tomate.



Figura 21. Processo de criação que perpassa todos os planos. Registro e arquivo de Nicole Cristina Machado Borges.

3. Sonhar rizomando narrativas outras

De que lugar se projetam os paraquedas? Do lugar onde são possíveis as visões e o sonho. Um outro lugar que a gente pode habitar além dessa terra dura: o lugar do sonho.
Ailton Krenak (2019)

Pelas produções das narrativas, forjamos aberturas de janelas para que fosse possível abrir caminhos para a entrada de ar, permitindo-nos respirar. “Em meio a turbilhões de incertezas vindas do ar, das gotículas, das pessoas, das bocas, das mãos, das ruas, da televisão, das redes sociais, do rádio e do jornal, precisamos pausar e abrir as janelas: respirar!” (SALES et al, 2020, p. 383). Janelas, aulas, encontros, frestas, rachaduras entre ruínas. Saídas, linhas de fuga.

Ao forjar essas aberturas de janelas e nos lançarmos ao desconhecido, pudemos sonhar através das narrativas. Sonhamos rizomando narrativas em situações impensadas, criadas no movimento provocativo dos autores e autoras, e dos encontros-aula. Esses encontros entre autores(as), entre aulas e entre nós, nos permitiram sonhar narrativas possíveis de um mundo em ruínas na medida em que instauramos mundos outros. E também experimentar o que esse movimento formativo pode nos dizer sobre educação, sobre práticas educativas, didáticas, pedagógicas, experimentações, atravessamentos, seres e coisas, humanos e não humanos.

Pensar em uma educação a partir de nossas produções é ver um aprendizado que acontece pelos encontros, nos encontros, no entre: educação-afetiva, pelo que nos atravessa e gera, em nós, uma multiplicidade de forças, em movimentos de vida, em produção de refúgios. Nossas visões de educação se conectam com as escritas da educadora, artista e pesquisadora Susana Dias (2020b), ao pensar nos seus encontros com artistas, entre seres humanos e não humanos, e em suas potências educativas e comunicativas. Nas palavras da autora:

Estes artistas, e os seres estéticos que eles ajudam a trazer ao mundo, têm nos ensinado a ganhar intimidade com uma matéria viva, a entrar em comunicação com uma matéria ativa, a tornar ventos, rios, mares, nuvens, animais, pedras, árvores, pessoas, imagens, sons, palavras, papéis em interessantes e potentes parceiros de pensamento e criação, cultivando possibilidades de que, quem sabe, eles também possam entrar em comunicação conosco (DIAS, 2020b, p. 19).

Encontros. Ruínas. Resistências. Refúgios. Re-existências. Criações que se fizeram pelos encontros em meio a um mundo que se desfazia, nas ruínas do Antropoceno. Encontros-pandêmicos em cartas e fotografias, encontros-plantas-fungos em composições, encontros-aves-sacos em criações, encontros-pragas em colagens, encontros-tomates-fungos em bordados. Encontros... Percebemos aqui educação como um não-lugar, não-consenso, não-verdade, sendo, em suma, um território de encontros e devires em suas diferenças, de multiplicidades, de vida. Em camadas, paisagens.

Nas nossas narrativas, nos comunicamos com humanos e não humanos, tecendo laços, compondo matilhas, fazendo redes. A disciplina da pós-graduação, em suas aulas e provocações, proporcionou a instauração de refúgios, em processos criativos e artísticos que nos movimentaram ao encontro das multiplicidades que habitam os territórios aqui percorridos.

Atravessados por autores e autoras como Anna Tsing, Donna Haraway, Ailton Krenak, Gilles Deleuze, Susana Dias, Pereira e colaboradores, nos chama a atenção os efeitos colaterais inesperados, os acontecimentos em ruínas, os sonhos e possibilidades de sonhar, a feralidade naquilo que escapa aos desígnios humanos. Fungo e planta; pardal e sacos vermelhos; vírus e pessoas; o imaterial, o vivo e o não vivo, unidos em disputa. Sob o pretexto do salvamento e do avanço, em um tempo-espaço sem brechas para o luto(ar) de suas próprias ruínas, o Antropoceno vem se mantendo nas pequenas perdas irreversíveis que colocam a sociedade à deriva, na contramão.

Marcados por ecologias decrépitas, ecologias contaminadas, transformadas em ruínas, paisagens criadas, refúgios em construção no isolamento, foi possível recompor sonhos decompostos, viver os descontínuos da negociação para a sobrevivência coletiva de pragas, que se sobrepõe em possibilidades vorazes, próprias, cultivadas.

Inspirados na música de Chico César, seguimos cantando:

Caminho se conhece andando
Então vez em quando é bom se perder
Perdido fica perguntando
Vai só procurando
E acha sem saber
Perigo é se encontrar perdido,
Deixar sem ter sido
Não olhar, não ver
Bom mesmo é ter sexto sentido
Sair distraído, espalhar bem-querer
(CÉSAR, 2008).

Seguir cantando, como “uma criança no escuro, tomada de medo”, nos tranquilizando cantarolando, como dizem Deleuze e Guattari (2012, p. 122). “Pode acontecer que a criança salte ao mesmo tempo que canta (...) mas a própria canção já é um salto: a canção salta do caos a um começo de ordem no caos, ela arrisca também deslocar-se a cada instante” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 122). Sempre em devir, seguimos em nossos trajetos aprendendo com o caminho e com nossos encontros. Descobrir o caminho andando, ora nos perdendo, ora nos encontrando. Cantar como salto do caos em direção a algo por vir. Um mundo por vir.

Referências:

- ABREU, Caio Fernando. **Pequenas Epifanias**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2014.
- A DANÇA dos sacos vermelhos. Direção de Keyme Gomes Lourenço. Uberlândia: Festival do Minuto, 2021. (1 min).
- CANCIAN, Natália. Abandonados por traficantes, papagaios nordestinos ocupam Sul. Folha de São Paulo, São Paulo. Acesso em: 02/05/2021.
- CÉSAR, Chico. Deus Me Proteja: Deck: 2008. (4:54 min). Acesso em: 14/05/2021
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2013.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo: cinema 2**. Brasiliense, 2007.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Vol. I. São Paulo, Ed. 34. 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Vol. IV. São Paulo: Ed. 34. 2012.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- DIAS, Susana. Perceber-fazer floresta: da aventura de entrar em comunicação com um mundo todo vivo. **ClimaCom – Florestas** [Online], Campinas, ano 7, n. 17, Jun. 2020b. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/susana-dias-florestas/>. Acesso em: 04/08/2021
- DIAS, Susana. **Quando a comunicação é tomada por um entusiasmo vegetal**. Campinas-SP: Ciclo de conversas entre Arte e Educação Carta-Imagem- Práticas educativas movimentadas pela arte. 1 vídeo (161 minutos) [Webinar.]. 2020a. Acesso em: 24/04/2021.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Companhia das Letras, 2019.
- GALLO, Sívio. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sívio. (Org.). **Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir**. São Paulo: Livraria da Física, 2015, p. 427-449.
- HARAWAY, Donna. Antropoceno, Capitaloceno, Plantationoceno, Chthuluceno: fazendo parentes. Trad. Susana Dias, Mara Verônica e Ana Godoy. **ClimaCom – Vulnerabilidade**, Campinas, ano 3, n. 5, 2016. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/antropoceno-capitaloceno-plantationoceno-chthuluceno-fazendo-parentes/>. Acesso em: 05/10/2021.
- PEREIRA, Ana Paula Valle; MARTINS, Daniel Ganzarolli; PEREIRA, Lais de Paula; SAMPAIO, Shaula Máira

Vicentini de. Ficções no Antropoceno: sonhos (de)compostos em cartas do fim do mundo. **ClimaCom – Povos Ouvir – A coragem da vergonha**, Campinas, ano 6, n. 16, dez. 2019. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/ana-paula-valle-pereira-daniel-ganzarolli-martins-lais-de-paula-pereira-shaula-maira-vicentini-de-sampaio-ficcoes-no-antropoceno-sonhos-decompostos-em-cartas-do-fim-do-mundo>. Acesso em: 27/07/2021.

SALES, Tiago Amaral; VAZ, Tamiris; GARLET, Francieli Regina; ESTEVINHO, Lúcia de Fátima Dinelli; LOURENÇO, Keyme Gomes; BORGES, Nicole Cristina Machado. Tricotando janelas: encontros e desencontros à espreita de um pesquisador. **ALEGRAR**, Campinas, v. 26, ago./dez., p. 375-392, 2020. Disponível em: <https://alegrar.com.br/dossie-26-44/>. Acesso em: 20/12/2020.

TSING, Anna. **Viver nas ruínas**: paisagens multiespécies no Antropoceno. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

TSING, Anna. Blasted landscapes (and the gentle arts of mushroom picking). In: Kirksey, E (ed.). *The multispecies salon*. Duke University Press, p. 87-109, 2014.

■ 256

Recebido em 14/05/2021 - Aprovado em 21/09/2021

Como citar:

SALES, T. A. et. al. Narrativas de um mundo em ruínas: conexões entre ciências, artes, filosofias e educação. *ouvirOUver*, v.17, n.2. p. 232-256. jul./dez. 2021. <https://doi.org/10.14393/OUV-v17n2a2021-61079>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Teatro, tecnologias e educação em *perceptos* e *afectos* inovadores.

MÁRCIA FUSARO

■ 257

Márcia Fusaro possui Pós-Doutoramento em Artes pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), com pesquisa sobre educação, teatro e novas tecnologias na contemporaneidade; Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP; Mestre em História da Ciência pela PUC-SP; Especialista em Língua, Literatura e Semiótica; Bacharel em Letras-Tradutor e Intérprete, com licenciatura plena em língua portuguesa e inglesa. Atualmente é professora e pesquisadora da Graduação e da Pós-Graduação *Scripto Sensu* em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE). Líder de Pesquisa do Grupo Artes Tecnológicas Aplicadas à Educação (CNPq - UNINOVE). Membro de Conselho Editorial (Tesseractum Editorial; Editora COD3S). Editora da Revista *Dialogia* (2016-2019), vinculada ao Programa *Scripto Sensu* em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho. Pesquisadora das interfaces epistemológicas entre Educação, Arte, Comunicação e Ciência.

Afiliação: Universidade Nove de Julho

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9530154078991445>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1246-9282>

■ RESUMO

Este artigo percorre algumas reflexões em nível epistemológico e empírico sobre o teatro, enquanto busca compreender melhor como estaria se dando, nesse basilar território da Arte, o emprego dos conceitos ligados ao teatro em interfaces com tecnologias criadoras de novos perceptos e afectos na arte contemporânea em diálogo com a educação. Interceptando-se o cenário da pandemia, iniciado em 2020, acrescenta-se, ainda, a urgência de maiores reflexões sobre a criação e a prática de novas linguagens. Isso porque, dentre outros expedientes proporcionados pelos mais recentes usos das novas tecnologias, passaram a fazer parte integrante do teatro e da educação também as redes sociais, as aulas e os eventos on-line, pensados nos contextos das interações não presenciais do período pandêmico. Gilles Deleuze e Antonin Artaud nos conduzem como pensadores referenciais, por entendermos ambos também como educadores, no sentido de haverem feito escola sobre a criação filosófica e artística voltada à Diferença e à Vida. Acrescente-se, ainda, o fato de que no novo cenário pandêmico, lido semioticamente, o corpo e a máscara têm sofrido des(re)territorializações, se vistas à luz dos conceitos deleuzeanos de “rostidade” e “corpo sem órgãos”, este último inspirado em Artaud.

■ PALAVRAS-CHAVE:

Educação, arte, teatro, performance, novas tecnologias.

■ ABSTRACT

This article goes through some reflections at the epistemological and empirical level on theater, while seeking to better understand how the concepts related to theater would be taking place in this fundamental territory of Art in interfaces with technologies that create new perceptos and affects in contemporary art in dialogue with education. Intercepting the pandemic scenario, which started in 2020, the urgency of further reflections on the creation and practice of new languages is added. This is because, among other devices provided by the most recent uses of new technologies, social networks, classes and online events also became an integral part of theater and education, designed in the context of non-face-to-face interactions during the pandemic period. Gilles Deleuze and Antonin Artaud lead us as referential thinkers, as we understand both as educators, in the sense that they have made a school about philosophical and artistic creation focused on Difference and Life. Add, still, the fact that in the new pandemic scenario, read semiotically, the body and the mask have suffered de (re) territorialization, if seen in the light of the Deleuzian concepts of “faciality” and “body without organs”, this last one inspired by Artaud.

■ KEYWORDS:

Education, art, theater, performance, new technologies.

Introdução¹

O teatro surgirá como o que não representa nada, mas apresenta e constitui uma consciência de minoria, enquanto devir-universal, operando alianças aqui ou ali conforme o caso, segundo linhas de transformação que saltam para fora do teatro e assumem uma outra forma, ou se reconvertem em teatro para um novo salto. (DELEUZE, 2010, p.64)

A linguagem do teatro é em suma a linguagem do palco, que é dinâmica e objetiva. Ela participa de tudo aquilo que pode ser posto sobre um palco em matéria de objetos, de formas, de atitudes, de significações. Mas isto à medida que todos esses elementos se organizam e, ao se organizarem, se separam de seu sentido direto, visando criar assim uma verdadeira linguagem criada no signo em vez de na palavra. (ARTAUD, 2014, p.72)

No conjunto da obra de Gilles Deleuze, destaca-se a admirável afirmação de que filosofia, ciência e arte são igualmente criadoras. Alia-se a isso o fato de que as descobertas e os novos alcances científicos possibilitam a revisão de posicionamentos, abrindo espaço para um diálogo constante entre as diversas áreas do conhecimento. Nesse amplo, complexo contexto, a relação entre arte e ciência foi se tornando mais estreita com o passar do tempo, uma vez que a arte iniciou uma espécie de absorção das descobertas científicas. Um desses contextos evidenciou-se com as novas possibilidades de uso de linguagens surgidas a partir dos novos posicionamentos sobre a captura do tempo resultantes da invenção da fotografia e do cinema, por exemplo.

É possível, portanto, perceber as artes como adeptas dos debates científico, filosófico e artístico sobre as questões tecnológicas, aqui entendidas no sentido da raiz grega *techné* (técnica, ofício, arte), acrescido de *logia* (estudo). Debate este iniciado na segunda metade do século XX e intensificado, sobretudo, neste início de século XXI, pelos novos e reveladores usos de recursos tecnológicos (dispositivos móveis, redes sociais, *big data*, entre outros), que nos remetem a novas possibilidades de entendimento sobre as relações humanas com as máquinas.

O conceito de máquina é visto por Deleuze por meio de reterritorializações que a situam para além dos sentidos que lhe são atribuídos pelo contexto de pós-revolução industrial. “Máquinas desejanter” é um dos conceitos usados por Deleuze que nos serve também para (re)pensar o papel das novas tecnologias, sobretudo no período atual da pandemia em que tanto as artes quanto a educação estão sendo obrigadas a se reinventar. Também os conceitos de “rostidade” e de “corpo sem órgãos”, este último adotado por Deleuze a partir de Artaud, servem como reflexão sobre os possíveis sentidos interfaceadores entre máquinas, humanos, teatro e educação no contexto pós-dramático, para lembrar o termo empregado por Carminda Mendes André (2011) ao se referir ao teatro contemporâneo.

É sabido que em suas manifestações discursivas bastante particulares, o

¹ Este artigo é parte de uma pesquisa de pós-doutoramento realizada no Instituto de Artes da UNESP, finalizada no segundo semestre de 2020.

teatro incorporou, desde sempre, o uso da tecnologia em seus processos de criação e encenação. Lembre-se, por exemplo, do *Deus ex machina* surgido no teatro grego, em que o ator a representar alguma divindade era descido até o palco por um guindaste. Tudo isso com o intuito de produzir novos espaços semióticos re(des)territorializadores dos papéis do cenário e da atuação do ator. Nesse contexto, entende-se, também conforme Carminda Mendes André (2011), que o corpo carrega possibilidades de se desorientar em sua manifestação biológica, forçando novos limites na percepção. Isso posto, pode-se dizer que “o corpo foi transformado em instrumento tecnológico para a suposta ampliação da percepção e transformação da subjetividade” (ANDRÉ, 2011, p. 90).

Nesse sentido, busca-se aqui um melhor entendimento, evidentemente que não definitivo, sobre algumas aplicações das novas tecnologias nas abordagens mais recentes sobre *performance* e no assim chamado teatro expandido, termo inicialmente cunhado por Rosalind Krauss (1979). Conceitos estes aos quais voltaremos adiante. As possibilidades de diálogo entre a arte e a educação, em seus aspectos alfabetizadores dos sentidos, são vistos aqui como necessários diante dos contextos dessensibilizadores detectados na educação contemporânea ainda devedora, em grande medida, de saídas inteligentes e criativas quanto a possíveis usos potencializadores do teatro, bem como de outras artes, interfaceadas às novas tecnologias no contexto escolar.

Para fundamentar tal percurso, elege-se o filósofo Gilles Deleuze não por acaso, mas pelo fato de sua lente intelectual considerar filosofia, ciência e arte como igualmente criadoras. A relação máquina versus sujeito pode adquirir novos e diferenciados matizes pelo olhar deleuzeano, inferindo novas reflexões sobre aspectos não necessariamente antagônicos, mas complementares, em suas extensões relacionadas à arte, em especial ao teatro como máquina desejante educadora. Em contextos em que, por exemplo, antes da pandemia de 2020, ainda se testemunhavam proibições de uso do celular nas aulas presenciais, vê-se agora, por força das circunstâncias, todo um novo quadro pedagógico a lidar (forçosamente, ou não) com o virtual. Ou, ainda, retomem-se outros contextos escolares que insistem em considerar as artes como mera “perfumaria”, entre tantas outras questões que urgem maiores reflexões na educação. Pelo viés deleuzeano, é possível pensar novas ações em que uma minoria ciente dos potenciais (trans)formadores da arte, em diálogo com dispositivos tecnológicos interfaceados às linguagens teatrais possam se inserir no contexto da escola, sinalizando, quem sabe, um devir-minoritário universal. Nesse sentido, ressalte-se que “minorias não designa mais um estado de fato, mas um devir no qual a pessoa se engaja. (...) Um devir-minoritário universal” (DELEUZE, 2010, p. 63).

O poeta, ator e dramaturgo Antonin Artaud, em sua voz-minoria portadora de devir-maioria, nos serve igualmente de interlocutor por ser também um pensador caro a Deleuze. Afinal, foi nele que o filósofo se inspirou, em parceria com Guattari, para a criação do “corpo sem órgãos”, destacável na filosofia deleuzeana, sendo este “não uma noção ou um conceito, mas antes uma prática, um conjunto de práticas” (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p.9). Assim, lança-se mão também de uma leitura atualizadora de Artaud, enveredando pelo estudo das novas linguagens vinculadas ao corpo e à vida, naquilo que comportam como extensões para além de ambos (orgânico *versus* inorgânico), proporcionadas pelo teatro quando

interceptado, em alguma medida, pelas novas tecnologias.

Deleuze e Artaud são, sobretudo, afirmadores da Vida. À luz de uma tal perspectiva, considerem-se, portanto, as contextualizações conceituais anteriormente elencadas. Direcionadas, ainda, a questões que emergem e se encaminham para como estariam sendo (in)viabilizadas as (im)possíveis aproximações entre o humano e a máquina no campo da arte teatral contemporânea em percursos bem-pensantes e criativamente aplicados na área da educação. Propõem-se, assim, algumas reflexões de cunho epistemológico e empírico sobre o teatro como agente formador e transformador na educação contemporânea, incluindo-se possíveis diálogos com as novas tecnologias, evidentemente que sem a pretensão de esgotar tema tão vasto e complexo.

Art(e)audeleuzear

Artaudeleuzear é entender a arte como campo de imanência resistente e potencializador da existência entendida como Vida, com V maiúsculo. Afinal, é o próprio Deleuze quem nos lembra de que “a arte é o que resiste: ela resiste à morte, à servidão, à infâmia, à vergonha” (1992, p. 215).

Deleuze e Artaud são, conforme dissemos, afirmadores da Vida. Nessa esteira, também podem ser entendidos como educadores. Cada um com seu estilo muito particular de reverenciar a Vida. “O verdadeiro teatro, porque se mexe e porque se serve de instrumentos vivos, continua a agitar sombras nas quais a vida nunca deixou de fremir” (ARTAUD, 2006, p.7). “Dir-se-á da pura imanência que ela é UMA VIDA, e nada além disso. Ela não é imanência à vida, mas a imanência que em nada é, ela própria é uma vida. Uma vida é a imanência da imanência, a imanência absoluta: ela é potência, beatitude completas” (DELEUZE, 2016, p. 409). Vale lembrar que Spinoza e Nietzsche, entre outros pensadores fundamentais, perpassam esses tecidos de leitura, mas não cabem no recorte deste artigo.

Artaudeleuzear é, ainda, pensar a arte como máquina desejante de Vida geradora de *afectos* e *perceptos* em devires potencializadores da criação de um corpo sem órgãos. Para Deleuze, junto a Guattari, seu grande parceiro intelectual, a arte é independente de seu criador e se conserva em si mesma como “*um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos. (...) As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido*” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 213. Grifos dos autores). É ao “gênio esquizofrênico” de Artaud que ambos recorrem para criar o “corpo sem órgãos”, definido mais como uma prática ou máquina de guerra de resistência, do que propriamente um conceito (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 9-29).

A precisa definição de Regina Schöpke (2017) afirma que o corpo sem órgãos não se trata de uma negação de si nem de autodestruição, mas de uma busca desesperada pelas intensidades que foram roubadas do organismo para servir a forças que não são aquelas da vida. Nesse sentido, Artaud e Deleuze podem ser lidos como educadores para a Vida, para a potência do viver. O corpo sem órgãos em devir-revolucionário pleno, ainda nessa esteira, é aquele que se faz máquina de guerra de resistência reafirmadora da Vida, do desejo de viver. E do que se trata o teatro, profundamente entendido e praticado por Artaud, senão isso

também? Teatro nômade, permanente reinventor de si mesmo e, por consequência, da própria vida e da própria arte. Em termos artauddeleuzeanos, um teatro a lidar com o corpo constituído, ele mesmo, como máquina de guerra a serviço da Vida, de novos *perceptos* e *afectos*, como somente a arte fadada a permanecer sabe se constituir e fazer.

Teatro educador dos sentidos: exercícios em primeira pessoa

Por conta do caráter descritivo envolvido neste segmento, solicito permissão para assumir, brevemente, o relato em primeira pessoa. O intuito é contribuir, de alguma forma, com ideias que possam inspirar novas práticas a partir de certos *afectos* e *perceptos* por mim vivenciados ao longo de uma recente pesquisa de pós-doutoramento.

A participação no grupo de pesquisa Performatividades e Pedagogias (UNESP-CNPq) tem me proporcionado momentos singulares de aprendizagem sobre o teatro em diálogo basilar e criativo com a educação ao longo dos últimos anos. Ilustra também o exemplo de uma convivência proativa entre pesquisadores criticamente atualizados e atentos às questões de seu tempo. Carminda Mendes André, coordenadora do grupo pelo Instituto de Artes da UNESP, aponta em seu livro *Teatro pós-dramático na escola* (2011) que são diversos os questionamentos ligados às crises conceituais e práticas em que a arte é vista no contexto educacional. Por esse olhar, acrescentado àquele voltado à prática do teatro ligado à educação como Vida, caudatário, portanto, daquilo que destacamos anteriormente em Deleuze e Artaud, vivi *acontecimentos* (para lembrar Deleuze), como prática de Vida ao longo de uma pesquisa compartilhada em convivência com o grupo entre 2018 e 2020, e do qual tenho a felicidade de continuar a participar como colaboradora. Muitos seriam os exemplos, mas, por questões de espaço, destacarei dois a seguir.

a) Aula prática, baseada em leituras de Deleuze e Artaud, sobre os conceitos de “rostidade” e “corpo sem órgãos”.

O exercício de preparar e aplicar uma aula prática ao grupo, em 2019, proporcionou-me um melhor entendimento sobre os possíveis alcances educacionais de ambos os conceitos (rostidade e corpo sem órgãos) interfaceados à poética do teatro. Considerando-se o interesse de Artaud também pelo teatro oriental, presente em seu livro *Teatro e seu Duplo* (2006), foi possível acrescentar um toque a mais de experimentação à aula, com música e relaxamento, além da incorporação de elementos do teatro e dança indianos e da poesia haikai japonesa. Máscaras minimalistas, improvisadas com sulfite e dois orifícios apenas no lugar dos olhos dos participantes serviram como parte do instrumental. Em um dos vários exercícios praticados, os participantes sentaram-se em duplas, um de frente para o outro, segurando a máscara de sulfite diante do rosto enquanto tentavam traduzir somente pelo olhar trechos de haicais lidos por mim em voz alta. Na etapa seguinte, dessa vez sem as máscaras, duplas reorganizadas em novos pares lançaram mão somente da expressão facial (rostidade) para interpretar minha leitura de uma nova

série de haicais.

A perspectiva tecnológica e concretizou por meio do uso do celular para captura de expressões e imagens singulares durante a aula ligadas, de alguma forma, à temática da “rostidade” e do “corpo sem órgãos”. Uma roda de conversa, ao final das duas horas de práticas cujas descrições não cabem todas aqui, proporcionou importantes feedbacks do grupo, não somente sobre as repercussões dos exercícios para cada um, mas também sobre como seriam tais possibilidades de trabalho adaptadas a uma sala de aula nos diferentes níveis de ensino.

b) Participação em exercício prático de *performance*.

No mesmo ano de 2019, participei de um exercício prático, baseado no conceito de “erratório”, desenvolvido por colegas participantes desse mesmo grupo da Unesp, mas também pertencentes ao grupo de teatro performático Parabelo. Esse exercício performático de alto impacto sensorial é descrito abaixo com o intuito de servir, quem sabe, como modelo de inspiração a outros tantos, a depender dos critérios de cada contexto e espaço escolar.

Sem muitos detalhes prévios (sendo isso parte do exercício) sobre como seria o andamento da *performance*, permaneci vendada, ao longo de uma hora, enquanto era conduzida por uma componente do grupo Parabelo, ambas em silêncio, desde o interior da estação Barra Funda do metrô de São Paulo, passando pelo terminal de ônibus, até o prédio do Instituto de Artes da UNESP, localizado próximo à estação. No trajeto, guiada somente por leves toques das mãos da minha colega e sem nos falarmos, eu ia ouvindo as repercussões da interação com as pessoas ao redor. Vendedores ambulantes e transeuntes curiosos tiveram diversos tipos de reações e interações com o que estávamos fazendo. Sem dúvida, essa foi uma das experiências mais impactantes que tive ao longo desta pesquisa. Na última parte, já no prédio do Instituto de Artes, o grupo desenvolveu uma série de novos exercícios ligados à poética sensória com todas as duplas (cerca de seis) que participaram do mesmo exercício. Reproduzo, a seguir, o texto que elaborei, cuja escrita foi solicitada a todos naquele dia, como parte integrante do exercício:

“O que eu olho, o que me olha”: surpresa, insegurança, tatear, respiração. Sons distantes, próximos. Encontros. Ritmos de passos. Delicadeza do toque. Cuidado. Segurança. Ritmo dos passos. Cadência. Segurança nova. Texturas. Pés (queria estar descalça). Odores. Vozes. Num piscar, o perigo. Motores. Calor de motores. Nova (in)segurança. Sonoridades de cheiros. Sabores de passos. Lentos. Parados. Retomados. Ritmados. Apressados. O risco. As vozes. Um “obrigada”. Um “de nada”. Cimento raspante. Grama macia. Barro mole. “Quando chega?” Tempo longo. Eternidade de tempo. Ritmo de passos. Conjuntos. Mesmos passos. Descompasso. “Quando chega?” Silêncio. Torpor. Silêncio. Conforto. Sonolência. Passos. Arranhar de parede. Descer, subir degraus. Delicadeza do tato. Calor. Ritmos de passos. “Quando chega? Se não chegar, não

tem problema. Então é assim (ou quase assim) a cegueira da minha aluna? Um beijo a você, Roberta". Grama. Barro fofo. "Quando chega?" Ritmo. Passos. Vento nos cabelos. No rosto. "Vou tirar sua venda". Desvenda. Sorrisos. Olhares de saudação. Que alegrias o rever. Revê-los. Um beijo em cada um. Vocês são ótimos!

Ambientes laboratoriais como esses, aproximadores dos signos verbais e não verbais da linguagem, são capazes de proporcionar sensível gama de leituras e trocas de ideias, além de necessárias reflexões sobre possibilidades de novos agenciamentos semióticos entre o teatro e a educação. Após o exercício, lembro-me de haver passado os primeiros dias ainda sob o efeito sensorial impactante do exercício, resultante da minha nova referência de fruir o mundo naquele dia.

Mascar(a)рте

Nada alheio às oportunidades oferecidas pelos contextos de cada época, o teatro, considerado de uma perspectiva semiótica, é assimilador sógnico de outras áreas. Fotografia e cinema, desde seus surgimentos, na segunda metade do século XIX, passando pelo rádio e a televisão, ao longo do século XX e, mais recentemente, a informática e seus desdobramentos, intensificados desde a virada do século XXI, têm vivido momentos de confluência com o teatro. No contexto-limite da pandemia, evento marcante deste início de século, o teatro tem recorrido, a exemplo de outros campos artísticos, às apresentações on-line em mídias sociais, estabelecendo novas e criativas concepções em face das necessidades impostas pela quarentena. Exemplo disso é o projeto Teatro em Movimento Digital, que é parte de um projeto maior promovido pela Rubim Produções (2020), com sede em Belo Horizonte (MG), com espetáculos on-line, além de cursos e outras abordagens voltados aos vínculos possíveis entre o teatro e as novas mídias e plataformas digitais. Afinal, recorrendo mais uma vez a Deleuze, "a arte é o que resiste" (1992, p. 215), e o teatro tem sido, desde sempre, um dos principais campos de resistência artística. Nesse sentido, não se trata, portanto, de ousadia afirmar que o alcance dos sentidos humanos se expandiu exponencialmente a partir dos usos dessas mídias tecnológicas mais recentes e que as manifestações de arte, especialmente aquelas do teatro, aqui em recorte, já não se separam tão confortavelmente nas abordagens modernas e contemporâneas.

Ao se incluir nesse contexto o diálogo entre teatro e educação, entendendo as novas tecnologias como interceptadoras de agenciamentos potencializadores de seus ambientes sógnicos, surge todo um novo quadro de possibilidades de reflexões atualizadoras solicitadas para a arte e a educação. O contexto-limite da pandemia de 2020, nem é preciso dizer, acentuou ainda mais a necessidade de tais reflexões. Sobretudo diante de vídeos que, por exemplo, no início da quarentena, mostravam nas mídias sociais alguns professores com suas câmeras de celular ligadas diante de lousas onde, tensos, escreviam suas aulas.

A máscara e o trágico sem dúvida também adquiriram novos alcances semióticos resultantes do cenário pandêmico. Obrigatório planeta afora, o uso da máscara tem se caracterizado como uma espécie de teatro social, às vezes trágico,

às vezes tragicômico, até mesmo do absurdo. Este último, bem entendido, em sentido literal. Longe do bem-vindo vanguardismo de um Beckett. Entendida como signo de mistério desde remotos ritos ancestrais, a máscara tem se re(des)territorializado em nível planetário. Signo-limite de vida e morte, foi também transformada em personagem nesse trágico teatro pandêmico que ora vivemos.

A máscara se re(des)territorializa também, contemporaneamente, como instrumento de poder. O poder em nível macro, exercido por (des)lideranças nos mais variados níveis, bem como os meandros em que o poder atua em nível microfísico, para lembrar Foucault (1979), têm lançado mão de manobras discursivas relacionadas às máscaras, dentre outras questões pandêmicas que não cabem aqui serem discutidas. De fato, a máscara transformada em personagem tem revelado mais ao longo dos últimos meses, do que propriamente ocultado, os agenciamentos éticos e estéticos desse trágico teatro pandêmico. Afinal, "dê uma máscara ao homem e ele dirá a verdade" já nos dizia a fina ironia de Oscar Wilde no século XIX, em sua obra *Intentions* (1891).

Desde *As Bacantes*, tragédia considerada a mais brilhante de Eurípides, vencedora de um dos Festivais Dionisíacos no século V a.C., o complexo signo da máscara se tornou personagem à parte, utilizada por ninguém mais, ninguém menos, do que o próprio Dioniso, deus do vinho e do teatro, posto em cena nessa peça. No enredo, repleto de ironia trágica, Dioniso se transforma em ator-personagem ao se disfarçar de mortal e se apresentar desempenhando seu próprio papel de deus do teatro, usando sua própria máscara e indumentária por meio do artifício do *deus ex machina*.

Para não ficarmos somente no contexto grego, lembremos, de passagem, que a máscara também se faz presente em outros contextos e culturas. Tanto quanto as máscaras do teatro grego, também se mascara, por exemplo, o rosto japonês no teatro Nô, conforme nos apresenta Roland Barthes na deslumbrante poética filosófica de seu *O Império dos Signos* (1970). Ainda, segundo o pensador, a máscara se desenha no Kabuki. Artificializa-se no Bunraku. E mediante duas substâncias: o branco do papel e o negro reservado à inscrição dos olhos. Desta enunciação barthesiana, como não lembrar também o conceito de rostidade do muro branco-buraco negro sob o efeito da máquina abstrata de Deleuze e Guattari? Ainda que se trate do rosto, lembremos que é nele que se fixa a máscara. *Persona*. Por esse viés, rostidade e mascaramento se compatibilizam, mais do que nunca, se considerados pelo devir dos agenciamentos pandêmicos. Conforme dito, enquanto tenta (se) mascarar, a pandemia tem, ao mesmo tempo, servido para revelar. Incluindo-se os mais recentes e emergenciais usos das redes sociais como instrumentos midiáticos para resgates de interação social nos mais variados, inusitados, às vezes até mesmo risíveis, cenários.

Movido pela nova ironia do trágico, reterritorializa-se o próprio conceito de teatro, transformado em ambiente virtual por estes nossos tempos desafiadores. Na cena teatral, onde a presença física sempre ocupou primordialmente a aura artística, outrora já anunciada por Walter Benjamin (1935), vê-se agora, pela imposição do contexto, *performances* de artistas, não somente de teatro como das mais variadas instâncias, sendo transmitidas por meio de incontáveis *lives*. Submetem-se, assim, tanto a presença física quanto a virtual, aos novos agenciamentos pandêmicos, e a alguns poucos cliques de distância de congressos, seminários e outros eventos

acadêmicos *on-line*, às vezes aproximando virtualmente pessoas de várias partes do mundo, para tratar sobre os rumos possíveis de cada setor. Ressalte-se, no entanto, de que não é a primeira vez que o teatro se vê desafiado a interagir com novas mídias. Entre as décadas de 1920 e 1930, no ensaio “Teatro e rádio” (2017), fruto de reflexões desenvolvidas ao longo de seu trabalho radiofônico, Walter Benjamin já anunciava possíveis cenários de problemas e colaborações entre esses dois campos.

O mais inusitado do que se vê agora, nesse atual cenário pandêmico que vivemos, é o fato de, em questão de semanas, nos mais variados contextos, a privacidade do ambiente doméstico haver se transformado em cenário virtual das mais belas, inteligentes, inspiradoras até as mais dispensáveis e estapafúrdias encenações. Tornamo-nos testemunhas de incontáveis possibilidades de convivências virtuais tanto libertadoras, quanto extenuantes: reunião de trabalho, sala de aula, palco de espetáculo, supermercado, palanque político, divã de psicanalista, entre tantas outras “encenações”, com ou sem máscara, que poderiam ser aqui mencionadas.

Considerações finais

266 ■

Partindo da proposta de algumas reflexões sobre o teatro e a educação em diálogos de alcances epistemológicos e empíricos, detectamos novos agenciamentos narrativos teatrais no contexto contemporâneo, além de possíveis interfaces com as novas tecnologias interceptadoras do debate científico, filosófico e artístico. Conduzidos pela aura do pensamento de Deleuze e Artaud, buscamos apontar certas des(re)territorializações relativas ao teatro contemporâneo, naquilo que também alcançam nas interfaces escolares, perseguindo o conceito fundamental do teatro como agente formador e transformador na educação contemporânea, mesmo que em um contexto-limite fadado temporariamente às interações virtuais como aquelas vividas por consequência da pandemia iniciada em 2020.

Diante das inúmeras re(des)territorializações causadas pela tragédia pandêmica atualmente vivida, é urgente que se busque a possibilidade de ações em novos agenciamentos. Enfim, reterritorializações de UMA VIDA imanente, conforme o sublime sentido enunciado no último texto escrito por Deleuze, e também reivindicado ao longo de toda a vida-obra de Artaud. Vida como potência criativa voltada a se reinventar mesmo que diante dos mis desafiadores cenários. Vida como *acontecimento*. Incluindo-se nisso novos agenciamentos semióticos voltados à arte teatral em diálogos criativos com a educação e os novos instrumentos tecnológicos.

As perspectivas de Deleuze e Artaud nos incitam não somente a refletir sobre nossa condição e nossos papéis neste palco pandêmico, mas cobram, sobretudo, ações cotidianas que se justifiquem ao serem aplicadas na vida que busca UMA VIDA. Por isso, para além de lamentarmos (não sem razão, diga-se de passagem!) o que estamos vivendo, optemos, ao contrário, com muito mais potência por novas ações criativas, mesmo que tal escolha implique em ter de abrir mão de certas atitudes, vínculos, cenários e máscaras que insistimos em considerar fundamentais e imutáveis. Afinal, além da Arte, a Vida também é o que resiste.

Referências

- ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro pós-dramático na escola**. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- ARTAUD, Antonin. **Linguagem e vida**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2014.
- _____. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BARTHES, Roland. **O império dos signos**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica (primeira versão de 1935). In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas vol. I. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- _____. Teatro e rádio. In: _____. **Estética e sociologia da arte**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- DELEUZE, Gilles. **Sobre o teatro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- _____. **Dois regimes de loucos**. São Paulo, Editora 34, 2016.
- _____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia (Vol. 3)**. São Paulo: Editora 34, 1996.
- _____. **Conversações**. São Paulo, Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.
- _____. **Mil Platôs**. Vol. 3. São Paulo: Editora 34, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- KRAUSS, Rosalind. **Sculpture in the Expanded Field**. October. Vol. 8., pp. 30-44, 1979.
- RUBIM PRODUÇÕES. **Teatro em Movimento Digital**. Belo Horizonte-MG, 2020. Disponível em: <https://teatroemmovimento.com.br/teatro-em-mov-digital/> (Acesso em 21/04/2021).
- SCHÖPKE, Regina. **Corpo sem órgãos e a produção de singularidade**. Aurora. Curitiba, v. 29, n.46, p.259-279, jan/abr 2017.
- WILDE, Oscar. **Intentions**. (Public domain). Cornell University. Heinemann and Balestier Limited, 1891.

Recebido em 29/04/2021 - Aprovado em 15/08/2021

Como citar:

FUSARO, M. C. F. Teatro, tecnologias e educação em *perceptos* e *afectos* inovadores. *ouvirOUver*, v.17, n.2. p. 257-268. jul./dez. 2021.
<https://doi.org/10.14393/OUV-v17n2a2021-60789>



A revista *ouvirOUver* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

As interartes e seu lugar no contexto atual disciplinar dos cursos de graduação e pós-graduação em arte nas universidades brasileiras.

EDUARDO RAMOS

■ 269

Eduardo Ramos é graduado em artes visuais pela Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente é mestrando do Iarte/UFU no departamento de música e tem como pesquisa o processo interartístico sonoro/visual nas obras pictóricas e musicais do artista Dorival Caymmi. Professor de arte na educação básica da rede pública de ensino da Prefeitura Municipal de Uberlândia e da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Artista visual e músico instrumentista (contrabaixo e violão).

Afiliação: Universidade Federal de Uberlândia

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3272664661790760>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4369-3735>

■ RESUMO

Este artigo apresenta um panorama sobre a importância das interartes e a abordagem dessa disciplina dentro dos institutos de Artes das universidades brasileiras. Para demonstrar essa importância, apresento estudos sobre a interação da música e das artes visuais. A primeira parte do artigo traz um histórico epistemológico das correspondências artísticas e como esse conhecimento tem sido abordado nesses cursos, observando as construções curriculares dos cursos de graduação e pós-graduação e suas ofertas de disciplinas na construção do conhecimento e da produção artística através das interartes. Num segundo momento, busco uma análise das disciplinas curriculares dos institutos de Artes que versam sobre o assunto, apresentando atravessamentos e encontros das linguagens artísticas. Tomo para análise a relação interartística da música e da pintura num panorama histórico e contemporâneo. Ao final, busco mostrar que os diálogos interartísticos possuem grande relevância na formação do docente do ensino básico, que, por exigência das bases curriculares, necessita compreender e articular as várias linguagens no processo de arte-educação nas escolas de ensino básico. Tal compreensão do processo criativo interartístico é exigida na docência, seja teórica ou de produção artística em sala de aula.

270 ■

■ PALAVRAS-CHAVE:

Interartes. Correspondências das artes. Arte-educação.

■ ABSTRACT

This article presents an overview of the importance of Interarts and the approach to this discipline within the arts institutes of Brazilian universities. To demonstrate this importance, I present studies on the interaction of music and the visual arts. The first part brings an epistemological history of artistic correspondence and how this knowledge has been approached in these undergraduate courses. Observing the curricular constructions of undergraduate and graduate courses and their offer of disciplines in the construction of knowledge and artistic production through Interarts. In a second moment, I seek an analysis of the curricular subjects of the arts institutes that deal with the subject, presenting crossings and encounters of artistic languages. I take for analysis the inter-artistic relationship of music and painting in a historical and contemporary panorama. In the end, I seek to show that inter-artistic dialogues have great relevance in the training of basic education teachers, who, as required by the curricular bases, need to understand and articulate the various languages in the art/education process in basic education schools. Understanding the interartistic creative process required in teaching, whether theoretical or artistic production in the classroom.

■ KEYWORDS:

Interarts. Correspondence of the arts. Art education.

1. Introdução

Os cursos de graduação em Artes no Brasil, dentro das universidades públicas e privadas, não têm se preocupado com uma matéria muito importante no contexto contemporâneo, que é a disciplina de interartes. Para o professor de educação básica, essa ausência na sua formação dificulta a transmissão de conhecimentos interartísticos aos seus alunos. Pouco oferecida nos cursos de graduação em Artes, essa disciplina tem gerado interesse em institutos de graduação em Filosofia e Linguística. Nas artes, são os cursos de pós-graduação que se interessam mais sobre esse assunto, assumindo pesquisas amplas e diversificadas. Esse tema traz à tona questões do processo interartístico tão importantes para artistas, pesquisadores de arte e professores, principalmente quando falamos de arte contemporânea, que, no seu processo de criação, tem com as interartes uma relação extremamente relevante.

Nos cursos de graduação, o caráter formativo de uma linguagem artística específica é um itinerário bem definido, o que dificulta a inserção do pensamento contemporâneo das interartes, pelo qual a interação e a pluralidade das linguagens artísticas são premissas de criação. O pesquisador Etienne Souriau, no prefácio de seu livro *A correspondência das artes* (SOURIAU, 1947, p. 3), parafraseia o poeta Victor Hugo quando este dizia que os ventos são todos os ventos. Para Souriau, as artes são todas as artes, e exemplifica dizendo que, numa sinfonia, sons, ritmos, dissonâncias, cores e formas se apresentam e se misturam (SOURIAU, 1947, p. 3).

A lista de artistas do período modernista que atribuem características de diversas linguagens em suas obras é tão extensa quanto as metáforas usadas para designar tais influências. Wassily Wassilyevich Kandinsky (1866-1944) foi um dos autores que trouxeram a teoria da inseparabilidade entre tempo e espaço na arte. Tendo para outros teóricos da arte que o tempo é uma grandeza da música e o espaço uma grandeza das artes visuais, poderia então Kandinsky estar afirmando que a teoria de inseparabilidade seria, em tese, um processo interartístico entre música e pintura? Paul Klee (1879-1940) produziu obras com diálogos explícitos entre música e pintura. Sua formação como músico violinista trouxe vigor interartístico para sua obra pictórica. Para o escritor Hajo Duchting, “dificilmente existe um pintor e desenhista do século XX que lidou tão intensamente com a música como Paul Klee, fazendo referências explícitas a ela tanto em sua arte quanto em seus escritos” (DUCHTING, 2020, p. 7). Grandes compositores, como Igor Stravinsky (1882-1971) e sua música serialista, estavam concatenados com o universo visual de cenários e balés. Heitor Villa-Lobos (1887-1959) usou em suas obras *Melodia das montanhas* e *Skyline melody* um processo que chamou de milimetria, em que transformava o contorno de imagens da paisagem em composições musicais. Claude Debussy (1862-1918) era um apaixonado pelas artes visuais. Possuía um apreço tão forte pelos pintores que invariavelmente tinha suas composições relacionadas, mesmo que metaforicamente, a obras de artistas que ele admirava, como Degas, Renoir, Gauguin e Manet, ou a arte japonesa de HoKusai. Retornando ainda mais no tempo, no período romântico, deparamo-nos com G. E. Lessing (1729-1781), filósofo e crítico de arte, comparando o efeito semelhante que a poesia e a pintura causavam no receptor. (LESSING, 1766,

p. 77). Continuando nesse retorno, encontraremos o *paragone*¹ renascentista: a disputa comparativa sobre as obras acabadas da escultura e da pintura e que pode ter introduzido o entendimento sobre a fonte única da qual emanam todas as artes. Essa fonte seria o próprio ser humano no seu mais recôndito interior, em seu sentimento existencial. Por certo, sabemos que essa interação é tão antiga quanto o fazer artístico. As interatividades artísticas entre linguagens, seja pintura, escultura, música, arquitetura, dança, escultura ou teatro, fazem parte do *corpus* de todo objeto artístico.

Operando nas fronteiras de cada linguagem, o conceito de interartes evoca discussões intensas sobre os limites e as possibilidades reais ou abstratas desse fenômeno. As críticas sobre a inserção de uma linguagem em outra, defendida por artistas e pesquisadores como Wassily Kandinsky, possuem opositores que discordam desses pressupostos, afirmando que tal mistura não traz nenhum benefício ao objeto artístico. Clement Greenberg (1909-1994) entendia que a especificidade de cada linguagem era definitiva e possuía fronteiras erguidas por suas materialidades, cada qual com o seu próprio caminho e seu espaço exclusivo, por onde alcança grandeza, arte pura, livre de influências e livre dentro de suas regras específicas (FERREIRA; COTRIM, 1997, p. 101).

Tais discussões, ainda hoje, estão presentes em debates dentro dos institutos de Arte. Nesses institutos, o formato de cada curso de graduação propõe a formação específica de uma linguagem artística, como teatro, artes visuais, dança ou música. Esse formato hermético pode pôr obstáculos nas possibilidades de comunicação entre as linguagens artísticas diversas, dificultando também os diálogos com disciplinas não específicas da arte.

Vejamos, como exemplo, as grades curriculares do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia (MG) (Iarte-UFU) e as disciplinas ofertadas no 1º período de cada curso do Iarte-UFU no Quadro 1.

Artes visuais	Música	Teatro	Dança
Educação em artes visuais	Teoria da música	Corpo e voz	Corpo e voz
Risco, gesto e marca	Percepção musical I	Transformações das tradições teatrais clássicas	Introdução à educação somática
Corpo, arte e vida	Música, história e cultura	Recepção cênica 1	Introdução aos conceitos de cultura e memória
Cor e composição	Prática musical	Atuação: improvisação	Dança contemporânea: técnica e composição
História da arte: moderna e contemporânea	Canto coral 1		Corpo, ritmo e musicalidade
	Música e tecnologia na produção musical		Atividades acadêmicas complementares
	Formação do profissional da música		

Quadro 1 – Descritivo da grade curricular com disciplinas obrigatórias do 1º período. Fonte: Iarte-UFU (2021).

¹ *Renaissance paragone*: pintura e escultura. Em um contexto da história da arte, a palavra italiana *paragone* (“comparação”, pl. *paragoni*) pode se referir a qualquer uma das várias discussões teóricas que informaram o desenvolvimento da teoria artística na Itália do século XVI. Isso inclui a comparação entre as diferentes qualidades estéticas das escolas centrais de pintura italiana e veneziana (o chamado *disegno / colore paragone*) e se a pintura ou a literatura era o meio mais convincente e descritivo. Mas o termo *paragone* geralmente se refere ao debate sobre os méritos relativos da pintura e escultura durante o período renascentista (<https://www.oxfordartonline.com/page/renaissance-paragone-painting-and-sculpture>).

Podemos observar nesse quadro a distinção que cada curso apresenta na oferta de suas respectivas disciplinas². É importante salientar que esse recorte nos diz apenas sobre a introdução de cada curso, seu início; porém, pelos estudos das grades curriculares propostas, observa-se um trajeto autônomo e com mínimas interações disciplinares entre os cursos do instituto. Vale ressaltar que a disciplina Corpo e voz, oferecida tanto pelo curso de Teatro quanto pelo curso de Dança, possui em suas fichas curriculares informações que mostram o caráter formativo da disciplina, como estudos de técnica vocal e corporal e de reconhecimento de possibilidades individuais de atuação. Isso difere da nossa busca, que é a interação entre as artes dentro do processo criativo de produção artística do estudante. Em uma leitura por toda a grade curricular desses cursos, não foi observada nenhuma correspondência curricular que pudesse propor uma intenção de estudo e pesquisa sobre as interartes.

No currículo de 2007 do curso de Artes Visuais, descontinuado em 2019, encontramos a disciplina Interfaces da arte. Essa disciplina trazia em sua ementa o seguinte texto: “Estudo das artes visuais em aproximação com as várias áreas do conhecimento, enfatizando suas relações na história e na contemporaneidade com a filosofia, as ciências sociais, a tecnologia e a interação das artes”³. A disciplina Interfaces da arte deixou de ser obrigatória e passou a ser opcional no currículo de 2019, sendo a única a fazer uma aproximação entre as artes nas propostas das grades curriculares dos cursos de graduação do Iarte-UFU.

Qual seria, então, a realidade em outros cursos de graduação em Arte no Brasil em relação às interartes? Numa pesquisa em outras matrizes curriculares, buscamos disciplinas cujos nomes continham termos como interfaces, multimeios e/ou intermídias. Vejamos alguns exemplos no Quadro 2.

Universidade	Curso	Disciplina e ementa
Universidade Estadual de Santa Catarina (Udesc)	Artes visuais	Interlocações pictóricas. Ementa: Diálogos da pintura com outras linguagens. Linguagem pictórica e conceitos da arte contemporânea. Aspectos, material e material, na pintura, com repercussões em outras linguagens. Poética individual e prática de atelier.
Universidade Estadual de Santa Catarina (Udesc)	Artes visuais	Artes midiáticas. Ementa: Tecnologia digital no processo artístico. Proposições da intermídia e o processo participativo da audiência. Mídias digitais e não digitais e processo de interseções entre as modalidades artísticas. A noção de arte total (<i>Gesamtkunstwerk</i>), ambientes imersivos em rede digital ou fora da rede, instalações interativas, hipertextos, jogos, e estética de banco de dados.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Desenho industrial	Experiência interativa, arte e design. Ementa: Os desenvolvimentos da interatividade no campo da arte contemporânea[...] Explorando este paralelismo, o curso pretende dar visibilidade a traços genealógicos da interatividade na cultura contemporânea.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Artes visuais	Pintura e intermeios. Ementa: Aprofundamento das questões fundamentais da Pintura na Arte Contemporânea. Aproximar nomenclaturas como desenho, pintura, estruturas bidimensionais, imagem técnica e midiática[...]

Quadro 2 – Disciplinas ofertadas em cursos de graduação em Arte no Brasil. Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

² Na disciplina Pointer (Projeto interdisciplinar), disponível para todos os cursos do Iarte-UFU, apesar de o nome sugerir uma possível leitura de interartes, não foi observada em suas fichas curriculares nenhuma relação com o tema das correspondências das artes.

³ www.iarte.ufu.br/sites/iarte.ufu.br/files/media/publicacoes/topicos_especiais_em_interfaces_da_arte_-_iarte39041.pdf

Não se pode afirmar que as interartes não estejam presentes nos currículos disciplinares das graduações, mas o aprofundamento e a importância talvez estejam distantes da forma como a arte, principalmente a arte contemporânea, tem dialogado com todas as linguagens. Observa-se que o estudo das interações das artes está incluso no processo de ensino-aprendizado e no processo de pesquisa nos cursos de graduação (bacharelado) em Arte nas universidades públicas pesquisadas. É importante frisar que essas observações referem-se a cursos de bacharelado e que, para os egressos dos cursos de licenciatura em Arte, seja qual for a linguagem artística escolhida, o trabalho de docência terá por obrigação imposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴ uma articulação de ensino das linguagens artísticas: artes visuais, música, teatro e dança.

Nos cursos de pós-graduação, o processo de inserção das disciplinas que tratam das interartes, até pela premissa investigativa dos mestrados, aparece de forma substancial no campo da pesquisa em Arte e, por conseguinte, com menor enfoque na questão formativa. Cito alguns desses cursos e suas disciplinas de correspondências em artes no Quadro 3.

Universidade	Curso	Disciplina
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Escola de Belas Artes, Programa de Pós-graduação em Artes Visuais	Pintura: linguagem e interfaces. Ementa: Componentes estruturais da linguagem pictórica. As construções da visualidade pictórica: os significantes e os modos de ver. Interface da pintura com outras linguagens.
Universidade Federal do Pará (UFPA)	Instituto de Ciências da Arte, Programa de Pós-graduação em Artes	Produção estética das linguagens artísticas. Ementa: Estudos sobre a produção poética da linguagem e sua função na constituição da memória cultural. Gestualidade, sonoridade, verbalidade e visualidade: semioses e abordagens interativas da linguagem em produções artístico-estéticas.
Universidade de Campinas (Unicamp)	Instituto de Artes, Departamento de Música	Seminários avançados. Ementa: Compreender o papel de relevo da interdisciplinaridade do conhecimento nas análises e interpretações culturais em torno da linguagem musical, como ocorre nas relações da história com a semiótica, linguística, comunicação, sociologia, (etno) musicologia, antropologia, política, economia, língua e literatura.

Quadro 3 – Disciplinas ofertadas em cursos de pós-graduação em Arte no Brasil. Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O interesse das interartes nos cursos de pós-graduação vai além das linhas de pesquisa dos cursos das áreas de Arte. As investigações servem tanto para a produção artística – oferecendo subsídios para experimentação – como para a compreensão dos processos criativos interartísticos e das discussões em campos diversos. Ainda na pesquisa de pós-graduação, muito tem se falado sobre a questão artística em termos de multimeios e multimídias. Essas definições

⁴ Na BNCC, no Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as artes visuais, a dança, a música e o teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em arte.

semânticas acrescentam à produção do objeto de arte conceitos, técnicas e materialidades tecnológicas digitais, como mídias digitais e virtuais, que trazem novos objetos artísticos – audiovisualidades digitais, interatividade obra-espectador, paisagens e esculturas sonoras. As intermédias são diálogos entre as artes agora com experimentos tecnológicos. Trata-se de um conceito de interartes digitais, que difere das interartes tradicionais no sentido de materialidades, analógicas opostas ao meio digital, porém formuladas na inter-relação das linguagens: música, poesia, artes visuais, dança e teatro.

2. A produção de pesquisa científica atual no campo das interartes entre a música e a pintura

As pesquisas sobre as artes e suas correspondências desdobram-se em vários campos de relação interartística, como dança e pintura; música e cena; poesia e música; filosofia e teatro, e outras várias combinações. Ainda é possível combinar três ou mais linguagens artísticas, que estão postas e são possíveis de serem investigadas. É considerada de grande importância a investigação interartística, em qualquer época ou movimento, que se fez presente no dia a dia de artistas, pesquisadores, estudiosos de arte, filósofos e pensadores. E o que se pesquisa hoje nas academias dentro do universo das relações entre as artes é o que apresento a partir de uma busca de registros dos repositórios de instituições e agências ligadas ao sistema de educação e de pesquisa do país. Nessa busca, os dados obtidos mostram como as interartes têm despertado interesse nos mais diversos campos de pesquisa acadêmica (Quadro 4).

■ 275

Banco de dados	BDTD	Capes	Google Acadêmico	Total
Música e pintura	10 dissertações, 7 teses	7 artigos	571 artigos	595
Estética comparada	6 teses, 5 dissertações	6 artigos	6 artigos	23
Sonoridades e visualidades	26 dissertações, 8 teses	1 artigo	34 artigos	69
Correspondência das artes	1 dissertação	3 artigos	128 artigos contendo as palavras "música e pintura"	132
Interartes	36 dissertações, 21 teses	43 artigos, 2 livros, 1 resenha	16 artigos contendo as palavras "música e pintura"	119
Interfaces da arte	7 dissertações, 6 teses	1 artigo	115 artigos contendo as palavras "música e pintura"	129
TOTAL				1067

Quadro 4 – Dados absolutos da pesquisa sem cruzamento de delineadores. BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

⁵ Notas de diário durante a residência artística "abrindo a sala".

Optei também por realizar apurações que delimitassem uma relação interartística específica, por exemplo, o binomial das interartes música/pintura, o que trouxe um resultado bastante expressivo. No Quadro 5, apresento o resultado com delineadores que buscam exatamente essa especificidade relacional entre a música e a pintura.

Banco de dados	BDTD	Capes	Google Acadêmico	Total
Música/pintura e estética comparada	6 documentos (2 dissertações, 4 teses)	7 artigos	28 artigos	42
Sonoridades e visualidades e estética comparada	7 documentos (3 dissertações, 4 teses)	0	1 artigos	8
“Correspondência das artes” e “música e pintura”	0 documentos	0	11 artigos	11
“Interartes” e “música e pintura”	5 documentos (4 dissertações, 1 tese)	46 documentos (43 artigos, 3 livros.)	21 artigos	73
Interfaces da arte e música e pintura	1 documento (1 dissertação)	3 artigos	0 artigos	4
			TOTAL	138

276 ■

Quadro 5 – Dados obtidos após aplicação dos novos critérios de cruzamento, com o binomial música/pintura. Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Excluindo desdobramentos e estudos que não possuem proximidade com a correspondência entre música e pintura, destaco alguns trabalhos referenciais para o processo interartístico da música e da pintura. Dentre esses trabalhos, chama a atenção o de Jean-Yves Bosseur, *Musique et arts plastiques: interactions aux XXe et XXIe siècles Troisième édition revue et augmentée* (2015). Trata-se de um estudo de excelência e de grande relevância teórica e produtiva, com análises de correspondências sensoriais e equivalências estruturais entre a música e as artes visuais. É sobre o trabalho de Bosseur que Alexandre Siqueira Freitas insere suas pesquisas na área das semelhanças entre música e arte visual. Sua tese *Ressonâncias, reflexos e confluências: três maneiras de conceber as semelhanças entre o sonoro e o visual em obras do século XX* (FREITAS, 2012) é um primoroso trabalho que investiga as sínteses dessas artes.

O trabalho de Sandra Loureiro de Freitas Reis (1999), *A linguagem oculta da arte impressionista: tradução intersemiótica e percepção criadora na literatura, música e pintura*, traz conceitos comuns às linguagens artísticas da música e da pintura. A partir desses conceitos, a autora elabora as correspondências que estariam ocultas ou que foram ocultadas pelas especificidades de cada linguagem.

No âmbito da apreciação analítica de uma obra pictórica, musical e literária, de qualquer época ou estilo, podemos considerar, na análise

do fenômeno poético em seu sentido amplo (poiesis), os seguintes modos, aqui vistos como organizações peculiares de elementos da mesma espécie, num determinado sentido lógico: modos de valores; modos de durações ou modos rítmicos; modos de intensidade; subdivididos estes em: modos de agógica, de dinâmica e de densidades; modos de planos, modos de timbres, cores e tons; modos de discurso; modos de justaposição e de simultaneidades; modos de articulação; modos de luz; modos de estrutura; modos de instrumentação; modos de direcionalidades; modos de significação; modos de leitura e modos de interpretação (REIS, 2001, p. 382).

Outros trabalhos seguem a mesma linha investigativa e apresentam teses que transitam pela sinestesia e pela intermedialidade. São eles:

BAQUERIZO, Daniel Mancero. *Le marché populaire: trois tableaux sonores: aisthêsis, création et correspondance entre musique et peinture.*

HAMIDO, Omar Costa. *Estudo sobre as relações entre Música e Pintura e processos composicionais.*

LOUREIRO, Eduardo Campolina Viana. *A técnica e os processos criativos no século XX: entre as artes visuais e a música.*

JUNIOR PEDROSO, Neurivaldo Campos. *Estudos Interartes: uma introdução.*

VILLASE, Humberto Ortega. *Desafios del potencial creativo de la intermedialidad.*

Esse conjunto de estudos anotados compõe um generoso *corpus* de trabalhos sobre as correspondências das artes e os processos criativos de interfaces. São trabalhos atuais que dialogam com teses como a de Etienne Souriau (1947) e seus sistemas de correspondências das artes, caminhos para estudos interartísticos da música com a literatura ou da música com as artes visuais. Souriau (1947) busca legitimar os métodos comparativos a partir do confronto entre as artes e comenta que todos que se empenham nessa aventura comparativa

Participam mais intimamente e achando encantos maiores aqueles que saboreiam as profundas delícias de avançar pelo fato (e esse fato é a própria arte, com todas as suas graças, mas também com toda a sua robustez e profundidade) passo a passo, como o auxílio de um método rígido e exigente, que engrandece o estético como todas as suntuosidades do espírito puro, todos os sombrios clarões desse pensamento precavido e pesquisador, pensamento que não teme avançar ao âmago das coisas virando e revirando o fato até que ele diga seu verdadeiro nome (SOURIAU, 1947, p. 27).

Nesse avançar dentro das artes e suas linguagens singulares, a pesquisa de estética comparada de Souriau se aprofunda para encontrar interseções artísticas. Etienne Souriau (1947) fala das correspondências no objeto artístico acabado. No entanto, poderiam a interação entre as artes acontecer durante o processo criativo, como nas relações das linguagens nos processos criativos na abordagem dos estudos de Fayga Ostrower (2014), no livro *Criatividade e processos de criação*. Nele, ela apresenta formulações criativas a partir da tradução e da transposição, elementos que no processo criativo são ferramentas do artista na concepção e produção de sua obra. Na transposição, aproximamo-nos mais do processo criativo das interartes. Transpor um elemento para outro é, numa hipótese provável, comparar signos, ressignificar elementos, utilizar estéticas distintas para unir diferentes linguagens. Na tradução, encontramos o objeto artístico pronto. Entendemos, então, que são dois caminhos para o estudo das interartes: um que olha para a correspondências das artes no processo criativo e outro que olha para as correspondências a partir do objeto artístico acabado.

Na proposta de trabalho do pesquisador e artista francês Jean-Yves Bosseur sobre a música e as artes plásticas, o processo interartístico é posto sobre o fazer artístico. Artes plásticas e música se intercalam, e o objeto artístico resultante desse enlace surge atemporal e inédito.

Se as interseções entre música e artes plásticas não cessaram de se desenvolver ao longo de todo o nosso século, segundo modalidades tão diversas como as estéticas a que se referem, as problemáticas que as sustentam parecem já expressas sob múltiplas formas nos séculos anteriores. Em seu Dicionário de música, em o artigo “Imitação”, Jean-Jacques Rousseau escreve: “A música parece colocar o olho no ouvido; e a grande maravilha de uma arte que age apenas pelo movimento é poder formar até a imagem do descanso. A noite, o sono, a solidão e o silêncio entram nos quadros grandes da música”. (BOSSEUR, 2015, p. 10)⁵

A partir dos estudos de Jean-Yves Bosseur (2015), o pesquisador e professor Alexandre Siqueira Freitas (2012), autor da tese *Ressonâncias, reflexos e confluências: três maneiras de conceber as semelhanças entre o sonoro e o visual em obras do século XX*, debruça-se nas pesquisas sobre as interartes, apresentando “diretrizes para se observar encontros entre artes, matérias e técnicas artísticas distintas e caracterizar algumas das passagens possíveis e interações entre o sonoro e o visual” (FREITAS, 2012, p. 25). Ele afirma que

As semelhanças são expostas, mais à frente, através de traços específicos, aos quais chamamos de “similitudes”, de acordo com o

⁵ Texto original em francês: *Si les intersections entre musique et arts plastiques n'ont cessé de se développer tout au long de notre siècle, selon des modalités aussi diversifiées que les esthétiques auxquelles elles renvoient, les problématiques qui les sous-tendent semblent déjà exprimées sous de multiples formes au cours des siècles précédents. Dans son Dictionnaire de musique, à l'article « Imitation », Jean-Jacques Rousseau écrit: “La musique semble mettre l'œil dans l'oreille; et la plus grande merveille d'un art qui n'agit que par le mouvement est de pouvoir former jusqu'à l'image du repos. La nuit, le sommeil, la solitude et le silence entrent dans le nombre des grands tableaux de la musique”.*

entendimento de Michel Foucault. A partir dessas últimas, apresentadas pelos nomes de simpatia, emulação, analogia e *convenientia*, propomos maneiras de se observar encontros entre o sonoro e o visual. Da simpatia provém a noção *ressonância*, que se baseia na liberdade do receptor de estabelecer correspondências entre pares de obras de arte distintas e fertilizar mutuamente seus entendimentos. Os *reflexos* se endereçam às obras cujos artistas procuraram aplicar em sua própria arte elementos provindos de uma outra arte e encontram suas bases nas similitudes de emulação e analogia. Finalmente, as *confluências*. Neste terceiro grupo incluem-se obras que contém em sua própria estrutura matérias sonoras e visuais. (FREITAS, 2012, p. 11)

Para Freitas (2012), o desafio da estética comparada traz apontamentos fundamentais para o campo das comparações e correspondências das artes: “Não temos dúvidas de que existam diferenças entre as naturezas perceptivas de cada arte, mesmo que os limites entre atividades artísticas nem sempre sejam claros. A classificação das práticas artísticas pode constituir um primeiro problema no exercício da estética comparada” (FREITAS, 2008, p. 2). São diálogos e atravessamentos entre as artes que formulam várias hipóteses e possibilidades de estudos sobre o tema das correspondências – onde e como as interartes se manifestam ou se revelam.

3. Interartes: um histórico dos estudos das correspondências artísticas

Estudos sobre as interartes são abordados desde a filosofia grega. Na Grécia, mediadas pela música, diversas linguagens artísticas cumpriam o papel de proporcionar conhecimentos e sabedoria. Para o professor Fernando Santoro⁶ (2012), essas atividades seriam as seguintes:

Os gregos chamam de músicas as atividades artísticas: a epopeia, a tragédia, a comédia, a poesia lírica, a erótica. Também chamam de música atividades que como tal nos soam inusitadas, como a astronomia e a história [...] Aristóteles chama as músicas didáticas de “éticas”, pois o que se aprende com seus mitos é o éthos heroico, os valores que dignificam uma pessoa [...] A arte também é catártica, transformando as emoções humanas como o terror, a compaixão e a cólera. Aristóteles percebe que a provocação e transformação das emoções humanas nas obras poéticas é tanto ou mais importante que a expressão de conteúdos morais. (SANTORO, 2012)⁷

Já durante o período renascentista, são as artes visuais que reivindicam o protagonismo, confrontando a poesia numa disputa conhecida como *paragone*. G. E. Lessing (2020) trata desse enlace em seu livro *Laocoonte*, no qual descreve que,

⁶ Fernando Santoro é doutor em filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

⁷ <https://revistaeducacao.com.br/2012/12/03/a-arte-na-educacao-a-partir-de-aristoteles/>

apesar da relação conflituosa entre poesia e pintura, “ambas eram tão exatamente ligadas que sempre caminhavam de mãos dadas e o poeta nunca perdia o pintor de vista e o pintor o poeta” (LESSING, 2020, p. 77). Mas onde está materialmente a interação entre as artes? A interação pode estar e pode acontecer antes da concretização material do objeto artístico (HAMIDO, 2013, p. 21). Então, seria não somente no conhecimento artístico específico de cada artista, mas na possibilidade que cada artista se dispõe e se abre para receber influências de objetos artísticos diversos do seu que, partindo desse ponto, tais influências se inserem no seu processo de criação como materialidades objetivas ou subjetivas de outras linguagens. Dessa forma, cria-se um campo de correspondências interartes.

Tratando as interartes com outro olhar, mas com o mesmo vigor, são os românticos e pós-românticos os mais enfáticos nas correspondências entre as artes. Músicos como Tchaikovsky, Debussy, Arnold Schonberg e pintores impressionistas e modernos estão sempre abordando as interações entre as artes, especialmente entre a pintura e a música. Em contrapartida, é nesse momento que surge um dilema: a superficialidade das comparações. Essa questão é abordada por Souriau (1947, p. 3), que trata esse dilema como “metáforas imprecisas e analogias confusas”. Tais analogias aparecem no período romântico e impressionista e só irão desaparecer no início do século XX pelo rigor das pesquisas em tradução e literatura comparada, nos estudos de semiótica e sobre estética comparada.

A ciência exata também buscou uma relação entre as naturezas de cada arte em suas materialidades. Essa procura aparece no livro *A teoria das cores*, do alemão Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), publicado em 1810, e nas teorias de Isaac Newton (1642-1726) sobre a relação das frequências de sons e cores. Esses são dois exemplos de pesquisas que exploraram o aprofundamento sobre o comum que permeia as linguagens artísticas e suas especificidades.

Podemos argumentar que a materialidade do objeto artístico precede a comunhão entre as artes, ou seja, as interartes, a correspondência e a interação acontecem durante o processo criativo, na inspiração e no desejo de expressão. É preciso pensar como acessar e conceituar esses *insights*, seja pela fenomenologia⁸ ou pelas correspondências, pelas analogias e semelhanças, pela crítica genética, ou pela semiótica. São muitos os caminhos, e todos são possíveis de serem trilhados.

4. CONCLUSÃO

A arte é um universo expansivo, e suas possibilidades relacionais podem levar a grandezas inimagináveis, como na relação entre música e pintura, teatro e pintura, música e dança, literatura e música, *performances* e pintura, enfim, um universo de fenômenos desafiadores, de encontros e desencontros de processos criativos de linguagens tão distintas. Para o pesquisador Alexandre Freitas, “A realidade da diferença das coisas não impede que semelhanças, objetivas ou não, e

⁸ A fenomenologia surge na filosofia como ciência sobre a experiência que a consciência tem do mundo, a relação entre a consciência do saber humano e o mundo exterior a ela. Portanto, seu principal objetivo é investigar e descrever os fenômenos como experiência consciente. Isso deve se dar de forma desvinculada de teorias sobre as explicações causais e o mais distante possível de preconceitos e pressuposições, como afirmou Merleau-Ponty, no prefácio da Fenomenologia da percepção (<https://namu.com.br/portal/o-que-e-fenomenologia/>).

de todas as naturezas, possam ser observadas” (FREITAS, 2012, p. 86). Para Fayga Ostrower, “O que for semelhante física, intelectualmente, emocionalmente semelhante, tende a atrair-se.[...] O que for dessemelhante tende a destacar-se. Destacando-se, o contraste se segrega no contexto”. (OSTROWER, 2016, p. 92). Esses semelhantes de processos criativos e de objeto artístico parecem ondas paralelas que se cruzam intensa e intencionalmente; são os caminhos paralelos que se cruzam por ressonâncias, por objetivos, por analogias, por inspiração. Compreendo que o produto entregue por uma pesquisa científica em Arte possa trazer mais questionamentos e discussões sobre os processos artísticos, sobre os métodos do fazer artístico. As teorias da sistematização, necessárias às pesquisas científicas, esbarram no caráter por vezes intuitivo da arte, que tencionam para um modo diferente de pesquisa. Para Sílvio Zamboni (2012, p. 44),

O caminho da adequação em arte não é necessariamente o mais curto e mais imediato para se atingir um objetivo, porque o processo de trabalho, principalmente na pesquisa artística, é permeado por inúmeros fatores não racionais e não controlados pelo intelecto do artista e, portanto, pode necessitar de caminhos menos diretos para que se dê a maturação necessária das soluções objetivadas pelo artista.

■ 281

Temos, portanto, um breve panorama sobre a participação da disciplina de interartes no contexto do ensino nos institutos de Arte das universidades brasileiras. Este panorama revela um olhar para o campo de pesquisa em interartes e as correspondências das artes, o qual, por transitar em diversas áreas, cada qual com suas particularidades, provoca um certo receio e uma prudência dos pesquisadores para falar em uma língua da qual não possuem total domínio. Tal domínio certamente é necessário – para traduzir uma língua para outra, de uma área de pesquisa para outra – para evitar as temíveis e inoportunas metáforas para as quais Souriau (1947) alertava. Atentos a essas dificuldades, pesquisadores buscam o entendimento e a compreensão, seja na produção da arte com o uso de interfaces da arte na concepção de objetos artísticos, seja na percepção de processos criativos alheios, percebendo ramificações dessas dialéticas artísticas em áreas que vão desde a didática em artes até as significâncias inéditas reivindicadas pela semiótica. Creio que será nos processos criativos que encontraremos uma possibilidade maior de confirmarmos, de maneira científica, os processos interartísticos. Tais confirmações devem ser livres de analogias abstratas e devem trazer embasamentos sólidos. Esses trabalhos por certo auxiliarão outras pesquisas, tornando possível o aprofundamento nas estéticas comparadas.

Também é importante não deixar de pensar na arte-educação, no ensino de arte na educação básica. Institutos de Arte têm formado docentes que, para atuarem na sala de aula, necessitarão de um conhecimento, mesmo que básico, nas quatro linguagens exigidas pelas bases curriculares. Esses professores vão transitar no teatro, na dança, na música e nas artes visuais. Podem abordar separadamente cada linguagem, mas, de posse do conhecimento sobre a interação dessas linguagens, é certo que a qualidade de seu trabalho será superior.

As análises dessas pesquisas podem trazer discussões sobre o ambiente educacional da arte no ensino fundamental e no ensino superior, separando contextos e objetivos de cada nível. Indubitavelmente, será uma grande contribuição das artes para o crescimento de todos os campos científicos dispostos ao diálogo e ao (con)viver e ao (co)existir com a arte; uma porta para entrada de novos estudos científicos e sua *samsara*⁹ e para a arte em suas aventuras.

REFERÊNCIAS

- BOSSEUR, Jean-Yves. **Musique et arts plastiques**: interactions aux XXe et XXIe. Paris: Minerve, 2015.
- FERREIRA, G.; COTRIM, C. (org.). **Clement Greenberg e o Debate Crítico**. Rio de Janeiro: Funarte; Jorge Zahar, 1997.
- DUCHTING, Haio, **Paul Klee**: Painting Music. London: Prestel, 2020.
- FREITAS, Alexandre S. **Ressonâncias, reflexos e confluências**: três maneiras de conceber as semelhanças entre o sonoro e o visual em obras do século XX. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- FREITAS, Alexandre. Desafios da estética comparada. In: **CONGRESSO DA ASSOCIAC A O NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAC A O (ANPPOM)**, 2008, [s. l.]. [Anais]. [S. l.], 2008.
- LESSING, G. E. **Laocoonte**: ou sobre as fronteiras da pintura e da poesia. São Paulo: Iluminuras, 2020.
- MOREIRA, Walter. Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção. **Janus**, Lorena, SP, v. 1, n. 1, 2004.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30. ed. rev. Petrópolis: Vozes, 2014.
- PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosimary C.; BELLO, Suzilei F.; INNOCENTINI, Maria C. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 2, out. 2012.
- REIS, Sandra L. F. **A linguagem oculta da arte impressionista, música e pintura**. Belo Horizonte: Mãos Unidas, 2001. 447 p.
- SOURIAU, Étienne. **A correspondência das artes**: elementos de estética comparada. São Paulo: Cultrix, 1969.
- ZAMBONI, Silvio. **Pesquisa em arte**: um paralelo entre arte e ciência. 4. ed. rev. Campinas: Autores associados, 2012.

⁹ Samsara, o termo sânscrito e páli para “movimento contínuo” ou “fluxo contínuo”, refere-se, no budismo, ao conceito de nascimento, velhice, decrepitude e morte, do qual todos os seres no universo participam e do qual só se pode escapar por meio da iluminação.

Recebido em 15/05/2021 - Aprovado em 21/09/2021

Como citar:

RAMOS, E. As interartes e seu lugar no contexto atual disciplinar dos cursos de graduação e pós-graduação em arte nas universidades brasileiras. *ouvirOUver*, v.17, n.2. p. 269-283. jul./dez. 2021. <https://doi.org/10.14393/OUV-v17n2a2021-61093>



A revista *ouvirOUver* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Una experiencia de co-docencia en la universidad basada en la producción de visualidades colectivas.

FERNANDO MIRANDA
NATALIA GRAS
YOHNNATTAN MIGNOT

Fernando Miranda es Doctor en Bellas Artes con orientación en Educación Artística (Facultad de Bellas Artes - Universidad de Barcelona) y Licenciado en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Universidad de la República, Uruguay. Profesor Titular del Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes” (asimilado a Facultad) de la Universidad de la República. Investigador Nivel I, Sistema Nacional de Investigadores, Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) – Uruguay. Responsable desde 2005 del Núcleo de Investigación en Cultura Visual, Educación y Construcción de Identidad de la UDELAR con el que ha desarrollado proyectos a nivel nacional e internacional.

Afiliação: Universidad de la Republica Uruguay

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0519-0918>

Natalia Gras es Doctora en Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana, México; Magíster en Economía y Gestión de la Innovación, Universidad Autónoma Metropolitana, México y Licenciada en Economía por la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la Universidad de la República, Uruguay. Profesora adjunta de la Unidad Académica de la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay y forma parte de las redes GLOBELICS (*Global Network for Economics of Learning, Innovation, and Competence Building Systems*) y LALICS (*Latin American Network for Economics of Learning, Innovation, and Competence Building Systems*).

Afiliação: Universidad de la Republica Uruguay

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2653-8314>

Yohnattan Mignot es doctorando en Investigación en Arte Contemporáneo, Universidad del País Vasco (UPV/EHU); Máster en Investigación y Creación en Arte, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España; Licenciado en Artes Fotografía, Universidad de la República, Uruguay. Docente Ayudante en el Área de Foto-Cine-Vídeo del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes, Universidad de la República. Integrante del Núcleo de Investigación en Cultura Visual, Educación y Construcción de Identidad desde 2017. Ha realizado diversas exposiciones artísticas individuales, nacionales e internacionales: *Intrusos* (Festival LAN, Bilbao, España. 2020) *Ensayos sobre el Trabajo* (Bienalsur. Rosario, Argentina. 2019), *Terrain Vague* (Alianza Francesa. Montevideo, Uruguay. 2017). Ha obtenido el primer premio del Certamen de Arte EIA21 (País Vasco, España. 2020).

Afiliação: Universidad de la Republica Uruguay

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2413-7146>

■ RESUMEN

El artículo trata sobre una experiencia de co-docencia universitaria, con profesores y profesoras estudiantes de posgrado. Se fundamenta en el trabajo interdisciplinario, desde una aproximación a la investigación basada en las artes y a partir de la producción de visualidades colectivas sobre las representaciones que los docentes tienen de su trabajo, su formación y los entornos institucionales en que se desempeñan, concebidos como sistemas. La utilización de la fotografía es el medio de producción visual elegido para generar un conjunto de imágenes que actúan como evidencias de los resultados del análisis, la descripción y la crítica, que los docentes realizan de sus prácticas.

■ PALABRAS CLAVE

Co-docencia, visualidades colectivas, fotografía, investigación basada en las artes, sistemas.

■ RESUMO

O artigo trata de uma experiência de co-docência universitária, com professores e professoras estudantes de pós-graduação. Ela se baseia em um trabalho interdisciplinar, de uma abordagem à pesquisa baseada nas artes e da produção de visualidades coletivas sobre as representações que os professores têm de seu trabalho, sua formação e os ambientes institucionais nos quais atuam, concebidos como sistemas. O uso da fotografia é o meio de produção visual escolhido para gerar um conjunto de imagens que funcionam como evidência dos resultados da análise, descrição e crítica que os professores fazem de suas práticas.

285 ■

■ PALAVRAS-CHAVE

Co-docência, visualidades coletivas, fotografia, investigação baseada nas artes, sistemas.

Introducción

Las experiencias de co-docencia, desde una perspectiva interdisciplinaria, no son comunes en las universidades.

Desarrollamos una propuesta con profesores y profesoras, a la vez estudiantes de posgrado de la asignatura *Pedagogías Culturales*, que incorporó, como eje estructurante, la producción de visualidades colectivas sobre las representaciones de los modelos docentes en la educación superior.

La experimentación en distintas maneras de representar en imágenes los sistemas de trabajo y los entornos institucionales encontraron en la utilización de la fotografía el medio propicio para evidenciar resultados.

La propuesta se aproxima a los preceptos teóricos y prácticos de la investigación basada en las artes, y en sus posibilidades para el uso creativo.

Caracterización del curso de Pedagogías Culturales: profesores como alumnos

El curso de Pedagogías Culturales se desarrolla en el marco del programa de Maestría en Enseñanza Universitaria de la Universidad de la República en Montevideo.

Se trata de un programa público de formación al que concurren profesores y profesoras de las más diversas disciplinas de la universidad y de la formación de enseñanza secundaria o magisterio.

Se mezclan así docentes de universidad, con origen en disciplinas sociales y humanísticas, con los que vienen de una formación científica dura y experimental, hay quien llega del Diseño y quien lo hace de la tradición de la docencia en educación.

En la edición de 2019-2020, un total de diez estudiantes culminaron el proceso de formación de la asignatura, cuyo objetivo principal es contribuir a la formación docente universitaria desde las aportaciones de la Pedagogía y sus relaciones con las formas de producción cultural contemporánea.

Para el cumplimiento de este objetivo nos basamos en distintas prácticas basadas en las artes, dentro de las que enfatizamos la producción visual y la creación colaborativa de imágenes, pequeñas acciones performáticas y producción de textos autobiográficos que llegan a veces a tonos literarios.

Las propuestas de trabajo se orientaron en torno a conceptualizar y narrar trayectorias y modelos, a representar mediante el dibujo, la fotografía y diversos objetos materiales los modelos de enseñanza que se construyen en nuestras instituciones de educación superior.

La modelización gráfica tuvo procesos de distintas etapas y versiones para llegar a un resultado en que cada grupo se sintiera identificado.

El curso de Pedagogías Culturales y la investigación basada en las artes

A efectos de abordar este trabajo lo hemos hecho desde una perspectiva próxima a la investigación basada en las artes en el sentido en que lo plantean Fernando Hernández (2008), Natalia Calderón (2015) y ambos (2019), como la

producción de un conocimiento disruptivo en la universidad.

Las prácticas de investigación, en este caso en un entorno de formación universitario, tienen que recoger las ideas, los puntos de vista, la experiencia y la expresión subjetiva de quienes participan.

Desde esta convicción nos interesa la perspectiva de la investigación basada en las artes en cuanto relato y descubrimiento “como parte de un proceso que no se centra en una subjetividad que se proyecta en sí misma, sino en la relación con los otros o con la experiencia sobre la que se indaga de manera compartida” (HERNÁNDEZ; FENDLER, 2014, p. 5).

La posibilidad de producir conocimiento acerca de las prácticas educativas en las aulas de la universidad, en perspectiva del propio contenido que nos agrupa – y cuando se trabaja con profesores y profesoras de distintas disciplinas y muy diversa formación –, necesita de dispositivos comunes que permitan zonas de contacto, de representación y de generación de visualidades.

Un dispositivo de trabajo es, según hemos señalado en un texto anterior (XX; YY; ZZ; 2016, p. 13) “*un artificio estructural y organizativo consciente, creado para la producción y la acción colectiva*”.

Así, cuando proponemos a quienes participan la producción de visualidades en procesos grupales, como forma de narrar la experiencia de la docencia universitaria, involucramos la posibilidad de la irrupción de las subjetividades no como una expresión individual, sino como una construcción necesariamente colectiva.

En términos de la importancia de la condición narrativa, y su relación con la construcción colectiva, las subjetividades tienen que ver con espacios y relatos compartidos, donde la historia se produce necesariamente en relación (HERNÁNDEZ; FENDLER, 2014).

Tomar la producción visual de los participantes a partir de las experiencias de trabajo colaborativo no supone ni la fascinación por la forma, ni la estetización que adorna una instancia de formación, sino dar la posibilidad de que allí residan los resultados propios de las narrativas colectivas.

La incorporación de materiales, tecnologías y maneras proyectuales de creación colectiva remite a las artes pero no para generar la ilusión de la expresión individual, sino para aproximarnos de otra manera al conocimiento que tiene que ver, en este caso, con los espacios de formación universitaria y las vidas de los y las docentes en ellos.

Como refiere Hernández (2013):

Cuando narramos y documentamos no lo hacemos como parte de un ejercicio celebratorio sino como una forma de ponernos en tensión y salir de nuestra zona de confort. Permitiendo que los otros entren en una red que no se acaba en nuestro grupo-clase, en un proyecto artístico, en la intervención en un museo, o en la investigación que realizamos junto a los jóvenes. Lo que pretendemos es extender a otros, generar formas de compartir que posibiliten nuevas complicidades y relaciones (p. 88).

Lo que allí se produce no ilustra un conocimiento, sino que es el conocimiento en una forma que busca desarmar la condición hegemónica marcada por las pretensiones de exterioridad, objetividad y dualidad en que se lo concibe habitualmente.

Es decir: a) el conocimiento no es extraño a los sujetos, no está fuera esperando ser revelado, sino que éstos participan activamente de su producción involucrados en los juegos de relaciones – sociales, lingüísticas, políticas, entre otras – que participan de esa producción; b) el conocimiento involucra el poder y sus conflictos evidenciados en jerarquías, omisiones, relevancias; y c) el sujeto que conoce y el objeto conocido no son independientes, no hay intuición, inspiración o esencia que resida en la subjetividad por fuera de la trama de relaciones en que participa quien conoce.

Así, y contrariando la lógica instalada en la tradición moderna de las artes, se cuestiona el concepto mismo de autoría por la acción evidente del colectivo como marco y posibilidad de creación. Ubicamos la condición de autoría en la posibilidad de la realización subjetiva en y con el grupo.

Si participamos a los docentes de espacios de formación en que puedan conectar lo subjetivo con una experiencia visual en forma integral y productiva, damos paso a capacidades de producción de conocimiento no realizables de otras maneras. A veces porque el conocimiento opera tácitamente, y “se trataría de tener en cuenta ciertos procesos cognitivos y/o comportamientos que son sustentados por medio de operaciones inaccesibles a la conciencia” (EVHAVARRÍA, 2011, p. 5), otras veces porque la construcción colectiva del conocimiento, mediante acciones basadas en las artes, amplía y hace más densa la experiencia vital, agregando capas de miradas y perspectivas.

Sin perjuicio de que la condición política y reflexiva del llamado “conocimiento tácito” es objeto de discusión – ya desarrollado por Natalia Calderón (2015) –, no nos referimos aquí a una suerte de sinonimia del término con lo que podríamos denominar “sentido común”, como a veces parece tomarse el concepto.

Por el contrario, vemos la posibilidad de traer al frente y combinar visualidades y acciones performáticas – y, por tanto, hacer explícitos, reconocibles y situados – ciertos conocimientos, como si se tratase de una operación de un programa informático de edición de imágenes.

Un curso centrado en las pedagogías culturales, junto a profesores y profesoras de universidad, da el espacio para recuperar las historias personales como relatos de tránsito por la institucionalidad educativa, produciendo unas maneras de colaboración que favorezca la construcción identitaria de lo que nos corresponde individualmente pero también de lo que somos en común y de lo que nos diferencia.

Como señala García-Huidobro (2013) respecto de su investigación con mujeres artistas docentes,

[...] acercarme a conocer en profundidad sus historias y cómo sus diversas experiencias sociales, políticas y personales las llevan a comprender y enfrentar sus prácticas artísticas y docentes como mujeres, nos permitirá comprender en conjunto, de qué manera lo

individual dialoga con lo social y pone en juego la conformación de sus identidades. (p. 29)

Una experiencia de docencia compartida.

Esta intervención en el curso de Pedagogías Culturales tiene que ver con una experiencia de co-docencia (*co-teaching*) entre tres docentes provenientes de distintos campos de formación disciplinar: Artes Visuales y Fotografía, Educación, Economía.

La co-docencia, de acuerdo a las posturas más recibidas, incorpora dos o más profesores y profesoras de similares o diferentes niveles de formación, experiencia o procedencia disciplinar que actúan en una misma área de contenidos programáticas, en este caso el proceso del curso planteado.

Esto permite trabajar juntos, discutir objetivos, finalidades y sentido de la formación respecto a lo que se comparte en el aula. (LOCK et al, 2016; HOWLETT; NGUYEN, 2020)

Si bien la co-docencia surge en los años '60 en entornos de modalidades de educación inclusiva, de forma que al docente especialista en los contenidos se incorporara un segundo profesional de la educación que colaborara en las necesidades particulares de los estudiantes, la idea de compartir la enseñanza fue extendiéndose a todos los niveles de enseñanza y más allá de situaciones especiales.

De las distintas modalidades posibles y más aceptadas, varias ocurren en el ámbito de la formación artística. Así podemos ver la existencia de un docente a cargo y un co-docente observador y/o asistente, el trabajo en equipo de profesores o en espacios paralelos.

Incluso en aquellas áreas del Diseño o la Arquitectura que implican las llamadas metodologías proyectuales, la co-docencia admite formas de trabajo en estaciones o equipos de estudiantes simultáneos con docentes trabajando colectivamente.

En los hechos, los profesores y las profesoras universitarias están habituados a colaborar y participar conjuntamente de procesos de investigación, cooperan en la realización de proyectos de pesquisa, pero difícilmente colaboren en términos de co-docencia. Esto requiere procesos de confianza también para los estudiantes, no habituados a estas prácticas de enseñanza (LOCK et al., 2016).

La discusión teórica posibilita hacer explícitas las contradicciones entre las experiencias de los distintos profesores involucrados en el trabajo; también negociar contenidos, maneras de trabajo, experiencias, y promover el crecimiento común (FERGUSON; WILSON, 2011).

Es así que las autoras entienden que este tipo de experiencias favorece la construcción de grupos docentes más fuertes tanto a nivel del personal en formación como de los docentes más experimentados.

Sin perjuicio de esto, la experiencia indicaría que un conocimiento previo de los y las co-docentes, e incluso relaciones de compañerismo o amistad previa, genera niveles de confianza relevantes al momento del ejercicio en el aula universitaria.

En nuestro caso, además, la experiencia de co-docencia del equipo se constituye en sí misma en un ejemplo de trabajo para las profesoras y los profesores en formación, todos con una experiencia en vías de consolidación en la educación superior. La modalidad de compartir la docencia universitaria, permitió que los participantes se vieran “en espejo” con la alternativa desarrollada, alcanzando en el ejemplo la posibilidad de poner en contraste sus propias prácticas y experiencias.

Esta oportunidad de contrastar la trayectoria y decisiones propias con las del equipo docente, facilita intercambiar desde la reflexión personal las decisiones de “resolución” de los ejercicios de creación propuestos, al tiempo que desafía a la negociación entre los integrantes de los sub-grupos de trabajo en que se organizó la clase.

Trabajos recientes (MORELOCK et al., 2017) afirman los beneficios evidentes para quienes participan de experiencias de co-docencia, quienes consideran que mejoran sus experiencias de enseñanza si combinan con sus saberes y experiencias con sus colegas, favoreciendo en consecuencia los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

En sentido convergente, Hernández & Padilla-Petry afirman que en el caso de la

[...] co-docencia, hemos comprobado que esta paradoja, al tiempo que diluye posiciones y difumina roles establecidos entre los docentes, afecta a los estudiantes, pues quiebra y cuestiona una posición asumida a lo largo de años de normalizada posición subalterna que los suele llevar a renunciar a su responsabilidad de ser” (2019, 23) .

Del mismo modo la co-docencia colabora en la ruptura de una educación basada en disciplinas, especialmente cuando se trata de la universidad del siglo XX y lo que va del XXI (ASHBY; EXTER, 2019), ubicando la centralidad consecuente en materias aisladas y conceptos que responden a lógicas y paradigmas de aquellas.

Esta inerdisciplinarietà, aunque es una novedad del abordaje de la investigación y la enseñanza universitarias va en el sentido del concepto de aprendizaje integrador – *integrative learning* – lo que colabora en que los planes de estudios tengan sentido para los estudiantes (ASHBY; EXTER, 2019), en este caso de posgrado.

En nuestra experiencia, la oportunidad de un acción de docencia basada en las artes, en nuestro caso, ha sido útil no sólo para discutir nuestros marcos y referencias como docentes, sino también fomentar el diálogo de disciplinas de nuestros alumnos-docentes.

Marcas en los libros: cómo estudian los que enseñan

Una de las acciones que desarrollamos tiene que ver con las evidencias de la diversidad de intenciones y formas de apropiación de los textos de estudio por parte de los estudiantes-profesores que constituyeron nuestro grupo de trabajo.

La propuesta realizada al grupo fue sobre la selección personal de un texto que consideraran relevante para su trabajo y acción profesional como docentes. La intención era generar la comprensión, reflexión y crítica sobre las maneras de estudiar, vincularse con los textos y actuar sobre ellos, a partir de las marcas visuales e intervenciones personales.

Una vez cada participante seleccionó el texto de relevancia se registró cada imagen y se produjeron distintas visualidades vinculadas a cada estudiante, lo que dio lugar al uso de la imagen fotográfica como registro y prueba.

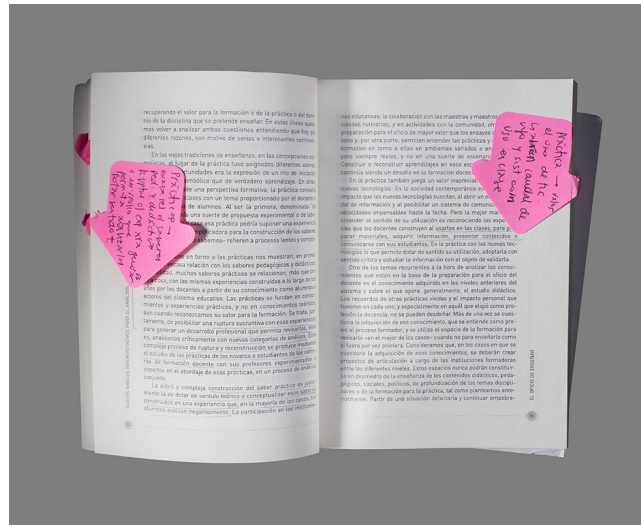


Figura 1. Ejemplo de intervención en libro de estudios de una profesora, 2019. Fotografía de los autores.

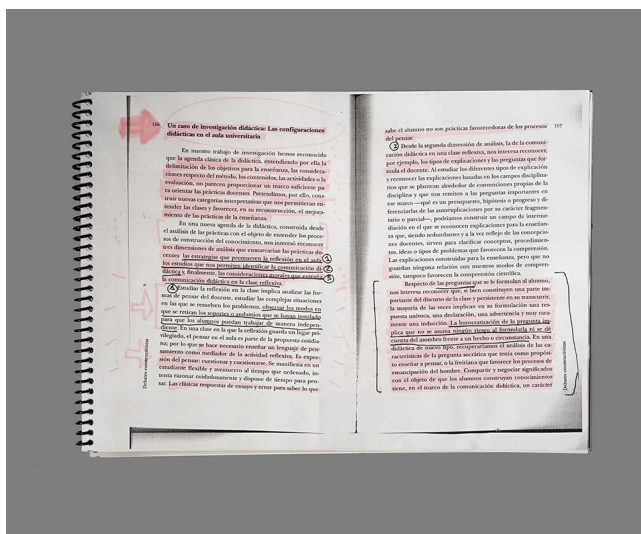


Figura 2. Ejemplo de intervención en libro de estudios de una profesora, 2019. Fotografía de los autores.

La fotografía como evidencia y su lugar en la experiencia educativa

Un comentario filológico de los textos no serviría de nada:
en los textos no se encuentra más que cuanto en ellos hemos puesto
(MERLEAU-PONTY, 1945, p. 8)

Un conjunto de libros abiertos se expone ante nosotros, al leer los contenidos que vemos en sus páginas encontramos una serie de características comunes entre ellos. Se habla de didácticas, pedagogías, profesores y maestras que nos llevan a una idea sobre un marco educativo desde la docencia.

Si situamos estos textos en el medio en que los visibilizamos dejan de ser páginas y nos colocamos ante una imagen fotográfica, lo que quizás nos sugiere un tipo de observación particular teniendo en cuenta este lenguaje visual.

¿Por qué no reescribir en un documento lo que allí se dice? ¿Por qué no recortar las páginas del libro? ¿Por qué no escuchar una voz que lea estas palabras? Entonces, ¿qué nos plantea observar estos textos dentro de una imagen producida por la fotografía?.

En este sentido podemos traer el pensamiento Marshall McLuhan (1967) cuando nos dice que “el *medio es el masaje* es una mirada a nuestro alrededor para ver que está pasando. Es un choquedoscopio de situaciones multifacéticas que se entretajan”. (p. 10)

Si somos capaces de pensar en el medio en el que colocamos la mirada veremos más allá de lo que nosotros creemos ver, estaremos situados en este entretajido que se nos impone.

Desde este punto de vista, la fotografía nos trae mucho más que un conjunto de textos, nos hace ver el objeto libro con sus páginas abiertas, intervenidas, marcadas, con su tamaño aparente (Figs. 1 y 2) , y nos introduce en un campo de visibilidad que se relaciona con el tiempo y el espacio. John Berger (2013) afirma que: “El verdadero contenido de una fotografía es invisible, porque no se deriva de una relación con la forma, sino con el tiempo.” (p. 35)

Así, la fotografía hace visibles las marcas que se estampan en la hoja como la huella de una sensación producida en el lector por lo leído. Un pliegue, un *post-it* o un rayón sobre el papel conforman una serie de signos que anuncian materialmente las palabras, oraciones o párrafos que fueron motor de sensaciones y se hacen reconocibles como una interrupción en la homogeneidad del formato del texto. Se señala un momento trascendente en la temporalidad y el espacio físico donde se desarrolla la lectura y estas marcas son el acento que permitirán identificar en un tiempo futuro aquello que allí nos detuvo.

En esta acción donde se separa una parte de un todo, se enmarca una zona de interés que es producida no solo por lo que encierra en sí misma, sino por los sentidos que le han precedido y los que aparecerán posteriormente.

Podemos pensar como una cualidad fotográfica esta capacidad de retener instantáneamente aquello que vemos para posteriormente recurrir a su huella en el futuro. La captura corresponde solo a una parte de la totalidad de luz que hay en el espacio y encuadrar consiste en separar y aislar estos rayos para colocarlos en un campo, omitiendo todo un fuera de campo que lo influye directamente. Es esta

cualidad permite que en los estudios fotográficos o cinematográficos se produzcan las representaciones que alimentan las ficciones de la cultura, se oculta el fuera de campo que hace posible la ilusión, pero que es inseparable de ella.

La imagen fotográfica se crea dentro del campo de visión que nos da nuestro cuerpo pero se produce fuera de él. Y este acto transforma el objeto en imagen, en este caso, se produce un doble del libro abierto, pero que ya no es el libro:

El deseo de convertirse en cosa -en este caso una imagen- es el resultado de la lucha en torno a la representación. Los sentidos y las cosas, la abstracción y la excitación, la especulación y el poder, el deseo y la materia convergen efectivamente en las imágenes. (STEYERL, 2012, p.54)

Esta lucha de la cosa y lo que evoca, de lo que se presenta y lo que se representa, entre la imagen fotográfica, el objeto fotografiado y la definición de este objeto se despliega literalmente en la obra una y tres sillas del artista Joseph Kosuth (1965) donde estas ambigüedades toman cuerpo en el espacio expositivo. Allí accedemos a un terreno inestable de relaciones en algo tan cotidiano como lo que es una silla, lo que pensamos de silla, lo que es como cosa y lo que evoca como fotografía.

En este territorio de encuentros y desencuentros, que es la imagen, podemos ver con extrañeza algo que nos es familiar. En los libros abiertos reconozco la huella de una huella dentro de un texto, veo la imagen y el gesto de algo que se señala, pero no veo las implicancias que han hecho que estas imágenes existan. Hubo un grupo de estudiantes que compartió la experiencia de este curso, estos libros convivieron en este espacio, fueron leídos y disonantes ante la diversidad de disciplinas que convivían en el momento.

Estas diferencias permitieron revisar las particularidades de cada conocimiento en tanto visión del mundo en cada uno/a y quizás algo de ello podemos deducir en la serie fotográfica, pero nunca de forma absoluta porque en cuanto el objeto obtiene su doble fotográfico, este genera sus propias realidades, en palabras de Joan Fontcuberta (1997):

La fotografía, en su origen, tuvo que acercarse a la ficción para demostrar su naturaleza artística y su objetivo propietario ha consistido en traducir los hechos en soplos de la imaginación. Hoy en cambio lo real se funde con la ficción y la fotografía puede cerrar un ciclo: devolver lo ilusorio y lo prodigioso a las armas de lo simbólico que suelen ser a la postre las verdaderas calderas donde se cuece la interpretación de nuestra experiencia, esto es, la producción de realidad. (p. 129)

Así, podremos ver como el tiempo degradará las páginas de los libros, pero la fotografía que hemos tomado conservará todos los detalles de un tiempo pasado que nos enfrenta a esta relación, no de forma sino de tiempo, en la que Berger nos hace pensar.

Entre pliegues, marcas, objetos y fotografía encontramos el trabajo de la artista Moyra Davey que utiliza la analogía de la huella física y la fotografía como

huella en una serie de fotos que ella misma imprime, pliega y envía por correo postal a algún destinatario con la condición de que sean devueltas a ella por este mismo medio.

Al recuperar cada foto éstas adquieren un carácter objetual, ya que a través de los sellos postales que tiene encima y sus pliegues aún más acentuados se pone de manifiesto a modo de palimpsesto los tiempos, los espacios y las personas que han incidido en el propio material. Hay un conjunto de capas de tiempo y espacio que confunden a la fotografía con el objeto y al objeto con la fotografía.

En este sentido, el conjunto de imágenes vuelve anónimas las experiencias singulares a las que cada papel impreso ha sido sometido, pero sin embargo están allí, como las intenciones de los estudiantes que seleccionaron la página de un libro que hasta el momento de su registro fotográfico consideraban el momento más importante de todas sus lecturas, pero solo vemos el objeto libro abierto aparecerse ante nosotros, vemos algo señalado, algo para ser leído en el interior de un instante en la vida de un objeto, pero sin embargo cuando accedemos a lo que las palabras dicen, como vimos con Merlau-Ponty (1945), no se encuentra más que cuanto en ellos hemos puesto y esta ambigüedad también se produce en el encuentro con lo que vemos, que en palabras del mismo autor:

La visión se alcanza a sí misma y se reúne en la cosa vista. Le es esencial el captar y, de no hacerlo, no sería visión de nada; pero le es esencial el captarse en una especie de ambigüedad y oscuridad, porque no se posee y se escapa, por el contrario, en la cosa vista. (MERLAU-PONTY, 1945, p. 386)

Sistemas como maneras de representación

Un sistema como forma de representación puede entenderse de acuerdo con la conceptualización de “sistemas externos de representación” realizada por Pérez-Echeverría, Martí y Pozo (2014). Es decir, como un sistema de signos que haciendo referencia a cierta realidad, la significan de manera diversa según cómo sea la composición y la combinación de signos utilizados para darle sentido.

Siguiendo a esos autores, hay dos formas de dar significado a la representación: “motivada” o “arbitraria”. Cada una de ellas depende de la relación que se establezca entre el signo y aquello que se quiere representar. Si las características del signo se asocian directamente con las características de lo que se quiere representar, entonces el significado o la relación entre ambas es motivada y, por lo tanto, la significación se construye según las características de lo que se quiere representar. Por el contrario, la relación entre signo y aquello que se busca representar es arbitraria, cuando no hay una correspondencia directa entre sus características y, por lo tanto, lograr sentido implica recurrir y comprender un conjunto de reglas sobre la composición y combinación de signos que –generalmente– se derivan de convenciones. A modo de ejemplo: la matemática puede categorizarse como un sistema externo de representación arbitrario ya que, dependiendo de la combinación de los signos y sus reglas de composición, son capaces de producir sentido o, dicho de otro modo, de representar y significar conceptos, sus relaciones, teorías, etc.

A la vez, otra dimensión relevante de los sistemas externos de representación se vincula con lo que representan, con el contenido de la representación (PÉREZ-ECHEVERRÍA; MARTÍ; POZO, 2014). Si bien cada sistema se desarrolla asociado a cierto espacio conceptual y las restricciones conceptuales de ese espacio inciden en la manera que ese sistema representa; eso no significa que la relación sea exclusivamente unidireccional, desde lo conceptual a lo que se busca representar. Por el contrario, se trata de una relación bi-direccional, donde lo conceptual y lo representacional se transforman y re-definen mutuamente. Además, un sistema determinado puede utilizarse para representar un contenido distinto de su atribución conceptual original –por ejemplo: el número de puerta de una casa, utiliza propiedades numéricas, pero no para representar la cantidad de casas, sino para identificar/representar una ubicación específica-.

Además de lo indicado en el párrafo anterior sobre qué representa un sistema determinado, importa también saber cómo representa (PÉREZ-ECHEVERRÍA; MARTÍ; POZO, 2014). Para avanzar en una respuesta y siguiendo a esos autores, una representación no es una copia de lo que se busca representar, sino que exige un proceso de aprendizaje asociado a la traducción/abstracción que supone la aplicación de ciertas reglas composición y transformaciones. Es decir, el aprendizaje de sistemas de representación –en tanto es visual y gráfico- implica, por un lado, tener en consideración la ubicación espacial de sus objetos/signos/componentes y, por otro lado, desarrollar un proceso de explicitación de las relaciones entre esos componentes; al tiempo que requiere del dominio de otros sub-sistemas de representación y tener la capacidad de combinarlos dando sentido y transformándolos. A la vez, un sistema específico de representación externa de la realidad debe seguir un conjunto de restricciones que también hay que aprender para poder entender y crear nuevos significados.

Adicionalmente, no todos los sistemas externos de representación se aprenden de igual forma. Los procesos de aprendizaje de distintos sistemas de representación dependerán tanto de las características específicas de los sistemas como de las de quienes aprenden, sus experiencias, sus conocimientos generales y específicos sobre lo que buscan representar y sobre diversos sistemas de representación, sus objetivos, metas, etc. (PÉREZ-ECHEVERRÍA; MARTÍ; POZO, 2014).

En el marco del curso Pedagogías Culturales, se desarrollaron diversas prácticas orientadas al uso y la construcción de dos sistemas externos de representación arbitraria, vinculados tanto a la construcción individual de un texto autobiográfico como a la creación colectiva de una representación visual. La propuesta pedagógica de desarrollo de esos dos sistemas buscaba, en el primer caso, que las personas participantes del curso pudieran representar las y los docentes que actualmente son y, en el segundo -de carácter colectivo-, sus prácticas docentes contextualizadas en un espacio pedagógico específico.

En el caso de la producción del texto autobiográfico, la intención fue que a través del uso del sistema externo de representación –escrito- las y los participantes pudieran construir una representación autobiográfica de su trayectoria docente que permitiera conocer, reflexionar, comprender y explicitar los elementos que sirven para explicar y, por lo tanto, significar las y los docentes que actualmente son, así

como los elementos contextuales que condicionaron y condicionan dichas trayectorias. La consigna solicitaba que la autobiografía debía contener las decisiones tomadas, las circunstancias atravesadas, los deseos, los problemas enfrentados, las casualidades, las búsquedas realizadas y las decisiones tomadas que se asocian con las personas que actualmente son como docentes y, además, que diera cuenta de la construcción de su interés pedagógico.

Esta consigna implicó que para construir dicho sistema fue necesario no solamente recurrir a la escritura -en tanto sistema- sino también a otros sistemas de representación y creación de sentido que facilitaran el ordenamiento y el sentido lógico de los componentes que ese escrito autobiográfico debía incluir. Dicho de otro modo, era necesario por un lado considerar la temporalidad de los eventos -noción presente en sistemas cognitivos tales como la estadística, la historia, entre otros- que conforman la autobiografía a efectos crear sentido en términos de trayectoria docente, misma que se había construido a través de un cierto ordenamiento que relaciona los componentes de la autobiografía de una forma coherente y estructurada -noción presente en la teoría de sistemas, en el campo de las matemáticas y el modelado estructural, entre otros campos del conocimiento o sistemas cognitivos-. Además, de recurrir a los conocimientos propios sobre el contenido de esa representación.

■ 296



Figura 3. Representación con telas de relaciones docente – alumno – institución en un sistema de educación superior, 2019. Fotografía de los autores.

En el caso de la producción de la representación colectiva de las prácticas docentes contextualizadas, la propuesta pedagógica buscaba que a través del uso de un sistema externo de representación -gráfico y tridimensional- quienes

participaron del curso pudieran crear y documentar un modelo colectivo de representación visual de sus respectivas prácticas docentes contextualizadas en una relación pedagógica específica del ámbito educativo terciario/universitario desde una perspectiva integrada, holística y sistémica. Adicionalmente, se proponía la elaboración de un texto que, fundado en la bibliografía trabajada en el curso, contribuyera -junto con la representación visual- a la creación de sentido, permitiendo la reflexión, el conocimiento y la explicitación de los aspectos más significativos para explicar la práctica docente situada que desempeñan. Nuevamente aquí, la combinación y re-significación de distintos sistemas de representación y conocimientos tuvieron que ponerse en juego para la construcción de dicha representación visual (Fig. 3)

La construcción de ambos sistemas externos de representación tuvo lugar a través de un proceso de aprendizaje interactivo, progresivo e incremental, en el que mediante diversas tareas las y los participantes del curso fueron explicitando los aspectos más relevantes de su trayectoria y práctica docente actual y contextualizada.

La discusión colectiva de los textos recomendados en la bibliografía del curso y de material audiovisual compartido, sirvió para la identificación de las categorías conceptuales relevantes y las diversas posibilidades para explicitar, documentar y representar visualmente las autobiografías y prácticas docentes contextualizadas.

La exposición teórica e intercambio sobre cómo construir modelos de representación gráfica y sus reglas, de acuerdo con los objetivos que se plantea o lo que se desea representar, permitió la identificación y explicitación de sus componentes centrales -los que explican resultados- y contextuales -los que los condicionan-, el tipo de relaciones (directas, indirectas, unidireccionales y/o bidireccionales) entre ellos, los signos/símbolos, su ubicación en el espacio y, como todo eso, conjuntamente y desde una perspectiva holística y sistémica, proveen sentido y crean nuevos significados.

Los ejercicios colectivos sobre narrativas, representación visual y de composición basados en distintos dispositivos pedagógicos permitieron poner en práctica paso a paso la reflexión teórica derivada de cada encuentro entre quienes participamos del curso y alcanzar como resultados finales del proceso, la construcción de los dos sistemas externos de representación mencionados.

Entre los dispositivos pedagógicos implementados en el curso están: i) el desarrollo de un trabajo en grupo de composición de narrativas con base en textos resaltados de y por cada participante del grupo; ii) exposición oral e individual al resto de participantes del curso sobre sus biografías con base en fotografías personales asociadas a sus carreras docentes; iii) la representación visual bidimensional sistémica de las trayectorias y prácticas de las y los docentes integrantes del grupo en un espacio de relación pedagógica con base en el dibujo, el color y la forma; y, iv) la representación visual tridimensional sistémica de las trayectorias y prácticas docentes situadas con base en el uso de distintos materiales -papel de diario, telas de diferentes texturas y colores, maderitas de un solo color pero de distintas formas y legos pequeños- (Fig. 4).



Figura 4. Detalle de representación en madera del lugar docente (metáfora de profesores/as como navegantes) en un sistema de educación superior, 2019. Fotografía de los autores.

Asimismo, el resultado final asociado a la construcción de ambos sistemas externos de representación, fue nutrido no solamente a través del proceso de aprendizaje interactivo, progresivo e incremental anteriormente descrito, sino que también estuvo influenciado por la diversidad de conocimientos, experiencias, áreas de actuación y metas que traían consigo las personas participantes del curso.

La producción de visualidades colectivas como estrategia

Las narrativas visuales vinculadas a las memorias del currículum fueron el camino de indagación. La incorporación de medios y tecnologías visuales para la representación, constituyó la posibilidad de la evidencia sobre la que reflexionar sobre las prácticas educativas colectivas.

Como sostiene Catherine Hickey-Moody:

El arte socialmente comprometido puede ser un recurso político. Además, es un medio a través del cual la gente joven puede co-crear y comunicar ideas complejas. Puede también hacer visibles cuestiones culturales, vivas, efímeras y se comunica a través de imágenes, íconos, sentimientos, color, texturas y sonidos. (2021, p. 3)

Los recursos aquí utilizados tuvieron que ver con aquellas evidencias

visuales que no cumplen los regímenes habituales de construcción textual, jerárquica y secuenciada de los textos académicos habitualmente demandados.

Por esto, se promovieron recursos de creación visual que, basados en las artes, tuvieran las suficientes condiciones de acuerdo colectivo y representatividad respecto a las ideas, deseos y afectos que las profesoras y profesores participantes ponían en juego en su producción.

El recurso tiene que ver con “las cartografías visuales como estrategia de pensamiento para explorar las transiciones de los profesores y las experiencias de aprender nómadas” (HERNÁNDEZ, 2018) y con la posibilidad de “pensar lo impensable” (HERNÁNDEZ; RIERA-RETAMERO, 2021).

Estas prácticas muestran los caminos diversos del aprendizaje (Fig. 5), los pequeños pasos en un territorio desconocido, asombroso, y nos permiten



cuestionarnos acerca del tipo de pedagogía que necesitamos (ATKINSON, 2012).

Figura 5. Detalle de representación con bloques plásticos de una trayectoria docente (metáfora como trayectos de puentes y escaleras) en el sistema de educación superior, 2019. Fotografía de los autores.

Nosotros suscribimos la idea de que las pedagogías culturales nos dan la perspectiva necesaria para abordar las producciones visuales de los y las docentes como espacios de acontecimiento y significado.

Conclusiones

Construir una alternativa de co-docencia con valor para la universidad, especialmente en las disciplinas sociales, humanísticas y artísticas, implica pasar de

una idea consolidada de contribuir con respuestas para otros a una idea menos segura pero más interesante de formular preguntas con otros.

Aunque las ideas surgieron de procesos de enseñanza precisos, su desarrollo ha desbordado el cometido inicial y podemos afirmar que el proceso de indagación inicial trascendió hacia una formulación pedagógica viable y apreciada por sus participantes.

La modalidad de compartir la docencia universitaria, permitió que los participantes se vieran “en espejo” con la alternativa desarrollada, alcanzando en el ejemplo la posibilidad de poner en contraste sus propias prácticas y experiencias.

La oportunidad de un acción de docencia basada en las artes, en nuestro caso, ha sido útil no sólo para discutir nuestros marcos y referencias como docentes, sino también fomentar el diálogo interdisciplinario de docentes que cursan posgrados.

Un seguimiento de este proyecto implicará profundizar la investigación en formas cualitativas o auto-biográficas, algunas avanzadas en esta experiencia, de manera de observar las proyecciones de este trabajo en las prácticas futuras de los docentes incluidos las experiencias.

■ 300

Referencias

ASHBY, Iryna; EXTER, Marisa. “Designing for Interdisciplinarity in Higher Education: Considerations for Instructional Designers” In: **TechTrends**, n.63, 2019, pp. 202–208.

ATKINSON, Dennis. “Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth”. In: **iJADE**, v.31, n.1, 2012, pp. 5-18

BERGER, John. **Para entender la fotografía**. Barcelona: Gustavo Gilli, 2013.

CALDERÓN, Natalia. **Irrumpir lo artístico, perturbar lo pedagógico**: La Investigación Artística como espacio social de producción de conocimiento. Tesis (Doctorado en Artes y Educación). Universidad de Barcelona, Barcelona, 2015.

ECHAVARRÍA, Guadalupe. “There is plenty of room at the bottom” In: VERWOERT, Jan; et al. **En torno a la investigación artística**. Pensar y enseñar arte: entre la práctica y la especulación teórica. Barcelona: MACBA, 2011, pp. 45-58.

FERGUSON, Jacqueline; WILSON, Jenny. “The Co-Teaching Professorship Power And Expertise In The Co-Taught Higher Education Classroom”. In: **Scholar-Practitioner Quarterly** v.5, n.1, 2011, pp. 52-68.

FONTCUBERTA, Joan. **El beso de judas**: Fotografía y verdad. Barcelona: Gustavo Gilli, 1997.

GARCÍA HUIDOBRO, Rosario. “Situando el lugar del otro en mi investigación. Trabajar con mujeres chilenas artistas y docentes, como parte de mi propia experiencia”. In: **Compartir y dialogar en torno a las experiencias del proceso de investigación**. Barcelona: AUTODOC, 2013, pp. 26-31.

ouvirouer ■ Uberlândia v. 17 n. 2 p. 284-302 jul. | dez. 2021

HERNÁNDEZ, Fernando. "La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación". **Educatio Siglo XXI**, n.26 . 2008, pp. 85-118.

HERNÁNDEZ, Fernando. "La cultura visual en los procesos de documentación sobre cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela secundaria." In: **Visualidades**, Goiânia v.11 n.2, jul-dez., 2013, p. 73-91.

HERNÁNDEZ, Fernando; CALDERÓN Natalia. **La investigación artística**. Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad. Barcelona: Octaedro, 2019

HERNÁNDEZ, Fernando; FENDLER, Rachel. "Explorar los límites: IBA puede ser muchas cosas, pero no cualquier cosa". In: **2ª Conferencia sobre Investigación Basada en las Artes e Investigación Artística de Granada** (España), 2014. Disponible en: <http://art2investigacion.weebly.com/artiacuteculos-completos.html> Acceso: 14 de mayo de 2021.

HERNÁNDEZ, Fernando; PADILLA-PETRY. "Esbozar el campo de la colaboración en la docencia universitaria". In HERNÁNDEZ, Fernando; HERRAIZ, Fernando. **Compartir docencia en la Universidad**. ¿Cómo es que venís juntos a clase?. Barcelona: Octaedro-ICE-UB, 2019, pp. 15-26.

HERNÁNDEZ, Fernando; RIERA-RETAMERO, Marina. "Arts-Based Research as a Place to Inquiring and Thinking the Unthinkable in Academia and Beyond." In: ONSÈS-SEGARRA, Judit; HERNÁNDEZ, Fernando. **Educational Research: (Re)connecting Communities**. Proceedings of ECER 2020. NW 29. Research on Arts Education. Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/173985> Acceso: 14 de mayo de 2021.

HICKEY-MOODY, Anna Catherine. "Nuevo materialismo, etnografía, y práctica social comprometida: pliegues espacio-tiempo y la agencia de la materia" In: **Praxis educativa**, v.25, n.1, enero – abril 2021 <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250104>

HOWLETT, Kristina; "" In: **Journal of International Students** v.10, n.2, 2020, pp. 401-419

LOCK, Jennifer. "The Lived Experiences of Instructors Co-teaching in Higher" In: **Brock Education Journal**, 26(1) 2016, pp. 26-35.

MCLUHAN, Marshall. **El medio es el mensaje**: un inventario de efectos. Buenos Aires: Paidós, 1967.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenología de la percepción**. Barcelona: Península, 1945.

(Autoría propia Xx; Yy; Zz) **Prácticas de intervención interdisciplinaria en el espacio urbano**: Fragmentos, espacios invisibles y cuerpos contemporáneos. Montevideo: IENBA-Udelar, 2016.

MORELOCK, John. "Power, Perceptions, and Relationships: A Model of Co-Teaching in Higher Education". In: **College Teaching**, v.65, n.4, 2017, 182-191.

PÉREZ-ECHEVERRÍA, María del Puy; MARTÍ, Elena; POZO, Juan Ignacio. "Los sistemas externos de representación como herramientas de la mente". In. **Cultura y Educación: Culture and Education**, v.22, n.2, 2010 pp. 133-147, DOI:10.1174/113564010791304519

STEYERL, Hito. **Los condenados de la pantalla**. Buenos Aires: Caja Negra, 2012.

Recebido em 17/05/2021 - Aprovado em 17/05/2021

Como citar:

MIRANDA, F.; GRAS, N.; MIGNOT, Y. Una experiencia de co-docencia en la universidad basada en la producción de visualidades colectivas. *ouvirOUver*, v.17, n.2. p. 284-302. jul./dez. 2021. <https://doi.org/10.14393/OUV-v17n2a2021-61133>

■ 302



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

A muitas vozes: processos e experiências no Programa Vocacional.

PATRICIA OSSES
PAULA ERNANDES

■ 303

Patricia Osses nasceu em Santiago do Chile em 1971, mas é paulistana desde 1973. É artista visual formada pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, com Mestrado e Doutorado em Poéticas Visuais orientados por Carlos Fajardo. Também tem formação em Arquitetura e estudos em música, campos que continuam presentes na sua pesquisa. Refletindo sobre espaço, acabou por se embrenhar no território infinito dos lugares literários, das incursões urbanas e do entendimento de território a partir da borda. Atualmente vive e trabalha em Minas Gerais, onde leciona Instalação e Performance no curso de Artes Visuais da UFU (Universidade Federal de Uberlândia).

Afiliação: Universidade Federal de Uberlândia
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2262207477664670>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7160-1204>

Paula Cristina Masoero Ernandes é atriz formada pela Escola de Arte Dramática da ECA/USP e Mestre em Artes Cênicas pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. É cantora formada em Canto Popular pela ULM. Foi Professora Associada do Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da UNICAMP. Desde 2016, faz parte do L.I.V.E. (Laboratório de Improvisação Vocal e Experimentação) coordenado por Wânia Storolli do Instituto de Artes da UNESP. Atuou como atriz e cantora em inúmeros shows, peças e recitais, além de trabalhar em projetos artístico-pedagógicos e como preparadora vocal.

Afiliação: Universidade de São Paulo - USP
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2727769556546274>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2567-0401>

■ RESUMO

Este artigo surge da vontade de reflexão e entendimento do processo de ensino-aprendizagem ocorrido em uma equipe do Programa Vocacional, a partir da intensidade de experiências interlinguagens ocorridas no decorrer do ano de 2016. O programa é apresentado a partir de seus pressupostos e referências (como o educador Paulo Freire e o filósofo Jacques Rancière) e dos eventos levados a cabo pela equipe de artistas orientadores no bairro de Vila Curuçá, na Zona Leste da capital paulista. A intenção, a partir de ações artístico-pedagógicas que ainda reverberam em nossas trajetórias, é trazer à luz uma experiência que, em sua potência, continua nos modificando como educadoras e como artistas até hoje.

■ PALAVRAS-CHAVE

Artes Visuais, Teatro, Programa Vocacional, Zona Leste, Interlinguagens.

■ ABSTRACT

This article arises from the desire for reflection and understanding of the teaching-learning process that took place in a Vocational Program team, based on the intensity of inter-language experiences that occurred during the year 2016. The program is presented from its main ideas and referrals (such as the educator Paulo Freire and the philosopher Jacques Rancière) and the events carried out by the team of guiding artists in Vila Curuçá, East Zone of São Paulo. The intention, based on artistic-pedagogical actions, which still reverberate in our trajectories, is to bring to light an experience that, in its power, continues to change us as educators and as artists to this day.

304 ■

■ KEYWORDS

Visual Arts, Theater, Vocational Program, East Zone, Interlanguages.

1. Introdução

O Vocacional é um Programa de desenvolvimento artístico oferecido pela Secretaria Municipal de Cultura da Cidade de São Paulo em que artistas atuam em equipamentos municipais como CEUs (Centros Educacionais Unificados), Casas de Cultura e bibliotecas. É ofertado de maneira gratuita e aberta a todo e qualquer cidadão a partir de quatorze anos com interesse em se desenvolver a partir das linguagens de artes visuais, teatro, música, dança e literatura. Formam-se equipes multilinguagens compostas por seis a oito artistas para trabalhar especialmente em equipamentos localizados nas margens do imenso território da cidade, como tentativa de inclusão e de realização de atividades culturais em áreas extremamente populosas, desfavorecidas e distantes do grande centro.

À equipe mencionada neste artigo – composta por uma artista orientadora em literatura, uma em artes visuais, um em música, dois em teatro e dois em dança (hip-hop e dança afro), além da artista articuladora – coube trabalhar na Zona Leste da cidade nos CEUs Vila Curuçá e Três Pontes, próximos às estações Jardim Helena-Vila Mara e Jardim Romano da CPTM, respectivamente. Daremos destaque, a partir de nossas experiências específicas, às artes visuais e ao teatro. Porém, como veremos a seguir, o limite entre as linguagens artísticas se dilui, visto as vivências e as diretrizes próprias do Programa.

■ 305

2. O Programa Vocacional: uma proposta em constante autoquestionamento

"Uma pessoa ignorante pode ensinar a outra pessoa ignorante o que ambas não conhecem?" A pergunta que abre o material de apresentação do Vocacional já começa introduzindo a dúvida e a pergunta como combustíveis constantes para uma situação de ensino-aprendizagem.

No material Norteador¹, onde se explicita a proposta, o Vocacional se define como um Programa que visa à criação de processos emancipatórios por meio de práticas artístico-pedagógicas. Contrário à ideia de uma pedagogia formal, que se apoia na figura de um professor que transmite conhecimentos a alunos de maneira progressiva e linear, o Programa pretende como metodologia a instauração de processos criativos e a investigação desses processos como práticas coletivas emancipatórias.

A desconstrução começa já pelos nomes: professor se transforma em artista orientador, aluno em artista vocacionado e a figura do coordenador, que faz a conexão entre a equipe e as instâncias administrativas do Programa, é o artista articulador. Desta forma, já se delineia de maneira decisiva que as relações não são unidirecionais, mas de desenvolvimento conjunto. Assim,

[...] o artista vocacionado não necessita da aquisição prévia de conhecimentos, técnicas ou habilidades, mas, através da experiência criativa, baseada na pesquisa cotidiana, ou seja, na formulação constante de perguntas, ao ver-se diante das questões, lacunas e

¹ O material Norteador era objeto de leitura e discussão entre os componentes de cada equipe, que se reunia semanalmente para realizar o estudo de conteúdos teóricos diversos e traçar planos de ação a partir dos acontecimentos ocorridos nas orientações previamente a cada reunião.

vazios instaurados pelos próprios processos de criação coletiva poderá construir, conduzido e apoiado pelo artista-orientador, o conhecimento necessário para expressar-se artisticamente. (Material Norteador, 2016, p. 1-2)

O material cita o filósofo Felix Guattari, ao propor "processos de subjetivação dos participantes em seus coletivos" (apud Material Norteador). Segundo ele, caberia à arte, à filosofia e à educação a tarefa de produzir novas subjetividades, entendendo o ser humano como sujeito de seus próprios atos e processos. Guattari denomina esses processos como autonomização ou autopoiese, que "oferecem à pessoa possibilidades diversificadas de recompor uma corporeidade existencial, de sair de seus impasses repetitivos e, de alguma forma, de se re-singularizar" (apud Material Norteador). Essas ideias são chamadas no Vocacional de prática artístico/pedagógica emancipatória. Mais que prática, é um processo constante de investigação, de busca por novas formas de convivência, aprendizado e transformação mútuas. Esse caminho da emancipação segue paralelo ao da conscientização das condições coletivas que prendem o ser humano a uma subjetividade assujeitada (daquele que se desconhece como sujeito de sua própria história).

306 ■

A referência a Paulo Freire no Material Norteador é direta, já a partir do conceito de emancipação como objetivo de toda e qualquer ação do Programa Vocacional. Segundo o educador, o ser humano é um ser que constrói coletivamente uma história e é por ela construído; sua liberdade é, no entanto, ameaçada por condições culturais e sociais externas e impostas. Por meio da prática cotidiana de emancipação – em cada equipamento e lugar de trabalho – esta se torna ação material e concreta, inerente às trajetórias de investigação e descoberta de processos num fazer artístico que é também prática-reflexiva.

Paulo Freire vislumbra a educação como libertadora e, para tal, é necessário um comprometimento profundamente libertário dos educadores no exercício de seu ofício.

O papel fundamental dos que estão comprometidos numa ação cultural para a conscientização não é propriamente falar sobre como construir a idéia libertadora, mas convidar os homens a captar com seu espírito a verdade de sua própria realidade. (FREIRE, 1979, p. 91)

Freire propõe uma pedagogia em que o reconhecimento da realidade do educando é a própria alavanca das atividades a ele propostas: opondo-se à educação bancária, que o considera mero depositário de conhecimentos, defende a ideia de um processo educacional aberto ao diálogo permanente. A conscientização do papel do educando como cidadão é uma das metas da pedagogia do oprimido, visando à transformação social por meio de seu protagonismo.

Segundo Freire (1996, p. 24), a “[...] questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos” é “[...] fundamental na prática educativa progressista [...]”, segundo a qual possa se pensar num projeto amplamente discutido entre educadores e educandos,

contributivo com a construção de uma realidade mais justa em meio às desigualdades discrepantes que se perpetuam em nosso país.

A prática educativa de Paulo Freire implica em reflexões sobre o que seja aprender criticamente. Propõe que a “docência-discência” e a pesquisa levem a uma relação de contínua permuta, enfocando-se nos saberes dos educandos (FREIRE, 1996, p.15). “A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não” visa à ampliação do olhar sobre a realidade cotidiana (FREIRE, 1996, p. 18). Para intervir, conhecer. Para conhecer, compartilhar. E, neste sentido, as linguagens artísticas podem ser de extrema relevância, desde que ofereçam instrumentos de indagação, que atendam à curiosidade e estimulem a investigação.

A compreensão da importância da arte na formação do indivíduo emancipado está implícita nas diretrizes do Programa Vocacional. Valoriza-se o autoconhecimento vinculado ao cotidiano doméstico, ao círculo familiar e ao sentido de pertencimento a um determinado núcleo social em determinado momento histórico.

3. O Trabalho em uma equipe multilinguagens: encontros de planejamento.

Realizavam-se reuniões semanais entre artistas orientadores e artista articuladora, em que se organizavam ideias sobre o que seria um processo realmente emancipador, que provocasse nos artistas vocacionados uma perspectiva de protagonismo permanente. Para tal, a escuta era um fator primordial, uma escuta que abarcasse todas as vozes e permeasse o fazer artístico-pedagógico. Nestas reuniões mergulhava-se em fontes musicais, teatrais, visuais, da literatura e da dança, tecendo-se liames possíveis. Respeitando-se a autonomia entre as linguagens, criava-se uma tessitura não homogênea, mas enriquecida por diferentes vieses.

Partindo do princípio de que todos eram aprendizes, a interlocução era essencial à maneira de atuar de uma equipe. Entre mestres ignorantes, jovens e adultos ávidos por se manifestarem por meio das diferentes linguagens artísticas, o compartilhamento era contínuo. Era imprescindível muita disciplina para permanecer em estado de escuta permanente, sem imposição de fórmulas de como se deveria proceder. Estado este que tem o potencial de desencadear processos libertários, em que todos se sintam convocados a participar ativamente.

Além da troca entre artistas e linguagens, o planejamento era entendido como um processo cíclico e prático, havendo uma constante realimentação de situações, propostas, resultados e soluções, conferindo-lhe, assim, dinamismo num processo contínuo de tomada de decisões.

No período em que as atividades relatadas neste artigo foram realizadas muito se enfocou na ocupação dos territórios periféricos por meio do teatro, da música, da literatura e da dança de forma participativa e colaborativa. Nas manifestações artístico-culturais de vocacionados dos CEUs Vila Curuçá e Jardim Romano, envolvendo uma ou várias linguagens, estas se deram em vielas, nas imediações das estações de trem da linha Safira (Brás-Calmon Viana) e outros lugares do tecido urbano.

4. Processos e experiências interlinguagens

4a. Orientações de Teatro

Inicialmente, foi dada ênfase à metodologia de Viola Spolin a partir de jogos tradicionais. Estes jogos têm regras bem claras e definidas, que são de domínio comum. “O jogo tradicional tem a função de condutor – prepara o campo e introduz o jogo teatral” (KOUDELA, 1984, p. 48). Brincadeiras se desdobravam em improvisos, que envolviam expressão corporal e canto (como expressão musical), inclusive. Jogos de palavras de nossa tradição oral (como trava-línguas e outros) também propulsionavam improvisações.

Qualquer jogo tradicional é realizado a partir de um certo número de regras para colocá-lo em movimento. [...] No sistema de Jogos Teatrais distinguimos diferentes níveis de utilização da regra. Inicialmente, o próprio jogo tradicional é utilizado como recurso para estabelecer o repertório comum ao grupo e a liberação da ludicidade. (KOUDELA, 1984, p. 47-48).

308 ■

Enfocou-se, portanto, em orientar os participantes do processo artístico-pedagógico a utilizar regras com o “objetivo de libertar a espontaneidade” (KOUDELA, 1984, p. 49-50). Passaram igualmente a construir laços, a materializar objetos imaginários e a inseri-los nas práticas do grupo.

Em determinado momento do processo artístico-pedagógico, a artista orientadora e os artistas vocacionados de teatro sentiram-se convocados a explorar o território para além dos muros do CEU Vila Curuçá da mesma forma como vocacionados de literatura e artes visuais haviam realizado anteriormente.

Caminhando pelo entorno do CEU e chegando a determinadas vielas, os vocacionados depararam-se com frases e grafites em muros, paredes, chão, asfalto e postes; imagens e mensagens provocativas encontradas sobre o concreto e outros materiais causaram fortes impressões, embora pouco verbalizassem sobre elas, a princípio. Na primeira experiência diante do novo cenário e recorrendo à mitologia grega perguntou-se o que, diante da Esfinge, cada um, sendo o próprio Édipo, teria a dizer se tivesse que decifrar o mistério de cada frase ou grafite. Antes da pergunta, em encontros anteriores, o mito de Édipo havia sido abordado como numa contação de história. Aos poucos, a imaginação de cada vocacionado foi sendo estimulada, provocando inúmeras respostas. De volta ao CEU, o imaginário transformou os fragmentos de histórias – inspiradas no que tinham visto e vivenciado – em diversos improvisos. A partir deste dia, a mitologia grega passou a permear as experimentações.

As excursões pelas vielas se repetiram; fotos foram tiradas com celulares. As materialidades poéticas sobre muros, chão, postes, paredes e asfalto observadas durante os percursos continuaram a se constituir em disparadores de improvisos teatrais e seus desdobramentos. E o transitar pelo lugar deu aos vocacionados a sensação de pertencimento ao que lhes era de direito: ruas e vielas de seu próprio bairro, nas imediações do CEU Vila Curuçá.

Outros elementos disparadores - oriundos dos trabalhos de arte observados nas vielas - foram surgindo aos poucos. As intervenções artísticas no território periférico sugeriram uma segunda geração de materiais. Esta se constituiu de desenhos feitos pelos artistas vocacionados de teatro, assim como de pesquisas literárias, servindo-lhes de propulsores para novos improvisos.

4.a.1.Experimentações. Pesquisas. Reflexões.

A cada encontro exercícios anteriormente elaborados eram refeitos. Ao longo do processo, alguns se transformavam em cenas, outros não se preservavam, mas tudo o que experienciavam ia se delineando, gradativamente, em processo de criação teatral coletiva. Fragmentos cênicos eram construídos, alinhados e, aos poucos, levavam os artistas vocacionados a uma partitura de ações físicas e vocais. A mitologia grega caminhou com os primeiros passos dados pelo bairro segundo um viés de recorte da paisagem urbana, transportando os vocacionados para outros territórios via imaginário.

Os participantes do processo chegaram à conclusão de que o compartilhamento do exercício cênico em construção seria parte indissociável das nossas experimentações. Assim, a partir da linguagem teatral, passou-se a focar numa espécie de composição/organização das experiências vivenciadas esteticamente. Criou-se um exercício teatral nominado Horizonte líquido – uma espécie de odisseia urbana, que foi apresentado durante a Mostra de Processos do Vocacional no Teatro do CEU Vila Curuçá.

4.a.2.Horizonte líquido – uma espécie de odisseia urbana

A criação teatral partiu do desencadeamento de um processo iniciado com improvisos que levaram à criação de personagens e cenas. As cenas não se davam de forma linear, pois os vocacionados iam criando livremente suas experimentações a partir de diferentes materiais disparadores. No entanto, foram alinhadas de modo a criar um sentido poético e transgressor ao exercício cênico. A consciência dos vocacionados como sujeitos periféricos e a necessidade de se reafirmarem como tais tornou-se nítida ao longo do processo.



Figura 1. Desenho da esfinge, 2016. Fotografia do autor (Daniel).

Dentre os materiais que os vocacionados trouxeram durante o período alguns geraram provocações e motivações para reflexões e improvisos. O desenho que representa a Esfinge, por exemplo, se tornaria, posteriormente, elemento disparador para a criação de uma das personagens do exercício teatral. (Figura 1)

Outro desenho, o do Mago (primeira carta do Tarô), foi associado a um jogo de improviso muitas vezes realizado e que teve grande importância para o grupo, embora não tenha sido incorporado à tessitura do exercício cênico em seu formato final (Figura 2). Numa determinada oportunidade, Matheus, um dos vocacionados, inspirando-se nesta primeira carta, a do Mago (o que dá as cartas do jogo da vida e/ou da morte), propôs um improviso de jogo de dominó envolvendo apostas em dinheiro (enquanto objeto imaginário). Contou ao grupo que muitas vezes havia presenciado situações em que jogadores de dominó de seu bairro chegaram a se confrontar de forma perigosa, envolvendo risco de morte ao final de partidas.

Era muito interessante observar o manuseio das peças de dominó e com que delicadeza de gestos os artistas vocacionados materializavam estes objetos imaginários. Por outro lado, era a realidade transposta para as vivências que os mobilizava tanto, ao mesmo tempo em que propunham para o conflito possibilidades de resoluções conciliadoras cada vez que realizavam o exercício.



Figura 2. Desenho do mago, 2016. Fotografia do autor (Daniel).

A seguir, elencam-se algumas cenas e personagens que foram criadas individual e/ou coletivamente:

- A Caverna. Cena proposta por Daniel, cujo apelido era Jahmal, que se relacionava com a Alegoria da Caverna de Platão. Surgiu a partir de um improviso em que um indivíduo, sem vínculo com a sociedade, tendo vivido totalmente isolado ao longo da vida, emergia para o mundo pela primeira vez. Como recém-saído da caverna, a personagem representava o homem ou a mulher a quem se nega o direito ao saber (no sentido de acesso à educação, por exemplo), de forma alheia à sua vontade. Logo, passou-se a refletir sobre as pessoas que moram nas periferias de cidades como São Paulo, para as quais a educação representa um verdadeiro desafio.

- Ser Pensante foi uma personagem proposta por Gabriela, após reflexões sobre tantos direitos subtraídos de grande parte da sociedade. Representava uma testemunha do fracasso de uma civilização. A artista vocacionada baseou sua crítica em parte da letra musical de "Conversa ao pé do ouvido", adaptada para texto teatral (SCIENCE, 1994).

- Sísifo. Sérgio interessou-se pelo mito e, após pesquisa, propôs um fragmento cênico em que empurrava incessantemente uma rocha, formada pelos corpos de muitos artistas vocacionados, agrupados. Tal trabalho representava a busca incessante do homem pelo sentido da vida.

- Estátuas e Seres do Mar. Sereias e o mundo do mar representavam a liberdade que cada um tem de assumir a própria orientação sexual, a liberdade de ter desejos, de sonhar. No mar, muitas personagens, antes Estátuas engessadas, mergulhavam (saltavam sobre um tecido, que representava o mar), passando a fazer parte do mundo sem medo das Sereias, onde havia meninos e meninas. As Estátuas surgiram, a princípio, de nossas idas às vielas, em que frases passaram a estimular o imaginário dos artistas vocacionados; os trabalhos intitulados "janela para o fundo do mar" e "somos filhos da selva de pedra" inspiraram a criação das Sereias libertárias e libertadoras e das Estátuas. (Figura 3 e 4)

■ 311



Figura 3. "Janela para o fundo do mar", 2016. Fotografia: Patricia Osses.

Figura 4. "filhos da selva de pedra", 2016. Interação entre turmas do Teatro e Artes Visuais. Fotografia: Patricia Osses.

- Centauro Contemporâneo, criado por Raíssa. O Centauro era uma Catadora de Lixo – para os vocacionados os catadores lembram Centauros, dado o contorno da sua silhueta. No improviso, uma Estátua, após virar alvo de muito lixo (arremessado por personagens que por ela passavam), era restaurada à vida quando a Catadora de Lixo Reciclável aparecia, apreciava sua beleza, livrava-a da sujeira e, carinhosamente, dava-lhe um abraço. (Figura 5)



Figura 5. Figurino para a personagem Catadora de Lixo/Centauro, 2016. Fotografia: Patricia Osses.

Como fio condutor para costurar tantos universos que compõem uma odisseia urbana, escolheu-se um tema musical que transita entre o cotidiano e a mitologia grega, rompendo as fronteiras do concreto e atingindo horizontes imaginários, sempre priorizando as vozes dos artistas vocacionados em sua máxima potência. A música escolhida para tal finalidade foi Estampas eucalol, de Hélio Contreiras, cuja letra foi livremente improvisada como texto teatral por dois vocacionados no final da peça (CONTREIRAS, 1990).

4b. Artes Visuais

[...] só posso escrever desde o anti-fluxo. Só sei me mover no anti-fluxo?

Parece insuportável um cotidiano vivido no fluxo. O vislumbrar dessa realidade já é massacrante.²

No deslocamento cotidiano pelo trem da linha Safira, direção Calmon Viana, havia a consciência do privilégio inestimável do anti-fluxo: tomar a direção Centro-Leste de manhã, retornar ao fim da tarde para o Centro, quando a imensa maioria das pessoas se deslocava no sentido inverso. A cidade termina logo ali. Algumas formas de aprender a olhar e caminhar perifericamente: ter olhar estrangeiro sem sair de sua cidade, desenhar, ficar livre do peso e da intromissão de uma câmera fotográfica (agressiva e externa demais: aparelho que separa observador de observados).

As instalações disponíveis no CEU Curuçá, na sua aridez de recursos padronizada, configuravam um primeiro desafio formal a transpor. A falta de materiais, essenciais para lidar com desenho, pintura, gravura, escultura ou

² Anotações de caderno de trabalho, Patricia Osses. 2015-16.

qualquer outra linguagem das artes visuais tradicionais também era uma constante. Era preciso levar materiais e ferramentas e trazê-los de volta todas as vezes, já que não havia espaço físico para armazenagem. Essa mesma precariedade impulsionou as orientações a se darem em ambientes externos ao edifício e à adoção de outros tipos de procedimentos, como ações que contemplassem o percorrer, o atuar sobre o espaço público, o transcender a sala de aula. (Figura 6)

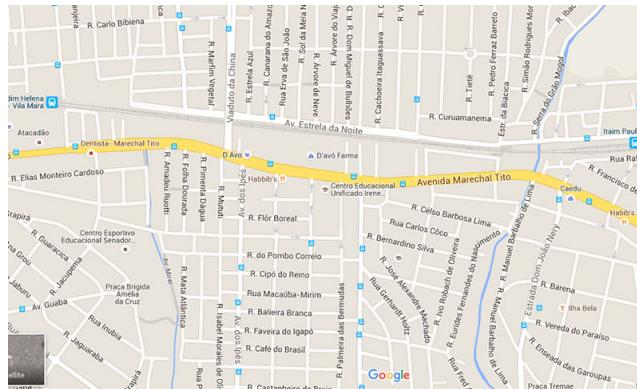


Figura 6. Mapa da região a redor do CEU Vila Curuçá.

Com alguns dos vocacionados a conversa derivou em descobrir a borda da cidade: será que a cidade tem fim?

A FLECHA que TANGENCIA.

desde onde não sou. a única possibilidade de se saber numa cidade como esta.

desde seu limite. penso: a cidade termina logo ali.

como saber que São Paulo, até mesmo São Paulo, tem um fim?³

A referência de orientação vinha da figura de um professor disposto a compartilhar processos, leituras e repertório com seus alunos, assim como a se interessar por apreender o que não conhecia do universo dos estudantes. A ideia do "mestre ignorante" (Jacques Rancière) poderia ser posta em prática, assim, desde essa disposição. O território da quebrada era muito mais conhecido pelos vocacionados do que pelos orientadores: o olhar da referência e da memória podia ser comparado ao olhar da tábula rasa, para assim compartilhar maneiras de percorrê-lo a partir de outras formas de estar no mundo inspirados pela ideia de deriva e intervenção, começou-se por explorar o território desde o CEU e seus arredores, por ruas, praças e, finalmente, vielas, zonas que oscilavam entre a tranquilidade, o esquecimento e o abandono, a ponto de algumas não terem nome nem aparecerem em mapas. Conversando com moradores, era possível obter paredes inteiras de suas casas para escrever, pintar e instalar como se fossem gigantescas folhas em branco. Agir sobre os espaços de uma cidade que agora pertencia a todos, enquanto durava cada encontro. (Figura 7)

³ Anotações de caderno de trabalho, Patricia Osses. 2015-16.

A periferia como lugar imaginário.
até onde estender a cidade. até onde empurrar o limite imaginado da
cidade real.
mais real que a realidade.
palpável, cheirável, pisável, comestível, visível, risível, chorável.
que espécie de recipiente é a cidade, quando contém histórias como
essas?
"A cidade possui as histórias terríveis de seu passado".⁴
ficaram gravadas nas paredes como marcas da enchente.
o rio quando sobe deixa uma marca em forma de linha.
sobre essa linha pode-se escrever.⁵



Figura 7. "Na periferia imaginária o rei da Leste havia esquecido suas coroas na calçada. Ele era mesmo muito distraído."⁶ Fotografia realizada no percurso entre Itaim Paulista e Jardim Helena. 2016. Patrícia Osses.

Ao explorar a borda entre real e imaginário, um parque de diversões surgiu de uma semana para outra no campo de futebol; era imprescindível sair do prédio e pedir licença aos donos do parque, fotografar, desenhar, colorir. Assim como ver peças encenadas na região, como as do Coletivo Estopô Balaio, no Jardim Romano, e da Companhia do Miolo, numa praça localizada no bairro Jardim Helena. Jãozim, que é fotógrafo, registra imagens durante o percurso pelas ruas do bairro Jardim Romano, seguindo os atores da peça "A Cidade dos Rios Invisíveis" até o que já havia sido um rio e hoje é um depósito de lixo sobre um córrego (Figura 8). No bairro Jardim Helena, carrega fotos suas pelas caminhadas e as instala temporariamente em lugares estratégicos para produzir novas imagens. Produzir relações (Figuras 9 e 10).

⁴ Frase de *Rhinoceros*, vídeo de Patrícia Osses, 2014. Pode ser visto em <https://vimeo.com/120978593>

⁵ Anotações de caderno de trabalho, Patrícia Osses, 2015-16.

⁶ Anotações de caderno de trabalho, Patrícia Osses, 2015-16.



Figura 8: Ensaio sobre o grupo de teatro Estopô Balaio. 2016. Fotografia: Jãozim.

■ 315



Figuras 9 e 10: instalação de imagens na cidade. 2016. Fotografia: Jãozim.

Sair para a rua se torna um *modus operandi*, uma maneira de expandir e tomar posse do próprio território. Faz-se uma coleta de visualidades: cores, formas, texturas e sons para mostrar e discutir no final da aula. "A cidade é cinza, professora." Será que é mesmo? Verdes, violetas e laranjas berrantes dos muros passam a ser vistos e anotados, desenhos e pinturas murais são apontados, texturas de bueiros, paredes e troncos delatam diferenças ao longo dos trajetos percorridos, as formas mais diversas podiam ocupar os telhados das casas. Da mesma forma, sons podiam ser notados para comentar ou reproduzir depois, no retorno à sala. Tudo fazia parte da coleta de visualidades, o exercício proposto.

Derivar, errar, percorrer. Uma ação característica dos dadaístas é contar com o acaso, como quebrar uma lâmina de vidro sobre o mapa da região, seguir a forma do trincado e penetrar no território por uma trilha estabelecida por esse acaso. Duas das vielas visitadas - descobertas à moda surrealista - tornam-se caderno frequente para escrever frases, desenhar, instalar objetos ou conversar com os moradores. Ocupar: deixar marcas visíveis. (Figuras 11 e 12)



Figuras 11 e 12. Instalação de frases próprias no bairro, da vocacionada Bianca. 2016.
Fotografia: Patrícia Osses.

Objetos encontrados no caminho podem, da mesma forma, tornar-se disparadores de desenhos, filmes, relacionar-se com sons. A velha gaiola vazia e abandonada na calçada tornou-se aliada das lentes de vidro, trazidas em uma orientação para explorar possibilidades de ampliar ou reduzir imagens com os vocacionados por meio da luz de uma lanterna. Para Bianca, a gaiola era palco de um teatro de sombras, ganhou trilha sonora e se distendeu no tempo em forma de vídeo. (Figuras 13 e 14)

316 ■



Figuras 13 e 14. Teatro de sombras e experiência com lentes da vocacionada Bianca. 2016.
Fotografia: Patrícia Osses.

Nas reuniões entre os artistas orientadores e a articuladora, decidiu-se por visitar as orientações de outras linguagens. Na interface com a orientação de literatura, cada vocacionado escolheu uma frase ou poema para materializar de diversas formas: transpostas para postes e muros, sob janelas, modificando esses lugares, adensando os mesmos percursos. Em outra ocasião resolvemos ocupar espaços entre os varais coloridos da viela com um fantasmático varal de roupas brancas, propícias a receber a instalação de outras frases e poemas. (Figuras 15 e 16)



Figuras 15 e 16. Roupas escritas e varal poético: artes visuais e literatura. 2016. Fotografias: Patricia Osses.

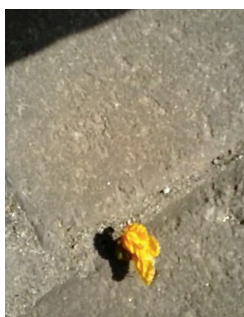
As frases inspiradas no exercício proposto pelo arquiteto e andarilho Francesco Careri (2013) se prestam a composições várias: combinando um verbo de deslocamento com advérbios de lugar ou substantivos, era possível instalar propostas poéticas pela cidade. A instalação de frases pelos muros do Jardim Helena deriva para a pintura mural, para o grafite, para a colagem tridimensional. Conchas de antigas coleções se tornam o fundo do mar azul que invadiu um dos muros de outra viela. Carol, Paulo, Bianca e Renata se empenham em trazer aos muros o jardim secreto, o fundo do mar. Entram em cena o stêncil e a transferência de fotocópias sobre diversos materiais: papel, madeira, tecido e, novamente, muros. O espaço da cidade era definitivamente incorporado à sala do CEU. (Figuras 17 a 20)



Figuras 17, 18, 19 e 20. Frases, desenhos e proposições poéticas escritas na cidade pelos vocacionados Paulo, Carol, Renata e Beth. 2016. Fotografias: Patricia Osses.

Os disparadores poderiam ser elencados por quaisquer dos artistas participantes, fossem vocacionados ou orientadores e, a partir dessa dinâmica, cruzamentos de linguagens ocorriam naturalmente. Renata frequentava orientações de

artes visuais, de dança e de teatro. Em uma orientação fez vídeos de um acontecimento: uma formiga minúscula, mal se equilibrando para carregar uma imensa flor amarela. Discutiu-se a cena falando dos esforços, da importância da cor, da diferença de dimensões e da ação da gravidade. Na orientação o vídeo ganha trilha: "Fita amarela", de Noel Rosa (ROSA, 1932). A música e os movimentos da formiga chegam à orientação de dança: a cor amarela se multiplica em um gigantesco rolo de TNT descoberto no almoxarifado do CEU e emprestado para a orientadora e vocacionadas improvisarem movimentos envoltos em amarelo, ao som da música. Como a formiguinha, carregam o tecido por toda a sala, até terminarem exaustas no chão, sempre envoltas no amarelo dançante. A experiência se transforma em mais imagens, em mais um filme. "Quando eu morrer/não quero choro nem vela/quero uma fita amarela/gravada com o nome dela" (ROSA, 1932). (Figuras 21 e 22)



Figuras 21 e 22. Frame do vídeo "formiguinha", da vocacionada Renata, e criação coletiva na orientação de dança. 2016. Fotografias: Patricia Osses.

Outro rolo de TNT também serve para replicar a ação numa mostra de processos. Desta vez é o verde que convida a todos (público, vocacionados e orientadores de todas as linguagens) para plantar juntos, no fim das apresentações da Mostra de Processos do Vocacional, uma muda de abacateiro no jardim do CEU. A trilha propicia para a ação, cantada e tocada pela turma da música, é "Refazenda", de Gilberto Gil (GIL, 1975). (Figura 23)



Figura 23. Performance coletiva em Mostra de Processos: plantio da muda de abacateiro no CEU. Todas as linguagens. Fotografia: Patricia Osses.

O orientador de música e os vocacionados criam letras e melodias a partir das frases escritas nas velas; saem em outras incursões e realizam serenatas aos vocacionados que tinham, por algum motivo, parado de frequentar as orientações. Assim, percorrem as ruas e vielas à noite, compartilhando canções com os antigos colegas.

Registros em forma de textos, fotografias, vídeos e relatos de todas essas ações são compartilhadas entre vocacionados, orientadores e articuladora. Esses entrelaçamentos se tornam frequentes e cada vez mais orgânicos; conexões estabelecidas entre as linguagens acabam multiplicando os trabalhos dos vocacionados, levando as produções a dimensões completamente inesperadas. Como coroados essas incursões, planejou-se, entre todos os orientadores e vocacionados, uma visita à Bienal de Arte de São Paulo. Todos juntos. A experiência intensa desse dia, quando culminaram tantos encontros e percursos, levaria a uma mesma conclusão: realizar um ensaio poético-documental conjunto por meio dos trabalhos feitos pelos vocacionados.

5. Ensaio final

Decidiu-se realizar um só filme em forma de ensaio de pesquisa-ação, coletivamente. Todas as linguagens, as orientações, os vocacionados juntos. Todos trariam imagens, vozes, músicas, danças, filmes, desenhos, cores, percursos, depoimentos, encontros para construir uma só maneira de existir e persistir. Como corpo coletivo e diverso, como resistência, habitar uma cidade possível através da cultura.

Os trabalhos produzidos pelos vocacionados protagonizaram a narrativa. Nada contaria melhor sobre essa experiência do que as suas próprias vozes, na sua diversidade de timbres, tonalidades e intensidades.

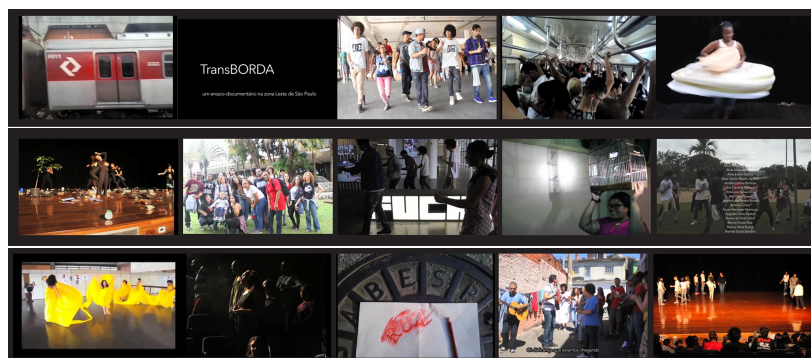


Figura 24. Frames do filme "transBORDA", criação coletiva, 2016.

"transBORDA" é o resultado desse percurso, é a linha que termina de atar tantos processos. Os encontros interlinguagens, compreendendo a visita coletiva à Bienal, a mostra de processos no CEU e os trabalhos nas vielas, sublinham essa ação coletiva e multiplicadora em que se transformou o Vocacional, naquele ano, pelas ruas da Zona Leste paulista.

Convidamos a acessar o documentário-ensaio "transBORDA" pelo link: <https://bit.ly/3fOpZr3> (Figura 24).

Referências

CARERI, Francesco. **Walkscapes** – o caminhar como prática estética. São Paulo: Gustavo Gili. 2013.

CONTREIRAS, H. **Estampas eucaliol**. Rio de Janeiro: Estúdio de Invenções Produtora Ltda, 1990.
Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=j8DDLN3D2Co>>. Acesso em 30 de abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, G. **Refazenda**. Rio de Janeiro: Polygram/Phylips Records, 1975. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=r0jE-bFQ49w>>. Acesso em 30 de abr. 2021.

ROSA, N. **Fita amarela** [1932]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=utUzUVes90s>>. Acesso em 30 de abr. 2021.

SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA DA CIDADE DE SÃO PAULO. **Material norteador**. São Paulo: 2016. Disponível em < <https://vocacionalartesindegradadas.wordpress.com/material-norteador/> > Acesso em 25 de maio. 2021.

SCIENCE C. **Monólogo ao pé do ouvido**. Rio de Janeiro: Estúdio nas Nuvens, 1994. Disponível em:< https://www.youtube.com/watch?v=fz13_ZjDs2M> Acesso em 30 de abr. 2021.

320 ■

Recebido em 28/05/2021 - Aprovado em 01/09/2021

Como citar:

OSSES, P. A. S.; ERNANDES, P. C. M. A muitas vozes: processos e experiências no Programa Vocacional. *ouvirOUver*, v.17, n.2. p. 303-320. jul./dez. 2021.
<https://doi.org/10.14393/OUV-v17n2a2021-61347>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Processos de inclusão de crianças e jovens com e sem deficiência em práticas artísticas.

SABRINA LINS BATISTA
DENISE ANDRADE DE FREITAS MARTINS
PÂMELA SILVA ROCHA

Sabrina Lins Batista é Graduanda no curso de Psicologia (Bacharelado) na Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade Ituiutaba (UEMG). Estudante pesquisadora bolsista PAPq/UEMG 2019 e estudante voluntária em projetos de extensão desde 2018, com experiência na área de Psicologia infantil e adolescente, pessoas com deficiência, desenvolvimento humano, práticas artísticas e musicais.

Afiliação: Universidade do Estado de Minas Gerais, Ituiutaba, Minas Gerais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2323087251295173>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4095-7478>

Denise Andrade de Freitas Martins possui pós-doutorado em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais (2021). Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2015), 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); Licenciatura Curta em Piano pela Universidade Federal de Uberlândia (1982); Bacharel em Piano pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (1986); Licenciatura em Pedagogia (UNIUBE/MG, 2016). Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG, unidade Ituiutaba). Pesquisadora na linha de práticas sociais e processos educativos e música contemporânea brasileira.

Afiliação: Universidade do Estado de Minas Gerais, Ituiutaba, Minas Gerais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7018352729022664>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1164-498X>

Pâmela Silva Rocha é Graduanda no curso de Psicologia (Bacharelado) na Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade Ituiutaba (UEMG). Estudante pesquisadora e integrante do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Interdisciplinares (NESI), cadastrado e reconhecido pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), nas linhas de pesquisa em Arte, Educação e Psicologia.

Afiliação: Universidade do Estado de Minas Gerais, Ituiutaba, Minas Gerais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8316763233773960>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1372-8901>

■ RESUMO

O presente artigo é fruto do projeto de pesquisa desenvolvido em 2019 na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Ituiutaba, denominado “Práticas artísticas e musicais com crianças e jovens com deficiência: inclusão ou interação?”. Os objetivos foram identificar se práticas artísticas favorecem a interação entre crianças e jovens com e sem deficiência, da escola de educação básica e da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no que se refere aos processos de inclusão e reconhecer os processos educativos decorrentes dessa convivência. A metodologia de intervenção constou de encontros semanais registrados em diários de campo, principal instrumento de coleta de dados, com posterior análise ideográfica e nomotética, além de fotos e filmagens. A fundamentação teórica se sustentou principalmente nos princípios pedagógicos de Paulo Freire (2005) e nos conceitos de desenvolvimento humano de Vygotsky (1998, 1999, 2000) e de Papalia e Feldman (2013). Os resultados apontaram que práticas artísticas desenvolvidas com pessoas com e sem deficiência são capazes de potencializar novas habilidades, conhecimentos e promover uma melhor convivência, mesmo em face das dificuldades enfrentadas no dia a dia dos encontros. Esperamos que esse trabalho possibilite reflexões acerca da temática e que possa contribuir com os estudos na área, suscitando a realização de novas pesquisas e mostrando-se como importante atividade no processo de formação de estudantes em nível de graduação.

322 ■

■ PALAVRAS-CHAVE

Práticas artísticas, inclusão, crianças e jovens, deficiência.

■ ABSTRACT

The present paper is the result of the research project developed in 2019 at the State University of Minas Gerais (UEMG), Ituiutaba campus, named “Musical and Artistic Practices with disabled children and youngsters; inclusion or interaction?”. The objectives were to identify if artistic practices favour interaction among disabled children and youngsters with the ones who are not disabled at basic education schools and the Association for Parents and Friends of the Disabled (APAE), regarding the inclusion processes and acknowledging the educational processes derived from this coexistence. The intervention methodology was performed with weekly meetings registered in field journals, main tool for data collection with later ideographic and nomothetic analysis, besides photographs and video footages. The theoretical reference was mainly supported by the pedagogical principles of Paulo Freire (2005) and on the human development concepts of Vygotsky (1998, 1999, 2000) and Papalia and Feldman (2013). Results highlighted that artistic practices developed with disabled and non-disabled people are capable of enabling new skills, knowledge and promoting a better coexistence, even with the difficulties faced daily during the meetings. It is hoped that this study enables reflections upon the theme and may contribute with other studies in the area, provoking the carrying out of new research and showing itself as an important activity in the graduation process of college students.

■ KEYWORDS

Artistic practices, inclusion, children and youngsters, disabilities.

Pensando conceitos, ideias e entendimentos...

A arte é uma atividade social realizada entre os seres humanos e os efeitos que dela emanam, segundo Vygotsky (1999), não traduzem a ideia de que a realização humana, mesmo vista isoladamente, seja um processo individual. Quando a catarse ocorre e provoca as comoções da alma, o efeito gerado é social, de onde entendemos que crianças e jovens envolvidos na realização e desenvolvimento de práticas artísticas podem experimentar tanto satisfações como contrariedades e frustrações, gerando liberdade de percepções e emoções.

Em Papalia e Feldman (2013), o comportamento pró-social é um comportamento de coletividade, iniciando-se em geral na terceira infância (por volta dos 7 anos de idade). A partir dessa faixa etária é que as crianças e jovens começam a ter consciência acerca das emoções que as afetam, tendendo a agir de maneira mais empática, lidando com a autoestima e dando início a um discernimento sobre o processo de socialização. Assim, no que se refere ao desenvolvimento humano, entendemos ser de extrema importância a realização de práticas artísticas por e com crianças e jovens com e sem deficiência na terceira infância, ao que Vygotsky (2000) denominou de processos de resposta por “mediação”, como meio de promover a interação entre as crianças e jovens.

Em geral, práticas artísticas desenvolvidas com crianças e jovens com e sem deficiência, segundo Vygotsky (2000), apresentam no processo de mediação uma relação instrumental, na qual geralmente um adulto é o intermediador para a promoção de aprendizagem e desenvolvimento humano da criança/jovem. A consequência da ação possível é a resposta do adulto, de onde compreendemos que, quando se utiliza a arte em contextos de práticas artísticas como instrumento mediador, as crianças e jovens com e sem deficiência apresentam não só as habilidades artísticas em suas potencialidades, como também, desenvolvimento emocional e cognitivo. Para Papalia e Feldman (2013), crianças a partir da terceira fase de desenvolvimento começam a aprender sentimentos, como raiva, tristeza, alegria e, ainda mais, comportam-se de acordo com a situação. Desse modo, a arte pode auxiliar no desenvolvimento emocional.

Para Pederiva e Tristão (2006), a música em particular contribui de diversas formas para o desenvolvimento cognitivo das pessoas, além de estimular a associação de diversas funções psicossociais como a comunicação e o desenvolvimento da linguagem compreensiva e expressiva. A aprendizagem musical propicia às crianças e jovens uma nova maneira de exteriorização dos sentimentos que entendemos ser como meio de inter-relação entre os sentimentos. Assim, pensarmos nas possíveis contribuições do saber artístico (Educação Musical, Educação Especial, Educação Inclusiva) na perspectiva da inclusão entre estudantes da escola de educação básica e estudantes com deficiência merece grande destaque e visibilidade na nossa sociedade.

O dia a dia da pesquisa, desafios e realizações

O objeto de nossos estudos neste artigo, o processo e resultados da pesquisa “Práticas artísticas e musicais com crianças e jovens com deficiência:

inclusão ou interação?”, nos permite dizer que a realização de práticas artísticas com crianças e jovens com e sem deficiência possibilita a exteriorização de sentimentos e emoções, nas diferentes formas de apreensão e percepção da situação vivenciada. Em Vygotsky (2000) seria a inclusão gerada na convivência de crianças e jovens (Figura 1), ou seja, processos de resposta por “mediação”, promovendo a interação. Convivência enquanto situação que protagoniza os processos de aprendizagem, desenvolvimento e interação.



Figura 1. Participantes colaboradores conversando sobre as experiências vivenciadas no projeto. Fotografia das autoras, 2019.

Com aprovação do Comitê de ética, n. 14391019.0.0000.5525, e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, Termos de Anuência e Termos de Uso de Imagem, essa pesquisa foi realizada no período de abril de 2019 a janeiro de 2020, constando basicamente de dois momentos, metodologia de intervenção (levantamento e desenvolvimento) e metodologia de pesquisa (análise dos dados coletados). Levando-se em consideração os princípios pedagógicos do educador brasileiro Paulo Freire (2008), adotamos o termo “participantes colaboradores” para as crianças e jovens com e sem deficiência colaboradores nessa pesquisa, ao invés de estudantes.

A metodologia de intervenção foi desenvolvida de acordo com a pedagogia libertadora de Paulo Freire (1967, 2005), com base no diálogo e a partir das experiências e compreensões das pessoas envolvidas. As ações interventivas foram organizadas da seguinte forma: **Investigação temática** - negociação da intervenção com a escola sede e escolas parceiras, realização de roda de conversa com a comunidade participante (levantamento de gostos musicais, necessidades e preferências, vontades e expectativas); **Tematização** - apresentação dos dados resultantes da roda de conversa, escolha e decisão de repertório musical e literário, apresentação de cronograma de atividades das instituições - proponente

(universidade), sede (APAE) e parceiras (conservatório e escola de educação básica), elaboração de arranjos musicais, roteiros, encenações dramáticas, jogos e brincadeiras; e **Problematização** - processo de construção-reconstrução do dia a dia das atividades pensadas e planejadas, ao longo dos encontros, além de apresentações e participação em concertos e oficinas, como de construção e manuseio de brinquedos. O arranjo musical foi criado para teclados, xilofones e metalofones, pratos de metal, caixa clara, pandeiro, Mbila¹, clavias e voz, a partir de obras de compositores brasileiros.

Importante destacar que toda a construção da *performance* foi realizada ao longo de dezoito encontros, das 8 às 10 horas da manhã, com base no diálogo com os participantes colaboradores, pensando e discutindo interesses, vontades, individualidades, conhecimentos e aprendizados. Gonçalves Junior (2009, p. 705), estudioso da pedagogia dialógica de Freire, afirma: “O diálogo se faz necessário para entender posturas, posições, pontos de vista distintos, modos de perceber o mundo, e, de modo igualitário, compartilhar conhecimentos”. Dessa forma, ao longo de todo o processo de intervenção, as educadoras também participavam das atividades propostas (Figura 2).

■ 325



Figura 2. Participantes colaboradores (as) no palco na construção da performance. Fotografia das autoras, 2019.

Já a metodologia de pesquisa constou de observação, registros fotográficos e audiovisuais e elaboração (escrita) dos diários de campo dos encontros realizados, os quais aconteciam semanalmente, envolvendo as instituições parceiras nesse projeto: a escola de educação básica, a APAE, a escola de música e a universidade. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.150), os diários de campo são compreendidos como “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

Após esse processo, realizamos nos meses de novembro e dezembro de 2019 a análise dos dados pautada na análise ideográfica e nomotética que, para

¹ *Mbila* também chamado no plural de *Timbila*, é um instrumento musical africano de percussão tradicional em Moçambique.

Gonçalves Júnior (2008), baseia-se na transcrição minuciosa e na íntegra dos discursos coletados nos diários de campo; identificação das unidades de significado; redução fenomenológica; organização das categorias; construção da matriz nomotética; construção dos resultados. A análise ideográfica e nomotética, segundo Machado (1994, p.41), contribui com pesquisas de natureza qualitativa “por possibilitarem que o tema seja circundado, em busca de compreender o fenômeno e não explicá-lo.” Após a análise dos dados coletados, foi realizada uma devolutiva à comunidade participante, em conformidade aos preceitos éticos da pesquisa e compromisso das pesquisadoras.

No momento da problematização, o dia a dia dos encontros, envolvendo diferentes pessoas e instituições de ensino, as dificuldades foram muitas. A princípio a segregação das pessoas em grupos, divididos e organizados por escola (educação básica e APAE), até que, pouco a pouco, as pessoas, mas principalmente os participantes colaboradores (crianças e jovens com e sem deficiência) foram realizando as atividades de forma coletiva, agrupadas em um grande e único grupo, como que em resposta à “mediação” da proposta de construção coletiva trazida pelas educadoras.

No entanto, entendemos que esse agrupamento de pessoas foi possibilitado na convivência em meio à realização de práticas artísticas, situação que implicava a participação e envolvimento de todas as pessoas, fosse nas cirandas, na experimentação e instrumentação musical coletiva, na formação das rodas e/ou fileiras, enfim, na realização da performance. Práticas artísticas enquanto possibilidade de desenvolvimento cognitivo, emocional, afetivo e social entre essas crianças e jovens com e sem deficiência, entre tocar xilofones, metalofones (Figura 3), *Mbila* (Figura 4), cantar e dançar, encenar e dramatizar, manifestaram-se como modos de ser de cada pessoa envolvida (Figura 4).

326 ■



Figura 3. Participantes colaboradores (as) tocando xilofones e metalofones. Fotografia das autoras, 2019.

Figura 4. Participantes colaboradores (as) conhecendo o som do instrumento *Mbila*. Fotografia das autoras, 2019.

Tais observações corroboram com o conceito de Vygotsky (1999), de que a educação para pessoas que possuem déficits relacionados aos sentidos, como cegos e surdos por exemplo, não deveria ser orientada pelas deficiências, mas sim por outros potenciais existentes nessas pessoas, como um treinamento de outras capacidades. Daí o reforço do autor, de que primeiramente se deve educar a criança e não a criança deficiente, pois dessa forma atenta-se a outros potenciais, excluindo a ideia de que a deficiência limita a criança/jovem como um todo, fazendo com que ela não fique à mercê de suas limitações, mas sim ser estimulada em outros âmbitos.

Nessa pesquisa, ao longo dos encontros, as limitações físicas e/ou intelectuais dos participantes colaboradores não eram parâmetros para a participação. Todos podiam, e as afinidades entre pessoas foram se estabelecendo ao longo da convivência, como modos de interação, princípio dos processos de inclusão. Para Vygotsky (1998), a interação social é o *modus operandi* do desenvolvimento infanto-juvenil.

Nesse sentido, Góes (2002) observa que, a educação de pessoas com deficiência deve abranger os estímulos das funções psicológicas cognitivas. Não basta estimular a percepção relacionada ao olfato, paladar, visão, audição, tato, movimento, mas trabalhar além das limitações e não a partir dessas, trabalhar com possibilidades e não limitações. Crianças e jovens, inseridas em contextos em que prevalecem práticas artísticas, são estimuladas cognitivamente e perceptivamente, e o convívio direto entre pessoas com e sem deficiência promove aprendizados associados aos potenciais e não aos déficits.

Em meio a essa convivência, confirmamos os entendimentos de Candau (2008) e Freire (2008), de que é na interculturalidade, entendida como a convivência de pessoas de diferentes culturas, mais do que uma identificação cultural e identitária, mas no exercício assegurado de direito ao livre arbítrio, escolha e decisão, que se tem a possibilidade de interagir de modo criativo e dialógico. Por isso a realização de crianças e jovens com e sem deficiência em um mesmo propósito, da construção de uma *performance*, levando em consideração a liberdade de escolha, as diferentes formas de pensar e agir, as limitações físicas e mentais e os diferentes contextos sociais e culturais de cada uma delas, gerando novas aprendizagens e por conseguinte contribuindo com os processos de inclusão.

“Com-vivendo”, deixando-se penetrar, aproximando-se de alguém ou de algo, situação que requer entrega, respeito, método, rigor, e necessariamente o espírito de cooperação, co-laboração em Freire (2005, p.156), característica de toda ação onde predomina o diálogo entre as pessoas, as quais se encontram para a “[...] ‘pronúncia’ do mundo, [...] uma condição fundamental para a sua real humanização”. O fundamento da convivência humanizadora e transformadora é saber lidar com as individualidades, assumidas na coletividade.

Aquele que souber bem conviver, conviver verdadeiramente com essas liberdades em comunhão, é pessoa de autoridade, capaz de agir e poder transformar, assim: “Somente na medida em que os produtos que resultam da atividade do ser ‘não pertençam a seus corpos físicos’, ainda que recebam o seu selo, darão surgimento à dimensão significativa do contexto que, assim, se faz

mundo” (FREIRE, 2005, p. 106). E nessa pesquisa, entendemos o quanto podem crianças e jovens com e sem deficiência dar sentido às suas realizações justamente na convivência em meio às práticas artísticas.

Para Vygotsky (1998, p.65), “[...] a experiência do aluno, o estabelecimento dos reflexos condicionados é determinado integralmente e sem qualquer reserva pelo meio social. Basta mudar o meio social para que *mude incontinenti* o comportamento do homem”. Sendo a interação social o *modus operandi* do desenvolvimento infante-juvenil, é imprescindível o convívio, no âmbito educacional, não só entre professores e alunos, mas também entre os estudantes, de forma coletiva, a partir das habilidades, potencialidades e reflexos individuais.

A interação se dá pela capacidade do ser humano em estabelecer comportamentos interpessoais e intrapessoal. E é por meio de práticas artísticas realizadas com crianças com e sem deficiência que elas se mostram potentes na promoção da interação social, justamente pela necessidade que tem todo ser humano de criar, ter novas ideias, construir novas capacidades, rompendo, assim, com os próprios limites e inaugurando outras possibilidades de ser, o “ser mais” em Freire (2005).

Por isso a necessidade de compartilhar experiências, conhecimentos, expectativas, interagir em busca de verdadeiramente incluir. É imprescindível questionar, já que o fazer artístico, como fenômeno multidimensional (dimensões culturais, afetivas, sociais, estruturais), extrapola todas as questões, além dos tantos fatores aos quais as pessoas estão expostas.

328 ■

Últimas palavras

Compartilhamos com Vygotsky (1998), de que o *modus operandi* do desenvolvimento de crianças e jovens é a interação social, como possibilidade de surgimento de novos comportamentos interpessoais e intrapessoais. Na coletividade, habilidades são desenvolvidas, as pessoas se expressam e interagem. Da convivência proveitosa e produtiva, aqui particularmente de crianças e jovens com e sem deficiência, o processo de construção-reconstrução de *performance* aconteceu, tornou-se uma realidade.

A prática artística em seus diversos contextos pode, assim como ocorreu nesse projeto de pesquisa, “Práticas artísticas e musicais com crianças e jovens com deficiência: inclusão ou interação?”, promover a convivência necessária para a efetivação dos processos de inclusão. A liberdade de escolha e o processo de construção-reconstrução de *performance* possibilitaram de forma prática o exercício da arte nos contextos cênicos, musicais e literários, levando em consideração que durante todo o processo os participantes colaboradores possuíam o livre arbítrio para permanecer ou não nas atividades do projeto, a aprender novas formas e manifestações de diferentes culturas, adquirir novos conhecimentos e habilidades, projetar-se na coletividade, ser em meio aos outros, *ser mais!*

A realização e desenvolvimento de práticas artísticas com pessoas com ou sem deficiência são capazes de potencializar habilidades, conhecimentos, percepções de mundo, abrangendo não só o desenvolvimento da exteriorização dos sentimentos e emoções, como também a capacidade interpessoal e

intrapessoal das crianças e jovens envolvidos no processo, o que consideramos imprescindível para a formação cognitiva, psicológica e social das futuras gerações.

Tais práticas podem favorecer processos de inclusão e a arte, em seus diferentes contextos, além de possibilitar um ambiente de experimentação de sons, cores, sentimentos e emoções, pode gerar novos modos de realização. Os processos educativos decorrentes das práticas realizadas foram revelados na atuação de cada pessoa no momento da performance. Não se trata de falar do fazer, mas do fazer em si, como forma de expressão e manifestação de cada um, de um jeito muito próprio e particular.

Até mesmo os pais e familiares e pessoas responsáveis pelas crianças e jovens participantes nesse projeto confirmaram diferenças comportamentais positivas no processo de desenvolvimento intrapessoal e interpessoal, fossem nas famílias e/ou nas escolas sede. Vejamos a fala da mãe de um participante colaborador de 11 anos com de Síndrome de Down: “Eu achei ótimo, o meu filho não estava interagindo com as pessoas, ele era muito na dele, agora ele está mais extrovertido, tá aprendendo mais na escola.”

No entanto, entendemos que são muitos os desafios. O dia a dia do projeto mostrou-se uma realidade a ser enfrentada, que demanda equipe multiprofissional, de pessoas imbuídas de compromisso e forte espírito de colaboração, além de sensibilidade, experiência e conhecimentos considerados adequados para trabalhos dessa natureza.

Assim, em face dos resultados, esperamos que esse artigo suscite reflexões acerca das tantas possibilidades de realização de práticas artísticas na promoção de processos de inclusão, de desenvolvimento cognitivo e aprendizagens de crianças e jovens com e sem deficiência. Práticas como essa podem se transformar em avanços epistemológicos, ressignificando o sentido da vida, promovendo a inclusão e sinalizando que a Educação é direito de todos, como forma potente de humanização, tão carente nos dias de hoje.

Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994. 183 p.

CANAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista brasileira de educação**. v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 7 de agosto 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 336 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

GÓES, Maria Cecília Rafael. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; SOUZA, Denise Trento R.;

REGO, Tereza Cristina. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, p. 95-114, 269-287, 2002.

GONÇALVES JUNIOR, L. Lazer e trabalho: a perspectiva dos líderes das centrais sindicais do Brasil e de Portugal em tempos de globalização. In: GONÇALVES JUNIOR, L. (Org.). **Interfaces do lazer: educação, trabalho e urbanização**. São Paulo: Casa do Novo Autor, p. 54-108, 2008.

LIMA, Marcelo Guimarães. "A psicologia da arte e os fundamentos da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano". **Interações**, vol. 5. Universidade São Marcos São Paulo, Brasil, 2000, p. 73-81. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/354/35450906.pdf> Acesso: 06 de abril 2021.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. 12 ed. Porto Alegre: AMGH, 2013. 800 p.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; TRISTÃO, Rosana Maria. Música e cognição. **Ciências e cognição**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 83-90, 2006. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/601/383>. Acesso em: 20 de março 2021.

330 ■

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Cole, Michael (Org.). 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191 p.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 496 p.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Psicologia da arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 377 p.

Recebido em 10/05/2021 - Aprovado em 21/09/2021

Como citar:

BATISTA, S. L.; MARTINS, D. A. de F.; ROCHA, P. S. Processos de inclusão de crianças e jovens com e sem deficiência em práticas artísticas. *ouvirOUver*, v.17, n.2. p. 321-330. jul./dez. 2021. <https://doi.org/10.14393/OUV-v17n2a2021-60934>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Memórias Cartográficas: modos de olhar, ouvir, lembrar, criar e narrar com crianças e adultos.

NÚBIA AGUSTINHA CARVALHO SANTOS

■ 331

Núbia Agustinha Carvalho Santos é Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC); graduada em Pedagogia pela mesma instituição e em Artes Visuais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Em 2009 participou da Temporada Formativa pela Escola Porto Iracema das Artes (Fortaleza-CE). Atua como pesquisadora, arte educadora e artista visual. Sua produção poética é atravessada pela escrita, gravura, instalação e performance. No momento, é professora temporária da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e membro do Grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação (IFCE).

Afiliação: Universidade Estadual do Ceará - UECE

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7273739545914321>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3484-0206>

■ RESUMO

Estive atravessada por diferentes ritmos nos espaços escolar e museológico, em 2015 e 2016, acompanhando e vivendo os processos cartográficos de uma pesquisa realizada em uma escola de Educação Infantil, na cidade de Fortaleza. Alguns autores foram como vagalumes nessa caminhada acadêmica, derramando centelha nos acontecimentos, fazendo-me enxergar múltiplas camadas. Dentre esses teóricos, destaco Mikhail Bakhtin (1995), filósofo da linguagem, cujo pensamento alarga a reflexão produtora de sentidos a partir dos conceitos de dialogismo e heteroglossia. No que tange a cartografia, lancei mão dos estudos de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011), por pensar os processos de subjetivação de modo rizomático. O estudo teve como categoria central a mediação educativa, considerada como potencializadora de conhecimento artístico, cultural e sensível para todos os envolvidos no processo de formação. Tal mediação foi como um andaime na produção de sensibilidade, que acedeu à linguagem artística de crianças e adultos às obras de arte contemporânea.

■ PALAVRAS-CHAVE

Processos cartográficos, mediação educativa, arte contemporânea, educação infantil.

■ ABSTRACT

I was traversed by different rhythms in the school and museum spaces in 2015 and 2016, following and experiencing the cartographic processes of a research carried out in an early childhood school in the city of Fortaleza. Some authors were like fireflies in this academic journey, sparking a spark in events, making me see multiple layers. Among these theorists, I highlight Mikhail Bakhtin (1995), a philosopher of language, whose thought expands the reflection that produces meanings based on the concepts of dialogism and heteroglossia. With regard to cartography, I made use of the studies of Gilles Deleuze and Félix Guattari (2011), thinking about the subjectivation processes in a rhizomatic way. The central category of the study was educational mediation, considered as an enhancer of artistic, cultural and sensitive knowledge for everyone involved in the training process. Such mediation was like a scaffolding in the production of sensitivity, which acceded to the artistic language of children and adults to contemporary works of art.

■ KEYWORDS

Cartographic processes, educational mediation, contemporary art, childhood education.

1. Conversações iniciais

Rememoro neste texto a pesquisa “Arte contemporânea: cartografias das narrativas poéticas com crianças e adultos na escola e no museu”¹. Esse estudo foi constituído por 5 (cinco) mapas entrecruzados por uma multiplicidade de linhas teóricas. Aqui, tenho como intuito apresentar algumas reflexões do Mapa III, que tematizou sobre os modos de lembrar, de esquecer, de criar e de narrar das crianças e adultos numa Pesquisa-intervenção, com base em uma cartografia rizomática de inspiração deleuzeana-guattariana.

Em alguns momentos da pesquisa, o ritmo dos processos cartográficos foi desacelerando, no sentido de me fazer repensar as ações propostas no ano de 2015. Esse mapa me permitiu ir em várias direções e diferentes velocidades, isto é, mais lentamente, às vezes quase parando, ou velozmente, registrando as experiências museológicas vividas. Esquecer, lembrar, narrar e criar sinalizaram momentos de grande importância para a retomada da pesquisa, quando as crianças deram continuidade as suas cartografias poéticas com o “Mapa das Fotos”, em 2016.

Durante o estudo empírico, foram realizadas 4 (quatro) visitas a duas mostras de Arte Contemporânea no Espaço Cultural Airton Queiroz, da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Destaco aqui a exposição “Adriana Varejão - Pele do tempo”, de curadoria de Luiza Duarte. A mostra apresentou 32 obras produzidas pela artista, entre os anos de 1992 e 2014.

Apresento um breve recorte da pesquisa citada, na qual uma pluralidade de outras vozes se entrecruzaram nas vozes das crianças. No que tange às vozes da pesquisa, de que modo e de qual lugar escutá-las? Apropriei-me de algumas categorias teóricas de Mikhail Bakhtin, como a heteroglossia, que, segundo Faraco (2009, p. 57), é um conceito referente à “multidão de vozes sociais que tecnicamente se tem designado de heteroglossia (ou plurilinguismo)”. Ainda de acordo com Faraco (2009, p. 58), citando Bakhtin,

[...] importa menos a heteroglossia como tal e mais ainda a dialogização das vozes sociais, isto é, o encontro sociocultural dessas vozes e a dinâmica que aí estabelece: elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante.

Essa guerra de vozes habita o interior das práticas discursivas, seja na escola, nos espaços culturais ou em qualquer lugar. As obras de Arte também estão permeadas de outras vozes tensionando o pensamento visual. Outra categoria importante de Bakhtin (1995) é o conceito de dialogismo. Este é constituído de relações dialógicas, as quais são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo discursivo, ou seja, da

¹ A pesquisa foi realizada na Unidade Federal de Educação Infantil Núcleo de Desenvolvimento da Criança (UUNDC), instituição ligada a Universidade Federal do Ceará (UFC). A UUNDC atende aos filhos de três segmentos: servidores da UFC, estudantes da instituição e comunidade do entorno da escola.

língua como fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Qualquer que seja seu campo de emprego, toda a vida da linguagem está impregnada de relações dialógicas. Isso também vale para a Arte e para a Cultura como lugares de relações de poder.

Nessas relações dialógicas constituídas de inúmeros sentidos é que crianças e adultos estabelecem relações de interações. Assim, neste artigo, a memória foi acessada de diferentes modos por crianças e adultos. Aranha e Nicolau (2013, p. 78) dizem que “[...] construímos relações de tempo e espaço por meio de imagens construídas na vivência e imagens apreendidas nos recortes da cultura de cada época”. Os autores ainda acrescentam que “[...] o vivido passa a ser preservado pela linguagem, falada e escrita, e pela imagem” (p.79).

A rememoração do passado é uma força que conduz uma chama que ora se apaga, ora se acende, como um fio que se religa ao presente em forma de imagens lembradas. O tempo presente lança uma reflexão sobre um passado às vezes vivo, às vezes borrado, mas que tateamos para compreendê-lo de lugares os mais diversos. De que modo olham, escutam, narram, criam e lembram a criança e o adulto? Como crianças e adultos são afetados pela arte contemporânea? Que narrativas são inscritas ou reinscritas nos corpos?

Sobre criar, esquecer e lembrar, aproprio-me das palavras de Dias (2004, p. 144), que, com inspiração nietzschiana, tece a seguinte reflexão:

O criador sabe esquecer, não leva muito a sério seus contratempos e malfeitos. Mas a reflexão de Nietzsche não para por aí. O criador não sabe apenas esquecer, sabe também recordar a tempo. É necessário ver as coisas historicamente e não-historicamente. Todo ato, para que seja criado, exige o esquecimento: é impossível criar-viver sem esquecer. Do mesmo modo, todo ato criador não renega a tradição, pelo contrário, retoma-a para redimensioná-la.

Esquecer e lembrar coexistem e se entrecruzam nos espaços temporais, alimentando e fertilizando as narrativas poéticas dos criadores. Mas, como diz a autora, o ato de criar “exige o esquecimento”, para que o criador possa ter liberdade de voar com intensidade na criação. Paradoxalmente, o criador não abandona a tradição, mas dá novos sentidos. Recriação do encontro do novo com o antigo por meio da potência criadora que habita os corpos.

Foi nessa potência do vivido em arte contemporânea, com crianças e adultos, que cartografei gestos, palavras, desenhos, narrativas, memórias da experiência poetizadas nas vozes dos sujeitos. Assim, podemos observar na escritura do primeiro tópico intitulado “Cartografias poéticas das crianças no Mapa das Fotos”. No segundo tópico, trago a fala de Irene², mãe de uma das crianças sujeito da pesquisa, ela nos acompanhou nas visitas museológicas, mas foi diante da obra “O Iluminado”, de Adriana Varejão, que ela se sentiu arrebatada.

² Os nomes de todos os participantes são fictícios para manter o anonimato.

2. Cartografias poéticas das crianças no Mapa das Fotos

Após cinco meses sem retomar as intervenções propriamente ditas, continuei indo à escola no primeiro semestre de 2016, não só para manter os vínculos com as crianças e o espaço escolar, mas também para observar os fluxos da escola e acompanhar os processos dos projetos desenvolvidos pela instituição. Ficar à espreita para conversações cartográficas.

De certo modo, eu tinha receio de que as crianças houvessem perdido o interesse ou esquecido as proposições cartografadas, em 2015, sobre arte contemporânea. Recuei para avançar nas reflexões rizomáticas. Nessa perspectiva, Aguiar (2010, p. 3) considera que “A processualidade se faz presente nos avanços e nas paradas, em campo, em letras e linhas, na escrita, em nós, ou seja, a partir do reconhecimento de que o tempo todo estamos em processo, em obra”.

A primeira intervenção foi com fotografias e desenhos num grande painel sobre as ações mediadoras vividas com as crianças na escola e no museu, no segundo semestre de 2015. Desse encontro imagético, surgiu o “Mapa das Fotos”, nome sugerido por uma das crianças da turma do Infantil 5. Após concluir esta cartografia, cujos processos se estenderam por 5 (cinco) encontros, propus a escolha de um nome, numa roda de conversa em sala de aula. A escolha por “Mapa das Fotos” recebeu apoio da maioria da turma, porém, três meninos se opuseram ao título. Solicitei que eles escolhessem outro nome. Calaram-se! Assim, ficou “Mapa das Fotos”, proposto por Felice.

As imagens fotográficas da experiência vivida pelas crianças na exposição “Adriana Varejão: pele do tempo”, ativou aquele presente vivido com intensidade. A pujança do vivido se constitui em plasticidade, em narrativa poética pelo público infantil que constrói sentidos na interação com a obra. O encontro com a obra é uma abertura para novos modos de olhar e produzir conhecimento, e, sobretudo, viver uma experiência estética que possibilita a formação cultural dos participantes. As imagens que seguem mostram um pouco do processo cartográfico com as crianças.



Figura 1. Processo de construção do “Mapa das Fotos”, 2016. Fotografia da autora.

Durante o processo de construção do “Mapa das Fotos”, as crianças iam rememorando a experiência vivida mediada pelas imagens fotográficas. Entre alegria e tristeza, algumas enunciaram a falta dos colegas, do ano que passou. Assim, dizem: “Professora, tô com saudade do Maico, da Gis”. Felice lembra com saudade desses colegas. Nesse momento, fica triste e quase chora, mas as lágrimas que pareciam saltar de seus olhinhos infantis encontram consolo nas palavras da professora/estagiária Ângela, ao dizer: “Felice, sei de sua saudade de seus coleguinhas que foram para outra escola.”. Ela consola a menina, abraçando-a, e Felice logo esquece a tristeza, retomando animadamente a seleção das fotos. O gesto da professora mostra que esta estava atenta ao fazer uma mediação sensível naquele momento. Outras dizem, enquanto escolhem as fotos: “a professora Carmen não está mais na escola”, “Aqui, foi no museu! Aqui, na escola”, “Aqui, no tempo do Infantil 4”. Assim, Felice e outras crianças narram para dois colegas novatos que não viveram a experiência estética na exposição “Adriana Varejão – Pele do tempo”.

A experiência que vivemos em arte se encontra nas palavras de Dewey (2010, p. 82): “[...] arte celebra com intensidade peculiar os momentos em que o passado reforça o presente e em que o futuro é uma intensificação do que existe agora”. E o que existe no momento é a potência do vivido. No que tange à vivência, Bakhtin a compreende como o primeiro momento da atividade estética.

A ideia de acontecimento, tanto na teoria bakhtiniana quanto na deleuzeana-guattariana, possibilitou-me pensar que o “Mapa das Fotos” foi um acontecimento singular, algo irrepetível e único partilhado entre crianças e adultos, nessa construção coletiva vivida no processo da pesquisa. O registro fotográfico abaixo capturou o momento da narrativa imagética criada por Danilo.

336 ■



Figura 2. Danilo narrando a história “A cidade dos seis sóis”, 2016. Fonte: Fotografia da autora

No Diário de Campo, intitulado por mim de “Diário do Caos” fui anotando as falas das crianças, minhas descrições, reflexões no processo da pesquisa cartográfica. Fui me encontrando, me perdendo, me desterritorializando e reterritorializando o tempo todo.

DIÁRIO DE CAMPO, 31 de maio de 2016

“A cidade dos 6 Sóis. Um lugar distante da escola. Lá morava um menino que tinha medo de mosquito, cobra e dragão, ficava muuuuito longe da escola. Vou levar o menino pra ver essa obra da Adriana Varejão”. Com o dedo indicador na linha desenhada por ele, faz o percurso que liga a cidade imaginária à exposição Adriana Varejão – Pele do tempo”.

As linhas moleculares na narrativa poética de Danilo se deslocam pelo meio, no entre atravessadas pela sua imaginação criadora. Esse deslocamento sem sair do lugar é o que Deleuze chama de “nomadismo”. O deslizamento nômade é constituidor da narrativa criadora de Danilo. O habitante da “Cidade dos seis sóis” seria Danilo? Ele assume na enunciação o papel intercessor do menino, levando-o para ver uma das obras da artista que o afetaram, “Ruína de Charque Humaitá”, (2001). Pintura renomeada por ele de: “A Obra Que Ninguém Viu”, com exceção dele e de outro colega, na concepção de Danilo. Tal fato nos fez visitar, em 2015, pela segunda vez a exposição “Adriana Varejão Pele do Tempo”, para que todos também pudessem ver a obra em questão. O tempo passou, mas ele não esqueceu essa obra da Varejão. Aproveitou a proposição “Mapa das Fotos”, e escolheu uma fotografia dessa obra para criar sua narrativa lúdico-poética. Aqui, temos dois sinalizadores cartográficos: tempo e espaço, que constroem linhas de fuga dos espaços institucionalizados escola e museu.

De que modo as crianças reelaboram suas poéticas visuais? A narrativa poética do Danilo me autoriza a pensar que a mediação educativa em artes visuais é formadora para a sensibilidade da criança, porque ela é produtora de sentidos e instiga a liberdade criadora.

Mais outra imagem do “Mapa das Fotos”. Um mapa constituído por afetos e por intensidades, no sentido deleuzeano-guattariano de pensar a potência do processo de criação: “Os mapas não devem ser compreendidos só em extensão, em relação a um espaço constituído de trajetos. Existem também mapas de intensidade, de densidade, que dizem respeito ao que preenche o espaço, ao que subtende o trajeto” (DELEUZE, 2011, p. 86-87).



Figura 3 – Processo do “Mapa das Fotos”: intervenção com desenhos 2016. Fonte: Acervo da Pesquisa

É nessa dimensão do viver e da experiência criadora das crianças que me empenhei em concretizar a pesquisa, tendo em vista outros trajetos para além da escola e do museu. Foi no ENTRE desses territórios que pude enxergar, pensar sobre um novo modo de invenção. “A arte também atinge esse estado celestial que já nada guarda de pessoal nem de racional. À sua maneira, a arte diz o que dizem as crianças. Ela é feita de trajetos e devires, por isso faz mapas, extensivos e intensivos” (DELEUZE, 2011, p. 88).

A obra “O iluminado” (2009) foi outra que impactou crianças e adultos em suas memórias cartografadas. A seguir, trago esta obra de Adriana Varejão, e logo depois um fragmento das narrativas lúdico-poéticas de Augusto, que no “Mapa das Fotos” se desenhou dentro da obra “O iluminado”³, em companhia de mais dois colegas, parceiros de brincadeiras. Eles fizeram a festa dentro da obra no plano da imaginação. Ao ouvirem a narrativa, se sentiram contemplados na ação imagética de Augusto e, com isso, acompanharam com os olhares e ouvidos atentos a narrativa do colega.



Figura 4. “O iluminado” (2009), Espaço Cultural Unifor (2015). Fonte: Fotografia da autora

Enquanto vivia o processo gráfico-plástico, Augusto dizia para o colega ao lado: “Vou me desenhar dentro da obra”. Depois que as crianças fizeram a seleção das fotos para colocar no painel intitulado “Mapa das Fotos”, perguntei a ele:

Pesquisadora: Augusto, diga aí o que você fez...

Augusto: Eu fiz eu, o Fernando e o Danilo dentro dessa obra, aqui [mostra a foto].

Fernando: É o quadro *Iluminado* que parece um castelo... castelo amarelo.

Augusto: [aponta para foto e diz:] nós dois pulando de teia, Fernando.

Pesquisadora: Como é pulando de teia?

Augusto: É assim [gesticula com o braço para cima].

Fernando: É assim, assim [faz o gesto correndo].

Pesquisadora: Podem escolher mais fotos.

Augusto: Oba! Oba!!!

³ Devido a péssima qualidade da imagem, não apresento a fotografia da obra “O Iluminado”, em que Augusto fez a intervenção, isto é, desenhou três figuras para representá-lo e os dois colegas que estavam com ele selecionando as fotos para o Mapa.

O modo como Augusto foi afetado pela obra é contagiante e transgressor, pois, diferentemente das demais crianças, ele se desenhou e desenhou mais dois colegas dentro da obra. Ao brincarem de “teia” dentro da obra, transgrediram na imaginação as linhas molares do Espaço Cultural Unifor, uma vez que tal gesto não seria possível na obra, por uma questão de preservação do objeto artístico, mas a narrativa lúdico-poética se concretizou com a intervenção do desenho na fotografia da pintura da Varejão. Fernando por sua vez, comparou a grandiosidade da tela a um castelo, tomado por sua luminosidade amarela.

Por não conhecer a brincadeira de “teia”, solicitei uma explicação sobre ela. Augusto me explicou, gesticulando com os braços para cima, conforme os desenhos grafados na imagem. Depois, ele saiu correndo, concluindo a explicação. A gestualidade do corpo da criança sintetiza a complexidade da linguagem verbal. Costa (2012) compreende a criação lúdico-imaginária como produtora discursiva multissemiótica.

O interesse das crianças pelo “Mapa das Fotos” foi resultado de uma experiência vivida, cuja ação mediadora foi a exposição “Adriana Varejão – Pele do tempo”. As crianças atribuíram sentidos potencializadores às narrativas visuais e verbais entrelaçadas nesta cartografia. Para Salles (2014, p. 95),

O processo criador tende para a construção de um objeto em determinada linguagem ou inter-relação delas, dependendo do modo de expressão que está em jogo. Seu percurso é intersemiótico, isto é, em termos gerais, sua textura é feita de palavras, imagens, sons, corpo, gestualidade etc.

Assim, com esta cartografia intitulada “Mapa das Fotos”, posso dizer que, conforme as palavras de Salles (2014), foi um processo intersemiótico, uma vez que as crianças fizeram usos das linguagens do desenho e da fotografia numa relação que as entrecruzaram com palavras, gestos e narrativas orais. O “Mapa das Fotos” é o resultado de um rico processo de experiência e recriação pelas crianças.

3. Modos de olhar, ouvir, lembrar e narrar uma experiência vivida em arte contemporânea

Diante da obra “O iluminado”, da artista visual Adriana Varejão, Irene foi arrebatada pela emoção. A impressão que tive ao ouvi-la foi, de fato, que aquele momento para ela foi um acontecimento único e extraordinário em sua vida. Sua sensibilidade ao narrar o que sentiu me tocou muito mais do que a obra da artista.

Essa conversa com Irene ocorreu alguns meses depois da visita à exposição “Adriana Varejão – Pele do tempo”. Contudo, parecia que havia sido alguns dias após a visita, pois as sensações estavam ainda à flor da pele; ao lembrar dessa obra, um turbilhão de emoções emergiu. Um encontro singular de Irene com a obra supracitada.

Pesquisadora: Irene, qual a obra que mais te chamou a atenção na exposição da Adriana Varejão e por quê?

Irene: [...] tem uma coisa que não saiu mais nunca da minha cabeça, foi aquela casa, sabe? Aquela coisa tão assim... eu olhava assim para aquilo ali, assim, ficava com um olhar assim bem fixo, a sensação que eu tinha, Núbria, é que eu tava lá dentro e eu corria e conseguia sair assim [gesticula com as duas mãos]. [...] Olha, eu fico toda arrepiada [ela mostra o braço] quando eu lembro. [...] É verdade!! [risos] Aí eu disse: **Meu Deus do céu! Como é que pode uma coisa assim?**

Pesqu.: Nossa, como te afetou!

Irene: É! Foi. Eu tava assim, não sei se tu teve a mesma sensação que eu. Quando eu olho... se eu parar, a impressão que eu tenho é que eu tô lá dentro. Tá entendendo? E era... o que foi o que eu senti naquela que você falou que era...

Pesq.: “O iluminado”.

Irene: “O iluminado”. Meu Deus!!! **Meu Deus do céu, o que é isso?** Achei lindo aquilo dali! **Foi, porque eu entrei ali, eu entrei naquela obra ali** e eu, tipo assim, voltei, assim, numa infância que, na casa dos meus avós, tinha uma casa que me lembrou isso, né, tinha uma casa por onde eu corria, eu conseguia sair, entendeu? Foi o que eu lembrei no momento, assim, uma coisa tão clara, né... uma obra tão assim que **você sabe que é um quadro, né, mas você consegue ver como se tivesse vida, como se ali morasse gente, pois foi isso que eu senti** [relata a experiência emocionada].

Pesq.: Foi muito forte, né, essa impressão em você, e também porque você fez essa relação com a sua infância, ali... é por isso que foi diferente pra você do que pra mim, do que pra outra pessoa. Então, cada pessoa se sente afetada de forma diferente pela obra de arte.

Irene: Foi isso que eu senti e não me sai. E eu botei até como fundo de tela no meu celular por um tempo, que eu adorei, eu gostei tanto [risos] que eu botei lá, sabe? E eu perguntava para as pessoas, “me diz aqui, **o que é que tu olha** para isso aqui, **o que é que tu sente? O que é que tu vê?**” Aí, várias pessoas diziam, “ah, é uma casa com uma iluminação amarela”, a minha irmã falou, né, eu disse assim, “não, essa casa aqui foi uma exposição que eu fui lá na Unifor, e é da Adriana Varejão, né, ela trabalha com isso, tudo e aí eu achei muito bom”. Eu adorei essa experiência. [...] E... pra tu ver como a obra dela, sabe... eu acho que se eu estudasse isso... me sensibilizou tanto, me tocou tanto que eu compartilhei, não sei nem se pode... Eu compartilhei com minha irmã que mora no Maranhão, minha cunhada, sabe? E ela achou muito lindo. A Jandira lá conversando, tudo lindo. Eu gostei! Amei!

Aqui, a potência de uma obra de arte se mostrou no encontro do olhar de Irene com a obra “O iluminado” (2009). Capturada pela força da imagem, Irene, mãe de Jandira, uma das crianças da pesquisa, ficou sem palavras. Esse depoimento foi dado meses depois desse acontecimento, entretanto, as sensações ainda habitam o corpo da narradora.

Deleuze (2007, p. 42, grifo meu) me faz pensar como o nosso corpo é afetado diante de uma obra de arte. Nas palavras do filósofo:

[...] ao mesmo tempo eu me torno na sensação e alguma coisa acontece pela sensação, um pelo o outro, um no outro. Em última análise, é o mesmo corpo que dá e recebe a sensação, que é tanto objeto quanto sujeito. **Eu como espectador só experimento a sensação entrando no quadro**, tendo acesso à unidade daquele que sente e do que é sentido.

E foi assim, como espectadora, que Irene mergulhou na obra “O iluminado”, de Adriana Varejão, e ficou em estado de encantamento. O relato dela é pura emoção. A dimensão da obra e suas múltiplas entradas e saídas a fizeram lembrar as brincadeiras na casa do avô. Essa obra proporcionou uma experiência estética singular para Irene. Um acontecimento! A predominância da cor amarela encantou-a, mas nada se compara à profundidade mostrada pela perspectiva da obra. Nesses espaços, Irene entrou, assim como entrou Augusto para brincar de “teia”. Na fala de Irene, posso pensar como um acontecimento. O encontro dela com a obra de arte foi de atravessamentos. Irene narrou suas sensações com todo o corpo: arrepios, brilho no olhar, risos, gestualidade, expressões de espanto (“Meu Deus! O que é isso?”). A obra de arte como lugar de encantamento, provocadora de multiplicidade de afetos e perceptos, como nos diz Deleuze e Guattari (2010), tomou Irene de assombro.

A forma como Irene expressou suas sensações me faz crer que, de fato, ela viveu uma experiência estética contemporânea em toda sua potência. Deleuze (2007), tendo como base a pintura de Francis Bacon, no que tange ao impacto visual que uma obra pode produzir em quem a contempla, nos provoca a pensar que Irene foi capturada pelas forças de “O iluminado”. Nesse sentido, para Deleuze (2007, p. 62),

Em artes, tanto em pintura quanto em música, não se trata de reproduzir ou inventar formas, mas de captar forças. É por isso que nenhuma arte é figurativa. A célebre fórmula de Klee, “não apresentar o visível, mas tornar visível”, não significa outra coisa. A tarefa da pintura é definida como a tentativa de tornar visíveis forças que não são visíveis. Da mesma forma, a música se esforça para tornar sonoras forças que não são sonoras.

É possível que o corpo se expanda no espaço quando afetado pelas sensações causadas pela poesia, pela música, pela obra de arte e por outras formas de arte que possam nos fazer sair desse lugar comum, o cotidiano. Mesmo imerso nele, podemos ser atravessados por forças que nos arrebata e nos interpelam, como a experiência estética vivida por Irene, que, assombrada, se espanta e indaga: “Meu Deus do céu! Como é que pode uma coisa assim?”, diante das sensações que a obra “O iluminado” lhe causou. O tempo de duração da sensação foi tão intenso que ela gravou na memória a singularidade do

acontecimento. Depois de vários meses, relatou-me, com brilho nos olhos, o sorriso na face e a pele toda arrepiada pela lembrança. É o devir-criança operando com toda a potência que a vida foi capaz de capturar naquele momento. Uma epifania! São momentos únicos, singulares, que o universo possibilitou tornar visível, forças que não são visíveis, como nos lembrou Paul Klee, citado por Deleuze, ao se referir ao ato pictórico.

Os vazios da imensa obra de Varejão foram preenchidos pelas lembranças da infância de Irene, ativada pelo impacto das sensações que essa obra lhe provocou. O quadro ganhou vida na sua narrativa: “você sabe que é um quadro, né, mas você consegue ver como se tivesse vida, como se ali morasse gente, pois foi isso que eu senti”.

Irene viveu intensamente a experiência estética. Não só entrou na obra, como exerceu a potência da mediação educativa, ao sair por aí interpelando pessoas, contagiando-as com a sua experiência vivida. Disparando questões sobre o olhar de outras pessoas sobre o visto. Ela precisa desse outro olhar para legitimar aquilo que ela vê e sente.

A partir das palavras de Guattari (2012), inspiradas no pensamento bakhtiniano, posso inferir a potência da arte no encontro do visitante com a obra, algo que acontece nesse encontro de olhares, isto é, entre obra e espectador. Nesse sentido, as crianças e os adultos que foram afetados pelas obras na exposição visitada são cocriadores, quando, no encontro, algo aconteceu que os fez pensar e criar. Segundo Guattari,

Bakhtin descreve uma transferência de subjetivação que se opera entre o autor e o contemplador de uma obra – o olhador, no sentido de Marcel Duchamp. Nesse movimento, para ele, o “consumidor” se torna, de algum modo, co-criador. A forma estética só chega a esse resultado por intermédio de uma função de isolamento ou de separação, de tal modo que a matéria de expressão se torna formalmente criadora. (GUATTARI, 2012, p. 25).

Os sentidos produzidos se fazem nesse entrecruzamento de olhares, ou melhor, no encontro dos corpos afetados, no sentido espinosista. No texto “Espinosa e nós”, Deleuze (2002) traz algumas proposições do filósofo sobre a relação entre velocidade e lentidão; para Deleuze, o importante é conceber a vida numa relação complexa com diferentes velocidades. Ele diz: “é pela velocidade e lentidão que a gente desliza entre as coisas, que a gente se conjuga com outra coisa: a gente nunca começa, nunca se recomeça tudo novamente, a gente desliza por entre, se introduz no meio, abraça-se ou se impõe ritmos”. (DELEUZE, 2002, p. 128).

Assim, o pesquisador/cartógrafo desliza nos entremeios em busca de indícios, pistas, vestígios para compor novos modos de olhar, narrar a vida, a arte com crianças e adultos, esquecendo, lembrando e cartografando em diversos ritmos com diferentes vozes.

Entre os anos de 2015 e 2016, fui lenta e, ao mesmo tempo, rápida no acompanhamento dos processos cartográficos. O Mapa III relata um pouco dos

ritmos vividos na pesquisa. Um começo, um recomeço a partir das poéticas vividas – um “Mapa de Fotos” no ENTRE, que conduziu a outros fluxos que a vida e a arte possibilitaram-me/nos dizer em tantas cartografias poéticas.

4. Reflexões finais

A mediação educativa em arte contemporânea com crianças e adultos foi produtora de sensibilidade e acedeu à linguagem artística de forma rizomática no Centro Cultural Airton Queiroz e na Unidade Universitária de Educação Infantil Núcleo de Desenvolvimento da Criança (UUNDC).

Esse tipo de mediação se constitui como um modo de fazer expandido, no qual o(a) mediador(a)/cartógrafo(a) acompanha e potencializa ações educativas, antes, durante e depois da visita a museus, centros culturais, escolas etc. Os processos cartográficos foram acontecendo em diversos momentos da pesquisa, conforme os fluxos mediacionais que aconteciam em diversas direções.

Posso dizer que Irene foi duplamente implicada no trabalho de mediação: não só participou, mas também fez mediação a partir do que foi vivido. A obra “O Iluminado”, de Adriana Varejão, afetou-a de tal modo que a fez refletir sobre a ação vivida. Ela se questionou e perguntou a outras pessoas sobre o que viam. Ela propôs ao outro o exercício do pensar, do criar e do problematizar, como se revelou no depoimento carregado de intensidades. Foi isso que ela me proporcionou neste texto, juntamente com as crianças: criar, pensar e problematizar o complexo ofício da mediação educativa.

No “Mapa das Fotos”, as crianças mostraram a potência da mediação educativa na produção de conhecimento artístico, cultural e sensível para todos implicados nos processos cartográficos. Disseram em imagem o quanto a linguagem da arte é transgressora, como é transgressora a criança nas situações de brincadeiras. Nas narrativas lúdico-poéticas, tudo é possível, não há limite para o ato de criação. A arte e o brincar são territórios por excelência de desterritorialização.

A mediação educativa, principalmente com crianças, nos espaços culturais, é desafiadora para a produção de novos olhares para a infância. Nesse sentido, compreender e refletir a lógica de pensar dos pequenos exige uma escuta sensível por parte dos mediadores (pesquisador, professores, mães/pais e educadores de museus). Assim, podemos pensar nos caminhos da pesquisa, pois não há certezas em campo, muitas vezes é necessário recomeçar, enxergar o Entre como um lugar de acontecimentos em que crianças e adultos podem criar novos modos de subjetivação, rompendo com linhas molares institucionais limitadores.

A cartografia, como requer um modo de escritura e de organização diferenciado, faz uma inflexão na escrita acadêmica. Esse modo desviante de escrever, de pensar, de dizer ou de organizar os dados produzidos no campo empírico não limita a cientificidade da pesquisa cartográfica, somente faz dela um lugar em que os *afectos* e os *perceptos* são tão importantes quanto a racionalidade. Razão e emoção se imbricam nos fluxos que movem a vida, a arte e a ciência.

Referências

- AGUIAR, Lisiane Machado. As potencialidades do pensamento geográfico: a cartografia de Deleuze e Guattari como método de pesquisa processual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 33., 2010, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul, 2010. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-1897-1.pdf>.> Acessado em: 13. mai. 2021.
- ARANHA, S. G. Carmen; NICOLAU, Evandro. O museu de arte como lugar de educação: memória, imaginação e pensamento. In: ARANHA, S. G. Carmen; CANTON, Kátia (Org.). **Espaços de mediação: a arte e seus públicos**. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2013. p. 77-87.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da. **Brincar e escola: o que as crianças têm a dizer?** Fortaleza: Edições UFC, 2012.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 1. (Coleção TRANS).
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 4. (Coleção TRANS).
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Percepto, afecto e conceito. In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010. (Coleção TRANS).
- DELEUZE, G. O que as crianças dizem. In: DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 2011. (Coleção TRANS).
- DELEUZE, G. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- DELEUZE, G. **Espinosa: Filosofia Prática**. São Paulo: Escuta, 2002.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes).
- DIAS, Rosa. A vida como vontade criadora: por uma visão trágica da existência. In: ENGELMAN, Selda; FONSECA, Tânia Mara Galli (Org.). **Corpo, arte e clínica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014. (Coleção Conexões Psi).
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2012. (Coleção TRANS).

SALLES, Cecília Almeida. **Redes de criação**: construção da obra de arte. São Paulo: Horizonte, 2014.

SANTOS, Núbia Agostinha Carvalho. **Arte contemporânea**: cartografias das narrativas poéticas com crianças e adultos na escola e no museu, 2019. 228f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza, 2019.

Recebido em 15/05/2021 - Aprovado em 15/08/2021

Como citar:

SANTOS, N. A. C. Memórias Cartográficas: modos de olhar, ouvir, lembrar, criar e narrar com crianças e adultos. *ouvirOUver*, v.17, n.2. p. 331-345. jul./dez. 2021. <https://doi.org/10.14393/OUV-v17n2a2021-61099>

■ 345



A revista *ouvirOUver* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Percursos de pesquisas *entre* coletivos: investigações em Educação e Artes.

ANA CLÁUDIA BARIN

MARCELA BAUTISTA NUÑEZ

■ 346

Ana Cláudia Barin é doutora (2019) e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na linha de Pesquisa Educação e Artes - LP4, ambos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Possui Especialização em Metodologias do Ensino das Artes (2018) pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), PR. Bacharel (2010) e Licenciada (2013) em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e acadêmica do curso de Pedagogia (2021 - atual) pela mesma instituição (UFSM). Desenvolve pesquisa em arte, educação, infâncias e fabulação. Professora pesquisadora do GEPAEC: Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura, e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação - FIANDAR, diretório CNPq. Atualmente professora dos anos iniciais da Rede Marista/Santa Maria. E-mail: anaclaudiabarin@hotmail.com

Afiliação: Universidade Federal de Santa Maria

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9531484086157168>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0759-5137>

Marcela Bautista Nuñez possui graduação em Artes Visuais - Licenciatura Plena em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). É mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSM) pela linha de pesquisa LP4 - Educação e Artes (2020). Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (2019). Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSM) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAEC) e Pesquisas em Educação - FIANDAR, ambos vinculados ao CNPq. E-mail: marcelachemy@gmail.com

Afiliação: Universidade Federal de Santa Maria

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5025364045894197>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7192-1921>

■ RESUMO

O artigo em questão é um convite para adentrar e conhecer o trabalho de duas pesquisadoras de um coletivo que produz pesquisa a partir de alianças com os campos da educação e das artes junto às filosofias da diferença, em especial com autores como Gilles Deleuze e Félix Guattari. O grupo em questão realiza suas pesquisas e investigações nos denominados Encontros de Orientação Coletiva (EOCs), o qual é composto por mestrandos/as, doutorandos/as e pós-doutorandas. Apresentamos aqui um recorte dessas duas pesquisas, que foram atravessadas por caminhos metodológicos construídos durante o processo investigativo de pós-graduação, como a *fabulação* (BARIN, 2019) e o *pasearse* (NUÑEZ, 2020). Ao tempo em que tivemos a passagem pelo grupo, dedicamo-nos a escrever sobre as experiências vivenciadas no coletivo e os modos de se fazer pesquisa em educação permeadas pelos campos de estudo da arte e da filosofia.

■ PALAVRAS-CHAVE:

Coletivo, *pasearse*, *fabulação*, educação, artes.

347 ■

■ ABSTRACT

The article in question is an invitation to enter and learn about the work of two researchers from a collective that produces research based on alliances with the fields of education and the arts along with the philosophies of difference, especially with authors such as Gilles Deleuze and Félix Guattari. The group in question carries out its research and investigations in the so-called Collective Orientation Meetings (EOCs), which is composed of master's students, doctoral students and postdoctoral students. Here we present an excerpt from these two researches, which were crossed by methodological paths built during the post-graduate investigative process, such as *fable* (BARIN, 2019) and *pasearse* (NUÑEZ, 2020). At the time that we spent in the group, we dedicated ourselves to writing about the experiences lived in the collective and the ways of doing research in education permeated by the fields of study of art and philosophy.

■ KEYWORDS:

Collective, *pasearse*, *fabulation*, education, arts.

Sobre tramar escritas com múltiplas vozes

As seguintes linhas escritas apresentam o recorte do trabalho de um coletivo que produz pesquisa de maneira colaborativa, potencializando a partilha e troca de saberes no momento dos encontros. O grupo denominado Encontros de Orientação Coletiva (EOCs) é composto por estudantes de mestrado, doutorado e pós-doutorado pertencentes ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM) e é coordenado pela professora Marilda Oliveira de Oliveira. A partir da Linha de Pesquisa em Educação e Artes (LP4), o grupo vem movimentando-se para produzir pesquisa que se faz *entre* leituras conjuntas, investigações de conceitos, criação de imagens e experimentações que compreendem o coletivo e reforçam a potência das singularidades de cada pesquisador/a.

Intentamos por meio deste artigo capturar alguns dos rastros nos caminhos de investigação ao estarmos em um coletivo que estuda junto, que produz pesquisa junto. Nos colocamos à espreita dos encontros e estados de sinergia com coisas que nos afetaram entre conversas e inquietações. Caminhos compostos por múltiplas vozes, múltiplos trajetos que foram forjados, recortados, marcados e abraçados em devir. Em uma passagem da obra 'Diálogos' de Deleuze e Parnet, contribuiu para pensarmos os estados sinérgicos pelos quais somos afetados/as quando estudamos em grupo, de modo que:

A unidade real mínima não é a palavra, nem a ideia ou o conceito, nem o significante, mas o agenciamento. É sempre um agenciamento que produz os enunciados. Os enunciados não têm por causa um sujeito que agiria como sujeito da enunciação, tampouco não se referem a sujeitos como sujeitos de enunciado. O enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, populações, multiplicidades, territórios, devires, afetos, acontecimentos. O nome próprio não designa um sujeito, mas alguma coisa que se passa ao menos entre dois termos que não são sujeitos, mas agentes, elementos. Os nomes próprios não são nomes de pessoa, mas de povos e de tribos, de faunas e de floras, de operações militares ou de tufões, de coletivos, de sociedades anônimas e de escritórios de produção (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 43).

Construímos, assim, uma região, um agenciamento, estando em contínua produção de enunciados, fluxos e linhas de fuga que nos mobilizam a criar, elementos e agentes que tornam um coletivo aquilo que ele é, mesmo que provisório, atravessados por elementos que se conjugam das mais variadas formas. Percursos pelos quais nos colocamos à espreita do que pode acontecer, afetar e provocar-nos a exprimir potências. Muitas vezes estas só conseguem ser externalizadas por meio da arte, estando à espreita das múltiplas paisagens que nos habitam em um coletivo, paisagens e planos móveis que ao estarem polinizados por

diferentes conceitos da educação, artes e filosofia esboçam conexões diversas que nos impulsionam a produzir diferentes povoamentos.

O plano é como um deserto que os conceitos povoam sem compartilhar. São os conceitos mesmos que são as únicas regiões do plano, mas é o plano que é o único suporte dos conceitos. O plano não tem outras regiões senão as tribos que o povoam e nele se deslocam. É o plano que assegura o ajuste dos conceitos, com conexões sempre crescentes, e são os conceitos que asseguram o povoamento do plano sobre uma curvatura renovada, sempre variável (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 47).

É neste plano movente onde produzimos conexões, povoando territórios, produzindo agenciamentos por *entre* as intensidades vivas que nos atravessavam. Para isso, nos aliamos ao conceito de território formulado por Deleuze e Guattari que é desenvolvido nas obras Mil Platôs vol. 1, capitalismo e esquizofrenia (1995) e Mil Platôs vol. 3, capitalismo e esquizofrenia (2015). Vale citar que além de uma noção do âmbito geográfico, faz referência a uma delimitação afetiva, um contorno sensível que compele múltiplas e singulares experiências.

349 ■

Pensamos no território como um espaço que convida a partir do afeto, da partilha daquilo que nos movimenta e nos produz, tanto coletivamente, como de maneira singular. A partir do que reconhecemos como território e, principalmente, como grupo, deslocamo-nos para construir outros múltiplos espaços, assim, mantendo-se sempre em movimento. Este “território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e destruir” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 323), deformar-se para produzir pensamento em vias de se fazer, ininterruptamente, e recompor-se, mesmo que momentaneamente, em territórios já circulados. Assim descrito, a “reterritorialização consistirá numa tentativa de recomposição de um território engajado num processo desterritorializante” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 323). São nesses movimentos de desterritorialização e reterritorialização, onde há a possibilidade de provisoriamente habitar um território, que há a de germinar as mais variadas ideias e potências.

Os EOCs são espaços de multiplicidades, onde enunciados são produzidos, e essas produções são sempre criadas mediante agentes coletivos, onde estudamos, conversamos, discordamos e escrevemos para desafiarmo-nos para extrair o singular das pesquisas que ali são produzidas. Estes exercícios, que nem sempre nos afetam com alegrias e/ou tranquilidade, por vezes podem até embarçar nossa potência, impulsionando-nos a imergir nas brechas que criamos em busca de possíveis...

Um enunciado sempre representa uma emissão de singularidades, de pontos singulares que se distribuem num espaço correspondente. As formações e transformações desses mesmos espaços levantam, como veremos, problemas topológicos que não se exprimem adequadamente em termos de criação, começo ou fundamento. Por uma razão ainda mais forte, num espaço considerado, pouco importa que uma emissão esteja sendo feita pela primeira vez, ou seja uma

repetição, uma reprodução. O que conta é a regularidade do enunciado: não uma média, mas uma curva (DELEUZE, 2005, p. 16).

Dessa forma, estar *entre* um coletivo aliado às multiplicidades de enunciados que estão e são produzidos no grupo, podemos esmiuçar os agenciamentos que elencamos para cada pesquisa, investigar os movimentos que fazemos com cada conceito estudado e, assim, construir singularidades em meio a tantas ideias, tantos gotejos e inúmeros pensamentos compartilhados. A emissão de singularidades é o que compõem a forma como cada peça desse coletivo se produz *entre* as pesquisas partilhadas e como produz a si mesmo durante o percurso de pós-graduação.

Exercícios de aprender com o outro, de se produzir com os signos, de estar à espreita, de maneira a transitar por caminhos movediços oriundos do pesquisar, da docência e do coletivo, onde escrevemos permeadas pelos discursos de outros/as, com outros/as. Quando escrevemos, não falamos de nós, falamos, escrevemos acerca e sobre os/as outros/as que nos habitam, das vozes que nos permeiam, dos silêncios que residem em nós, assim como das músicas, das pinturas, dos poemas, das conversas, dos encontros que temos e fazemos.

Damos ênfase ao processo e ao que criamos em meio a ele, escrevemos com as coisas que nos aproximam, coisas que ‘garimpamos’ (NEUSCHARANK, 2019) das nossas vivências, escrevendo e produzindo pesquisa, tornando-nos sensíveis às intensidades que nos atravessam, estudamos, lemos e criamos para libertar a vida. Somos/estamos matilha, em pleno devir, na qual “num devir animal, estamos sempre lidando com uma matilha, um bando, uma população, um povoamento, em suma, com uma multiplicidade” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 20).

Pessoas com suas singularidades, convivendo, estudando e investigando, a fim de libertar a vida e contagiar outras, a fim de fazer e produzir pesquisa, produzir arte em meio/*entre* a vida. Matilha, não da ordem do hereditário, nem da ordem da reprodução de características e/ou comportamentos, e sim povoamentos por contágios, pandemias de vida, movimentos sinérgicos e heterogêneos, afeitos na processualidade do que nos acontece, ao que nos toca e ao que é possível produzir nesse *entre*.

Quando logramos rachar algumas estruturas que residem em nós (dos mais variados aspectos) abrimos lugares desconhecidos, criamos sulcos, de onde extraímos potências e é neles onde pode residir a magia da criação, onde criamos nosso estilo. Segundo o filósofo Deleuze (2013), o movimento do conceito na filosofia está no estilo. Pensar o estilo é uma “variação da língua, uma modulação, e uma tensão de toda linguagem em direção a um fora. É como um romance: deve se perguntar ‘que vai suceder?’ ‘o que se passou?’. Só que os personagens são conceitos, e os meios, as paisagens, são espaços-tempos” (DELEUZE, 2013, p.180). Se produz pesquisa para traçar linhas de fuga, escreve-se para libertar a vida, para saber o que ‘passou’, o que pode suceder ao libertar-se de uma prisão.

Para isto, é preciso que a linguagem não seja um sistema homogêneo, mas um desequilíbrio, sempre heterogêneo: o estilo cava nela diferenças de potências entre as quais alguma coisa pode passar, pode se passar, surgir um clarão que sai da própria linguagem, fazendo-nos ver e pensar o que permanecia na sombra

em torno das palavras, entidades que cuja existência mal suspeitávamos (DELEUZE, 2013, p. 180).

Nossos pensamentos e desejos, tais como os que compõem a pesquisa e o pesquisar, se movimentam de forma heterogênea e transversalmente e se produzem concomitantemente e se deixam afetar por diversas intensidades e linhas, oriundas do desejar, dos trajetos de estar estudante, pesquisador/a, artista, professor/a, obrando conexões nunca iguais, sempre em movimento e transformação.

Os caminhos metodológicos que iremos mostrar costurados nestas linhas, a partir das duas pesquisas que serão apresentadas, produzimos imagens, criamos escritas/intentos de fazer o múltiplo e de encontrar nele o que nos une, produzindo assim esboços de escritas a n-1, escritas que afirmam a multiplicidade do 'Ser', que rompem com o universal, e com a ideia de *essência* das coisas, escritas e imagens que colocam o pensamento em movimento e não em repetição. É agora, é instantâneo... Para então libertar as palavras do significante e do que as aprisionam, dobrando as palavras e extraindo-lhes sopros de vidas de um bando que produz junto, em matilha, ao *pasearse* por meio das vivências, ao inventar-se em fabulação.

Pasearse como potência para transitar e pesquisar estando em um grupo

351 ■

Criamos escritas e imagens, deslocando olhares do previsível e do representado. As imagens são potências de olhares estrangeiros, capturas de coisas que estão em nós, compondo moradas provisórias que se fazem existir no momento de encontro com olhares outros, ocupando, assim, espaços inventados no *entre*, estando atravessadas, justapostas, fazendo existir o que nos inquieta, abrindo espaços e múltiplas relações para quem se depara com elas.

Nesse processo de criação, tanto de escritas como de imagens, somos convocados a pensar com que modos vamos realizar esses trânsitos. Escolher imagens para a composição de uma investigação, não é um trabalho fácil, requer tempo e envolvimento e, mesmo assim, nem as imagens nem a escrita 'surtem' após uma leitura, é necessária uma digestão, de modo a tornar visceral as leituras e experimentações e estando atentos/as a não cairmos na armadilha da representação como fachada da escrita.

Imagens estão sempre no meio, não têm ponto de chegada nem de partida, nem origem nem finalidade fixas, somente uma atmosfera onde matérias não formadas e moléculas microscópicas ganham consistência e velocidade, possibilitando afectos diversos, emanando efeitos incorporais (MOSSI, 2017, p. 188).

Alinhamo-nos ao pensamento de Mossi sobre as imagens, pois elas fazem parte do plano movente de uma investigação. Desse modo, para poder guiar-se em meio ao processo investigativo e criativo de escrita e imagens, e vivenciando diferentes modos de se fazer pesquisa, foi possível apoiar-se em uma noção criada a partir de uma citação do filósofo Giorgio Agamben ao citar uma passagem do também filósofo Baruch Espinoza. Trata-se da seguinte passagem, a qual faz menção ao termo *pasearse*, que provém do idioma Ladino, onde Agamben se refere a

"[...] uma ação em que agente e paciente são uma única e mesma pessoa", sendo possível "[...] 'constituir a si visitante', 'mostrar a si visitante'", expressões "[...] nas quais a potência coincide com o ato e a inoperosidade com a obra: a vertigem da imanência é que ela descreve o movimento infinito da autoconstituição e auto-apresentação do ser: o ser como *pasearse* (AGAMBEN, 2000, p. 185-187).

Ao pensar sobre essa passagem e sobre a terminologia *pasearse*, a qual aparece como um verbo reflexivo que expressa uma ação operada no sujeito, que recebe e faz a ação em questão, sendo agente e paciente. Nessa passagem de Agamben, fala-se de uma 'autoconstituição', uma construção de si, a qual a pensamos como um processo que ocorre por arranjos coletivos e composições. O prefixo *autós* (que compõe a palavra 'autoconstituição') provém do grego, e um dos seus significados é 'si mesmo e próprio', de modo que faz menção a algo que se constitui por si. Pensamos que nos constituímos com o mundo, juntamente com realidades e com o que nos acontece e afeta a partir do que nos mobiliza a pensar e a viver.

Ao considerar a etimologia da palavra e foi viável a apropriação de alguns dos seus sentidos, assim como também das relações pensadas ao pensar a noção de *pasearse* como método investigativo. Capturando diferentes atribuições à palavra, de modo a criar planos de sentidos para poder transitar em meio às imagens que foi se criando, assim como as leituras e escritas. Desse modo costurando um plano movente onde a noção de *pasearse* (NUÑEZ, 2020) se encontra em fricção com agenciamentos que se dão no coletivo e ressoam em nossos caminhos e em nossas escritas.

Compondo com a noção de *pasearse* (NUÑEZ, 2020), colocando-a em movimento foi possível conjugá-la de diversas maneiras, de modo a perceber os diversos *paseos* que surgiam mediante escritas, falas e conversas em grupo, tornando-nos viajantes *paseaderos* por nós mesmos/as em processos sinérgicos. Nos pensamos e nos percebemos ao estarmos no coletivo, nos contatos e nas conversas; tomamos as mais variadas rotas, inventamos caminhos estando em um *pasearse andejante*, sem previsões e sem hábitos.

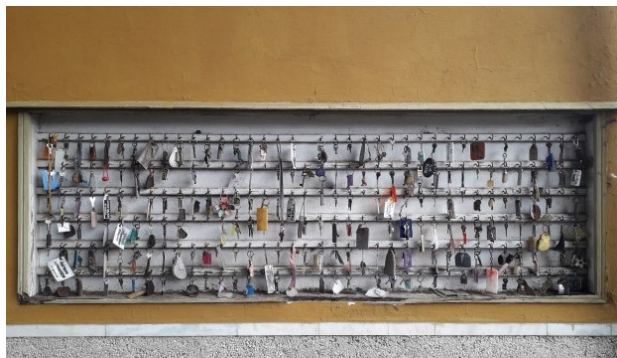


Figura 1. "Claviculario dos jazigos do cemitério. Rivera/Uruguai.". Imagem retirada da pesquisa de Dissertação de Mestrado. 2019. Fotografia da autora.

Ao lançar-se nesses caminhos incertos do pesquisar, nos deparamos com as mais variadas paisagens, tanto externas quanto internas, onde podemos encontrar potências visíveis e invisíveis, materiais e imateriais, de modo que com esses encontros sinérgicos produziram fotografias que provocaram a pensar as mais variadas conexões entre educação, arte, filosofia e com os EOCs. Um caminho no qual estamos disponíveis às experiências vividas nos encontros, habitando provisoriamente diferentes espaços, conversas e relações, aprendendo e criando diferentes formas de afirmar nossas singularidades.

Um dos objetos mais instigantes neste processo foram as chaves, os feixes de chaves. Ao extrair, por meio da escrita e das fotografias, os fluxos que entranham o corpo ao estar estrangeiro de si, sem perder os/as outros/as que nos habitam. Os conceitos elencados no processo investigativo, assim como os molhos de chaves, proporcionaram a abertura de lugares ainda desconhecidos, possibilitando propor a noção de *pasearse* (NUÑEZ, 2020), a qual mobilizou o trânsito e a criação das variadas linhas que se entrelaçaram durante a pesquisa.

Conforme refere Mossi (2017, p. 187-188), as imagens são incorporadas “[...] junto ao texto e aos percursos de pesquisa como ‘arsenais, substâncias de experimentação, e não códigos de interpretação’”. Essas composições permitem romper com a ideia que conhecemos e fomos ensinados desde muito cedo, a ‘máxima’ que diz: ‘uma imagem vale mais que mil palavras’, pois uma imagem vale por uma imagem. Trabalhar nessa perspectiva impulsiona uma pesquisa em educação em que imagens podem ganhar maior abertura e porosidade ao assumir possibilidades e potências, atuando:

[...] como potência discursiva que tenciona, amplia, estabelece outras vias de acesso e de vazão ao texto, o qual por sua vez, ao receber imagens que tomam essa outra posição, acaba se tornando também mais poroso, aberto, permeável a outros sentidos e, por sua vez, passível de conexões diversas, as quais podem vir a ser feitas singularmente por cada leitor que se relaciona com ele (OLIVEIRA; MOSSI, 2018, p. 122).

Ao produzir escritas e imagens criamos contornos e formas, vamos compondo planos justapostos por conceitos e experiências vivenciadas em grupo, de modo a criar diversos planos móveis constituídos de múltiplos heterogêneos em contínua conexão. Essas escolhas vão acontecendo a cada instante em que somos capturados e afetados, assim como os lugares e vozes que nos habitam.

Ao estarmos à espreita, logramos nos movimentar por meio das metodologias e noções que elencamos, esboçamos linhas que provisoriamente traçaram sentidos durante o processo, escrevemos sobre as experiências e os sentidos atribuídos aos passos que damos. Assim, vamos afetando os caminhos investigativos ao tempo que somos afetados por eles, assumindo-nos como *paseaderos/as* pelos planos móveis da investigação, sem fecharmo-nos em conceitos, representações e/ou identidades.

Imagens, esboços, escritas... Fragmentos de pesquisa *entre* arte, educação e fabulação

Quando mergulhamos em uma pesquisa que se produz diante de muitas mãos, afetada por tantos disparadores, necessitamos estar atentos para o que guardar em nosso baú de criações e o que soltar em meio ao percurso. Uma pesquisa que se produz em bando, coletivamente, está em ininterrupto movimento de transformação, sempre em vias de ser/estar no novo, no inédito e foi desta maneira se construindo costuras com a educação, com a arte e caminhos metodológicos que abarcaram a fabulação (BARIN, 2019).

A fabulação compreende-se na produção de uma língua menor, em devir e está ligada ao que ainda não é, da ordem do por vir. O termo fabulação está entrelaçado a uma quebra de paradigmas, de evidenciar e escutar as minorias, aos que continuam resistindo em meio a idealismos velados, imóveis. Ampliar-se ao devir para escapar de uma forma dominante. “Devir não é metafórico, não se dá na imaginação, nem diz respeito a um sonho, a uma fantasia. O devir é real” (MACHADO, 2009, p. 213).

Ao pensar uma linguagem menor para se produzir *entre* um coletivo, foi preciso escavar possíveis para escoar potências de um devir, na qual nos fazemos estrangeiros na nossa própria língua para assim, fazer brotar uma resistência nas minorias, reinventar-se em meio as adversidades, produzir-se heterogêneo imbricado na matilha. As minorias quebram a concepção de centralidade, fazem fronteira móvel com o sistema anárquico, são aqueles que se colocam em invenção o tempo todo, todo o tempo, sempre em devir.

Quando falamos de uma pesquisa que se movimenta conforme vai se construindo, estamos dizendo que esta precisa dos atravessamentos da vida, dos encontros e do trajeto para acontecer. “É o devir que faz, do mínimo trajeto ou mesmo de uma imobilidade no mesmo lugar, uma viagem; e é o trajeto que faz do imaginário um devir” (DELEUZE, 2011, p. 88). Podemos dizer que o devir adentra na pesquisa como um movimento constante de afetos, brechas de respiros e linhas de fuga, no qual um “acontecimento interrompe a história, a revolucionam, criam uma nova história, um novo início. Por isso, o devir é sempre minoritário” (KOHAN, 2007, p. 92).

Inventar ‘histórias’ inéditas em meio a escrita é o que permite potencializar as escolhas feitas durante o trajeto, sabendo que disparadores irão transbordar nas imagens, que experimentações serão contadas e atualizadas nas páginas de uma tese de doutorado e perceber como e quando o coletivo agarra nossa mão e nos arrasta *entre* a fabulação, a produção artística e a educação.

A fabulação rompe com a noção de fábulas, por não seguir temporalidades no momento de sua criação, por abandonar uma narrativa factual, sem seguir um começo, meio e fim de um tempo cronológico. É desta forma que foi se construindo o percurso de investigação, sempre roubando ideias, costurando fios dos EOCs, que oportunizavam o germinar de questionamentos sobre a arte e a educação. Ao brincar despretensiosamente com o tempo não linear, era possível retornar quantas vezes fosse necessário para as anotações, vivências e falas que o coletivo dispunha sobre a pesquisa e como esta foi reinventada, a todo instante, desde a montagem e criação da escrita e na escolha e produção das imagens em fabulação.



Figura 2. Fragmento de imagem retirado da pesquisa de Tese de Doutorado, 2019. Fotografia da autora.

A fabulação foi sendo explorada como metodologia (BARIN, 2019) para engendrar os disparadores inventivos que foram recolhidos no percurso da pesquisa. Entendida dentro do campo da arte, como a literatura e o cinema, por Deleuze e Guattari, a fabulação não foi tratada como conceito por estes dois autores pois, os conceitos estão conectados ao campo filosófico. Já para o autor Ronald Bogue (2011), a fabulação pode ser caracterizada por um conceito, na qual é ampliada para mais cinco características, como: devir-outro, experimentação do real, 'mito', invenção de um povo por vir e desterritorialização da linguagem. Esta noção de devir-outro é explorada nos livros Mil Platôs vol. 1 (1995) e vol. 4 (2012), nos quais Deleuze e Guattari o ramificam como devir-mulher, devir-imperceptível, devir-criança, devir-animal, entre outros.

355 ■



Figura 3. Fragmento de imagem retirado da pesquisa de Tese de Doutorado, 2019. Fotografia da autora.

Todos estes devires são de natureza política, rebatendo relações de poder como das categorias majoritárias de homem, branco, europeu, adulto e humano em relação ao feminino, ao não-branco, ao não europeu, à criança e ao animal. Segundo Bogue (2011, p. 21), o devir-outro “envolve uma passagem entre categorias, entre formas de existência e entre corpos distintos, de modo que elementos estáveis sejam colocados em desequilíbrio metamórfico”. Com tantos atravessamentos surgidos pelas vivências com o coletivo, os desequilíbrios foram se formando no instante da produção das imagens, possuindo assim, de forma estética e artística, a colaboração do bando, da matilha dos EOCs que se inventa junto para construção de singularidades.

Quando falamos de investigação em educação e arte, juntamente embebida dos autores e conceitos das filosofias da diferença, pertencentes ao grupo EOCs, percebemos que não podemos produzir pesquisa solitários/as. Não que não seja possível tais linhas percorrem um trajeto sozinhas, mas porque não queremos deixar de estar atentos/as ao que o coletivo potencializa. O campo da educação se produz em coletivo, na qual não precisa se dividir somente em ‘certo ou errado’. Na educação é possível ultrapassar esta barreira. É necessário desmontar os limites de um espaço imutável, fixo. É preciso desterritorializar, ampliar o pensamento para assim acontecer a reterritorialização de estados que continuam buscando atualizações e metamorfoses. Ao ouvir com atenção, olhar com atenção, estamos ocupando o *entre* que fabula, que se expande em invenção, que se movimenta em devir, que experimenta todas as potências do possível.

Conclusão

A possibilidade de muitos territórios se produzirem é sempre potencializada quando trabalhamos a partir da troca, da partilha, da soma. Admiramos a maneira como se produzem as arguições no coletivo, onde colegas esboçam sentidos ao seu entorno produzindo seus caminhos, não de modo excludente e sim diferentes por suas singularidades em suas vivências e sentidos atribuídos às coisas.

O modo como se produz pesquisa nos EOCs potencializa o aneajar de cada estudante-pesquisador/a, pois provoca-nos a pensar com o outro e não como o outro (DELEUZE, 2010), à guisa de operar nas escritas e investigações conexões com às filosofias da diferença, as artes e a educação, experienciando assim singularidades em meio a matilha. As pesquisas podem ser esboços de possibilidades passadas e/ou por vir, que potencializam a trajetória por territórios movediços, produzindo sentidos às coisas e ao pesquisar e escrever em planos justapostos e em contínuo movimento.

Nos planos moventes do pesquisar e escrever parece sempre haver uma brecha entre o que desejamos e o fato, nem sempre escrevemos aquilo que pensamos ou queremos dizer, nem sempre produzimos imagens como as desejamos. “A fórmula é ‘n menos 1’, eliminar a unidade, eliminar o universal” (DELEUZE, 1988, p. 76), escrever de modo a afirmar nossa singularidade, extrair o singular do universal. É compreender as diferenças como bando, sem negar as potencialidades adquiridas com o afeto do outro, com a leitura do outro, com a atenção do outro.

Ao apresentar brevemente os caminhos metodológicos nesta escrita, conseguimos aproximar o leitor daquilo que se produz no todo, mas que sempre fortifica o modo singular de ser/estar de cada pesquisador/a. Nossas pesquisas não se produzem na solidão. São feitas de muitos compartilhamentos, roubos, empréstimos, invenções e reinvenções de pensamentos. Os EOCs constituem a matilha que amplia as conexões de uma educação que se faz pelo coletivo, que se pensa em conjunto e que constrói questionamentos em constante movimento no campo da educação e das artes.

Somos *paseaderos/as* de territórios que ainda estão por se fazer, que ainda estão em pleno ato de fabular. Mantemo-nos atentos ao que atravessa nossos corpos, nossas experimentações como docentes/artistas/pesquisadores/as e tudo que nos contagia *entre* este coletivo de encontros. É desta forma que construímos imagens, escritas, respiros e brechas para seguir pesquisando.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. A imanência absoluta. In: ALLIEZ, Éric (Org.). **Gilles Deleuze**: uma vida filosófica. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 169-192.

BARIN, Ana Cláudia. **Invento-me**: potências do devir – criança- uma educação pela fabulação. 2019. 173 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

BOGUE, Ronald. Por uma teoria deleuziana da fabulação. In: AMORIN, A. Carlos; MARQUES, Davina; DIAS, Suzana O. (Orgs.) **Conexões**: Deleuze e Vida e Fabulações e... – Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPq; Campinas ALB, 2011, p. 17-35.

DELEUZE, Gilles. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. Realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e legendas: Raccord [com modificações]. A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988.

DELEUZE, Gille. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. – São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gille. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 4.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2015. v. 3.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. [tradução: Eloisa Araújo Ribeiro]. São Paulo: Escuta, 1998.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolíticas**: cartografia do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NEUSCHARANK, Angélica. **Uma docência pela garimpagem**: encontros com signos. 2015. 80 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

NUÑEZ, Marcela B. **Encontros de Orientação Coletiva** – Pasearse por agenciamentos coletivos e produções a N-1. 2020. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. – Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MOSSI, Cristian Poletti. **Um corpo sem órgãos, sobrejustaposições**. Quem a pesquisa [em educação] pensa que é? Santa Maria: Editora UFSM, 2017.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; MOSSI, Cristian. Variações em torno das pesquisas em educação e arte com imagens. **Revista Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, São Paulo, v. 36, n. 72, p. 115-131, 2018.

Recebido em 15/05/2021 - Aprovado em 21/09/2021

Como citar:

BARIN, A. C.; NUÑEZ, M. B. Percursos de pesquisas entre coletivos: investigações em Educação e Artes. *ouvirOUver*, v.17, n.2. p. 346-358. jul./dez. 2021. <https://doi.org/10.14393/OUV-v17n2a2021-61095>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Natureza, alimento e cores: arte, educação e agroecologia em ações com público

DEBORA MARIA SANTIAGO

■ 359

Debora Maria Santiago é artista e professora adjunta no Bacharelado em Artes Visuais do Centro de Artes da UNESPAR, Campus Curitiba I - EMBAP. Mestre e doutora em Artes Visuais pelo PPGAV-UDESC na Linha de Pesquisa Processos Artísticos Contemporâneos. Curitiba – PR, Brasil. E-mail debora.santiago@unespar.edu.br

Afiliação: UNESPAR

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7041602013934981>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6720-3097>

■ RESUMO

O artigo apresenta a ação artística “Natureza, alimento e cores” realizada com o Coletivo de Mulheres do Assentamento Contestado, do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na Lapa – PR, localizada no sul do Brasil, e em outros contextos que ocorreu. Buscou-se investigar como a ação com público pode ser intersectada e mobilizada por questões propostas pela obra de Paulo Freire, buscando compreender e problematizar os termos autonomia e participação referenciando a pedagogia crítica do autor. Ao aproximar os dois campos de conhecimento, a arte e a educação, a ação propõe uma experiência estética com a troca de saberes e atenção à agroecologia.

■ PALAVRAS-CHAVE

Arte, educação, agroecologia, autonomia, participação.

■ ABSTRACT

The article presents the artistic action “Nature, food and colors” carried out with the Collective of Women of the Contestado Settlement, of the Movement of Landless Rural Workers (MST), in Lapa – PR, located in the South of Brazil, and in other contexts that occurred. We sought to investigate how action with public can be intersected and mobilized by questions proposed by Paulo Freire’s work, seeking to understand and problematize the terms autonomy and participation referencing the author’s critical pedagogy. By bringing together the two fields of knowledge, art and education, the action proposes an aesthetic experience with the Exchange of knowledge and attention to agroecology.

360 ■

■ KEYWORDS

Art, education, agroecology, autonomy, participation.

1. Ações com público e participação

O presente artigo é parte da tese de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina e finalizada em 2020. A tese, cujo título é “Tudo junto e misturado: ações artísticas propondo processos educativos e modos de participação”, investigou ações artísticas por mim realizadas, e outras das quais participei, que propiciam a participação do público e propõem processos educativos e criativos permeados por uma atenção à natureza e aos cuidados para preservação de toda a vida ao redor na produção de alimento.

A aproximação dos campos da arte e da educação em projetos artísticos e práticas curatoriais que trabalham a pedagogia como meio vem sendo discutida, e alguns textos, publicações e pesquisas acadêmicas vêm trazendo contribuições acerca do termo virada educacional (*educational turn*). Nessas práticas, os processos educativos são disparados em ações, e em vez de objetos e instalações de arte, temos projetos integrados a pesquisas, vivências e oficinas, como aponta a pesquisadora de arte Claire Bishop (2007).

Aqui irei abordar a ação Natureza, alimento e cores que venho realizando desde 2018. Essa ação foi criada como consequência da aproximação com o Coletivo de Mulheres do Assentamento Contestado, do Movimento de Trabalhadores Sem Terra (MST), na Lapa/PR. Os encontros e discussões propiciados naquele momento fomentaram a realização dessa ação posteriormente em outras situações e locais. Nessa ação, o contato com grupos de pessoas que realizam, pesquisam e discutem a agroecologia também foram importantes tópicos para pensar a integração da agricultura com a natureza e a humanidade nesse cenário de crise global. Muitos dos sistemas agroalimentares, que dizem respeito a todos os processos relacionados à alimentação, desde a produção até o consumo, estão profundamente interligados com a mudança e degradação ecológica (BURIGO; VAZ; LONDRES, 2019).

A ação Natureza, alimento e cores, parte da minha experiência artística que vem sendo repensada pela prática docente, buscando propor processos educativos. O que ocorre nesses processos? Como promove-los nas ações com público?

Nas ações o convite à participação é feito com falas abertas a questionamentos, buscando promover a atenção a todo o processo e abertura às observações e à troca de saberes entre os/as participantes, num processo contínuo de ensino-aprendizagem e constante do sujeito sócio-histórico-cultural a que se refere Paulo Freire (1996). Para o autor, a natureza humana é inconclusa: “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente.” (FREIRE, 1996, p. 58). Quando nos colocamos abertos/as ao diálogo, à escuta, nos percebemos buscando aprender, um saber fundante da prática educativa.

O propósito desse artigo é investigar como se deu a ação com o público nos diferentes contextos em que foi realizada, a necessidade de atenção à esse contexto, refletir sobre de que forma foi propiciada a participação e pensar pontos de contato entre os conceitos de participação e autonomia de Paulo Freire.

2. Natureza, alimento e cores, uma ação com o Coletivo de Mulheres do Assentamento Contestado – MST, Lapa/PR

No mês de agosto de 2018, enquanto realizava os créditos do doutorado, participei de visitas de campo durante a disciplina Sistemas Agroalimentares e Soberania Alimentar, oferecida pela Profa. Dra. Islandia Bezerra¹ ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPR. As visitas ocorreram no Assentamento do Contestado, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na Lapa/PR, onde está localizada a Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA); e também no Centro Paranaense de Referência em Agroecologia (CPRA), uma fazenda agroecológica em Pinhais/PR, mantida pelo Governo do Estado, que promove e apoia ações de capacitação, pesquisa e ensino em produção orgânica e agroecológica. No folheto de divulgação, o Centro traz uma definição: “A agroecologia é uma ciência, um conjunto de saberes e práticas e também uma filosofia.”

Uma das origens da agroecologia como prática ocorre nos anos 1990 na América Latina. A agroecologia ajudou agricultores locais a melhorar suas práticas agrícolas indígenas como uma alternativa à agricultura com uso intensivo de químicos promovida por incorporações internacionais, a chamada Revolução Verde. Práticas como a conservação de recursos naturais, manejo adaptado à fertilidade do solo e conservação da agrobiodiversidade são a base prática para os diferentes movimentos agroecológicos na América Latina (WEZEL et al., 2009).

Essas abordagens puderam ser observadas já na primeira visita que fiz ao Assentamento Contestado, no município da Lapa. A Simone Aparecida Rezende, coordenadora pedagógica da ELAA, nos recebeu no espaço da Escola e contou um pouco a história do assentamento e do MST, das discussões realizadas no movimento no início dos anos 2000 sobre que tipo de agricultura os/as assentados/as acreditavam ser possível, principalmente o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), que trazia a necessidade de comida saudável e cuidado a todo sistema de produção. A agroecologia então tornou-se um discurso de desenvolvimento sustentável adotado pelo MST como parceiro de outras organizações da sociedade civil brasileira e latino-americana, e também com base em avaliações internas do movimento como resposta a um modelo de agricultura baseada numa concepção produtivista que gerou endividamento em muitos projetos de assentamento (DE'CARLI, apud CORREA, 2007).

Simone também nos apresentou o Projeto Político Pedagógico da ELAA², elencado em três eixos – Pedagogia Socialista, Pedagogia Libertária de Paulo Freire e a Ecologia –, e seguiu a conversa contando sobre o dia a dia na Escola e nos outros espaços organizados dentro do Assentamento: as escolas municipal e estadual, que também atendem crianças da região; o Posto de Saúde, que integra práticas alternativas de fitoterapia e auriculoterapia realizadas pela dona Maria,

¹ A Profa. Dra. Islandia Bezerra na época era vinculada ao Departamento de Nutrição da UFPR e ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, hoje é Professora Associada da Faculdade de Nutrição/FANUT da Universidade Federal de Alagoas/UFAL. É presidenta da Associação Brasileira de Agroecologia (ABA), gestão 2019-2021.

² A ELAA oferece os cursos de Tecnologia em Agroecologia, Licenciatura em Educação do Campo e Ciências da Natureza e Agroecologia, e funciona no sistema de alternância, ou seja, o/a estudante passa um período em sua comunidade e outro período na Escola. A página oficial da ELAA é <http://elaa.redelivre.org.br>.

também assentada, que, junto a outras mulheres, mantém a horta de plantas medicinais na parte externa; a Cooperativa Terra Livre; e o Centro Cultural Casarão, que tinha sido inaugurado há pouco tempo, pois os/as assentados/as reconheciam o direito à cultura, não só ao acesso mas também à produção. Visitamos o lote da família da Eliane e do Luiz, onde, assim como outras famílias do assentamento, eles têm realizado experiências com agrofloresta, uma prática agroecológica, ou seja, a produção de alimento de forma ecológica, e ainda recuperando e conservando a floresta.

Ressalta-se que o MST organiza-se no final dos anos 1970, como continuadores de lutas contra a mercantilização da terra. O Brasil é um dos maiores concentradores de terra e de grandes áreas improdutivas no mundo. No início dos anos 1980, momento de organização de vários sindicatos, partidos políticos progressistas e movimentos sociais no Brasil, o MST, um movimento camponês nacional, é fundado com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária popular e lutar por mudanças sociais no país. Na primeira visita que fiz ao Assentamento Contestado, na Lapa, percebi o processo de territorialização (FERNANDES, 2000) que acontecia ali, onde, com base na luta pela terra, vislumbraram-se novas conquistas e lutas por educação, saúde, moradia, segurança alimentar, igualdade de gênero e cultura, com o Centro Cultural que começava a formar-se.

No mesmo dia, visitamos o Centro Cultural Casarão, espaço cultural que vem sendo organizado pelo Movimento desde 2013, com a reforma e estruturação do casarão do século XIX, antiga residência do Barão dos Campos Gerais, que teve várias funções desde o início do Assentamento. Após a reforma do espaço, houve uma pré-inauguração, que ocorreu em 2018, com a I Escola de Arte do MST da Região Sul do Brasil, e algumas atividades estavam sendo realizadas, como apresentações de teatro e exibições de filmes.

Após a visita ao Centro, em conversa com a Sylviane Guilherme, coordenadora junto com a equipe de cultura, apresentei minha produção. Ela me fez o convite para uma exposição de desenhos em papel que venho realizando na técnica da aquarela, em que, impulsionada pela observação e escuta da natureza ao redor, são criadas imagens, e mais recentemente frases sobre agroecologia.

O convite me fez pensar sobre aquele contexto específico: seria a primeira exposição de artes visuais no espaço. Surgiram questionamentos sobre de que maneira poderia me aproximar da comunidade antes da exposição e o desejo de realizar uma ação artística também anterior à exposição. A Sylviane, depois de conversas com os grupos do Assentamento, sugeriu que a ação fosse realizada com quem se colocou aberto à proposta, o Coletivo de Mulheres do qual ela também faz parte.

Comecei então a me questionar sobre que ação artística poderia propor para aquelas mulheres e que diálogo poderia iniciar com elas. Fiz a proposta de uma ação com tintas naturais, um material presente e de fácil acesso no cotidiano das agricultoras. Na ELAA era possível ver, em uma das paredes externas da escola, um mural com a imagem de árvores realizado pelos/as estudantes com tintas naturais obtidas com diferentes solos. Pensei no cotidiano das mulheres, do

plântio ao preparado dos alimentos, e numa ação com tintas naturais extraídas de frutas, verduras e raízes. As cores que eu vinha observando enquanto cozinhava, absorvidas pelos dedos e ficando no fundo do prato, me levaram à pesquisa. Busquei receitas na internet, fiz alguns cursos e venho fazendo testes.

Para a ação Natureza, alimento e cores, que também deu nome à exposição, fizemos um convite digital e impresso que circulou no assentamento: “Vamos conversar sobre arte e criar juntas?”. A ação foi realizada em dois encontros com as agricultoras assentadas de diferentes faixas etárias, e algumas trouxeram os/as filhos/as, crianças e adolescentes que puderam acompanhar, pois as ações foram realizadas aos sábados na parte da tarde. Também participaram algumas alunas da Escola Latino Americana de Agroecologia. No primeiro encontro, levei algumas tintas já preparadas, além de pincéis e papéis. Expliquei como foram feitas, e numa conversa inicial de apresentação sugeri que, com o pincel, escrevessem seus nomes para experimentarem o material. Falei da técnica de aquarela, o cuidado com as pinceladas, a sobreposição de cores e a atenção à absorção da tinta pelo papel.

Ao ajudarem as crianças, as mães repassavam a elas o cuidado e atenção ao material, e as crianças se ajudavam entre elas também, num processo contínuo de ensino-aprendizagem e constante do sujeito sócio-histórico-cultural a que se refere Paulo Freire (1996). O envolvimento e a participação na ação deflagrou também o que o autor diz sobre o embaralhamento das relações de educador/a e educando/a: “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2015, p. 96).

364 ■



Figuras 1 e 2. Natureza, alimento e cores. Ação com público com tintas naturais, realizada com o Coletivo de Mulheres do Assentamento Contestado – MST, Lapa/PR, 2018. Fotografias da autora.

Depois pensamos nos temas presentes em seu dia a dia e palavras foram sendo pinceladas no papel. A agroecologia esteve presente por meio de frases e também em alguns desenhos que traziam imagens de alimentos produzidos, como a da abóbora e suas flores. A partir do conhecimento que tinham sobre os alimentos, suas formas e cores as mulheres foram ficando à vontade com as tintas. A maioria das imagens foi construída com base na memória das participantes, imagens e frases que refletem seu cotidiano no campo e reafirmam sua conexão com o meio ambiente.



Figuras 3 e 4. Desenhos/aquarelas realizados pelo Coletivo de Mulheres do Assentamento Contestado – MST, Lapa/PR, 2018, na ação Natureza, alimento e cores. Fotografias da autora.

■ 365

Para o segundo encontro, pedi para as participantes que fizessem as tintas com o que encontrassem. Amora, cenoura, espinafre, açafrão e beterraba foram alguns alimentos da época por elas produzidos e utilizados; temas como reforma agrária, agroecologia e feminismo foram sendo reforçados nos desenhos/cartazes que foram expostos junto às aquarelas realizadas por mim anteriormente e que se aproximavam das discussões trazidas pelas participantes. Após a realização da ação, fizemos juntas a montagem da exposição, pensamos na disposição dos desenhos/aquarelas realizados com tintas naturais e nos meus desenhos realizados anteriormente, no cuidado da apresentação e informações necessárias para a recepção do público. Conversamos sobre a durabilidade das tintas naturais no papel e de possíveis mudanças que ocorreriam com os desenhos durante o período de exposição.

Durante a abertura da exposição, as tintas estavam dispostas sobre uma mesa com pincéis e papéis, para quem quisesse experimentar o material. Após a abertura, as tintas foram levadas pela Sandra, professora e assentada que participou da ação, que usou-as com seus/suas alunos/as e ainda levaram para a Feira de Ciências da região.



Figuras 5 e 6. Desenhos/aquarelas realizados pelo Coletivo de Mulheres do Assentamento Contestado – MST, Lapa/PR, 2018, na ação Natureza, alimento e cores. Fotografias da autora.



Figuras 7 e 8. Vistas da exposição Natureza, alimento e cores com o Coletivo de Mulheres no Centro Cultural Casarão, Assentamento Contestado – MST, Lapa/PR, 2018. Fotografias da autora.

O aspecto processual da ação artística que requer a participação dos diferentes agentes para a sua realização, e se desenvolve com base em experiências compartilhadas, aponta para as pesquisas em educação de Paulo Freire (1996), que enfatiza a importância de considerar e respeitar a autonomia do/a educando/a a quem o/a educador/a dirige seu programa. Respeitar a autonomia é respeitar os saberes do/a educando/a, é fazer discussões à partir da sua realidade concreta e possibilitar trocas entre os/as participantes do processo. Para Freire, o potencial transformador da educação é gerado quando o ser humano se percebe um ser inacabado e inconcluso, que seguirá em movimento permanente pela tomada de consciência ao se relacionar com o mundo, as pessoas se educam entre si (FREIRE, 2015) e o processo ensino-aprendizagem está em contínuo processo de autoformação, o/a “educador-educando com educando-educador”.

366 ■



Figura 9. Vista da exposição Natureza, alimento e cores com o Coletivo de Mulheres no Centro Cultural Casarão, Assentamento Contestado – MST, Lapa/PR, 2018. Fotografia Simone Landal.

A ação com o Coletivo de Mulheres buscou respeitar e também aprender com a dinâmica participativa do MST. O Assentamento comemorou seus 20 anos

em junho de 2019 e organiza-se com a participação efetiva de toda a comunidade. O aniversário foi comemorado com festa e abertura oficial do Centro Cultural. A atenção ao contexto onde a ação foi realizada (ARDENNE, 2002) e as relações humanas propiciadas nos encontros foram importantes para o contato com a comunidade. Desde a abertura da exposição, venho também contribuindo em outras atividades com o Coletivo, junto com outros/as artistas, como a I Festa do Divino do Contestado (maio de 2019), com as Caixas do Divino Espírito Santo de Curitiba, e Rodas de Bordado, dando continuidade às ações culturais do Centro Cultural Casarão.

3. Natureza, alimento e cores em outros contextos

A ação Natureza, alimento e cores também vem sendo realizada em outros contextos, proporcionando diferentes dinâmicas fundamentadas em uma atenção aos/às participantes e em questionamentos sobre que outras experiências artísticas a ação pode propiciar.

Para Paul Ardenne (2002), a possibilidade de uma experiência compartilhada se dá num contexto, ou seja, num conjunto de circunstâncias em que está inserido um fato. Assim, o contexto de exposição de uma proposta artística nem sempre é o do espaço museológico ou institucionalizado, mas onde se pretende estabelecer uma relação direta, seja na rua, no espaço urbano, na natureza, nos meios de comunicação, entre outros espaços. O desejo do encontro, da participação e envolvimento com o público traduz a vontade de atuar de maneira concreta na sociedade, em conexão direta com o real.

Em maio de 2019, a ação foi realizada junto à “Instalação Artística Pedagógica Itinerante³ – aliMENTE-SE”, uma das atividades de extensão do Grupo de Pesquisa monGARU⁴, coordenado pela profa. Islandia e do qual comecei a fazer parte após cursar a disciplina mencionada anteriormente. Na instalação, é propiciada a construção de conhecimento de forma interdisciplinar, buscando-se socializar as diferentes narrativas relativas às experiências construídas na relação produção-consumo de alimentos. O espaço se apresenta numa estrutura montável/desmontável em bambu, Tecnologia Social⁵ desenvolvida pela equipe do Centro Paranaense de Referência em Agroecologia (CPRA), e nele são realizadas rodas de conversa, apresentações artísticas e distribuição de material informativo. Nessa metodologia o diálogo e a participação ativa são fundamentais no processo, e assim como nos Círculos de Cultura de Paulo Freire, são indicativos de como os/as educadores/as poderão dar continuidade ao trabalho, mostrando-se aberta ao

³ As Instalações Artísticas Pedagógicas vêm sendo usadas em universidades desde 2010, buscando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e têm sido uma estratégia para a construção coletiva e participativa de saberes agroecológicos. Já nos anos 1980 e 1990, foram usadas nos programas de formação da Central Única de Trabalhadores (CUT), tendo como referência o conceito de ambiente das instalações artísticas que se apresentam como dispositivos para reflexões sobre temas a serem discutidos. A partir de 2013, é incorporada às dinâmicas das Instalações Artísticas Pedagógicas a metodologia dos Círculos de Cultura de Paulo Freire, onde todos, propositores/as e participantes das atividades realizadas, se posicionam em círculo e compartilham suas experiências e aprendizagens. (BARBOSA *et al.*, 2013)

⁴ O objetivo principal do grupo foi desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão trabalhando os temas agroecologia, gênero e geração, soberania alimentar e cultura, enfocando comunidades camponesas, quilombolas, assentados, de povos originários e/ou outras em situação de vulnerabilidade social, econômica e alimentar.

⁵ São experiências tecnológicas realizadas em interação com a comunidade e que visam, principalmente, buscar soluções para os problemas sociais.

processo de criação dos/das educadores/as. Essa prática também foi essencial para uma atenção ao modo como venho realizando as ações com público.

Na ocasião, a ação com tinta natural foi integrada a essas atividades e foi realizada com a Equipe em Direitos Humanos da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, formada por mulheres de diversas gerações. A coordenadora da equipe, por contato com o CPRA, buscou proporcionar ao seu grupo de trabalho uma discussão sobre agroecologia e feminismo que já vinha ocorrendo internamente.

A “Instalação Artística Pedagógica Itinerante – aliMENTE-SE” foi montada no hall do Campus de Engenharia Florestal e Ciências da Madeira da UFPR. A estrutura de bambu foi montada pelo CPRA com material demonstrativo: uma maquete de galinheiro móvel, uma caixa com abelhas nativas mandaçaia, informativos sobre o CPRA e Educação em Direitos Humanos permaneceram durante todo o dia. Participantes do grupo de pesquisa e técnicos do CPRA receberam a comunidade universitária e a Equipe de Direitos Humanos com conversas informais.



Figuras 10 e 11. Vistas da “Instalação Artística Pedagógica Itinerante – aliMENTE-SE”, hall do Campus de Engenharia Florestal e Ciências da Madeira da UFPR, Curitiba, 2019. Fotografias da autora.

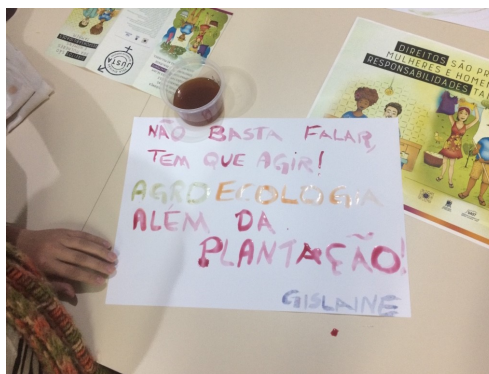
Num segundo momento, foi realizada uma roda de conversa com o tema “Agroecologia e feminismo”, com a participação de Manoela, agricultora e associada da Rede Ecovida de Agroecologia⁶. Os/as participantes comentaram sobre o material exposto na instalação e Manoela contou sobre sua experiência como agricultora e mãe num contexto de campo ainda muito marcado pelo machismo, relatando um caso de violência contra a mulher dentro da Rede e de como o núcleo reagiu ao fato. Questionou como podemos falar em agroecologia, em respeito à natureza, sem respeito às mulheres.

Após a roda de conversa, segui com a ação com as tintas naturais. Contei como as tinha preparado com água, falei um pouco sobre a técnica de aquarela e perguntei sobre as impressões da instalação e da conversa, sugerindo que iniciássemos as experimentações com base no que tínhamos observado. Algumas mulheres criaram novas frases sobre agroecologia e feminismo refletindo sobre a

⁶ A Rede Ecovida de Agroecologia se baseia na organização de famílias produtoras nos estados do sul do Brasil, que se articulam com consumidores formando núcleos e, num processo pedagógico, realizam a certificação participativa do produto orgânico. A página oficial da Rede é <http://ecovida.org.br>.

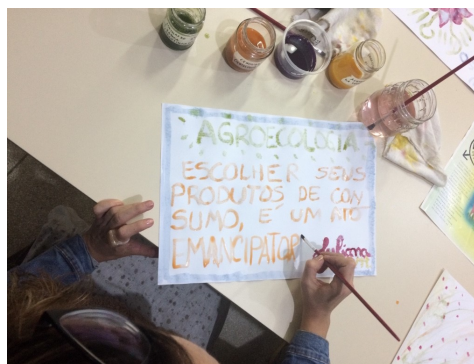
importância da escolha dos alimentos, as relações opressoras às mulheres, outras repetiram frases que tinham visto e outras ficaram à vontade pra criar imagens e experimentar o material.

A proposta de Instalação Artística Pedagógica proporcionou as discussões sobre as relações entre agroecologia e feminismo e a experiência artística com as tintas naturais, uma aprendizagem mútua construído a partir do respeito e atenção aos saberes compartilhados.



369

Figuras 12 e 13. Natureza, alimento e cores. Ação com público com tintas naturais, realizada “Instalação Artística Pedagógica Itinerante – aliMENTE-SE”, Campus de Engenharia Florestal e Ciências da Madeira da UFPR, Curitiba, 2019. Fotografias da autora.



Figuras 14 e 15. Natureza, alimento e cores. Ação com público com tintas naturais, realizada “Instalação Artística Pedagógica Itinerante – aliMENTE-SE”, Campus de Engenharia Florestal e Ciências da Madeira da UFPR, Curitiba, 2019. Fotografias da autora.

Cada uma pôde fazer um desenho/aquarela, depois os colocamos todos juntos, observamos o conjunto e conversamos sobre os resultados, outras possibilidades de tintas naturais e a experiência do processo.

Em outubro de 2019, a convite da Sylviane, do setor de cultura do MST, realizei a ação com as crianças do movimento no XIII Encontro dos Sem Terrinha do PR. O encontro foi organizado em três dias, com atividades diversas que englobam os direitos das crianças e adolescentes. Em uma das tardes, ocorreu a “Oficina de

Arte e Educação e atividades recreativas na dimensão da arte, cultura e educação”. Em conversa com a Sylviane, pensamos em como a ação poderia ser realizada com as crianças e adolescentes. Como explorar as características do material com eles/as? Então sugeri partirmos da obtenção das cores secundárias a partir das cores primárias preparadas com a beterraba (magenta), o açafraão-da-terra (amarelo) e o repolho roxo (azul).



370 ■

Figura 16. Participantes da ação Natureza, alimento e cores, realizada na “Instalação Artística Pedagógica Itinerante – aliMENTE-SE”, Campus de Engenharia Florestal e Ciências da Madeira da UFPR, Curitiba, 2019. Fotografia Ivo Melão.

No dia do encontro, realizado no clube campestre de um sindicato, as crianças e adolescentes que já tinham escolhido anteriormente entre as atividades de dança, música, jogos e brincadeiras, confecção de brinquedos alternativos, artes cênicas (teatro), artes plásticas, leitura e contação de história, entre outras, foram reunidas em grupos. Meu grupo se acomodou numa churrasqueira externa e, após nos apresentarmos, mostrei as plantas, os papéis e os pincéis que iríamos usar. Alguns/mas não conheciam o açafraão-da-terra, mas estavam curiosos/as. Que cores poderiam surgir no papel?



Figuras 17 e 18. Natureza, alimento e cores. Ação com público com tintas naturais, realizada no XIII Encontro dos Sem Terrinha do PR, Curitiba, 2019. Fotografias da autora.

Juntos preparamos as tintas e logo começaram as experimentações em papel. Falei das misturas entre as cores, que logo foram sendo realizadas por eles/as nos desenhos com os mais diversos temas. As crianças e adolescentes também se interessaram pelos outros alimentos que levei. Usamos salsinha e cenoura para obtenção do verde e do laranja e mais misturas foram feitas. Enquanto os desenhos secavam, conversávamos sobre a experiência, alguns/mas questionaram a durabilidade do material e também foram surgindo ideias de outras plantas que conheciam e poderiam ser experimentadas.



Figuras 19 e 20. Natureza, alimento e cores. Ação com público com tintas naturais, realizada no XIII Encontro dos Sem Terrinha do PR, Curitiba, 2019. Fotografias da autora.

No início do ano de 2020, também fui convidada pela AS-PTA – Agricultura Familiar e Agroecologia⁷ para realizar a ação Natureza, alimento e cores com as merendeiras de escolas públicas de São João do Triunfo/PR. O município inaugurou recentemente sua Unidade Agroindustrial de Beneficiamento do Milho Crioulo Ecológico, livre de transgênicos, importante conquista de várias organizações da sociedade civil para o fortalecimento da agricultura familiar e a conservação da agrobiodiversidade na região. A quirera, o fubá e a canjica lá beneficiados a partir das sementes crioulas chegam também na merenda escolar⁸.

A ação ocorreu no início de fevereiro, antes do início das aulas, e esteve ligada a outras atividades, que envolveram as merendeiras e a nutricionista das escolas, os agricultores fornecedores dos alimentos e a equipe da AS-PTA, que propôs dinâmicas para as conversas no sentido de constituir um espaço de aprendizado coletivo.

Como poderia propiciar uma experiência artística para aquele grupo de mulheres? Durante a conversa, me chamou a atenção quando as merendeiras

⁷ Associação de direito civil sem fins lucrativos que atua para o fortalecimento da agricultura familiar e promoção do desenvolvimento rural sustentável no Brasil. A página oficial da AS-PTA é <http://aspta.org.br>.

⁸ A Unidade participa do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), lei que garante alimentação escolar para todos/as os/as alunos/as da educação básica pública e tornou obrigatória a destinação de, no mínimo, 30% dos recursos repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para os estados e municípios para a compra direta da agricultura familiar. Infelizmente violações na execução do PNAE vem acontecendo em vários municípios brasileiros. E agora durante a pandemia isso se tornou ainda mais comum com as aulas presenciais suspensas, muitos gestores ignoram a Lei 13.987/20 que garante a distribuição da alimentação escolar às famílias dos estudantes.

falaram dos pães e massas coloridas que prepararam, e que não foram bem aceitos pelas crianças e adolescentes das escolas. Iniciei a ação fazendo aproximações entre o tingimento das massas, perguntei como faziam as cores das massas, quais alimentos usavam, falei do uso das tintas naturais para desenhos/aquarelas em papel e preparamos juntas as tintas.



Figuras 21 e 22. Roda de conversa com as merendeiras, os agricultores e a nutricionista de escolas públicas de São João do Triunfo/PR e equipe da AS-PTA, 2020. Fotografias da autora.

372 ■

Para uma aproximação com o uso dos pincéis, uma novidade para a maioria, sugeri que iniciassem escrevendo as palavras escolhidas durante a conversa inicial sobre o que significava para elas cozinhar. As tintas então foram sendo experimentadas, e além das palavras algumas imagens também foram sendo criadas, num misto de surpresa e alegria. Finalizamos a atividade reunindo os desenhos, observando as cores obtidas e os desenhos e aquarelas.



Figuras 23 e 24. Natureza, alimento e cores. realizada com as merendeiras, os agricultores e a nutricionista de escolas públicas de São João do Triunfo/PR e equipe da AS-PTA, São João do Triunfo/PR, 2020. Fotografias da autora.



Figuras 25 e 26. Natureza, alimento e cores. realizada com as merendeiras, os agricultores e a nutricionista de escolas públicas de São João do Triunfo/PR e equipe da AS-PTA, São João do Triunfo/PR, 2020. Fotografias da autora.

4. Considerações finais

■ 373

A ação Natureza, alimento e cores possui um aspecto processual e busca aliar experiência estética e troca de saberes entre os/as participantes. As experiências vivenciadas durante o processo de realização, em diferentes contextos, são também parte do aprendizado para pensar as próprias ações.

A aproximação com a obra de Paulo Freire, propiciada pela atividade docente, foi fundamental para refletir sobre a minha atuação. “Ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 47), é estar atento/a para promover sua construção envolvendo todos/as participantes do processo. Essas ideias também contribuem para uma atenção às práticas artísticas em que o processo educativo é parte constituinte. A participação do público nas ações artísticas é indispensável para sua realização, são conhecimentos e práticas sobre tintas com pigmentos naturais e conceitos de agroecologia que são compartilhados como troca de saberes, sendo esse processo que possibilita aprendizado consoante com o sentido dado por Paulo Freire à participação em sua concepção de “educação libertadora”.

A aproximação com agricultores/as e profissionais ligados à agroecologia, e os encontros no Centro Cultural Casarão do MST foram fundamentais para trazer a discussão da agroecologia para o campo das artes. Assim, o tema da produção e consumo de comida foi trazido para as ações, que, junto com a experiência na docência, vem pensando modos de participação e trocas de saberes, buscando explorar relações entre alimento, cultura, gênero, resiliência e resistência.

Referências

ARDENNE, Paul. **Un art contextue**: création artistique en milieu urbain, en situation d'intervention, de participation. Paris: Flammarion, 2002.

BISHOP, Claire. The New Masters of Liberal Arts: Artists Rewrite the Rules of Pedagogy, 2007. In: ALLEN,

Felicity (Ed.). **Education. Whitechapel**: Documents of contemporary art. Londres: Whitechapel Gallery; Cambridge: The MIT Press, 2011, p. 197-201.

BÚRIGO, André Campos et al. (Org.). **Caderno de estudos**: saúde e agroecologia. Rio de Janeiro: Fiocruz/ANA/ABA-Agroecologia, 2019. v. 1.

DE'CARLI, Caetano. O discurso político da agroecologia no MST: o caso do Assentamento 17 de Abril em Eldorado dos Carajás, Pará. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 100, p. 105-130, 2013. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/rccs/5245>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

FERNANDES, B. M. (2000). **O MST e a luta pela reforma agrária no Brasil**. Observatório Social de America Latina, Buenos Aires. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/praxis/105/O%20MST%20e%20a%20luta%20pela%20reforma%20agr%C3%A1ria%20no%20Brasil.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

374 ■

WEZEL, A. et al. Agroecology as a science, a movement and a practice. A review. *Agronomy for Sustainable Development*, v. 29, n. 4, p. 503-515, 2009. Disponível em: <<https://www.socla.co/wp-content/uploads/2014/wezel-agroecology.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2018.

Recebido em 14/05/2021 - Aprovado em 21/09/2021

Como citar:

SANTIAGO, D. Natureza, alimento e cores: arte, educação e agroecologia em ações com público. *ouvirOUver*, v.17, n.2. p. 359-374. jul./dez. 2021. <https://doi.org/10.14393/OUV-v17n2a2021-61054>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

(Re)ver, (re)lembrar e bordar: experiências de idosos com fotografias.

JÚLIA MARIANO FERREIRA
DEBORAH RODRIGUES BORGES

■ 375

Júlia Mariano Ferreira é docente do curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e técnica de laboratório de fotografia na Universidade Federal de Goiás (UFG). É mestre e doutoranda em Arte e Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG) e especialista em Fotografia: praxis e discurso fotográfico pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). É membro do Núcleo de Pesquisa em Teoria da Imagem (NPTI/UFG), do Centro de Investigação e Realização Audiovisual (CRIA/UEG) e da Rede Internacional de Pesquisa em Educação, Arte e Humanidades – RedArtH.

Afiliação: Universidade Estadual de Goiás (UEG)/ Universidade Federal de Goiás (UFG)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9511205983517161>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6470-1813>

Deborah Rodrigues Borges é docente assistente do curso de Jornalismo da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC – GO). É doutora em Arte e Cultura Visual e mestre em Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG). É membro do Núcleo de Pesquisa em Teoria da Imagem (NPTI/UFG)

Afiliação: Universidade Estadual de Goiás (UEG)/ Universidade Federal de Goiás (UFG)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7447962606606672>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3859-5308>

■ RESUMO

Este trabalho sustenta-se em memórias de experiências vividas por duas educadoras-fotógrafas em oficinas de fotografias com idosos alunos da Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI - PUC Goiás). A partir das memórias das vivências em um projeto de bordar lembranças sobre fotografias de álbuns de família, são trazidas aprendizagens que emergiram em contatos e trocas de saberes dessa experiência intergeracional e interinstitucional, possibilitando o reviver de memórias e a emergência de novas narrativas sobre elas.

■ PALAVRAS-CHAVE

Fotografia bordada, idosos, aprendizagens, memória, UNATI

■ ABSTRACT

This work is based on memories of experiences lived by two educators-photographers in photo workshops with elderly students from Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI-GO). From the memories of the experiences in a project to embroider memories about photographs from family albums, learnings are brought up that emerged in contacts and exchanges of knowledge from this intergenerational and interinstitutional experience, enabling the reliving of memories and the emergence of new narratives about them.

376 ■

■ KEYWORDS

Embroidered photography, seniors, learning, memory, UNATI

Introdução

O ensino das técnicas e linguagens fotográficas tem se intensificado com o advento da fotografia digital. Com a ampliação do acesso aos equipamentos fotográficos por meio da tecnologia digital, principalmente devido aos equipamentos híbridos como celulares smartphones, houve um aumento de interesse em cursos rápidos que ensinam manusear os equipamentos e aplicativos de edição e compartilhamento de fotografias e a fazer melhores imagens. O interesse por esses aprendizados não é restrito ao público jovem. Os idosos têm se importado em se aproximar das tecnologias para estabelecer conexões, interagir, relacionar-se e comunicar-se sobretudo com familiares e amigos.

Este trabalho apresenta reflexões sobre uma oficina de fotografia promovida na Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI), projeto de extensão da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), mediada por duas educadoras-fotógrafas e realizada por um grupo de idosos que, para além de se interessarem pelas questões técnicas dos aparelhos fotográficos, também se envolveram na proposta de visitar seus álbuns fotográficos familiares, lembrar suas histórias de vida e reelaborar essas narrativas visuais por meio de intervenções manuais. A oficina visava apresentar aos integrantes do grupo artistas que realizam processos de intervenções manuais sobre fotografias, em especial os bordados, como meio de produzir ressignificações dessas imagens, muitas delas oriundas de álbuns de família. O objetivo desse projeto era o de estimular os alunos a fazerem também a ressignificação de fotografias de seus próprios acervos familiares por meio da aplicação de bordados, tais como as imagens dos artistas apresentados ao grupo.

Antes de compartilhar e refletir sobre as experiências vividas nesse projeto, apresenta-se o universo de criação das Universidades Abertas à Terceira Idade (UNATI) e alguns modelos como a sociedade lidou com os idosos e suas relações com a sociedade, com o lazer e com o aprendizado. Após essa parte, é apresentado no texto as etapas de realização do projeto Fotografias Bordadas, são comentadas as aprendizagens vividas e compartilhadas e expostas as narrativas que cada um dos idosos participantes desenvolveu.

Os idosos e as aprendizagens

Na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), a Universidade Aberta à Terceira Idade (Unati) é um projeto permanente desenvolvido pelo Programa de Gerontologia Social (PGS), fundado na instituição em 1992. Atualmente¹, o projeto oferece, semestralmente, atividades e oficinas voltadas para o público com mais de 60 anos, que incluem atividades físicas e culturais, estudos teóricos, alfabetização, aprendizados de tecnologias digitais etc. São atendidos, em média, 400 alunos idosos a cada semestre, contando com a participação de dezenas de voluntários em todas as atividades realizadas. Desde 2018 tem sido ofertado regularmente o curso de fotografia com carga-horária semestral de 56 horas.

¹ As atividades e oficinas são oferecidas, costumeiramente, na modalidade presencial. Porém, durante o período da pandemia de Covid-19, a Unati passou a desenvolver atividades com os idosos apenas na modalidade online.

De acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2018), o Brasil possui, atualmente, 28 milhões de habitantes com mais de 60 anos, faixa etária classificada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como idosa. Esse número representa 13% da população brasileira, e a tendência é de que esse percentual dobre nas próximas décadas, segundo a Projeção da População, divulgada em 2018 pelo IBGE. Portanto, as reflexões sobre como entendemos o envelhecimento e como a população idosa pode estar integrada à vida social são urgentes.

Torres e Carrião (2017) apontam a importância da educação como elemento de inclusão social da população 60+, com muitos benefícios, entre os quais: manutenção de estímulos cognitivos, necessários à conservação da memória e interação social, em um momento da vida em que muitos experimentam dolorosamente a solidão, já que os filhos cresceram, saíram de casa e alguns já perderam seus cônjuges. O estímulo à elaboração e a conquista de novos projetos e metas também são benefícios proporcionados pela educação, que mantém a motivação diária para viver e continuar tendo uma vida produtiva.

Os autores explicam que, na década de 1950 surgiu a Teoria da Atividade, “para a qual, quanto mais ativo o idoso, maior a chance de envelhecer bem. Ela associa atividade e satisfação de viver” (TORRES E CARRIÃO, 2017, p. 24). Por outro lado, posteriormente apresentou-se a Teoria do Desengajamento, que serviu de base para muitas propostas de intervenções sociais voltadas para os idosos, inclusive as primeiras atividades propostas pelo Serviço Social do Comércio (Sesc) para esse público. De acordo com essa teoria, o envelhecimento bem-sucedido é aquele no qual o trabalho é substituído pelo lazer, e o idoso pode retirar-se tranquilamente da vida em sociedade e desfrutar do ócio ou de atividades recreativas.

Torres e Carrião (2017) propõem uma reflexão sobre as implicações dessas duas formas de se conceber o papel social dos idosos. Para isso, recuperam historicamente o surgimento da Unati, modalidade de projeto de extensão desenvolvido atualmente por diversas instituições de ensino superior no Brasil e em outros países. Os autores esclarecem que a primeira iniciativa de uma “Unati” ocorreu em 1973 na França, a partir de uma ideia do professor Pierre Vellas, da Universidade de Toulouse, que de um lado

pensava em um programa para aposentados que procuravam algo de novo em termos de atividade, e de outro, voluntários ansiavam em dar suas parcelas na construção social. A síntese entre a ideia do professor Pierre e os anseios dos voluntários deu a oportunidade de integrar Universidade e sociedade, conjugando uma instituição de ensino superior e pesquisa com um segmento da população. (TORRES e CARRIÃO, 2017, p. 14).

Posteriormente, o modelo proposto por Vellas foi adotado por várias instituições em diferentes países, graças à diversidade de nacionalidades dos estudantes voluntários de Toulouse, que levaram a experiência francesa ao voltarem para seus países. Além disso, o próprio professor Pierre Vellas difundiu a experiência ao participar de eventos em instituições de ensino superior em outros

países. Na década de 1990 ocorreu a criação de vários programas voltados para o público idoso em universidades brasileiras, inspirados na experiência da Universidade de Toulouse.

Os autores pontuam que atualmente a proposta pedagógica da Unati da PUC Goiás “enquadra-se no conceito de aprendizagem ao longo da vida ou formação permanente, e baseia-se nos princípios da Gerontologia Educativa” (TORRES E CARRIÃO, 2017, p.47). Segundo eles, a adoção de tais direcionamentos pedagógicos proporciona a construção de um projeto que compreende a educação como algo imprescindível para o indivíduo ao longo de toda a sua vida.

A educação, sob esta ótica, colabora para a coesão social, no sentido de formar sujeitos capazes de adaptarem-se às transformações sociais, ao mesmo tempo em que contrapõe a ideia de fragmentação. O sujeito precisa ir além, mas estar pronto para agir em qualquer atividade, em diferentes circunstâncias, possuindo características como competência, solidariedade, pró-atividade, capacidade rápida de adaptação. (TORRES e CARRIÃO, 2017, p. 45)

■ 379

Desde a sua gênese, na França, a Unati propõe a convivência intergeracional como importante para uma nova percepção sobre o envelhecimento. Ao contrário da proposta da Teoria do Desengajamento, que preconiza o afastamento do idoso de diversas atividades sociais (trabalho, estudo etc.) e da proposta da Teoria da Atividade, que prevê a busca de ocupação para o idoso, sem necessariamente uma inserção deste nas demais esferas sociais, a Unati, baseada na Gerontologia Educativa e de Aprendizagem ao Longo da Vida, percebe como fundamental que se proponham ações nas quais pessoas jovens e idosas possam exercer engajamento e protagonismo juntas. Assim, o aprendizado de conteúdos, competências e habilidades ocorre mutuamente a partir de trocas de experiências.

Experimentações com fotografias

Desde 2018 as oficinas de fotografias começaram a ser ofertadas de maneira regular na Unati a partir de uma demanda gerada pelo interesse dos próprios alunos, que manifestaram o interesse em aprender sobre fotografia². No segundo semestre de 2019, além dos conteúdos programáticos habituais, que tratavam das técnicas fotográficas e manuseio de equipamentos, um projeto interinstitucional envolvendo o curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Estadual de Goiás (UEG) integrou a programação da oficina. O Projeto “Fotografias Bordadas: revisitando álbuns familiares e memórias” surgiu da expectativa das autoras em estimular a relação dos idosos com as fotografias de família, resgatando memórias e ressignificando suas experiências por meio de trabalhos com artes manuais.

² Desde que foram criadas, as oficinas de fotografia na Unati foram ministradas pela professora Deborah Rodrigues Borges.

Tendo como base o projeto de extensão “Fotografias expandidas: reinventado narrativas³”, que propunha a realização de oficinas de intervenção fotográfica utilizando métodos e materiais variados para proporcionar vivências e experiências que contribuíssem com descobertas de novas possibilidades de uso da fotografia na contemporaneidade, o projeto proposto para a Unati selecionou a linguagem do bordado como método para realização das intervenções a serem feitas pelos idosos. Também serviu como estrutura para a realização da proposta o projeto de pesquisa Fotografias e Manualidades: tramas entre as imagens técnicas⁴, que propõe a investigação de artistas visuais contemporâneos que utilizam técnicas manuais sobre fotografias para expandir seus sentidos.

Uma vez aprovado pelo PGS da PUC Goiás, o projeto foi desenvolvido entre setembro e dezembro de 2019, envolvendo ações extensionistas das duas instituições. A proposta do projeto Fotografia Bordada foi de apresentar aos alunos da Unati as possibilidades de intervenções em fotografias de família por meio da aplicação de processos manuais (em especial, o bordado), como forma de recuperação das relações manuais e táteis exercidas pelos idosos em suas vivências com a fotografia analógica. Além disso, objetivou-se mostrar como os bordados poderiam materializar em antigas fotografias de seus álbuns de família as memórias e os afetos que essas imagens suscitavam neles.

O projeto foi apresentado e acolhido pelos alunos, sabendo que ele seria desenvolvido por meio de encontros semanais com duração de 90 minutos, intercalados com encontros nos quais questões técnicas seriam ministradas para que eles, além do trabalho experimental, também tivessem acesso aos conteúdos dos aspectos da linguagem fotográfica. Cabe ressaltar que o planejamento da disciplina foi elaborado de modo que essas aulas de cunho mais técnico dialogassem também com os aspectos que eram abordados nas aulas em que se desenvolvia o projeto.

O projeto Fotografia Bordada foi realizado em etapas. Em primeiro momento, foram apresentados aos alunos da Unati diversos artistas que utilizam a linguagem do bordado mesclada às suas fotografias. Diante da curiosidade dos alunos, comentou-se sobre as motivações desses artistas em intervirem nas imagens fotográficas. O artista José Romussi⁵ diz que “busca por expressar e representar ideias”, “criar novos sentidos de representação para as obras”, “mesclar diferentes tempos e espaços” (AMELL, 2014, p. 43); já a artista María Aparicio Puentes⁶, aponta que tem o interesse de “destacar as relações espaciais preexistentes entre sujeitos, extensões corporais e espaços” (AMELL, 2014, p. 119). Enquanto isso, Julie Cockburn⁷ justifica o uso do bordado sobre as fotografias com o intuito de “adornar, manipular, torturar e acariciar a superfície da foto” (AMELL, 2014, p. 127) e, por fim, Hagar Vardimon Van Heummen⁸ explica seu trabalho apontando que busca “costurar e conectar as dimensões temporais do passado e

³ Projeto cadastrado na UEG em 2019 pela professora Júlia Mariano Ferreira, já desenvolveu ações anteriormente em parceria com o Museu da Imagem e do Som de Goiás (MIS GO) e com a Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG).

⁴ Projeto cadastrado na UEG em 2018, coordenado pela professora Júlia Mariano Ferreira

⁵ www.joseromussi.com

⁶ www.mariaapariciopuentes.com

⁷ www.juliecockburn.com

⁸ www.happy-red-fish.com

do presente, contando uma nova história (...) através dos fios, criando uma nova camada que não estava lá antes” (AMELL, 2014, p. 29).

As percepções que os idosos tiveram sobre as imagens foram apresentadas, e entre curiosidade, admiração, empolgação e estranhamento, eles foram convidados a participar de um projeto no qual eles mesmos poderiam também fazer intervenções nas suas próprias fotografias. Com intuito de preservar as fotografias, foi proposto que seriam feitas cópias das imagens originais. Pensando que poderiam surgir dificuldades em bordar sobre o papel, que exige uma gramatura elevada do suporte para que não se rasgue com os furos e com os movimentos das linhas, foi criada uma estratégia de transferência das imagens fotográficas para tecido de algodão cru.

Em um segundo momento, após adesão do grupo à proposta, foi solicitado que cada um selecionasse em seus álbuns fotográficos familiares imagens que considerassem importantes. A maneira como cada aluno se envolveu e reagiu ao convite foi diversa. Houve aqueles que foram generosos e apresentaram dezenas de fotografias e queriam contar histórias sobre cada uma das imagens. De forma diversa, alguns alunos levaram poucas imagens. As justificativas para as ausências foram diversas: uma aluna disse que promoveu um encontro de família no qual doou todas as fotografias que ela tinha dos familiares: “as fotografias eram deles. Não fazia sentido mantê-las comigo!”. Outra aluna alegou que colou no álbum suas fotografias com cola e que isso fez com que as imagens se estragassem, perdessem, desaparecessem. Houve ainda um aluno que disse que ateou fogo nas fotografias de família após sua separação conjugal, restando apenas poucas imagens, sendo uma com seus filhos, uma de seus pais quando eram jovens e ainda um cartão postal da época em que o casal emigrou para o Brasil. Para ele, essas poucas imagens sintetizavam o que era necessário ser lembrado.

Infelizmente duas alunas não acolheram a proposta da oficina. Rever fotografias e rememorar histórias de família não lhes pareceu uma ideia suportável naquele momento de suas vidas. Remexer em histórias de vida, abrir feridas causadas por elas pode gerar sofrimento e, pensando nisso, a decisão delas foi respeitada pelo grupo. Por outro lado, ao tomar conhecimento da proposta da oficina, uma nova aluna ingressou no projeto, interessada em bordar suas memórias familiares.

Necessário lembrar de Didi-Huberman (2015) que enfatiza a importância de devolver as imagens a quem de direito, mesmo em situações diversas a essas apresentadas pela aluna que doou as fotografias. Em outra oportunidade, Didi-Huberman (2012) evoca a necessidade de pensar sobre como algumas imagens chegaram até nós e sobre as condições que impediram sua destruição ou a sua sobrevivência. “Cada vez que depomos nosso olhar sobre uma imagem, deveríamos pensar nas condições que impediram sua destruição, sua desaparecimento. Destruir imagens é tão fácil, têm sido tão habitual” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 210). Os relatos dos alunos da Unati comprovam esses desaparecimentos das imagens por meio do relato das relações deles e dos usos das fotografias de família.

Os alunos apresentaram dezenas de fotografias, e a escuta das histórias que eles tinham a contar sobre as imagens foi o percurso de alguns encontros. Uma das importantes características dos álbuns é a condição dele ser narrado. Dessa

forma, “o álbum não só é visto, mas especialmente ouvido [...], e isso dimensiona seu conteúdo em um outro sentido corporal – o da audição – e outorga outra natureza perceptiva – o ritmo e a melodia de ouvir uma história” (SILVA, 2008, p. 19). Professoras, monitores e colegas se envolveram nessa escuta atenta e curiosa sobre micronarrativas dos cotidianos. Por que determinadas fotografias os animavam mais do que outras? Necessário questionar a relação com a imagem: o que ela faz com quem a olha, percebe e a seleciona diante de tantas outras? Para Didi-Huberman, (2012), a imagem arde em contato com o real. Ela é um rastro, um traço visual de um tempo que toca outros tempos anacrônicos e suplementares. Por quais motivos determinada imagem do passado merece ser lembrada e reatualizada no tempo presente?

Aos poucos discutiu-se com os alunos como poderiam materializar nas fotografias selecionadas essas memórias e afetos que traziam em seus relatos, mas que muitas vezes não apareciam concretamente no registro visual. Nesse momento, pôde-se refletir como

a fotografia cria uma visão do mundo a partir do mundo, molda um imaginário novo, uma memória não-seletiva porque cumulativa. Em sua superfície o tempo e o espaço inscrevem-se como protagonistas absolutos, não importa se imobilizados, ou até melhor se imobilizados porque passíveis de uma recuperação, feita de concretude e devaneio, na qual a aparente analogia se releva seleção, construção, filtro (FABRIS, 1991, p. 36).

382 ■

Essa alternância entre concretude e devaneio, entre o que está expresso na imagem enquanto artefato material e o que estava latente na memória, mas foi trazido à tona a partir das conversas sobre as fotografias de cada idoso foi o que moldou, aos poucos, as ideias sobre o que cada aluno bordaria em cada uma das fotos. Bruno (2009) já ressaltava, em seu trabalho sobre a elaboração de fotobiografias por um grupo de idosos em Campinas - SP, a riqueza das relações entre as narrativas visuais (o que está expresso na fotografia) e as narrativas verbais (aquilo que se conta sobre a fotografia e os eventos que levaram a ela).

O que os alunos da Unati - assim como os idosos do grupo com o qual a pesquisadora trabalhou - contavam a partir das fotografias não era apenas o que víamos nas imagens, mas muitas outras histórias relacionadas com as pessoas, lugares e objetos retratados. Foi um momento muito intenso do projeto, com muitas histórias engraçadas, emocionantes, ternas e memoráveis.

Uma vez que as imagens com que cada um iria desenvolver seu trabalho estavam selecionadas, iniciou-se uma terceira etapa: a reprodução. Refotografadas e reproduzidas em papel de silcagem, com auxílio dos monitores, as fotografias foram transferidas para os tecidos. Admirados com o processo e atentos a todos os detalhes, alguns foram capazes de perceber que, antes de serem transferidas para o tecido, as fotografias estavam espelhadas. Diante da tentativa da professora de explicar sobre a necessidade da inversão das imagens, uma das alunas compreendeu o processo e exemplificou aos colegas como ela mesma já havia trabalhado de forma similar com o espelhamento de imagens quando tinha apenas

um gráfico de um bordado em ponto cruz, mas queria aplicá-lo nos quatro cantos de um pano de mesa.

Respeitando a autonomia do ser do educando (FREIRE, 1996), essa compreensão produzida sobre o que estava sendo comunicado foi valorizada, respeitada e incorporada ao conteúdo da aula, como uma prática coerente de trocas de saberes, que a extensão universitária tem propiciado aos docentes e aos membros da comunidade.

Destaca-se ainda o caráter intergeracional da proposta do projeto das oficinas que, além da condução das professoras, contou com apoio de jovens estudantes da UEG como monitores⁹ durante as aulas. Com idades na faixa dos vinte anos, esses jovens dominam com facilidade as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) e contribuíram com seus conhecimentos nesse campo. Por outro lado, eles não tinham experiências com os processos e produtos da fotografia analógica, como filmes fotográficos e monóculos que foram levados para as aulas pelos idosos, bem como não tinham conhecimentos e práticas sobre o universo do bordado.

Acreditando que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22), trocas de experiências foram propiciadas durante todo o processo das oficinas e possibilitaram construção de aprendizagens. Acredita-se que ao compartilhar experiências, os jovens, os idosos e as professoras foram capazes de reconstruir saberes socialmente construídos.

Com as fotografias ganhando nova materialidade em um suporte mais maleável e resistente, passou-se a uma nova etapa do processo: a criação do projeto visual do que seria bordado sobre as imagens. Novas camadas de sentido seriam acrescentadas, mas como definir quais elementos seriam adicionados e como eles seriam materializados? A proposta foi novamente escutar as histórias que acompanhavam as imagens e tentar escavá-las, em busca de rastros que não estavam visíveis nas camadas superficiais, mas que dão pistas do que precisa ou quer ser dito sobre a imagem ou sobre as relações com elas.

As narrativas visuais construídas

Nesse último momento, passou-se à execução dos bordados sobre as fotografias, já reproduzidas sobre tecido. Todos - alunos, professoras, monitores - compartilharam intensamente seus saberes nessa etapa. Ensinava-se e aprendia-se pontos de bordado. Um colega ajudava o outro a executar o trabalho, as professoras também ensinavam os pontos que sabiam para que os alunos pudessem usar em suas imagens. Os monitores aprenderam a bordar para auxiliar os idosos. E cada encontro dessa etapa se desenrolou como um encontro para lanchar e conversar enquanto se bordava. Entre um ponto e outro, a um só tempo, construíam-se os trabalhos manuais e as relações de afetividade.

O detalhamento do fazer nesse trabalho importa porque, em fotografia, “a maneira de fazer faz parte da mensagem (...)” (LEITE, 1993, p. 47). Percepção que

⁹ Os monitores desse projeto foram os alunos do curso de Cinema e Audiovisual da UEG: Ana Paula Castro Barbosa Rodrigues, Daniela Ressorre Batista, Bruno Lacerda, Halanda Sabrina de Souza Andreto e Mikaela

também é reforçada por Dubois (2009), para quem não é possível refletir adequadamente sobre a fotografia sem considerar que ela não é apenas o resultado de um procedimento técnico, mas sim o que o autor denomina como uma imagem “em trabalho”. Uma vez que uma fotografia é posta à contemplação, ela promove a recuperação de histórias, a rememoração de acontecimentos e pessoas, a partilha de experiências similares com outras pessoas do grupo.

Assim, o procedimento de bordar as fotografias, e fazer isso em grupo, em meio a conversas, trocas e interações intergeracionais foi fundamental para que as imagens ficassem como ficaram. Se tivessem sido orientados durante as aulas sobre os pontos do bordado e tivessem feito as intervenções em casa, fora daquele contexto de trocas, os resultados teriam sido outros. As rememorações não teriam sido compartilhadas no momento de elaboração dos trabalhos e teria sido perdida parte importante de toda essa experiência.

Diante de imagens do quintal de sua casa, da presença de seus filhos brincando entre amigos, o aluno reclamou a inexistência de fotografias da primeira casa que ele mesmo construiu depois de casado. “Uma simples e humilde casa no interior do estado do Tocantins, coberta com palha de coco babaçu, paredes de tábuas e piso de chão batido”. Ele animou-se com a possibilidade de bordar essa casa presente em sua memória, dando vida ao reconstruí-la novamente com suas mãos. Completando a narrativa visual, as fotos dos filhos no quintal de sua casa foram valorizadas com a inserção de cercas de madeira e flores cultivadas no jardim. Uma das fotografias preferidas dele mostra em destaque sua filha. “É minha filha pequena, correndo ao meu encontro, com os bracinhos abertos para me abraçar, quando eu vinha chegando do trabalho. É uma foto que eu amo muito, pois mostra o amor de uma criança”. Para ele, o importante nessa narrativa (Figura 1) foi resgatar uma história do início de sua vida como pai de família e dono de casa.



Figura 1. A simples e humilde casa. Reprodução fotográfica de obra construída por aluno da oficina de Fotografia Bordada. Fotografia da autora.

A aluna que ingressou no grupo ao saber da proposta da criação das fotografias bordadas escolheu trabalhar com memórias afetivas culinárias. “Escolhi uma foto na qual apareço depois de amassar a massa de pão de queijo, lambendo os dedos, e também selecionei uma foto de minha neta na qual ela também lambia os dedos enquanto cozinhava. Juntei uma folha do caderno de receitas da minha mãe ensinando fazer pão de queijo e brevidades, escritas com a letra dela.” Valorizando as relações intergeracionais em sua narrativa, a aluna bordou um laço para simbolizar a relação com sua mãe e sua neta por meio do prazer de cozinhar que as une. (Figura 2)



Figura 2. Laço de memória culinária afetiva. Reprodução fotográfica de obra construída por aluna da oficina de Fotografia Bordada. Fotografia da autora.

Em uma homenagem ao esposo falecido há alguns anos, uma das alunas optou por representar um sonho não realizado por ele: ser piloto de avião! Mas isso não o impediu de alcançar várias conquistas durante a jornada de sua vida. A viúva bordou em um céu o vôo de um avião de papel, cujo percurso une fotografias de vários momentos da vida de seu esposo. (Figura 3).



Figura 3. Os vôos da nossa vida. Reprodução fotográfica de obra construída por aluna da oficina de Fotografia Bordada. Fotografia da autora.

A aluna que doou quase todas as fotografias aos parentes tinha consigo apenas poucas imagens. Acabou escolhendo 3 nas quais ela aparecia, sempre como “cuidadora”: lembrou-se do cuidado que teve com o irmão caçula, da companhia de seu cachorro como também do carinho de exercer sua profissão de enfermeira ao zelar da senhora retratada em uma das fotografias. Além de bordar a palavra “cuidadora”, ela ressaltou detalhes das imagens com a inserção de bordados e ainda criou raios que uniam as imagens. (Figura 4)



386 ■

Figura 4. Cuidadora. Reprodução fotográfica de obra construída por aluna da oficina de Fotografia Bordada. Fotografia da autora

No primeiro bordado que fez em sua vida, um dos alunos escolheu materializar a união familiar por meio de fios que unem os corações da mãe, da sogra e da esposa ao coração dele. “É uma recordação que vou guardar da minha mãe e da minha sogra, que agora estão lá junto de Deus”. As auréolas de anjo bordadas simbolizam a passagem delas para uma outra dimensão espiritual. (Figura 5)



Figura 5. Corações unidos. Reprodução fotográfica de obra construída por aluno da oficina de Fotografia Bordada. Fotografia da autora.

Uma aluna escolheu colocar cor para dar vida no retrato em preto e branco do casamento dos pais. Uma guirlanda floral com rosas brancas e folhas verdes foi bordada emoldurando a fotografia (Figura 6). Ela tentou decifrar uma camada de escrita sobre a imagem, uma espécie de dedicatória datada, mas o passar dos anos fez com que esse rastro fosse parcialmente apagado, inviabilizando a leitura.



Figura 6. Moldura floral para a foto de casamento. Reprodução fotográfica de obra construída por aluna da oficina de Fotografia Bordada. Fotografia da autora.

A mesma aluna ainda escolheu uma fotografia que, para ela, tinha uma história que merecia ser lembrada. “Meu avô tinha olhos azuis. Meu primo quis registrar os olhos dele em uma fotografia e pediu para que ele retirasse os óculos. Mas a claridade era tão grande que ele não conseguiu ficar de olhos abertos!” Assim surgiu a narrativa que tomou emprestada as palavras da música de Tim Maia (Figura 7).



Figura 7. Azul da cor do mar. Reprodução fotográfica de obra construída por aluna da oficina de Fotografia Bordada. Fotografia da autora.

Trabalhar a narrativa de casamento também foi a escolha de uma das alunas, que elencou aquela data como um dos dias mais importantes de sua vida. Rosas vermelhas foram bordadas sobre o seu véu (Figura 8) e sobre a cama do casal (Figura 9).



388 ■

Figura 8. Véu de rosas. Reprodução fotográfica de obra construída por aluna da oficina de Fotografia Bordada. Fotografia da autora.



Figura 9. Rosas sobre a cama. Reprodução fotográfica de obra construída por aluna da oficina de Fotografia Bordada. Fotografia da autora.

Uma das alunas escolheu trabalhar com imagens de um passeio com amigos em uma área verde. As imagens, que estavam guardadas em monóculos, ganharam visibilidade ao serem impressas em tamanhos maiores e foram valorizadas ao ganharem molduras de bordados (Figura 10).



Figura 10. Passeio. Reprodução fotográfica de obra construída por aluna da oficina de Fotografia Bordada. Fotografia da autora.

Um dos alunos surpreendeu as professoras e os monitores ao conseguir aprender a bordar para manifestar sua paixão pelo seu time de futebol, mesmo com as atuais significativas limitações no campo de sua visão. (Figura 11)



Figura 11. Paixão pelo Mengo. Reprodução fotográfica de obra construída por aluno da oficina de Fotografia Bordada. Fotografia da autora.

Por fim, após a finalização dos bordados sobre as fotografias, foram feitas as montagens dos trabalhos para exposição. Cada aluno ficou responsável pelos acabamentos de seu próprio trabalho. Fizeram bainha nos tecidos, para que não desfiassem, e alguns crocheteram acabamentos ao redor da imagem. Naquele momento, já era bastante evidente a relação de afetividade que tinham desenvolvido com os trabalhos. Cuidaram para que suas obras tivessem uma melhor

apresentação, não apenas para a exposição pública das imagens, mas porque queriam-nas como recordação, ou como presente que seria oferecido a algum ente querido. Todas as imagens foram montadas como estandartes, símbolos visuais afetivos de memórias que merecem ser lembradas.

Exposição

Na festa de confraternização pelo encerramento do semestre letivo da Unati, foi realizada uma exposição dos trabalhos dos alunos. Orgulhosos, muitos deles levaram parentes para prestigiarem seus trabalhos. Também foi realizada na oportunidade uma exposição fotográfica com imagens que mostravam e valorizavam o processo de confecção dos trabalhos durante as oficinas.

Como havia a proposta de realizar posteriormente uma exposição em um espaço expositivo, os trabalhos não foram devolvidos para os idosos: ficaram guardados sob os cuidados da coordenação da Unati. Mas muitos alunos já tinham manifestado seus desejos de destino das obras feitas por eles: uma das alunas tinha dito que colocaria a fotografia na parede de sua casa mesmo, pois assim resolvia a “disputa” da obra pelas duas filhas. Para eles, o valor da exposição de seus trabalhos com suas memórias afetivas tinha mais sentido em seus ambientes domésticos, onde poderiam ser contemplados diariamente por eles, além de poder mostrá-los para familiares e amigos. Essa relação prevalecia sobre a ideia da exposição em um espaço público, mesmo que esse espaço fosse uma galeria de arte ou um museu.

Devido ao processo de isolamento social imposto pelo novo Coronavírus, foi suspensa a ideia de uma exposição presencial, embora já houvesse definição de espaço expositivo e visita técnica já tivesse sido feita. Entretanto uma exposição virtual das obras foi viabilizada na Mostra Cultural do 17º Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Goiás (Conpeex UFG), realizado de forma online¹⁰.

Considerações finais

Em todo esse trabalho, algo que ficou muito evidente foi a importância da recuperação das relações de materialidade e manualidade com a fotografia. Em praticamente todas as etapas da produção, as fotografias estiveram presentes materialmente. Elas puderam ser manuseadas, mostradas, tocadas, sentidas e bordadas. Foram vistas também, é claro, mas não como se vê uma fotografia digital: com um olhar apressado sobre telas. Batchen (2004) ressalta a importância que teve, em momentos passados, o fato de a fotografia ser algo que pudesse também ser sentido, além de visto. Tal experiência sensorial, sem dúvida, potencializou ainda mais as relações de afetividade que os idosos tiveram com essas fotografias.

Para Luiz Humberto (2000), o homem inventa processos de registro para não ser refém do esquecimento. Porém, além de capacitar os idosos para o uso do processo de registro fotográfico digital, para que eles pudessem registrar e compartilhar o que não queriam esquecer, as experiências no projeto “Fotografias

¹⁰ Para visitar a exposição acesse: <https://www.instagram.com/bordarnarrativas/>

Bordadas: revisitando álbuns familiares e memórias”, oportunizou aos idosos experiências com nova forma de registro e de materialização de suas memórias a partir da criação de novas camadas de registro e sentidos bordadas sobre suas fotografias de família, dando novas chances de salvá-las do esquecimento.

Portanto, os objetivos que levaram à proposição da oficina foram alcançados. Os idosos puderam ampliar suas referências visuais nas aulas em que foram apresentados os artistas e seus trabalhos que envolvem o bordado sobre a fotografia. Em seguida, aceitaram o convite para ressignificarem suas próprias fotografias, explicitando nelas memórias e afetos acrescidos às imagens com os bordados executados durante as oficinas. Fotografias que estavam esquecidas em álbuns fotográficos foram lembradas, histórias sobre elas foram compartilhadas e eles tiveram a oportunidade de criar novas camadas de significados, usando outras linguagens, como a linguagem oral e o bordado manual sobre as fotografias, para elaborar narrativas diversas.

Por fim vale relatar que a aluna que construiu a narrativa em homenagem ao esposo falecido (Figura 3) compartilhou, ao final do processo, que, a princípio, não tinha ficado atraída pela proposta do trabalho. Ao ficar viúva, ela perdeu muitas noites de sono e para ocupar as ausências, começou a fazer trabalhos manuais. Dessa maneira, quando ela se lembrava de manualidades, vinha à mente aquele momento de sua vida de luto e tristeza. Mas ao conseguir realizar o trabalho na oficina de Fotografias Bordadas, ela ressignificou não apenas as histórias contidas nas imagens, mas também a relação dela com os trabalhos manuais. Um aprendizado graças à possibilidade de (re)ver e (re)lembrar.

Referências:

AMELL, Carolina. **Stitched illustration**: needle work. Barcelona: Monsa Publications, 2014.

BATCHEN, Geoffrey. **Forget me not**. Photography & Remembrance. New York: Princeton Architectural Press, 2004.

BRUNO, Fabiana. **Fotobiografia**: por uma metodologia da estética em Antropologia. 2009. 351 fl. Tese (Doutorado em Multimeios) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Papyrus, 2009.

FABRIS, Annateresa. A invenção da fotografia: repercussões sociais. In: FABRIS, Annateresa (org.). **Fotografia**: usos e funções no século XIX, São Paulo: Edusp, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários para uma prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Devolver uma imagem. In: ALLOA, Emmanuel (org). **Pensar a Imagem**. São Paulo: Autêntica, 2015, p. 205-226.

_____. Quando as imagens tocam o real. In: **PÓS**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG, vol. 2, n.4, nov, 2012, p. 214-219.

HUMBERTO, Luis. **Fotografia, a poética do banal**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa oficial do Estado, 2000.

SILVA, Armando. **Álbum de família**: a imagem de nós mesmos. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

TORRES, Lisa Valéria; CARRIÃO, Luiz Humberto. **Universidade da Terceira Idade**: lugar de idoso também é na escola. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2017.

Recebido em 11/05/2021 - Aprovado em 21/09/2021

Como citar:

392 ■

FERREIRA, J. M.; BORGES, D. R. (Re)ver, (re)lembrar e bordar: experiências de idosos com fotografias. *ouvirOUver*, v.17, n.2. p. 375-392. jul./dez. 2021. <https://doi.org/10.14393/OUV-v17n2a2021-61012>



A revista *ouvirOUver* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

A bela feira afroindígena: por uma educação estética antirracista.

ELISON OLIVEIRA FRANCO

■ 393

Elison Oliveira Franco é mestre em Artes (2014) e Licenciado em Artes Cênicas (2009) pela Universidade de Brasília (UnB). Ator e palhaço, atualmente, é professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e tem focado as suas pesquisas nos seguintes temas: Pedagogia das Artes Cênicas, Cômico, Jogo, Riso, Brincadeira, Aprendizagem Lúdica e Educação para as Relações Étnico-Raciais. Contato: elisonarte@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6431677174894360>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0357-7038>

■ RESUMO

Nesta escrita, o autor apresenta o processo de ensino e aprendizagem do conteúdo da história e cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula, que culminou no desenvolvimento estético e artístico de uma feira afroindígena em uma unidade escolar pública e de ensino médio do Distrito Federal. Por meio de relato, reflexões e diálogos teóricos e empíricos, o autor mostra de que maneira a elaboração de figurinos com materiais reutilizáveis, inspirados em elementos culturais da ancestralidade das matrizes africana e indígena, pode levantar um debate pedagógico a respeito do preconceito incorporado ao cotidiano escolar, e em outros contextos, visando ao fomento de uma educação estética antirracista.

■ PALAVRAS-CHAVE

Educação estética, antirracismo, metodologia, figurino, história e cultura afro-brasileira e indígena.

■ ABSTRACT

In this writing, the author presents the process of teaching and learning the content of Afro-Brazilian and indigenous history and culture in the classroom, which culminated in the aesthetic and artistic development of an Afro-indigenous fair in a public and high school unit of the Federal District. Through a report, reflections and theoretical and empirical dialogues, the author shows how the elaboration of costumes with reusable materials, inspired by cultural elements of the ancestry of african and indigenous matrices, can raise a pedagogical debate about the prejudice incorporated into the school routine, and in other contexts, aiming at the promotion of an anti-racist aesthetic education.

394 ■

■ KEYWORDS

Aesthetic education, anti-racism, methodology, costumes, Afro-Brazilian and indigenous history and culture.

1. Introdução

Anauê-Saravá-Saudações!¹



■ 395

Figura 1. Imagens da Feira Afroindígena. Fotografia de Deva Garcia, 2019.

Assim que cheguei à unidade escolar de ensino médio do Distrito Federal (DF), local da experiência estética desta escrita, em 2016, para cumprir a função de professor de Arte, minha área de formação – especificamente as Artes Cênicas –, chamou-me a atenção o perfil dos estudantes com uma proeminência da tez preta e sua diversidade cultural desfilada pelo corredor do ambiente escolar. Ou seja, referências estéticas que se (re)encontravam e se interconectavam com outros grupos étnicos, em particular, afro-brasileiros e indígenas.

No decorrer dos anos, busquei desenvolver com os alunos atividades pedagógicas que contemplassem essa realidade, assim como o “Currículo em Movimento da Educação Básica” da SEEDF – que aborda o conhecimento afro-brasileiro e indígena (DISTRITO FEDERAL, 2014, p.28) – e o calendário escolar – que cumpre a comemoração do Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro². Mesmo que eu não deixasse de perceber, com o passar do tempo, o tema poderia ser abordado no transcurso de todo o ano letivo, indiscriminadamente, a fim de alimentar, de forma enriquecedora, o aprendizado e o reconhecimento empírico e epistemológico dessas matrizes culturais. O novo documento normativo, a BNCC (pautado nas DCNEM/2018), inclusive, trata da garantia dos currículos e propostas pedagógicas, na educação básica, que visem a aprendizagens essenciais, como a: “(...) história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2018, p.476).

Durante cinco anos, a contar de 2016, eu buscava por abordagens

¹ Tratam-se, respectivamente, de alguns cumprimentos linguísticos das matrizes culturais indígenas, afro-brasileira e do português brasileiro, embora não busquem dar conta da diversidade de formas linguísticas presentes nesses povos. No que respeita ao uso da palavra indígena Anauê, é uma reafirmação da expressão identitária dos povos Tupis, que habitavam o território brasileiro antes da invasão colonizadora; e não da apropriação cultural, política, ideológica e negativa que ela ganhou em determinados contextos históricos por meio de outros grupos civis, militares e sociais.

² Mais informações em: <<http://www.educacao.df.gov.br/calendario-escolar-2019-2/>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

metodológicas que possibilitassem o estudo e as práticas voltadas ao tema³. Mas, observava que – por mais que os cursos de formação continuada, materiais didáticos, endereços eletrônicos e demais referenciais de pesquisas fornecidos aos estudantes e a mim, já mostrassem uma leitura revisada da história e cultura das matrizes afro-brasileira e indígena –, a reprodução de estereótipos e ideias unilaterais, às vezes, surgia, ou, até mesmo, era o motor das criações artístico-pedagógicas apresentadas pelos estudantes em sala de aula.

Indígenas, africanos, afro-brasileiros, pretos e pretas eram, em sua maioria, representados com/ou rompendo grillhões, amordaçados, desumanizados, dentre outras situações que reeditavam o horror da exploração colonialista, catequética e escravocrata dos povos indígenas e africanos no Brasil. Entendia, pois, o quanto esse possível “lugar de fala” (RIBEIRO, 2019) era significativo para alguns dos alunos, como também o é para mim, adotando uma expressão recorrente nos pensamentos da filósofa e feminista brasileira Djamilia Ribeiro – bastante em voga –, felizmente. Entretanto, incomodavam-me o olhar unilateral, a persistência em retratar o horror e a falta de tratamento mais afirmativo do conteúdo afro-brasileiro e indígena, ou que despontassem outros lugares de fala – que também foram desenvolvidos, (re)produzidos e absorvidos por todos nós ao longo da historicidade artística e cultural brasileiras –, ou ainda: “(...) O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas a poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (RIBEIRO, 2019, p.64).

Então me toquei para o desenvolvimento de outros estudos e práticas sobre o conteúdo da história e cultura afro-brasileiras e indígenas, como também para a necessidade de repensar o processo criativo pautado na relação de ensino e aprendizagem, uma vez que o país estava passando por mudanças estruturais e discursos rotineiros de segregação e estímulos ao racismo. Eram frequentes, no pensamento de alguns professores e estudantes, posturas favoráveis aos discursos preconceituosos, misóginos e sectaristas, muitos deles advindos de autoridades políticas que haviam movimentado as últimas eleições brasileiras, em 2018. Não era fácil nem saudável, por exemplo, começar a manhã de uma segunda-feira, na sala dos professores, escutando o comentário de que a vereadora do Rio de Janeiro, Marielle Franco, mereceu morrer por ter enfrentado “os caras” e ter falado demais; ou outro pensamento, que afirmava que os “índios” não produziam nada para a economia, tomavam muitas terras no Brasil e também faziam jus à morte. Será que se tratava de uma pluralidade de ideias nefastas nessa dinâmica do jogo de poder que pode se tornar o espaço escolar...?

O que sei é que motivou ainda mais a bela edificação da feira afroindígena – na qualidade de um projeto desenvolvido dentro da escola – e mais a consolidação deste texto – na condição de uma partilha artística e pedagógica. Com uma abordagem metodológica empírica e teórica, apresento reflexões por meio de relatos, fotografias e demais referenciais didático-pedagógicos, na tentativa de

³ Para alimentar o repertório pedagógico do conteúdo da história e cultura afro-brasileira e indígena fiz os cursos ofertados pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), em 2016, a saber: Educação para as relações étnico-raciais, com a professora Patrícia Nogueira Silva; e O lugar da África: História e cultura africana e afro-brasileira na sala de aula, com a professora Adínia Santana Ferreira.

mostrar, ao leitor, como a minha “observação participante”⁴ buscou materializar a experiência estética de uma educação para as relações étnico-raciais em forma de escrita.

De início, apresento um pouco da estrutura teórica que sustenta um diálogo para a análise da experiência artístico-pedagógica no desenvolvimento do projeto na escola, seguida da descrição da metodologia em sala de aula, entremeada com relatos, avaliações e encaminhamentos pedagógicos, na perspectiva de germinar em outros solos educativos a promoção de uma educação estética antirracista. Boa leitura!

2. Ponto a ponto...

Nesta escrita, gostaria de pensar a estética como uma possibilidade de se (re)encontrar no mundo, com o outro e consigo mesmo, por meio das múltiplas e diversas visualidades e corporeidades que acabam ressurgindo dentro do espaço escolar. É certo que em muitas sociedades tradicionais, como as indígenas e africanas, os objetos artísticos tendem a ser mais representados por um viés social, religioso e até mesmo restritivo, nem sempre direcionados a uma apreciação formalista da arte, conforme se verifica no mundo europeu e ocidental. Porém, há que se considerar que as expressões artísticas desses povos não deixam de primar pela composição da beleza. (MUNANGA, 2004).

Além disso, quando se pensa nos povos indígenas “não existe uma arte, assim como uma estética, que seja comum e geral dos índios, portanto, o plural – artes ou estéticas indígenas – se impõe em todos os contextos, uma vez que expressam tantas concepções quantas são as sociedades que as produzem” (VELTHEM, 2019, p.17, grifos da autora). Por outras palavras, a noção de arte e estética incorporada a esses grupos étnicos é particular e depende do sentido que se dá às coisas materiais e imateriais que constituem as suas culturas.

Por outro lado, se se considera a variabilidade de misturas e influências de matrizes artísticas no desenvolvimento cultural brasileiro, a estética ainda pode ser correlacionada com a expressividade do conhecimento sensível manifestada pela cooperação, colaboração, interação e percepção dos sujeitos envolvidos em um processo artístico-pedagógico. Ou mesmo, traçando um diálogo com a professora da UnB, Maria Beatriz de Medeiros, quando parte da definição grega de *Aisthesis* – “percepção pelos sentidos” –, para falar de uma educação estética cuja proposição não se refere à dicotomia corpo e mente, mas a uma possibilidade de conhecer e se relacionar com o mundo em sua totalidade. Ela escreve:

Um sensibilizar para a *aisthesis* não instrui nem constrói, apenas abre os poros comunicacionais do corpo do ser humano. Um sensibilizar para a *aisthesis* não forma nem deforma, apenas torna o ser mais vivo, isto é, fluido para a contínua transformação. A contínua análise do ambiente cotidiano, das imagens, recantos e paisagens contribui

⁴ Trata-se de uma estratégia metodológica utilizada por etnólogos e antropólogos, também adotada na educação, na busca de descrever e mostrar o conhecimento produzido no contexto pesquisado, cujos instrumentos metodológicos podem envolver o uso de imagens fotográficas, registros de campo e outros documentos afins (GHEDIN e FRANCO, 2008).

para a capacidade crítica e, sobretudo, estimula a criação de mais prazer estético, a busca por prazer (MEDEIROS, 2005, p.97, grifos da autora).

Enquanto o também professor da UnB Nelson Fernando Inocêncio da Silva, que desenvolve estudos e pesquisas afro-brasileiros, chama a atenção para os registros visuais que um corpo traz, as suas memórias e identidades – em especial, daquelas pessoas que pertencem a grupos que foram invisibilizados pela exclusão racial – e reforça: “Ao tratarmos dos corpos nas suas dimensões coletiva ou individual, precisamos ter a percepção de como eles foram historicamente e socialmente construídos. A própria noção de raça, fluida entre nós, está fortemente ligada a essa construção” (SILVA, 2006, p.55).

Nesse sentido, já que a lei 11.645/2008, no seu Art. 26-A, estabelece que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008), procurei desenvolver aspectos oriundos dessas matrizes, inclusive a indígena, que adentrava com mais força a normatização legal. Com o intuito de fortalecer a lei e resgatar dignamente os conhecimentos estéticos, artísticos e culturais, compreende-se o olhar científico, artístico e pedagógico a partir de um caminho fenomenológico e antropológico, trilhado, dentre outros, com a ajuda de *Exu e Tupã: Saravá, Anauê!* Ou mesmo: “(...) Compreende-se como *forma cultural*, isto é, as condições epistemológicas donde as ações humanas (e não-humanas) se dão e produzem sentido” (OLIVEIRA, 2014, p.30, grifos do autor).

Por isso, tive o objetivo de tratar do conteúdo da história e cultura afro-brasileira e indígena não como cumprimento de um protocolo, mas na qualidade de construir experiências pedagógicas exitosas, afirmativas e contextualizadas. Com a intenção de promover uma educação relativista e antirracista mediante a exploração teórica, prática e bela dos elementos estéticos e artísticos, cuja abundância pode ser evidenciada no processo de ensino e aprendizagem em Arte, cumprindo com práticas educativas profícuas dessas matrizes culturais, como distingue a própria BNCC (2018) no transcurso de suas linhas.

Além disso, repensar a produção de conhecimento afro-brasileiro e indígena como o fulcro das criações artístico-pedagógicas dos estudantes, não pelo estigma simbólico da exploração escravocrata, mas sim pelo sentido da cultura: seus elos, costumes, valores e práticas estéticas e artísticas. Estas vieram incorporadas com os povos africanos que atravessaram o atlântico, sequestrados, e, mesmo assim, conseguiram cultivar tantos *ilês* consoante a sonoridades dos Tupis, que já se encontravam em solo daquilo que seria, depois, denominado Brasil. Considerando que, um pouco disso, constituiu a enriquecedora diversidade e pluralidade estética e cultural brasileiras.

A doutora em Antropologia Social pela UFRJ, Cecília Campello do Amaral Mello, faz um interessante recorte da união das matrizes africana e indígena em um processo criativo e resume:

O conceito de afroindígena seria da ordem do devir, funcionando, por um lado, como um meio, um intercessor por onde passam ideias,

ações políticas, obras de arte e seres do cosmos, e, por outro lado, como um produto inacabado ou efeito provisório de encontros singulares que envolveriam fluxos de “história” e “memória”; pessoas e técnicas; uma relação de aliança entre antepassados africanos e indígenas e a criação de esculturas, aqui entendida como um processo automodelador de subjetividades (MELLO, 2014, p.23).

Sob esse aspecto da “automodelação”, o figurino foi o principal elemento cênico, o entre artes, que escolhi para o desenvolvimento da atividade artístico-pedagógica. Eu já havia abordado em sala de aula outros elementos teatrais, como a maquiagem, a cenografia e a sonoplastia, mas eles não deixaram de compor as criações coletivas que foram apresentadas, pois fazem parte do conteúdo atinente ao componente Arte no currículo escolar como elementos secundários do texto ou contexto (DISTRITO FEDERAL, 2014, p.31). Por exemplo, Patrice Pavis, no “Dicionário de Teatro” (2011), informa que o figurino carrega múltiplos significantes cênicos e, além de vestir, traz índices socioculturais que auxiliam na leitura e na experiência estética, e escreve: “Às vezes se esquecem que o figurino só tem sentido para e sobre um organismo vivo; ele não é apenas, para o ator, um ornamento e uma embalagem exterior, é uma relação com o corpo” (PAVIS, 2011, p.169).

Por isso, desta vez, sugeri que a experiência estética frutificaria com as indumentárias utilizadas pelos(as) Pajés, Orixás e labás, confeccionadas com possíveis materiais descartáveis ou reutilizáveis. Uma ideia articulada com o tema proposto para a Semana Nacional de Ciências e Tecnologia – 2019, que focou em “Bioeconomia: diversidade e riqueza para o desenvolvimento sustentável”, orientando os trabalhos que foram apresentados na feira de ciências da escola e aqueles selecionados para o 1º Festival de Tecnologia, Inovação e Ciência das Escolas Públicas do Distrito Federal (Festic)⁵.

Cabe relatar a aprendizagem desenvolvida ainda no primeiro semestre de 2019, na feira de ciências da escola, por meio do projeto A biodiversidade dos Orixás e das labás, que mostrou a elaboração, com materiais descartáveis ou reutilizáveis, dos vestuários incorporados aos ancestrais divinizados pela mitologia africana e afro-brasileira. O projeto foi selecionado para representar a escola no Circuito de Ciências das Escolas Públicas do Distrito Federal e conquistou o primeiro lugar na etapa regional, desenvolvida pela CRE do Núcleo Bandeirante, após ter sido avaliado por profissionais competentes que consideraram em suas arguições a riqueza do conhecimento estético e o potencial antirracista do projeto. Por esta razão, a proposta se converteu em um dos elementos da comissão de frente para a feira afroindígena, no final do ano, contando com a integração da matriz indígena na elaboração de roupas com materiais descartados ou reaproveitados.

⁵ Segundo o regulamento, o Festic é um festival organizado pela SEEDF, cuja intenção é promover a cultura científica dentro das escolas públicas do DF. Nesse sentido, os trabalhos mais expressivos e desenvolvidos dentro da feira de ciências das escolas passam para uma etapa regional, organizada pelas Coordenações Regionais de Ensino (CREs), e, aqueles com melhor colocação, para uma etapa distrital (que acabou não ocorrendo). Há também uma última etapa, que consistiria na socialização dos processos pedagógicos para eventual publicação na revista Diálogos de Ciências (o que também não aconteceu). Mais informações em: <<http://www.educacao.df.gov.br/festic-abre-inscricoes-na-segunda-feira-5/>>. Acesso em: 06 de jan. 2021.



Figura 2. Estande ornamentado e a apresentação dos Orixás e das labás no FESTIC/2019. Fotografia de Bárbara Correa, 2019.

Com o desenvolvimento do projeto da feira afroindígena na escola, busquei uma articulação pedagógica, social, efetiva e contextualizada às leis e documentos normativos, como a LDB e a BNCC – potencializando estética, digna e afirmativamente o currículo e a própria realidade escolar. Também, de forma contínua, os saberes, as práticas e as ações que os alunos e eu vínhamos realizando nas aulas de Arte do estabelecimento de ensino em anos anteriores, como ainda aquelas práticas sociais vivenciadas por eles em outros contextos formais e não formais de ensino e aprendizagem.

Já os objetivos e seus respectivos conteúdos consistiram em: contemplar a lei nº 11.645/2008, que exige o ensino da cultura e história afro-brasileira e indígena em sala de aula; proporcionar ao alunado uma reflexão sobre uma educação estética antirracista; dialogar com os temas contemporâneos e aprendizagens essenciais propostos na BNCC, como são a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Embora o foco do trabalho tenha sido a história e cultura afro-brasileira e indígena, há que considerar a articulação com outras aprendizagens essenciais e temas contemporâneos, como é o caso da sustentabilidade voltada para a educação ambiental (BRASIL, 2018, p.19). Mesmo que a elaboração de indumentárias com materiais descartáveis ou reutilizáveis não focasse na reciclagem, pois requer outros meios, a sensibilidade para com a relação das matrizes afro-brasileira e indígena com a natureza e sua biodiversidade entrelaçou a proposta do projeto, quer pelas características dos Orixás e labás nas mitologias africana e afro-brasileira, quer pela intrínseca relação dos povos indígenas com a própria natureza, uma vez que: “[...] A forma das relações com a natureza e com a sociedade é a tradução da forma como o ser cultural pensa” (KANGUSSU, 2019, p.54).

No decorrer do ano, organizei o plano de atividades das aulas, pois lidávamos com o sistema da semestralidade, com catorze turmas: oito de 2º e seis de 3º anos do ensino médio (com mais ou menos 30 a 35 alunos cada), divididas, respectivamente, em 2 blocos de 7 classes para cada semestre do ano letivo. Portanto, esta escrita contém as nuances do cotidiano escolar no decorrer de cada semestre do ano letivo de 2019 e os momentos deliciosos de ensino e aprendizagem, cuja culminância se deu no projeto final, ou seja, a própria feira

afroindígena. O que abarcou a comunidade escolar do turno matutino – focada de forma lúdica, gostosa, bela, afirmativa, antirracista e contextualizada na junção das matrizes afro e indígena – ficou definido em reunião coletiva nas seguintes tematizações:

1. A questão das terras indígenas;
2. Os grafismos dos povos indígenas;
3. As etnias indígenas pelo Brasil;
4. Vestibular Indígena UnB/FUNAI;
5. Etnias indígenas no/do/pelo DF;
6. As mulheres indígenas;
7. A violência contra os povos indígenas;
8. O que é cultura negra, africana e afro-brasileira?;
9. Crítica ao *blackface*;
10. Cientistas e pensadores africanos e afro-brasileiros;
11. O continente Africano e seus países;
12. Oralitura, literatura e a memória das palavras africanas e afro-brasileiras;
13. A “estética” negra: vestuário, cabelos, pinturas...;
14. Benjamim de Oliveira e Maria Eliza Alves dos Reis: o “palhaço” Xamego.

Tais temas foram apresentados enquanto propostas para o desenvolvimento da atividade artístico-pedagógica e podem ser revistos, ampliados, enriquecidos ou reaproveitados pela própria unidade escolar ou por outros contextos educativos. Espero que isso fortaleça os diálogos afirmativos para a promoção de uma educação estética antirracista, considerando as situações, condições e contextos de ensino e aprendizagem entre artes, tal qual o que será descrito a seguir.

3. Por uma educação estética antirracista: costuras didático-metodológicas

Organizei o plano de aula de modo a sensibilizar o “olhar” dos estudantes para o tratamento da história e cultura afro-brasileira e indígena, a partir de: vivência com jogos teatrais, improvisacionais e coreográficos; análise de vocábulos em músicas e produções audiovisuais; fruição e debate a respeito de figuras mitológicas e culturais da tradição afro-brasileira e indígena; promoção de uma palestra com um indígena em sala de aula; (até a) criação das indumentárias com materiais descartáveis; e a culminância da FEIRA AFROINDÍGENA, propriamente dita e belamente desejada.

A abordagem do Congado, Maculelê, Bumba meu boi do Maranhão favorecia a abertura de um diálogo com os alunos sobre as manifestações expressivas da cultura brasileira, conforme o conteúdo contido no livro didático do ensino médio “Arte de perto” (2016, p.248). Contudo, era nos momentos de preparação das atividades que surgia algum comentário depreciativo sobre a sonoridade advinda das expressões. O tom ritualístico dos chocalhos e dos batuques que compunham as músicas, em sua maioria, era interpretado pelos

alunos como algo negativo e seguido da expressão: “Vixi, é macumba!”⁶. Então, comecei a repensar o processo de ensino e aprendizagem antes de solicitar qualquer atividade avaliativa, a fim de sensibilizá-los do preconceito incorporado ao cotidiano e que se mostrava em falas, gestos e criações.

A partir de vivência com jogos, eu dividia as turmas em três grandes grupos: o primeiro realizava o jogo coreográfico “roda africana” da música “África”, do grupo Palavra Cantada⁷; o segundo fazia o jogo teatral de construção de uma máquina, por meio de sons e movimentos corporais alternados e ritmados; e, o terceiro, o jogo teatral de modulação⁸, no qual um aluno ficava na função de argila enquanto o outro criava uma escultura com o corpo do companheiro, para demonstrar, minimamente, a inter-relação das matrizes que formaram o Brasil: africana, indígena e europeia. Depois, realizávamos análise de vocábulos e frases em músicas, como a composição “Zumbi”⁹, do artista brasileiro Jorge Ben Jor, e produções audiovisuais do Canal Preto, em especial o vídeo “O racismo é perigoso na educação das crianças”¹⁰ – que contém as pujantes palavras da pedagoga e mestre em gestão social, Benilda Brito –, seguidos, ainda, do debate da lei 11.645/2008. Eu também levava sacolas plásticas e folhas de jornais para uma improvisação, na qual os estudantes construiriam indumentárias inspirados na temática da aula.

402 ■



Figura 3. Improvisação de indumentárias com sacolas plásticas e jornais. Fotografia do arquivo do autor, 2019.

Seguíamos com a fruição e debate de figuras mitológicas da tradição africana e afro-brasileira transmitidas no *template*, cujas imagens representavam os Orixás e as labás de forma mais alegóricas e próximas a personagens heroicos. Nessa proposta didática, vivenciei o momento mais emblemático desta experiência artístico-pedagógica quando exibi a figura do Orixá Xangô e um aluno o comparou

⁶ Muitos estudantes já sabem que a expressão macumba se refere a um instrumento ou a cultos afro-brasileiros, porém, é recorrente utilizá-la ou expressá-la de forma pejorativa.

⁷ Disponível em: <<https://youtu.be/QjlmRDk9ktl>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

⁸ Ambos os jogos teatrais podem ser encontrados nos estudos do teatrólogo brasileiro Augusto Boal: BOAL, Augusto. Jogos para atores e não-atores. 10 ed. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 2007; e da pesquisadora teatral estadunidense Viola Spolin: SPOLIN, V. Improvisação para o Teatro. Tradução e revisão Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, [1963], 2010.

⁹ Disponível em: <<https://youtu.be/ge5BZjVVKpQ>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

¹⁰ Disponível em: <<https://youtu.be/KZGNu4NcWls>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

com o deus Thor da mitologia nórdica e, em outra turma, uma aluna o correlacionou com o deus grego Zeus. Aproveitei o saber prévio deles, recorrente em outras turmas, e perguntei o porquê de repulsas quando tratamos de outros elementos ligados à história e à cultura afro-brasileira e indígena? Por que a tendência em representá-los de forma negativa ou dolorosa? Curiosamente, os alunos e seus companheiros contestaram: “Por causa do preconceito, professor!”. Respirei, refleti, compartilhei o meu olhar com os estudantes e comuniquei que poderíamos realizar apresentações belas sobre os elementos estéticos dos povos africanos e afro-brasileiros, (re)encontrando as suas contribuições para a formação histórica e cultural brasileiras. Sim, sugeri aos alunos que conhecêssemos com mais cuidado esses povos, por meio da beleza dos seus elementos culturais, artísticos e estéticos.



Figura 4. Imagem alegórica de Xangô e Mamãe Oxum e suas respectivas indumentárias apresentadas na feira afroindígena. Imagens disponíveis em <http://nossoamanha.ig.com.br/orixas-buzios/2016-10-17/xango-um-rei-no-candomble.html> >, <https://www.pinterest.fr/pin/490681321895031957/> >, Deva Garcia, 2019.

No segundo semestre, repeti a mesma metodologia com as novas turmas, mas foquei na cultura indígena, que não havia sido tão contemplada no primeiro semestre. Repeti o improviso com as sacolas, priorizando a matriz indígena, apresentei a figura do Pajé como objeto de estudos para a elaboração das indumentárias e tivemos uma palestra com o indígena do povo Guarani Mbya, Daniel Iberê¹¹. Ele desconstruiu estereótipos sobre os povos indígenas e aguçou nosso “olhar” explicando sua trajetória e valores socioculturais. Mostrou que apenas 12% das terras brasileiras estão ocupadas pelos povos indígenas, falou do massacre sofrido por algumas etnias no período da ditadura militar e tratou da expressão “a invenção do índio”, que só estigmatiza e uniformiza a diversidade das culturas indígenas brasileiras.

Por outro lado, percebi que a sua presença em sala de aula pôde mostrar para os estudantes o “lugar de fala” de quem vive a experiência de um *locus social* real; principalmente, pela experiência estética compartilhada por meio da sua presença corpórea, suas roupas, grafismos, falas e gestualidades, o que mostra a relevância da abertura das portas das escolas para os representantes das culturas

¹¹Daniel Iberê Alves da Silva, atualmente, é doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília (UnB). Mais informações: <http://lattes.cnpq.br/9259236889694710> >. Acesso em: 06 jan. 2021.

indígena e afro-brasileiras no processo de ensino e aprendizagem, pois: “O conceito de lugar de fala discute justamente o *locus social*, isto é, de que ponto as pessoas partem para pensar e existir no mundo, de acordo com as suas experiências em comum” (RIBEIRO, 2019b, p.35, grifos da autora). Nesse sentido, o indígena Daniel Iberê possibilitou que (re)pensássemos, conjuntamente, *outros lugares de fala* por meio daquela experiência em formato de palestra.



Figura 5. Palestra do indígena Daniel Iberê em sala de aula. Fotografia do arquivo do autor, 2019.

Desse modo, esses dois semestres foram entremeados por aulas orientadas de desenhos – com alunos se revezando na função de modelo vivo –, elaboração de croquis de figurino, pinturas, escolha e manejo dos possíveis materiais descartáveis e reutilizáveis e o sorteio dos temas para cada turma. Então, nós demos início à criação das indumentárias, ora na escola ora em encontros e atividades extraclasse. Por fim, tivemos a culminância da FEIRA AFROINDÍGENA, avaliada pelos professores do turno vespertino.

Quanto à composição dos figurinos, de modo geral, os estudantes investiram em materiais diversos. Em alguns exemplos, houve a predominância na ornamentação por meio do uso de sacolas plásticas, papelões, prendedores de roupa, tampinhas de latas de bebidas e artigos de festa de aniversário, tais como: garfos, forminhas para doces, papéis de balinha, tule. Em outros casos, os figurinos foram compostos mediante o uso de materiais da própria natureza, como folhas, palhas, bambus, plumas, miçangas. O TNT também foi explorado, mas não de qualquer modo, e sim com recortes e composições que se adequavam à indumentária desejada. Já para outros casos, o saco de estopa serviu de estrutura para a composição da roupa. Por isso, convém salientar que o processo de criação e elaboração dos figurinos começou com os croquis, as pinturas, as molduras, os testes dos materiais e dos suportes adequados até a sua composição final, o que sugere um caminho artístico-pedagógico para a exploração do elemento do figurino dentro de um processo de ensino e aprendizagem entre artes.

No interior de uma encenação, um figurino é definido a partir da semelhança e da oposição das formas, dos materiais, dos cortes, das

cores em relação aos outros figurinos. O que importa é a evolução do figurino no decorrer da representação, o sentido dos contrastes, a complementaridade das formas e cores. O sistema interno dessas relações tem (ou deveria ter) grande coerência, de modo a oferecer ao público a fábula para ser lida (PAVIS, 2011, p.169).

Mesmo que os materiais usados nas indumentárias não correspondessem diretamente ao elemento ou força da natureza ligada a cada Orixá, labá ou até mesmo ao(à) Pajé, a perspectiva foi sensibilizar e fomentar uma conscientização do uso de materiais que podem ser reutilizados em uma prática artístico-pedagógica e, quem sabe, para outras ações voltadas para a sustentabilidade humana no planeta.



Figura 6. Algumas indumentárias dos Orixás, labás e dos(as) Pajés e seus respectivos materiais reutilizáveis. Fotografia de Deva Garcia, 2019.

Até o momento o leitor pode acompanhar imagens que reforçam o que está sendo tratado dentro desta escrita, de forma ilustrativa. Agora, cabe uma breve explicação das indumentárias expostas na Figura 6, a fim de contextualizar as criações artístico-pedagógicas e pontuar os interesses entre artes dentro da diversidade da temática afroindígena. Elas não buscam dar conta da totalidade das práticas artísticas e culturais das matrizes afro-brasileira e indígena, mas apresentam uma possibilidade estética e pedagógica a partir da exploração de um figurino que mostre um aspecto formativo da história e cultura desses povos, porém, por uma perspectiva afirmativa e antirracista. As indumentárias dos Orixás e das labás tratam de uma criação estética para (re)apresentar bela e culturalmente os seres da mitologia afro-brasileira; enquanto as figuras dos(as) Pajés indicam uma possível visão de como alguns povos indígenas sinalizam suas relações humanas em situações sociais, individuais, coletivas e até em conflitos interculturais que geraram violência, entretanto, com um olhar mais crítico e dialógico, ou mesmo: “[...] O valor estético de um artefato indígena pode se conectar ao fato de o mesmo expressar

determinadas prerrogativas ou então permitir o estabelecimento de relações sociais de diferentes ordens” ((VELTHEM, 2019, p.21)¹².

Por outro lado, é importante contextualizar, ainda, que, em 2019, o ensino público do DF passou por mudanças organizacionais diante da militarização de algumas escolas, com perspectivas de universalização para outras, ao estabelecer uma gestão compartilhada entre a SEEDF e a Secretaria de Segurança Pública. Há padronização no uso dos uniformes e cortes de cabelo dos alunos das escolas selecionadas, seguindo critérios de vulnerabilidade escolar, social, criminal e de desenvolvimento humano¹³.

O estabelecimento de ensino descrito nesta escrita ainda não foi selecionado e apresenta características distintas do modelo, pois os cabelos *blacks powers*, sobancelhas modeladas, bermudas, brincos, adereços e grafismos corpóreos – que remetem à influência afro-brasileira, indígena ou grupos historicamente invisibilizados – não condizem a tal proposta. Muito menos o espaço físico da escola – que se encontra em um local temporário, construído para atender a crianças da educação infantil e que não possui uma estrutura física para alunos do nível médio nem para um modelo político e pedagógico, de padronização e militarização escolar – tão exigente e específico.

Isso me faz construir um paralelo com o frágil sentimento de pertencimento que alguns alunos expressavam pela escola, dada à própria estrutura desarticulada com o nível de ensino e à distância em que ela se encontrava em relação aos seus domicílios, além dos altos índices de evasão que vinham sendo apresentados pela escola: 7,7%, em 2018 e 21,8% em 2017¹⁴. A mestra em Linguística Aplicada pela UNICAMP, Mariana S. de Assis, faz uma interessante reflexão sobre o espaço dos conteúdos identitários nos currículos: “A não identificação com os conteúdos escolares é um dos principais fatores para a evasão escolar de estudantes negros. Afinal, a ausência de identificações positivas leva à legitimação de diversos discursos racistas que abalam esses jovens de maneira devastadora” (ASSIS, 2014, p.139).

Embora os indicadores de evasão da escola venham reduzindo nos últimos anos, não convém indicar o desenvolvimento dessa proposta pedagógica como o principal fator, pois há outras medidas e esforços político-administrativos que precisam ser considerados. Vale a pena mostrá-lo, porém, como uma alternativa que pode enriquecer o aprendizado e motivar a participação nas atividades, além de motivar a continuidade de estudos dentro da unidade escolar.

Além disso, mais do que uma interferência disciplinar militarizada, que pode tolher valores, costumes, sentidos e referenciais artísticos, estéticos e socioculturais dos estudantes, a comunidade escolar avaliada ainda precisa e merece uma escola

¹² Convém ressaltar que os grafismos e outros artefatos dos povos indígenas possuem seus significados e funcionalidades a partir do contexto sociocultural de cada etnia indígena. No exemplo da Figura 6, os estudantes procuraram levantar um debate e construir uma interlocução de fatos sociais e históricos, como o ato violento contra o indígena Pataxó HãHãHãe, Galdino Jesus dos Santos, que foi queimado enquanto dormia em uma parada de ônibus em Brasília, em 1997. Nesse sentido, há que se atentar à promoção de uma reflexão sobre os povos indígenas a partir do uso consciente de alguns elementos estéticos, e não por uma mera apropriação cultural. Para essas questões, ver: RODNEY, W. Apropriação cultural. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

¹³ Mais informações em: <<http://www.educacao.df.gov.br/gestao-compartilhada-2/>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

¹⁴ Informações disponíveis em: <<https://www.qedu.org.br/escola/240905-ced-01-do-riacho-fundo-ii/taxas-rendimento>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

de educação média com uma estrutura física adequada para essa etapa final da educação básica, de modo a cumprir requisitos elementares do ensino público brasileiro. De igual modo, faz jus a um acompanhamento pedagógico mais atencioso, que possa dar conta das relações de poder estabelecidas e desenvolvidas dentro da comunidade escolar; principalmente no que respeitam às relações étnico-raciais, ou ainda: “(...) Eu diria que ser antirracista também. É estar sempre atento às nossas próprias atitudes e disposto a enxergar privilégios” (RIBEIRO, 2019b, p.39).

4. Alinhando as fruições e contínuas avaliações teórico-empírico-pedagógicas...

Pude observar que a articulação das referências socioculturais dos alunos com práticas pedagógicas antirracistas podem ser dilatadas em sala de aula, o que pode reforçar e motivar a sua aplicação em outros contextos educativos. É notória a participação e qualidade de produção de conhecimento dos estudantes, quando se repensa o processo de ensino e aprendizagem entre artes por meio da sensibilidade em relação ao modo de (re)construir bela e esteticamente o conteúdo da história e da cultura afro-brasileira e indígena.

Vivências e leituras prévias, outras após o processo, mostram-me o antirracismo pela via da beleza, e não pela armadilha do conflito ou ódio reverso que o próprio racismo pode impor. Repenso os conceitos da história canônica e ocidental das estéticas da arte a respeito da beleza, citando-a no título deste texto enquanto *outro lugar de fala* pouco (re)conhecido pelos educandos, mas capaz de provocar o desejo de pesquisa e a aproximação do que poderia vir a ser o *outro afroindígena*, ou:

(...) Por meio de linguagens sensíveis a beleza pode fazer o relato das trajetórias humanas, trazendo memórias e construindo dinamicamente o que se chama de identidade.

Se existem inúmeros conceitos de beleza, todos são, contudo, tradutores das culturas e dos desejos criativos (LODY, 2006, p.63).

Sob essa perspectiva, o foco no desenvolvimento de práticas artístico-pedagógicas em sala de aula, que cultive a beleza dos povos afro-brasileiros e indígenas, pode-se ser responsável por colorir a página embranquecida pela escravidão, ou mesmo, dialogando com Djamila Ribeiro:

É importante ter em mente que para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade. Portanto, frases como “eu não vejo cor” não ajudam. O problema não é a cor, mas seu uso como justificativa para segregar e oprimir. Vejam cores, somos diversos e não há nada de errado nisso – se vivemos relações raciais, é preciso falar sobre negritude e também sobre branquitude (RIBEIRO, 2019b, p.30).

Nesse sentido, o figurino, conteúdo do componente Arte, foi explorado

enquanto elemento cênico mediante seu conhecimento técnico, estético e empírico, permitindo alimentar graciosamente e belamente a história e cultura afro-brasileira e indígena, já que: “O que todo figurino quer é contar uma história em cena” (O AVESSE do figurino, 2010). Assim, a criação das indumentárias com materiais reutilizáveis ou reaproveitados trouxe perspectivas de aprendizagens para outros contextos socioeducativos, de modo a desenvolver a consciência criativa, crítica, sensível e o impulso de ações que venham a contribuir para o desenvolvimento sustentável de forma ética, diversa e reconhecadora dos valores socioculturais de formação identitária brasileira, da tradição e da contemporaneidade, sobretudo se (re)contadas belamente...

A experiência estética consolidou os objetivos da proposta pedagógica, ponderando a leitura e a releitura do público que contemplou a apresentação. Embora eu entenda que seja difícil determinar resultados fixos em um processo artístico-pedagógico, aludo a esse que foi “o sentido do que ficou para mim dessa experiência”, tal qual aponta Jorge Larrosa Bondía (BONDÍA, 2002, p.27). Por isso, sinto que repensar e propor uma metodologia bela e afirmativa se constituiu como um dos pilares dessa proposta artístico-pedagógica, pois proporcionou aos alunos mais familiaridade com os aspectos da história e da cultura afro-brasileira e indígena, evitando a construção e a sedimentação de estereótipos, viabilizando o levantamento de reflexões sensíveis e sensatas e abrindo espaços para o potencial criativo deles em diálogo com o professor, considerando a ação pedagógica do conhecimento entre artes.

5. Considerações e ornamentações em acabamento...

“Pô, professor! Projeto massa, esse, hein!”. Essa fala, repetida por alunos, na feira de ciências da escola, ainda quando nos ocupávamos somente com os Orixás e as labás, foi mais uma motivação para a continuidade do projeto. Se não foi possível participar da etapa distrital do Circuito de Ciência das Escolas Públicas do DF, cancelada por motivos administrativos e pouco explicativos, por outro lado motivar o desenvolvimento do projeto no final do ano, contando com o registro da equipe do Sindicato dos Professores no DF (SINPRO/DF), foi um atravessamento saboroso, porque pôde materializar em imagens audiovisuais o interesse em retratar belamente os elementos estéticos da história e da cultura afro-brasileira e indígena com materiais artesanais, reconhecendo e potencializando a criação desenvolvida pelos alunos¹⁵.

Se, de um lado, nas entrevistas dadas a equipe do SINPRO/DF, citada linhas atrás, alguns dos estudantes ainda se expressavam com termos inadequados, como “índios”, “tribos”, “escravos”, por outro, valeu a reconsideração que fizeram desse vício de linguagem. As brincadeiras que faziam, no momento da feira, quanto ao uso desses estereótipos atirados aos povos afroindígenas, denotavam uma maneira jocosa de driblar as armadilhas impostas pelo racismo, discutidas nesse processo artístico-pedagógico e em processo de maturação por todos eles. Acrescento necessária e respeitosamente. No entanto, a perspectiva que tive é a de

¹⁵ Para tanto, ver a reportagem sobre a culminância da feira afroindígena na escola em: <<https://youtu.be/t3BtuAgkJuk>>. Acesso em: 02 jan. 2021.

ter ofertado um repertório cultural afirmativo para futuras experiências e debates pedagógicos, artísticos e estéticos, tendo como pano de fundo a inter-relação das artes com a educação.

É certo que não foi fácil reunir todas as turmas do turno matutino em uma manhã de sábado, no mês de dezembro que repunha um dia letivo. Havia receio da iminente chuva, mesmo que tenhamos exposto os trabalhos sob uma quadra coberta, mas, que poderia alagar e encharcar os materiais reutilizáveis. Desconsiderando a ida dos estudantes às margens da EMBRAPA, que se encontra perto da escola, para o recolhimento das folhas, gravetos, bambus e pedras que se encontravam esparramadas e próximas ao solo aramado. Mas, de novo, Tupã, com ajuda de Iansã, aliviaram nossas expectativas e pudemos reunir a comunidade escolar em torno de uma educação estética antirracista.

Vale salientar que o caráter laico da educação brasileira mostra que a intenção não foi realizar um culto ou doutrinações, mas questionar o preconceito por meio da exploração aguçada dos elementos estéticos, como os direcionados à religiosidade, pois eram uns dos mais rechaçados pelo grupo de estudantes, encontrando-se calcados e recalçados no imaginário coletivo das experiências pedagógicas em sala de aula. Todavia, foi possível repensar tais questões sob a perspectiva mitológica e cultural das matrizes afro-brasileira e indígena, com o envolvimento de alunos de diferentes crenças, sobretudo na elaboração das indumentárias e pelo viés da beleza incorporada aos sentidos e valores de uma cultura.

■ 409



Figura 7. Partes da Feira Afroindígena. Fotografia de Deva Garcia, 2019.

Portanto, considero o estímulo a referências socioculturais dos estudantes o espaço de reflexão para uma educação estética antirracista e o reconhecimento da diversidade e da pluralidade cultural brasileiras como aprendizagens alcançadas por meio da produção de conhecimento do conteúdo da história e da cultura afro-brasileira e indígena a partir da confecção de indumentárias com materiais

reutilizáveis. O que se confirmou pela efetiva participação dos alunos, qualidade das (re)criações apresentadas e o interesse em enriquecer o projeto sobre os Orixás e labás, com a integração da matriz indígena, após o retorno afirmativo que tivemos para darmos continuidade à ideia, ainda no primeiro semestre. O que constituiu graciosa, gostosa e solidamente A BELA FEIRA AFROINDÍGENA: POR UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA ANTIRRACISTA, no ano letivo de 2019, materializada e compartilhada nesta escrita.

Referências

ASSIS, M. S. de. Currículo, racismo, letras e leis: os desafios da escola para a formação de leitores negros. In: SILVA, Cidinha da (org.). **Africanidades e Relações Raciais: Insumos para Políticas Públicas** na Área do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas no Brasil. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014, pp.134-143.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. [online], n.19, pp. 20-28, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio**. Brasília, Secretaria de Estado de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

KANGUSSU, I. A dimensão estética na cultura indígena. In: **Colóquio de Estética da FAFIL/UFG** (3 : 2019 : Goiânia, GO) 3. Colóquio de Estética da FAFIL/UFG: Estéticas indígenas [ebook] /organizadores, Carla Milani Damiano e Caius Brandão. – Goiânia: Gráfica UFG, 2019.

LODY, R. Beleza e identidade: sobre os patrimônios afrodescendentes. In: **Saberes e fazeres** (Vol.1: modos de ver). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, pp.63-69.

MEDEIROS, M. B. de. **Aisthesis**: estética, educação e comunidades. Chapecó: Argos, 2005.

MELLO, C. C. do A. **Devir afro-indígena**: “então vamos fazer o que a gente é”. **Cadernos de Campo**. São Paulo, n. 23, pp. 223-239, 2014. Disponível em:
<<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/98443/97148>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

MUNANGA, K. A Dimensão Estética na Arte Negro-Africana Tradicional. In: AJZENBERG, E. (org.). **Arteconhecimento**. São Paulo: MAC, 2004, p.30.

OLIVEIRA, E. Africanidades. In: SILVA, Cidinha da (org.). **Africanidades e Relações Raciais**: Insumos para Políticas Públicas na Área do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas no Brasil. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014, pp.30-31.

PAVIS, P. **Dicionário de teatro**. Trad. sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2011.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneio/ Pólen, 2019.

■ 411

____, **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019b.

ROCHA, M. A. [et al]. **Arte de Perto**. 1 ed. São Paulo: Leya, 2016.

SILVA, N. I. da. Sujeito, corpo e memória. In: **Saberes e fazeres**. (Vol.1: modos de ver). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, pp.53-59.

VELTHEM, L. H. van. “Evocar outras realidades”: considerações sobre as estéticas indígenas. In: **Colóquio de Estética da FAFIL/UFG** (3: 2019: Goiânia, GO) 3. Colóquio de Estética da FAFIL/UFG: Estéticas indígenas [ebook] /organizadores, Carla Milani Damião e Caius Brandão. – Goiânia: Gráfica UFG, 2019.

Vídeos

CED 01 DO RIACHO FUNDO II no Programa Alternativo (22/02/20). Sindicato dos Professores no DF Sinpro-DF. Disponível em: <<https://youtu.be/t3BtuAgkJuk>>. Acesso em: 02 jan. 2021.

O AVESSO do figurino. Direção: Daniel Chaia. Produção: Diogo Martins. Brasil: 2010. Disponível em: <<https://youtu.be/bKN9FIKmis8>>. Acesso em: 27 mai. 2020.

O RACISMO é perigoso na educação das crianças. Canal Preto, 2019. Disponível em: Disponível em: <<https://youtu.be/KZGNu4NcWLs>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

Recebido em 15/05/2021 - Aprovado em 21/09/2021

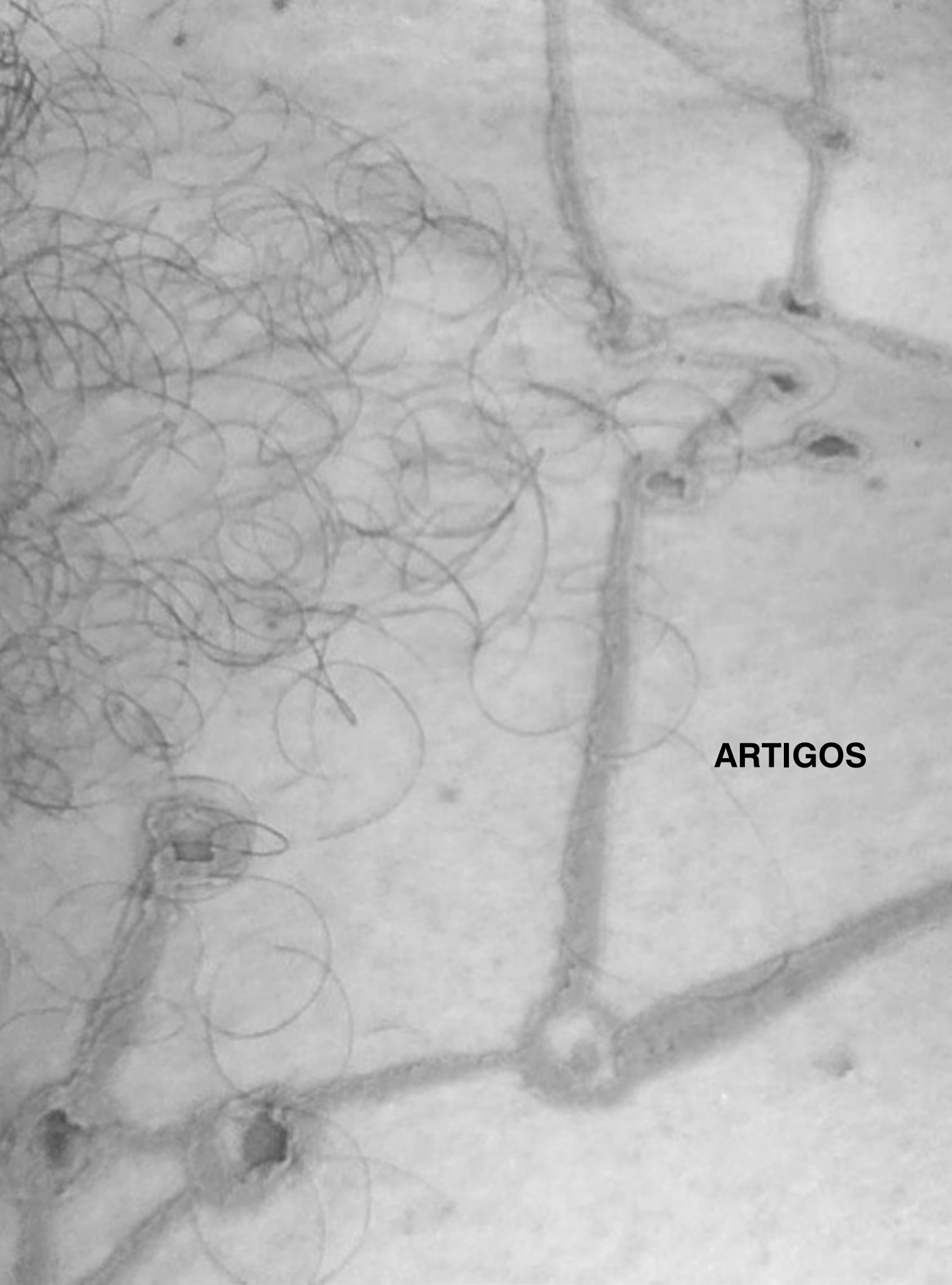
ouvirouver ■ Uberlândia v. 17 n. 2 p. 393-412 jul. | dez. 2021

Como citar:

FRANCO, E. O. A bela feira afroindígena: por uma educação estética antirracista. *ouvirOUver*, v.17, n.2. p. 393-412. jul./dez. 2021. <https://doi.org/10.14393/OUV-v17n2a2021-60838>



A revista *ouvirOUver* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.



ARTIGOS

Imbricações da corporeidade negra nas artes visuais contemporâneas.

MATEUS RAYNNER ANDRÉ DE SOUZA

■ 414

Mateus Raynner André de Souza é bacharel em Teoria, Crítica e História da Arte pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente cursa, nessa mesma instituição, Licenciatura em Artes Visuais e Mestrado no Programa de Pós-graduação em Metafísica na linha de pesquisa de Ontologias Contemporâneas, atuando junto ao projeto de pesquisa Biopolítica e Bioética. Foi bolsista de Iniciação Científica (ProIC) e atuou no grupo de pesquisa Narrativas da pele: identidades e autorreferências na produção imagética (2015-2017). Possui experiência em mediação cultural, tendo atuado em diversos espaços culturais do Distrito Federal. Como extensionista, participou como bolsista de projetos ligados à Educação Museal, Comunicação Comunitária e Mediação Cultural. Se interessa pelas filosofias das artes, pelas manifestações da cultura afro-brasileira e pelo pensamento africano e afro-brasileiro em suas intersecções.

Afiliação: Universidade de Brasília - UnB

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3889279781393865>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7639-3977>

■ RESUMO

Com este artigo, pretendo investigar a presença do conceito de corporeidade negra nas artes visuais contemporâneas. Proponho que a corporeidade negra se caracterize como um local para discursos na produção em artes visuais na contemporaneidade. Verifico, dessa forma, que a ancestralidade se hibridiza através do corpo com as expressões visuais contemporâneas, criando obras coletivas. Através de um levantamento bibliográfico, busco responder sobre possíveis relações e caminhos que pesquisas entre a corporeidade negra e a arte contemporânea possam evocar. Pretendo, com esse trabalho, estimular a constituição da afro-brasilidade nas artes visuais contemporâneas como um campo de pesquisas em/sobres artes.

■ PALAVRAS-CHAVE

Arte afro-brasileira, cultura negra, corporeidade negra.

■ ABSTRACT

This article proposes to investigate the concept of black corporeality in contemporary visual arts. I propose that the black corporeality be characterized as a site for discourses in contemporary visual arts production. I see that ancestry appears hybridizes through the body with the expressions of contemporary art, creating collective works. Through a bibliographic survey, I seek to answer the question about possible relations and paths in research between black corporeality and contemporary art. I intend to stimulate contemporary Afro-Brazilian art as a field of research in /about art.

■ KEYWORDS

Afro-Brazilian art, black culture, black corporeality.

1.Introdução

A ideia de uma arte afro-brasileira é ainda um campo em aberto na história da arte, não havendo consenso sobre esse tema, que tem ganhado inúmeras nomenclaturas e concepções diferentes ao longo da história – como arte negra¹ e arte afrodescendente², conceitos que guardam suas particularidades e variam conforme o uso. Pretendo, neste trabalho, me aprofundar no campo dos estudos das artes visuais afro-brasileiras para propor a noção de corporeidade negra como um local para discursos na produção contemporânea, entendendo a arte contemporânea também como um campo em aberto na história, mas que se configura pela multivocalidade nas expressões artísticas.

Compreendo a corporeidade negra como a expressão do corpo negro no mundo. Dentro dessa noção, corpo e indivíduo se confundem e se tornam indiscerníveis. É na corporeidade que encontrarei expressões compartilhadas de conhecimento e de atos criadouros em que o corpo não mais seja algo individual, mas um ser autônomo e compartilhado que pode se tornar um local de conhecimento, de resistência, de expressão, de memória e de história da presença negra nas artes visuais. Mesmo que se possa reivindicar essa pluralidade como subjetiva casuisticamente, ela adquire um caráter convergente dentro do conceito de corporeidade que expande essas experiências e modos de vida.

As artes que convencionalmente vieram a ser chamadas de afro-brasileiras por muito tempo permaneceram no campo das expressões visuais ligadas à noção de objetos ritualísticos. Assim, considero um desafio pensar essa produção no cenário contemporâneo, seja pela dificuldade de entender até que ponto o conceito pode ser alargado para abranger obras que operam na lógica interna da história da arte contemporânea. Seja pelo esforço em se propor um modo de compreensão da afro-brasilidade nas artes visuais que possa denotar não só um adjetivo que qualifica a produção contemporânea como “afro”, mas que também reivindica um campo de produções artísticas e visuais que possui uma história e elementos discerníveis.

Em uma análise da história institucional do conceito, considero sua genealogia e o primeiro grande marco formal³, os estudos de Raimundo Nina

¹ A expressão “arte negra” é a primeira a aparecer no campo dos estudos afro-brasileiros, é herdeira direta dos estudos etnológicos no Brasil e remonta uma qualificação racial ligada a critérios biológicos. Ainda que o uso dessa expressão tenha perdido o fôlego ao longo dos anos, ainda é possível encontramos alguns textos que a utilizam em contextos específicos.

² A expressão “arte afrodescendente” é uma das formas de se referir as artes afro-brasileiras que chega a aparecer em alguns autores como sinônimo, no entanto, de forma geral, o termo reivindica uma descendência africana como critério determinante, aspecto que na cultura brasileira é muito difícil de se determinar com precisão devido ao seu “sincretismo cultural” (MUNANGA, 2019, p.19). Conduru (2013, p.10) defende que o termo até seria adequado para se tratar de questões sociais que decorrem de características específicas da presença africana no Brasil. Mas, em suas palavras, “[e]mbora seja, a princípio, mais correta, a última designação [arte afrodescendente] não tem a força sintética de arte afro-brasileira, que já ganhou livros e museus, sendo a mais corrente no mundo da arte, na mídia” (grifo do autor).

³ Ainda que esteja abordando um caminho tardio do reconhecimento institucional das contribuições afro-brasileiras às artes visuais com intuito de perseguir não a história das expressões artísticas e sim do termo “arte afro-brasileira”, desde o início do processo escravocrata e da constituição do Brasil como nação era possível se vislumbrar a formação em território nacional de uma tradição artística plural marcada pelas contribuições africanas. Conduru (2007) e Araújo (1988) traçam uma história, cada um a seu modo, da importância dessas influências tanto nas manifestações da cultura popular – nos terreiros, nas irmandades negras, nas festas populares, etc. – quanto na arte institucional, o que perpassa períodos como o Barroco, Rococó, as Missões Francesas, Modernismo, Arte Contemporânea, etc.

Rodrigues (1904) sobre “Arte Negra”. O autor buscou parâmetros para designar e identificar objetos ritualísticos produzidos por africanos ou seus descendentes escravizados no Brasil. Rodrigues se limitou na pesquisa de artefatos utilizados e produzidos em contextos ritualísticos, ligados às religiosidades de matrizes africanas. O autor é seminal ao classificar essa produção como Arte – grafado com letra maiúscula –, expressão até então só utilizada para se tratar das Belas-Artes europeias. Considero esse artigo um dos mais importantes pilares nos estudos das artes afro-brasileiras por reconhecer a importância da produção dos povos escravizados e por advogar pelo seu valor artístico.

Em um salto histórico, destaco a importância da publicação de um capítulo intitulado “Arte Afro-brasileira”, escrito por Marianno Carneiro da Cunha no livro “História Geral da Arte no Brasil”, organizado por Walter Zanini e publicado em 1983. Cunha é explicitamente influenciado pelos postulados de Nina Rodrigues, mas é com a publicação do livro de Zanini que a arte afro-brasileira adquire sua maioria dentro do campo teórico das artes visuais, devido sua difusão no contexto acadêmico e sua caracterização enquanto uma área de estudos dentro da história da arte brasileira. O autor também foi responsável por perpetuar o termo “arte afro-brasileira” para distinguir essa produção. Cunha (1983) retoma Rodrigues (1904) para propor que a arte afro-brasileira está ligada ao contexto ritual, mas a área adquire uma abordagem amplificada, pois para Cunha, a matriz religiosa dessa produção passa a ser vista como estando relacionada diretamente a toda uma cosmologia africana formada no Brasil⁴.

O autor nega, de certa maneira, pesquisadores anteriores como Arthur Ramos (1949) e Clarival do Prado Valladares (1966), os quais já entendiam a arte afro-brasileira não apenas com base em objetos de culto, mas incluindo em suas abordagens obras de artistas ditos “populares” e de artistas negros com trânsito destacado pela Academia Imperial de Belas Artes. No que concerne a esse último grupo, artistas como Estevão Roberto da Silva (1845-1891), Manuel Chaves Pinheiro (1882-1844), Leôncio da Costa Vieira (1852-1881), Rafael Pinto Bandeira (1863-1896), Arthur Timótheo (1882-1922), Antônio Firmino Monteiro (1855-1888) e outros tiveram suas passagens pela Academia Imperial em um contexto histórico de fim da escravidão no Brasil, possuem assim um papel importante na história das artes visuais brasileiras que foi relegada à um segundo plano nos estudos de Cunha, mas que nos últimos anos vem ganhando seu devido reconhecimento.⁵ Ainda que a maioria desses artistas trabalhassem com pinturas, haviam também escultores e muitos chegaram a estudar e expor fora do país.⁶

Identifico Cunha (1983) e Rodrigues (1904) como dois marcos teóricos que tratam da produção afro-brasileira, em um espaço temporal amplo e de forma

⁴ Entendo por Cosmologia Afro-Brasileira a existência de mitos e ritos que remontam uma matriz africana reelaborados em solo brasileiro. Essa noção contrapõe uma visão de que a espiritualidade africana foi meramente transposta em solo brasileiro, reivindicando um hibridismo cultural que ao lado da cultura portuguesa e ameríndia reelaborou o modelo africano, formando algo novo que se expressa em danças, ritmos, músicas, visualidades e alimentação.

⁵ Ver, por exemplo, trabalhos percussores como de Lima (2000) e Teixeira Leite (1988).

⁶ No campo institucional, o artista e pesquisador Emanuel Araújo tem feito uma pesquisa importante em revistar essa parte da história das artes afro-brasileiras. Houve um resgate desses artistas na sua famosa exposição A Mão Afro Brasileira (1988), por exemplo. Já no Museu Afro-Brasil (SP), Araújo organiza a mostra “Negros Pintores” (2008) reunindo centenas de obras de artistas negros com passagem pela Academia Imperial de Belas Artes.

similar, o que me permite localizar a arte ritualística como a primeira grande manifestação visual de destaque acadêmico ligada à matriz cultural africana no Brasil. Cunha é pioneiro em demonstrar uma ligação intrínseca da constituição de uma tradição de pensamento africano ressignificado em solo nacional como pressuposto da arte afro-brasileira. Sendo, assim, uma categoria com forte imbricação na identidade brasileira, e não estando limitada ao caráter étnico-racial. Ao seu ver, artistas “brancos” e “mestiços” também são entendidos como produtores dentro desse escopo.

Estabelecer a genealogia e institucionalização do conceito é importante para poder localizar essa produção também na contemporaneidade. Não tenho como objetivo definir o afro-brasileiro nas artes visuais contemporâneas como uma categoria estrita, a ideia de uma arte afro-brasileira e a própria teoria da arte contemporânea se encontram em disputa de narrativas no contexto acadêmico, e tão pouco ensejam uma delimitação. No entanto, o debate sobre esses assuntos e suas configurações é de suma importância para se rever e evitar propagar preconceitos históricos.

Conduru (2013) enfatiza que a produção visual afro-brasileira na contemporaneidade necessita de uma problematização por sua abrangência e dispersão no território nacional. O autor defende o termo “afro-brasileira” para definir o campo, devido seu caráter sincrético e sintético, já sistematizado nos sistemas da arte: "Usar a expressão arte afro-brasileira é insistir nas ideias de África como origem física discernível e de brasilidade como essência determinante de quem nasce e vive no Brasil e do que é aqui produzido" (CONDURU, 2013, p.21).

O pesquisador, assim como muitos de seus contemporâneos⁷, corrobora com a visão de uma arte afro-brasileira não definida por critérios étnicos. Munanga (2019, p.18-21) sobre esse assunto, esclarece que as empreitadas em definir esse cenário serão sempre provisórias, uma vez que qualquer arte possui em si um caráter dinâmico, mas evitar qualificações étnico-raciais é estar atento em não reforçar um *biologismo* já tão impregnado no pensamento brasileiro. Para ele, voltar-se para critérios biológicos seria excluir de seu escopo uma gama enorme de artistas que, por motivos diversos, visitam a afro-brasilidade para suas criações artísticas.

Conduru (2007) concorda com Salum (2000) ao definir arte afro-brasileira como “qualquer manifestação plástica e visual que retome, de um lado, a estética e religiosidade africanas tradicionais e, de outro, os cenários socioculturais do negro no Brasil” (SALUM, 2000, p.113). Investir numa classificação temática e de conteúdo sobrepondo características formais ou da cor da pele do artista caracteriza uma empreitada para avaliar justamente um movimento dentro das artes visuais que retome as contribuições e influências da diáspora africana no Brasil e nas Américas, mas que também problematize questões sociais, históricas e econômicas que insistem em afligir essas populações em solo nacional. Mesmo sabendo que:

[n]esta concepção bastante dinâmica, não biologizada, não etnicizada e não politizada da arte afro-brasileira, não há como deixar

⁷ Conferir: Munanga (2000,2019), Salum (2000), Silva e Calaça (2006), Oliveira (2012).

de cometer algumas arbitrariedades no momento da escolha e da classificação sistemática das obras. Não há também como escapar das críticas construtivas ou vazias, e sobretudo das críticas de caráter político-ideológico. É o preço que devemos pagar ao aceitar a responsabilidade da curadoria de um módulo que representa a produção artística de um dos segmentos étnicos mais excluídos da vida nacional brasileira (MUNANGA, 2019, p. 21).

A professora, pesquisadora e artista Renata Felinto dos Santos (2016) versa que em nosso país a produção afro-brasileira foi associada historicamente a artistas brancos, fala já endossada por Cunha em 1983, "dos artistas cobertos em geral por esta definição muitos são brancos, outros mestiços e muito poucos são negros" (CUNHA, 1983, p.1023). Santos tenta destacar a produção de artistas negros e sua existência, privilegiando termos como "artes afrodescendentes" e "afro-poéticas" para tratar de uma produção com reduzido espaço institucional.

A opção de mudar o foco das análises para os artistas de pele negra se traduz em uma busca por reconhecimento ao mesmo tempo em que chama a atenção para a existência de uma pluralidade de indivíduos com uma produção visual consistente que não possuem o mesmo reconhecimento institucional que aqueles de pele mais clara. A pesquisadora investiga o acervo de cinco das maiores instituições culturais do país – Museu Nacional de Belas-Artes (RJ), Museu Histórico Nacional (RJ), Pinacoteca (SP), Museu de Arte Moderna (SP), Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (SP) – e identifica que a quantidade de artistas de pele negra que possuem obras nesses espaços é ainda muito pequena, apesar de reconhecer o esforço em reverter esse cenário⁸. O que, a seu ver, demonstra o poder dominante das classes hegemônicas nas artes visuais (SANTOS, 2016, p. 80-83).

Santos (2016) nos mostra que essas transformações recentes nas artes visuais têm confluências com as diversas mudanças ocorridas na sociedade brasileira. Pesquisas em diversos campos têm demonstrado o protagonismo negro na história, cultura e pensamento nacional. Destaco também o impacto da expansão da formação universitária em toda uma geração de autores e artistas negros interessados em pesquisar suas histórias e de seus antepassados sobretudo na academia, mas não apenas dentro dela.

Pautar essas transformações no campo das artes é estar a par dessas mudanças e reivindicar um protagonismo negro na história nacional. O que a autora chama em sua tese de "afro-poéticas", identifico como uma imbricação da linguagem artística ocidental com um pensamento "afro" nas artes visuais. Isto é, uma ligação das artes visuais com uma matriz de conhecimento pautada por experiências relacionadas com as cosmologias africanas e afro-brasileiras. Aqui, afro "não designa certamente nenhuma fronteira geográfica e sim a especificidade de processos que assinalam tanto diferenças para com os modos europeus quanto possíveis analogias" (SODRÉ, 2017, p.16).

⁸ Passados alguns anos da defesa da tese de Santos, vejo que esse movimento evidenciado pela autora continua presente e vem se tornando cada vez mais frequente. No ano de 2018, na esteira dessa movimentação é inegável a importância da gigantesca exposição "Histórias Afro-Atlânticas", realizada em uma parceria entre o Museu de Arte de São Paulo e o Instituto Tomie Ohtake com a curadoria de Adriano Pedrosa, Ayrson Heráclito, Hélio Menezes, Lília Moritz Schwarcz e Tomás Toledo.

Quero destacar que esses artistas não negam simplesmente as expressões artísticas associadas às formas europeias de artes visuais, mas se apropriam de todo um repertório da história visual para compor suas próprias reivindicações e até mesmo desconstruções. O que exige um deslocamento para evitar uma mera reprodução da lógica excludente, assumindo uma postura de “compromisso”, isto é, não apenas incluir nas formas de se fazer e pensar arte assuntos que remontem o continente africano e suas expressões diaspóricas, mas também utilizar maneiras europeias e africanas de se fazer arte partindo de um novo lugar. Munanga (2019, p.19) diz que em nossa sociedade, devido sua história marcada pelo sincretismo cultural, seria muito raro encontrarmos um artista que se valesse exclusivamente de influências africanas sem utilizar outros elementos nacionais em que essas influências se encontram emaranhadas.

Assim, esses artistas acabam por evidenciar maneiras não dicotômicas de produzir arte, de forma em que identifico o legado de técnicas, instrumentos, suportes e materiais ligados à pintura, escultura, gravura, performance, instalação, etc. – que foram teorizados e discutidos de maneira predominante no ocidente europeu – imbricados com as linguagens, ritmos, cheiros, cores, sons e as maneiras de se produzir e pensar que retomam uma história de “fluxos e refluxos” (VERGER, 2002) da presença africana nas américas.

Mesmo com o destaque dado aos artistas negros que têm a corporeidade como algo central em seus trabalhos, não tenho a pretensão de retorno a um determinismo racial, mas de reivindicar um local de discursos para que o artista negro não necessite se ressaltar “em abordar temáticas intrinsecamente ligadas às suas origens históricas enquanto grupo étnico-racial” (SANTOS, 2016, p.169). Dessa forma, é possível garantir um espaço amplo e não apenas limitar uma marca identitária que perpassaria toda e qualquer produção de artistas negros, tão pouco espero reforçar que seja tratado como obrigação desses artistas terem obras reconhecidas nessa estrutura. Dentro dos artistas evidenciados por Santos (2016) e por mim nesta pesquisa, ressalto alguns daqueles com grande destaque institucional: Rosana Paulino, Ayrson Heráclito, Dalton Paula, Sydey Amaral, Eustáquio Neves, Moises Patrício e a própria Renata Felinto. São artistas com obras diversas e com temáticas também diversas, mas que tem ganhando espaço dentro das instituições e no circuito das artes, ao não se esquivarem de suas heranças ocidentais, resgatam, por meio das artes visuais e de forma híbrida e múltipla, suas origens africanas. (SANTOS, 2016, p.169)

Corroboro com essa visão e gostaria que fossem destacadas as questões relativas à corporeidade negra na arte. Mesmo assim, prefiro, como Conduru (2013), o termo arte afro-brasileira, devido seu caráter sintético. Ao longo do texto, pretendo que a noção de corporeidade negra seja discutida nas artes visuais contemporâneas e possa ser entendida como um local para discursos. Por meio de um resgate, busco compreender a corporeidade negra pela sua relação com a própria cultura afro-brasileira, encontrando um corpo plural em que a noção de identidade negra perpassa todo esse cenário. Sendo assim, um local de atravessamento míticos e simbólicos nas obras de arte.

Embora, neste trabalho, eu tenha privilegiado e pontuado uma produção acadêmica específica sobre as expressões visuais das artes afro-brasileiras,

africanos e seus descendentes têm produzido em solo nacional uma série complexa e rica de manifestações culturais e artísticas desde o início do processo colonial. Essas expressões – materiais e imateriais – ligadas às experiências desses povos, mesmo que adquirindo um reconhecimento tardio e tendo ocupado uma “clandestinidade” (MUNANGA, 2019, p.13), constituíram um dos legados fundamentais da identidade nacional, representando uma herança rica para a disciplina artística e para os artistas interessados em desenvolver obras ligadas a esse cenário. Um exame atento e localizado dessas expressões como parte constituinte das artes visuais afro-brasileiras se faz necessário em outro momento oportuno.

2. Corporeidade negra como local para discursos

Compreendo a corporeidade como em Souza Neto *et al.* (2007), ou seja, a expressão da existência do corpo no mundo, mas também como uma maneira de criação, de conhecimento e de partilha. O homem deixa de ter um corpo e passa a sê-lo, em sentido plural e diverso. Não é uma categoria, portanto, que limita, mas que expande.

Entendo que corporeidade negra possui em si mesma uma narrativa não hegemônica. No Brasil, especialmente, há uma dificuldade em tratar de identidade negra, pois o processo de reconhecimento do negro é firmado e concretizado durante a vida, sendo a vivência e o resgate da história pessoal em nosso país algumas de suas necessidades. Ela é, portanto, subjetiva e coletiva concomitantemente.

Tratar de corporeidade negra é rever a manutenção e recriação de mitos e origens dos povos africanos e afrodescendentes no Brasil. Autores como Lopes (1988), Munanga (1999, 2009), Souza (1983), compreendem um processo histórico de embranquecimento da população brasileira, seja no tom da pele, seja na negação da cultura e até mesmo no próprio entendimento de “ser negro”. Dessa forma, entendo como necessário resgatar o conceito de raça negra, não para reivindicar um determinismo biológico, mas para categorizar e compreender traumas e histórias do passado colonial. Buscar na história coletiva e nas origens individuais uma identidade é um processo de autoconhecimento e afirmação que permite o enfrentamento das mazelas da colonização e do racismo.

A corporeidade se manifesta intimamente ligada ao conceito de ancestralidade. Para Eduardo David Oliveira (2012), a ancestralidade é uma categoria de pensamento que está conectada a símbolos e mitos. As múltiplas experiências do negro em solo brasileiro encontram consonância em sua ancestralidade, ainda que estes indivíduos não estejam ligados entre si fisicamente. Não havendo mais um pertencimento territorial, é no corpo que a identidade irá encontrar seu pertencer. O corpo passa, então, a ser o local em que esses indivíduos irão de fato habitar e se reconhecer.

O “negro” que utilizo para caracterizar a corporeidade na pesquisa é um adjetivo além-da-cor-da-pele, tratando-se de uma história em comum que liga pessoas que descendem de povos africanos no Brasil, e que se convencionou a serem chamados de negros. Não há só uma cultura que os liga, mas uma reunião

delas somadas a toda uma condição histórica. As culturas negras são definidas por Muniz Sodré (2005, 2017) como culturas de *arkhé*, o que as diferenciam do referencial ocidental. Dentro do conceito de Sodré, a cultura é construída coletivamente e sempre pautada na ancestralidade e na sua vivência diariamente experimentada. A ancestralidade negra não se define apenas por indivíduos anteriores ou ligados por laços consanguíneos, mas sim por todos aqueles que existem e já existiram somados aos animais, minerais, elementos naturais e divindades.

Essas culturas de origem africana foram mantidas e ressignificadas pelos corpos da diáspora que traziam para as américas seus cantos, indumentárias, crenças, filosofias, línguas. A transmissão se deu tanto por via oral, como também através de expressões artísticas ligadas ao corpo ou por ele produzidas. Sodré (2014) nos lembra que é o corpo o meio de manutenção das expressões afro-brasileiras. Corpo, música, dança, religião, sagrado, profano, vida e morte convivem o tempo todo e não são entendidos de forma individualizada.

É na memória e no culto aos antepassados históricos e míticos que a diversidade étnica e sua comunalidade africana afirma-se, constituindo-se com variáveis um ethos que se estende por toda a população afro-brasileira, recompondo na continuidade e na descontinuidade o conhecimento, o pensamento e as subjacências emocionais dos princípios inaugurais re-elaborados desde épocas remotas (SANTOS, 2006, p. 1).

Com essa percepção, defino corporeidade como a existência de um corpo que é coletivo e comunitário, sendo a partir da vivência desse corpo com seu entorno e com a natureza que o conhecimento emerge, não havendo diferenças entre o corpo e o exterior. “O nosso corpo, como corporeidade, como corpo vivenciado, não é o início e nem o fim, é sempre o meio, no qual e por meio do qual o processo da vida se perpetua” (SOUZA NETO *et al.*, 2007, p.153).

A partir daí é que a corporeidade negra pode ser pautada por um referencial próprio e uma matriz de conhecimento que está conectada às cosmologias africanas. Sendo necessário seu resgate, sua vivência e conhecimento. Esse sentimento é comum a corpos negros em diáspora, assim como as questões que os acompanham. É na experiência individual que emergem vivências coletivas, e é na prática ancestral que podemos estabelecer conexões contemporâneas.

Existe, na noção de corporeidade, um corpo-indivíduo que é o que conhece o mundo. Mas, as experiências, por ocorrerem de forma similar em todos os sujeitos negros, torna o corpo não mais individual e sim coletivo. As mesmas questões e sentimentos que atravessam o sujeito individual perpassam por todos daqueles do grupo, construindo um corpo-coletivo.

A corporeidade, utilizada como fonte para a criação artística, enseja também que relações entre os indivíduos conectados pelas artes se manifestem, pois somente no acesso real da corporeidade é possível encontrarmos sentidos simultâneos para os saberes e as experiências dos corpos/indivíduos (SILVA e BARRENECHEA, 2015). O corpo possui a potência não só de criar, mas de subverter possibilidades e ressignificar experiências e culturas. Passando, então, a

ser um agente na arte contemporânea. Ao mesmo tempo em que ele se manifesta como matéria e material plástico, ele é local para realização de trabalhos que ele mesmo produz, gerando sentidos múltiplos. Não há um significado único para a corporeidade, sendo ela, portanto, um local para criação de discursos dessas experiências afro-brasileiras. Tanto o conceito de corpo, como o de imagem e de representação se fundem através das vivências individuais e coletivas com as diferentes expressões artísticas.

Sentimentos, sentidos, movimentações, dor, memória, tudo irá servir para que a corporeidade se expresse como um local para discursos nas artes (MATESCO, 2009). Canguçu (2014) destaca, nesse cenário, o artista como um proponente cujo discurso é expresso por meio do seu corpo. Essas proposições chegam ao ponto de coincidirem com o próprio corpo do artista. E é aí que está a morada da corporeidade na arte. Entretanto, mesmo havendo inúmeros casos em que não se tem o corpo do artista impresso na obra, destaco ser possível identificar sua marca e sua gestualidade através da ancestralidade.

Fica difícil evidenciar uma separação clara nesse modelo entre o artista e o espectador, a corporeidade cria necessariamente relações com o Outro e com o mundo. O espectador se torna também proponente da arte. Além do corpo do artista, já evidenciado como um corpo coletivo, é no pluralismo das expressões visuais e das formas de representação da arte contemporânea que gostaria de pensar o corpo também como obra de arte, caracterizando uma ampliação do escopo da arte afro-brasileira. A corporeidade negra é um local para discursos por si só, um local de conhecimento, um "território onde se entrecruzam elementos físicos e míticos e se erigem fronteiras e defesas" (SODRÉ, 2014, p.16).

No campo da afro-brasilidade na arte contemporânea, encontro obras de artistas como Rosana Paulino, Ayrson Heráclito, Dalton Paula, Sydey Amaral, Eustáquio Neves, Moises Patrício, Renata Felinto⁹ – para citar alguns poucos exemplos – em que essa corporeidade se manifesta e demonstra as marcas históricas do negro no Brasil, trazendo para o debate, no sistema das artes, questões culturais e sociais, cada um a seu modo. É através da contaminação das expressões artísticas da arte contemporânea com elementos simbólicos e práticas ancestrais, que esses artistas abordam o universo afro-brasileiro, o que me permite os caracterizar dentro do escopo da pesquisa. Em seus trabalhos é possível ver o corpo como obra de arte e agente criador, sendo ao mesmo tempo responsável e local da criação de discursos diversos ligados às questões do negro, sua religiosidade, sua história, estética e memória. Resgatando toda uma história coletiva e o saber afro-brasileiro.

Destaco que esses artistas, com frequência, usam como estratégia de criação a retomada cultural e afro-religiosa, hibridizando a experiência individual com a linguagem artística. Essa dinâmica permite recriar novamente experiências diversas da cosmologia afro-brasileira na arte, seja rememorando o caráter simbólico ancestral, seja evocando as filosofias e as técnicas de matrizes africanas. Ao passo que alguns artistas se apropriam das visualidades dessa parte tão importante da história da diáspora negra, outros se inspiram de forma muito mais

⁹ Análises e obras desses artistas podem ser encontradas em trabalhos como de Santos (2016), Menezes Neto (2018) e Cleveland (2004).

enfática nas ritualidades e nas potências espirituais e outros, ainda, se valem da história e das questões sociais. O resgate da memória do povo negro vem justamente da apropriação das memórias individuais seja em imagens, técnicas, saberes ou fazeres.

A todo momento, o corpo coletivo-individual se permite confundir com o trabalho em artes visuais, ensejando o contato e aproximação do público e permitindo que outros indivíduos co-criem experiências artísticas. Produzindo memórias e sentidos novos, ao mesmo tempo em que despertam aquelas adormecidas, as ancestrais. Assim, percebo que ainda que identifique, se necessário, diferentes discursos criados pela corporeidade negra na multivocalidade da arte contemporânea, o resgate e as experiências da corporeidade permitem entender o cenário de forma coletiva.

3. Considerações finais

A validade da definição de arte afro-brasileira que adoto nesta pesquisa se justifica pois caracteriza uma produção em arte que se evidencia pela centralidade das discussões da corporeidade negra. Métodos e técnicas ancestrais se cruzam nas definições dadas e na produção dos artistas. Enxergo que a abordagem política e o lugar privilegiado aos rituais de origem africana, que despontam na produção de vários autores sobre as artes afro-brasileiras, também se fazem presentes hoje, ainda que sobre novas roupagens, novos meios e percepções. Falar de corporeidade negra como lugar na arte contemporânea é garantir a visibilidade de artistas negros no sistema das artes.

Em um levantamento provisório, elejo uma série de artistas que poderiam ter obras analisadas sobre o viés da corporeidade negra: Alile Onawale, Angélica Dass, Arjan Martins, Aline Motta, Antônio Obá, Ayrson Heráclito, Chico Tabibuia, Dalton Paula, Daniel Lima, Desali, Eustáquio Neves, Frente 3 de fevereiro, J. Cunha, Jaime Lauriano, Josafá Neves, Juliana dos Santos, LOUCO, Maxwell Alexandre, Michelle Mattiuzzi, Moisés Patrício, Nadia Taquary, Paulo Nazareth, Priscila Rezende, Rafael RG, Renata Felinto, Ronald Duarte, Rosana Paulino, Sônia Gomes, Sydney Amaral, Tiago Sant'Ana, Yhuri Cruz, e etc.

São alguns dos exemplos de artistas que reivindicam e herdaram um espaço aberto por uma série de agentes percursores no cenário das artes visuais que trilharam também caminhos no panorama internacional para que o sistema das artes pudesse olhar mais atentamente para essa produção. Nesse patamar histórico é importante lembrar das contribuições de Mestre Didi, Abdias do Nascimento, Rubem Valentim, Yêdamaria, Maria Auxiliadora, Heitor dos Prazeres, Artur Bispo do Rosário, Wilson Tibério e tantos outros, que reconhecidos ou não pelo mundo das artes, foram seminais e postularam um espaço importante para que hoje seja possível destacar esse campo de estudos.

Concluo que o território da corporeidade negra é um terreno plural e múltiplo nas artes visuais da contemporaneidade e que existe uma produção destacada no que concerne às afro-brasilidades. Tantos os artistas jovens quanto os mais experientes, apesar de serem reunidos em torno das discussões sobre a corporeidade negra, não constituem uma massa homogênea: seus trabalhos se

diferenciam nas abordagens, nas temáticas, nas técnicas e nas questões discutidas, que são tão plurais quanto a quantidade de pessoas que se propõe a produzir obras de arte.

Há convivência de saberes em uma única obra, antigos e novos, concernentes à linguagem artística e a herança africana. As obras são atravessadas por questões de diversas ordens: a identidade do negro, seu silenciamento, a memória coletiva, as condições históricas, os elementos da cultura afro-brasileira, o debate entre ancestral e contemporâneo, as marcas da escravidão, a diversidade cultural, etc. É necessário permanecermos atentos a esse cenário a fim de não o reduzir, mas sim de expandir o conceito sempre que possível, garantindo que os debates levantados pelas obras possam atingir também o sistema das artes e a sociedade como um todo, fazendo emergir transformações.

Referências

ARAUJO, Emanuel. **A mão afro-brasileira**: significado da contribuição artística e histórica. São Paulo: Terenge, 1988.

CANGUÇU, Daniela Figueiredo. **O artista contemporâneo**: seu discurso, seu corpo. Revista TRAMA Interdisciplinar, v. 5, p. 86-103, 2014. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/6726>> Acesso em 08 mar. 2020.

425 ■

CLEVELAND, Kimberly L. **Black art in Brazil** – expressions of identity. University Press of California, 2004.

CONDURU, Roberto. **Arte afro-brasileira**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2007.

CONDURU, Roberto. **Perolas Negras**: Primeiros fios: experiências artísticas e culturais nos fluxos entre África e Brasil. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013.

CUNHA, Marianno Carneiro da. Arte afro-brasileira. in: ZANINI, Walter. (org.) **História geral da arte no Brasil**. São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles, v.2, 1983.

LIMA, Heloisa Pires. **A presença negra no circuito da Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro**: A década de 80 do século XIX. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade de São Paulo, 2000.

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: mai-out. 2012, p.28-47. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/resafe.v0i18.4456>> Acesso em: 08 mar. 2020.

MATESCO, Viviane. **Corpo, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MENEZES NETO, Hélio Santos. **Entre o visível e o oculto**: a construção do conceito de arte afro-brasileira. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de

São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-07082018-164253/pt-br.php>> Acesso em: 02 de fev. 2020

MUNANGA, Kabengele. Arte afro-brasileira: o que é afinal? In: **Mostra do Redescobrimento: arte afro-brasileira = Afro-Brazilian art (Catálogo)**. São Paulo: Associação Brasil 500 Anos Artes Visuais: Fundação Bienal de São Paulo, p. 98-111, 2000.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: a identidade nacional versus a identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3ª edição. Belo Horizonte: Ática, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Arte afro-brasileira: o que é afinal?. **PARALAXE** [Online], Volume 6 Número 1, 23 dez., 2019. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/paralaxe/article/view/46601> >. Acesso em: 07 mai. 2021.

RAMOS, Arthur. Arte negra no Brasil. Cultura, Rio de Janeiro, **Serviço de Documentação do Ministério da Educação e Saúde**, n. 2, p. 189-212, jan./abr. 1949.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **As belas artes dos colonos pretos no Brasil**. Rio de Janeiro: Kosmos, 1904.

SALUM, Maria Heloísa Leuba. Cem anos de arte afro-brasileira. Em AGUILAR, Nelson (Org.). Arte Afro-brasileira. (catálogo da exposição). **Mostra do Redescobrimento: Associação Brasil+500 anos Artes Visuais**, 2000.

SANTOS, Renata Aparecida Felinto dos. **A construção da identidade afrodescendente por meio das artes visuais contemporâneas: estudos de produções e de poéticas** (tese de doutorado). São Paulo: IA/Unesp, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150902>> Acesso em: 08 abr. 2020.

SILVA, Adriana Maria; BARRENECHEA, Miguel Angel. Corpo, arte e conhecimento: uma trama de sentidos na filosofia de Merleau-Ponty. **Dialektiké**, v. 3, n. 2, jan. 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/dialektike/article/view/3732/1352>> Acesso em 08 mar. 2020.

SILVA, Dilma de Melo; CALAÇA, Maria Cecília F. **Arte africana e afro-brasileira**. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

SODRÉ, Muniz. **Cultura, corpo e afeto**. Dança, UFBA: Salvador, v. 3, n. 1, p. 10-20, jan./jul. 2014. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/13161>> Acesso em 08 mar. 2020.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

SOUZA NETO, Samuel de. *et al.* O corpo na escola: da dimensão motora a dimensão afetiva. In: PINHO, Sheila Zambello de; SAGLIETTI, José Roberto Corrêa. (Org.). **Núcleos de Ensino**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 150-177, 2007.

ouvrouver ■ Uberlândia v. 17 n. 2 p. 414-427 jul. | dez. 2021

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TEIXEIRA LEITE, José Roberto. Negros, pardos e mulatos na pintura e na escultura brasileira do séc. XVIII. In: ARAÚJO, Emanuel (Org.). **A mão afro-brasileira**. São Paulo: Tenege, 1988.

VALLADARES, Clarival do Prado. O negro brasileiro nas artes plásticas. Rio de Janeiro: **Cadernos Brasileiros**, ano X (47), p.97-109, 1966.

VERGER, Pierre. **Fluxo e refluxo**. Salvador, Editora Corrupio, 2002.

Recebido em 18/03/2021 - Aprovado em 02/08/2021

Como citar:

SOUZA, M. R. A. Imbricações da corporeidade negra nas artes visuais contemporâneas. *ouvirOUver*, v.17, n.2. p. 414-427. jul./dez. 2021. <https://doi.org/10.14393/OUV-v17n2a2021-59893>

427 ■



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Para além da realidade: notas sobre a fotografia de Jeff Wall.

CARLOS ALBERTO DONADUZZI

■ 428

Carlos Alberto Donaduzzi é fotógrafo e Artista Visual. Doutor em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e Mestre em Arte e Tecnologia pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Desenvolve pesquisa prática e teórica em fotografia participando de exposições desde 2010, em cidades como Porto Alegre – RS, Brasília – DF , Rio de Janeiro - RJ, Montevidéu, no Uruguai e em Los Angeles (Los Angeles Center of Photography - LACP) e Nova York (International Center of Photography - ICP) - EUA. Seu projeto artístico baseia-se na investigação do cotidiano, através de observações de momentos de intimidade e suas banalidades, fotografados em imagens digitais, analógicas e instantâneas.

Afiliação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4795822282876222>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4044-8259>

■ RESUMO

Este artigo busca discutir e propor notas sobre a fotografia de Jeff Wall para perceber como características que excedem a poética do artista podem contribuir para a compreensão de fotografia de quadro-vivo, enquanto uma manifestação que se estabelece a partir de imagens construídas através de encenações e que extrapola noções de realidade para flertar com a ficção. Assim, parte-se inicialmente de uma análise de discursos históricos sobre a fotografia e sua identificação como fonte de registro do real para notar também a sua libertação enquanto representação fiel do mundo.

■ PALAVRAS-CHAVE

Jeff Wall, fotografia de quadro-vivo, realidade, ficção.

■ ABSTRACT

This paper seeks to discuss and propose notes about Jeff Wall's photography. The text intends to broaden the discussion and realize how features that exceed the poetics of this artist can contribute to the formatting of the concept of Staged-Photograph. This type of image-making is constructed through scenarios and extrapolate notions of reality to flirt with fiction. Therefore, we begin with an analysis of historical discourses about photography and its identification as a source of registry of the real, and also understand its liberation as a faithful representation of the world reality.

■ KEYWORDS

Jeff Wall, staged photograph, reality, fiction.

Introdução

Inúmeros autores e estudiosos da fotografia já se debruçaram sobre o tema da possibilidade de a fotografia captar, revelar e fixar a realidade tal qual como vista, ou de uma maneira mais precisa, como sinônimo de verdade. Entre tantos nomes, alguns como Adolfo Montejo Navas, Susan Sontag e François Soulages desconfiaram dessa capacidade mimética atribuída a imagem fotográfica, apresentando de diferentes maneiras noções de fotografia para além da realidade, liberta da “necessidade” de indicar o real ou, conforme Navas, como algo que “talvez nunca tenha sido leitura completamente objetiva do mundo, sem ruído, suspeita ou subjetividade.” (NAVAS, 2017, p. 130).

Susan Sontag, por sua vez, comenta sobre ver o mundo e obter um testemunho desse, quando afirma sobre a capacidade da imagem fotográfica de mostrar-se como “miniaturas da realidade que qualquer um pode fazer ou adquirir.” (SONTAG, 2004, p. 6). Por essa compreensão, a fotografia pode ser percebida como um espaço para a composição, mesmo que não indique diretamente a pretensão de encenar ou organizar o fotografável, porém, a própria escolha de enquadramento ou simplesmente o olhar do fotógrafo é o primeiro indício de uma construção.

Talvez não houvesse melhor escolha de palavra para indicar a noção da fotografia transmitir um relato de realidade do que “fazer”, um vocábulo que indica criar, conceber, e é também sinônimo de construir. Sontag comenta o papel da fotografia como “prova incontestável” (2004, p. 7) para um acontecimento, mas ainda assim, também as cita como uma maneira de interpretar o mundo, onde há um recorte de assunto e uma intenção por quem as captura.

Nessa sequência de pensamento, François Soulages (2010) propôs a mudança de pensamento do “isto existiu” para o “isto foi encenado”, ao desenvolver sua tese a partir do retrato e a noção de encenação na fotografia. Por essa concepção, a fotografia deixa de ser – ou talvez nunca tenha sido – prova do real, e passa a ser compreendida como um “índice de um jogo” (2010, p. 75). E, nesse jogo, há para Soulages a dúvida sobre o real, pois a “... fotografia não é mais citação da realidade, mas história encenada. O autor não quer captar um acontecimento que ocorreu num dado instante, mas contar uma aventura que se desenvolve durante um certo tempo.” (SOULAGES, 2010, p. 79).

Assim, nesse estudo, a discussão sobre fotografia e especificamente sobre a fotografia de quadro-vivo se desenvolve no que diz respeito as “aventuras” contadas através da imagem fotográfica. Dessa maneira, parte-se de uma noção de fotografia onde as questões que envolvem conflitos entre realidade e ficção foram superadas ou que não há uma separação, mas sim uma articulação que compõe o todo da imagem. Com isso, para discutir essa fotografia entre o real e o ficcional inicia-se elaborando uma apresentação sobre a imagem encenada na fotografia e na sequência, percepções baseadas nas produções de Jeff Wall para perceber como a poética do artista contribui para a formulação de uma concepção sobre essa modalidade de fotografia.

A imagem fotográfica construída

Estética da imobilidade, do silêncio e do “enquadramento”, mas igualmente da “reprodução”, um *tableau vivant* já é uma fotografia. (POIVERT, 2016, p. 108).

Para responder à questão título do seu ensaio, “A fotografia contemporânea tem uma história?”, o pesquisador francês Michel Poivert estabelece uma divisão que organiza a fotografia através de quatro diferentes tipos. Com base em um contexto histórico que possui a data de abertura para esse pensamento os anos de 1980, sobretudo por uma ruptura em relação a arte conceitual, proveniente pelo seu declínio, segundo o autor, inicia-se um processo de retorno em direção a matéria pictórica, um redescobrimto da figura.

Nesse processo de estabelecer, não categorias, mas de organizar os fenômenos que se originam da pluralidade que a fotografia contemporânea manifesta (POIVERT, 2015), o autor define as suas vertentes em: experimental, documental, de reportagem e ainda, uma “fotografia sinônimo de arte contemporânea” (POIVERT, 2015, p. 140). Essa última, que de maneira resumida fala sobre uma imagem construída baseada principalmente em aspectos de teatralidade e encenação, constitui-se objeto desse estudo.

431 ■

Contudo, não se trata nesta imagem de reeditar aquilo que pode ser percebido, de aprisionar uma representação que já aconteceu (como reproduzir precisamente um *tableau vivant* ou documentar uma performance, por exemplo), mas de fazer da imagem a própria execução daquilo que se interpreta. O termo imagem encenada pode assim incluir esta dupla instância paradoxal do artifício e da operação de registro naquilo que ela contém de automatização. A condição encenada da fotografia é deste modo expressa em sua exibição – a estilização teatral – enquanto continua mascarada num instantâneo, paradigma que determina as condições de um naturalismo do registro: observar um real bruto através da estilização da suspensão (POIVERT, 2016, p. 105).

O paradoxo entre artificialidade e registro documental parece ser o ponto das questões que envolvem a imagem encenada. Sua força se concentra no espaço indeterminado de perceber o que está entre a *mise-en-scène* e o naturalismo que compõem sua visualidade. Essa construção de pensamento se desenvolve a partir da concepção que parte da noção de *forme tableau* em relação a fotografia e se estabelece através da ideia de *tableau photographie*, como “uma forma de trazer as imagens à realidade, de reproduzir uma sensação da escala real dos assuntos tratados, o que ocorre na relação corporal com o espectador” (RIBEIRO, 2016, p. 245). A fotografia de quadro-vivo, na tradução do termo, como apresenta a pesquisadora Charlotte Cotton (2010) em seu estudo “A Fotografia como Arte Contemporânea”, utiliza-se de referências de fábulas, contos, lendas e outras histórias para propor uma narrativa visual, muitas vezes

influenciada por referências pictóricas, concentrada em uma única fotografia, através do reconhecimento de uma cena coreografada composta por uma carga teatral e psicológica.

No cerne dessa estética onde as imagens representam cenas em que o espaço é pensado por meio da composição que articula atores ou modelos para atuarem como personagens de uma história e o artista/fotógrafo adquire um caráter de diretor de cena, o nome de Jeff Wall se torna evidente como um dos principais expoentes dessa ideia de fotografia. De maneira geral, a produção de Wall se constrói através de uma fusão de aspectos documentais e artificiais, sendo que é nesse limite entre dois extremos e da sua capacidade de observação do cotidiano que sua obra adquire originalidade. Nesse artigo explora-se algumas fotografias do artista, elas são analisadas e a partir de falas do próprio Wall propõem-se notas que possam ajudar na construção de uma visão sobre essa superfície entre o real e a ficção que seus trabalhos se encontram.

A fotografia “que aconteceu” de Jeff Wall

Imaginemos uma fotografia tomada na vertical. Nela, a fachada de um prédio cobre diagonalmente sua superfície, uma linha imaginária que inicia do lado inferior direito em direção ao lado superior esquerdo, e do ponto de vista desse ângulo nota-se que essa edificação, possivelmente outrora um ponto comercial de grande movimentação, atualmente define no deserto de uma esquina a vias do abandono. Na vitrine que contorna o encontro das ruas e acompanha o desenho da calçada encardida e vazia, grades de ferro desalinhadas protegem a integridade dos vidros cobertos por lonas desbotadas que bloqueiam a visão para o interior desse estabelecimento, transformando essas estruturas de transparência em espelhos opacos que criam imagens distorcidas das realidades nelas refletidas.

Sob esse cenário desgastado e centralizado no eixo vertical da fotografia, um homem, jovem, possivelmente um artista de rua, com a sua mão direita e entre seus dedos uma sacola vazia, segura-se nas barras da grade da vitrine como se estivesse buscando equilíbrio. Ao mesmo momento, sua mão esquerda pinta delicadamente listras pretas tortuosas em uma máscara veneziana branca que cobre os seus olhos e nariz. Seu olhar é fixo diante desse mal reflexo que permite sua visualização. Usando um casaco vermelho e de capuz, esse jovem é como a imagem do super-herói pintada na parede desse mesmo prédio e que surge no segundo plano na fotografia, levemente desfocado, também mascarado e com um uniforme vermelho que cobre desde seu tronco até sua cabeça. Vemos agora dois personagens, dois habitantes anônimos das ruas, cada qual a sua maneira, mas ambos sem identidade reconhecida.

É sobre *Mask Maker* (Figura 1), fotografia de 2005 de Jeff Wall, que essas palavras falam. Tomo o dito por Adolfo Montejo Navas em seu livro, “Fotografia e poesia: afinidades eletivas” para notar que a fotografia de Jeff Wall faz pensar sobre a ambiguidade e a insuficiência do real. “A imagem é mais abrangente que a realidade” (NAVAS, 2017, p. 24). Esse mesmo real é a sua referência, mas não o seu compromisso.



Figura 1. Jeff Wall, *Mask Maker*, 2005, Cinematografia, Transparência em caixa de luz, 172.7 x 140.5 x 4.8 cm.

“Eu originalmente queria ser pintor, mas lentamente a fotografia mostrava-se mais fascinante. Isso foi na década de 1960 e parecia que havia uma direção para mim nesse meio.” (WALL, 2002) (tradução nossa). Essa é uma das primeiras frases ditas por Jeff Wall em *Contacts*, documentário de 2002 que busca dissecar sua produção através da apresentação das etapas que envolvem a produção do seu trabalho, desde suas motivações e esboços até a montagem das grandes caixas iluminadas que servem de suporte para suas imagens. Para Jeff Wall (2002), admirador de obras de Pieter Brugel, Diego Velázquez, Eugène Delacroix e Édouard Manet, artistas que formam para ele um conjunto ao qual o mesmo baseou-se para desenvolver a ideia de uma fotografia pensada para a parede, em escala humana, com composições que destacam as cores, mas que não buscam imitar a pintura, e sim criar um vínculo com ela.

O impacto visual e as referências pictóricas fizeram com que a fotografia de Wall adquirisse de maneira bastante natural essa superfície de associação com a pintura. Ainda assim, mesmo depois de tornar visível a cada cena retratada e de não esconder sua admiração e referência à pintura, o artista insere o elemento luz que rompe a dualidade comparativa entre fotografia/pintura e aproxima o cinema dessa discussão de contágios entre linguagens e as singularidades que envolvem essa tríade de manifestações artísticas.

Cinematographic Photograph, na tradução para o português, Cinematografia, diferente de fotografia cinematográfica, que significa desenho de luz para imagens em movimento e não parece a melhor maneira de traduzir o termo, estabelece a nomenclatura que define uma concepção de fotografia encenada, com a presença de atores, cenário, figurino e direção de cena, e nomeia, de maneira geral, a condição técnica da imagem no trabalho de Jeff Wall. Como resultado

visual, as cinematografias de Wall são transformadas em *light boxes*, as “caixas de luzes”, compostas por impressões de imagens em transparências e iluminadas em formatos de suportes que remetem a *outdoors*, explorados como meio estético pelo artista.

As imagens iluminadas de Wall falam sobre representações de acontecimentos, “de fragmentos ou seus microcosmos” (WALL, 2002) (tradução nossa), como sugere o artista ao ser questionado no mesmo documentário. Existe uma pergunta recorrente associada a produção de Wall que questiona quando se trata de realidade e em que momento inicia a ficção em suas imagens. Para o artista, a própria ideia de ficção não cabe quando o assunto são suas fotografias, mas admite o pensamento sobre uma concepção de imaginação. De maneira direta ele afirma, em outro documentário, *Jeff Wall: an impossible photography* (2017), sobre uma fala a respeito de *Mask Maker*, mas em relação ao seu trabalho de modo geral, que o “como aconteceu é secundário comparado ao que aconteceu” (WALL, 2017) (tradução nossa).

Diante da insistência da questão e talvez imaginando a sequência de perguntas, Jeff Wall prolonga sua resposta em direção a essa busca incessante de encontrar verdades e mentiras na imagem fotográfica, não somente em relação ao seu trabalho, mas sobre a fotografia de um modo geral. Wall (2017) observa que, diante do caráter factual e histórico ligado a fotografia, sobretudo a fotografia nas artes visuais, as questões de veracidade parecem importar mais do que em outras artes, como no teatro, no cinema ou na pintura, por exemplo. A reconstrução de uma cena, parcialmente ou integralmente, parece ser um dos pontos que envolve seu trabalho, talvez pelo fato de que esse limite entre o que pode ser dito como real e o real construído seja o elemento de hesitação na percepção da imagem e a consequência que dificulta sua compreensão ou catalogação como uma imagem de uma ou outra categoria. Assim, as fotografias de Wall são exatamente o oposto de uma afirmação conclusiva.

Em *Pictures like Poems*, entrevista concedida em 2015, Jeff Wall se descreve como uma pessoa observadora, capaz de lidar com as aparências do mundo que absorve por meio de experiências, seja por uma leitura, uma memória ou uma caminhada que o faz perceber algo que futuramente poderá fazer parte de um processo de fabricação de uma composição. Assim, Wall transforma cenas construídas em imagens instantâneas. Ele define personagens, os controla, mas até determinado ponto, sua posição ou o movimento que irá fazer para que a cena aconteça como planejado. Porém, existe uma parcela de autonomia, quando Wall permite a existência desses personagens e os convida a participarem das encenações mais do que como elementos de um cenário. Nesse ponto, em fotografias como *A View From an Apartment* (Figura 2), de 2004-5 os personagens voltam a ser eles mesmos, retornam a sua própria identidade e repetem o que já fazem cotidianamente (WALL, 2005).

A fotografia em questão é uma das imagens abordadas no documentário *Jeff Wall: tableaux pictures photographs*, de 2014, no qual Wall apresenta seu processo de produção que inicia com o aluguel do apartamento retratado e o convite para que uma mulher passasse a morar no local, decorando e mobiliando o espaço de acordo com suas vontades e necessidades. Esse acordo permitia Wall

posicionar uma câmera e filmar o passar dos dias nesse apartamento, até que o artista encontrasse um momento em específico e, a partir dele, construísse a ideia de uma fotografia.



435 ■

Figura 2. Jeff Wall, *A View From an Apartment*, 2004-5, Cinematografia, Transparência em caixa de luz, 244 x 167 cm.

Quando Wall encontrou na duração do tempo o segundo exato que seria fixado ele pediu para que a moradora do apartamento, agora personagem, revivesse aquele momento desejado. Ainda, pediu para que convidasse outra pessoa, também íntima ao espaço, para simplesmente habitá-lo, sem qualquer função determinada.

A personagem principal começa a passar roupa, não uma roupa integrante do cenário como algum elemento somente interessante a narrativa, mas a sua própria roupa, a mesma que talvez irá guardar no roupeiro do quarto do apartamento que ela continuará habitando por indeterminados dias. O artista esclarece: “Eu não estava procurando nada dramático, apenas um apartamento com a vida acontecendo...” (WALL, 2014) (tradução nossa).

Na composição que vemos na fotografia existe a interferência do artista, na qual Wall alterou, segundo conta no mesmo documentário, objetos de lugar, equilibrou elementos por cores e ensaiou a posição e o momento exato da apreensão do movimento realizado pela personagem/habitante do apartamento. Ainda assim e como menciona Adolfo Montejo Navas, a imagem continua sendo um fragmento de realidade, mesmo com todos esses indícios de fabricação.

Por outro lado, se a fotografia sempre se definiu pela parcela de representação real, pela chamada “aderência ao referente”, é certo que a fotografia contemporânea muitas vezes flexibilizou a imagem até

tal ponto que a verdade das imagens não pode mais ser medida pela proximidade com o real, o documental, mas com a suspeita... (NAVAS, 2017, p. 33)

Entre o referente e a suspeita para Navas (2017) em relação a fotografia contemporânea, de um modo geral, e poderia ser aplicada também sobre a produção de Jeff Wall, pois ela parece se constituir desses diferentes níveis de verdade sobre o real. Na justificativa do artista, “O que você vê ocorrendo, ocorreu” (WALL, 2017) (tradução nossa), e este parece o principal ponto de interesse de Wall para pensar as suas fotografias.

Wall propõe também com suas fotografias convites a intimidade dos personagens retratados. Em *Summer Afternoons*, de 2013 (Figura 3), o artista apresenta um casal, os dois nus e deitados, ela em uma cama e ele no chão, separados enquanto imagem, através de duas fotografias impressas que formam um díptico.



Figura 3. Jeff Wall, *Summer Afternoons*, 2013, Fotografia, díptico, 183 x 212,4 cm e 200 x 251,5.

Em quadros de diferentes formatos vemos dois enquadramentos frontais que a partir de ângulos distintos mostram faces do mesmo ambiente. Em um quarto de paredes amarelas com quatro quadros em tons de verde e duas poltronas rosas vemos o homem nu de corpo inteiro, mas não temos acesso ao seu rosto. Ele está de frente para a porta de saída do quarto, parece aguardar por algo que pode surgir por aquela abertura. É possível ver alguns livros, uma mesa de escritório, assim como uma cadeira que se repete na fotografia ao lado e um lençol estampado que conecta as duas imagens.

Esse é o lençol que cobre a cama a qual a mulher nua está deitada, com

olhar pensativo e em direção a fonte de luz que guia sua mirada para a janela. De imediato, essa cena nos permite associar o ambiente com pinturas como *Sun in a Empty Room*, de 1963, de Edward Hopper, pela luminosidade que atravessa a figura e pela projeção da luz do sol na parede desse quarto. Da mesma maneira, a personagem remete a nus pintados pelo mesmo artista, como em *Morning in a City*, de 1944 e/ou *Woman in the Sun*, de 1961. Além da proximidade com obras da história da arte, há uma outra recorrência de fotografias produzidas por Jeff Wall que apresentam personagens envolvidos por possíveis narrativas. O artista dispõe elementos que permitem a cada espectador imaginar possíveis desfechos para as cenas imóveis.

Wall constrói um retrato atual através de significados baseados em vistas do passado. Há uma recorrência de fotografias produzidas pelo artista que apresentam pessoas em momentos de fala, como se histórias estivessem sendo compartilhadas entre os personagens, silenciados pela imagem imóvel¹. Particularmente, uma dessas fotografias apresenta uma releitura contemporânea de “Almoço na relva”, de 1863, de Édouard Manet. *The Storyteller*, (Figura 4), cinematografia de 1986, assim como a pintura de Manet, discute sobre a intimidade e as estranhezas do cotidiano. Entre a representação de uma natureza morta isolada, à esquerda inferior da pintura, e a mulher que se banha sozinha, centralizada ao fundo, uma composição de dois homens vestidos e uma mulher nua faz emergir um exotismo, na falta de uma palavra mais apropriada, que atua entre o vulgar e o que poderia ser a representação de um comportamento adequado ou idealizado para a época.

Nesse momento de aparente tranquilidade, a mulher nua, com um sorriso leve, e o homem vestido que se encontra ao seu lado, enquanto supostamente escutam a fala do terceiro indivíduo desse triângulo, encaram o observador com olhares despreocupados. Entre todas suposições e interpretações que se pode realizar diante de “Almoço na relva”, Jeff Wall inseriu em *The Storyteller* a sua visão sobre o não visto ou o que não quer ser visto, os espaços vazios da paisagem urbana, o abrigo debaixo dos viadutos, ainda que higienizado, e o seu entorno parcialmente desabitado.

Jeff Wall trouxe a cena e os personagens do piquenique de Manet para uma colina artificial que colide com a rigidez de uma estrutura de concreto. Todos os personagens estão vestidos, mal conseguimos notar suas expressões, a não ser pelo homem ao centro do triângulo que imita a pose da mulher nua da obra de Manet. Ele olha fixamente para a mulher a sua esquerda, agora é ela que se expressa e os homens são seus ouvintes. A mulher que se banhava solitária ao fundo está nessa atualização acompanhada por outra pessoa e as duas olham em direção a mesma personagem que possui o poder de comunicação e que se torna assim o foco dessa fotografia.

Exatamente ao oposto desse ponto de convergência da imagem, um homem solitário e alheio ao diálogo preenche o lado artificial que se encontra do outro lado da linha vertical imaginária que separa a natureza do concreto. Esse homem não aparenta ser um morador de rua, mas assim como os que habitam, vivem e se protegem debaixo dessas estruturas, representa aquele que é isolado

¹ Definição apresentada para o termo Storyteller, apresentado no glossário do estudo referente sobre a obra de Jeff Wall realizado pela Tate Modern. Disponível em: <https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-modern/exhibition/jeff-wall/jeff-wall-resources-and-biography/jeff-wall-glossary>.

nas comunidades, o que não pisa nem o mesmo chão, aquele que nem a linguagem ou a comunicação parecem aproximar.



Figura 4. Jeff Wall, *The Storyteller*, 1986, Cinematografia, Transparência em caixa de luz, 437 x 229 cm.

Jeff Wall cita Edward Hopper, Édouard Manet e baseia-se em inúmeras referências do agora e do passado da arte para falar sobre o cotidiano. Revive e refaz. A “... fotografia artística contemporânea indaga se de fato a realidade é imobilizada quando fotografada” (COTTON, 2010, p. 213). Talvez a realidade seja reconstruída, uma repetição de motivos que de tempos em tempos são absorvidos por diferentes artistas, com variações, semelhanças e diferenças, e através de apropriações e releituras trazem para a discussão as imagens preexistentes (COTTON, 2010) que a fotografia contemporânea retoma.

Conclusão

“Mais uma vez o real nos escapou...” (SOULAGES, 2010, p. 77). A afirmação que Soulages apresenta em seu estudo do “Isto foi encenado” prossegue com a ideia da impossibilidade de a fotografia mostrar o real. Ao mesmo tempo, ela incessantemente continua sendo associada como prova irrefutável de uma verdade, seja no campo das artes visuais, da comunicação social ou de qualquer outro meio que a utilize como recurso expressivo.

Desse modo, a fotografia de quadro-vivo, por estar vinculada ao não compromisso total com a verdade do retratado, diga-se, como sinônimo de imagem encenada, encontra na realidade uma referência para sua criação. Há sempre ficção. Jeff Wall explora o cotidiano, busca referência na história da arte e em sua própria vida para construir imagens.

O que o artista quer mostrar? O que ele quer dizer? Perguntas como essas são pensamentos comuns ao deparar-se com obras de Wall. A aparente banalidade

que muitas fotografias parecem evidenciar tornam-se dúvidas diante do ver. Como o próprio menciona em uma entrevista em vídeo sobre seu processo criativo, “Eu começo não fotografando.” (WALL, 2010) (tradução nossa), para na sequência falar sobre a reconstrução como forma de transformação, ou seja, dos vários aspectos que surgem como pensamentos e que antecedem a captura da imagem.

A fotografia de quadro-vivo comumente associada a imagens de dimensões exageradas e ao possível impacto de vê-la presencialmente, extrapola questões relacionadas apenas a formatos de impressão. Ela também não se reduz a apresentar momentos idealizados e a renegar o instante fotográfico, mas sim de abrir espaços para mundos alternativos construídos na bifurcação que atormenta a fotografia desde o seu surgimento, a disputa entre o real e o artificial.

Referências

CONTACTS. Direção: Jean-Pierre Krief. Produção: Vários. França: KS Visions, 2002.

COTTON, Charlotte. **A fotografia como arte contemporânea.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

JEFF Wall: An Impossible Photograph. Produção: Ian Forster & Wesley Miller. New York: Art21, 2017.

JEFF Wall: “I begin by not photographing”. Produção: San Francisco Museum of Modern Art. San Francisco: SFMOMA, 2010.

JEFF Wall - Tableaux Pictures Photographs. Direção: Jeroen van Der Poel. Produção: Robbie Schweiger. Amsterdam: Stedelijk Museum, 2014.

NAVAS, Adolfo Montejo. **Fotografia & Poesia:** afinidades eletivas. São Paulo: Ubu editora, 2017.

PICTURES Like Poems. Produção: Marc-Christoph Wagner. Louisiana: Louisiana Channel, Louisiana Museum Of Modern Art, 2005.

POIVERT, Michel. A fotografia contemporânea tem uma história?. **Revista Palíndromo**, Florianópolis, n. 13, p. 134-142, jan./jun. 2015.

POIVERT, Michel. Notas sobre a imagem encenada, paradigma reprovado da história da fotografia. **Porto arte**, Porto Alegre, v. 21, n. 35, p. 103-114, mai. 2016.

RIBEIRO, Niura. Le tableau photographique: um dispositivo da forma pictórica. **Revista Concinnitas**, Rio de Janeiro, v. 01, n. 28, p. 230-252, set. 2016.

SONTAG, Susan. **Sobre Fotografia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOULAGES, François. **Estética da Fotografia** - perda e permanência. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

Recebido em 22/04/2019 - Aprovado em 21/09/2021

Como citar:

DONADUZZI, C. A. Para além da realidade: notas sobre a fotografia de Jeff Wall. *ouvirOUver*, v.17, n.2. p. 428-440. jul./dez. 2021. <https://doi.org/10.14393/OUV-v17n2a2021-48352>

■ 440



A revista *ouvirOUver* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Proximidades e distâncias entre Bosse, Vernet e Meirelles: novos olhares às representações de trajes de diferentes tempos¹.

NATÁLIA RÉGIS

MARA RUBIA SANT'ANNA

■ 441

Mara Rubia Sant'Anna possui graduação em História Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (1990), mestrado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (1996) e doutorado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005). Realizou estágio de doutoramento na École des Hautes Études en Sciences Sociales (2003), Pós-Doutoramento na Universidade de Strasbourg (2011), e Pós-Doutoramento na Universidade Federal do Rio de Janeiro/PPGAV. É líder do grupo de pesquisa "Moda, Artes, Ensino e Sociedade" e coordenadora de atividades de Extensão. É professora efetiva da Universidade do Estado de Santa Catarina e membro permanente do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da mesma instituição. Também é professora associada da Equipe d'Accueil 3400 "ARCHE", filiada à Universidade de Strasbourg (FR). Concentra suas pesquisas na área de História da Cultura e da Moda e Ensino Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: aparência, moda, estudos da imagem relacionados ao consumo e ao ensino, a formação em artes e design. Expertises em Victor Meirelles e sua coleção "Estudo de Trajes Italianos".

Afiliação: Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8949042412277782>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9101-5800>

Natália Régis é graduanda no Bacharelado em Moda pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Participou como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PROBIC no Laboratório Moda, Arte, Ensino e Sociedade.

Afiliação: Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6100119061291522>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9198-5631>

¹ Essa pesquisa foi financiada pela FAPESC. Contrato 2019TR645.

■ RESUMO

Fruto de pesquisa mais densa e ampla, o presente artigo dedica-se ao estudo de trabalhos desenvolvidos por Abraham Bosse, Carle Vernet e Victor Meirelles de Lima que, a despeito de serem artistas de três períodos históricos distintos, têm em comum a dedicação ao registro de costumes vestimentares. Para tanto, o texto se organizou em quatro partes: a primeira contextualizou historicamente o tipo de produção artística estudada, ressaltando a complexidade do sistema de moda; a segunda expôs o tratamento adotado das fontes primárias, no caso os desenhos de trajes; a terceira da quantifica e descreve o conjunto de gravuras analisadas, num intento inventariante das obras, e, por fim, foram cotejadas as representações de trajes desenvolvidas por esses artistas, respondendo à questão motivadora do estudo. A relevância do estudo se coloca em dois caminhos: primeiramente, na valorização das ditas obras menores de artistas consagrados, mediante problemática adequada de investigação e, em segundo plano, instiga o campo da arte e da moda a refletir sobre o estatuto dessas representações de trajes que não são apenas registros do vestir de uma época, como leigos poderiam julgar, mas manifestações de um ideal de exposição do corpo vestido, de uma identidade local ou mesmo de caricatura do desconhecido. Por outro lado, a pesquisa contextualiza as produções dessa ordem à instalação de uma sociedade moderna, afeita às temporalidades efêmeras, ao gosto pela aparência e ao valor da novidade, argumentação poucas vezes cogitada em bibliografias do campo artístico.

442 ■

■ PALAVRAS-CHAVE

Representações de trajes, Abraham Bosse, Carle Vernet, Victor Meirelles

■ ABSTRACT

Product of a broader and deeper research, the following paper is dedicated to present the methodology used on the execution of a comparative study of the garment representations developed by Abraham Bosse, Carle Vernet and Victor Meirelles de Lima, which despite being artists located in three distinct historical periods, they all share the dedication to garment representations at their times. To do so, the text has been organized in four parts: the first one contextualizes historically the type of art production that is studied, highlighting the complexity of the fashion system; the second one shows the treatment used by the primary sources in garment drawings; the third one quantifies and describes the collection of the analyzed sets of images; and the last one does the collating of the garment representations developed by these artists, in a way to answer this paper's main question. The relevance of the study is due to: firstly, it's appreciation of the so-called lesser works of renowned artists, by debating them and using the adequate investigation methodologies; and secondly, by motivating the fashion and arts fields to think about these garment representations not only as a way to register the way of dressing in certain times, like lay people might think, but as the manifestation of some dressed body exposition ideal, of a local identity or even of a caricature of the unknown. On the other hand, the research contextualizes these productions to the establishment of a modern society, used to transient temporalities, to the taste to appearance and the esteem to novelty, argumentation rarely seen in bibliographies among the arts field.

■ KEYWORDS

Garment representations, Abraham Bosse, Carle Vernet, Victor Meirelles

1. Introdução

O presente artigo desdobrou-se do projeto “Olhares Românticos Entre Cores e Traços: História, Memória e Narrativas Visuais”, que tinha como proposta investigar a produção de estudos de trajes desenvolvidos durante o século XIX, a fim de explicitar a visualização das relações discursivas presentes entre essas produções artísticas e o contexto do período. Dessa forma, o texto desenvolvido tem como objetivo explorar a produção de três pintores - Abraham Bosse (1602-1604 - 1676), Carle Vernet (1758 - 1836) e Victor Meirelles (1832 - 1903) – a partir do desenho de trajes a que se dedicaram em três períodos distintos, de modo a possibilitar aproximações entre eles, tornando-se possível maior entendimento desse tipo de produção artística, geralmente descartada dos estudos da história da arte.

Para tanto, o texto se organiza em quatro partes: a primeira, em que se faz a contextualização histórica do tipo de produção artística estudada, ressaltando a complexidade do sistema de moda, cuja abordagem banal pelo campo da arte precisa ser superada. Na segunda, realiza-se exposição do tratamento adotado das fontes primárias, no caso os desenhos de trajes; em seguida, a quantificação e descrição do conjunto de gravuras analisadas, num intento inventariante das obras, a fim de oferecer ao leitor sugestões para futuros trabalhos; e, por fim, o cotejamento das representações de trajes desenvolvidas por esses artistas.

A relevância do estudo se coloca em dois caminhos: primeiramente, na valorização das ditas obras menores de artistas consagrados, mediante problemática adequada de investigação e, em segundo plano, instiga o campo da arte e da moda a refletir sobre o estatuto dessas representações de trajes que não são apenas registros do vestir de uma época, como leigos poderiam julgar, mas manifestações de um ideal de exposição do corpo vestido, de uma identidade local ou mesmo de caricatura do desconhecido. Por outro lado, a pesquisa contextualiza as produções dessa ordem à instalação de uma sociedade moderna, afeita às temporalidades efêmeras, ao gosto pela aparência e ao valor da novidade, argumentação poucas vezes cogitada em bibliografias do campo artístico e dos compêndios de história da moda ocidental.

2. O impulso de registrar trajes no sistema de moda

Antes de avançar para a comparação da produção artística de costumes vestimentares dos três artistas selecionados, é importante contextualizar os impulsos sócio-históricos que envolvem essas produções.

Durante o período da pesquisa maior, investigaram-se diversos artistas que dedicaram sua produção, ou parte dela, ao desenho de trajes em suas mais variadas formas. O trabalho final contemplou a comparação de dezenove artistas, após ter desprezado outro tanto, devido aos critérios de seleção estabelecidos². A recorrência desses estudos de trajes, a partir do século XV na Europa, apontou para a existência de contexto promotor deles.

Segundo a teoria de Gilles Lipovetsky (1989), aceita majoritariamente pelos

² No item seguinte serão explicados os critérios mencionados. O resultado do estudo dos dezenove artistas podem ser apreciados nos capítulos 2 e 6 de SANT'ANNA, 2021.

pesquisadores da história da moda, o surgimento do fenômeno efêmero da moda está atrelado ao declínio da tradição, de formações sociais baseadas no coletivo e, inversamente ao recrudescimento do humanismo e do valor da razão, que desencadeiam os processos de individuação e de exaltação dos prazeres terrenos, quebrando, assim, a noção de um destino pré-estabelecido determinando pelas forças da natureza e a submissão do sujeito social a um passado coletivo, o que os levam a se encararem enquanto “autores de seu próprio universo social” (LIPOVETSKY, 1989, p. 28), munidos da capacidade de provocar mudanças em si e ao seu redor. Nessas circunstâncias, a novidade e a aparência tornaram-se os alicerces do funcionamento social, tendo o presente se transformado no principal eixo temporal dessa sociedade que se edificou no Ocidente, denominada por Gilles Lipovetsky de “sociedade de moda”.

Dentro desse novo contexto cultural e ideológico, o vestir foi se constituindo, com todas as demais ações em torno do corpo humano e sua aparência, num vetor de identificação e significação da condição social dos sujeitos, reforçando as estratégias de classes sociais e dos poderes implicados na hierarquização do mundo social (BAUDRILLARD, 1995). Assim, a atuação de artistas que se ativeram à produção de desenhos de trajes no Ocidente, a partir do século XV, o fizeram imbuídos do valor atribuído à aparência corporal que a sociedade de suas épocas desenvolveu (CAMPANA, 2006; CARVALHO, 2018).

A sociedade moderna, que promoveu as grandes navegações, a expansão comercial mercantilista e a formação dos Estados Nacionais, é a mesma que estimulou artistas a produzir registros dos trajes usados, dada a sua efemeridade e mesmo compreensão de serem formas válidas de representarem as diferenças entre continentes, povos, classes e gêneros (VIALLION, 2006). Se o regime escópico (JAY, 1993) da atualidade supõe que tais desenhos expressam os trajes antigos, para os contemporâneos daquelas produções, os desenhos manifestavam o próprio novo modelo de temporalidade que se instaurava na sociedade, na qual uma lógica de alternâncias constantes fazia com que certas formas de se vestir expressassem poder social. Além disso, no culto do progresso e da mudança em busca de um futuro mais promissor, os traços persistentes do passado deveriam ser banidos ou representados de forma exótica. O registro dos trajes, por meio de desenhos e posterior reprodução em litogravuras, se fazia motivado por esse contexto valorativo do novo e a concepção de passado própria da modernidade, o que pesquisadores, como Carla Campana (2006) e Lethullier (2009), entre outros especialistas, já evidenciaram largamente.

A produção de tais obras se relaciona, em longa duração, a distintas motivações culturais. São as principais, considerando o âmbito europeu ocidental:

- a) o intuito de registrar o exótico dos povos e terras distantes, como Cesare Vecellio (1521 – 1601)³, que teve grande repercussão no século XVI;
- b) o propósito de difundir as novas formas de se vestir da burguesia em ascensão, como no caso de Jean Dieu de Saint-Jean (1654 - 1695), Nicolas Guerard (1648 - 1719), Sébastien Le Clerc (1637 - 1714), Robert Bonnard (1652 - 1733) e Antoine Watteau (1684 - 1721), entre outros (SANT’ANNA, 2020);

³ VECÉLLIO, Cesare. *De gli habiti antichi, et moderni di diuerse parti del mondo*. Veneza: Damian Zenaro, 1590. Disponível em: <<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8446755d>>. Acesso em: 10/08/2020

c) para os artistas do século XVII e XVIII os desenhos de trajes se atrelaram à eclosão das revistas de moda que ilustravam em suas páginas as *Fashion Plates*, estampando as mudanças de tendências e novos estilos que poderiam ser aderidos ao vestuário (LIMA, 2018);

d) no século XIX se observa a retomada da escolha das representações do exótico e daquilo que seria a margem dos modelos em voga nas tendências de moda difundidas pelas revistas da época. Eivados do Romantismo, artistas como Vernet e Meirelles buscaram, nos desenhos de trajes, caracterizar tipos sociais que, supostamente, expressavam a “alma do povo” e o regional.

Diante do exposto, não surpreende que diversos autores tenham sido instigados a preservar visualmente as vestes de sua época e tempos passados. No entanto, é possível citar outra razão provável para que tantos artistas tenham se voltado à produção desse tipo de registros: o importante comércio de livros deste gênero entre a elite “cultivada” da sociedade moderna europeia⁴.

Tal comércio se evidencia pelo próprio suporte em que os desenhos de trajes chegam aos pesquisadores na contemporaneidade. O acesso atual a tais obras se dá por meio da técnica de litografia que permitiu a reprodução de originais e a publicação de livros, várias vezes reimpressos. Um caso exemplar é o livro de Cesare Vecellio, chamado *De gli abiti antichi, et moderni di diverse parti del mondo*, exemplar que reúne ilustrações e comentários que buscam criar uma narrativa do vestuário de povos da Europa, Ásia, África e América, cujas reedições se deram em 1590, 1598, 1664, 1859-60 e mesmo recentemente em 2018⁵. Nesse sentido, pode-se afirmar que, apesar de haver uma inclinação criativa sobre representações de tipos populares e trajes, os artistas dedicados ao registro do vestuário também eram estimulados pela questão comercial. Por meio da reprodução de um desenho a partir da confecção de uma matriz, os ávidos sujeitos modernos, preocupados com sua aparência e com a noção da temporalidade que a modernidade impulsionou, consumiram tais livros de trajes e estampas desde Albrecht Dürer (1471 - 1528)⁶, consolidando, tanto o comércio de estampas, como as formas de vestir em um objeto comercializável, em um souvenir (LIMA, 2018).

Em sua obra “O Império do Efêmero” (1989), Gilles Lipovetsky identifica alguns dos primeiros historiadores do vestuário presentes no fim da Idade Média que se ativeram à produção de registros do seu próprio acervo de trajes de maneira a exaltar suas variabilidades:

⁴ Conforme curadoria do Fitz Museum: “The second half of the sixteenth century witnessed the emergence of a new genre: the printed costume book. Weigel’s *Trachtenbuch* was one of the first and most lavishly printed of these, comprising 219 single-page woodcuts in a generous format, which illuminators could colour. Costume books were looked at and read by men and women. They disseminated knowledge of different customs across the globe, offered regional and national guides to style, and propagated a strong moral code for self-comportment” Disponível em:

<<https://www.fitzmuseum.cam.ac.uk/gallery/treasuredpossessions/discover/costumebook.html>>. Acesso em: 28/01/2020.

⁵ VECCELLIO, Cesare. *De GliHabitū Antichi, Et Moderni Di Diverse Parti del Mondo*Libri Due. Londres: Forgotten Books, 2018. 802 p.

⁶ Veja no link a coleção de estampas litografadas de Albert Dürer, disponíveis na *Bibliothèque Nationale de France*. Disponível em:

<https://gallica.bnf.fr/services/engine/search/sru?operation=searchRetrieve&version=1.2&query=%28%28dc.creator%20all%20%22D%C3%BCrer%2C%20Albrecht%22%20or%20dc.contributor%20all%20%22D%C3%BCrer%2C%20Albrecht%22%29%29&keywords=D%C3%BCrer,%20Albrecht&suggest=2>. Acesso em: 01/06/2021.

(...) crônicas do conde de Zimmern, crônica de Kondard Pellikan de Ruffach, em que são relatados a emoção despertada pelas modas e pelas extravagâncias da aparência, o sentimento do tempo que passa através das diferentes modas do vestir. No século XVI, Matthäus Schawars, diretor financeiro da casa Fugger, empreendeu a realização de um livro feito de vinhetas aquareladas, no qual comenta os trajes que usou desde sua infância, depois aqueles que foram confeccionados segundo suas próprias instruções (...) A curiosidade pelas maneiras “antigas” de vestir-se e a percepção das variações rápidas da moda aparecem ainda na exigência, formulada desde 1478 pelo rei René d’Anjou (...) No começo do século VXI, Vecillio desenha uma coleção “de roupas antigas e modernas” (...) A mutabilidade da moda se impôs como um fato evidente à consciência dos cronistas; a instabilidade e a estranheza das aparências tornaram-se objetos de questionamento, de espanto, de fascínio, ao mesmo tempo que alvos repetidos da condenação moral (LIPOVETSKY, 1989, p. 31).

Entende-se que a importância que foi dada ao registro dos trajes e seus diversos formatos, desde o fim da Idade Média, não abarca todas as formas que existiram de vestir e compor a aparência corporal naquele período, ou local, haja vista que os costumes vestimentares não se dão de forma homogênea. Todavia, deve-se considerar o vestir como um componente fundamental para o entendimento do funcionamento das sociedades modernas, pautadas na mudança e na busca pela originalidade, oportunamente chamada de sociedade de moda. Logo, foi a partir de uma conjuntura cultural e histórica que a preocupação em registrar vestimentas surgiu como tema artístico e, paradoxalmente, também serviu como forma de preservar o que passou a ser facilmente mudado.

446 ■

2. Tratamento das fontes primárias: desenhos de trajes

Como já mencionado, o presente artigo desdobra-se de projeto muito mais amplo, logo o tratamento dedicado aos trabalhos de Bosse, Vernet e Meirelles foram realizados num conjunto maior de fontes iconográficas. Portanto, o que se descreve a seguir foi aplicado amplamente e, posteriormente, restringido aos artistas em estudo neste artigo.

Com o objetivo de analisar produções artísticas dedicadas ao desenho de trajes populares na Europa, foi necessário organizar um procedimento de dissecação do corpus investigado. O impulso inicial deveu-se ao estudo da coleção de “Estudos de Trajes Italianos”, realizado por Victor Meirelles entre 1853 e 1856, constituída de 104 pranchas coloridas, dedicadas ao traje popular italiano no século XIX. Assim, Victor Meirelles tornou-se a “tomada de posição”, conforme Didi-Huberman categorizou como inerente a quem estuda imagens (2009), ou seja, a coleção de Meirelles constituiu-se um parâmetro nas discussões realizadas em torno das demais coleções de trajes cotejadas. Isto se deu não de maneira objetiva e factual, e sim de forma subjetiva, enquanto meio próprio de olhar e constituir sentidos diante das demais imagens.

Formalmente, o procedimento do grande projeto de pesquisa se organizou em algumas etapas que se descrevem a seguir.

Num primeiro momento, o levantamento de artistas que havia, antes de Meirelles, se dedicado ao estudo de trajes colocou a equipe frente a grande número de trabalhos artísticos com características de “estudos de trajes”. Portanto, para uma seleção plausível ao estudo, foi determinado um critério preciso. Levando-se em conta as dimensões da circulação da imagem como fator de agência dos sujeitos sociais, entendeu-se como relevante tomar como critério a disponibilidade de fragmentos desses estudos de trajes nos compêndios de História da Moda que são adotados com frequência nos Bacharelados em Moda. Dentre eles o mais comumente adotado é: “A Roupas e a Moda” de James Laver⁷.

A partir da observação das ilustrações do livro de Laver, criou-se uma lista na qual se catalogou o nome do artista, o título da obra, o local e a data em que foi realizada; o acervo a qual pertence e a referência da imagem no livro de Laver. No total, contabilizaram-se 25 imagens de 19 artistas diferentes. No entanto, tornaram-se objeto de estudo apenas 7 deles – Abraham Bosse, Albrecht Durer, Antoine Watteau, Jean Dieu de Saint, Nicolas Guerard, Richard Gaywood, Robert Bonnat, e Sébastien Leclerc – porque os trabalhos dos demais artistas não foram encontrados em formatos digitais confiáveis. Esse “percalço” de muitas das imagens que estão presentes no livro “A Roupas e a Moda” não terem sido encontradas não comprometeu o andamento da análise, visto que o objetivo era alcançar a recorrência de artistas incorporados na ilustração de um livro de farta circulação e questionar em que medida essa presença se fazia reverberar numa forma normativa de pensar os trajes do passado como homogêneos, levando, então, a equipe de pesquisa a conhecer a produção dos artistas selecionados além das ilustrações do livro e, assim, verificar quais continuidades e distâncias teriam em relação à produção de Meirelles⁸.

A partir dessa listagem, iniciou-se o trabalho de busca da produção desses artistas enumerados por meio da plataforma on-line da Biblioteca Nacional da França – Gallica –, do *Victoria and Albert Museum* e da *Bibliothèque Historique de la Ville de Paris*. Em seguida, para cada artista apurado, organizou-se uma tabela, constando a imagem e seu código de identificação, o nome do autor, o título da obra, a data de produção e a descrição que contempla o tamanho, a técnica, por quais autores já foi referenciada, a fonte da imagem no acervo e de qual fonte foi extraída originalmente. Além disso, houve a criação de um banco de imagens em que cada imagem catalogada está denominada por seu código⁹.

Feito esse levantamento, teve-se condição de se analisar a complexidade dos registros dos artistas, de modo a problematizar essas produções anteriores a Victor Meirelles¹⁰. Como o grupo dos sete artistas gerou um amplo leque de opções, variedades e, inclusive, disparidades, não caberia publicar na integralidade o longo

⁷ A segunda obra mais presente nas referências bibliográficas dos planos de ensino de história da moda de acordo com pesquisa produzida pelo Laboratório de Moda, Artes, Ensino e Sociedade durante os anos de 2012 e 2015.

⁸ Salientamos que a consideração acima diz respeito ao processo do projeto maior e não foi contemplada em sua complexidade neste artigo. Ver SANT'ANNA, 2020.

⁹ Os pesquisadores interessados em conhecer mais detalhadamente a base de dados composta poderão entrar em contato com SANT'ANNA.

¹⁰ A ser observada no livro resultante da pesquisa maior (SANT'ANNA, 2020).

estudo desenvolvido. Logo, um segundo recorte para o presente artigo foi realizado, tendo questões de pesquisa mais específicas. Dessa maneira, foram estabelecidos critérios novos que problematizassem a questão “tendo em conta temática semelhante – trajes - e artistas de épocas distintas, o que permanece em comum quando a representação de trajes era desenvolvida?”

Então, os novos critérios para a seleção dos artistas a serem estudados foram:

- a) Pertencessem a épocas distintas de Meirelles;
- b) Houvessem produzido pranchas relacionadas à Itália;
- c) Tivessem algum vínculo com a trajetória alcançada por Meirelles.

Com eles buscou-se identificar diferenças e semelhanças apesar da temporalidade distinta entre os artistas.

Nesse sentido, com a esperança de se observar maiores distanciamentos, elegeram-se os artistas Abraham Bosse, visto que sua produção ocorreu no começo do século XVII; posteriormente, Carle Vernet foi somado por ter alcançado notoriedade na pintura histórica assim como Victor Meirelles. Ademais, vale ressaltar que tanto Vernet quanto Meirelles têm em comum o fato de serem conhecidos por obras consagradas e não pelo desenho de vestimentas, tais como *L'Empereur donnant ses ordres aux maréchaux de l'empire, le matin de la bataille d'Austerlitz*¹¹, 1808e A 1ª missa no Brasil, 1861.

448 ■

Explicado aos leitores como o processo de seleção de estudos de trajes se efetuou e a questão norteadora aplicada à presente seleção de Abraham Bosse, Carle Vernet e Victor Meirelles, cabe expor o que olhamos.

3. Do olhar ao cotejamento

O corpus de estudo se constituiu em 269 obras, sendo 65 de Abraham Bosse, 100 de Carle Vernet e mais 104 pranchas de Victor Meirelles de Lima que estão dispostas em acervos distintos: Museu Victor Meirelles (Florianópolis, com 21 registros), Museu Nacional de Belas Artes (Rio de Janeiro, 72 registros) e colecionadores particulares (11 peças).

O tratamento do corpus definido começou com a aplicação da mesma grade de observação das pranchas desenvolvida sobre a coleção de trajes de Meirelles, que se divide em dois tipos. A primeira onde se anotaram todas as informações formais prestadas pelas fichas catalográficas dos acervos das imagens, considerando suas dimensões, técnicas e formas de arquivamento. Na segunda grade, concentrou-se na observação de todos os elementos plásticos: formas, cor, elementos representados, composição, posicionamento das figuras no papel e todos os demais ícones que produzem narrativas visuais (PIETROFORTE, 2010; VOLLI, 2010).

Ao observar as gravuras feitas por Abraham Bosse, quantitativamente têm-se os seguintes valores: são 65 registros encontrados no acervo da Gallica, sendo que, dentre eles, estão contidas representações de 45 figuras masculinas, 14 femininas e 4 crianças. Dessa totalidade, 4 pranchas são compostas de 2 figuras

¹¹ Disponível em: <http://collections.chateauversailles.fr/#5b301b81-1a60-4226-af50-b73c2f7f9731>. Museu de Versalhes, França. Acesso em: 31/03/2020.

representadas em primeiro plano, enquanto nas demais há apenas 1 figura. Em relação à posição, 56 figuras estão na vertical e apenas 9 flexionadas – sentadas ou ajoelhadas. Aprofundando o olhar, evidencia-se a ausência de cores em toda a produção catalogada. A ambiência é bastante detalhada, de modo a permitir diferenciar ambientes externos e internos, a partir da atribuição de móveis em alguns cenários, bem como construções ao redor das personagens ou a presença de natureza, evocada pela representação de árvores, montanhas e a interação com cães, sobretudo, por parte das representações de mulheres e crianças e, em um caso, a ocorrência de um macaco.

Atrelado a isso, muitas imagens contam com a presença de pessoas sendo representadas em segundo plano, o que transmite vivacidade às cenas e enfatizam a narratividade visual. Em grande parte dessas imagens, há a interação das figuras com algum tipo de objeto, havendo a presença de um instrumento de sopro e percussão tocados pelo sujeito. Os objetos representados são entendidos como ícones de condições sociais, como: instrumentos musicais, cestos, diversas formas de recipientes, bastonetes, armamentos (espadas, mosquetes, baionetas, alabardos). Faz-se notória, também, a majoritária presença da representação de nobres e clérigos em prejuízo da representação de outras camadas sociais, que aparecem em 10 gravuras do total, sendo principalmente soldados.

Ademais, em poucas imagens são retratados os rostos dos personagens frontalmente, mas em todas elas há um grande detalhamento das fisionomias e das expressões faciais. Além disso, pode-se perceber movimento na maior parte das figuras, transmitindo ações, como o caminhar, o negociar, o rezar, o tocar de instrumentos.

Ressalta-se que o artista teve cuidado em representar detalhes das roupas, demonstrar sobreposições, estampas e adornos, tais quais calçados e chapéus. Constata-se ainda a preocupação com o panejamento em todas as figuras.

Por fim, a produção estudada de Abraham Bosse se deu entre 1629 e 1640, com exceção de uma produzida em 1652. Todas as imagens analisadas são estampadas reproduzidas e de cujos originais não há conhecimento. Além disso, em nenhuma das gravuras o título se deu pelo próprio artista, sendo eles criados na catalogação mediante fontes secundárias.

De Carle Vernet foram coletadas 104 imagens. Dessas, 56 representam figuras masculinas, 44 representam o feminino e 2 representam a infância. Mais uma vez, percebe-se a predominância de figuras únicas sendo retratadas: são apenas 4 gravuras que mostram 2 pessoas e 1 que representam 3 em primeiro plano. Do total delas, 99 figuras estão em posição vertical, enquanto 5 são flexionadas.

A pesquisa acerca da produção do artista se deu na *Gallica*, em que foram encontradas 4 imagens, e na *Bibliothèque Historique de la Ville de Paris*, em que se encontra o conjunto de 100 imagens de tipos populares reunidos num livro denominado “*Cris de Paris dessinés d’après nature*”, realizado no ano de 1815. Identificam-se nas figuras disponíveis na *Gallica*, 2 que possuem características de representações de cenas teatrais, 1 que demonstra uma cena do cotidiano inglês e outra que representa 2 militares. Portanto, será utilizado aqui o trabalho *Cris de Paris dessinés d’après nature*, visto que esse contempla o registro de trajes populares propriamente dito. Vale lembrar também que todas as gravuras de Carle Vernet são litografias, cujos tamanhos são de 35 centímetros por 26 centímetros cada, ou seja,

foram reproduzidas para ampla circulação. Esse propósito explica, inclusive, a temática do livro, cuja produção era de amplo sucesso editorial na Europa dos séculos XVIII e XIX (VISSIÈRE, 2011).

Ao analisar o livro de Vernet, todas as pranchas possuem um título dado pelo próprio autor e inscrito abaixo de cada figura, ao lado da sua assinatura. Esses títulos são de cunho descritivo e traduzem a profissão exercida pela personagem representada, seguindo o modelo corrente desse tipo de publicação (ARNAL, 1890; BLANC, 1898).

Em todos os casos, há a interação da figura com algum objeto referente à profissão retratada, sendo eles cestos e recipientes que contêm o que se deseja comercializar, instrumentos para se fazer comida e, em alguns casos, instrumentos musicais. Além disso, a interação com animais, como cães, cavalos e jumentos, também se faz recorrente. Apenas uma das imagens possui, em primeiro plano, dois sujeitos, as demais uma única figura.

Salienta-se que todas as figuras foram representadas estáticas, tanto as que estão verticalizadas – em pé –, quanto aquelas que estão flexionadas – sentadas. No entanto, não há a ocorrência de corpos representados completamente de frente. Assim, cada corpo retratado possui a cabeça, tronco ou a parte inferior girada para algum dos lados. A recorrência dessa rotação das figuras vincula-se ao *pathos* de representação do corpo vestido que se identificou na pesquisa geral e a que não se adentrará neste momento¹².

É evidente a preocupação com detalhes, tanto no quesito das vestimentas, quanto em relação às expressões faciais e nos objetos que cercam a figura. Mesmo assim, em nenhum momento houve a elaboração de um cenário, apenas a colocação de lajotas para incrementar a representação de uma superfície, bem como pedras e muretas em que se apoiam alguns personagens, além dos objetos usados para o trabalho das personagens e animais com os quais alguns interagem. Em 5 gravuras há a representação de casas ou outras edificações ao fundo e, em 9 gravuras, há silhuetas de pessoas ao longe, de modo a transmitir a sensação de um local externo como as ruas de uma cidade, porém algo genérico e não determinando um local em específico. Nesse sentido, é possível notar, também, a preocupação com a representação das cores, tendo em vista que todas as imagens são coloridas.

Ao retomar o olhar sobre a questão das vestes, o que está sendo representado em todas as figuras é o traje que caracteriza junto com os apetrechos os diversos tipos de trabalhadores urbanos. Nota-se a padronização das proporções e dos elementos do vestuário, apagando qualquer identidade corporal ou pessoal, a fim de significar apenas o fazer comercial representado. Entre as figuras femininas, é unânime o uso do avental, peça que enfatiza a condição do trabalho.

Por fim, na produção de Victor Meirelles, as 104 pranchas coloridas representam inventário de trajes regionais italianos. Dentre elas, 36 referem-se ao masculino, 70 ao feminino e 2 contêm figuras infantis – nas duas gravuras distintas estão representadas mães amamentando. Ainda contempla 63 figuras verticalizadas e 43 flexionadas.

¹² Interessados na questão ver cap. 6, subitem 6.3 “Move-se o olhar, desmonta-se o ângulo, o sentido se vê”. SANT’ANNA, 2021.

A coleção colorida¹³ conta com 104 imagens e representam diversos tipos sociais como clérigos, pescadores, camponeses. As pranchas são de formato retangular, excetuando três em formato ovalado e duas redondas.

De todas as pranchas que foram produzidas nessa coleção, apenas uma possui cenário que permite distinguir uma ponte ao fundo da figura. As demais enfocam exclusivamente a figura. Não há preocupação com as expressões faciais das figuras, estando, inclusive, algumas sem fisionomia desenhada. Além disso, evidencia-se que muitas das figuras estão incompletas, visto que é possível visualizar o traço de grafite deixado em partes do papel pelo artista, e a falta de detalhes na fisionomia, como olhos e íris.

Considerando-se o traje, pode-se notar a grande preocupação com as formas: o panejamento, a luz e sombra e a representação de bordados e tecidos, conforme os cânones estabelecidos na formação clássica.

A produção foi realizada durante o pensionato do artista catarinense entre os anos de 1853 e 1856, em Roma. As pranchas têm em média 35 centímetros por 25 centímetros e abarcam as técnicas de aquarela sobre papel, óleo sobre cartão, entre outras. Além disso, somente nas obras de colecionadores particulares encontram-se títulos atribuídos pelo artista. Porém, nas pranchas de acervos públicos, poucas inscrições são encontradas e rara assinatura.

Para que fique evidenciada a semelhança compositiva, a despeito das diferenças quantitativas e de época, abaixo seguem quatro painéis comparativos, pondo lado a lado os trabalhos cotejados de Bosse, Vernet e Meirelles. Os painéis reúnem, respectivamente: a) figuras femininas; b) figuras masculinas e c) a presença de ícones que caracterizam regiões, trabalhos e condições sociais (figura 3 e 4).



Figura 1. (a) Abraham Bosse, *Bergère jouant avec un chien*, 1640, estampa, [sem dimensões catalogadas], *Bibliothèque Nationale de France - Département Estampes et Photographie*. (b) Carle Vernet. *Marchande d'eau de vie*, 1815, litografia, 35 x 26 cm, *Bibliothèque Historique de la Ville de Paris*. (c) Victor Meirelles. Estudo de Traje – MVM05, 1853, aquarela sobre papel; 27,4 x 20,6 cm. Museu Victor Meirelles.,

¹³ Existem 17 desenhos em preto e branco que são catalogados como “Estudo de Trajes Italianos”, contudo não são considerados neste cotejamento por terem outras questões que põem em dúvida o pertencimento à mesma coleção originalmente.



Figura 2. (a) Abraham Bosse. *Gentilhomme debout*, 1640, gravado por Gilles Rousselet, [sem dimensões catalogadas], *Bibliothèque Nationale de France - Département Estampes et Photographie*. (b) Carle Vernet. *Marchand de guêtres*, 1815, litografia, 35 x 26 cm, *Bibliothèque Historique de la Ville de Paris*. (c) Victor Meirelles. Estudo de Traje – MNBA 1589, 1853; aquarela sobre papel, 28,0 x 21,0 cm, Museu Nacional de Belas Artes.



Figura 3. Abraham Bosse. *Un soldat jouant du tambour*, 1632-34, gravado por Michel Lasne, [sem dimensões catalogadas], *Bibliothèque Nationale de France - Département Estampes et Photographie*. (b) Carle Vernet. *Bouquetière*, 1815, litografia, 35 x 26 cm, *Bibliothèque Historique de la Ville de Paris*. (c) Victor Meirelles. Estudo de Traje – MNBA 1614, 1853, aquarela sobre papel, 29,0 x 21,7 cm, Museu Nacional de Belas Artes.



Figura 4. Abraham Bosse. *Une femme debout serre dans une caisse une robe brodée*, 1632-34, estampa, [sem dimensões catalogadas], *Bibliothèque Nationale de France - Département Estampes et Photographie*. (b) Carle Vernet, *Marchand de pain d'épice*, 1815, litografia, 35 x 26 cm, *Bibliothèque Historique de la Ville de Paris*. (c) Victor Meirelles. Estudo de Traje – MVM 08, 1853; aquarela e grafite sobre papel colado em cartão, 26,9 x 20,1 cm, Museu Victor Meireles¹⁴.

As apreensões desses painéis, dados e apontamentos desenvolvidos são o mote do próximo item.

4. Aproximações e distanciamentos entre Bosse, Vernet e Meirelles

Após o exercício do olhar e do cotejamento das coleções, cabe responder à questão que norteou este estudo, ou seja, apesar da distância temporal, quais as proximidades e distâncias entre a produção de estudo de trajes destes três artistas?

O que os assemelha em geral é o modelo de composição, o primor técnico e a riqueza de detalhes representados.

No trabalho dos três artistas a predominância de composições centralizadas em apenas uma pessoa, disposta em primeiro plano se constitui no padrão. Outrossim, os artistas mantiveram grande preocupação em relação ao panejamento, ou seja, a técnica do desenho ocupada em representar o caimento dos tecidos conforme os movimentos e volumes corporais, além de se preocuparem com os efeitos de luz e sombra, nas formas presentes em cada variação de estilo, nos adornos, nas sobreposições.

No campo das diferenças identificamos 03 eixos de variação. O primeiro centrado na própria obra: uso da cor, aplicação de ambiência, diversificação de técnicas, detalhamento da fisionomia, recorrência dos gêneros representados, presença ou não de

¹⁴ Disponível em: <http://museuvictormeirelles.museus.gov.br/acervos/colecao-victor-meirelles/>

título, legenda, assinaturas ou datação. O segundo eixo contempla a formação dos artistas, a norma estética vigente a cada época e o mote de representação do vestir. Por fim, se reflete sobre as diferentes narrativas visuais produzidas.

4.1 Primeiro eixo

Em busca das diferenças, inicialmente as evidenciadas pela dimensão gráfica, em que se observa a questão do uso da cor e da ambiência das composições, seguida da diversificação de técnicas e do acabamento do desenho. Tais diferenças são justificadas pelo interesse comercial da produção evidenciado em Bosse e Vernet, o que não ocorreu diretamente no caso de Meirelles.

Em Bosse não há a utilização de cores em suas produções, além de ter criado ambiência elaborada em todas as imagens, o que ocorre de maneira muito sutil em Vernet e praticamente nula em Meirelles. As obras de Meirelles por serem cotejadas em sua forma primária, também, são as únicas que apresentam múltiplas técnicas, enquanto as de Vernet e Bosse são apreciadas somente na forma acabada da litografia. Nesse sentido, mantendo o olhar nas distâncias de Meirelles em comparação a Bosse e Vernet, apenas naquele artista é possível visualizar a ocorrência de fisionomias não acabadas, o que denotam o fim não diretamente comercial das pranchas analisadas.

Ainda, reforçando o aspecto distinto relacionado ao fim comercial ou não da obra, nota-se que Victor Meirelles e Abraham Bosse em nenhum momento titularam suas produções, assim, os títulos das gravuras foram dados posteriormente. No entanto, Bosse teve a preocupação de assinar cada gravura da coleção, bem como Vernet, que além de assinar foi o único que denominou suas gravuras, dando a cada uma, falas precisas, práticas sociais representadas.

Empolgados pelas descrições detalhadas dos costumes que se renovavam entre a burguesia ascendente, como Bosse realizou à sua época, ou pelo típico e peculiar de Paris, como Vernet pintou, compradores ávidos impulsionaram as produções desses artistas de séculos distintos. Foi embalado nessa tradição, nos ideais de puristas e românticos (COLI, 2004) e mesmo oportunidade de negócio que o pensionista Meirelles desenvolveu suas 104 pranchas, tendo 11 delas encontrado comércio (SANT'ANNA, 2020).

Outro ponto de distinção se dá na recorrência do gênero das figuras humanas representadas. Diferente dos demais, Victor Meirelles retrata com frequência as nuances do vestir feminino, enquanto em Bosse e Vernet as figuras masculinas sobressaem.

4.2 Segundo eixo

Outras diferenças e distâncias ainda podem ser assinaladas mediante a análise para além da própria obra, o que constitui o segundo eixo de observação e análise.

Entre os três artistas contemplados, há distância na formação artística, especialmente diante de Abraham Bosse em relação aos demais. Isso se deve ao fato de que Meirelles e Vernet tiveram uma formação artista semelhante: clássica e acadêmica, consolidada desde o século XVIII (LISBOA, 2007) e vigente no Brasil,

onde Meirelles recebeu seus primeiros anos de formação (ROSA, 1982). Bosse, por sua vez, foi mais autodidata, realizando sua formação a partir do exercício da profissão de gravador, das relações com a geometria, a perspectiva e o método de Girard Desargues (LOTHE, 1993).

Do ponto de vista da norma estética vigente a cada época, Vernet e Meirelles, além de estarem inseridos no mesmo contexto histórico do século XIX, mesmo que em décadas diferentes, foram submetidos aos cânones clássicos do desenho cujas proporções, precisão no panejamento e uso da cor eram muito rígidos. Contudo, o classicismo se faz mais presente em Vernet, bem manifestado na ausência de movimento de suas figuras, enquanto em Meirelles, apesar do teor rafaelita tê-lo influenciado por meio das orientações dos discípulos de Tommaso Minardi, um líder dos Puristas, a fusão dos ensinamentos puristas e a verve romântica, difundida na Itália, marca sua produção de traços (COLI, 2004). Bosse, duzentos anos antes, compartilhou de um modelo mais dinâmico de representação da figura humana, próprio do Barroco europeu.

Em relação ao mote da composição do trabalho, outra distinção importante foi assinalada.

Vernet como Meirelles tiveram suas produções voltadas para o costume popular, tomado de figuras como trabalhadores, tipos sociais classificados como urbanos ou rurais, exóticos e típicos e não, necessariamente, viventes ordinários de seu tempo. Bosse, contrariamente, se debruçou majoritariamente sobre a nobreza e os costumes vestimentares de sua própria época, com propósitos de difusão de uma tendência de moda nos moldes usuais no século XVII, em que a ausência de magazines de novidades e mesmo o alto custo de reprodução das imagens em jornais tornavam mais lenta a difusão de novos modelos de vestir.

No caso de Meirelles e Vernet, a rapidez com que os magazines de moda difundiam as novas tendências da estação, os desenhos de traços que produziam visavam a outros intuitos distantes do próprio sistema de moda do século XIX, que se edificava, pautado numa cadeia produtiva organizada que garantia a efetiva difusão das tendências de moda com a inerente efemeridade e volatilidade nas formas do vestir aclamadas pela modernidade (SANT'ANNA, 2007).

Vernet e Meirelles optaram pela valorização do passado e a preocupação em fazer um inventário histórico de tipos de vestir em um contexto específico ao compor seus trabalhos. Bosse, no entanto, teve sua produção num período anterior, em que o sistema de moda era ainda “antigo” (LIPOVETSKY, 1989), ou seja, sem uma organização atrelada à industrialização e ampla comercialização, o que faz de seus desenhos das ruas e costumes da corte não serem vinculados à marginalidade de vendedores ambulantes, como no caso da obra de Vernet, nem a camponeses italianos, como no caso de Meirelles.

4.3 Terceiro eixo

Nos estudos de traços do século XIX, como os feitos por Meirelles e Vernet, a motivação central dessas pinturas e gravuras está na representação de traços, como apontado no subitem anterior. E nessa motivação artística de representação do traje, centra-se a própria dimensão narrativa dessas obras.

A narrativa visual é uma condição desencadeada pela imagem no seu processo de apreensão. Em poucas palavras, ao se verem os traços, as formas, as relações entre os elementos que compõem a imagem, são acionadas maneiras de ver e atribuir sentido ao visto. Todavia, tal narração não se produz como efeito individual de percepção e articulação de sentidos. Segundo Pêcheux (1988), toda linguagem possui relação com a exterioridade, isto é, com as condições de produção do discurso que se fazem presentes na textualidade como interdiscurso. O conceito de interdiscurso implica a admissão que, ao dizer, o sujeito falante aciona suas memórias do que já foi dito, é um não-dito que se faz presente através de múltiplas vozes. É uma intertextualidade estruturante se, abusadamente, pode-se propor, pois não é apenas uma referência a outros textos, mas uma condição histórica e socialmente construída de compor sentidos ao dizer e ao escutar, ao escrever e ao ler que os sujeitos sociais ao compartilhar a mesma sociedade, articulam entre si. Para Iser (2002) essa mesma dimensão discursiva se encontra no interior das estruturas do texto, o que permite a estrutura do ato, ou seja, a atividade receptora daquele que lê ou vê e, por sua vez, a estrutura da realização, isto é, a atividade catártica e comunicativa que perpetua o processo singular e socialmente (JAUSS, 1979). Para a semiótica visual (PIETROFORTE, 2010), tal efeito se encontra em todas as imagens.

No caso das representações artísticas dos trajes analisadas, cada um deles é manifestação e composição simultânea de identificação da condição social, do gênero e da localidade, sendo a estrutura humana reproduzida apenas como suporte dessa narratividade expressa.

Em alguns artistas que se dedicaram aos estudos de trajes, as composições expressam o exótico, o distante e, em outros, o ideal a ser constituído. Assim, por mais que tenham sido compostos cenários, ambientando as figuras e ampliando a narrativa visual das obras, tanto Abraham Bosse, quanto Carle Vernet e Victor Meirelles tomaram as vestimentas como ponto central da narratividade produzida.

Acompanhada de legendas, a narrativa visual das pranchas de Vernet fica condicionada à coerência entre o visto e o lido. A narrativa visual de Carle Vernet em seu Grito de Paris enfatiza a tradição desse tipo de obra, seguindo o modelo recorrente; reforça a noção urbanizada da cidade luz, atribuindo por meio das legendas as falas constantes, o barulho contumaz de uma cidade grande e populosa. Porém, sem amedrontar os que ainda desconheciam os grandes centros urbanos, as gravuras de Vernet, com suas proporções impecáveis, suas linhas limpas, o colorido aplicado e os corpos disciplinados e bem caracterizados em trajes diferenciados pelos tipos de comércio, narravam a riqueza visual e segura da cidade grande aos seus espectadores, além de convidar a conhecer a diversidade apresentada.

Fartamente ambientadas, como as pranchas de Bosse, a narrativa visual se apoia em todo o contexto em que a figura central se apresenta. O meio urbano, em que promulgava a atualidade da “moda” apresentada, é narrado pela profusão de ambiência, bem como os trejeitos das figuras reforçam a sintonia de cada um aos novos tempos. Da mesma forma, as figuras que representam os tipos sociais mais empobrecidos e servís desta sociedade moderna compõem a narratividade de sua exclusão na redução dos elementos que compõem a ambiência.

Porém, a lisura da composição de Meirelles, sem legendas ou expressivas ambiências, não foi fator limitante da narrativa visual. Mesmo sem títulos ou outras inscrições, as pranchas foram facilmente associadas por sua visualidade aos trajes italianos. A composição, os objetos, cada elemento do traje representado narra a regionalidade italiana ou o ideal romântico de atribuir pureza e origem aos modos de vestir e ser distintos dos usuais nas cidades que cresciam e se urbanizavam no século XIX.

(...) ao caráter de Meirelles, no silêncio de suas figuras, a paisagem semântica¹⁵ que predomina é a da consistência de um corpo completo, vestido em todos os detalhes, caracterizados por seu gênero, condição social e origem. As pranchas, em que a figura não possui o olhar desenhado, reafirmam a proposta de que é o traje – na composição daquela posição corporal que produz um panejamento próprio e registra um tipo social particular – a paisagem móvel e acidentada, porém intacta, pela qual o olho deve passar (SANT’ANNA, 2020, p. 42).

■ 457

Enfim, a despeito dos séculos e décadas que os separam, Bosse, Vernet e Meirelles compartilharam o mesmo interesse pelos trajes, concebendo que suas obras dariam conta de falar de sua época, sociedade e costumes, reproduzindo normas de composição dos corpos e trajes e, portanto, sendo contadoras de história de um tempo vivido.

5. Considerações Finais

O ethos moda instaurado no ocidente a partir do humanismo do século XII (LIPOVETSKY, 1989) desencadeou inúmeras mudanças, que repercutem no próprio advento da Modernidade (SANT’ANNA, 2007). Tal dinâmica histórica do Ocidente abarcou o sistema de valoração, formação, difusão e comercialização da arte, bem como introduziu novos objetos de saber e preocupações históricas. Nessa longa duração, originou-se o ímpeto de registrar as diferentes formas do vestir e entendê-las como marcas do tempo, das culturas e campos de disputas ideológicas. Foi inserido nesse torvelinho que artistas, desde o século XV, preocuparam-se em compor corpos vestidos, instituindo essa forma de gênero nas artes.

No intento de relacionar questões tão diversas, foi desenvolvida pesquisa de grande fôlego e, neste artigo, uma parcela dos caminhos tomados foram evidenciados por meio da apresentação, cotejamento e considerações comparativas das coleções de trajes de Abraham Bosse, Carle Vernet e Victor Meirelles.

¹⁵ Abraço o conceito de Pierre Levy que considera o texto como uma paisagem móvel e acidentada, sendo ele esburacado, riscado e semeado de brancos, no qual os leitores não são obrigados a percorrer um único caminho, mas têm a possibilidade mesmo de “produzir dobras interditas”, fazendo com que outros efeitos de sentidos entre os sujeitos se estabeleçam. E, mediante essa ideia de Levy, penso nas pranchas como textos sempre aptos à atualização, uma viagem por contornos e formas que levam a um campo textual maior, móvel e reconfigurável. “A inteligência do leitor levanta por cima das páginas vazias uma paisagem semântica móvel e acidentada” (LÉVY, 1999, p.35).

Nesse exercício, foi possível observar semelhanças: (a) no modo de realizar e divulgar as produções; (b) motivação central em representar trajes; (c) representação de uma figura única em primeiro plano; (d) preocupação com aplicação de panejamento.

Igualmente, foi possível observar diferenças, além do distanciamento histórico, como apontando nos três eixos de análise, o que tanto contemplou as diferenças desprendidas da obra, como aquelas dos contextos em que foram produzidas, como dos efeitos que repercutem pelas narrativas visuais que acionam.

Enfim, refletir como o registro de vestimentas transpassou séculos durante a sociedade europeia desde o triunfo da modernidade e, dessa maneira, caminhou de mãos dadas com a concreção da sociedade de moda, permite a compreensão de modelos atuais de revestir o corpo e de exibi-lo por meio de imagens. Como os artistas analisados, que se inseriram na lógica de enaltecimento da diferenciação e da novidade por meio do vestir a partir da perspectiva do registro, de acordo com Gilles Lipovetsky, hoje as incontáveis imagens de moda e imagens de si, nas selfies de famosos e desconhecidos buscam registrar a eternidade do momento fugaz exaltado como ideal.

Na perspectiva historiográfica e da memória do vestir, tais desenhos, litogravuras e registros antigos cunharam uma história da moda, que se justifica por ter como leitor-modelo um sujeito social marcado pela paixão à novidade e orgulhoso de suas posses e aparências, as quais se tornam dignas de serem constituídas como fatos históricos, marcas de uma época, atestados de um processo entendido como “evolutivo” por muitos, como no caso do livro de James Laver, de onde tudo começou¹⁶.

458 ■

Referências

Abraham Bosse. **Arrêt sur en bref**. Disponível em: < <http://expositions.bnf.fr/bosse/arret/1/index.htm> >. Acesso em: 06 jan. 2019.

Antoine-Charles-Horace, **Called Carle Vernet**. Stephen Ongpin Fine Art. Disponível em: <<https://www.stephenongpin.com/artist/236935/antoine-charles-horace-vernet>>. Acesso em: 06 jan. 2019.

ARNAL, Albert. Paris qui crie: petits métiers/notices par Albert Arnal, Henry Spencer Ashbee, Jules Claretie, Abel Giraudeau, Henry Houssaye, Henri Meilhac. [et al.]; préf. par Henri Beraldi. **Dessins de Pierre Vidal**. Paris, 1890.

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BLANC, Charles. **Les trois Vernet**: Joseph, Carle, Horace. Paris, 1898.

CAMPANA, Carlo. L'habillement féminin à Venise dans les planches de Cesare Vecellio, in VIALLO, Marie. Paraître et se vêtir au XVIe siècle, **Actes du XIII Colloque du Puy-en-Velay**, Saint-Étienne Cedex,

¹⁶ Texto revisado gramaticalmente por Albertina Felisbino. Doutora em Linguística, UFSC, 2002.

Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2006.

CARVALHO, Larissa Sousa de. **Mapeando os livros de trajés do século XVI e a Literatura de moda no Brasil**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2018.

COLI, Jorge. Meirelles em Roma. In: **Victor Meirelles, um artista do império**. Rio de Janeiro: Museu Nacional de Belas Artes, 2004.

COLLIER, J. & M. **Visual Anthropology: Photography as a Research Method**. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1987.

JAY, Martin, ALBARET, Michèle (Tradutor). Les régimes scopiques de la modernité. In: **Réseaux**, volume 11, n°61, 1993.

JAUSS, Hans. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e kátharsis. A estética da recepção: colocações gerais In: LIMA, Luiz Costa (Coord.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

■ 459

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: Costa Lima, Luiz (org.). **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

LETHUILLIER, Jen-Pierre. **Les costumes régionaux: entre mémoire et histoire**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

LIMA, Laura Ferrazza de. **Quando a arte encontra a moda: a obra de Antoine Watteau na França do século XVIII**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2018.

LISBOA, Maria Helena. **As academias e escolas de belas artes e o ensino artístico**. Lisboa: Ed. Colibri IHA/Estúdios de Arte Contemporânea, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2007.

LIPOVETSKY, G. **O Império do Efêmero: A moda e seu destino nas sociedades modernas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LOTHE, José. Un document inédit: le contrat d'apprentissage d'Abraham Bosse. In : **Nouvelles de l'estampe**, n° 130-131, octobre 1993, p. 34-35.

LURATI, Ottavio; BOLLA, Stefano. **L'immagine della tradizione: ideologia e storia del costume popolare: con la riproduzione di varie sempiti cinesi e svizzeri**. 11ª ed. Milano, 1990.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Semiótica Visual: os percursos do olhar**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ROSA, Ângelo Proença da, et al. **Victor Meirelles de Lima (1832-1903)**. Rio de Janeiro: Edições Pinakothek, 1982.

ouvirouver ■ Uberlândia v. 17 n. 2 p. 441-461 jul. | dez. 2021

ROSSETTO, Lourdes et.al. **Victor Meirelles**: Novas Leituras. São Paulo: Livros Studio Nobel LTDA, 2009.

SANT'ANNA, Mara Rúbia. **O Jovem Victor Meirelles**: tempos, traços e trajés. Florianópolis/Rio de Janeiro: Museu Victor Meirelles e Museu Nacional de Belas Artes, 2020.

SANT'ANNA, Mara Rúbia. **Teoria de Moda**: sociedade, imagem e consumo. Florianópolis: Estação das Letras, 2007

SANT'ANNA, Mara Rúbia. **Trajes Regionais e a moda ocidental do século XIX**. 2018. 44f. [manuscrito]. SANT'ANNA.

SÉGINGER, Gisèle (dir.). **Chapeau bas devant ma casquette / À genoux devant l'ouvrier**": L'Éducation sentimentale et les représentations du peuple, Flaubert, histoire de moeurs, 2019, p. 111-124. Disponível em:

https://www.academia.edu/42032332/Chapeau_bas_devant_ma_casquette_%C3%80_genoux_devant_louvrier_L%C3%89ducation_sentimentale_et_les_repr%C3%A9sentations_du_peuple Acesso em: 27 mai 2021.

VISSIÈRE, Laurent. Les métamorphoses Littéraires des cris de Paris au Moyen Âge. In: **Littérature et publicité de Balzac à Beigbeder, Actes du colloque international de Paris**, 28-30 avril 2011, dir. Laurence Guellec et Françoise Hache-Bissette, Marseille, Gaussen, 2012, p. 3-35.]. Disponível em: https://www.academia.edu/7775367/Les_m%C3%A9tamorphoses_Litt%C3%A9raires_des_cris_de_paris_a_u_moyen_%C3%82ge . Acesso em: 09/04/2020.

460 ■

Sites e fontes para as imagens:

BOSSE, A. **BNF** referências:

<https://gallica.bnf.fr/services/engine/search/sru?operation=searchRetrieve&version=1.2&startRecord=0&maximumRecords=15&page=1&query=%28gallica%20all%20%22Abraham%20Bosse%22%29&filter=dc.type%20all%20%22image%22> Acesso em: 21 ago. 2018

MEIRELLES, Victor. **Estudo de Trajes Italianos**. [Diversos]. Museu Victor Meirelles. Florianópolis, SC. <http://museuvictormeirelles.museus.gov.br/acervos/colecao-victor-meirelles/> . Acesso em : 24 fev. 2019.

VERNET, Carle. **Cris de Paris dessinés d'après nature**. Portail Des Bibliothèques Municipales Spécialisées. Paris, França. <https://bibliotheques-specialisees.paris.fr/ark:/73873/pf0001048088?highlight=Vernet,%20Carle&posInPage=1&bookmark=9ad6bf8c-9e4e-4ed9-9c80-5231ecfde26f&queryid=8da09e07-5b8f-49ae-a61e-743a27b51a4a&searchType=cat> . Acesso em: 05 nov. 2018

Recebido em 27/08/2019 - Aprovado em 08/07/2021

Como citar:

SANT'ANNA, M. R.; RÉGIS, N. Proximidades e distâncias entre Bosse, Vernet e Meirelles: novos olhares às representações de trajés de diferentes tempos. *ouvirOUver*, v.17, n.2. p. 441-461. jul./dez. 2021. <https://doi.org/10.14393/OUV-v17n2a2021-50268>



A revista *ouvirOUver* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Entre o Teatro Épico e a Desmontagem cênica: uma análise sobre o espetáculo *Ledores no Breu*.

LAÍS JACQUES MARQUES

■ 462

Laís Jacques Marques é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina na área de Teatro, Sociedade e Criação Cênica. Mestra em Teatro (UDESC, 2021). Graduada em Artes Cênicas - Habilitação em Interpretação Teatral pela Universidade Federal de Santa Maria (2017) e Licencianda em Teatro pela mesma instituição. Atua principalmente nos seguintes temas: Pedagogia do Teatro; Teatro em privação de liberdade; Teatro e juventude.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2423056898714162>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5554-4177>

■ RESUMO

O presente artigo trata-se de uma análise do espetáculo teatral *Ledores no Breu*, da Companhia do Tijolo (São Paulo - SP), e parte, além do texto dramaturgical da peça, das modificações da apresentação presencial até a chegada na apresentação transmitida ao vivo, pela internet. Para tanto, aproximarei as linguagens teatrais partindo do conceito de Desmontagem cênica, de Diéguez (2014), de maneira a perceber os enlaces dessa vertente com o Teatro Épico – aspectos presentes na dramaturgia da peça. Pretendo ainda criar um olhar aprofundado sobre a relação entre a poética cênica do espetáculo e os contextos sociais em que o trabalho está inserido em cada uma de suas versões - evidenciando a montagem virtual -, bem como penetrar na relevância do espetáculo para a discussão das áreas teatrais supracitadas.

■ PALAVRAS-CHAVE

Ledores no Breu, desmontagem cênica, teatro épico, teatro virtual.

463 ■

■ ABSTRACT

This article deals with an analysis of the play *Ledores no Breu*, by Companhia do Tijolo (São Paulo - SP), and starts, besides the dramaturgical text of the play, from the modifications of the face-to-face presentation to the presentation transmitted live over the internet. To this end, I will approach the theatrical languages starting from the concept of Dismantling, by Diéguez (2014) in order to perceive the links of this aspect with the Teatro Épico. I also intend to create an in-depth look at the relationship between the scenic poetics of the show and the social contexts in which the work is inserted in each of its versions - highlighting the virtual montage - as well as to penetrate into the relevance of the show for the discussion of the aforementioned theatrical areas.

■ KEYWORDS

Ledores no Breu, scenic disassembly, epic theater, virtual theater.

Preâmbulo

A escolha por analisar apresentações da peça *Ledores no Breu*¹ se deu a partir de questionamentos surgidos sobre as modificações do trabalho enquanto sua apresentação ao vivo e a transmitida pela plataforma Youtube, no canal Em casa com Sesc². Ao considerar a segunda modalidade, virtual, pretendo apontar como determinadas soluções de cena puseram o espetáculo em diálogo com o que hoje entendemos por Desmontagem, mesmo sem ser este, em princípio, o intuito do ator ou da Companhia do Tijolo, a qual o espetáculo integra. Pretendo ainda situar o trabalho e o conceito de Desmontagem em relação ao campo do Teatro Épico, apontar suas características em comum e seus distanciamentos com esta vertente.

O estudo tem como referência central a dramaturgia da peça, e, a partir dela, transponho às duas apresentações aqui propostas, mas destaco a virtual por perceber nela maiores aspectos de Desmontagem. Como desdobramento, indico a liminaridade entre as linguagens espetaculares, suas fronteiras e entrelaçamentos, além de minhas percepções enquanto espectadora presencial e a distância do espetáculo *Ledores no Breu*.

■ 464

Sobre Ledores: como ler uma peça de teatro?

A tarefa de transformar o concreto não é possível sem a cooperação da palavra. (BENJAMIN, 1934, p.131)

Sob a luz do pensamento de Benjamin³ inicio os estudos sobre a peça analisada, primeiramente no âmbito presencial. *Ledores no Breu*, de atuação e dramaturgia de Dinho Lima Flor e direção de Rodrigo Mercadante, estreia no ano de 2015 em São Paulo - SP. Inspirada em obras brasileiras como a do poeta Zé da Luz⁴, do escritor e ativista Frei Betto⁵ e das práticas alfabetizadoras do pedagogo Paulo

¹ A peça solo é inspirada em obras como as de Lêdo Ivo, Paulo Freire, Luis Fernando Veríssimo, Cartola, Zé da Luz e Jackson do Pandeiro. A dramaturgia baseia-se em episódios organizados em ordens diversas, através de relatos e canções dos autores já citados. Na cena inicial, há a história de um homem que assassina a mulher movido pela ignorância de não saber ler. Tal cena desmembra-se do início ao fim da peça e seu desfecho nos é apresentado ao final. Há também a narração do caso de outro personagem que se emociona ao aprender a escrever sua primeira palavra: um nome feminino. Há também a história da alfabetização feita às escondidas de uma jovem que era proibida de frequentar a escola para trabalhar. Entre cordéis e poesias da região norte e nordeste brasileira, a obra suscita questionamentos como a falta de acesso ao letramento nos sertões e, de certo modo, denuncia a violência ocasionada por más administrações públicas. Como público, vemos personagens ganharem corpo em Dinho Lima Flor, que nos convida para cantar, dançar e escrever, junto dele, novas histórias.

² A peça compõe a programação do canal Fique em casa com SESC. Apresentado ao vivo e transmitido online pela plataforma do Youtube, a proposta do SESC pretende aproximar espectadores de espetáculos teatrais, que, em meio a pandemia ocasionada pelo coronavírus, foram impossibilitados de se manterem em circulação. *Ledores no breu* foi ao ar na noite de 12 de junho de 2020 e sua gravação encontra-se ainda disponível online no link: <https://www.youtube.com/watch?v=Gdd3qs1UFbs>.

³ Walter Benjamin (1892 - 1940) foi ensaísta, crítico literário, sociólogo e filósofo, judeu alemão. A obra citada aqui é O autor como produtor: conferência pronunciada no Instituto para o Estudo do Fascismo, em 27 de abril de 1934, encontrada no livro *Magia e técnica, Arte e política*, datada do mesmo ano.

⁴ Severino de Andrade Silva (1904 - 1965), o paraibano Zé da Luz, ganhou destaque por seus poemas e cordéis, que registram em sua maioria figuras nordestinas brasileiras.

⁵ Carlos Alberto Libânio Christo (1944), ou somente Frei Betto, é um frade, jornalista e escritor de Minas Gerais. O brasileiro e ativista humanista é autor de mais de 60 livros, dentre os quais os de temáticas libertadoras recebem destaque mundialmente.

Freire⁶, a obra chega ao público como um elogio à leitura, às leitoras e leitores que tateiam na escuridão das margens de nosso país.

O público é recebido pelo ator - que apresenta e ambientaliza o universo da peça através da palavra *palavra* - antes de se abrirem as portas de acesso ao palco. Quanto ao texto dramaturgíco proferido por Flor, segundo Almeida (2020) sabemos que “[...] a palavra *palavra* é escolhida como geradora da dramaturgia e dela é construído o enredo a ser desenvolvido no espetáculo [...]” (ALMEIDA, 2020, p. 257, grifo do autor). A *palavra* é desmembrada pelo atuator a fim de que percebamos, enquanto espectadoras(es) o que nela cabe, o que ela carrega e o que há de potente em quem a pronuncia.⁷ Com um cartaz em que se lê NINA em mãos, Flor nos convida a conhecer o letramento, a ausência e a chegada dele no sertão pernambucano.

Na cena em palco, após a entrada do público, há a adaptação do cordel de Zé da Luz, *Confissão de um Caboclo* (LUZ, 1979), cordel este em que o protagonista, em uma delegacia, se entrega à polícia por ter assassinado sua esposa, Rosa Maria. O caboclo do cordel de Luz confessa ao delegado tê-la assassinado por presumir a traição de sua companheira e entrega ao delegado uma carta que a falecida havia dado ao suposto amante. Carta essa, que, para o Caboclo, era a prova maior do suposto adultério. Por não saber ler, presume ter sido enganado por Rosa Maria. No entanto, ao final do cordel e na cena final do espetáculo, uma voz em *off* - a voz de Rosa Maria - lê a carta. Com a leitura, percebe-se que a jovem, em verdade, solicitava ao rapaz que parasse com suas investidas, pois ela era fiel ao seu marido. O Caboclo interpretado por Flor retorna na última cena da peça com a seguinte passagem:

Doutô, doutô me arresponda, / O qui é qui eu tô ouvindo. / Vosmicê leu a carta, não leu, Ou tá... tá me iludindo? / Doutô, meu Deus, doutô, Maria tava inucente... / Mi arresponda, pru favô. / Matei Maria inucente... Pruquê, seu doutô, praquê? / Matei Maria somente, Pruquê num prindi a lê, / infeliz de quem não lê uma carta de abc. / Mangine agora o doutô, quanto é grande o meu sofrê. / Sou duas vez criminoso. / Que castigo seu doutor, que miséria, que horrô! / Que crime não saber lê. (FLOR, 2019, p.13)

Além da interrupção de cenas - como no exemplo trazido acima, em que da segunda cena da peça, suspende-se o cordel para somente no final do espetáculo retornar a ele - é possível observar, tanto ao analisar o texto dramaturgíco quanto durante a apresentação presencial, que o autor passeia por histórias, as apresenta ao público evidenciando suas transições.

Noto que as interrupções se dão ora entre uma cena e outra, ora no decorrer da própria cena. Quanto a esta característica, de separações das cenas

⁶ Paulo Reglus Neves Freire (1921 - 1997) foi um educador pernambucano de suma importância mundialmente. Além de ser patrono da Educação Brasileira, Freire, em seus processos de alfabetização, visava a emancipação de educandos, motivado pelo contexto de opressão que cada pessoa vivencia, e para além do letramento.

⁷ Localizei, a partir do texto dramaturgíco de Flor em que o atuator une diversas obras, um escritor brasileiro, Eugenio Santana. Segundo consta no endereço eletrônico do escritor é quem compôs o texto *Pá/lavra*, recitado por Flor em Ledores. Sua postagem foi feita no ano de 2010, cinco anos antes da estreia de Ledores no Breu, e pode ser lido no link, acessado em julho de 2020: <https://asasdamemoria.blogspot.com/2010/05/palavra.html>.

que interrompem o fluxo do espetáculo, sabemos ser comum nas obras do teatrólogo Bertolt Brecht⁸. Para Brecht, a interrupção agia enquanto truque formal, e servia à compreensão das forças formadoras sociais que fazem parte da fábula, e assim, atravessavam necessariamente a construção da narrativa. A fragmentação age aqui como modo operativo organizacional da ação cênica, e visa distanciar o espectador da atmosfera do tempo presente e deslocá-lo dos enlaces ficcionais (BENJAMIN, 1934). Tal característica, apesar de comumente associada ao Teatro Épico, nos aproximam também do conceito de Desmontagem, assunto de investigações relativamente recentes em se tratando das vertentes do Teatro.

O que se sabe sobre Desmontagem?

Ao desvelar o processo criativo, o artista estabelece uma estratégia única de apresentação dos afetos que teceram o processo de criação e revela o modo de fazer e o percurso de seu movimento criador. (SANTOS, 2015, p. 68)

■ 466 Ao pesquisar a Companhia do Tijolo e o espetáculo já mencionado, noto que em fevereiro de 2020 Flor apresentou a peça em formato de Desmontagem, em São Paulo - SP.⁹ Após assistir novamente o trabalho e, dessa vez, a distância, chego à reflexão de que a apresentação *online* deste ano pode ter sofrido influência, mesmo que não diretamente, da prática de Desmontagem. A constatação prematura me levou ao desejo de compreender melhor do que se trata esse conceito teatral, presente, em sua maioria, em espetáculos solos.

Primeiramente, destaco o caráter pedagógico inerente à prática da Desmontagem. No “desmontar” de um espetáculo, apresentamos os caminhos percorridos durante o processo cênico, desvelamos o fazer artístico e convidamos o público para que faça parte da trajetória teatral (SANTOS, 2015). Ao comparar o conceito da técnica ao espetáculo *Ledores no Breu* - em que o tema da alfabetização é central -, notamos de antemão suas aproximações. A pedagogia de Paulo Freire, em *Ledores*, encontra terreno fértil na suposta Desmontagem apresentada por Flor, para conduzir o público por caminhos que interpelam o letramento e a linguagem teatral.

O conceito de Desmontagem sabemos ter surgido na América Latina, nos anos de 1980. Fruto de demonstrações de trabalhos (SANTOS, 2015), a Desmontagem visa romper os limites da técnica para dar a ver a quem assiste poéticas criadoras inerentes ao processo cênico. Permite abranger, ainda, o compartilhamento do percurso da Companhia e/ou da atriz/ator que a apresenta: "São esses caminhos de busca, experimentação, resultados, dúvidas, reflexões, onde se integram saberes culturais, aprendizagens espirituais e intelectuais, riscos corporais e confrontações humanas, que o grupo de artistas decide compartilhar

⁸ Bertolt Brecht (1898 - 1956) foi dramaturgo, poeta e encenador alemão do século XX. Precursor do Teatro Épico, cria esta vertente teatral por perceber que as montagens dramáticas burguesas da época não dialogavam com os avanços e misérias trazidas com a guerra. Seu trabalho visava borrar os limites entre o palco e a plateia, evidenciando as engrenagens do fazer teatral. No entanto, neste estudo, tratarei do Teatro épico de modo a evidenciar aspectos em que a vertente se aproxima da Desmontagem cênica - foco de investigação.

⁹ Localizei o cartaz anunciando a desmontagem no perfil da rede social facebook da Cia do Tijolo, mas quanto a apresentação desta, não há registros.

de maneira ampla ou restrita." (DIÉGUEZ, 2014, p. 6). A nova abordagem consiste em evidenciar diálogos que até então eram suprimidos, numa tríade composta pelo fazer, pelo “desfazer” e pelo compartilhar em andamento, em constante devir:

Na desmontagem de um espetáculo o que está em evidência é a análise e investigação sobre o próprio processo de criação, e não uma apresentação técnica sobre seus resultados. Não é a obra em si em sua forma completa, mas a trajetória revelada através do compartilhamento do trabalho, através de escolhas e seleções do que se entende por importante para a compreensão do processo criativo e não apenas o resultado final. (SANTOS, 2015, p. 67)

Aqui, gostaria de destacar que ao falar em Ledores, o que se pretende mostrar ou desmontar são os aspectos sociais que atravessam o artista em questão, os objetivos e também o algo a mais (talvez subjetivo) da montagem, bem como estes aspectos se entrelaçam ao longo da nova obra. A Desmontagem em diálogo com o Teatro Épico só se delinea quando a(o) artista revela a si e sua trajetória como um processo íntimo que ganha seus contornos na relação com o social.

De volta a Ledores, agora enquanto apresentação virtual e entrecruzando o trabalho teatral aos escritos de Diéguez (2014), em palestra transcrita por Santos, encontramos certo atravessamento no arcabouço etimológico que compõe, para a autora, o processo de Desmontagem. Tais frases, curtas, resumem a relação entre a peça analisada e o que supostamente a ligaria ao conceito de Desmontagem. São elas: "procedimento artístico pedagógico"; "poéticas do avesso"; "desnudamento"; "exposição dos afetos"; "não é colocar-se em cena, é colocar-se em jogo". (DIÉGUEZ, apud SANTOS, 2014, p. 70) O jogo a que Flor generosamente nos convida para participar durante a apresentação transmitida ao vivo, chega mesmo a gerar interação (aqui, imaginária). De casa, me peguei respondendo às questões que o ator levantou no espetáculo, cantei com ele as canções trazidas como se de algum modo minha participação distanciada pudesse ser ouvida ou assistida por Flor.

No texto dramaturgico, a relação do ator com o público não é mencionada, por isso tomo a liberdade de evidenciar, nas deixas que me couberam, o diálogo que identifiquei durante as apresentações, em especial na apresentação virtual:

Ô de casa [na apresentação virtual, o chamado dava a entender que o diálogo era direcionado ao público, já que a proposta do SESC era a de levar teatro para a “casa” das pessoas, durante o isolamento social], Maria, abre que eu aprendi uma coisa e quero te mostrar. Convidei a comadre Sebastiana / Pra cantar e xaxar na Paraíba / Ela veio com uma dança diferente / E pulava que só uma guariba [2x] / E gritava A, E, I, O, U... [aqui o ator, tanto virtual quanto presencialmente, aguarda até que o público responda com ‘Y’, continuação da letra da música] A E I O U, São as vogais, Maria que a gente aprendeu. (FLOR, 2019, p. 8)

Apesar da relação do ator com o público não se anunciar literalmente no texto dramaturgico, as brechas para que o diálogo se efetive são destacadas principalmente pelo contexto de cada cena. *Ledores no Breu* não tão somente apresenta a realidade de uma parcela da população ignorada pelas autoridades, mas visa também modificar a estrutura em que está inserida. Recorro ao teatrólogo brasileiro Augusto Boal (1931 – 2009), que, em *A estética do oprimido* (2009), aprofunda discussões sobre o acesso à produções artísticas e prevê uma tomada dos meios de se produzir um Teatro que dê conta de modificar a realidade opressiva:

Não leva a *cultura ao povo*, mas oferece meios estéticos necessários para o desenvolvimento da sua própria cultura, com seus próprios meios e metas. Não apenas educa nos elementos essenciais do *como se pode fazer*, mas, *pedagogicamente*, estimula os participantes a buscarem seus caminhos. No caso particular do teatro, a peça deve conter a ação dramática e sua clara crítica. Não realismo, mas *realidade* que busque alternativas. Não a *vida como ela é*, mas como não queremos que continue sendo. Todo espetáculo, em cena ou na vida real, é uma estrutura de poderes que devem ser revelados (BOAL, 2009, p.166, grifos do autor)

■ 468

Assim como Boal, sabemos que Benjamin lutou incessantemente por uma nova objetividade. Walter Benjamin defendeu uma tomada de decisões em prol do proletariado, referente aos posicionamentos políticos desejáveis de autores como produtores de uma Nova Objetividade. Para ele, que aqui refere-se à obra do teatrólogo Bertolt Brecht: “abastecer um aparelho produtivo sem ao mesmo tempo modificá-lo, na medida do possível, seria um procedimento altamente questionável mesmo que os materiais fornecidos tivessem uma aparência revolucionária” (1934, p. 128).

Boal e Benjamin eram admiradores da obra de Brecht, e, em Benjamin, vimos que “Brecht [...] renunciou a ações complexas. Conseguiu, assim, modificar a relação funcional entre o palco e o público, entre o texto e a representação, entre o diretor e os atores.” (1934, p. 133). A partir das análises até então apresentadas, podemos pensar em Brecht também como o precursor da Desmontagem, para além de ser o maior nome do Teatro Épico? Bem, por hora voltemos a Desmontagem.

A sensação de que a apresentação virtual de *Ledores* tratava-se, em algum aspecto, de uma Desmontagem se deu justamente pela democratização, pelo acesso que o ator proporcionou ao público sobre os fios que compõem a peça. Ao assistir virtualmente *Ledores* ocorreu-me que o intuito de Flor era o de nos presentear com os meios que se utilizou para a construção do espetáculo. Crítico e não necessariamente pessimista, *Ledores no Breu*, a meu ver, atinge a reflexão de que a arte não se propõe educacional em sua origem, mas que, quando atrelada à realidade e interessada por modificações estruturais concretas, ela é sim capaz de educar. Percebo mais uma vez o caráter crítico, propositivo, em *Ledores*, quando me encontro com os seguintes fragmentos retirados de uma mesma cena do texto:

Foram lhe provocando por toda a vida. Não pode ir à escola porque tinha que ajudar na roça. Tudo bem, gostava da roça. Mas aí lhe tiraram a roça. [...] Na cidade, para aonde teve que ir com a família, era provocação de tudo que era lado. Resistiu a todas. Morar em barraco. Depois perder o barraco, que estava onde não podia estar. Ir para um barraco pior. Ficou firme. [...] Estavam lhe provocando. [...] Passou anos ouvindo falar em reforma agrária. Em voltar à terra. Em ter a terra que nunca tivera. Amanhã. No próximo ano. No próximo governo. Concluiu que era provocação. Mais uma. [...] Aí ouviu que a reforma agrária não era bem assim. Talvez amanhã. Talvez no próximo ano... Então protestou. Na décima milésima provocação, reagiu. E ouviu espantado, as pessoas dizerem, horrorizadas com ele, violência, não! Mais amor por favor! (FLOR, 2019, p. 6)

Provocação é também um excelente verbo para definir o espetáculo - se é que, ao defini-lo não o limitamos. A presença constante de provocações não esgota o desejo de tornar a realidade igualitária, mas pelo contrário, apresentam um universo de potências criadoras. O aspecto provocativo em *Ledores* também chamou a atenção de Almeida (2020), que, sobre sua dramaturgia, nos diz que ela “[...] é fragmentada, não seguindo assim uma linearidade no enredo ou uma evolução da personagem, formada por diferentes ‘provocações’ reúne textos de Paulo Freire, Lêdo Ivo, Zé da Luz, Patativa do Assaré, Luiz Fernando Veríssimo, Frei Betto, canções de Cartola, Jackson do Pandeiro e Chico César” (ALMEIDA, p.253). Ler a peça ou assistir as apresentações nos dá a impressão de ver florescer esperança de um futuro igualitário.

Paralelo ao estudo, me deparo com uma notícia que bem poderia ter sido invenção de *Ledores*: em meio ao isolamento social e cientes de que a educação a distância seria um empecilho para escolas rurais, municípios como Serra Negra do Norte e Caicó - RN, optaram por lecionar através das rádios da cidade. A saída para o abismo social, nas múltiplas realidades que o Brasil enfrenta, foi a de conduzir o saber pelas ondas sonoras, visto que o acesso a internet e a computadores é limitada nessas regiões.

Acredito serem estes alguns dos meios de reinvenção a que o espetáculo se propõe. *Ledores no Breu* evidencia provocações e dá a ver, sob a intensa luz do sol a pino dos sertões brasileiros, estratégias para a aproximação de saberes:

Cada palavra dita, cada palavra escrita, cada pedaço dessa história é uma provocação. Cada passo desletrado é passo sem destino, chicoteando o lombo dos meninos e das meninas pretas e pobres com o bico agudo das canetas bic. O zoom analfabeto, analfabeto bruto carvão, gente riscado dos cadernos, gente corroída no escuro. Meu Deus apesar de tudo essa gente ainda brinca nos terreiros cutucando a esperança. (FLOR, 2019, p. 7)

A esperança é posta à prova na medida em que as estruturas se solidificam. Até mesmo na arte da cena e por todos os lados, as hierarquias se estabelecem a

ponto de nos exigirem reinvenções e tomadas de posicionamentos. A luz do pensamento de Diéguez (2014) sobre Desmontagem, percebemos que determinadas posturas políticas e questionamentos referente ao resultado do produto artístico são fatores que justificam a aproximação da peça com o conceito de Desmontagem, visto que

[...] pretender desmontar os discursos e estruturas entronizadas se tornou um deslocamento político das hierarquias representacionais, pois sem dúvida, tal fato implicava em desmontar o sistema da prática oficial e o próprio corpo da representação legitimado por modelos dramáticos e cênicos”. (DIÉGUEZ, 2014, p. 8)

Destaco que apresento a Desmontagem também como possibilidade de enfatizar os traços épicos de um processo criativo. Nesse desmontar de discursos nos encaminhamos para o próximo tópico, a discussão do Teatro Épico.

O Épico em Ledores

■ 470

O teatro épico [...] não reproduz as condições, ele as descobre. A descoberta das condições se efetua por meio da interrupção das seqüências. Mas a interrupção não se destina a provocar uma excitação, e sim a exercer uma função organizadora. Ela imobiliza os acontecimentos e com isso obriga o espectador a tomar uma posição quanto à ação, e o ator, a tomar uma posição quanto ao seu papel. (BENJAMIN, 1934, p. 133)

Longe de pretender esgotar as possibilidades de leitura da peça analisada, tratarei aqui dos aspectos épicos das apresentações do espetáculo partindo de seu texto dramático. Para tanto, se faz necessário apontar algumas características deste Teatro, iniciado na Alemanha da segunda guerra mundial. O teatro burguês enfrentava certa crise com relação ao modo como retratava seu período histórico. Percebia-se no drama o desejo de ocultar sua arte para criar uma ilusão da realidade¹⁰. O surgimento dos elementos épicos da cena pressupunha o desvelar das engrenagens teatrais, oportunizando ao espectador certo distanciamento entre a representação e a realidade. De acordo com Benjamin (1934), essa característica poderia ser comparável ao do autor como produtor de uma nova ordem, que contemplassem lutas proletárias. O autor apresentou o Teatro Épico como um forte aliado político:

O teatro épico [...] não se propõe a desenvolver ações. Mas representar condições. Ele atinge essas condições [...] na medida em que interrompe a ação. A interrupção da ação, que levou Brecht a caracterizar seu teatro como épico, combate sistematicamente qualquer ilusão por parte do público. Essa ilusão é inutilizável para um

¹⁰ Para aprofundar a discussão, ver: DESGRANGES, F. A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

teatro que se propõe tratar os elementos da realidade no sentido de um ordenamento experimental. (BENJAMIN, 1934, p.133)

Uma das características técnicas deste teatro que poderia ser encarada também como um progresso político com relação ao teatro que vinha sendo desenvolvido na época, um alicerce das interrupções, é a narração. Capaz de deslocar o espectador do tempo presente - já que este acompanha uma história já ocorrida, ao mesmo tempo em que é situado quanto ao que assistirá -, a narração tem como princípio devolver ao espectador os rumos de sua própria vida¹¹. Ao contrário do que se via no gênero dramático, em que os conflitos se davam entre os diálogos dos personagens, e que o espectador tinha a impressão de imersão no contexto ficcional, agora, no épico, o personagem tanto narra em diálogo com o público (há a quebra da parede imaginária que até então os separava) quanto dialoga com demais personagens em cena.

A narração serve tanto para evidenciar o distanciamento entre personagem e história, quanto para enfatizar que a cena em questão se trata de um momento já vivido. Como apontado pelo teatrólogo brasileiro Flávio Desgranges (2017, p. 99): “no gênero épico, o autor relata uma história já ocorrida e, em geral, uma história que aconteceu com outra pessoa. Portanto, o narrador fala no pretérito (a história foi assim) e na terceira pessoa do singular (aconteceu com ele)”. Essa técnica que compõe *Ledores no Breu* é nítida nas duas apresentações, a presencial e a virtual. No fragmento a seguir o caráter narrativo configura ainda a presença de um personagem, que aqui, só será anunciado ao final da cena:

Seu nome era Joaquim, quando eu o conheci tinha aproximadamente 50 anos. Foi aqui nessa sala que Joaquim se levantou um dia durante o processo de alfabetização, foi ao quadro, ao quadro negro; apanhou o giz e escreveu sua primeira palavra, NINA e quando acabou de escrever Nina, ele deu uma gargalhada nervosa que quase não terminava. Era como se tivesse sacudindo pra fora uma pedra de cima dos ombros, que há séculos repousava nele. Sai pedra, eu embarco sozinho, é o fim do caminho. Eu percebi nos olhos dele, na cara dele, nos beijos dele, uma espécie de alívio centenário, percebi o gosto pra briga, o gosto pra lutar pra sair de dentro do labirinto. E eu disse: Joaquim que passa que há contigo? Ele riu, olhou pra mim e disse: Puxa, professor Paulo Freire, Nina é o nome de minha mulher. (FLOR, 2019, p. 7)

Em se tratando de *Ledores*, espetáculo em que o trânsito de personagens e histórias é livremente assumido já na cena inicial (ora é Flor quem nos revela o acontecimento, ora são personagens que nos contam seus causos através do ator) a técnica da narração pode surpreender, pois o ator não evidencia a transição - de Flor até Freire - corporalmente. A cena comprova que a técnica da narração, se aplicada ao contexto da personagem, enleva o público e o conecta à história de

¹¹ Ibidem.

modo quase íntimo. O ator estabelece, através da narração, uma sensação de cumplicidade entre si e a plateia.

O que destaco, no entanto, é a característica organizacional épica a serviço da relação do artista com seu período histórico. Se organizam, então, os discursos, em proveito das urgências sociais em que o artista se vê inserido. A narração penetra nos “comos”, através e em prol de uma relação dialógica entre plateia e palco. Dialogismo esse que é também característica inerente aos processos de Desmontagem. Portanto agora, discutiremos ambas as linguagens teatrais no contexto de Ledores.

Entre o Épico e a Desmontagem: *Ledores no Breu*

Um escritor que não ensina outros escritores, não ensina ninguém (BENJAMIN, 1934, p. 132).

Ao considerar um disparador os escritos de Benjamin (1934) acerca da necessidade de se criar uma nova objetividade e ao atrelar essa luta aos princípios do Teatro Épico (familiares ao teórico), uma questão se sobressai: é possível unir também, junto aos alicerces do épico, os motes da prática de Desmontagem? Na tentativa de responder a pergunta junto a Benjamin, percebo que “o autor como produtor, ao mesmo tempo que se sente solidário com o proletariado, sente-se solidário, igualmente com certos outros produtores, com os quais antes não parecia ter grande coisa em comum” (1934, p. 129). Entendo a Desmontagem como uma vertente partidária de trocas na medida em que é utilizada para dar vazão aos processos de criação de artistas. A Desmontagem aproxima o diálogo entre grupos e companhias teatrais em convergência ampla e profunda (SANTOS, 2015).

A poética do avesso (SANTOS, 2015), desnudada, que não prevê um deslocar do espaço teatral nem do tempo presente - não pressupõe uma imersão ao plano ficcional - nos conduz ao enlace entre a Desmontagem e o Teatro Épico. Tomo a palavra de Diéguez (2014) quando a autora se refere ao desconforto por parte do público frente ao posicionamento político da(o) artista na presença de opressões - considerando Ledores uma peça ode ao movimento da luta por letramento e por direito a terra: “quando um criador se assume também como ativista se enunciam limites ou interstícios incômodos” (2014, p. 10) A já mencionada provocação, presença constante na obra de Flor, reforça o posicionamento político do artista:

O primeiro lápis de Maria foi uma tabica, uma madeira magra ferindo o chão para extrair letras e sentidos, o caderno de Maria foi o caderno terra para mais tarde cutucar a pátria. [...] um dia perguntaram a ela: Dona Maria, o que é comunismo pra senhora? - Comunismo pra mim é o comum comigo, comum contigo, comum com nós todos. - A senhora é comunista, Dona Maria? - Se for assim, eu sou. Escreve aí, se é assim eu sou. (FLOR, 2019, p. 8-9)

Ao estabelecer o significado de comunismo para Dona Maria, Flor evidencia o propósito de seu trabalho: comungar histórias de lutas vivenciadas pela população apartada dos privilégios legados em sua maioria aos estados eixo. A comunhão ocorrida entre ator e espectador(a) é elo crucial não só da discussão de Desmontagem e de Teatro Épico, mas também do espetáculo em questão.

Considerações que não findam

É necessário que todos os homens e mulheres reconheçam que são artistas, produzam arte como artistas, e que todos os artistas reconheçam que são cidadãos e, na sociedade, atuem como tais. (BOAL, 2009, p. 139)

Situar *Ledores no Breu* nos âmbitos do Teatro Épico e da Desmontagem, isto em 2021, ano em que ser chamado de “cidadão” pode soar como uma ofensa, é também repensar, além do acesso à arte, o que se entende por cidadania. Indivíduos que comungam direitos e deveres, por vezes apartam-se de discussões políticas muito por descreditarem em modificações sociais concretas. O sentimento coletivo de impotência aumenta a cada dia e nos distancia de um Estado sem desigualdade social. Trazer *Ledores* ao debate teatral é devolver ao Teatro um “Brasil que deu certo”. Brasil de Marias, de Rosas, de Paulos, de Bettos, de Zés...

473 ■

Longe de esgotar o debate sobre *Ledores no Breu*, objetivei, ao longo do texto, apontar faces da peça que evidenciam sua relação com a Desmontagem e com o Teatro Épico, e da própria Desmontagem com o Teatro Épico, vertentes que ao longo de minha investigação se apresentaram como aliadas políticas, além de artísticas.

Percebi ainda, ao analisar as características de processos de Desmontagens, duas possibilidades de leituras da referida vertente: a primeira, camada marco do épico, é o diálogo aberto com os fatores organizacionais quanto às interrupções que deslocam o espectador da dimensão ficcional e que visam, principalmente, enfatizar as problemáticas presentes no período referido da obra com relação ao seu contexto histórico e social. Já a segunda, apesar de não excluir possibilidades políticas e dialógicas da(o) artista que a(o) apresenta, priorizam aspectos inerentes às trajetórias e opções estéticas que a(o) levaram ao material artístico. Sem excluir a segunda, evidencio que o que está em questão no trabalho de Flor em *Ledores*, segundo minha análise, é o teor coletivo do trabalho, não se tratando de levar ao público opções pessoais do percurso que o conduziram ao resultado da obra.

Como destaca Almeida (2020) em análise feita sobre *Ledores*, “Na dramaturgia do espetáculo, se faz uma denúncia indireta ao sistema capitalista que preocupado com o capital, procura meios de sempre se manter no poder e aumentar cada vez mais o seu lucro, produzindo meios para tornar pessoas menos instruídas e alienáveis” (ALMEIDA, 2020, p. 258). Flor, além de relacionar casos que permeiam o letramento, as ausências e as chegadas dele ao nosso momento histórico e social, o faz de modo a promover debates, diálogos, aprofundamentos e provocações, bem como foi meu intuito com o escrito em questão. Promover debate sobre a obra, mas principalmente, sobre vertentes teatrais que nos possibilitam questionar os padrões vigentes e modificar as estruturas opressoras do fazer artístico.

Referências

ALMEIDA, R.G. (2020). **O crime de não saber ler**: Ledores do Breu e a pedagogia freireana. Revista OuvirOUver, 16 (1), 248-269. <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n1a2020-48263> Acessado em 19 de agosto de 2020.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, Arte e política**. Capítulo O autor como produtor. p.120 - 136. São Paulo, SP: Editora Brasiliense S.A., 3ª ed. 1987.

BOAL, A. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

DESGRANGES, F. **A pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

DESGRANGES, F. **A inversão da olhadela**. São Paulo: Hucitec. 2017.

DIÉGUEZ, I. Desmontagem cênica. **Revista Rascunhos**, Uberlândia, v.1 n.1, p.5-12, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/RR-v1n1a2014-01>

FLOR, D. L. **Ledores no Breu**. Texto dramaturgico não publicado. 2019.

LUZ, Zé da. **Brasil Caboclo**. O Sertão Em Carne e Osso. Rio de Janeiro – RJ: Editora Graal, 1979.

SANTOS, J. F. B. **Desmontagem cênica**: investigações das poéticas do ator em teatro de grupo. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

Links de divulgação do espetáculo e da companhia, acessados entre 12 julho e 22 de agosto de 2020:

<https://www.usp.br/tusp/?portfolio=ledores-no-breu-espetaculo>

<https://teatrojornal.com.br/2015/10/ledores-no-breu-pedra-papel-e-tesoura/>

<https://www.youtube.com/watch?v=Gdd3qs1UFbs>

<https://revistacult.uol.com.br/home/no-reino-da-falavra/>

<https://www.youtube.com/watch?v=a3DwQc9XiTo>

<https://asasdamemoria.blogspot.com/2010/05/palavra.html>

<http://redeglobo.globo.com/globoteatro/reportagens/noticia/2015/12/inspirado-no-poeta-ze-da-luz-ledores-no-breu-aborda-o-analfabetismo.html>.

Recebido em 30/11/2020 - Aprovado em 25/08/2021

Como Citar

Jacques Marques, L. (2021). Entre o Teatro Épico e a Desmontagem cênica: uma análise sobre o espetáculo Ledores no Breu. *OuvirOUver*, 17(2), 462-475.
<https://doi.org/10.14393/OUV-v17n2a2021-58356>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

O discurso teatral nas fronteiras entre vida e arte: potencialidades para a educação.

JEAN CARLOS GONÇALVES
ADRIANA TELES DE SOUZA

■ 476

Jean Carlos Gonçalves é professor da Universidade Federal do Paraná, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação – linha de pesquisa LICORES - Linguagem, Corpo e Estética na Educação (PPGE/UFPR) e no Setor de Educação Profissional e Tecnológica (SEPT/UFPR). Bacharel e licenciado em Teatro-Interpretação (FURB), mestre em Educação (FURB/CAPEs) e doutor em Educação (UFPR), com pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL/PUC-SP/CNPq). Líder do Laboratório de estudos em educação, linguagem e teatralidades (Labelit/UFPR/CNPq). Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq.

Afiliação: Universidade Federal do Paraná
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8274122800491884>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2826-3366>

Adriana Teles de Souza é artistaprofessora, doutora em Educação na Linha de Linguagem, Corpo e Estética na Educação da Universidade Federal do Paraná e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino. Atua no quadro permanente de docentes (QPM) da Secretaria Estadual de Educação do Paraná - Colégio Estadual do Paraná - DANCEP - Grupo de Dança Contemporânea e orientadora do Curso de Linguagem Teatral da Fundação Cultural de Curitiba. Tem experiência na orientação de processos artísticos, encenação, dramaturgia, tanto na escola, quanto no teatro, em especial em trabalhos que considerem o discurso na arte e na vida.

Afiliação: Secretaria Estadual de Educação do Paraná
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2368836151896583>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2885-5751>

■ RESUMO

O objetivo do presente estudo é compreender o processo de construção/composição do discurso teatral em um programa de arte e cultura desenvolvido por um centro de artes em Curitiba – Paraná – Brasil. O mirante teórico é ancorado na concepção dialógica do discurso, tendo nos estudos de Bakhtin e o Círculo seu principal referente. As materialidades analisadas buscam as potencialidades do discurso teatral tanto por um trabalho com práticas corporais quanto pela escrita de textos teatrais. Buscou-se, a partir da análise das vivências com os estudantes, aproximar, nos processos artísticos de criação cênica, aspectos da vida e da arte, compreendendo-os como movimento discursivo, repletos de elementos de teatralidade e vinculados à esfera educacional. Os resultados permitem concluir que o trabalho com a construção/composição do discurso teatral em contextos de educação não tem como menosprezar as fronteiras entre vida e arte, já que ambas se interconstituem e se intercomplementam.

■ PALAVRAS-CHAVE

Discurso teatral, vida, arte, educação

477 ■

■ ABSTRACT

The objective of this study is to understand the process of construction / composition of theatrical discourse in an art and culture program developed by an arts center in Curitiba - Paraná - Brazil. The theoretical viewpoint is anchored in the dialogical conception of discourse, with Bakhtin and the Circle as its main referent. The analyzed materialities seek the potential of the theatrical discourse both by working with corporal practices and by writing theatrical texts. From the analysis of experiences with students, we sought to bring together, in the artistic processes of scenic creation, aspects of life and art, understanding them as a discursive movement, full of elements of theatricality and linked to the educational sphere. The results allow us to conclude that the work with the construction / composition of theatrical discourse in educational contexts cannot underestimate the boundaries between life and art, since both are inter-constituted and inter-complementary.

■ KEYWORDS

Theatrical Discourse, Life, Art, Education.

1. Introdução ¹

O presente artigo tem como objetivo compreender o processo de construção/composição do discurso teatral em um programa de arte e cultura desenvolvido por um centro de artes em Curitiba – Paraná – Brasil. Estabelecemos diálogos com tal objetivo, a partir de uma experiência ocorrida entre agosto e dezembro de 2018, vivenciada nas aulas de um curso livre de teatro, com 15 adolescentes, cuja faixa etária se distribui entre 12 e 15 anos de idade, estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em sua maioria de escolas públicas que fazem parte do programa supracitado.

O processo de trabalho de investigação foi planejado e desenvolvido com o intuito de levar as propostas realizadas em aula para o palco. Apresentamos aos discentes uma proposta denominada Discurso Teatral, que implicava na construção de uma dramaturgia pensada e analisada pelo viés da perspectiva dialógica do discurso (BAKHTIN, 2010; 2011).

A partir de uma sequência de exercícios cênicos de prática corporal e criação de textos teatrais em sua forma escrita se estabeleceu a presente proposta. A delimitação do objeto de estudo foi feita a partir da análise de duas materialidades discursivas que resultaram na discussão dos seguintes aspectos: como construir/compor o discurso teatral a partir da relação dos discentes com o seu cotidiano, considerando tanto as práticas corporais quanto as práticas de produção textual escrita?

A coleta de dados foi realizada durante os processos de aulas presenciais e também com o desenvolvimento de estudo dirigido (propostas de temas geradores que os estudantes tiveram que trabalhar em formato extra-aula). Todas as atividades que integram este projeto foram realizadas antes da pandemia de COVID-19.

As análises foram feitas como base na concepção dialógica da linguagem em Bakhtin, ancorada nos seguintes eixos: unicidade do ser e do evento, ou seja, a compreensão de que arte e a vida não são a mesma coisa, mas, por uma compreensão de que não se pode descartar a vida quando se está na arte e tampouco se desfazer da arte quando se está na vida. Considera-se, neste trabalho, portanto, a relação eu-outro como fator constituinte das singularidades do sujeito que atua na vida e na arte. Destacamos, também, o estado de ato, como princípio de ação concreta do sujeito que atua na vida e na arte, isto é o ato em Bakhtin se situa no comprometimento por inteiro do sujeito que atua, solicita assim sua assinatura, e essa assinatura diz respeito a sua atuação ética e estética diante da vida e dos fatos com que constroem sua narrativa.

Segundo Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independente de sua dimensão, são dialógicos. Nele existe uma

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo o discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são relações de sentido que se estabelecem entre enunciados (FIORIN, 2016, p. 21, 22).

Assim, os eixos foram modos de compreender os enunciados-discursivos, na perspectiva dialógica do discurso, a fim de identificar não as unidades da língua, tais como palavras ou orações, mas o jogo discursivo como fator irrepetível, pois é repleto de acontecimentos caracterizados como únicos decorrentes do ato concreto humano e de modo singular.

A ideologia do cotidiano é de interesse desse estudo, bem como as relações que atravessam os fatores sociais, culturais e individuais, que permitem examinar tais aspectos do ponto de vista dialógico e propor assim a tarefa de construção/composição de um discurso teatral. “Todos os fenômenos presentes na comunicação real podem ser analisados à luz das relações dialógicas que os constituem” (FIORIN, 2016, p. 31). Porém, em uma perspectiva dialógica, tanto o individual quanto o social não são fatores simples da constituição do sujeito, mas antes de tudo uma rede complexa de fatores internos e externos que caracterizam os enunciados e os discursos do sujeito de modo bastante singular, ou seja, o que ele realiza concretamente tem pares e teias de relações que partem de um único lugar: o lugar único: o que eu realizo não pode ser realizado por ninguém mais (BAKHTIN, 2010; 2011).

Desse modo, as narrativas que reverberaram no corpo, e posteriormente no ato cênico, foram construídas pelos relatos das ações das personagens, estas a princípio não ficcionais, pois se referiam aos atos cotidianos de cada estudante, e só posteriormente é que foram sendo revisitadas para a construção do discurso teatral. “No Antigo Testamento, assim como nas epopéias clássicas ou nos contos de fada, a personagem não é posta em cena por ela mesma, mas por suas aventuras, pelo relato de suas ações. E nem por isso deixa de ter consistência e ganhar credibilidade” (BRAIT, 2017, p. 71).

Nessas ações cotidianas é que se fundamentaram as construções dos discursos cênicos e das narrativas do corpo das personagens, e nessa perspectiva, segundo Brait,

Se quisermos saber alguma coisa a respeito de personagem, teremos de encarar a construção do texto, a maneira que o autor encontrou para dar forma às suas criaturas, e aí pinçar a independência (ou não!), a autonomia e a “vida” desses seres de ficção, que fazem a ponte entre arte e vida (BRAIT, 2017, p. 19; grifo da autora).

Essa perspectiva pressupõe a possibilidade de analisar a existência de uma personagem para além de uma ação instituída unicamente em uma narrativa textual, mas de compreendê-la como representação dos atos cotidianos do sujeito, os quais se encontram e se estabelecem fora do próprio texto. E é nessa perspectiva que se

inscreve o presente estudo, na dimensão dos atos de fala de adolescentes que se propuseram a trilhar os aspectos narrativos do seu cotidiano em um approach com o discurso teatral.

A necessidade do desenvolvimento deste estudo surgiu do interesse do grupo de estudantes na elaboração de uma proposta cênica construída a partir dos jogos teatrais de Spolin (2008), usando como referência os três níveis de presença do corpo sugeridos pela autora: o espaço do corpo, o espaço que o corpo ocupa e o corpo-outro. A proposta estabeleceu, também, diálogos com assuntos emergentes da adolescência e de situações cotidianas vivenciadas pelo grupo em espaços diversos.

O termo verbal é compreendido tanto em sua dimensão oral quanto escrita e visual, abrange a estaticidade da pintura, da fotografia, do jornalismo impresso, e a dinamicidade do cinema, do audiovisual, do jornalismo televisivo etc. Nesse sentido, o que ganha relevo é a concepção semiótico-ideológica de texto que, ultrapassando a dimensão exclusivamente verbal reconhece verbal, verbo-visual, projeto gráfico e/ou projeto cênico como participantes da constituição de um enunciado concreto. Assim concebido, o texto deve ser analisado, interpretado, reconhecido a partir dos mecanismos dialógicos que o constituem, dos embates e tensões que lhe são inerentes, das particularidades da natureza de seus planos de expressão, das esferas em que circula e do fato que ostenta, necessariamente, a assinatura de um sujeito, individual ou coletivo, constituído por discursos históricos, sociais e culturais, mesmo nos casos extremos de ausência, indefinição ou simulação de autoria (BRAIT, 2012, p. 88, 89).

Deste modo, todo o processo de aula passou pela leitura da verbo-visualidade (BRAIT, 2012), na qual os contextos, as falas, os subtextos, os extratextos, os pré-textos, os gestos, as sonoridades foram tratados como materialidade discursivo-enunciativa para a construção do discurso teatral e suas reverberações corporais e interpretativas na cena.

Para tanto, após os diálogos iniciais foi proposta a seguinte hipótese: que os espaços que se constituem como artísticos, possibilitam uma amplitude para se pensar as cenas das quais o discurso teatral faz parte. Ressaltamos que a questão que norteou o trabalho artístico e de pesquisa se refere à forma como se constituem o discurso cotidiano e o discurso teatral, destacando-se, aí, a inter-relação entre eles.

Assim, foi possível identificar que, apesar dos processos de aula estarem em uma esfera de sentidos e significados (BAKHTIN, 2011) específicos da linguagem teatral, que não são usuais no cotidiano escolar, tanto o desenvolvimento cênico, quanto de construção da dramaturgia corporal-textual trouxeram contextos do ensino formal, ou seja, nas análises dos dados estes expressaram que todos os integrantes das aulas realizadas, sejam eles alunos ou professores, trazem impressos em suas práticas artísticas, marcas da

escolarização, implícitas ou explícitas nas interlocuções que estabelecem com diferentes espaços sociais.

2. Discurso Teatral: potencialidades e reverberações

[...] o ser da expressão é bilateral: só se realiza na interação de duas consciências (a do eu e a do outro); a penetração mútua com a manutenção da distância; é o encontro de duas consciências, a zona do contato interior entre elas (BAKHTIN, 2011, p. 396).

A necessidade de se situar em um entre-lugar (BHABHA, 2013), em uma zona de contato que estabelece interações interiores e exteriores entre os sujeitos, em uma posição que não demarca este ou aquele lugar, mas a suspensão entre-lugar, o se fazer ver e ser visto pela óptica do inusitado, do ainda não demarcado, mas instituído no encontro, na interação do eu e do outro tem constituído tanto as práticas teatrais quanto as práticas educacionais:

Trata-se, então, de um paradoxo, isto é, de um pensamento que se nega ao dedutivo e à categorização, mas se abre para um espaço entre aparecimento-desaparecimento, definição-indefinição, visibilidade-invisibilidade, no qual seja possível viver a experiência da passagem e do intervalo (OLIVEIRA, 2016, p. 122).

481 ■

Justamente a experiência da passagem e do intervalo é que interessam para se pensar o discurso teatral em toda a sua gama de potencialidades, como processo contemporâneo para se pensar o teatro para além de um texto posto, para além da representação, e construir processos dialógicos com os campos que envolvem o sujeito na atualidade: as narrativas do cotidiano, os espaços do corpo dentro e fora da cena, os espaços que constituem as práticas sociais, pedagógicas e artísticas.

Na maioria das vezes torna-se incompreensível (por estudantes acostumados com o teatro de representação, ou seja, o uso clássico de um texto e a construção muitas vezes mecânica da personagem) uma atuação marcada por deslocamentos e pela imprevisibilidade. De acordo com (OLIVEIRA, 2016, p. 122), vivemos hoje uma avidez por “atravessar as linhas demarcatórias das fronteiras, sem atentar para o momento do deslocar-se, esse breve instante de suspensão entre o estar dentro e fora, simultaneamente.” Falar de atuação é, nesse sentido, considerá-la produto de uma cultura, não um produto acabado, mas inconcluso, provisório, ou seja, como já defendemos em outros trabalhos, é fundamental a compreensão de que uma criação está sempre em uma relação de valores com outras pessoas, outros objetos, outras coisas.

Portanto, pensar em um processo em que o jogo teatral e a improvisação são possibilidades de construção de narrativas para a cena, é considerar também que a encenação não é um produto acabado, portanto, permite deslocamentos, transições, reapresentações, reelaborações, para além de uma estrutura fixa teatral:

O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado. *A máscara, a ribalta, o palco, o espaço ideal, etc. como formas reais de expressão da representatividade do ser* (BAKHTIN, 2011, p. 395; grifo do autor).

Pensar na atuação em sua relação com os atos corporais, cênicos e discursivos (obviamente não divididos nem categorizados) é repensar a linguagem teatral para além do palco, para além da personagem, para além do texto pronto e acabado. Considerar este ser expressivo e falante, do qual fala Bakhtin, é trazer para a cena a arte e a vida e os seus atravessamentos:

Para Grotowski, a função do teatro é, mais do que de natureza cultural ou estética, de ordem ética: ele não serve para divertir ou alcovitar o espectador, mas para dizer-lhe a verdade. Em nossa reflexão sobre o funcionamento da linguagem teatral, buscamos perceber como ela, através das elocuições ficcionais presentes no texto dramático, atua como mecanismo de transmissão de atos de fala sérios. A nossa hipótese é de que o discurso cênico funciona, através de instrumentos próprios da linguagem teatral, da mesma maneira que uma metáfora – na qual o falante diz uma coisa querendo significar a... outra – ou um ato de fala indireto – no qual o falante diz uma coisa e quer significar, além do que está sendo dito, algo mais – e, nesse sentido, o alcance de sua realização linguística é similar ao da linguagem ordinária (PEREIRA e CASA NOVA, 2000, p. 2).

Neste caminho, cabem no discurso teatral, a arte e a vida, dissolvidas e proliferadas entre elementos de teatralidade. Tanto o que é propriamente teatral, na cena *in live*, e o que se consegue reconhecer como teatralidade na vida cotidiana. Foi nesta inter-relação que os processos da aula de teatro se desenvolveram e a partir destas reflexões teóricas é que foram pensadas as transposições entre o discurso cotidiano e o discurso na arte.

Para que o processo de construção do discurso teatral se desenvolvesse foi necessário estabelecer uma sequência de jogos teatrais (SPOLIN, 2008) e de jogos dramáticos (RYNGAERT, 2009). A prioridade dos jogos teatrais foi estabelecer os três níveis corporais: o espaço do corpo que considerou os níveis corporais alto, médio e baixo, e também as possibilidades expressivas em cada nível; o espaço (físico) que o corpo ocupa, assim como o espaço de ficção e o espaço-outro, isto é, o espaço do encontro entre o meu corpo e o corpo do outro, o espaço do encontro entre o corpo e os enunciados por ele construídos. No que diz respeito aos jogos dramáticos, estes foram pensados a partir dos seguintes critérios: o ponto de partida do jogo (imagens, texto, narrativa, som, movimento); o emissor do discurso (todos os sujeitos nessa perspectiva são emissores de discursos) e o receptor do discurso (aquele sujeito que compreende o discurso) (RYNGAERT, 2009).

Os dados analisados, como citado, não representam todos os sujeitos envolvidos no processo. Para este artigo foram selecionadas duas materialidades

que produziram elementos para os diálogos estabelecidos entre as três dimensões deste estudo, denominadas configurações de identidade-personagem; criação de identidade-personagem ficcional e singularidades.

3. A construção/composição do discurso teatral

A partir dos jogos teatrais e dramáticos os discursos foram construídos para a cena, isto é, as construções da dramaturgia corporal-textual, que foram adequadas para a estética das cenas em uma perspectiva contemporânea, ou seja, é a compreensão de personagens performáticas, da transição do espaço-tempo, da sobreposição da imagem, da criação por pré-texto, que poderia ser um movimento, uma palavra, um gesto, um som, uma imagem, ou o lugar da palavra-texto.

Em um primeiro momento foram realizados exercícios de concentração, sobre quem é a personagem, onde se passa a situação, o que ocorre na cena. Em um segundo momento ocorreu uma improvisação coletiva, em que todos os sujeitos envolvidos na cena são fazedores da ação dramática. E em um terceiro momento a construção individual de um texto escrito.

A seguir, apresentamos o processo de composição do discurso teatral, identificadas no espaço do corpo, como configurações de identidade-personagem:

483 ■



Figura 1. Configurações de Identidade-personagem: Jogo teatral – o espaço do corpo com o uso dos níveis corporais. Processo de Aula-Ensaio, 2018, Curitiba, Paraná, PR. Fotografia: Mariza Padilha.

Neste processo foram utilizadas as três essências do jogo teatral: o foco, a instrução e a avaliação (SPOLIN, 2008). Isto é, o foco trata do espaço do corpo (níveis, deslocamentos, movimento), instrução (de que modo se move o corpo em diferentes níveis), avaliação (a partir dos deslocamentos do corpo, o que foi possível

identificar?). Este exercício foi o disparador para se pensar em situações extrapalco, o que se expressa na seguinte fala: **Ninguém anda no nível baixo ou médio na rua** (estudante A, no Processo de Aula-Ensaio).

Esta fala retrata a autoavaliação no final da atividade de jogo, na qual o grupo tenta identificar os níveis do corpo no cotidiano. Esta discussão levou a se pensar para além do seu corpo, sobre a existência de um padrão corporal. Por exemplo, alguém que se locomove em uma cadeira de roda, ou com uma bengala, ou está de salto alto, ou porta muletas... Estes foram elementos para se pensar os padrões sociais do corpo, e os padrões sociais em que se permitem os níveis corporais, que foram tratados no foco: o espaço que o corpo ocupa, o espaço corpo-outro e seus aspectos de singularidade (o que é singular em cada corpo?). De acordo com (SPOLIN, 2008, p. 32), “O foco coloca o jogo em movimento. Todos se tornam parceiros ao convergir para o mesmo problema a partir de diferentes pontos de vista.”

O foco trabalha pelo jogador, apresentando a situação de jogo por diferentes perspectivas que se concentram na amplitude dos aspectos que fazem parte da esfera de sentidos, o que caracteriza o envolvimento corporal do jogador. Existe aí, um espaço para a discussão da responsabilidade: responsabilizar-se por inteiro, tanto no momento do jogo como no momento da avaliação. Para (BAKHTIN, 2010, p. 117, 118), “O mundo em que o ato realmente se desenvolve é um mundo unitário e singular concretamente vivido: é um mundo visível, audível, tangível, pensável [...] É isso que garante a realidade da singularidade unitária deste mundo.”

Nisto reside o não álibi (BAKHTIN, 2010), a posição insubstituível do sujeito diante dos acontecimentos, a não transferência para o outro, ou para a situação daquilo que é o meu ato. Portanto, quando um sujeito diz que o corpo não se coloca em níveis diferentes no cotidiano revela a compreensão, apenas, do funcionamento do seu próprio corpo no cotidiano, e ignora os demais corpos que se expressam, que se atravessam, que circulam em todos os níveis, em espaços físicos padronizados pela sociedade contemporânea.

O sujeito se coloca no mundo da ficção do mesmo modo e em certa medida (conforme observado neste processo) da maneira com se coloca na vida, pois as vozes do cotidiano se apresentam no espaço de cena e interferem na construção/composição do discurso teatral.

Em concordância com o pensamento de Bakhtin,

Expressões como “alto”, “baixo”, “abaixo”, “finalmente”, “tarde”, “ainda”, “já”, “é necessário”, “deve-se”, “mais além”, “mais próximo”, etc. não somente assumem o conteúdo-sentido possível – mas adquirem um valor real, vivido, necessário e de peso, concretamente determinado do lugar singular por mim ocupado na minha participação desde um ponto concreto-singular do existir, cria o peso efetivo do tempo e o valor evidente e palpável do espaço, torna todas as fronteiras importantes, não casuais, válidas: o mundo como um todo unitário e singular, vivido de maneira real e responsável (BAKHTIN, 2010, p. 119; grifos do autor).

Assim, o sujeito se depara com o seu centro de valor, ao ver o mundo, e este centro depende do seu grau de aproximação com a materialidade vivida, ou seja, “Você não ama um ser humano porque é bonito, mas ele é bonito porque você o ama” (BAKHTIN, 2010, p. 125).

As aproximações corporais, no jogo proposto, previam inicialmente os espaços do corpo, mas não um corpo qualquer. Nesse sentido, um corpo marcado por vivências, afetos, um corpo-história que concebe seus espaços a partir das suas constituições, físicas e subjetivas, ao se confrontar com as demais singularidades, percebe e considera as fronteiras corporais, o que altera a sua relação com o processo criativo.

Tais considerações fronteiriças levaram o grupo a identificar aproximações entre o discurso ficcional e o discurso cotidiano, através dos espaços que o corpo ocupa, dimensionado na criação de uma identidade-personagem ficcional, o lugar do corpo-outro no que diz respeito à questão: quais são os espaços (físicos e simbólicos) instituídos socialmente para o corpo? Para esta esfera de sentidos foram desenvolvidos jogos dramáticos coletivos com o disparador *identidade da personagem*, que foi constituído por fatos vividos pelos estudantes, transpostos para os aspectos do discurso teatral, como segue no trecho do seguinte texto, composto por uma das estudantes:

485 ■

[...] - (muda o tom) **Senhorita o que você deseja para o futuro?** (música – coreografia – coro – ser atriz).

Dona da Escola de Informática – (riso) **E... você acha que vai conseguir isso sendo catadora de papel?** (coro congela a cena/silêncio). **Porque é isso que você vai ser! Quando chegar ao futuro, você vai se arrepender desse dia, porque tudo isso que você disse que quer, não passa de um sonho inútil. Sua mãe** (olha para a plateia/procurando) **deve ter vergonha de você, eu teria! Quer saber, você faz bem em desistir e ir fazer teatro mesmo, eu não quero uma aluna como você, contaminando o resto da turma, com esse pensamento de formiga. Você vai olhar pra cima e vai ver minha filha que faz este curso, linda, rica! Aí você vai lembrar desse dia, sua mãe só deve ter decepção tendo você como filha!** [sic]

- (Mãe) **Eu concordo!** (Senhorita olha fixamente para a plateia – coloca os fones/música/vai saindo lentamente junto com o coro)

Volta à cena – repete-se a fala.

- (Mãe) **Eu concordo!** (Senhorita e coro param) **Concordo que minha filha tem escolhas e que um curso de informática não a define, tão pouco** [sic] **determina seu futuro. Portanto, neste momento eu escolho junto com minha filha o teatro!** (saem em câmera lenta/música) (Processo de Aula-Ensaio; acervo da autora, 2018).

Esta produção de texto assemelha-se ao gênero texto de teatro. Notemos, por exemplo, a inclusão das rubricas/didascálias (entre parênteses) que indicam situações diversas da ação dramática, como tempo, espaço, emoção etc. O texto

retrata uma situação vivida pela estudante e que esta considerou pertinente trazer para os processos de ensaio, quando a situação retratada aponta para o espaço simbólico do corpo, como transparece no fragmento de fala, **Senhorita, o que você deseja para o futuro?** Trata de um corpo que está no espaço da espera, que não se faz presente, que não atua no aqui-agora, mas que necessita da validação de algo já instituído para atuar. Portanto, não há aqui a compreensão da esfera em que o outro circula, como gente e agente no mundo, portanto, o alerta em relação a essa condição, “O desamor e a indiferença nunca geram forças suficientes para nos deter e nos demorarmos sobre o objeto” (BAKHTIN, 2010, p. 129).

Assim, a incompreensão da esfera em que o outro atua, desconsidera como se dá sua atuação, seus desejos e suas validações que não necessariamente estão postas em uma ideia vigente social e culturalmente. Isso se reflete em outro trecho da fala, **Porque é isso que você vai ser!** O que aponta para a determinação do lugar que o corpo ocupa como espaço ideológico, determinado, assujeitado às determinações culturais, econômicas e sociais, sem, no entanto, levar em consideração as diferenças de trânsito do corpo, de pensamento do corpo, “somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade” (BAKHTIN, 2010, p. 129).

■ 486

Nesta visão fronteira do outro não se considera tal posição, como se expressa na seguinte fala da Dona da Escola de Informática: **Quando chegar ao futuro, você vai se arrepender desse dia, porque tudo isso que você disse que quer, não passa de um sonho inútil. [...], eu não quero uma aluna como você, contaminando o resto da turma.** Aqui se fala de um ser humano concreto, porém, na visão da dona da escola de informática (um sujeito não situado, portanto, assujeitado e genérico), que em sua concretude tem suas marcas de vida delimitada por duas demarcações de nascimento e morte (Bakhtin, 2010). As limitações desses dois sentidos demarcatórios não estão na ordem de uma submissão cultural-social, ao contrário, trazem marcas de singularidade, de um sujeito que não se define somente por classe social, questões de gênero, étnicas, mas que se lança no trânsito da vida em sua singularidade.

Este trecho retrata dois contextos de valores: um em que o ser humano não é um sujeito aqui-agora, mas que só será em outro tempo e no qual o não reconhecer do espaço que o corpo do outro ocupa faz com que seja possível colocá-lo segundo parâmetros determinados. O outro contexto é a fala da estudante diante do ocorrido: **Senhorita olha fixamente para a plateia – coloca os fones/música/vai saindo lentamente junto com o coro.** Aqui há uma resposta “silenciosa” e singular para uma situação extrema, diante da qual a estudante não tinha recursos naquele momento para verbalizar, “o fato de o ato responsável ser sempre único e irrepetível e, por isso mesmo, só é possível descrevê-lo participativamente.” (BAKHTIN, 2010, p. 153).

– (Mãe) **eu concordo!** (Senhorita olha fixamente para a plateia – coloca os fones/música/vai saindo lentamente junto com o coro).

Volta à cena – repete-se a fala.

– (Mãe) **eu concordo!** (Senhorita e coro param) **Concordo que minha filha tem escolhas e que um curso de informática não a define, tão**

pouco [sic] determina seu futuro. Portanto, neste momento eu escolho junto com minha filha o teatro! (saem em câmera lenta/música) (Processo de Aula-Ensaio; acervo da autora, 2018).

A escrita de um novo texto foi proposta a partir da imagem que a estudante trazia da cena cotidiana e de que modo esta imagem seria transposta para a cena ficcional. Levou-se em consideração, neste processo, a emissão do discurso e a recepção do discurso, ou seja,

Fornecer instruções que estimulem os jogadores a improvisar a partir de espaços reais que lhes são indicados. Propor que a qualidade desses espaços, seus volumes, suas relações com o exterior, sua iluminação natural ou artificial, a soma dos acidentes que os constituem sejam matéria de jogo (RYNGAERT, 2009, p. 129).

Estes espaços foram solicitados a partir do espaço local e suas particularidades, como grande, pequeno, fechado, aberto, escuro, claro, ao ar livre, neste caso, para se colocar no processo de cena a partir de tais materialidades do próprio espaço, é preciso compreender que, “O fazer estético pressupõe a exotopia (tenho de sair do mundo da vida para poder transpor o recorte assim feito para o plano da arte).” (BAKHTIN, 2010, p. 152). Pensar em uma resposta transformada na arte foi de certo modo, uma transgressão com relação ao que estava previsto, instituído como absoluto na cena cotidiana, “Por isso a arte não pode representar o mundo real em que eu vivo, a arte é sempre menor que a vida” (BAKHTIN, 2010, p. 152). Nisto cabem as revisões que a arte faz em relação à vida e suas possíveis interlocuções, novas soluções para situações que a margem da vida não alcança.

Ressalta-se que durante as construções dos textos escritos pelos estudantes, havia sempre a referência *tarefa de teatro* ou *lição de teatro*, como meio de formalizar o processo solicitado, ou então, no momento das apresentações individuais das cenas construídas, havia a solicitação do grupo para que a professora escolhesse a ordem de quem deveria apresentar a cena, chamando pelo nome. Tanto esta referência, quanto os discursos corporais ou textuais apresentaram elementos que remetem aos processos de escolarização, os quais também nos constituem no nosso fazer no mundo.

4. Considerações sobre os processos cênicos

Os processos cênicos que constituíram as cenas que foram para o palco retratam características do ensino e da aprendizagem em artes cênicas, ou seja, os diferentes processos de conhecimentos inquiridos na construção das cenas. Os fatos cotidianos, transpostos para as cenas sob a condição e o caráter de teatralidade, descortinam o papel da identidade ficcional, que dialoga sobre conhecimentos diversos, mas, o que resulta em uma discursividade teatral. Assim, em uma prática escolar e ao mesmo tempo cênica, surgiram as reflexões sobre o mundo das ideias e o mundo material.

Neste sentido, a transposição de aspectos do discurso cotidiano para o discurso teatral permitiu compreender o funcionamento do discurso que circula na vida e do discurso que circula na arte. Sendo assim, as textualidades permitiram compreender melhor a hipótese inicial, a de que os espaços artísticos possibilitam uma amplitude para se pensar a construção e a composição do discurso teatral. No entanto, os dados nos levaram a outra situação: mesmo em processos no qual o ensino formal não está presente, ainda existe o atravessamento pelos processos de escolarização. Tais processos estão impressos nos espaços nos quais o corpo circula, onde discursa e se enuncia.

A interdisciplinaridade do conhecimento se manifesta a partir das aproximações entre a imagem e o texto, nas quais é possível fazer interlocução entre os elementos de teatralidade do discurso cotidiano com o discurso transposto para a cena.

Estes atos cotidiano-cênico integraram um mesmo propósito, ou seja, ensinar implica a tomada de consciência por parte daquele que ensina e também aprende; este aprender implica reconhecer que o conhecimento gera significações no estudante e tais significações não são destituídas do lugar que fala o sujeito, da sua esfera de sentido. Esta consideração torna o conhecimento menos fragmentado, menos ignorante da multiplicidade pela qual o sujeito se apresenta e se deixa apresentar.

Para tanto, dialogar com a vida e com a arte envolve a compreensão da esfera de atuação do sujeito aluno-artista-autor, esfera esta que se inscreve no cotidiano da vida singular e coletiva, no palco e fora dele. Portanto, apreender e gerar sentidos a partir da materialidade do que foi proposto em aula, é estabelecer um espaço reflexivo que se volta para o exercício contínuo da atenção do que se vive no cotidiano, de como se instituem e circulam os discursos socialmente, e de que maneira se pode transpor essa realidade vivida para a realidade ficcional do palco. Portanto, esse espaço de construção de dramaturgias exigiu uma tomada de consciência de como atuamos na vida, de que a compreensão de tal atuação exige que nos posicionemos diante dos discursos na vida, para, então, criar e compor textualidades verbais, visuais e/ou verbo-visuais que possam ser reconhecidas no conjunto do que temos compreendido enquanto discurso teatral.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRAIT, Beth. **A personagem**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

BRAIT, Beth; SILVA, Maria Cecília Souza e (org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte de. A palavra poética no ter-lugar da língua: estética, ética e política.

Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso da PUC-SP, São Paulo, v. 11, n. 3. p. 120-131, set-dez. 2016. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/2176-457322337> > Acesso em: 10/10/2019.

PEREIRA, Elvina Maria Caetano; CASA NOVA, Vera. Contribuição para uma nova leitura do texto teatral.

Aletria: Revista de Estudos de Literatura, Belo Horizonte, v. 7, 2000, p. 300-315. Disponível em: < DOI: <http://dx.doi.org/10.17851/2317-2096.7.0.300-317>> Acesso em: 31/03/2020.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. Tradução Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula**: um manual para o professor. Tradução Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2008.

489 ■

Recebido em 27/12/2020 - Aprovado em 30/07/2021

Como Citar

GONÇALVES, J. C.; TELES de SOUZA, A. (2021). O discurso teatral nas fronteiras entre vida e arte: potencialidades para a educação. *ouvirOUver*, v.17, n.2. p. 476-489. jul./dez. 2021. <https://doi.org/10.14393/OUV-v17n2a2021-58644>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

PERFORMATIVIDADE NA INFÂNCIA ENTRE DESAFIOS SOCIAIS: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA ALÉM DO CONTAR

CARLOS EDUARDO SOARES CORDEIRO
DAISY VITÓRIA DE OLIVEIRA E SILVA
FLÁVIA JANIASKI

■ 490

Carlos Eduardo é arte educador, ator, musicista, fotógrafo e poeta. Graduando do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Bolsista de Iniciação Científica, com pesquisa na pedagogia da escuta de Malaguzzi e contação de história.

Afiliação: Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1151662712026466>

Daisy Vitória Oliveira e Silva é artista sul mato-grossense, graduanda do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal da Grande Dourados(UFGD). Participa como bolsista do PIBID de Teatro e é pesquisadora (PIVIC) sobre a pedagogia da escuta de Malaguzzi, o Drama, e contação de história.

Afiliação: Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9268201884737043>

Flávia Janiaski é doutora em Artes Cênicas pela UFBA, com bolsa de doutorado sanduiche pela CAPES na University of Massachusetts/Boston no programa de Early Childhood Education e professora adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) no Curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Cênicas. Mestre em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Pesquisadora na área da Pedagogia das Artes Cênicas, com ênfase em orientação de estágio, drama, contação de história, encenação e produção cultural.

Afiliação: Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2394281053017478>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0325-739X>

■ RESUMO

Este artigo versa sobre a importância da Contação de História na primeira infância, tendo a criança como protagonista e performer do ato de contar. O principal objetivo da pesquisa realizada foi investigar como a criança pode se valer da Contação de História para narrar qualquer tipo de abuso infantil e como as/os professores, a partir dessas histórias, podem identificar essas violências por meio da Pedagogia da Escuta de Lóris Malaguzzi.

■ PALAVRAS-CHAVE

Contação de História; Violência Infantil; Escola; Pedagogia da Escuta.

■ ABSTRACT

This article discuss the importance of Storytelling in early childhood, having a child as the protagonist and performer of the act of telling. The main objective of the research carried out was to investigate how a child can use Storytelling to narrate any type of child abuse and how teachers, based on these stories, can identify such violence through the Pedagogy of Listening by Lóris Malaguzzi.

491 ■

■ KEYWORDS

Storytelling; Child violence; School; pedagogy of listening.

INTRODUÇÃO

Os acessos à informação, interação e ao conhecimento, são disponibilizados às crianças desde a primeira infância, mas será que os pequenos possuem o apoio e a autonomia necessários para traçarem esses caminhos? Estão os adultos (pais, cuidadores ou professores) atentos e ouvindo o que as crianças têm a dizer? A falta de autonomia tira o papel social das interações entre crianças e os adultos responsáveis são unilaterais e não dialogam de fato. A Contação de História pode ser um recurso para que os arte educadores fortaleçam a sua escuta para além da autoria conferida às crianças narradoras, por meio de jogos, brincadeiras e ludicidade. Por outro lado, através da liberdade artística é possível identificar violências nas narrativas apresentadas em sala de aula, sem que se perca o prazer estético no ato de contar histórias.

A Contação de História pode ser uma forma de arte, ferramenta pedagógica, recurso metodológico, dispositivo estético-político, recreação, estímulo à leitura, entretenimento, forma de resistência e de manutenção da tradição oral etc., mas o mais importante é se ter em mente que ela acontece com o outro, a partir de uma relação e/ou comunhão com o outro e que as crianças se desenvolvem nas interações com seus pares, com os adultos que as cercam e com os espaços físicos que as rodeiam. Sendo assim, a Contação de Histórias, se valendo de jogos e brincadeiras com as crianças, além de ser uma experiência estética e artística é uma forma de construção de significados. Nesse espaço de arte, ludicidade e cumplicidade, as crianças conferem realidade às suas criações imaginárias e os professores, ao interpretá-las, podem identificar possíveis situações de abuso infantil. Ou seja: como a criança fantasia para entender e dar significado ao real, a Contação de História pode ser uma ferramenta de escuta e de acolhimento dos pequenos para que se sintam seguros e, dessa maneira, um recurso estratégico ao combate à violência sexual, tanto com ações primárias de prevenção, quanto como forma de identificar abusos cometidos.

Aliada à essa prática, temos a pedagogia da escuta proposta por Malaguzzi (2016) como uma maneira ética de se relacionar com os pequenos, pois, quando o adulto de fato se coloca em posição de escuta, parando e ouvindo com atenção o que a criança tem a dizer, ele se torna capaz de perceber suas potencialidades e riquezas como ser social. Escutar as crianças é atitude de respeito e uma forma eficaz de comunicação que forja uma relação, afinal, quando os pequenos podem falar, automaticamente ouvimos a sua voz. A consequência direta disso é a constituição de uma prática pedagógica significativa, com percepção da sensibilidade, das necessidades e dos desejos das crianças.

PARA ALÉM DO CONTAR...

A sociedade, em geral, vê a criança como um “ser em construção”, que ainda não está formado socialmente. Ariès (1986), em “História social da criança e da família”, traça uma linha histórica da percepção que a sociedade tem da criança, ressaltando as constantes transformações dos sentidos de ‘infância’ e ‘família’ ao longo do tempo. Segundo o autor, a criança já foi considerada um miniadulto; foi

desumanizada; comparada a anjos; percebida como adulto em formação etc. Felizmente, na contemporaneidade, essas ideias foram redefinidas e modificadas.

Hoje, as relações entre criança e sociedade são outras, havendo uma valorização e um cuidado ‘divino’ da infância; entretanto, ainda assim, nem sempre esses indivíduos são ouvidos de fato. Como argumenta Malaguzzi (2016), os adultos não escutam as várias linguagens da criança e, por vezes, quando o fazem, não estão preparados para potencializá-las. Segundo o autor, é preciso que o adulto se abra ao inesperado e preste atenção às diversas formas das crianças se comunicam com seus pares e com os adultos, por exemplo, os gestos, desenhos, olhares e as palavras não ditas. Através de uma escuta atenta, somos capazes de captar “as cem linguagens” das crianças; ao “desconfiar do evidente”, olhando com atenção e cuidado, podemos encontrar significados outros naquilo que a criança está avidamente nos contando.

Segundo Sarmento (2018), as crianças “estão cada vez mais institucionalizadas” por passarem a maior parte de sua infância na escola, local onde adquirem conhecimentos históricos, sociais e culturais e que se torna um marco na infância. Nela, muitas dessas crianças recebem sua principal refeição do dia! Para o autor, existem “várias infâncias dentro da infância global e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea” (SARMENTO, 2018 p. 6), ou seja, as vidas das crianças são muito distintas e, frequentemente, elas não têm a vida ideal para uma criança.

Na instituição escolar são forjadas as amizades, as primeiras relações sociais e os conhecimentos científicos. Importante esclarecer que ao dizermos “escola” estamos falando de uma estrutura física, social e cultural, formada por professores, merendeiras, diretoria, coordenação, pelos alunos e suas famílias, bem como, pela comunidade em seu entorno. A escola é parte importante e vital não só para o desenvolvimento infantil, mas para a sociedade. Grande parte de uma comunidade está ligada à escola, direta ou indiretamente, através de seus filhos, por motivo de trabalho ou por estar em seu entorno. Nesse sentido, indaga-se se não seria responsabilidade dessa comunidade pensar e reger a escola e se ela não deveria lutar pela qualidade, segurança e pelo protagonismo da criança nessa instituição.

Afirmando a compreensão de que a escola tem função pedagógica, social e cultural na formação das crianças, entendemos que é de fundamental importância a presença da educação sexual em toda a Educação Básica. Para tanto, destacamos quatro pontos: primeiro, a existência de uma interpretação distorcida de parte da sociedade em relação ao termo “educação sexual”, visto como sinônimo de ‘iniciação sexual’; segundo, a necessidade de professores e comunidade escolar receberem formação e capacitação continuadas para trabalharem com o tema; terceiro, a compreensão de que a repressão e o silenciamento aumentam os problemas decorrentes da falta de informação sobre o assunto como, por exemplo, a questão do abuso sexual; e o quarto aspecto diz da necessidade de se ter cuidado com a predominância de narrativas e histórias normativas, que há séculos transmitem pré-conceitos e preconceitos às crianças.

Em relação ao abuso sexual na infância e na adolescência, foco deste artigo, destacamos seu elevado índice no século XXI. No Brasil, por exemplo, os números são alarmantes: segundo o Ministério da Saúde, três crianças e/ou

adolescentes são abusadas a cada hora e, na maioria dos casos, o agressor é um parente ou amigo da família. Ou seja, a violência sexual contra crianças em geral é intrafamiliar, dificultando a denúncia, pois, frequentemente, a criança tem uma relação de confiança com o agressor.

Ainda de acordo com dados do Ministério da Saúde, em 2018, foram registrados 32.082 casos de violência sexual, sendo 13.409 com crianças de 0 a 9 anos de idade e 18.673 entre 10 e 19 anos. Desse total, dois terços dos casos de abuso registrados oficialmente ocorreram dentro da casa dos menores (cerca de 70%): em 25% desses casos, os abusadores eram amigos ou conhecidos da vítima e em 23%, o pai ou o padrasto. Lembrando que a violência sexual no Brasil ainda é um fenômeno subnotificado e que muitas denúncias não chegam ao sistema por se tratar de assunto considerado tabu pela sociedade, além de desmoralizante e/ou humilhante para a vítima. Outro dado importante é o fato de o abusador geralmente ser do sexo masculino e se valer da confiança, que a criança e a família depositam nele, para violar o/a menor fazendo uso de jogos de sedução, ameaças ou cultivando na própria vítima sentimentos como culpa ou medo.

Os dados apresentados corroboram a nossa defesa da importância de se discutir o tema abertamente no ambiente escolar, algo que poderia ser realizado por meio da educação sexual, sobretudo se levarmos em conta que cotidianamente os professores estabelecem relações de confiança com os estudantes, especialmente na educação infantil onde essas relações passam pelo afeto. Aprender a conhecer, respeitar e valorizar o seu corpo e o corpo do colega é uma maneira de prevenção.

Alguns estereótipos em relação à violência sexual precisam ser quebrados. Um deles é o que diz ser o abusador alguém desconhecido e violento; como os números indicam, na maioria dos casos o abuso é intrafamiliar, ou seja, acontece dentro de casa e o agressor ou faz parte da família ou é um amigo próximo, não um estranho. Em suma: o abusador ganha a confiança da vítima e usa de manipulação para realizar e/ou perpetuar o abuso. Em alguns casos, as crianças não entendem o que está acontecendo ou que estão vivenciando uma relação de abuso ou violência sexual.

No governo atual, especialmente na figura do presidente Jair Bolsonaro, defende-se que não se deve ensinar e/ou discutir educação sexual nas escolas, afirmando-se que educação sexual é responsabilidade exclusiva dos pais e/ou da família. Essa visão vai de encontro ao discurso de especialistas da área, além dos próprios dados e estatísticas fornecidos pelo Ministério da Saúde, que claramente demonstram a relação entre o agravamento do quadro de abuso sexual na infância e a ausência da educação sexual na escola.

A discussão sobre educação sexual nas escolas – assim como a questão sobre se a escola deve ensinar ou educar - não pode ser permeada por conflitos ideológicos, disputas políticas, desinformações, *fake news* ou “achismos”, porque na prática não é possível estabelecer processos de ensino e aprendizagem sem discutir questões relacionadas à cidadania, confiança, bem-estar, criatividade, autonomia etc., geralmente associadas ao “educar” no consciente coletivo. Contieiro (2018, p. 12) argumenta que:

Educar significa desenvolver o indivíduo emocional, intelectual e moralmente. O caráter totalizante da educação compromete todas as potencialidades do indivíduo permitindo o alcance da plenitude da dimensão social com o desenvolvimento da autoexpressão, da personalidade e do imaginário. Aplicado à educação, o teatro possui o papel de mobilização das capacidades criadoras do indivíduo e aprimoramento da sua relação com o mundo.

No Art. 18 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA consta que “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (BRASIL, 1990, p. 12). Nesse trecho do ECA fica claro que a formação de um indivíduo é responsabilidade de todos ao seu redor: pais, professores, vizinhos etc. Baseado nessa premissa, quais seriam as ações que a escola pode de fato efetivar para alcançar o cumprimento do ECA? Enquanto arte educador, como identificar violências, abusos e experiências ruins vivenciadas pelas crianças? Como garantir a voz e a autonomia das crianças para contarem suas histórias?

495 ■

PERFORMATIVIDADE NA INFÂNCIA

Adultos e crianças se expressam através da arte, pensando e repensando sua realidade e seus sentimentos por meio do fazer artístico. O desenho é uma das primeiras formas de expressão infantil e os psicólogos e pedagogos a utilizam por saberem que através do desenho de uma criança é possível fazer uma leitura de sua personalidade, seus medos, gostos e sonhos. Através de desenhos e dramatizações pode-se identificar se a criança está passando por algum tipo de dor (física ou mental), trauma ou abuso.

A Contação de História também possui esse potencial, não sendo algo distante ou estranho para uma criança. Em geral, os pequenos estão habituados a ouvir histórias, seja por meio de seus familiares ou na escola, e desde cedo se identificam com elas, escolhem personagens favoritos etc., no entanto, frequentemente a criança é apenas um ouvinte ou espectador. Se invertemos as posições, possibilitando que as crianças sejam os protagonistas, elas passam a narrar as histórias sob suas perspectivas e pontos de vistas, revelando, assim, suas identidades, visões de mundo e experiências.

Luciana Hartmann (2014, p. 235) argumenta que:

Neste sentido, penso que as aulas de teatro, ao estimularem a criança a assumir a responsabilidade pela produção e pela performance de narrativas, podem contribuir tanto no desenvolvimento de suas potencialidades expressivas quanto na sua inserção como sujeito autônomo no mundo.

A criança enquanto performer consegue se expressar através de uma narrativa autoral, usando as próprias referências, ou seja, aquilo que ela conhece

dos contos de fadas, lendas, desenhos animados, relações familiares e com os colegas da escola, mostrando sua habilidade de percepção e colocando sua visão de mundo dentro de suas histórias. Ainda segundo Hartmann (2014), através de uma história foi possível identificar parte da realidade de determinada aluna, que compartilhou com sua turma o *bullying* que sofria.

Em nossa pesquisa, partimos da ideia de que, quando o professor trabalha a partir de narrativas protagonizadas pelos alunos, é possível criar um espaço de segurança e confiança, onde elas podem desenvolver autonomia com liberdade para falar, escutar e se posicionar. Para o autor, quando as crianças são autoras das histórias, sejam inventadas ou inspiradas em outras, contribui-se “substancialmente no desenvolvimento de sua autoestima e no reconhecimento de suas capacidades expressivas” (HARTMANN, 2014, p. 244).

A “pedagogia da escuta”, de Lóris Malaguzzi (2011), aliada à Contação de História permite ao educador desenvolver uma escuta atenta, que o leva ao entendimento do universo de seus alunos, descobrindo o que pensam, fazem, planejam e desejam. Isso lhe propicia construir uma relação de ensino e aprendizagem partindo das experiências estéticas e simbólicas proporcionadas pelo fazer artístico.

■ 496

De acordo com Dewey (2010, p. 38), a educação “tem por fim imediato melhorar pela inteligência a qualidade da experiência”. Através da educação, adquirimos conhecimento e nos tornamos conscientes do ambiente e das relações que nos rodeiam, esses aprendizados são cumulativos, portanto, a cada experiência similar ficamos mais confiantes e confortáveis. Assim também acontece com a educação sexual, quanto maior o conhecimento do indivíduo sobre seu corpo e seus limites, mais propriedade e segurança ele terá para lidar com ele.

Dessa forma, as histórias da literatura especializada ou do imaginário das crianças podem auxiliar a produção de novos sentidos para as experiências vivenciadas. Para Paulo Freire (2001), o ato de narrar ajuda a criança a sair do silêncio e se comunicar, além de o ato de narrar e de nomear o mundo abrir oportunidades para que adultos e crianças criem espaços de múltipla escuta com outros significados. Nesse sentido, compartilhar narrativas com temáticas específicas para trabalhar a questão do abuso sexual com os alunos é uma maneira de criar ‘frestas’, para que as crianças possam identificar e denunciar possíveis abusos, lançando outros olhares sobre a questão.

Optar por desenvolver ações pedagógicas artísticas, que contemplem a prevenção da violência sexual, facilita observar e investigar qualquer tipo de ação que viole os direitos das crianças e, para tanto, existe muita literatura especializada sobre o tema, por exemplo, as LIAP’s – Literatura Infantil de Abordagem Preventiva. Esses livros ajudam as crianças a desenvolverem autonomia e a compreenderem seus corpos, a fim de se tornarem mais conscientes e aptas a relatarem abusos. Outro objetivo é capacitá-las para a autoproteção, ainda que mínima, visto que muitas ainda não desenvolveram plenamente a motricidade e/ou comunicação, dificultando o cuidado consigo. Essa vulnerabilidade, muitas vezes, as torna vítimas passivas de seus agressores. As LIAP’s são ferramentas construídas especificamente para crianças e foram pensadas a partir da compreensão que elas possuem do tema abordado. Assim, o professor pode se utilizar da ludicidade para

dialogar com seus alunos, iniciando de forma natural e eficaz a estratégia de prevenção nas escolas. O ato de narrar do professor é o *start* para futuramente os alunos protagonizarem suas narrativas na sala de aula.

De acordo com Moraes (2015), as crianças se identificam livremente com as personagens das histórias que escutam e referenciam as “bruxas” e as “fadas” de suas vidas através de personagens análogas. Ou seja, ao ouvir histórias que tratam de questões tão delicadas como o abuso infantil, a criança será capaz de identificá-las com situações que possam acontecer em seu cotidiano, nomeando-as.

O Laboratório de Análise e Prevenção da Violência - LAPREV, do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, desenvolveu um projeto de intervenção para a educação sexual infantil. Utilizando livros e a Contação de Histórias, foram criadas três etapas para o acompanhamento dos resultados, definidas como os 3 R's - Reconhecer, Resistir e Relatar.

Os programas preventivos de abuso sexual direcionados à criança devem promover o ensino de habilidades de autoproteção, ou seja: a) ajudá-la a *reconhecer* potenciais situações abusivas ou ofensores em potencial; b) ensiná-la a *resistir* (“dizer não”) e a se retirar da presença do ofensor; e c) incentivá-la a *relatar* incidentes abusivos (anteriores ou atuais) a uma figura de autoridade e de confiança, enfatizando os três “R’s”. (SOMA; WILLIAMS, 2019, p. 190).

497 ■

Essas etapas são muito importantes, pois não há como relatar sem reconhecer o que está acontecendo: “cabe lembrar que o silêncio associado a um episódio de abuso sexual é uma variável responsável pela perpetuação do abuso sexual, pois, para que o ciclo da violência seja rompido, é preciso primeiro romper o silêncio” (SOMA; WILLIAMS, 2019, p. 199). Os 3 R's são habilidades de autoproteção, que ajudam as crianças a identificar potenciais situações abusivas e agressores a fim de que consigam resistir ou fugir, bem como, a relatar (contar) o ocorrido para alguém. O ato de ‘resistir’ está diretamente ligado ao de ‘reconhecer’, mesmo que isso não seja garantia de proteção.

As crianças, muitas vezes, não conseguem distinguir as ações de violência sexual, porque não têm a compreensão do que está acontecendo; por isso, devemos criar ações que gerem as habilidades necessárias para que elas sejam capazes de reconhecer possíveis violências. Nesse sentido, a educação sexual é imprescindível como atitude primária contra o abuso sexual, porque possibilita que conheçam seus direitos como seres sociais por meio de uma abordagem apropriada à cognição das crianças. Entendemos a prevenção como a principal forma de lidar com a violência sexual contra crianças e adolescentes.

A escola, enquanto local que ‘abriga’ a infância, tem grandes responsabilidades. Afinal, é na escola que as crianças aprendem de cuidados pessoais a conhecimentos gerais; nela, muitas têm sua principal alimentação do dia; e é na escola que passam a maior parte de seu dia, interagindo com outras crianças e adultos. Ou seja, a escola é parte importante da vida de uma criança.

A infância é uma fase de muita criatividade e imaginação; a brincadeira opera mudanças físicas, cognitivas, motoras, psicológicas e emocionais na criança. O protagonismo no ato de brincar qualifica a experiência infantil.

Segundo Vygotsky (2009), o ato de conversar com seus pares e com os adultos sobre conceitos e problemas é importante para o desenvolvimento da criança, pois, através dessas trocas, os pequenos conseguem entender, por exemplo, as questões relativas à autoproteção e ao abuso. Ainda de acordo com o autor, a criança não separa a imaginação da realidade. A interação com as pessoas que a cercam, principalmente quando permeada por jogos e brincadeiras, colabora para que continue se desenvolvendo. Ao brincar, jogar, contar histórias, a criança faz uso de metáforas que a ajudam a perceber e a entender a realidade, reelaborando continuamente as suas experiências: “a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (VYGOTSKY, 2009, p. 17).

Sarmiento (2007) destaca a importância do real e da fantasia no desenvolvimento da criança. A criança transita entre os “dois mundos”, que fazem parte de um único espaço-tempo, de forma orgânica, natural e lúdica e é através do “faz de conta” que ela entende a realidade, construindo significados a partir das interpretações de suas criações imaginárias. Em resumo: a criança fantasia para entender e dar significado ao real.

Ao colocar as crianças como protagonistas de suas brincadeiras e histórias, participando da criação e execução dessas atividades, o professor conhece melhor seus alunos, entendendo o que sentem e desejam. Observando como a criança conta uma história, a partir do que ela tem para nos contar, nos aproximamos mais dela.

Buscando auxiliar as habilidades do indivíduo para entender a realidade e reconhecer situações que não deveriam acontecer, é necessário que o professor promova discussões em sala de aula, porém, ainda há uma dificuldade enraizada socialmente no Brasil, que impede o debate de pautas relacionadas às questões de sexualidade, mesmo sendo um problema de saúde pública.

Por esse tipo de agressão envolver a sexualidade, é particularmente difícil para a nossa sociedade dialogar sobre ela. Falar sobre sexualidade dita “típica”, relacionada à descoberta do corpo e das relações com o outro na vivência infantil e adolescente, geralmente é um assunto incômodo. Não é de se espantar que falar sobre a violência sexual seja ainda mais difícil. (MEYER, 2017, p. 32).

Tal dificuldade está associada à construção da ideia de que as crianças são “puras e angelicais”, portanto, assexuadas. No entanto, se o indivíduo é constituído por sua totalidade, reprimir sua sexualidade impacta negativamente o seu desenvolvimento, prejudicando sua identidade, segundo Meyer:

A sexualidade das crianças é um tema polêmico, apesar do neurologista austríaco Sigmund Freud (1856-1939) ter impactado a sociedade vienense com suas concepções sobre desenvolvimento psicosssexual de uma infância longe da noção tradicional de pureza angelical e inocente, há cem anos. Ele traz à tona uma criança sexuada, dotada de afetos, desejo e conflitos, mapeando o desenvolvimento nesse campo em diferentes fases. A sexualidade em si é um conceito abrangente, além do ato sexual e da reprodução,

pois o indivíduo é um ser sexuado desde o nascimento até a morte. O conceito de sexualidade só pode ser concebido a partir de todas as suas dimensões: histórica, cultural, étnica, religiosa, política, ética, social, moral e educativa, porque todos esses elementos estão presentes na sexualidade humana. Para a Organização Mundial da Saúde (2003), a saúde plena depende também de um desenvolvimento saudável da sexualidade. (MEYER, 2017, p. 74).

Ou seja, reprimir a sexualidade das crianças é também coibir seus corpos e suas personalidades, logo, se a escola tem o papel de formar o indivíduo em sua totalidade, ela não pode ignorar e censurar uma área fundamental de seu crescimento, que o prepara para a vida em sociedade.

Por isso, é importante saber 'reconhecer', capacidade que a criança desenvolve através do conhecimento. A desinformação está presente também entre adultos que perpetuam mitos e estereótipos, como a ideia de que o abusador é necessariamente alguém desconhecido e violento, contrariando as estatísticas oficiais que mostram ser o abuso majoritariamente uma ocorrência intrafamiliar, praticada por algum parente ou por um amigo próximo; assim como, a crença de que a violência sexual acontece de forma esporádica ou pontual:

Importante superar o mito de que a violência sexual se dá em um episódio pontual. É mais provável que, dos casos que chegam aos serviços de denúncia ou saúde, vários episódios já tenham acontecido. A reincidência da violência sexual é comum. Existem casos que se limitam a um episódio; entretanto, o mais comum é que a prática se repita ao longo de meses e até anos. (BRINO; WILLIAMS *apud* MEYER, 2017, p. 36).

Colocar as crianças em contato com o conceito dos 3 R's é valorizar e escutar os pequenos, silenciados pelo medo ou pela ignorância. Como aponta a citação acima, os episódios de abuso sexual dificilmente são pontuais, a probabilidade maior é que se repitam seguidamente. Como vimos, o abusador não é necessariamente agressivo, ele desenvolve e mantém uma relação de carinho com a vítima, pactuando a manutenção de segredos. Os dados oficiais nos mostram que as crianças não conseguem reconhecer e relatar a algum adulto de sua confiança o que está acontecendo com elas. Esses dados explicitam a urgência da educação sexual em instituições de ensino. Afinal, o conhecimento é uma poderosa arma e precisamos dele para vencer e acabar com o abuso sexual infantil.

UM CONTO DE FADAS SEM FAZ DE CONTA

Com a pandemia da COVID-19, ficou inviável realizar uma prática presencial com as crianças. Diante disso, desenvolvemos uma estrutura de *process drama*¹

¹ De acordo com Cabral (2006), o "drama" é um método de ensino no qual os aspectos estruturais e as estratégias escolhidas garantem ao professor o exercício de ouvir o aluno e de criar oportunidades para que ele investigue as possíveis situações dramáticas que podem surgir a partir do 'capital cultural' de cada participante. Ele é organizado em episódios, a partir de um pré-texto.

para ser aplicada futuramente. Para tanto, escolhemos a história da Chapeuzinho Vermelho e como pré-texto a LIAP “Chapeuzinho cor de rosa e a astúcia do lobo mau”, de Cláudia Bonete (2010). A ideia, apresentada neste artigo, é realizar um trabalho de educação sexual com crianças de 5 e 6 anos de forma lúdica e através da Contação de História e do teatro.

O principal objetivo desse *process drama* é trabalhar o conceito dos 3 R’s e, junto com a história (original e LIAP), proporcionar às crianças a oportunidade de assumirem papéis e de entenderem a história da personagem, mas também, de serem a personagem na prática. A partir disso, podemos ressignificar o espaço escolar “como um elemento capaz de educar as crianças. Por esta razão, o espaço não pode ser fixo e rígido, ele precisa estar em constante transformação; ser flexível e sensível às necessidades das crianças” (JANIASKI, 2020, p. 163).

Abaixo segue a estrutura do drama:

Process Drama: “Chapeuzinho de todas as cores”.

Tema: Os 3 R’s (Reconhecer, Resistir e Relatar).

Pré-texto: “Chapeuzinho cor de rosa e a astúcia do lobo mau”, de Cláudia Bonete (2010).

■ 500 **Contexto ficcional:** A personagem Chapeuzinho Vermelho apresenta um comportamento atípico; para a sua mãe, a criança está triste e confusa há algum tempo. Detetives (alunos) são contratados para desvendarem o mistério. Em uma das visitas à casa de sua avó, a personagem faz amizade com o Lobo Mau (adulto). O Lobo pede para a criança guardar segredo sobre esta amizade e faz carinhos inapropriados, deixando a menina triste e confusa sobre o ocorrido. Os detetives devem ajudar Chapeuzinho Vermelho e sua mãe a entenderem o que está acontecendo a fim de chegarem à solução do problema, decidindo se o Lobo deve ou não ser punido e se crianças devem ou não guardar segredos dos seus responsáveis.

Número de participantes: 20 crianças

Idade: 5 a 6 anos

Quantidade de episódios: 7

Episódio 1 – “Que história é essa?”

Duração: 2 horas-aula.

Descrição: Apresentar às crianças o contexto ficcional e o pré-texto.

Recursos do drama: Ambientação cênica.

Recursos materiais: tecido, cesta de piquenique, capuz, foto.

Ação:

Ambientação cênica – Cabana feita de tecido. Dentro da cabana, estarão os pertences da personagem Chapeuzinho Vermelho: cesta de piquenique com frutas, capuz vermelho, foto de uma menina e de uma senhora.

Momento de partilha – Após as crianças explorarem o espaço e objetos da cabana, será realizada uma roda de conversa, em que cada criança poderá contar o que sabe da história da Chapeuzinho-Vermelho, por exemplo, se conhecem a história ou não; se têm alguma parte favorita etc. Em seguida, será pedido que imaginem ter um capuz igual ao de Chapeuzinho e que escolham uma cor para ele.

Episódio 2 – “Quem é a Chapeuzinho?”

Duração: 2 horas-aula.

Descrição: Apresentar às crianças a realidade e a rotina da Chapeuzinho, pensando em uma possível identificação dos alunos com a personagem.

Recursos do drama: Vivência de papéis e Estímulo Composto.

Recursos materiais: mochila, caderno, papel ou celular.

Ação:

Vivência de papéis – Os alunos receberão uma carta (ou um vídeo) da mãe de Chapeuzinho Vermelho, dizendo que a filha está muito triste há mais de uma semana e agindo de forma estranha. A mãe pede a ajuda das crianças para descobrir o que aconteceu, porque Chapeuzinho não contou o motivo de sua tristeza. O professor mediador lança o desafio de as crianças se tornarem detetives para desvendarem esse mistério, ajudando Chapeuzinho e sua mãe. A primeira missão será descobrir, na escola, onde está a mochila da Chapeuzinho Vermelho para ver se há alguma pista dentro dela.

Caça ao Tesouro – Será organizado uma ‘caça ao tesouro’ pela escola, para que as crianças encontrem a mochila da personagem.

Caixa de estímulos – Mochila de Chapeuzinho contendo ficha de identificação (nome, série, idade, nome da escola), estojo escolar, cadernos, carta da vovó (pedindo para a neta visitá-la) e o número do telefone de uma fada. Encontrada a mochila, os alunos serão instigados com perguntas sobre o porquê de a menina ter faltado à aula.

501 ■

Episódio 3 – “Investigação da capa vermelha?”

Duração: 2 horas-aula.

Descrição: Levantar o debate com as crianças sobre ‘guardar segredos’.

Recursos do drama: Caixa de estímulos.

Recursos materiais: mochila, caderno, papel ou celular, foto.

Ação:

Caixa de estímulos – As crianças serão convidadas a explorar os artefatos encontrados dentro da mochila no último encontro, procurando pistas do que pode ter acontecido. O professor mediador lerá a carta da vovó, na qual pede à neta que a visite, porque a avó está muito preocupada com o silêncio e a tristeza da menina.

Debate – O professor mediador propõe um debate entre os detetives sobre o que pode ter acontecido com Chapeuzinho, após saberem das informações contidas na carta. Terminado o debate, com ajuda do professor mediador, os alunos escreverão uma carta ou farão um vídeo para se comunicarem com a fada.

Episódio 4 – “Amigos bons e amigos maus”

Duração: 2 horas-aula.

Descrição: Desenvolver com as crianças a ideia de que elas podem ter amigos adultos, porém, sempre com atenção para reconhecerem comportamentos e carinhos ‘estranhos’ e que devem resistir.

Recursos do drama: Professor personagem.

Recursos materiais: figurino.

Ação:

Professor personagem: Fada, Lobo Mau e Chapeuzinho – O professor mediador se apresentará como a personagem Fada a fim de ajudar na investigação, por meio de seu poder de mostrar o passado. Com o poder da Fada, a cena que mostra Chapeuzinho indo visitar a sua avó e no caminho encontrando seu amigo lobo é apresentada às crianças.

Cena – Chapeuzinho se encontra com o Lobo Mau e conta que está indo visitar a sua avó sem ter avisado a mãe. O Lobo começa a pedir que Chapeuzinho ‘visite’ a casa dele e faz carinhos ‘estranhos’, em seguida, pede para Chapeuzinho guardar segredo sobre o pedido, o carinho e a amizade dos dois, deixando-a desconfortável e confusa.

Episódio 5 – “Meu corpinho, minha privacidade!”

Duração: 2 horas-aula.

Descrição: A partir de ilustrações e de conversas sobre o corpo, aborda-se o sentido de privacidade e de prevenção com as crianças.

Recursos do drama: Professor personagem.

Recursos materiais: Folha, lápis de cor, giz de cera, imagens.

Ação:

Atividade - Os alunos receberão um desenho do corpo de uma criança onde deverão pintar as partes íntimas.

Momento de partilha – Diálogo do professor mediador com os alunos sobre a privacidade de seus corpos, levando em conta o que sabem e complementando o que for necessário.

Jogo – A partir de imagens que mostram toques amigáveis e toques “estranhos” ou não usuais, que ferem a privacidade da criança, perguntar se o toque é permitido ou não.

Episódio 6 – “A astúcia do Lobo Mau”

Duração: 2 horas-aula.

Descrição: Vivenciar o ato de resistir através da autonomia das crianças para decidirem as melhores saídas para determinadas situações referentes ao abuso.

Recursos do drama: Professor personagem.

Recursos materiais: Capuzes coloridos.

Ação:

Vivência de personagem – As crianças recebem um capuz similar ao de Chapeuzinho da cor que elas escolheram no primeiro episódio. Esse recurso é aplicado para gerar identificação, facilitando que se coloquem no lugar da personagem.

Improvisação – Os alunos, a partir do Episódio 5, escolherão o que Chapeuzinho deve fazer de acordo com a situação apresentada.

Plano A: As crianças darão sugestões sobre como agir e os atores as reencenarão.

Plano B: As crianças serão convidadas a entrarem na improvisação e dar um novo desfecho para a mesma.

Ao final, as crianças votam e decidem em conjunto a melhor atitude para

Chapeuzinho e qual a punição para o Lobo por querer ‘fazer mal’ à menina.

Intervenção do professor mediador para a conscientização e a importância dos atos de reconhecer, resistir e relatar um abuso ou qualquer atitude que possa prejudicar uma criança.

Episódio 7 – “Felizes para sempre”

Duração: 2 horas-aula.

Descrição: Encerramento do *process drama* com confraternização e desfecho da história.

Recursos do drama: Professor personagem.

Recursos materiais: Cesta de piquenique, cartaz.

Ação:

Professor personagem/vivência de personagem - Assim que os chapeuzinhos de todas as cores chegam à sala, eles se encontram com Chapeuzinho Vermelho, sua mãe e a vovó. Elas agradecem a ajuda e mostram um cartaz fixado na parede da sala, com a foto do Lobo Mau que foi preso. Como agradecimento, todos comemoram com o que tinha na cesta da Chapeuzinho.

No encerramento do episódio e do processo, é feita uma confraternização com lanche especial para as crianças.

503 ■

Propomos aqui, para encerrar este texto, a reflexão de que o teatro na escola, para além de montar cenas e/ou espetáculos teatrais, pode ser uma ferramenta artística e pedagógica, capaz de ajudar na construção do aprendizado e no conhecimento de si mesmo. Como dito acima, na pedagogia da escuta a criança deve ser protagonista do próprio aprendizado e os adultos têm a função de escutá-la para, assim, reconhecerem suas múltiplas potencialidades. Quando entendemos que cada criança é única e tem um processo de desenvolvimento e aprendizagem próprios, podemos de fato ser mediadores dessa construção de saberes.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Trad. de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

BONETE SIQUINEL, Cláudia. **Chapeuzinho cor de rosa e a astúcia do lobo mau**. Campo Grande,MS: Biblio Editora, 2010.

CONTIERO, Lucinéia; SANTO, Fernando de Freitas dos; FERNANDES, Matheus Vinícius de S. (Orgs.). **Pedagogia do teatro: prática, teoria e trajetórias de formação docente**. Natal, RN: EDUFRRN, 2018.

DESGRANGES, Flávia. Processo de criação teatral e processos de aprendizagem: interfaces possíveis. In. CONTIERO, Lucinéia; SANTO, Fernando de Freitas dos; FERNANDES, Matheus Vinícius de S. (Orgs.). **Pedagogia do teatro: prática, teoria e trajetórias de formação docente**. Natal, RN: EDUFRRN, 2018. p. 22-38.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

HARTMANN, Luciana. Crianças contadoras de histórias: narrativa e performance em aulas de teatro. **VIS** - Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da UnB, Brasília, v. 13, n. 2, p. 230-248, jul./dez. 2014.

HERDY, Thiago. Estatística: três crianças ou adolescentes são abusadas sexualmente no Brasil a cada hora. **O Globo**. Sociedade. 02/03/2020. Disponível em:
<http://crianca.mppr.mp.br/2020/03/231/ESTATISTICAS-Tres-criancas-ou-adolescentes-sao-abusadas-sexualmente-no-Brasil-a-cada-hora.html> Acesso em: 19/07/2021.

JANIASKI, Flávia. **Colocando um Novo Ponto em Cada Conto**: Possibilidades de inserção do teatro na Educação Infantil. Jundiaí/SP: Paco, 2020.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 59-104.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro: Rosa Sensat, 2011.

MALAGUZZI, Loris. **Your image of the child**: where teaching begins. Disponível em:
<https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.
Comentários traduzidos e adaptados de um seminário apresentado por Loris Malaguzzi em Reggio Emilia, Itália, jun. 1993.

MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MARA, Taiza; MORAES, Rauen (Orgs.). **Contações de histórias**: tradição, poéticas e interfaces. São Paulo: Edições Sesc SP, 2015.

MEYER, Caroline Arcari. **O que é privacidade?** uma ferramenta de prevenção da violência sexual para crianças. 2017. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual - Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Araraquara, 2017.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf. Acesso em: 4 out. 2018.

SOMA, Sheila Maria P.; WILLIAMS, Lúcia C. A. Livro infantil especializado como estratégia de prevenção do abuso sexual. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 21, n. 1, p. 186-203, jan./abr. 2019.

VYGOTSKY, Lev. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

ouvrouver ■ Uberlândia v. 17 n. 2 p. 490-505 jul. | dez. 2021

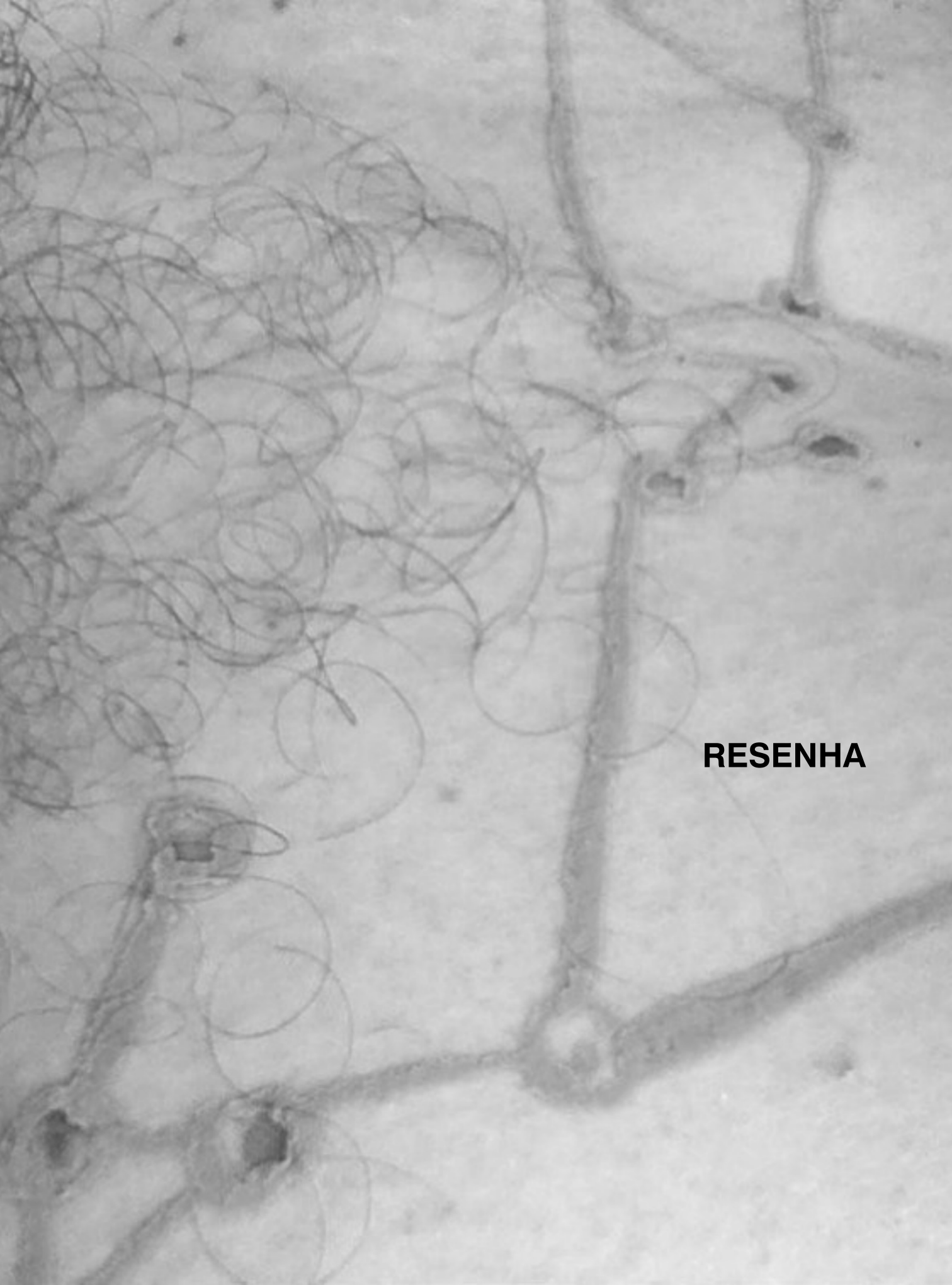
Recebido em 05/08/2021 - Aprovado em 07/10/2021

Como Citar

Cordeiro, C. E. S.; Oliveira e Silva, D. V. de; Janiaski, F. (2021). Performatividade na infância entre desafios sociais: contação de histórias para além do contar. *OuvirOUver*, 17(2), 490-505. <https://doi.org/10.14393/OUV-v17n2a2021-62723>



A revista *ouvirOUver* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.



RESENHA

Estranhando o óbvio, perscrutando os clichês: o vai e vem curatorial de Raphael Fonseca ao redor dos nós que apertam nosso tempo de sossego.

LINDOMBERTO FERREIRA ALVES

■ 507

Lindomberto Ferreira Alves é mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Arte da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), licenciado em Artes Visuais pelo Centro Universitário Araras Dr. Edmundo Ulson (UNAR/SP) e bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).E-mail: lindombertofa@gmail.com.

Afiliação: Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4752217428368108>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7832-1734>

■ RESUMO

Trata-se de uma resenha da conferência “Entre o cansaço e a preguiça: sobre corpos que tombam”, do curador Raphael Fonseca, realizada no dia 27 de setembro de 2019, no auditório do Cemuni IV – Centro de Artes, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES, como parte da programação da exposição coletiva “Ao Redor do Sono”, em cartaz na Galeria de Arte e Pesquisa – GAP/UFES, de 27 de agosto a 04 de outubro de 2019. Busca-se, portanto, sistematizar algumas questões que se ressaltaram em sua fala, apresentando alguns fios que emergiram a partir do debate público sobre suas experiências profissionais como pesquisador e curador. Nessa parte, considera não apenas o campo investigativo da pesquisa doutoral de Raphael Fonseca em relação à iconografia das redes de dormir e suas finalidades discursivas na constituição das noções de identidade brasileira, como, também, os desdobramentos reflexivos daí decorrentes que o conduziram a um instigante e célere percurso no campo curatorial ao redor de termos como trabalho, cansaço, preguiça, sono e descanso.

■ PALAVRAS-CHAVE

Raphael Fonseca, curadoria, artes visuais, descanso, redes de dormir.

■ ABSTRACT

This is a review of the conference "Between tiredness and laziness: on falling bodies", by curator Raphael Fonseca, held on September 27, 2019, in the auditorium of Cemuni IV - Centro de Artes, Federal University of Espírito Santo (UFES), Vitória/ES, as part of the programming of the collective exhibition "Ao Redor do Sono", on display at the Gallery of Art and Research - GAP/UFES, from August 27 to October 4, 2019. It seeks, therefore, to systematize some issues that stood out in his speech, presenting some threads that emerged from the public debate about his professional experiences as a researcher and curator. In this part, he considers not only the investigative field of Raphael Fonseca's doctoral research in relation to the iconography of hammocks and their discursive purposes in the constitution of notions of Brazilian identity, but also the reflective developments resulting from it that led him to an instigating and rapid path in the curatorial field around terms such as work, tiredness, laziness, sleep and rest.

■ KEYWORDS

Raphael Fonseca, curatorship, visual arts, rest, hammocks.

1. Pretexto

Dizem¹ que quem dorme em rede adormece mais rápido e tem um sono mais profundo.

2. Pré-texto

Parece não ter sido por acaso que o curador carioca Raphael Fonseca², em 27 de setembro de 2019, às 15h, aporta no Cemuni IV, do Centro de Artes/UFES, para proferir a conferência *Entre o cansaço e a preguiça: sobre corpos que tombam*. Perspicazes, Camila Silva e Aline Dias, curadoras e artistas integrantes da mostra coletiva *Ao Redor do Sono*³ (2019), aproveitaram sua presença em solo capixaba⁴ e promoveram uma conversa pública com o curador. O mote do bate-papo girou em torno dos atravessamentos entre o universo matérico e imagético do sono, tomado como objeto de proposições artísticas, e o escopo conceitual dos projetos curatoriais realizados nos últimos anos por Raphael Fonseca – responsáveis por operar reiteradas investidas reflexivas sobre os limiares das relações entre trabalho, sociedade, cansaço, preguiça, sono e descanso.

Embora o objeto de exposição do curador não tenha sido sua tese de doutorado⁵, e sim os aspectos gerais que, a partir dela, levaram Fonseca a um instigante e célere percurso no campo curatorial, passar por ela é uma tarefa quase que inevitável quando o objetivo é abordar os eixos nodais que tensionam as narrativas de grande parte de suas curadorias, desde 2015. E isso por uma razão bem simples: são projetos curatoriais derivados de quatro anos de dedicação à

¹ Para mais informações: <<https://redesantalucia.com.br/rede-ajuda-a-dormir-e-melhora-a-qualidade-do-sono-segundo-pesquisa/>>. Acesso em 22 out. 2019.

² Pesquisador nas áreas da curadoria, história da arte, crítica e educação. Curador do MAC Niterói e professor do Colégio Pedro II. Doutor em Crítica e História da Arte pela UERJ. Recebeu o Prêmio Marcantonio Vilaça de curadoria (2015) e o prêmio de curadoria do CCSP (2017). Entre seus projetos recentes, destaque para "Vaivém" (CCBB São Paulo, 2019); dentre outros. Integrante do comitê de seleção de artistas da 21ª Bienal VideoBrasil (2019).

³ Com curadoria de Camila Silva e Aline Dias, a mostra esteve em cartaz na Galeria de Arte e Pesquisa – GAP/UFES, em Vitória/ES, de 27 de agosto a 04 de outubro de 2019. Propôs articular, de modo poroso e imprevisito, esse território de indolência e inação do corpo como instância de reflexão e acolhimento dos anseios e desejos de doze artistas. Performado nas mais distintas linguagens – tais como o vídeo, a fotografia, o desenho, a datilografia, a caligrafia, o objeto, a instalação sonora – o sono é explorado por meio de proposições artísticas que buscaram aferir as implicações dos corpos nos diferentes estados a ele correlacionados, a exemplo da vigília, da insônia, da dormência, da insubordinação, da vulnerabilidade, do descanso e do silêncio.

⁴ Na ocasião, Raphael Fonseca esteve em Vitória/ES para a abertura da exposição, por ele curada, "Trabalhar Cansa". Exposição individual de fotografias e vídeos do artista capixaba André Arçari, em cartaz na Galeria de Arte Espaço Universitário – GAU/UFES, em Vitória/ES, de 27 de setembro a 08 de novembro de 2019.

⁵ Defendida em 2016, na UERJ, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Louro Berbara, a tese de doutoramento em crítica e história da arte, intitulada "Construções do Brasil no vaivém da rede de dormir", buscou analisar como um fazer ancestral das redes de dormir, criado pelos povos ameríndios, foi apropriado pelos europeus e, mais de cinco séculos após a invasão das Américas, ocupa um lugar de destaque na iconografia que constitui a noção de uma identidade brasileira. A tese reuniu cerca de 950 imagens que relacionam rede e Brasil, desde obras do século XVI (do início da invasão das Américas) até obras de arte contemporânea. Ela foi, assim, estruturada em três grandes capítulos: o primeiro reúne as imagens produzidas durante a colonização do Brasil (da invasão das Américas até a proclamação da República), o segundo envolveu imagens vinculadas à reconfiguração das redes de dormir no imaginário nacional moderno e o terceiro apresentou obras produzidas nos últimos trinta anos por artistas brasileiros, que têm usado as redes para criar uma certa imagem da brasilidade, especialmente fora do país, a exemplo de Ernesto Neto, Paula Lima, Alan Queiroz, Tunga, entre outros.

pesquisa doutoral no campo da historiografia da arte em torno dos discursos que, do século XVI à contemporaneidade, associam a representação iconográfica da rede de dormir ao Brasil, ao brasileiro e à brasilidade.

Desse modo, o curador estruturou sua fala em dois eixos discursivos que articularam, ainda que implicitamente, a ideia de sono às reflexões oriundas de sua atuação tanto no campo da pesquisa quanto no campo curatorial. No primeiro, Fonseca comentou alguns eixos discursivos que perpassam sua tese, a partir da esplanadação de um dos casos nela analisados, a saber: a instalação *Riposatevi* (1964), do arquiteto brasileiro Lúcio Costa⁶. No segundo, discorreu sobre quatro projetos curatoriais que nasceram de certa maneira relacionadas à tese e que tornariam explícitas suas intenções, naquela ocasião, de evidenciar as relações entre cansaço, descanso, trabalho, não-trabalho e a (im)possibilidade do sono, quais sejam: *Quando o tempo aperta* (2016), *Riposatevi* (2018-2019), *Dorminhocos* (2018-2019) e *Vaivém* (2019-2020).

3. Texto

3.1 *Riposatevi* (1964), de Lúcio Costa

510 ■

Riposatevi (1964) (Figura 1), do arquiteto carioca Lúcio Costa (1902-1998), deu contornos ao pavilhão Brasil na XIII Trienal de Arquitetura de Milão, de 1964. Poucos meses depois do Golpe Militar, no Brasil, Costa foi convidado para participar dessa mostra de arquitetura – primeira participação brasileira neste evento. Partindo do tema proposto para essa Trienal, “tempo livre”, o arquiteto cria (com algumas restrições orçamentárias, temporais e espaciais) o projeto *Riposatevi*, que em italiano pode ser traduzido como repousei-vos, repousem ou relaxem.



Figura 1. Vista do Pavilhão Brasil “*Riposatevi*” (1964), de Lucio Costa, na XIII Trienal da Arquitetura de Milão. Foto: Acervo do Instituto Antonio Carlos Jobim. Fonte: <<http://www.jobim.org/lucio/handle/2010.3/80>>. Acesso em 24 out. 2019.

⁶ Um dos pioneiros da arquitetura modernista no Brasil e conhecido pelo projeto do Plano Piloto de Brasília-DF. Formou-se em Arquitetura pela Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro-RJ, em 1924. Em 1930 foi nomeado diretor da Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro-RJ, com a missão de renovar o ensino das artes plásticas e implantar um curso de arquitetura moderna. Além de atuar como arquiteto e urbanista, em diferentes lugares do Brasil e do mundo, também trabalhou na Superintendência de Patrimônio Histórico Artístico Nacional no Rio de Janeiro-RJ, quando o Rio de Janeiro ainda era a capital brasileira, antes de 1960.

O projeto consistiu em uma instalação disposta em uma espécie de corredor entre dois outros pavilhões, composto de redes coloridas com as varandas brancas e plantas dispersas, com o chão forrado de sizal e a inscrição *riposatevi* (em azul) suspensa no alto do pavilhão, juntamente com recortes de tecidos em cores da bandeira do Brasil. Costa ainda dispõe violões ao público e, nas paredes, fotos da Praia de Aquiraz, no Ceará, e de Brasília em construção, feitas pelo fotógrafo francês Marcel Gautherot.

Articulando diferentes índices espaciais, imagens, cores e texturas, o arquiteto apostou na construção de um discurso de Brasil Moderno para o mundo (com as imagens de Brasília) – e que mesmo diante das transformações tensionadas pela modernidade, não perdia a sua identidade nacional (como a jangada e a própria rede). Tendo a Trienal um forte apelo pela caminhada incessante e contínua pelas exposições, o pavilhão do Brasil subverteria essa dinâmica, acolhendo o inevitável cansaço dos visitantes da mostra ao convidá-los ao ócio. Na ambiência criada por Costa, o público poderia descansar, tocar violão e até dormir. Indo além, o público entraria em contato com outra sensação do tempo livre, que não fosse o da sua representação, sentindo e experimentando no próprio corpo o tempo livre.

Considerando portanto o tema “tempo livre”, o pavilhão confirma sua posição ante a ambiguidade moderna brasileira: “uma complexa relação ou tensão com a cultura popular” (JACQUES, 2012, p. 193). Por sinal, o texto do arquiteto para o catálogo da mostra diz muito sobre essa tensão. Algo reforçado por Fonseca, quando em sua apresentação fez questão de sublinhar o trecho em que Lúcio Costa (1995, p. 408) diz: “[...] essa mesma gente que passa o tempo livre na rede, quando o tempo aperta constrói em três anos, no deserto, uma Capital”.

Duas expressões chamam a atenção do curador nesse trecho, ao que ele indica importantes para se pensar a seguinte questão: quais Brasis foram inventados imageticamente a partir da articulação entre rede de dormir e o imaginário de uma suposta identidade cultural brasileira? A primeira diz respeito à expressão “essa mesma gente”, utilizada pelo arquiteto para se referir às pessoas que trabalharam na construção de Brasília. Para Fonseca, ela carrega o peso da modernidade transplantada para os trópicos, na qual Costa, olhando para os trabalhadores, não se sentia participante dessa gente nem se via constituído nesse imaginário que ele mesmo reifica por meio da instalação proposta.

A outra, relativa à expressão “quando o tempo aperta”, segundo o curador leva a pensar em como que esse ambiente é atravessado por uma reflexão oblíqua sobre o “aperto do tempo”. Isso porque a atmosfera que a instalação instaura apazigua os embates no corpo do “tempo apertado” – um dos efeitos dos processos de expansão do projeto moderno –escamoteando, portanto, as condições reais de relação entre as extenuantes horas dedicadas a algum ofício e as escassas possibilidades de fruição do tempo livre da maior parte da população brasileira.

3.2 Quando o tempo aperta (2016)

Atento às aproximações temporal e formal⁷ entre *Riposatevi* (1964), de Lúcio

⁷ Não sabemos informar se havia alguma relação pessoal e/ou profissional entre o arquiteto Lúcio Costa e o artista Hélio Oiticica, mas não nos espantaria que o segundo tivesse conhecimento da instalação do primeiro. Sobretudo porque, embora o projeto *Cosmococa* (1973) de Hélio Oiticica esteja circunscrito em um contexto crítico, discursivo e espacial (produzido no seu apartamento, em Nova York, e sem a utilização da rede) muito distinto de *Riposatevi* (1964) de Lúcio Costa, é inevitável não ver aproximação entre os trabalhos.

Costa, e o projeto *Cosmococa* (1973) (Figura 2), do artista carioca Hélio Oiticica, Raphael Fonseca comenta que passou a se perguntar de que modo seria possível articular a ideia de “tempo apertado” de Costa, com o conceito de “crelazer”⁸ de Oiticica. Dessa atenção surgiu, em 2015, o projeto curatorial da exposição *Quando o tempo aperta*⁹, apresentada no Palácio das Artes da Fundação Clóvis Salgado, em Belo Horizonte-MG, e remontada posteriormente no Museu Histórico Nacional, no Rio de Janeiro-RJ.



512 ■

Figura 2. Vista da instalação “CC5 Hendrix-War” (2010-2011), de Hélio Oiticica & Neville D’Almeida, na Walker Art Center, Minneapolis, EUA. Foto: Arquivo do Museu Whitney de Arte Americana. Fonte: <<https://whitney.org/audio-guides/60?language=english&type=general&night=false&stop=15>>. Acesso em 24 out. 2019.

Mesmo não se tratando de uma exposição sobre a rede – embora estivesse presente nela o seu fantasma, frisa Fonseca – *Quando o tempo aperta* (2016) (Figura 3) procurou delinear um projeto curatorial que articulasse as ideias de trabalho e construção, repouso e cansaço, em sentido amplo – fazer, repetição, cansaço (pensando na ideia de tempo apertado de Costa), descanso, inércia ou não trabalho (pensando na premissa de tomar para si a posse do tempo, como requerido pelo conceito de crelazer de Oiticica).

⁸ De modo sumário, crelazer diria respeito a mistura entre crença, criação e lazer. Nas palavras do próprio artista sobre o conceito, ele nos diz: “não ocupar um lugar específico, no espaço e no tempo, assim como viver o prazer ou não saber a hora da preguiça, é e pode ser uma atividade a que se entregue um ‘criador’” (OITICICA, 1996, p. 132).

⁹ Depois de ter sido apresentada no Palácio das Artes da Fundação Clóvis Salgado, em Belo Horizonte-MG, a exposição foi montada no Museu Histórico Nacional, no Rio de Janeiro-RJ.



Figura 3. Vista da exposição “Quando o tempo aperta” (2015), no Palácio das Artes-BH. Foto: Arquivo da Confederação Nacional da Indústria. Fonte: <<https://www.flickr.com/photos/cniweb/albums/72157665064061444>>. Acesso em 24 out. 2019.

■ 513

A partir da reunião de obras de treze artistas que falam de questões culturalmente mais amplas que as problematizadas por Lúcio Costa, em *Riposatevi* (1964), como resultado constituiu-se uma mostra que buscou tensionar diferentes experiências de interdependência com o tempo – ligadas às relações entre corpo ativo e corpo passivo, barulho e ruído, corpo esgotado e corpo desperto. Desses treze artistas, três eram históricos – Lúcio Costa, Hélio Oiticica e Pierre Verger – e dez de uma geração contemporânea – Gabriela Mureb, Leandra Espírito Santo, Rochelle Cosri, Laís Myrrha, Marcelo Cidade, André Komatsu, Sara Não Tem Nome, Ana Maria Tavares, Adriano Costa e Raquel Stolf. Em seu conjunto, tem-se uma atmosfera complexa e polifônica, cujas obras perscrutam os modos como a sociedade tem lidado com o trabalho, o tempo e os diferentes estados corporais a eles correlacionados (como cansaço, estafa, descanso, preguiça).

Obras que ora aludem para os sinais de fadiga de um certo automatismo do tempo de trabalho, ora convidam ao repouso e contemplação silenciosa, chamando atenção para o nó apertado que assombra o nosso sossego. Segundo Raphael Fonseca, haveria alguns caminhos possíveis para se explorar os aspectos que emergem do cruzamento trans-histórico entre os trabalhos que integraram a exposição. Isso se deve, é claro, por se tratar de uma proposta curatorial que privilegiou diferentes olhares sobre as alternâncias entre trabalho e repouso, cansaço e descanso – que permeiam tanto as obras já produzidas quanto as obras concebidas especificamente para a exposição. Para o curador, a ideia era fundamentalmente tensionar essas visões de modo que o público as refletisse a partir de suas próprias vivências.

Entretanto, por se tratarem de trabalhos que provocam no público essa reflexão sobre os limiares entre trabalho, cansaço e cotidiano, dois desses múltiplos caminhos poderiam ser assim circunscritos: de um lado, um caminho mais fatalista, cujas obras apontam para modos de vidas entregues à vertigem das acelerações nas quais os corpos sobrevivem subjugados à sensação de constante cansaço (e

sem qualquer possibilidade de reação); e de outro, um caminho que ainda acredita alguma esperança no ócio, cujas obras ensejam a construção de alternativas a esse tom pessimista, experimentadas e urdidas a partir de nossas próprias micro-revoluções cotidianas com o tempo.

3.3 *Riposatevi* (2018-2019)

Em 2017, Fonseca se tornou um dos curadores do MAC Niterói-RJ, juntamente com o mexicano Pablo León De La Barra. Dado o interesse confesso de ambos pela rede de dormir, os curadores propuseram à instituição a remontagem da mostra, ainda inédita no Rio de Janeiro. Assim, entre 2018 e 2019, e em parceria com o escritório carioca “GRU.A” (Grupo de Arquitetos), *Riposatevi* (Figura 4) foi apresentada ao público no salão principal desse museu, projetado por Oscar Niemeyer – um encontro póstumo entre dois dos grandes nomes da arquitetura brasileira.



514 ■

Figura 4. Vista da remontagem da instalação “Riposatevi” (2018-2019), de Lucio Costa, no MAC Niterói-RJ. Fotografia Rafael Salim. Fonte: <<https://www.infoartsp.com.br/agenda/vaivem/>>. Acesso em 24 out. 2019.

Seguindo os aspectos constitutivos do projeto proposto originalmente em Milão, foi instalada em suspensão, junto às bandeiras coloridas, as letras formando a palavra *riposatevi*, convidando o público ao repouso junto às redes, às plantas, aos violões e às fotos de Marcel Gautherot – cedidas aos curadores pelo acervo do Instituto Moreira Salles-RJ. Além da área expositiva do MAC Niterói-RJ ser maior e ter uma configuração distinta a dos espaços da montagem e das remontagens precedentes¹⁰ – o que ampliou a exposição para 28 redes e exigiu adaptar o sistema criado por Costa à geometria singular do salão projetado por Niemeyer – a única

¹⁰ Antes da remontagem em Niterói, outras três ocasiões oportunizaram a vivência desse ambiente da Trienal: em Brasília (2010), na exposição Lucio Costa – arquiteto, com curadoria de Maria Elisa Costa, no Museu da República; em São Paulo (2011), na exposição Razão e Ambiente; e em Veneza, Itália (2013), na exposição Convivência, durante a 13ª Mostra Internacional de Arquitetura da Bienal de Veneza, ambas com curadoria de Lauro Cavalcanti. Apesar de sua repercussão à época da montagem em Milão (1964), *Riposatevi* era (e possivelmente continua sendo) um dos projetos menos conhecidos da obra de Lucio Costa, justificando não só sua remontagem nessas ocasiões, bem como a remontagem no MAC Niterói-RJ – uma explícita homenagem aos 55 anos de *Riposatevi*.

mudança significativa entre elas foi a não utilização do sizal no chão, optando-se pelo carpete do espaço.

Tensionando a equação entre lazer, prazer e artes visuais no âmbito das instituições de arte e cultura contemporâneas, esta remontagem de *Riposatevi* se constituiu como um importante dispositivo de sobrecodificação das expectativas em relação às noções de espaço expositivo, exposição de arte e atividade artística. Neste ambiente, foi possível não somente explorar outras táticas de fruição, interação e ativação de uma exposição de arte. Tornou-se possível também notar a quebra do paradigma da visita expositiva condicionada apenas ao sentido da visão e, ainda, perceber a performatividade de atos banais do cotidiano, ganhando notoriedade artística e convívio coletivo conquistando espessura estética, via os múltiplos agenciamentos que o público, na inteireza do seu corpo, pode realizar.

Aludindo para as reverberações da contemporaneidade da articulação entre a ideia de “tempo apertado”, de Lucio Costa, e o conceito de “crelazer”, de Hélio Oiticica – a exemplo dos trabalhos de Sofia Caesar¹¹ e do coletivo OPAVIVARÁ!¹² – a mostra tratou-se do ensejo às intenções reveladas de formalização da dimensão estética do próprio ato vivencial, no campo de efetuações poéticas contemporâneas. Ou seja, de uma reconfiguração do sensível ligada ao descondicional da ideia de banalidade de uma rede, de um violão e das ações a eles vinculadas, chamando atenção para o deitar, para o dormir, para o se balançar e para o tocar um instrumento como experimentos estéticos em si.

Desse modo, retroalimentado por reflexões multifacetadas sobre arte e cultura na atualidade (ou na história), o projeto curatorial de *Riposatevi* (2018-2019) intenciona liberar a possibilidade de futuro da existência desse trabalho, operando condições para que ele permaneça contemporâneo do presente. Reside nessa postura a sua distinção em relação às remontagens que a precederam. Com Fonseca e De La Barra, ela se caminha para mais além e mais aquém da recordação e do esquecimento – o que, em se tratando de remontagens, já é raro e difícil. Com esses curadores, a experiência se desvincula do “assim foi” ou do “assim quis que fosse” para acessar e explorar “o que não foi nunca” e “o que não quis nunca”; pois, só assim, a experiência de um não vivido torna-se pela primeira vez acessível, revelando-se, pelo que era, a via de acesso ao presente.

¹¹ Embora transite por temas os mais variados, a exposição mais recente desta artista carioca, Canseira – que esteve em cartaz no Centro Municipal de Arte Hélio Oiticica-RJ, de outubro a novembro de 2019 –, colocou, lado a lado, as *Cosmococas* (1973) de Hélio Oiticica e os escritórios da empresa Google, a fim de refletir sobre como que o conceito de “crelazer” de Oiticica vem sendo, não conscientemente, capitalizado – se transformando em espaços de descanso para trabalhadores de grandes empresas. A mostra, que também teve curadoria de Raphael Fonseca, se constitui a partir de um conjunto instalativo que convida o público a experimentar um estado corporal que mistura pausa e atividade, cujo foco de interesse explora essa hipótese relacionada a apropriação do prazer e do lazer pelo universo do trabalho.

¹² Desde 2005, o OPAVIVARÁ! – coletivo de arte sediado no Rio de Janeiro – desenvolve ações em locais públicos da cidade, galerias e instituições culturais, propondo inversões dos modos de ocupação do espaço urbano, através da criação de dispositivos relacionais que proporcionam experiências coletivas. O público é tanto convidado a realizar e ressignificar atos banais do cotidianos quanto a encará-los como uma atividade artística em si. Entre dezembro de 2019 e março de 2020, o próprio MAC Niterói-RJ recebeu a exposição *O prazer é nosso* do coletivo, também com curadoria de Raphael Fonseca e Pablo León De La Barra. A mostra contou com obras realizadas durante 15 anos de existência do coletivo, que relacionam o banhar-se, o comer, o ir à praia ou o fazer música, por exemplo, com a ideia de prazer.

3.4 Dorminhocos (2018-2019)

De forma simultânea à remontagem do *Riposatevi* (2018-2019), no MAC Niterói-RJ, Raphael Fonseca retomou o contato com a Fundação Pierre Verger, em Salvador-BA – estabelecido à época da produção da exposição *Quando o tempo aperta* (2015) – dando início a construção do projeto curatorial de *Dorminhocos* (2018-2019). Fonseca conta que no meio do processo de pesquisa da mostra *Quando o tempo aperta* (2015) tomou conhecimento que o antropólogo e fotógrafo francês Pierre Verger (1902-1966) não só havia produzido cerca de 145 fotos, entre as décadas de 1930 e 1950, consideradas e registradas como sendo da série *Dorminhocos*¹³ (Figura 5), como também que essas imagens nunca haviam sido exibidas em uma exposição na totalidade do seu conjunto.



516 ■

Figura 5. Pierre Verger, Série Dorminhocos – Festa da Conceição, Salvador, Brasil. 1958.

Fotografia. s/d. Foto: Acervo da Fundação Pierre Verger. Fonte:

<<https://cartacampinas.com.br/2019/03/dorminhocos-traz-fotos-ineditas-do-frances-pierre-verger-que-relacionam-o-cansaco-e-o-espaco-publico/>>. Acesso em 24 out. 2019.

Como a grande maioria dessas fotografias reunidas no projeto curatorial de Raphael Fonseca sequer foram reveladas por Verger, a exposição *Dorminhocos* (2018-2019) (Figura 6) – montada inicialmente na CAIXA Cultural Rio de Janeiro-RJ, em 2018, e remontada¹⁴, em 2019, no Sesc Santo Andre-SP e no SESC São José

¹³ Antes de estabelecer residência em Salvador/BA e ficar amplamente conhecido por seus registros fotográficos e pelas obras escritas sobre as culturas afro-baianas e da diáspora africana, Verger também se debruçou, nos anos de 1930, 1940 e 1950, ao registro do cotidiano urbano e às relações nele instituídas entre trabalho, cansaço/descanso, espaço público e corpo humano, em diferentes regiões geográficas percorridas pelo fotógrafo. Mais da metade das fotografias foram feitas no Brasil – na Bahia, Maranhão e Pernambuco. A outra parcela é composta por registros feitos em outros países como Polinésia Francesa, Japão, China, Índia, Tailândia, Congo, Laos, Camboja, Vietnã, Filipinas, México, Guatemala, Equador, Argentina, Peru e Bolívia.

¹⁴ Diferente da montagem no Rio de Janeiro-RJ, a remontagem da mostra nas cidades do interior paulista pôs em embate as diferentes razões que teriam levado esses corpos a tombarem em locais públicos, ao dispor as fotografias em duas linhas contínuas e sobrepostas. Na parte superior os registros feitos na Bahia, de modo contínuo; e na parte inferior, as fotos que Verger tirou em outros lugares do Brasil e do mundo.

dos Campos-SP – oportunizou ao público o contato com 98 desses registros que expõem outra faceta da obra de Verger, alinhada à constância formal do fotógrafo: os tons de preto e branco, o auxílio da luz solar no registro das imagens e a tendência à exploração imagética dos corpos.



Figura 6. À esquerda: Vista da exposição “Dorminhocos” (2019), de Pierre Verger, na CAIXA Cultural Rio de Janeiro-RJ. Foto: Arquivos Riotur-RJ. Fonte:

<<https://www.flickr.com/photos/riotur/39986901661/in/photostream/>>. Acesso em 24 out.

2019. À direita: Vista da exposição “Dorminhocos” (2019), de Pierre Verger, no SESC São José dos Campos-SP. Fotografia Guilherme Cicerone. Fonte:

<<https://publicinsta.com/media/B2VeluqD3IO>>. Acesso em 24 out. 2019.

■ 517

Quantos aos registros, a série não se resume a um olhar atento à espontaneidade dos modos como esses corpos se adaptavam às condições oferecidas nos espaços públicos para expurgar o cansaço, nem a um olhar que evidencia os modos como a cidade acolhe os corpos. Ela ainda trata de como é possível achar uma brecha para se descansar em meio às cidades.

São fotografias cujo olhar incita à reflexão sobre o ponto de insurgência dos efeitos que a extenuante rotina modernizadora, estabelecida pelos processos de expansão industrial e urbana, nas primeiras décadas do século XX, têm nos corpos e que perduram até hoje. Um olhar afiado que, embora esteja voltado aos anônimos fatigados, ainda nos lembra de que não é qualquer corpo que ainda é submetido aos constrangimentos das tensões econômicas, raciais, sociais e urbanísticas. São, e permanecem sendo, corpos de trabalhadores, homens, negros e pobres, que parecem despencar sobre si, numa reação à estafa que o trabalho, em condição de limbo jurídico-laboral, gera no corpo e no nó apertado que assombra a necessidade de descanso. É interessante notar, conforme destaca o curador, que não se tratam de fotografias de pessoas em condição de pobreza absoluta. Para Fonseca, nenhuma delas, aparentemente, denota essa situação – embora isso não anule as problemáticas a que os corpos retratados estão circunscritos.

Assim, a série silenciosamente traz à tona contrastes sobre questões culturalmente complexas e historicamente não resolvidas – a exemplo das correspondências entre classe, raça, gênero, mercado de trabalho e espaço público. Alude para as razões da insustentável manutenção de uma postura ativa dos corpos registrados, há quase um século, por Pierre Verger – pertinentes,

inclusive, às discussões atuais dos trabalhadores brasileiros, ante a hiperconexão e a superaceleração do cotidiano no mundo contemporâneo. O intuito (e o acerto) de Raphael Fonseca com essa exposição não é o de reinscrever o passado para provar o que foi. Mas, sim, o de operar um deslocamento dessas imagens apontando para a sua contemporaneidade – a co-presença do próprio presente que elas inevitavelmente perscrutam. Assim, o público, em última instância, na decupagem desse olhar, tiraria suas conclusões a respeito da assertiva do curador de que “[...] perante o excesso, o sono, e a recusa à verbalização seguem a ser uma postura instintiva e política” (FONSECA, 2018, p. 7).

3.5 *Vaivém* (2019-2020)

Embora Raphael Fonseca tenha submetido o projeto curatorial de *Vaivém* à chamada pública do Programa Banco do Brasil de Patrocínio 2019/2020, em 2018, as bases do projeto foram urdidas entre os anos de 2012 e 2016, durante a realização de sua pesquisa doutoral, no âmbito do Instituto de Artes da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Um projeto que, segundo o curador, com larguíssimas aspas, “transformou”¹⁵ a tese “Construções do Brasil no vaivém da rede de dormir” na exposição itinerante *Vaivém* (2019-2020).

518 ■

Com essa ação, Fonseca reforça a urgência em se propor formas de alianças que permitam o amplo acesso à pesquisa realizada nas instituições públicas no nosso país. Bem como evidencia a importância da pesquisa, no âmbito das instituições de cultura do país, para a promoção de um acesso à cultura e à fruição artística que de fato favoreçam a formação crítica do público e a ampliação do repertório cultural da sociedade.

Assim, o conjunto de 350 obras que integraram a mostra *Vaivém* – que intinerou pelas unidades do Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo/SP, Brasília/DF, Rio de Janeiro/RJ e Belo Horizonte/BH – reuniu 141 artistas, de lugares de fala muito distintos, corroborando para a complexificação do imaginário em torno das imagens que associam a tecnologia ameríndia originária da rede de dormir ao Brasil e seus contextos discursivos. Ao apresentar, portanto, a rede a partir de linguagens distintas (como a pintura, a escultura, a instalação, o documento, o vídeo, a fotografia, a intervenção, o objeto, a gravura e a performance, além de objetos da cultura visual como os HQs e os selos), operou-se por aproximações e embates um embalo reflexivo sobre as relações entre as representações iconográficas das redes de dormir e suas finalidades discursivas na constituição das noções de identidade brasileira, do século XVI à contemporaneidade.

Uma vez que o primeiro espaço a receber a exposição foi o Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo/SP, o projeto expográfico respondeu, inicialmente, às especificidades desta edificação, demandando nos demais espaços de exibição as necessárias adaptações. No que concerne, ainda, a expografia, Raphael destaca

¹⁵ Note que o uso das aspas, aqui, não é arbitrário, uma vez que, segundo o próprio curador “[...] o espaço de escrita discursiva curatorial é certamente outro quando comparado com os limites de uma folha de papel e a escrita de uma tese doutoral” (FONSECA, 2016). E, mais recentemente, complementa: “diferente da experiência virtual de escrever uma tese, organizar uma exposição se trata de um grande esforço coletivo em colocar ‘coisas’, objetos, um ao lado do outro” (FONSECA, 2019, p. 11), num complexo processo crítico de montagem a partir da justaposição de fragmentos a partir de suas diferenças, tensionando outros modos possíveis de narrar uma determinada memória, pautados no anacronismo e na polifonia.

que, sendo a rede um objeto presente em nossa memória coletiva e tão próximo à corporiedade de nossas experiências cotidianas, uma das questões centrais com a qual se confrontou durante a elaboração do projeto foi: como propor uma exposição sobre a rede sem que o público não pudesse se deitar nela?

Assim, visando equacionar interatividade, responsabilidade institucional e fluxo de visitação, optou-se por dispor no térreo, logo na entrada da exposição, um trabalho mais interativo, a instalação *Rede social* (2017-2019) (Figura 7), do coletivo de artistas carioca OPAVIVARÁ! – que se tratam de oito redes costuradas, onde o público pode subir, deitar, dormir, descansar, etc. E, ocupando o espaço do vão central do prédio (Figura 7), outras redes, com registros muito distintos, feitas tanto por indígenas quanto por associações de artesões do Brasil, ou, ainda, feitas por pessoas que passam pelo circuito da chamada arte contemporânea, permitindo que o público tivesse uma relação mais contemplativa e simbólica com as redes, do que propriamente de repouso do corpo.



Figura 7. À direita: Coletivo OPAVIVARÁ!, *Rede social*. 2017. Objeto. Dimensões variáveis. Fotos: Arquivos do Coletivo OPAVIVARÁ (imagem de cima) & Centro Cultural Banco do Brasil (imagem de baixo). Fontes:

<<https://gramho.com/media/2048220595688322506>> & <<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/o-que-fazer-no-distrito-federal/noticia/2019/09/03/as-redes-de-dormir-sao-tema-de-exposicao-no-ccbb-em-brasilia.ghtml>>. Acesso em 24 out. 2019. À esquerda: Vista do vão da exposição “Vaivém” (2019), CCBB São Paulo-SP. Fotos: Edson Kumasaka (imagem de cima) & portal XINHUA Português (imagem de baixo). Fontes: <<https://artebrasileiros.com.br/arte/critica/vaivem-trata-da-cultura-brasileira-para-alem-da-arte/>> & <http://portuguese.xinhuanet.com/2019-06/03/c_138112051.htm>. Acesso em 24 out. 2019.

Embora a expografia de *Vaivém* (2019-2020) se constitua a partir de 6 núcleos¹⁶ temáticos, a exposição não é linear e, tampouco, visa segmentar a arte indígena contemporânea das obras de artistas não-indígenas; ou, ainda, segmentar os artistas europeus de artistas não-europeus, e isso graças à sua nítida atitude trans-histórica¹⁷ explorada pelo curador. Vale frisar, ainda, que apesar do projeto curatorial tender ao giro decolonial nas artes, essa exposição não pretende implodir a arte européia nem ignorar, por exemplo, as vozes de artistas indígenas. Mas, sim, alertar para a coexistência de diferentes pontos de vista sobre as redes, convidando o público a dissecar essas relações a partir de um complexo processo crítico de montagem-desmontagem-remontagem – de mistura temporal, mas, também, de narrativas e narradores, de tempos e narrações heterogêneas – cujo fluxo pressupõe aproximações, tangências, atritos e contaminações entre diferentes momentos históricos, linguagens e geografias do Brasil.

A atitude de Fonseca na mostra *Vaivém* (2019-2020) implica em uma tentativa, aos nossos olhos, extremamente bem sucedida, não só de tensionar a imagem como campo de explorações e descobertas – que recusa qualquer síntese conclusiva final, tão cara aos estereótipos e ao senso comum – como convida o próprio público à participação ativa e colaborativa neste processo. Uma forma de conhecimento a partir da imagem próxima ao que Deleuze & Guattari (1997) chamaram de “ciência nômade”, “excêntrica” ou “menor”. Com essa atitude, o curador nos lembra que, em última instância, ante a disseminação acrítica de imagens e discursos que endossam os estigmas nacionais em torno da cultura brasileira, cabe a nós seguirmos engajados na construção de análises que estranhem e perscrutem esses lugares-comuns, pois “[...] sem essa ação, não somos capazes de escrever novas narrativas identitárias para o futuro” (FONSECA, 2019, p.11).

A mostra caminha, portanto, muito mais no sentido de dar a ver a coexistência de diferentes perspectivas sobre a rede, levando o público ao estranhamento do óbvio e a perscrutação dos clichês ao redor das noções de

¹⁶ Resistências e permanências (núcleo que reúne obras de artistas contemporâneos indígenas e não-indígenas, cuja rede é tomada como símbolo e objeto ubíquo da cultura dos povos originários do Brasil); A rede como escultura, a escultura como rede (núcleo que tensiona as redes de dormir a partir da linguagem escultórica); Olhar para o outro, olhar para si (núcleo que intencionalmente coloca lado a lado os documentos e trabalhos de artistas históricos e viajantes, que registraram o cotidiano do Brasil durante a colonização; e trabalhos de artistas contemporâneos indígenas convidados a desconstruírem o olhar eurocêntrico dessas imagens a respeito de seus antepassados, propondo novas narrativas); Disseminações: entre o público e o privado (núcleo que apresenta as redes em atividades cotidianas do Brasil colonial, como mobiliário, meio de transporte e práticas funerárias, bem como os lugares que elas ocupam no Brasil contemporâneo); Modernidades: espaços para a preguiça (núcleo que exhibe trabalhos em que a rede é associada à preguiça, à fadiga do corpo e ao descanso, fruto da convergência entre trabalho braçal e calor tropical); e Invenções do Nordeste (núcleo que foram concentradas obras que aludem à mitologia, a respeito da relação entre as redes e esta região do país; além de trabalhos em que as redes emergem como símbolo de orgulho local devido, também sua importância para a economia da indústria têxtil).

¹⁷ A atitude trans-histórica a que me refiro perpassa o regime ético intrínseco ao pensamento histórico defendido por Michel Foucault. No âmbito do projeto foucaultiano de realização de uma história dos sistemas de pensamento, Foucault procurou ultrapassar a ideia de um sistema de pensamento como sendo um episódio na história das ideias para esclarecer processos que instauram novas formas de racionalidade, de técnica, de autonomia e de autoridade do saber. Tal atitude inoculou a abordagem da trans-historicidade como uma saída da história problematizada pelas análises históricas foucaultianas da década de 1970. Assim, a atitude trans-histórica, em Michel Foucault, opera o entrecruzamento metodológico, epistemológico e ético, a fim de instaurar a diferença na história, via descontinuidades, rupturas e reinvenção das determinações no curso do tempo presente. Visa-se, com isso, a construção e a criação de modos inéditos, metamorfoses e experimentações para além do que se encontra posto no interior das determinações históricas.

identidade brasileira a que as redes estiveram historicamente vinculadas – contribuindo para a inflexão da nossa própria memória coletiva.

4. Pós-texto

Isto posto, salta aos olhos, seja durante seja após a conferência “*Entre o cansaço e a preguiça: sobre corpos que tombam*”, do curador Raphael Fonseca, o estado de exaustão e de fadiga que continuamente atravessam nossos corpos. Corpos que, de um modo geral, parecem despencar ante os efeitos extenuantes das relações entre cotidiano, trabalho, cansaço e preguiça – os quais dificilmente conseguimos nos desvencilhar, e, pelo contrário, cada vez mais nos constituem via estratégias hegemônicas de gestão da vida na contemporaneidade.

Nesse sentido, a fala de Fonseca se configurou como ocasião oportuna para se refletir sobre como que o senso comum vinculados às representações iconográficas das redes (e/ou da cultura visual num sentido mais amplo) têm levado a construções discursivas, não raramente controversas, sobre o outro. Uma fala fundamental para se pensar o quanto que, não só a rede, como, também, a própria ideia de sono (ou de privilégio do descanso), é algo que pode ser rapidamente manipulado em favor da reificação de certos esteriótipos, originando discursos clichês sobre os corpos, sobre o Brasil e, portanto, sobre uma pretensa noção de identidade nacional brasileira.

Depreende-se, por fim, algumas pistas a respeito do modo singular como o curador vem desenvolvendo a capacidade de aliar o rigor da pesquisa comprometida “com um ‘ar do tempo’ mais profundo” (DELEUZE, 1992, p. 34) à uma prática curatorial cuja tendência declina do *boom* curatorial contemporâneo – instantâneo e gratuito – que, não raras vezes, só reafirma as mesmas coisas com outras palavras. Modo esse que, como é possível aferir nos interstícios dos casos aqui discutidos, oportunizou na ocasião de sua fala, a instauração de um espaço de inflexão sobre o que pode a prática curatorial quando esta excede as obviedades e caminha em direção à construção de alteridades mais que à reificação de consensos.

Referências

COSTA, Lúcio. XIII Trienal De Milão 1964 “Tempo Livre”, Pavilhão do Brasil: Riposatevi. In: COSTA, Lúcio. Registro de uma Vivência. São Paulo: Empresa das Artes, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 5. Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

FONSECA, Raphael. 5 perguntas a Raphael Fonseca. [Entrevista cedida a] Gabriela Name, Gabriela Mureb e Zé Carlos Garcia. In: **Site Daniela Mane**: algumas palavras sobre cultura, Rio de Janeiro, 16 de mai. 2016. Disponível em: <<https://daniname.wordpress.com/2016/05/16/5-perguntas-para-raphael-fonseca/>>. Acesso em 06 jan. 2020.

ouvrouver ■ Uberlândia v. 17 n. 2 p. 507-522 jul. | dez. 2021

_____. Introdução. In: FONSECA, Raphael (org.). **Catálogo da exposição Vaivém**. São Paulo: Conceito, 2019.

_____. Texto curatorial da exposição Dorminhocos, Pierre Verger. In: FONSECA, Raphael (org.). **Catálogo da exposição Dorminhocos de Pierre Verger**. Rio de Janeiro: Tisara, 2018.

JACQUES, Paola Berenstein. **Elogio aos errantes**. Salvador: EDUFBA, 2012.

OITICICA, Hélio. Crelazer. In: **Catálogo da Exposição Hélio Oiticica**. Rio de Janeiro, 1996.

Recebido em 10/11/2019 - Aprovado em 08/07/2021

Como citar:

ALVES, L. S. Poética do convite: residências artísticas como estratégia de resistência de artistas contemporâneas para criações em colaboração. *ouvirOUver*, v.17, n.2. p. 507-522. jul./dez. 2021. <https://doi.org/10.14393/OUV-v17n2a2021-51494>

522 ■



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.



TRADUÇÃO DOSSIÊ

Presença ambiental.

GABRIELLA GIANNACHI

Tradução de CONRADO AUGUSTO GANDARA FEDERICI e
MARINA SOUZA LOBO GUZZO

■ 524

Gabriella Giannachi, FRSA, MAE, é professora em Performance e Novos Media, e Diretora do Centre for Intermedia and Creative Technologies da Universidade de Exeter, que promove a investigação interdisciplinar avançada em tecnologias criativas, facilitando colaborações entre acadêmicos de uma série de disciplinas com organizações culturais e criativas. É licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, na Faculdade de Letras e Filosofia da Universidade de Turim, e doutorada em inglês pela Universidade de Cambridge, onde recebeu uma bolsa de estudo, Trinity Hall, para investigar o papel do silêncio no teatro moderno europeu.

Afiliação: University of Exeter

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7510-1787>

Conrado Augusto Gandara Federici é professor adjunto na Universidade Federal de São Paulo - Campus Baixada Santista. Possui doutorado e mestrado em Educação na área de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte pela UNICAMP - e graduação em Licenciatura em Educação Física pela mesma Universidade. Possui formação em música e palhaço. Coordenador do Laboratório Corpo e Arte (CNPq). Trabalha sobre a destilação do corpo em expressão, partindo do automatismo e máscaras cotidianas e apontando para a presença em sua simplicidade imediata e poética.

Afiliação: UNIFESP

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3681092599687250>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1655-7159>

Marina Guzzo concentra suas criações na interface do corpo e da paisagem, misturando dança, performance e circo ao tensionar os limites da subjetividade nas cidades e na natureza. Tem pós-doutorado pelo Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP e mestrado e doutorado em Psicologia Social pela PUC-SP. É Professora Adjunta da Unifesp no Campus Baixada Santista, pesquisadora do Laboratório Corpo e Arte no Instituto Saúde e Sociedade.

Afiliação: UNIFESP

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5559657064845007>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9978-4014>

■ RESUMO

Tradução de "Environmental presence", de Gabriella Giannachi. In: GIANNACHI, Gabriela; KAYE, Nick; SHANKS, Michael (org.). *Archaeologies of Presence: Art, Performance and the persistence of being*. Londres: Routledge: 2012. P. 50-63.

■ PALAVRAS-CHAVE

Presença, Meio ambiente, Performance.

■ ABSTRACT

Translation of "Environmental presence", by Gabriella Giannachi. In: GIANNACHI, Gabriela; KAYE, Nick; SHANKS, Michael (org.). *Archaeologies of Presence: Art, Performance and the persistence of being*. Londres: Routledge: 2012. P. 50-63.

■ KEYWORDS

Presence, environment, performance

525 ■

Presença ambiental

A presença se constitui na complexa rede de relações que o sujeito estabelece com o mundo físico e/ou digital que habita. Integral à presença, como Nick Kaye e eu discutimos em nossa monografia *Presença Performada: entre o Vivo e o Simulado*, é o que está antes ou na frente do sujeito, tanto espacial quanto temporalmente (Giannachi e Kaye 2011: 4-9). Também integral é a performance pela qual o sujeito passa como parte desse processo. O discurso sobre meio ambiente e ecologia deve, portanto, representar um papel crucial na análise da presença. Como sabemos, o meio ambiente indica o ambiente ou as condições em que uma pessoa, animal, ou planta vive ou opera. Por outro lado, a ecologia indica um ramo da biologia que se preocupa com as relações dos organismos uns com os outros e com seus arredores. Então, a interpretação ambiental da presença põe em primeiro plano o conjunto de circunstâncias que cercam a ocorrência de presença, enquanto uma leitura ecológica da presença mostra como ela pode operar como uma ferramenta relacional entre organismos. Neste capítulo irei apresentar uma análise da perspectiva da presença ambiental e ecológica, propor um quadro para a interpretação de presença neste contexto e oferecer uma leitura interdisciplinar de uma série de obras de arte que podem ser amplamente categorizadas como ambientais e/ou ecológicas, e que são significativos em termos de pesquisa da presença.

Vou começar revisitando a noção de ambiente. O antropólogo Tim Ingold aponta que meio ambiente é um termo "relativo" e que, assim como não se pode conceber um organismo sem um ambiente, não se deve conceber um ambiente sem um organismo (Ingold 2000: 20). Segue-se, para Ingold, que um ambiente nunca é completo, porque é forjado por coisas vivas (Ingold 2000: 20) e que a relação entre organismos e seus ambientes não podem ser senão um processo. Isso, é claro, sugere que a pessoa nunca está simplesmente "presente", mas, sim, que está presente em um determinado ambiente e ecologia. Na verdade, a presença poderia ser lida como a rede formada pelo sujeito e pelo meio em que eles estão e em meio a um conjunto de trocas ecológicas. Nós sabemos de Giorgio Agamben, que o termo meio ambiente indica algo altamente subjetivo, tanto que, por exemplo, uma floresta não é 'um ambiente objetivamente determinado', mas é construído pela experiência do morador, de modo que o ambiente de uma determinada floresta é diferente para o caçador, o botânico, o carpinteiro, etc, para quem quer que o encontre (Agamben 2002: 46). Para Agamben, cada ambiente deve, portanto, ser considerado como 'uma unidade fechada,' embora, influenciado por Jakob von Uexküll, ele descreva essas unidades como estando em diálogo "musical" entre si (Agamben 2002: 46). Como exemplo de sua hipótese, Agamben cita a relação entre a aranha e a mosca. A aranha, ele afirma, embora não esteja ciente do ambiente da mosca, é capaz de construir uma teia de aranha que é "proporcional" à velocidade de vôo da mosca, de tal maneira que a mosca não pode ver a teia de aranha e, tão inexoravelmente, voa em direção à sua morte (Agamben 2002: 46). Isso sugere que não há uma identidade entre o sujeito e um ambiente dentro do qual está localizado, mas sim que o sujeito é simultaneamente parte de uma série de ambientes (incluindo aqueles gerados por outros) e podem estar

"presentes" em vários ambientes. Isto indica um sujeito que não tem uma identidade, mas sim, em homenagem a Gilles Deleuze e Félix Guattari, que existe em multiplicidade rizomática (Deleuze e Guattari 1999).

Não obstante os ambientes possam ser entidades fechadas, no sentido de que eles são subjetivos, estão abertos a mudanças, ou, nas palavras de Ingold, eles estão "vivos" (Ingold 2000: 66). Aliás, Ingold observa uma diferença entre o que ele chama de conservação ambiental, praticada por caçadores-coletores e conservação científica defendida pelas agências ocidentais de proteção da vida selvagem. Enquanto o último pressupõe uma visão antropocêntrica, em que os humanos mudam um ambiente habitando-o e, assim, presumindo uma espécie de sua natureza, o primeiro vê o ser humano como parte integral da natureza. Ingold cita o entendimento das sociedades sobre a natureza selvagem para explicar essa diferença. Sabemos do estudo sobre o selvagem de Roderick Nash que esse selvagem não é um "objeto material específico" (Nash 1967: 1) e as culturas têm entendimentos muito diferentes sobre o que constitui o selvagem. Assim, Nash relata sua conversa com um caçador-coletor da Malásia, na qual ele estava tentando identificar o que 'selvagem' significava para ele, pedindo-lhe para comentar sobre a expressão 'estou perdido na selva', para a qual o caçador-coletor respondeu que a pergunta fazia pouco sentido para ele, do mesmo modo como faria pouco sentido a um morador da cidade, estadunidense, dizendo "estou perdido no meu apartamento". Na falta de um conceito de natureza controlada e descontrolada, o malásio não tinha concepção de natureza selvagem" (Nash 1967: xiv). Então ao passo que, para caçadores e coletores "não há contradição entre a conservação e a participação" (Ingold 2000: 68), a participação do conservacionista ocidental implica a modificação de um selvagem que precede a presença humana dentro dele.

527 ■

Essas considerações são cruciais se quisermos analisar a presença em um contexto ambiental e ecológico. Presença, como discutimos em outro lugar (Giannachi e Kaye 2011), é o meio através do qual o sujeito se envolve com um ambiente. Isso não significa dizer que aquela presença, indicando aquilo que está em frente ou antes do sujeito, coincide com o ambiente, ao invés de ser a ferramenta interrelacional através da qual o sujeito se conecta (e é em rede) pelo mundo externo. Vimos como algumas sociedades podem ter utilizado a presença e a moradia como meios para separar o sujeito do ambiente em que habitam. A maioria dos estudos na pesquisa de presença publicada até agora foca em ambientes virtuais e, embora nos forneça uma riqueza de informações sobre como humanos constroem o mundo digital ao seu redor como o presente para eles, raramente oferece uma visão de como a presença é usada como uma ferramenta relacional ao invés de um sinal, demonstrando que um determinado tema está tratando um mundo digital como se fosse "real" (Sanchez-Vives e Slater 2005). Aqui eu argumento que presença e ambiente, embora não sejam sinônimos, implicam uma mudança de perspectiva sobre o mesmo território: onde a presença indica o que está na frente do 'eu sou' (Giannachi e Kaye 2011), o ambiente indica o que está ao redor ('ambiente'). Neste contexto, podemos ver que a presença inclui a posição do sujeito, enquanto o ambiente não. Isto sugere que, embora a presença seja sobre o desdobramento contínuo do sujeito no que é diferente dele, o ambiente define o meio, isto é, o que resta outro a ele, que é, no entanto, necessário para que a presença ocorra. O meio ambiente, neste sentido, hospeda os vestígios

arqueológicos deixados pelos restos do que foi excluído na construção da presença. Em outras palavras, o ambiente não existe antes do sujeito, é o que resta desde sua construção. Isso indica que o ambiente envolve vestígios do funcionamento da presença. Isso também implica que o ambiente é uma condição para que a presença ocorra, pois é o ambiente a partir do qual a presença se desenha. Crucialmente, isso não exclui relacionamentos com o não-humano. Em outras palavras, presença também é um processo ecológico que marca um momento de consciência das trocas entre o sujeito e o meio ambiente do qual fazem parte. Vou agora apresentar a operação de presença em uma série de ambientes e/ou obras de arte ecológicas de John Cage, o movimento italiano de Arte povera e arte da terra para meios de comunicação em locações.

Uma série de trabalhos ambientais iniciais utilizou som gravado como uma ferramenta para chamar a atenção do público para o seu ambiente e para a operação de presença necessária para se envolver com ele. *Alla ricerca del silenzio perduto* de John Cage (1977 [Em busca do silêncio perdido]), um acontecimento que consiste na transmissão de sons ambiente, gravados em uma viagem de trem pela Itália, e *Five Hanau Silence* (1991 [Cinco Silêncios em Hanau]), onde o som ambiente foi gravado em cinco partes diferentes da cidade alemã de Hanau, conforme indicado pelo I Ching, bem como sua conhecida composição 'silenciosa', 4'33" (1952), em que um pianista está no palco por quatro minutos e trinta e três segundos, abrindo e fechando a tampa do piano para os três movimentos da peça, sem, no entanto, tocar o instrumento, refletem o interesse de Cage pelo silêncio como uma forma de desempenho de som ambiente dentro de uma moldura musical. Todas as três peças tocam nas complexas relações entre lugar, espaço/tempo, ambiente e presença. Isso é crucial para entender a operação de presença neste contexto. Antes de analisar as obras, devemos, no entanto, devotar atenção a algumas das principais características da arte ambiental. Kathan Brown observa que considerando que 'arte ambiental é feita para um espaço particular, 'a arte situacionista é feita para um determinado *lugar* (cultural ou social) e geralmente envolve ação em vez de, ou bem como, instalação' (Brown in White 1980, grifo original). Isso aponta para uma distinção entre arte ambiental e outras formas de arte investidas no local, lugar ou natureza. Para Brown, a arte ambiental não é tanto investida em um lugar, mas é feita para, ou a partir de, um espaço determinado. Para explicar isso melhor, é importante considerar a tese de Allan Kaprow de que as obras ambientais não fazem nenhuma tentativa em direção à unidade de representação: 'o campo [...] é criado à medida que se avança ao longo dele próprio, em vez de estar lá a priori, como no caso de uma tela com certas dimensões. É um processo que funciona a partir de dentro para fora, embora isso deva ser considerado meramente metafórico, ao invés de descritivo, uma vez que não existe realmente um dentro, uma área delimitada sendo necessária para descrever um campo' (Kaprow 1966: 159, ênfase original). Obras ambientais não são apenas um instantâneo ou representação de um local existente, como pinturas de paisagens podem ser, mas constituem um compromisso ou itinerário através do espaço (ao invés do lugar), muitas vezes colocando em primeiro plano a operação de presença que ocorre dentro dela em relação a outro local (ou lugar) dentro do qual a obra foi construída. Discutivelmente então, é por meio da operação de

presença que os ambientes são gerados, e não vice-versa, como é sugerido por cientistas da computação, como Jonathan Steuer, que afirma que a presença indica "a sensação de estar em um ambiente", ao invés de sua geração (Steuer 1992: 75), ou por Mel Slater, que sugere que a presença é "um mecanismo perceptivo para seleção entre hipóteses alternativas: 'Estou neste lugar' e 'Estou naquele lugar' ('Estou confuso)" (Slater 2002: 435), novamente pressupondo a existência de uma série de ambientes *a priori* do sujeito.

Five Hanau Silence consiste em cinco gravações de ambientes. Em uma correspondência sobre a peça, Cage descreve as instruções para a sua realização da seguinte forma: "(envie-me um mapa da cidade; eu sorteari pontos específicos). Também irei especificar os "horários" do dia ou da noite em que as gravações devem ser feitas. Eles devem então ser sobrepostos (feitos em um único registro), ou ainda melhor, reproduzidos separadamente de pontos distantes no espaço" (Cage, 1991). As instruções revelam que Cage recomendou a criação de um espaço dentro do qual as cinco gravações de sons ambiente deviam coabitar. Esse também era o espaço do ouvinte. Um processo semelhante ocorreu em *4'33"*, embora aqui o ouvinte se tornasse o sujeito e o objeto, bem como o meio da transmissão. Como Nick Kaye sugeriu, em *4'33"* Cage "despe o trabalho musical de tudo, menos de um contexto e da própria experiência de presença do ouvinte" (Kaye 1994: 93). Enquanto *Five Hanau Silence* excluiu o ouvinte da gravação original, em *4'33"* o ouvinte 'escuta' a si mesmo. A operação de presença em *4'33"*, portanto, não é apenas aquela que facilitou o encontro com outro ambiente, como em *Five Hanau Silence*, mas aquela que chamou a atenção para a própria presença do ouvinte, precisamente por encenar o próprio processo da criação de um ambiente e, portanto, a operação de presença. Para Cage era crucial dedicar atenção a este processo:

Você diz: o real, o mundo como ele é. Mas não é, ele se torna! Ele não espera que mudemos... É mais móvel do que você pode imaginar. Você está se aproximando da realidade quando diz que 'ele se apresenta a si mesmo'; isso significa que não está lá, existindo como um objeto. O mundo, o real, não é um objeto. É um processo. (Cage in Cage e Charles 1981: 80)

Da mesma forma, *alla ricerca del silenzio* perduto, também conhecido como *il treno* [o trem], tinha a estrutura de uma composição musical (tinha uma horário e paradas) que coincidia com uma seção do horário e paradas de um trem. Aqui, o ouvinte estava em uma jornada na qual, de novo, a busca do "silêncio perdido", um trocadilho com a obra-prima de Marcel Proust "Em Busca do Tempo Perdido", ocorria nas discontinuidades produzidas pela sobreposição do som ambiente com a música tocada dentro e fora do trem. Como nas duas obras anteriores, o som ambiente levou os ouvintes a se reposicionarem, ou seja, "re-presentarem" entre os vários espaços, lugares e ambientes gerados pelo trabalho.

Outro importante trabalho ambiental são as Câmaras Enantiomórficas (1965) de Robert Smithson, que consistia em duas câmaras cancelando a imagem refletida dos espectadores por meio do uso de dois espelhos. O termo

'enantiomórfico' refere-se a "um par de compostos químicos cristalinos cujas estruturas moleculares têm uma relação de imagem de espelho entre si" (Hobbs 1981: 61). Quando os espectadores ficaram na frente dos espelhos, eles não viram nada além de reflexões de reflexões. Os espelhos de fato refletiam imagens dispersando a visão dos espectadores, de modo que "a visão de alguém é refletida, mas ele próprio não é" (Hobbs 1981: 61). De acordo com Smithson:

As duas 'imagens' separadas que geralmente são colocadas em um estereoscópio foram substituídas por dois espelhos separados [...] excluindo assim qualquer imagem fundida. Isso nega qualquer ponto de fuga central, e leva alguém fisicamente para o outro lado dos espelhos duplos. É como se alguém estivesse sendo preso pela estrutura real de dois olhos estranhos. É uma ilusão sem ilusão. (Smithson em Flam 1996: 359).

Como Cage, que chamou a atenção para a operação de presença por meio do uso de som ambiente, seja transmitido in situ ou em um espaço separado, aqui a ocorrência de presença foi virada em um processo não referencial. Conforme apontado por Robert Hobbs,

"visão em sua escultura se torna o ato não referencial de ver, ao invés do olhar para algo inconsciente e usual" (Hobbs 1981: 61). Isso aponta para uma diferença importante entre os trabalhos considerados até aqui. Enquanto que para Cage a arte é o meio que reintroduz "vida" (Cage e Charles 1981: 52), para Smithson, em suas próprias palavras, a arte "se torna uma tautologia, uma declaração reflexiva de sua suposta função" (Smithson in Hobbs: 1981: 13). Em ambos os casos, no entanto, é a operação de presença que é examinada para fazer uma afirmação sobre o papel da arte em relação ao sujeito.

Vimos como as obras acima citadas brincam com as estranhas mudanças ambientais que ocorrem durante a operação de presença. Para explicar a complexidade desses termos, vale a pena examinar a definição de Kaye sobre a relação entre espaço e lugar. Enquanto Kaye baseia-se em Certeau para propor um modelo linguístico da relação entre o espaço e o lugar, onde o espaço "é como a palavra quando é falado" e, portanto, incapaz de "manifestar a ordem e estabilidade de seu lugar" (Kaye 2000: 5), o ambiente é a cacofonia ou entropia que é excluída pela operação de presença. Ambiente, portanto envolve, como dissemos, o arredor e as condições sob as quais o sujeito opera e ocorre a presença. Isso explica porque os conceitos de meio ambiente e organismo são interdependentes. Isso também mostra porque os ambientes estão sempre *em vias de*, pendentes, mudando, evoluindo. Vimos que o silêncio em Cage é onde a operação de presença deve ocorrer, é onde os ouvintes estão postos para encontrar o que está na frente ou antes deles, para que eles possam ficar alertas para o que está ao seu redor, ou seja, seu ambiente. Este é também o lugar onde o sujeito se re-aloca, ou re-presenta, no espaço e no tempo, a fim de se re-encontrarem no outro ou como outro. Em Smithson, há um questionamento da capacidade do sujeito de exercer controle sobre este processo. Aqui, através de um interrogatório da visão, e o colapso de sua capacidade de gerar uma vista em perspectiva, com as duas

câmaras representando os próprios olhos do sujeito (Shapiro 1995: 67), incapaz de sintetizar a imagem, Smithson nos lembra que na operação de presença o sujeito não está no controle do ambiente, nem em seu centro, mas sim preso em um processo truncado e não referencial de presença.

Traço e sombra também foram usados por uma série de artistas ambientais em trabalhos relevantes para a pesquisa de presença. Um exemplo conhecido de *arte povera* envolvendo-se com o traço é *Delocazione* (1970-71) de Claudio Parmiggiani, que consistia nas impressões deixadas por sombras de poeira e fumaça de telas removidas. Outro exemplo de arte ambiental que adotou o traço é *Fractured Light - Partial Scrim Ceiling - Eye Level Wire* [Luz fraturada - teto de tela parcial - fio no nível do olho] (1970-71) de Robert Irwin, uma instalação exibida no Museu de Arte Moderna em Nova York, com foco em luz, espaço e ambiente. Irwin descreveu o trabalho da seguinte forma:

[o pessoal da galeria] nunca anunciou [a peça]; eles nunca reconheceram isso. Mas eles queriam colocar um aviso para que as pessoas não pensassem que era uma sala vazia. Jenny teria ido a cada dia e retiraria o aviso... Uma das coisas que [a sala] fazia era desafiar-lo em todos os níveis. Você entrava lá, e a primeira pergunta [que você tinha] era: 'Isso é intencional?' E depois 'Acabou?' - mesmo antes de você chegar à questão de saber se era Arte ou não. A questão era se se estava lá ou não, e em que bases se estava lá. [...] As pessoas iam lá dentro, não viam nada, saíam e iam para a próxima galeria. (Irwin em Butterfield 1993: 24, ênfases originais).

531 ■

Ambos os trabalhos utilizam sombras para visualizar traços deixados por eventos que ou, como no caso de Parmiggiani, marca a passagem do tempo, ou, como em no caso de Irwin, note os efeitos da passagem do tempo no espaço. Para entender melhor o papel das sombras nessas obras, preciso abrir um parêntese sobre o uso da sombra em duas das mais famosas pinturas na história da arte. Em seu estudo das sombras, Ernst Gombrich aponta que, embora as sombras pertençam às paisagens, elas constituem um aspecto efêmero e mutante delas (Gombrich 1996: 14). A inclusão de sombras na pintura, portanto, desenha atenção à mutabilidade do ambiente, mas também ao efeito da presença humana dentro dele. Gombrich cita *A cura do aleijado* (1425) de Masaccio, mostrando um episódio da vida de São Pedro, em que a sombra do santo cura o aleijado. Por outro lado, na *Ceia em Emaús* (1601) de Caravaggio, a gesticulação de Jesus, provavelmente um ato de abençoar a ceia, revela-o como mortal, coberto de sombras, prestes a desaparecer na escuridão. Em ambas as pinturas, a sombra é usada para marcar a operação da presença de alguém, no sentido que, no primeiro denota o efeito da presença de Jesus sobre o aleijado e no último sua morte iminente. Da mesma forma, nos dois trabalhos ambientais de Parmiggiani e Irwin, sombras foram usados para chamar a atenção para um "deslocamento" ou desterritorialização de presença no ambiente, visualizando os vestígios da revelação do lugar ao espaço, e assim chamando a atenção para o processos em que o sujeito é investido ao ser confrontado com o que está na frente ou antes dele. A sombra aqui é usada para criar outro espaço e tempo, o que ainda não ocorreu no mundo da pintura, mas que

sabemos que está iminentemente presente, que é, antes ou na frente do sujeito. Como na Ceia em Emaús de Caravaggio e no conhecido "A história notável de Peter Schlemils" (1814) de Adalbert von Chamisso, um romance sobre um homem que vendeu sua sombra ao diabo apenas para descobrir que os humanos sem sombras são banidos pela sociedade, a sombra é usada aqui como uma forma de ampliação espaço-temporal, para visualizar as implicações de sua operação no meio ambiente.

A *arte povera* engajou-se, nas palavras de Kaye, "com trocas entre material, corpo e ação que revelaram uma lógica ecológica, uma lógica de interdependência e transformação entre "objeto", ambiente e organismo" (Kaye 2005: 270). Para ele, um trabalho que exemplifica esses processos é Rosa - Blu - Rosa de Gilberto Zorio (1967), consistindo de um semicilindro de eternit preenchido com cloreto de cobalto cuja reação às mudanças de umidade no ambiente em que está localizado causava mudanças graduais em sua cor. Kaye observa que o trabalho "articula uma troca material, de modo que a presença corporal do observador afeta o meio ambiente, precipitando um evento e a operação escultural a partir da qual a forma da obra evolui, expressando assim, como propõe Zorio, um 'conceito de transição ou identificação entre corpo e escultura' (Celant 1991: 43)" (Kaye 2005: 271). Aqui, testemunhamos os processos ecológicos em que a presença do espectador interfere em um ambiente controlado. Para Nehama Guralnik, "este é, portanto, um sistema temporal respondendo às mudanças que o afetam. É uma intervenção externa que muda seu equilíbrio formal, não havendo estado ótimo, ou estado de repouso; para experimentar a obra o espectador precisa estar presente, sua presença forçosamente vai mudando a aparência do trabalho" (Guralnik em Eccher and Ferrari 1996: 208). Como Gregory Bateson propôs em *Steps to an Ecology of Mind* (1972), um organismo é sempre um "organismo em seu ambiente" (Bateson 1972: 451). No Rosa-Blu-Rosa, a respiração causa umidade, o que por sua vez causa a mudança de cor da obra de arte. Presença aqui não é apenas uma operação de auto-identificação, mas de mudança biológica. Enfrentando o que é antes ou na frente dele ou dela, a pessoa não só se vê como outra, mas sofre e gera mudança biológica nesta outra. Nesse sentido, a operação de presença é sempre também biológica, química e até genética. Este traço, neste contexto, torna-se tanto o que ocorreu no passado quanto o que provavelmente ocorrerá no futuro, pois sabemos que, do ponto de vista médico, um traço é um sintoma, e um sintoma pode ser o sinal de uma condição de transformação.

Para explicar a relação entre presença e ecologia, irei abrir um parêntese sobre o funcionamento biológico das células. Discuti em outro lugar que as células não funcionam apenas isoladamente, elas também respondem ao seu contexto (Giannachi 2007). Na verdade, as células agem sobre as informações que recebem de suas células vizinhas (Johnson 2002: 86). Além disso:

a matriz extracelular (ME), antes considerada apenas 'coisas entre as células' e um suporte estrutural para os tecidos, induz mudanças embrionárias nos tecidos e desempenha um papel dirigindo a expressão do gene. Interações celulares com a ME afetam a forma como as células se proliferam, aderem às superfícies e migram para outras áreas, o que significa que esses sinais afetam a organização tridimensional e a forma de vários tecidos e órgãos. Sem as pistas

certas de outras células e do material entre as células, as células podem não se diferenciar, realizar funções especializadas, ou se organizar em estruturas maiores. Por isso a microarquitetura e as configurações espaciais das células, tanto quanto seus mecanismos celulares, parecem ser responsáveis pela função do órgão. (Hogle em Franklin and Lock, 2003: 73–4).

Portanto, cada célula não é apenas individualmente responsável por seu comportamento e função, mas também depende das células intermediárias. Em outras palavras, o ambiente de uma célula é tão responsável por seu comportamento e função quanto seu próprio conteúdo e arquitetura. Nesse sentido, uma célula é uma rede, armazenando, transmitindo, recebendo e elaborando informação. Embora ainda saibamos pouco sobre a operação neurológica de presença, fica estabelecido que esta atividade de agenciamento desempenha um significativo papel na aquisição de um senso de presença no desenvolvimento infantil e, para alguns, isso une ambos inextricavelmente (senso de presença e desenvolvimento infantil), tanto que Gerardo Herrera *et al* sugerem que a presença está em parte enraizada no agenciamento (Herrera et al 2006), e Giuseppe Riva afirma: "Os humanos desenvolvem intencionalidade e Self avaliando pré-reflexivamente seu agenciamento em relação às restrições impostas pelo ambiente: eles estão "presentes" se forem capazes de atuar, representar suas intenções." Da mesma forma, outros estão presentes para nós "se formos capazes de reconhecê-los como seres atuantes" (Riva 2008: 103), levando Riva a concluir que a "presença é o mecanismo pelo qual o sujeito 'pré-reflexivamente' controla sua ação por meio de um modelo reverso: a previsão da ação, quando comparada com os estímulos perceptivos para verificar sua atuação" (Riva 2008: 111). Outra pesquisa sobre o fundamento neurológico da presença levantou a hipótese de que o que é conhecido como células de lugar, que estão localizadas no hipocampo e na formação parahipocampal, cria um mapa cognitivo de nosso ambiente que 'integra informações sobre localização, entradas multissensoriais e informações internas'. Esses neurônios constituem "as raízes da presença espacial", embora outras áreas do cérebro estejam também envolvidas (Brotons et al 2005: 499). Inquestionavelmente, mais pesquisas são necessárias nessas áreas para explicar a função da presença dentro de um contexto ecológico, mas é claro, mesmo nesta fase inicial de pesquisa a presença também é um mecanismo de mapeamento e orientação que permite aos sujeitos se reposicionarem tanto ambiental quanto ecologicamente.

Temos a hipótese de que a presença é a operação por meio da qual o sujeito se testemunha como outro e depois recicla esse 'outro' para que se torne parte de si mesmo. Não somente esta estranha operação ocorre no nível de consciência, mas também biológica, química e geneticamente. No contexto desta marca, como nós vimos, é tanto uma pegada deixada por aquilo que já ocorreu (como nas *Delocazione* de Parmiggiani), quanto um sintoma que levou à mudança fundamental (como em *Rosa-Blu-Rosa* de Zorio). Esta relação entre presença e ecologia é crucial aqui. Como Alphonso Lingis sugere, "talvez não haja espécie de vida que não viva em simbiose com outra espécie" (Lingis em Wolfe 2003: 166). A

presença, então, torna-se um conceito-chave na compreensão das operações por meio das quais o sujeito experimenta essa simbiose entre espécies.

Para concluir, mais algumas palavras precisam ser dedicadas ao caminho que a computação ubíqua está facilitando a criação de obras ambientais e ecológicas que influenciam nossa leitura de presença. Um desses trabalhos foi desenvolvido por Ryoko Ueoka, Hiroki Kobayashi e Michitaka Hirose da Universidade de Tóquio. *Wearable Forest* (2008) é uma obra que consiste em um "sistema de vestimenta que bioacusticamente interage com a vida selvagem distante em uma floresta remota por meio de um alto-falante e microfone controlados remotamente em rede" (Kobayashi et al 2009: 300). Este trabalho, de acordo com os autores, foi baseado no conceito de uma interação da biosfera computador-humano (IBCH) visando expressar "a beleza bioacústica única da natureza" e permitindo "que os usuários interajam com uma floresta em tempo real através de uma rede e experimente acusticamente uma paisagem sonora distante da floresta, fundindo assim os seres humanos e a natureza sem grande impacto ambiental" (Kobayashi et al 2009: 304). A peça, que foi inspirada na visão do Zen Budismo de meditação profunda "para alcançar a sensação de unicidade com a natureza", foi possibilitada pela criação de um computador-humano híbrido conectado em rede com uma floresta subtropical do sul das Ilhas Ryukyu do Japão.

Equipado com alto-falantes embutidos, LEDs, um sistema de CPU embutido e uma conexão de internet sem fio, o vestido 'tocou' [como um instrumento] a paisagem sonora da floresta através dos alto-falantes e usou os LEDs para criar padrões que refletissem o nível de atividade da vida na floresta. Sensores também permitem que o usuário transmita dados acústicos pré-gravados de volta para a instalação na floresta, criando o que foi descrito como "um loop bioacústico" (Kobayashi et al 2009: 301). A "floresta vestível" permite a criação de ambiente humano-computador, o que facilita novas formas de comunicação entre humanos e plantas e permite a experiência pessoal direta de uma ecologia particular. Aqui, presença também é telepresença e o assunto não é mais apenas experimentar o ambiente em que se está fisicamente localizado, mas também aquele que é remoto para alguém. Aqui o assunto não é tanto escolher entre diferentes hipóteses (Slater 2002), utilizando sua ferramenta para se relacionar com o mundo externo (presença) para perceber ambientes diferentes simultaneamente. Neste contexto, não são apenas rastros, passos, sombras e paisagens sonoras, mas também pegadas digitais, contextuais, que marcarão os vestígios da operação de presença entre os mundos digital e físico.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *L'aperto: L'uomo e l'animale*. Torino: Bollati e Boringhieri, 2002.

BATESON, Gregory. *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine, 1972.

BROTONS, J., O'MARA, S., SANCHEZ-VIVES, M. 'Neural processing of Spatial Information: What We Know About Place Cells And What They Can Tell Us About Presence', *Presence*, 15:5, 485-99, 2005.

BUTTERFIELD, Jan. **The Art of Light + Space**. New York: Abbeville, 1993.

CAGE, John. **Five Hanau Silence**. Online. Disponível em: <www.sterneck.net/john-cage/hanau-silence/index.php>, 1991. Acesso em 30/Jun, 2010.

CAGE, John. and CHARLES, D. **For the Birds**, London: Marion Boyars, 1981.

CELAN, G. **Gilberto Zorio**. Florence: Hopeful Monster, 1991.

DELEUZE, Gilles. and GUATTARI, Félix. **A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia**, translated by B. Massumi, London: the Athlone Press, 1999.

ECCHER, Danilo and FERRARI, R. (eds) (1996) Gilberto Zorio, Torino: Hopefulmonster. 'environ' The Concise Oxford Dictionary of English Etymology. Ed. T. F. Hoad. Oxford University Press, 1996. Oxford Reference Online. Oxford University Press. Online. Disponível em: <<http://www.oxfordreference.com.lib.exeter.ac.uk/views/ENTRY.html?subview=Main&entry=t27.e5122>> (subscription-only). Acesso em 28/jun. 2010.

FLAM, J. (ed.) **Robert Smithson: The Collected Writings**. Berkeley CA: The University of California Press, 1996.

FRANKLIN, S. and LOCK, M. (eds). **Remaking Life & Death: Towards Anthropology of the Biosciences**, Santa Fe NM: School of American Research Press, 2003.

GIANNACHI, Gabriella. **The Politics of New Media Theatre: Life@TM**, London and New York: Routledge, 2007.

GIANNACHI, Gabriella. and KAYE, Nick. **Performing Presence: Between the Live and the Simulated**. Manchester: Manchester University Press, 2011.

GOMBRICH, Ernst H. **Ombre**. Torino: Einaudi, 1996.

HERRERA, G., JORDAN, R., VERA, L. 'Agency and Presence: a Common Dependence on Subjectivity?', **Presence: Teleoperators and Virtual Environments**, 15:5, 539-52, 2006.

HOBBS, Robert. **Robert Smithson: Sculpture**. London: Cornell University Press, 1981.

INGOLD, Tim. **The Perception of the Environment: Essays in Livelihood. Dwelling and Skill**, London: Routledge, 2000.

JOHNSON, Steven. **Emergence: The Connected Lives of Ants, Brains, Cities and Software**, London: Penguin, 2002.

KAYE, Nick. **Postmodernism and Performance**. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 1994.

KAYE, Nick. **Site Specific Art: Performance, Place and Documentation**, London: Routledge, 2000.

KAYE, Nick. 'Performed Ecologies: Body, Material, Architecture', in G. Giannachi and N. Stewart (eds) **Performing Nature: Explorations in Ecology and the Arts**, Oxford: Peter Lang, 269–84, 2005

LINGIS, A. 'Animal Body, Inhuman Face', in C. Wolfe (ed.) **Zoontologies: The Question of the Animal**, Minneapolis MN: University of Minnesota Press, 165–82, 2003.

KAPROW, Allan. **Assemblages**, Environments and Happenings. New York: H. N. Abrams, 1966.

KOBAYASHI, H. et al. '**Wearable Forest Clothing System: Beyond Human-Computer Interaction**', *Leonardo*, 42:4, 300–06, 2009.

NASH, Roderick. **Wilderness and the American Mind**. New Haven and London: Yale University Press, 1967.

RIVA, G. 'Enacting Interactivity: The Role of Presence', in Morganti, F., Carassa, A., Riva, G. (eds) (2008) **Enacting Intersubjectivity: A Cognitive and Social Perspective on the Study of Interactions**, Amsterdam: IOS Press, 97–114, 2008.

■ 536

SANCHEZ-VIVES, M. V. and Slater, M. 'From Presence to Consciousness through Virtual Reality', **Nature Reviews Neuroscience**, 6:4, 332–9, 2005

SHAPIRO, Gary. **Earthwards: Robert Smithson and Art After Babel**. Berkeley: University of California Press, 1995.

SLATER, M. 'Presence and the Sixth Sense', **Presence: Teleoperators and Virtual Environments**, 11:4, 435–9, 2002.

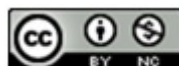
STEUER, J. 'Defining virtual reality: Dimensions determining telepresence', **Journal of Communications**, 42, 73–93, 1992.

WHITE, Robin. **Music, Sound, Language, Theater**. Santa Cruz NM: Crown Point Press, 1980.

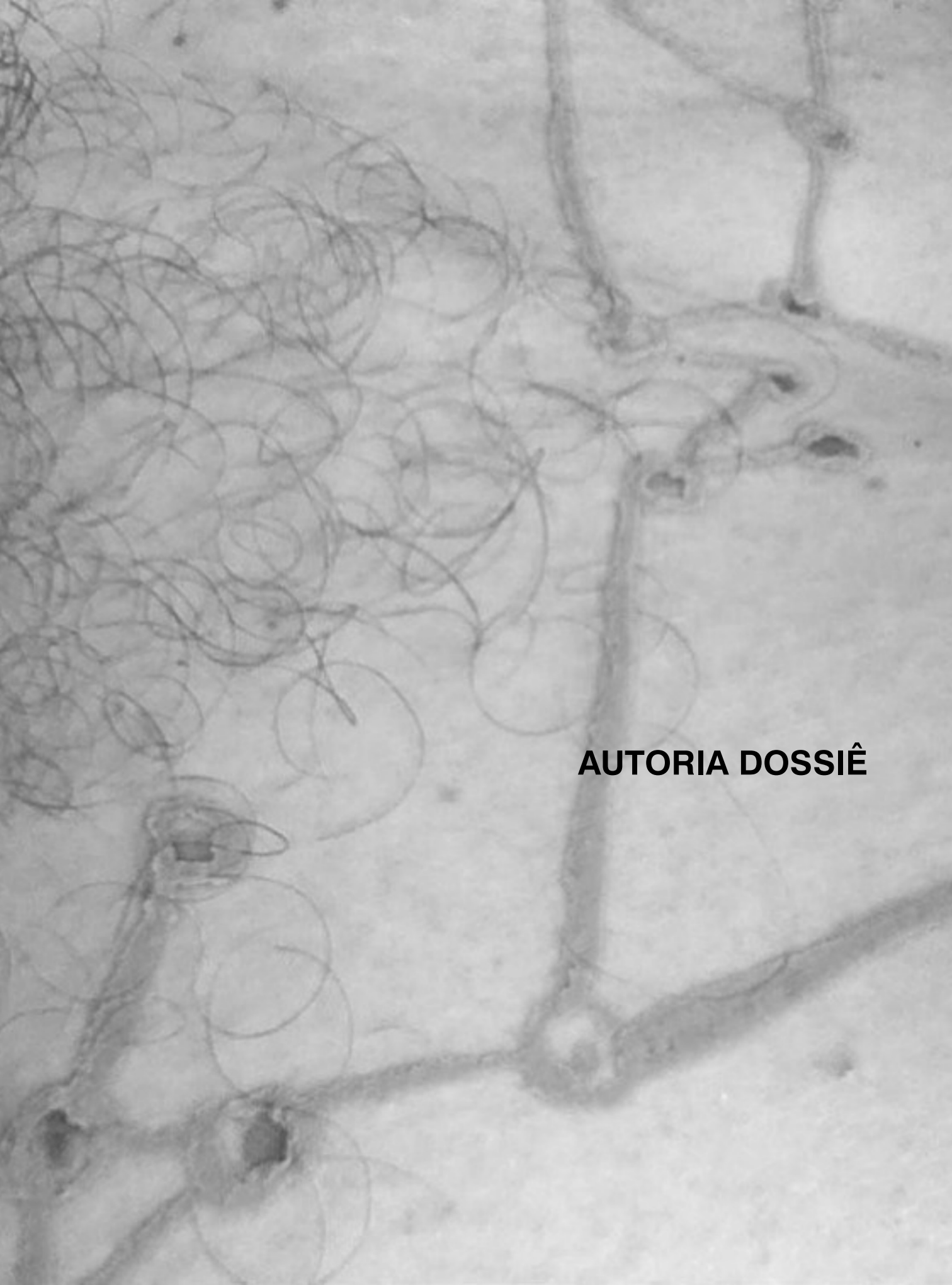
Recebido em 10/06/2021 - Aprovado em 10/06/2021

Como citar:

GIAANNACHI, G.; FEDERICI, C. A. G; GUZZO, M. S. L. (tradução) (2021). Presença ambiental. *ouvirOUver*, v.17, n.2. p. 524-536. jul./dez. 2021. <https://doi.org/10.14393/OUV-v17n2a2021-61584>



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.



AUTORIA DOSSIÊ

Instaperformance: Ensaio Visual

RICARDO DE PELLEGRIN

■ 538

Ricardo Garlet (Ricardo de Pellegrin) é artista visual, professor, pesquisador, produtor e gestor cultural. Professor do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UnoChapecó. Coordenador Técnico de Artes Visuais da Fundação Cultural - Prefeitura de Chapecó. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFSM, na linha de Pesquisa Arte e Tecnologia. Mestre em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFSM e Graduado em Artes Visuais, Licenciatura e Bacharelado pela UFPel. Atua como artista visual desde o ano de 2006.

Afiliação: Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0024620286299693>

■ RESUMO

A produção do ensaio visual Instaperformance ocorreu entre os anos de 2020 e 2021, momento histórico impactado pelas estratégias de distanciamento social advindas da epidemia do vírus Sar-CoV-2 (causador da doença Covid-19), e que foi um período marcado pela intensificação do uso de plataformas digitais como possibilidade de continuidade das atividades. Os recursos digitais, as ferramentas de compartilhamento e os dispositivos de produção audiovisual - entre outros - tornaram-se rotina em todas as áreas e proporcionaram as adaptações necessárias à condição de distanciamento social.

■ PALAVRAS-CHAVE

Arte; Performance; Arte digital.

garlet.art



Instaperformance Ensaio Visual

Ricardo Garlet

Artista

Artista Visual

Editar

Promoções

Insights

Destaques dos stories

Mantenha seus stories favoritos no seu perfil



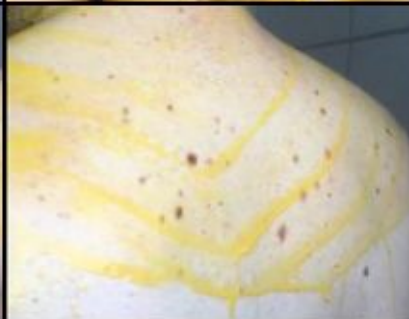
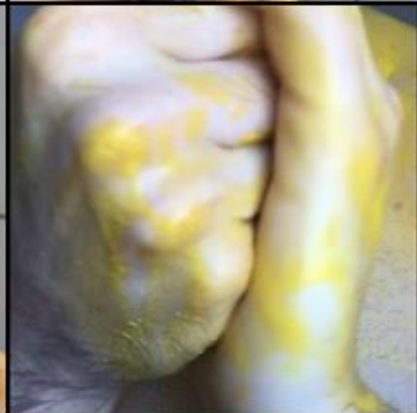
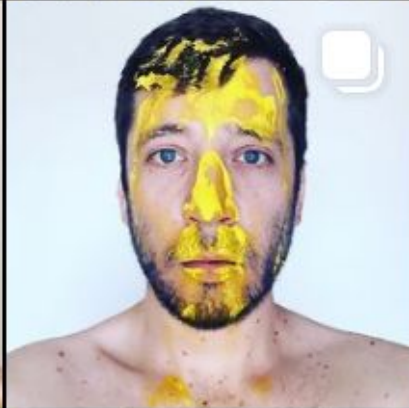
Novo



Instaperformance

A produção do ensaio visual Instaperformance ocorreu entre os anos de 2020 e 2021, momento histórico impactado pelas estratégias de distanciamento social advindas da epidemia do vírus Sar-CoV-2 (causador da doença Covid-19), e que foi um período marcado pela intensificação do uso de plataformas digitais como possibilidade de continuidade das atividades. Os recursos digitais, as ferramentas de compartilhamento e os dispositivos de produção audiovisual - entre outros - tornaram-se rotina em todas as áreas e proporcionaram as adaptações necessárias à condição de distanciamento social. Enquanto professor, reinventei minhas metodologias, percebendo minha presença enquanto imagem no espaço virtual. Como artista, em meio a pesquisa de doutorado, estava diante de um novo panorama de limitações e necessidades de reordenações poéticas. Nesta situação específica de vivência, na qual a rede tornou-se um lugar, passei a explorar a criação de foto-performances publicadas no perfil @garlet.art do Instagram. A série de imagens foi idealizada considerando o formato e a linguagem da plataforma Instagram, sendo publicações acompanhadas de aforismos. Nas foto-performances retrato possibilidades de experiência da pintura considerando o meu corpo como suporte. A pintura, recuperada pela materialidade da tinta/pigmento na cor amarela, pode ser percebida como uma estratégia para a produção de percepções e sentidos que partem da experiência pessoal de vida e na arte. Borrando os limites entre arte e vida, como em um sfumato, trago a pintura para o espaço virtual das conexões. Construindo uma identidade de artista na rede, cedo meu corpo privado a serviço da arte. O pictórico como experiência no corpo, o artista como suporte, o compartilhamento desse conteúdo, colocar a público, promover outras percepções, dar a ver é também um exercício de olhar para si. Assim, o trabalho propõe um discurso poético visual que parte das possibilidades de expansão da pintura, junto ao corpo e a tecnologia, no contexto do uso experimental de redes sociais na arte.

garlet.art





“LinhAMARELA.

Borrar a linha tênue da arte vida.

Viver a pintura no corpo em rede.”

5 de março de 2021



GARLET.ART Publicações



garlet.art

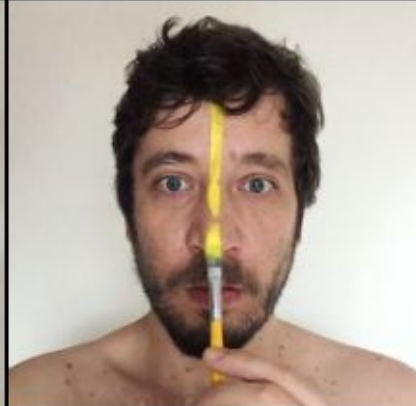




“Submergir na arte para criar um modo de ver.

O corpo como dispositivo.”

12 de março de 2021





GARLET.ART Publicações



garlet.art





“Cansado de pintar, regurgito a cor.”

1 de março de 2021



“Imaginar um universo no corpo.
Construir um procedimento com a cor.
Viver um processo poético em pintura.”
25 de fevereiro de 2021



“Submerso na vida e na arte faço do corpo o lugar da experiência.
Proponho uma existência em rede pela cor.”

11 de março de 2021



GARLET.ART Publicações



garlet.art

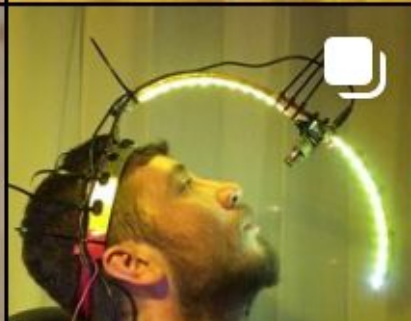
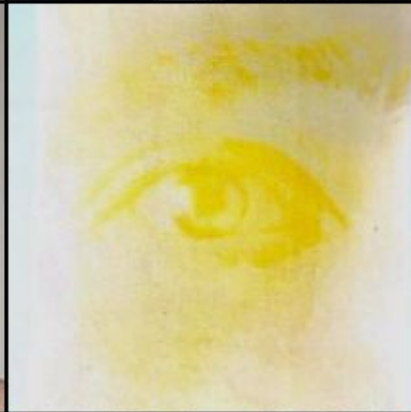
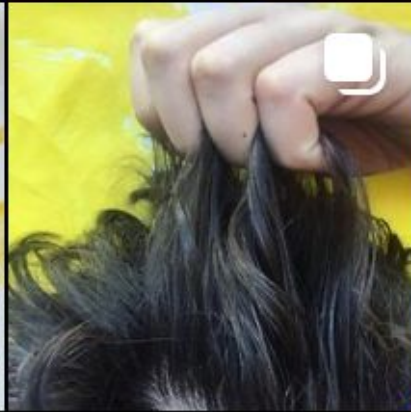




“A pintura tomou o corpo.

Transpiro cor.”

6 de março de 2021



Ricardo Garlet (Ricardo de Pellegrin)
(Frederico Westphalen/RS 1986-), é artista visual, professor, pesquisador, produtor e gestor cultural. Professor do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Unochapecó. Coordenador Técnico de Artes Visuais da Fundação Cultural - Prefeitura de Chapecó. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFSM, na linha de Pesquisa Arte e Tecnologia. Mestre em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFSM e Graduado em Artes Visuais, Licenciatura e Bacharelado pela UFPel. Atua como artista visual desde o ano de 2006.

Como citar:

DE PELLEGRIN, R. Instaperformance: Ensaio Visual. *ouvirOUver*, v. 17, n. 2, p. 538–555, DOI 10.14393/OUV-v17n2a2021-63905



A revista *ouvirOUver* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.