



ISSN 1983-1005

OUIROUVER

V.18 N.2 JULHO | DEZEMBRO 2022

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. 18	n. 2	p. 171-546	jul./dez. 2022
------------	------------	-------	------	------------	----------------



Universidade Federal de Uberlândia

Reitor: Valder Steffen Júnior / Vice-reitor: Carlos Henrique Martins da Silva

Portal de Periódicos

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Bloco 3C
www.bibliotecas.ufu.br | seer.ufu.br | e-mail: portaldeperiodicos@dirbi.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 ao Portal de Periódicos.

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

Pos-Graduacao em Música / Celso Luiz de Araújo Cintra

Mestrado Profissional em Artes / Rosimeire Goncalves 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 Antonio Mencarelli (UFMG - Brasil)

Fernando Manoel Aleixo (UFU - Brasil)

Gilson Uehara Gimenes Antunes (UNICAMPBrasil)

Guillermo Aymerich (Universidade Politecnica de Valencia - Espanha)

Ileana Diéguez (Universidad Autonoma Metropolitana - Mexico)

Ivanildo Lubarino Piccoli dos Santos (UFAL - Brasil)

Jônatas Manzolli (UNICAMP - Brasil)

Jorge das Gracias Veloso (UnB - Brasil)

José Spaniol (UNESP - Brasil)

Josette Feral (Université Du Quebec a Montreal - Canada)

Juan Villegas (University of California - USA)

Lilia Neves Goncalves (UFU - Brasil)

Luciana Del-Ben (UFRGS - Brasil)

Ludmila Brandão (UFMT- Brasil)

Márcia Strazzacappa (UNICAMP - Brasil)

Marco Antonio Coelho Bortoleto (UNICAMPBrasil)

Margarete Arroyo (UNESP - Brasil)

Maria do Perpétuo Socorro Calixto Marques (UFU - Brasil)

Maria Isabel Baldasarre (Universidad Nacional de San Martin - Argentina)

Maria Teresa Alencar de Brito (USP - Brasil)

Mário Fernando Bolognesi (UNESP - Brasil)

Mário Rodrigues Videira Junior (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 Lanus e

Universidad Nacional de Tres de Febrero - Argentina)

Renato Palumbo Doria (UFU - Brasil)

Ricardo Climent (The University of Manchester - Inglaterra)

Rodrigo Sigal Sefchovich (Centro Mexicano para la Musica y las Artes Sonoras - Mexico)

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

Bianca Helena Santos de Oliveira

Imagem da Capa e Miolo

Imagem da capa e Miolo e concepcao grafica:

Fabio Fonseca a partir do símbolo do Teatro Ventoforte.

Desenho de Ilo Krugli e tratamento gráfico, com cores, de

Fábio Viana



Sumário

Editorial 177

DOSSIÊ

Apresentação: Ilo Krugli e seu indomável Ventoforte 181
ANA CAROLINA PAIVA - CAP UERJ
NARCISO LARANGEIRA TELLES DA SILVA - UFU

Contribuição da proposta pedagógica de Ilo Krugli, diretor do Grupo Ventoforte, para a contemporaneidade: O Ventoforte faz de você um herói 189
ANDREA CAVINATO - ECA/USP

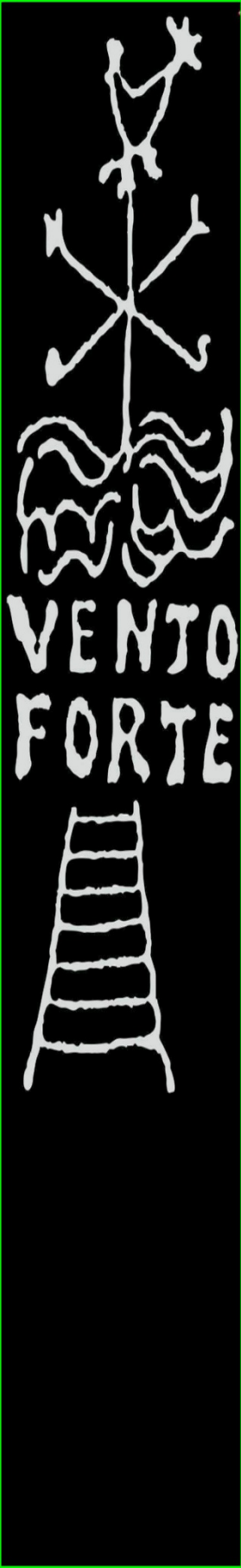
Memórias de Teresas: enraizamentos e encantamentos no Ventoforte 208
RENATA BITTENOURT MEIRA - UFU
SANDRA CORRADINI - UFBa

Nas ruas do sem fim do mundaréu com "As quatro chaves" e o Ventoforte 229
LUÍS CARLOS RIBEIRO DOS SANTOS - UnB

Proposta artístico-pedagógica de Ilo Krugli no Teatro Ventoforte: o que dizem as produções científicas? 247
ANA PAULA GOMES MARQUES - UDESC
DIEGO DE MEDEIROS PEREIRA - UDESC

PALESTRA / DOSSIÊ

Montagens lorquianas para os poetas que ainda não nasceram 265
ILO KRUGLI
ISMAEL SCHEFFLER - UTFPR



ENTREVISTA / DOSSIÊ

Poética das Infâncias. Conversa com o artista Ilo Krugli 297
MARIENE HUNDERTMARCK PEROBELLI - UFU

ACERVO VISUAL / DOSSIÊ

Ventoforte em imagens 316
MÁRCIA FERNANDES (Org.)
Núcleo de Acervo dos Amigos do Teatro Ventoforte - Teatro
Ventoforte

ARTIGOS

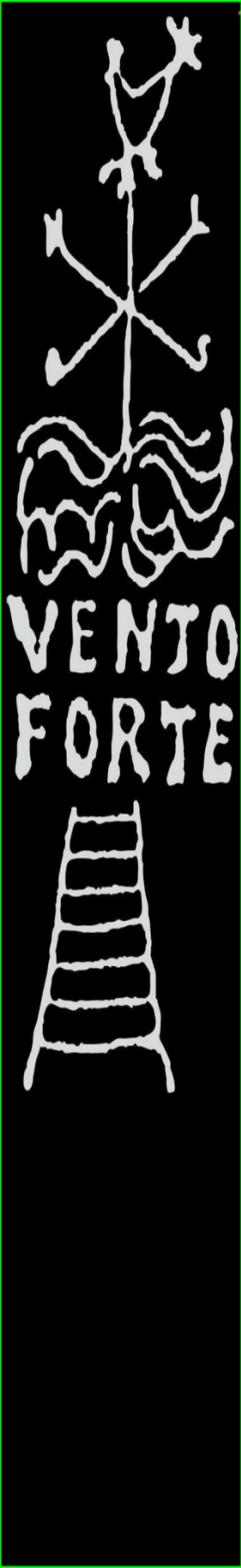
Patricia Piccinini: um bestiário contemporâneo 357
YASMIN POL DA ROSA - UFRGS

Estágio Curricular Supervisionado em Artes Visuais. Uma experiência
de ensino durante a pandemia 379
VITORIA MARTINS DA SILVA - UNLP
THARCIANA GOULART DA SILVA - UDESC

Relações entre imagem e corpo na Arte Interativa 399
VANESSA ELICKER FREDRICH - UFSM
ANDREIA MACHADO OLIVEIRA - UFSM

Contando histórias para dançar ou sobre encontros em Arte na
Educação das infâncias 419
FERNANDA DE SOUZA ALMEIDA - UFG
LETÍCIA FONSECA DE ABREU - UFG

A educação musical e o canto coral no ambiente escolar: conceitos
e potencialidades 435
MARIA CRISTINA DE OLIVEIRA ADRIANO
Universidade Cândido Mendes



“Kararaô” composição para performance solo com apito de nariz, maracá, colher de pedreiro, voz, duas flautas-doce (soprano e contralto), violão e eletrônica em tempo real (Loop Station, efeitos e tape) 459

ALEXSANDER JORGE DUARTE
Universidade de Aveiro

Concepções de professores de música acerca do Ensino Remoto Emergencial na pandemia de COVID-19: quatro categorias de análise 491

LUCAS TAVARES LEME - UEL
LEANDRO AUGUSTO DOS REIS - UEL

ENTREVISTA

Rastreando a dança que se faz (n)o salto alto: uma entrevista sobre Heels com Pedro Reis 510

MATHEUS DOS ANJOS MARGUERITTE - UFPR

TRADUÇÃO

Autorretrato feminino e busca da identidade: o olhar das mulheres na arte peruana do século XXI 522

CARMEN HERRERA NOLORVE
Université Michel de Montaigne Bordeaux 3
FABIO FONSECA - UFU (Tradução)

Editorial

É com grande alegria que apresentamos o número 2, do volume 18 da Revista ouvirOUver. Ele é composto pelo Dossiê ***Ilo Krugli e seu indomável Ventoforte***, organizado por Ana Carolina Paiva e Narciso Lorangeira Telles da Silva. O Dossiê é uma homenagem ao importante arte-educador e criador de teatro que foi e é Ilo Krugli (1930 – 2019). No Dossiê vocês encontrarão artigos de pesquisadores que se debruçaram sobre a produção artística de Krugli e do Teatro Ventoforte, assim como transcrições de palestra e entrevista realizadas por e com Ilo, além de um Acervo Visual de espetáculos criados por Krugli e vários artistas que trabalharam neste indomável grupo; este registro foi disponibilizado pelo Núcleo de Acervo dos Amigos do Teatro Ventoforte, a quem agradecemos pela colaboração.

No fluxo contínuo, este número vem composto por sete artigos, uma entrevista e uma tradução abordando temas nas áreas de Artes Cênicas, Artes Visuais e Música.

Na área de Artes Visuais temos quatro artigos, entre eles uma tradução. O artigo *Patricia Piccinini: um bestiário contemporâneo* de Yasmin Pol da Rosa apresenta a obra da artista e estabelece uma relação entre a série *Nature's little helpers* e o imaginário dos bestiários medievais. Aborda tanto o fascínio por criaturas híbridas, como a exploração de uma lógica científica para o convencimento, na maneira de se comunicar com os visitantes da exposição. A autora faz uma análise da poética da artista, levantando pontos em comum com a produção imagética, a pseudo-ciência e os aspectos moralistas contidos nos bestiários. Dessa forma, dentro de uma perspectiva anacrônica, é possível entender a série de Piccinini como um bestiário contemporâneo.

No artigo *Estágio Curricular Supervisionado em Artes Visuais: uma experiência de ensino durante a pandemia*, as autoras Vitoria Martins da Silva e Tharciana Goulart da Silva apresentam problematizações oriundas de uma experiência docente no estágio Curricular Supervisionado, que aconteceu em meio ao contexto do distanciamento físico social ocasionado pela pandemia. As noções de 'experiência' de Jorge Larrosa, de 'mediação' de Miriam Celeste

Martins e 'diálogo' a partir de Paulo Freire impulsionam problematizações junto da experimentação docente vivenciada pelas autoras do artigo, oferecendo subsídios também para pensar a potente noção de 'vínculo' que é explorada e forjada enquanto verbete e imagem.

As autoras Vanessa Elicker Fredrich e Andreia Machado Oliveira abordam as conexões entre imagem e corpo em propostas de Arte Interativa, onde a tecnologia desempenha um papel primordial no artigo *Relações entre imagem e corpo na Arte Interativa*. O conceito de interator e o entendimento ampliado do papel do espectador também são pontos importantes da abordagem. O embasamento é apresentado a partir de conceitos do que vem a ser Arte Interativa por autores como Julio Plaza e Kwastek, até o entendimento multi-linguagem e relacional sobre corpo, imagem e interatividade. Os conceitos são aplicados na análise de trabalhos práticos e poéticos, como algumas instalações interativas que levam em conta o deslocamento do corpo em suas múltiplas percepções.

O artigo traduzido *Autorretrato feminino e busca da identidade: o olhar das mulheres na arte peruana do século XXI*, escrito por Carmen Herrera Nolorve originalmente em francês e traduzido para o português por Fabio Fonseca, apresenta uma reflexão sobre o autorretrato em um panorama dos movimentos de arte feministas no Peru. Os autorretratos apresentam as condições sociais e histórias das mulheres e mulheres artistas em um contexto de pobreza e crise social.

Neste número temos dois trabalhos em dança. Em *Contando histórias para dançar ou sobre encontros em Arte na Educação das infâncias*, Fernanda de Souza Almeida e Letícia Fonseca de Abreu, da Universidade Federal de Goiás, nos apresentam uma experiência envolvendo dança, brincadeiras e contação de história com crianças entre 4 e 5 anos, realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Goiânia (GO).

Já Matheus dos Anjos Margueritte, vinculado a Universidade Federal do Paraná, com *Rastreado a dança que se faz (n) o salto alto: uma entrevista sobre Heels com Pedro Reis*, transcreve entrevista que discorre sobre a dança *Heels*, estilo de dança de matriz urbana, cuja principal característica é o uso do salto alto durante sua prática. Segundo Margueritte, por se tratar de uma dança de origem recente, cujas principais formas de transmissão de

conhecimento são a oralidade e as experimentações corporais, o objetivo da entrevista com Pedro Reis foi fazer um mapeamento desta técnica de dança no cenário brasileiro, contribuindo com a inserção deste estilo de dança no campo da pesquisa em Artes, uma vez que ainda não existem registros teóricos ou pesquisas acadêmicas que versem sobre essa temática.

Entre os artigos da Música trazemos três temas, o primeiro acerca da importância da educação musical e da inserção do canto coral no ambiente escolar música a partir da busca analogia a fim de dialogar sobre questões históricas, cognitivas, benefícios individuais e coletivos, além de potenciais desafios dessa modalidade em sala de aula. No campo da composição o segundo artigo, aborda aspectos da performance solo com a finalidade de demonstrar novas possibilidades da performance solo que combinam o uso de instrumentos não convencionais com a Loop Station. No terceiro artigo, apresentamos as concepções de professores de música acerca do Ensino Remoto na cidade de Londrina-Paraná. Como resultado central, aponta-se quatro categorias, além da identificação de quatro componentes nas concepções dos professores de música acerca do ERE, sendo esse um ponto de partida útil para a realização de futuras investigações e para o avanço teórico-empírico sobre o tema.

179 • Maria Cristina de Oliveira Adriano em seu artigo, A educação musical e o canto coral na educação infantil: conceitos e potencialidades aborda a importância da educação musical e da inserção do canto coral no ambiente escolar, a fim de dialogar sobre questões históricas, cognitivas, benefícios individuais e coletivos, além de potenciais desafios dessa modalidade em sala de aula. Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica descritiva, na qual artigos, livros, teses, dissertações, monografias, resumos publicados em anais de eventos científicos e regulamentações considerados. Os resultados apontam 47 fontes bibliográficas, em sua maioria artigos científicos publicados em revistas nacionais (50%). Observou-se que o canto coral, além de contribuir com o desenvolvimento de um ser humano mais social e com consciência coletiva, mostra-se como uma prática financeiramente acessível a qualquer classe ou idade, independentemente do nível cultural, intelectual ou social pertencido, sendo uma opção democrática e com grande potencial para ser incluída no cenário escolar brasileiro.

Alexsander Jorge Duarte no artigo “Kararaô”: composição para performance solo com apito de nariz, maracá, colher de pedreiro, voz, duas flautas-doce (soprano e contralto), violão e eletrônica em tempo real (Loop Station, efeitos e tape), se propõe demonstrar novas possibilidades de performance solo que combinam o uso de instrumentos não convencionais com a Loop Station.

O autor aponta que pretende contribuir para a ampliação do repertório solo para instrumentos não convencionais e eletrônica em tempo real. No que se refere à componente poética, por explorar uma temática de cariz ambientalista, o artigo contribui para o debate político acerca deste tema

Por fim, Lucas Leme em seu artigo Concepções de professores de música acerca do Ensino Remoto Emergencial na pandemia de COVID-19: quatro categorias de análise, visa analisar as concepções de professores de música acerca do Ensino Remoto Emergencial no contexto da pandemia de Covid-19 a partir da ótica de quatro professores de música na cidade de Londrina-Paraná. Os dados apontaram quatro categorias: 1) experiências anteriores, 2) adaptação profissional e tecnológica, 3) desafios e 4) efeitos positivos, com destaque para a necessidade de adequação ante às condições impostas pela pandemia; a importância da construção de ações pedagógico-musicais de acordo com a especificidade de cada contexto e a ampliação das oportunidades profissionais. Como resultado central, a identificação de quatro componentes nas concepções dos professores de música acerca do ERE configura um ponto de partida útil para a realização de futuras investigações e para o avanço teórico-empírico sobre o tema.

• 180

Boa leitura!

Fernanda de Assis Oliveira (editora responsável)

Fabio Fonseca

Mara Leal



DOSSIÊ

Apresentação: Ilo Krugli e seu indomável Ventoforte

ANA CAROLINA PAIVA
NARCISO LARANGEIRA TELLES DA SILVA

Ana Carolina Paiva é escritora, atriz e pesquisadora. Prof^a Adjunta do CAp UERJ. Graduada em Interpretação Teatral pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes; possui mestrado em Teatro pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Uni Rio (2002), com dissertação defendida intitulada A Nau catarineta: o drama que veio do mar. É Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Uni Rio, com tese intitulada: A Dinâmica da Palavra na Dramaturgia de Joaquim Cardozo: inter-relações entre o espaço da escrita e o espaço da cena. É especialista nas relações entre Teatro e Dramaturgia.

Afiliação: Cap - UERJ

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7419433182096463>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7247-6583>

Narciso Larangeira Telles da Silva é teatreiro, ator e diretor. Pós-Doutor em Teatro (UDESC, 2012), (UAM/Universidad Castilla de la Macha, 2017 - Programa Estágio Sênior/CAPES). É professor do Curso de Teatro (licenciatura e bacharelado), do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas e Mestrado Profissional em Artes na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFU e no PPGAC/UFMA. Pesquisador do CNPq e do GEAC/UFU. Tem estudos, publicações e prática artística na área de Artes/Teatro, com ênfase em Interpretação/Atuação/Improvisação; Pedagogia do Teatro e Cena Contemporânea; Artes do Corpo e Educação. Membro do Núcleo 2 Coletivo de Teatro -Uberlândia-MG. Ex-Presidente da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), gestão 2015 -2016.

Afiliação: Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7159513683604358>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7016-7805>

O Dossiê Ilo Krugli e seu indomável Ventoforte tem como objetivo refletir sobre as práticas e o pensamento de um dos mais importantes arte-educadores e criadores de teatro para crianças e jovens em nosso país nos séculos XX e XXI, Ilo Krugli (1930 – 2019).

Nascido na Argentina e com nome de batismo de Elias Kruglianski, Ilo chega ao Brasil em 1961 depois de percorrer diversos países latino-americanos com seu parceiro Pedro Dominguez realizando apresentações de teatro de títeres. Com formação autodidata em artes visuais e teatro, ao chegar aqui integra a equipe de professores da Escolinha de Arte do Brasil, nela encontrando um espaço privilegiado para desenvolver seu trabalho como arte-educador dentro das premissas que defendia: o resgate do universo lúdico da criança e desta no adulto para o desenvolvimento de seus processos criativos. Para Ilo, o homem já nasce com todas as linguagens artísticas, como elementos de seu próprio *bios*, cabendo ao ato educacional libertá-las ou visibilizá-las.

A influência do pensamento de Herbert Read e o convívio com a Dra. Nise da Silveira são fundamentais para a consolidação das propostas de Ilo na arte-educação e no trabalho teatral com crianças e jovens em comunidades no Rio de Janeiro e São Paulo.

Em 1974 funda o Teatro Ventoforte e cria o espetáculo História de lenços e ventos, um marco na história de teatro para a infância e juventude no Brasil, que nas palavras do crítico Yan Michalski, destaca que “a criatividade do espetáculo é tão rica, sua beleza visual é intensa, sua musicalidade tão contagiante, sua variedade de recursos tão fascinante, que a criança acaba sendo submetida não só a um saudável banho de emoção estética, mas também – indiretamente – a um autêntico processo de aprendizagem”.

O Ventoforte surge no cenário teatral brasileiro propondo negar visões simplistas e/ou maniqueístas do teatro para a infância e juventude por meio da integração em seus processos de criação de aspectos ritualísticos e festivos, do brincar como forma cênico-poética. Em uma oficina ministrada na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) para estudantes dos cursos de licenciatura e bacharelado em Teatro, Ilo Krugli nos dizia: “o espetáculo não é uma forma pronta, mas uma isca que jogamos com o público”.

• 182

Ilo Krugli e seu indomável Ventoforte são inseparáveis. Em suas diversas perspectivas os ensaios apresentados neste dossiê descrevem o quanto o encenador e artista plástico – este argentino meio paulistano, um tanto carioca e apaixonado por nossas tradições populares, que veio parar muito jovem por estas bandas – se entregou à arte de experimentar e praticar em seu instigante laboratório: o Ventoforte.

Neste espaço, que mudou de endereço físico algumas vezes, o artista pensava e experimentava as suas criações com um olhar cuidadoso, paciente e sofisticado para as formas, que viravam outras coisas, se misturavam com outras, se animavam, ganhavam alma.

O laboratório era a prévia do mundo lúdico apresentado por Ilo no teatro, era o mundo pensado, o faz de conta, a brincadeira de fazer outra vez e outra vez e outra vez, que Ilo parece ter trazido da infância, desde quando as bolas de gude que colecionava e que possuíam cores, tamanhos e texturas diversificados, se transformaram em seus primeiros atores.

Em ***Contribuição da proposta pedagógica de Ilo Krugli, diretor do Grupo Ventoforte, para a contemporaneidade: o Ventoforte faz de você um herói***, o(a) leitor(a) é convidado(a) a conhecer a pedagogia do diretor e sua contribuição para processos de aprendizagem em arte e para a formação de artistas e professores de arte no contexto latino-americano, mais especificamente na América do sul. O texto de Andrea Cavinato discute a relevância da obra do mestre Ilo Krugli para os estudos da Arte-Educação.

183 •

A autora parte da experiência prática deste artista visceral para sustentar que a vivência cotidiana com seu grupo acabou por legar aos profissionais de teatro, e ao público em geral, pedagogias que não foram sistematizadas, mas que, entretanto, permanecem ainda na memória dos artistas que participaram de suas criações, no que se escreveu e pesquisou sobre sua obra e que também são transmitidas pelos mais diversos profissionais de teatro que passaram pelo curso de formação de atores mantido por um longo período por Ilo Krugli.

Ademais, Cavinato também destaca que a obra de Ilo ultrapassa fronteiras temporais, transitando entre o ideário modernista e a pós-modernidade, marcada por uma assinatura singular onde diversas linguagens

se intercambiam, tais quais o teatro, as artes visuais, as artes do circo, a dança e a música.

No texto escrito a quatro mãos por Renata Bittencourt Meira e Sandra Corradini **Memórias de Teresas: enraizamentos e encantamentos no Ventoforte**, nos orientamos por memórias afetivas, carregadas de lirismo, de um coletivo de bailarinas que chega à capital paulista para trabalharem em seu projeto autoral, inspiradas pela experiência artística e pedagógica de Ilo Krugli, em seu espaço Tenda Cênica.

Demonstrando suas experiências de criação na Tenda Cênica (espaço cênico do Ventoforte, precursor da Sala dos Olhos), as bailarinas-autoras relacionam suas experiências práticas com seus estudos teóricos sobre educação somática, cultura popular e simbologia, lidando com fontes diversas, tais quais entrevistas, artigos e textos dramáticos, além de suas próprias memórias.

O texto é um convite ao leitor(a) para que entre no universo criativo destas artistas e conheçam suas memórias e o quanto aquela experiência, - naquele lugar específico, desfrutando da intimidade daquele mestre, de sua criatividade e sua pedagogia – as inspiraram e transformaram como artistas. Deste mergulho longo e profundo no quintal de Ilo nasce Teresa, uma personagem concebida e gerada num solo pleno das sementes criativas produzidas naquele universo criativo que Ilo conduzia e que produziram um resultado inesquecível para as duas bailarinas.

• 184

Luís Carlos Ribeiro dos Santos, dito Luiz Carlos Laranjeiras, nos apresenta **Nas ruas do sem fim do mundaréu com “As quatro chaves” e o Ventoforte**, texto que discute o conceito *atoral* por meio de um espetáculo de Ilo com o mesmo nome. No contexto investigativo *atoral*, o texto comenta sobre os modos de preparação, criação e apresentação de **As quatro chaves**, espetáculo de rua criado mais especialmente para o público infantil, onde são observados a integração das artes num espaço coletivo, marcado pela comunhão e pela celebração.

A música, a dança, as artes visuais e o espírito de celebração, tão marcantes no espetáculo de Krugli, conduz a um estudo *atoral* que se propõe à construção de uma metodologia de ensino de teatro com raízes no estudo

das corporeidades, musicalidades, vozes poéticas e teatralidades brasileiras, elementos muito presentes na estética do Ventoforte.

Ao imergir nas fontes do espetáculo-celebração de Ilo, gerado em seu laboratório, Santos investiga e resgata inúmeros elementos criativos do universo conduzido pelo Ventoforte. Neste universo se experimentou profusamente metodologias, técnicas e pedagogias, ainda que não sistematizadas teoricamente, que são uma promessa concreta para o enriquecimento dos estudos do teatro e da educação e para as práticas artísticas em Teatro e Artes Visuais.

Ana Paula Gomes Marques e Diego de Medeiros Pereira nos propõem em seu texto: **Proposta artístico-pedagógica de Ilo Krugli no Teatro Ventoforte: o que dizem as produções científicas?** fazer uma revisão das produções científicas que se debruçaram sobre o trabalho de Ilo Krugli no Teatro Ventoforte, interessando-se por identificar nestas produções elementos que compõem a proposta artístico-pedagógica do grupo: a integração das linguagens artísticas, o teatro de formas animadas, o fazer artesanal e as culturas populares.

185 • Apresentando uma revisão de literatura das produções científicas que se debruçaram sobre o trabalho de Ilo Krugli no Ventoforte, - destacando os temas trabalhados pelo grupo - o texto objetiva identificar os elementos que compõem a proposta artístico-pedagógica do grupo. De tal modo, Marques e Pereira apontam as histórias de vida de Ilo, que preencheram seu imaginário e sustentaram as bases de suas criações, como sendo fundamentais para suas escolhas poéticas: o encontro com a professora que lhe apresentou o teatro de animação, os grandes autores apresentados por seus pais, a passagem de Lorca por Buenos Aires, a peregrinação pela América do Sul, a criação do grupo mambembe Ta, te, ti, a experiência como professor na Escolinha de Arte do Brasil, bem como a inauguração do Teatro Ventoforte em 1974 com **História de Lenços e Ventos**, entre tantas outras histórias muito bem vividas e bem contadas.

Em **Montagens lorquianas para os poetas que ainda não nasceram** o(a) leitor(a) tem a oportunidade de ler a transcrição, feita por Ismael Scheffler, de uma palestra proferida em 2007 por Ilo Krugli numa universidade paranaense, durante o evento Semana García Lorca. Ao pedir licença para

penetrar no universo de Lorca, Ilo mais uma vez vai deixando escorrer suas memórias muito bem vividas e sentidas, memórias que forjaram o seu imaginário.

Conta como aprendeu sobre a confecção de bonecos com a professora primária Helena Verrilho que foi aluna de Javier Villafañe, grande titereiro argentino que, por sua vez, havia estudado com o poeta e dramaturgo espanhol Federico García Lorca, que passou como um cometa por Buenos Aires no ano de 1933, influenciando uma geração de artistas daquele país. E Ilo vai contando como levou a sombria e simbólica obra de Lorca para a contemporaneidade brasileira, fala de seus sonhos, do poder do inconsciente e de como se conecta a outros universos partindo de suas experiências pessoais.

Ilo conta que sonhou com muitos poetas da cena antes de escolhê-los para suas montagens: “Eu tenho esse problema agora, vou fazer um Suassuna, porque um sonho me indicou que eu tinha que fazer Suassuna, como uma vez fiz o Victor Hugo, porque o sonho me indicou que eu tinha que fazer. No sonho uma mulher gritava: Victor Hugo onde você está? Victor Hugo apareça! Que história você está aprontando? Eu estava doente e pensei: minha cura é o espetáculo que eu tenho que fazer. O inconsciente fala do seu jeito.”

E Ilo volta-se novamente para Lorca, o poeta que o persegue desde a infância. Lorca tão sombrio, tão simbólico e tão espanhol, mas que jamais foi tipificado pelo maestro do Ventoforte, pois para ele fazer um Lorca puramente espanhol era uma armadilha. E vai contando seus sonhos com os poetas e de como sentia a alma de cada artista da cena, conduzindo os arquétipos, símbolos e mitos presentes nas obras dos artistas que encenou, obras que não se restringiram jamais a palavras, a lugares, a ideologias ou tempos históricos.

Já em **Poética das Infâncias - conversa com o artista Ilo Krugli** (Entrevista dada a Mariene Hundertmarck Perobelli), Ilo Krugli revisita mais uma vez suas memórias na presença de alguns bonecos e das crianças.

Ao entrevistar Ilo na Universidade Federal de Uberlândia em novembro de 2014, como artista convidado do Programa de Extensão: Ateliês em Artes Cênicas – teatro-educação, Perobelli relata que as memórias do artista

• 186

transitavam entre o passado e o presente, ficções e realidades, artes, política, vida e que em determinado momento percebeu estar tão envolvida nas histórias narradas por Ilo que decidiu lançar mão das perguntas previamente elaboradas e se entregar à escuta inocente e admirada da intensa jornada de vida e arte partilhada pelo artista.

Ilo regressa à sua infância e lembra da família de judeus poloneses que se aventurou a desbravar a longínqua Argentina para lá viverem como imigrantes, conta da viagem no navio Demerara; conta que os pais eram operários da cidade. Então Ilo salta para as memórias do cancionista popular europeu, cantarolado por sua mãe numa língua germânica, lembra do acesso ao teatro e à literatura clássica, promovido por seus pais.

E fala mais uma vez da inesquecível professora Helena Verrilho, aluna de um grande titereiro argentino, que lhe estimulou o gosto pelo teatro de bonecos, conta das viagens pela América do Sul como artista mambembe, do trabalho com Augusto Rodrigues na Escolinha de Arte do Brasil, do nascimento do Ventoforte no Rio de Janeiro em 1974.

Suas memórias parecem ter formado as bases sólidas de seu laboratório: o Ventoforte, e nesta entrevista com Mariene, Ilo parece muito à vontade, se apresenta com o coração na mão, sem pudores para se abrir, expressando com absoluta verdade -valor caríssimo aos grandes artistas- os seus temas, sua simbologia pessoal e universal e suas estimulantes práticas que indiscutivelmente forjaram os alicerces humanos que sustentaram a obra completa deste grande homem de teatro, obra que ganha acabamento no marco de sua morte, sem entretanto se extinguir, ao contrário, se firma como obra viva e pulsante, agora pertencente ao futuro.

187 • Este dossiê se encerra com **Ventoforte em Imagens**, documento organizado por Márcia Fernandes em conjunto com outros integrantes do Núcleo de Acervo dos Amigos do Teatro Ventoforte, que disponibilizam para nós uma pequena parte do Acervo Visual do Ventoforte. Estes materiais, que remontam às origens do grupo e ao seu estabelecimento em São Paulo no início da década de 1980, encontram-se sob guarda de alguns ex-integrantes do Teatro Ventoforte. O objetivo desse Núcleo, através de editais e outras alternativas, é a constituição de um museu – virtual e/ou físico, – que esteja à altura da importância do trabalho estético e pedagógico teatral para a infância

e juventude, desenvolvido por Ilo Krugli e pelos artistas que detêm a posse dos materiais artísticos e documentais. Aqui temos um pequeno recorte visual desses materiais.

Profa. Dra. Ana Carolina Paiva (CApUERJ)
Com colaboração do Prof. Dr. Narciso Telles (UFU)
Organizadores do Dossiê

Recebido em 18/12/2022 - Aprovado em 19/12/2022

Como Citar

PAIVA, A. C.; TELLES DA SILVA, N. L. Apresentação: Ilo Krugli e seu indomável Ventoforte. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 18, n. 2, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v18n2a2022-67792. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/67792>.

• 188



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

Contribuição da proposta pedagógica de Ilo Krugli, diretor do Grupo Ventoforte, para a contemporaneidade: O Ventoforte faz de você um herói

ANDREA APARECIDA CAVINATO

É professora de teatro, atriz, contadora de histórias e escritora. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP (FE/USP). Possui Especialização e Mestrado em Arte Educação na Escola de Comunicações e Artes da USP (ECA/USP) e graduação em Terapia Ocupacional pela FOFITO/USP. Professora convidada no Curso de Especialização “Arte na Educação: Teoria e Prática” do Departamento de Música da Universidade de São Paulo (CMU/USP) no módulo “Processos de criação: Teatro e Imaginário”. Atua na formação de professores de Arte e na formação de artistas em universidades, políticas públicas de formação cultural e em assessorias para grupos de teatro e dança. Em sua trajetória teve formação com importantes nomes do teatro e da literatura. Atuou nos grupos Caixa de Fuxico, Macabéa, Sátyros e Ventoforte em espetáculos premiados e elogiados pela crítica especializada.

Afiliação: Universidade de São Paulo (USP)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1478842825812567>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5833-7154>

•RESUMO:

O presente texto busca refletir sobre a proposta pedagógica do diretor do grupo Ventoforte, Ilo Krugli, e sua contribuição para processos de aprendizagem em arte, na contemporaneidade, na formação de artistas e professores de arte. O texto traça um breve panorama dos antecedentes históricos da trajetória de Ilo Krugli e da Arte Educação. A partir dos estudos de pesquisadores e teóricos, desenvolve conceitos, buscando inserir a proposta de Ilo Krugli de ideário modernista na pós-modernidade, a partir da análise de sua contribuição para os processos de aprendizagem nas linguagens artísticas. Para isso, conceitua a improvisação com temas e traz o percurso da imagem no Ocidente, a partir de Gilbert Durand, buscando aprofundar a proposta pedagógica do menino navegador Ilo Krugli, que durante anos manteve o curso de formação de atores “O Ventoforte faz de você um herói”, em sua sede em São Paulo.

•PALAVRAS-CHAVE:

Ilo Krugli, improvisação; Arte Educação; formação de professores de arte; formação de artistas.

•ABSTRACT:

The present text seeks to reflect on the pedagogical proposal of the director of the Ventoforte group, Ilo Krugli, and his contribution to contemporary art learning processes in the formation of artists and art teachers. The text provides a brief overview of the historical background of the trajectory of Ilo Krugli and Art Education. From the studies of researchers and theorists, it develops concepts seeking to insert Ilo Krugli's proposal of modernist ideas in post-modernity, from the analysis of its contribution to the learning processes in artistic languages. For that, it conceptualizes improvisation with themes and brings the path of the image in the West, from Gilbert Durand seeking to deepen the pedagogical proposal of the boy navigator Ilo Krugli who for years maintained the actor training course “O Ventoforte makes you a hero” at its headquarters in São Paulo.

• 190

•KEYWORDS:

Ilo Krugli; improvisation; Art Education; teaching Art Education; artists formation.

1. Era uma vez um menino navegador

O grupo Teatro Ventoforte, dirigido por Ilo Krugli, foi considerado pela crítica especializada um marco, um divisor de águas no teatro infantil brasileiro, com a estreia do espetáculo “Histórias de Lenços e Ventos” no Festival de Curitiba, em 1974 (MACHADO, 1977). Um novo paradigma em que as crianças eram vistas como pessoas inteligentes e capazes e a linguagem teatral direcionada a elas simbólica, metafórica e complexa. A proposta de encenação do grupo encontra paralelos e ressonâncias com movimentos artísticos que renovaram a educação artística e estética no Brasil e na Europa. Sua trajetória enquanto grupo está relacionada a de seu diretor e a história do ensino das artes plásticas, da dança e do teatro, influenciada por este movimento e deságua em propostas articuladas de forma a integrar várias tendências.

191 •

Ilo Krugli esteve à frente do grupo por mais de quarenta anos, praticamente até próximo de seu falecimento em 2019, aos oitenta e oito anos. A trajetória do grupo é marcada por uma produção intensa e admirável de espetáculos memoráveis, considerando que a instabilidade das políticas públicas para a área cultural, em que editais, incentivos, fomentos, conquistas da classe artística, nem sempre garantem a sobrevivência dos grupos. O que nos traz muitas reflexões sobre a resistência do Ventoforte como grupo, que se insere no contexto da contemporaneidade, identificado a movimentos e ideias modernistas e no melhor devir dos ideais propostos por estes.

O diretor Ilo Krugli e seu Ventoforte mantiveram sua proposta de encenação e sua proposta pedagógica através de cursos, oficinas e espetáculos, primeiro no Rio de Janeiro, até o final de mil novecentos e oitenta, quando se transferiram para uma casa alugada na Rua Tabapuã e depois na Rua Haroldo Veloso, 150, em um terreno ocupado (PINTO, 2006), vizinho ao Parque do Povo, em São Paulo, no bairro do Itaim Bibi.

Tanto a proposta pedagógica quanto a de encenação tiveram continuidade na articulação pessoal de ex-integrantes do grupo e das muitas pessoas que tiveram

contato com sua obra através de cursos, oficinas e também através de algumas pesquisas acadêmicas publicadas em livros, que estão listadas nas referências deste artigo, e na formação oferecida em universidades por professores-pesquisadores, que têm na obra de Ilo Krugli sua pesquisa. Neste texto, o enfoque se dá sobre a proposta pedagógica, ainda que a divisão seja apenas uma escolha metodológica, para que se possa aqui organizar e desenvolver um pensamento, uma vez que a fruição estética dos espetáculos para crianças faz parte da aprendizagem sensível de gerações de crianças e adultos com a história de Azulzinha, Papel e o Rei Metal Mau, em “Histórias de Lenços e Ventos” (LOPEZ, 1981), na busca dos desejos do Gigante, da Rosa e dos outros personagens das “Quatro Chaves”, na generosidade do público para salvar a onça, no “Mistério das Nove Luas”, no rio que jorrava do peito do Poeta, em “Sete Corações - Poesia Rasgada”, nos grãos misteriosos que Rosa colhia na Casa dos Grãos, no “Mistério do Fundo do Pote”, narrado pelo cego Setembrino.

Sua proposta pedagógica para o Ensino de Arte sobreviveu no meio acadêmico, no sul do país e nos cursos de licenciatura devido à pesquisa e atuação da Prof.^a Márcia Pompeo Nogueira (*in memoriam*), na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no desenvolvimento do projeto de teatro com a comunidade inspirado em práticas pedagógicas do grupo Ventoforte. O embrião dessa pesquisa foi seu mestrado publicado em formato de livro: “Teatro com meninos e meninas de rua” (NOGUEIRA, 2008). Em São Paulo, no curso de Especialização “Arte na Educação: Teoria e Prática”, na formação de professores de Arte, na ECA-USP, no módulo de “Processos de criação: Teatro e Imaginário”, ministrado pela Prof.^a Andrea Cavinato. Para crianças, a Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA) teve desde a sua fundação, em 1983, na primeira direção por Ana Angélica Albano Moreira, a colaboração com o pensamento pedagógico em arte com alguns professores fazendo o curso de formação de atores do Ventoforte, como conta Márcia Laguna de Oliveira (2006). Integrantes e ex-integrantes do grupo Ventoforte atuaram por décadas na EMIA como Paulo César Brito, Rosa Comporte, Paulo da Rosa e Paulo Farah André. Alguns atuam ainda hoje e há tantos outros que não puderam ser conhecidos a tempo para a escrita desse texto.

• 192

A pergunta que estimula a reflexão a ser desenvolvida neste artigo é de como essa proposta ainda traz contribuições para a contemporaneidade na formação de artistas e educadores e do quanto ainda é necessária. E para que esteja presente e viva, trazendo em seu cerne princípios relacionados ao desenvolvimento pleno das potencialidades do ser humano, é importante que continue a ser pesquisada, divulgada e organizada. Entretanto, foi e continua sendo vista com certa desconfiança, gerada pelo período histórico em que se origina e às características do ensino de arte, e a uma má interpretação deste, e ainda ao conceito de imagem e imaginação no Ocidente. Aqui pretendemos investigar à luz das teorias da antropologia do imaginário, articulando conhecimentos adquiridos a partir de observação direta, experiências práticas e em diálogo com o referencial teórico. Os conceitos sobre imaginário e imaginação são baseados na obra do professor, filósofo, pesquisador e antropólogo francês Gilbert Durand, em busca da relação da proposta formativa de Krugli com as imagens surgidas nos processos de criação a partir da improvisação e que passam a constituir linguagem artística.



94

Figura 1. Ilo Krugli no espetáculo *Um Rio que vem de longe*, em 2002, no Teatro Ventoforte, em São Paulo. Foto de Fábio Viana.

Antecedentes históricos e trajetória

Bastante complexa, marcada por um período histórico do ensino de Arte, a proposta pedagógica ou de ensino de arte está sempre relacionada à trajetória e formação do artista e arte educador. Não foi diferente para Ilo Krugli, argentino nascido em Buenos Aires em 1930, de família judia, imigrada da Polônia durante a Segunda Guerra Mundial.

Esse contexto histórico trouxe confluências para a formação de Ilo. A primeira delas, e para alguns tantos outros bonequeiros/titeriteiros argentinos, é a de Javier de Villafañe (MEDINA, 1990), para quem a visita do La Barraca e do poeta espanhol

Federico Garcia Lorca à Argentina trouxe inspiração poética e nos modos de fazer teatro.

A viagem de Lorca com seu grupo inspirou a viagem pela América Latina de Villafañe, se comunicando através de bonecos e desenhos com as crianças e essa também inspirou a viagem de Ilo e Pedro Touron Domingues (1936-2004) com seu Teatro Cocuyo (AMARAL, 1994).

Querido, pesquisado e editado em seu país de origem, Villafañe circulou com seu teatro itinerante de bonecos pela América Latina e pelo Brasil. No Rio de Janeiro teve significativa importância nas reflexões de Augusto Rodrigues e na fundamentação do Movimento das Escolinhas de Arte. No sul do Brasil, graças às andanças de Javier, existe ainda em Canela e em outras cidades, a tradição do teatro de bonecos onde Villafañe é cultuado. No Nordeste, entrou em contato com Ulisses Pernambucano, médico-psiquiatra e educador, que juntamente com Noêmia Varella e Augusto Rodrigues fundaram, em 1953, a Escolinha de Arte do Recife. (CAVINATO, 2003, p. 66)

195 •

Como professor de Arte, litogravurista, desenhista e ceramista, o jovem bonequeiro Ilo Krugli estudava Herbert Read. O autor é uma importante referência ainda hoje e seu livro “Educação pela Arte” trouxe fundamentação para o movimento das Escolinhas de Arte do Brasil. Uma indicação no consulado do Chile fez com que Ilo chegasse até a Escolinha de Arte do Brasil, recém-formada no Rio de Janeiro, por Augusto Rodrigues, como ele mesmo conta no poema “Discurso sobre os Brinquedos”, publicado em “Achados”, uma edição organizada por Caíque Botkay (2002).

Criança retorna e renasce com o dia, andarião andante, amoroso de Teatro, a pátria universal que ri e chora. Enfiei o pé na estrada, Chê de olhos azuis, enfiei e dedilhei os títeres de pano, as figuras desenhadas. Papier mache, cabaças, garatujas, com panos e lãs descabeladas, o alvo. Neto e bisneto do velho Villafañe. Cavaleiro da mão de fogo. E o jovem imortal, a la cinco de la tarde, Federico Garcia Lorca no coração, Herbert Reed debaixo do braço, junto ao trilho do trem que partia para Bolívia. Rosa Z. D. perguntou... Mas é só bonecos que você vai fazer na vida? (KRUGLI In BOTKAY, 2002 p.199.)

Professor na Escolinha de Arte durante onze anos, Ilo desenvolvia exercícios e propostas com seus alunos, participava de grupos de estudos com a psicanalista Nise da Silveira e foi editor da revista “Quartênio” durante dez anos. Médica psiquiatra humanista, fundadora do Museu do Inconsciente, na cidade do Rio de Janeiro, estudiosa do discípulo de Freud, o psicanalista Carl Gustav Jung, Nise da Silveira propôs em 1946 um tratamento artístico para pacientes internos no Centro Psiquiátrico de Engenho de Dentro. (CAVINATO, 2003).

O Movimento das Escolinhas de Arte teve início em 1948 a partir de Augusto Rodrigues que, junto a outros artistas, criou uma escola em que a proposta era desenvolver as imagens vistas do ponto de vista simbólico. A arte era vista como expressão. Hoje pode nos parecer um tanto óbvio, mas o ensino de arte nas escolas no período tinha um viés técnico como nos contam os livros e parte da pesquisa de Ana Mae Barbosa.

É desse período a criação de um espetáculo emblemático de Ilo Krugli a partir de um exercício para as mãos. “Um rio que vem de longe” ou “A História de um Barquinho”, que algumas gerações conheceram pela coleção de disquinhos Taba. O espetáculo continuou se desenvolvendo e sendo apresentado durante quase quarenta anos e o texto foi publicado pela editora Ática em 2003. Um espetáculo para crianças, apreciado por adultos, com texto poético, música ao vivo e uma linguagem inovadora em teatro de bonecos que Ilo vinha experimentando: atores e atrizes integrados ao objeto, o corpo expandido a partir da convivência com as técnicas de Klaus e Angel Vianna e o movimento em cena, que trouxe da aprendizagem com a amiga argentina Maria Fux.

O eixo central da proposta pedagógica de Ilo Krugli e de sua proposta pedagógica é próximo do brincar, compreendido como a capacidade de cada ser humano de criar metáforas. Brincar como podemos compreender no folgado popular, do brincante. Em 2015, em uma conversa no Ciclo de Dramaturgia na Casa

Livre, em São Paulo¹, ele lembrou a origem da palavra brincar em alemão *spielen*, a etimologia que nos leva a *speakers, to spell*, sempre fiel à arte como linguagem.

Sobre essa compreensão, chegamos a uma importante reflexão sobre a visão de criança e de ser humano que, ao observamos a obra e a vida desse grande diretor e pedagogo, se evidencia a valorização da capacidade imaginativa e da memória, fundamentais funções da percepção humana. No adulto temos um arcabouço de imagens, construído no trajeto antropológico, conceituado por Gilbert Durand (1997) desde a formação das células, na ontogênese, o movimento criado pela duplicação celular que gera imagem e a cada *schème*² corresponde a uma nova constelação de imagens. Na relação corpo e mundo, e nas trocas subjetivas, são formadas as imagens que compõem o Imaginário, articuladas pela função perceptiva da imaginação, inerente aos seres humanos. A capacidade de criar, na proposta de Ilo, é a de improvisar, trazendo as imagens para o corpo e aprofundar o gesto, refinar a percepção a partir do movimento, do corpo compreendido como grande irradiador de acontecimentos integrando experiências.

¹ Informação oral

² De difícil tradução, seriam os esquemas corporais, as grandes posturais que irão gerar os regimes de imagens.



Figura 2. Ilo Krugli no espetáculo “Um Rio que vem de longe”, nos anos 90, no Teatro Ventoforte, em São Paulo. Foto de Gil Grossi.

A improvisação

Presente tanto no teatro quanto na dança, a improvisação é parte complexa de jogo de linguagem e requer autonomia e presença para ser desenvolvida. É técnica que pode ser aprendida, entretanto é democrática e permite a quem nunca fez teatro ou dança a expressividade e a teatralidade, presença constante nas festas das culturas tradicionais, próximas ao rito. O adulto, instrumentalizado com o aprendizado ocorrido na infância, tem sua participação garantida. Sua semelhança com o jogo dramático na acepção francesa (KOUDELA; ALMEIDA, JR, 2015, p.106) e com o jogo simbólico poderia nos fazer incorrer em um julgamento equivocado. Mas, se considerarmos o *ludens* presente na natureza, não só humana, mas de toda a criação, expansão e movimento, de construção consciente, de perguntas e respostas, o erro incluso como forma de aprendizagem. Essa reflexão poderia nos levar a pensar que sendo parte integrante da cultura em uma visão antropológica, vista, portanto, como natural, ou seja, sem necessidade de que seja aprendida e,

• 198

apesar disso, educadores e artistas sabem na prática o quão longe está de ser assim. É Huizinga (2001) quem afirma que o jogo precede a cultura.

A improvisação foi e é utilizada por laboratórios europeus nascidos nos anos sessenta, aliada a propostas em que o corpo é centro irradiador da criação ao invés do texto e foi utilizada como método por diretores como Stanislavski, Copeau, Jerzy Grotowski e Eugenio Barba. (KOUDELA; ALMEIDA JR, 2015). Em uma viagem para a Europa, Ilo Krugli entrou em contato com as propostas dos laboratórios europeus. A improvisação gera materialidades que são recolhidas pelos diretores e depois são aprofundadas em formas de imagens e cenas.

A proposta pedagógica desenvolvida por Ilo Krugli, e por muitos daqueles que passaram pelo Ventoforte, pode ser identificada com princípios que alicerçam um pensamento filiado ao período modernista no Ensino de Arte como o da espontaneidade, da autonomia, da técnica como expressão.

Aqui, gostaria de reiterar, que mesmo que a proposta de Ilo Kugli se filie a um ideário modernista, considero que há em sua complexa proposição elementos que fizeram com que tenha transcendido no tempo, para se inserir na contemporaneidade com muita contribuição aos processos de aprendizagem em Arte. Afirmar que sua proposta seja a de livre-expressão ou *laissez faire* como algumas vezes vemos citado por alguns pesquisadores é redutor, não condiz com a profundidade da proposta.

Para contextualização do tema do que seria a livre-expressão, temos a obra produzida pelo professor Arthur Efland. (1990) E de como foi desenvolvida no Brasil temos os estudos da professora Ana Mae Barbosa (1995).

Em seu livro “A History of Art Education. Intellectual and Social Current in Teaching the Visual Arts” (1990), Efland desenvolve o histórico do ensino de arte e afirma que a psicologia, os estudos de Sigmund Freud, considerado o criador da psicanálise, é um dos responsáveis pela valorização das imagens nos processos de pensamento. No período entre guerras, suas teorias influenciaram o ensino em geral. Fazer com que as pessoas aprendessem a pensar e agissem autonomamente passou a ser uma constante na educação, uma forma de profilaxia, a emancipação de uma massa amorfa seria um *pharmakon* para que o fascismo não tomasse

novamente o poder como vemos em Adorno (1995). A proposta de uma educação atrelada à consciência de cidadania e emancipação passa a ser uma constante a partir dos anos sessenta.

A criatividade, o poder da palavra, a imaginação, foram palavras de ordem nos anos sessenta e setenta e chegaram até nós como proposta de liberdade para criar. Aqui no Brasil essa proposta mal articulada de alguma forma gerou um “deixar fazer livremente”, que professores mal preparados interpretaram como desenho livre ou ainda atividades expressivas sem continuidade e sem mediação do educador.

A pesquisa da professora e pesquisadora Rosa Iavelberg (2015), que compara o Modernismo e o Pós-Modernismo, nos traz uma contribuição que pode nos afastar de um julgamento precipitado em que não tem valor aquilo que faz parte de um determinado período histórico. Além disso, quando estudado por Arthur Efland (1990), Franz Cizek, considerado pioneiro da livre-expressão, afirma que aquela dita livre-expressão na verdade não era tão livre assim.

A proposta de experimentação e de improvisação no teatro e na dança utilizadas por Jerzy Grotowski, Meierhold, Eugenio Barba, Pina Baush e Ilo Krugli possuem temas, regras e acordos precisos; são, portanto, extremamente complexas de serem executadas. E a razão da dificuldade na execução é que para se desenvolver é necessário o pensamento em ação ou a capacidade da visibilidade como nomeia Ítalo Calvino (1990) em seu “Seis propostas para o próximo milênio”, e requer um preparo prévio para se alcançar resultados. A elaboração perpassa o corpo e a atenção plena religando-a à uma de suas origens, a Commedia Dell’Arte.

O pensamento em ação é descrito por Roberta Carreri no livro “Tracce. Training e storia di un’attrice dell’Odin Teatret” (2008)³, atriz do grupo Odin Teatret, dirigido por Eugenio Barba. Ela conta como aprendeu a incorporar as imagens mentais, *in-corporar*, trazer para o corpo, transformar em ação física, metaforizar a partir dos temas propostos pelo diretor Eugenio Barba. Recurso utilizado pela

• 200

³ O livro foi traduzido para o português por Bruna Longo e publicado pela Editora Perspectiva em 2011.

mímica corporal dramática como a desenvolvida por Ettiene Decroux, mímico e ator francês considerado o criador do gênero.

A improvisação como técnica no Ventoforte também preparava o elenco para a interação com as crianças, inerente ao jogo cênico, a imprevisibilidade, uma vez que uma representação não pode ser idêntica na sua repetição. A formalização do espetáculo não impede que a improvisação seja necessária. Uma característica do teatro de Ilo Krugli, que por muito tempo se dedicou aos espetáculos para crianças, tendo sempre sido visto como uma referência na área, é a interação com o público. Entretanto, também produziu espetáculos adultos sempre com a mesma linguagem teatral poética caracterizada pela profusão de imagens, música ao vivo (LUNA, 2007), bonecos e o corpo expandido de atores e atrizes em cena.

A linguagem poética advinda do processo de imaginar

A imaginação no ocidente ocupou por um longo período o lugar de “a louca da casa” (DURAND, 2001). Em seu livro “Ensaio sobre a imagem”, o autor percorre o caminho da louca da casa nos processos de pensamento. No século XII, o imaginário foi excluído dos processos intelectuais, foram cinco séculos de racionalismo até que no século XVIII, o positivismo, o cientificismo e o historicismo são rejeitados. Os devaneios dos poetas, as visões dos místicos, as obras de Arte, consideradas tanto quanto as alucinações dos doentes mentais, recuperam seu valor durante o romantismo, o simbolismo e o surrealismo quando temos uma revalorização positiva dos sonhos, do devaneio.

201 •

Os veios de resistência estiveram presentes com Platão, onde a dialética não pode penetrar temos o mito. Sigmund Freud tem uma contribuição perene com a valorização do sonho, do devaneio, do inconsciente, que viria a ser ampliada e articulada por Carl Gustav Jung, fazendo com que a imagem ganhasse status de saúde psíquica, trazendo os conceitos de arquétipo e as ligações simbólicas. O ser humano passa a ser compreendido como ser simbolizante, fazedor de metáforas, como diz Ilo Krugli. Capaz de simbolizar, portanto, de ritualizar, a palavra, a linguagem são pensamentos, o ser humano é *ludens* e *symbolicus*.

O Ventoforte faz de você um herói

A transformação inerente à trajetória do herói, a passagem de um estado a outro faz parte do rito, do mito, das metáforas e nas festas da cultura popular das quais o Ventoforte integrava em seus espetáculos, oficinas e cursos. A aprendizagem mítica é jogo da imaginação, narrativas para compreender os processos de vida e morte, a condição humana.

Na formação de jovens estudantes de Artes Cênicas, contextualizar a obra e a trajetória de Ilo Krugli e apresentar a improvisação como proposta de investigação do mundo onírico trouxe a conquista da habilidade de ser capaz de visualizar as imagens e recriá-las com o corpo. A aprendizagem é autônoma e ao mesmo tempo coletiva, a caminhada é para dentro e depois para fora, aonde se materializam as imagens no corpo, na voz, em desenho, em texto, em poesia na busca por propósito para a existência.

Na formação de professores em uma linguagem teatral, as influências de correntes de teatro de pesquisa, que buscaram a liberdade de criação e de atuação como possíveis transformadores de um espaço, podem inspirar a prática na escola normalizada como inquestionável e imutável. Também estimulam a reflexão sobre discursos etnocêntricos de dominação através da definição e da escolha do que é vivenciado pelos estudantes. O refinamento da sensibilidade para criar espaços que acolham práticas a partir do corpo, a valorização de uma vertente que busca o pertencimento, a identidade inclui valores culturais de re-conhecimento, de re-ligação do ser humano com suas raízes, da formação cultural de pensamento e sentimento como a cultura popular. E ainda, despertar a paixão pelo conhecimento de si mesmo que consequentemente gere alteridade.

A articulação da proposta de Ilo Krugli nos leva à metáfora “somos fazedores de metáforas”, como ele mesmo dizia, e assim chegamos à função poética, a linguagem poética, característica do jogo colocada em movimento.

As imagens geradas nos processos de improvisação são ritualizadas, transformadas em gestos, em cenas, em palavra, linguagem e pensamento. A mediação do artista-professor, que orienta os processos, deve levar à uma

• 202

ordenação, registros que orientem e componham a busca de sentido, a tomada de consciência do processo, para que haja aquisição de conhecimento de si e do outro.

A conquista da habilidade de pensar por imagens, que esteve presente na criança, é a aprendizagem para a criação. A metáfora traz o sentido simbólico e a aprendizagem da leitura simbólica nos leva à compreensão das muitas e possíveis camadas de significados como recurso para a interpretação das obras de arte e da vida em uma leitura de mundo tão necessária. E, ao prazer da busca pelo conhecimento.



• 204

Figura 3. Ilo Krugli no espetáculo “Um Rio que vem de longe”. Foto de Gil Grossi, no Teatro Ventoforte, anos 1990.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AMARAL, Ana Maria. **Teatro de bonecos no Brasil e em São Paulo de 1940 a 1980**. São Paulo: Com-Arte, 1994.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Editora Cultrix, 1982.

BELINKI, Tatiana. Lenços ao sopro do Ventoforte. **Folha de São Paulo**, 13-07-1980.

BERNASCONI, Roberto. Il vento, i bambini, la speranza. Lugano: Libera Stampa (**Quotidiano del Partito Socialista Ticinese**), 09-06-1981.

BOTKAY, Caíque. Ilo Krugli e seu indomável Ventoforte. Rio de Janeiro: **Jornal Vertente**, Ano I, n.2, fev 97, pp. 11.

BOTKAY, Caíque. (Org) **Achados**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2002.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAVINATO, Andrea. **Processos de criação: teatro e imaginário**. Curitiba: CRV, 2015.

CAVINATO, Andrea. **A história do menino navegador Ilo Krugli e seu indomável Ventoforte: uma experiência em teatro e educação**. São Paulo: ECA-USP. Dissertação (Mestrado em Artes), 2003.

CARRERI, Roberta. **Tracce. Training e storia di un'attrice dell'Odin Teatret**. Milão: Il principe costante, 2ª edição, 2008.

DURAND, Gilbert. **O Imaginário**. Ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Trad. René Eve Levié. 2ª edição, Rio de Janeiro: Editora Difel, 2001.

DURAND, G. **Estruturas antropológicas do imaginário**. Trad. Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

EFLAND, ARTHUR D. **A History of Art Education. Intellectual and Social currents in Teaching the Visual Arts**. New York, Teacher College Press: Columbia University, 1990.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. O jogo como elemento da cultura. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001.

IABELBERG, Rosa. **Arte-Educação Modernista e Pós-Modernista: Fluxos**. Tese de livre docência: FE/USP, 2015.

KOUDELA, Ingrid. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1995.

KOUDELA, Ingrid; ALMEIDA, Jr, José Simões de. (Coord.) **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Ed. Perspectiva, SP Escola de Teatro, 2015.

KRUGLI, Ilo. **História de Lenços e Ventos**. Rio de Janeiro: Editora Didática e Científica Ltda, 2000.

• 206

KRUGLI, Ilo. **A História do Barquinho**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

KRUGLI, Ilo. **O Mistério do Fundo do Pote**. São Paulo: Comboio de Corda, 2007.

LORCA, Federico Garcia. Comentário às canções infantis. In: **Conferências**. Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

LOPEZ, Rui Fontana. **“Lenços e Ventos”, jogos que derrotam a tirania**. São Paulo: O Estado de São Paulo, 17-01-1981.

LUNA, Ive Novaes. **Música de festa para o encontro com Ilo Krugli**. Dissertação (Mestrado em Teatro) Florianópolis: Programa de Pós-graduação em Teatro. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2007.

MACHADO, Ana Maria. **Novos prêmios para teatro infantil**. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, 1977.

MEDINA, Pablo. **Javier Villafañe. Antologia. Obras y Recopilaciones**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1990.

NOGUEIRA, Márcia Pompeo. **Teatro com meninos e meninas de rua**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2008.

OLIVEIRA, Márcia Laguna de. **Arte e construção do conhecimento na EMIA**. São Paulo: Casa do Psicólogo: FAPESP, 2006.

PINTO, Roberto Mello Costa. **Ventoforte o espaço da imaginação: os processos poéticos e o espaço cênico no teatro Ventoforte**. Dissertação (mestrado): São Paulo: Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, 2006.

SILVEIRA, Nise da. **O Mundo das imagens**. S. Paulo: Editora Ática, 1992.

207 •

Recebido em 30/06/2022 - Aprovado em 22/11/2022

Como Citar

CAVINATO, A. Contribuição da proposta pedagógica de Ilo Krugli, diretor do Grupo Ventoforte, para a contemporaneidade: O Ventoforte faz de você um herói. *ouvirOUver*, [S. l.], v. 18, n. 2, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v18n2a2022-66191. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/66191>



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

Memórias de Teresas: enraizamentos e encantamentos no Ventoforte

RENATA BITTENCOURT MEIRA
SANDRA CORRADINI

Renata Bittencourt Meira dança, toca, canta, versa e pesquisa e é professora de consciência do movimento e processos criativos há quarenta anos. Bacharel em dança, mestre em artes e doutora em educação, é professora associada no Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia, no centro do Brasil, onde trabalha com treinamento para atores e teatro popular desde 2000 e colabora com os cursos de graduação em teatro e dança e com os programas de pós graduação: Mestrado em Artes Cênicas e Mestrado Profissional em Artes. Sua pesquisa foca nas diretrizes somáticas, como orientação pedagógica corporificada para as artes da cena; performances culturais em seus aspectos formativos e criativos e a escrita somática como metodologia de investigação, produção textual e registro da experiência de artistas. Tem interesse em educação, arte, diversidade cultural, ecologia dos saberes, paz e novas formas de viver.

Afiliação: Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7920012076289535>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6435-5068>

Sandra Corradini é doutoranda e mestre em Dança pela Universidade Federal da Bahia. Bacharel em Dança pela Unicamp e fisioterapeuta com especialização em Neurologia Multiprofissional. Performer, coreógrafa, dramaturgista e preparadora corporal nas artes performativas. Pesquisadora na área de Dança, investiga as relações entre prática corporal, dramaturgia e cena expandida, no trânsito oriente-ocidente. Integra o Coletivo A-FETO e é artista-colaboradora do Núcleo Cuerpo Flutuante (Brasil-Peru).

Afiliação: Universidade Federal da Bahia (UFBa)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7939621787159044>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2101-0091>

• RESUMO:

Esse ensaio apresenta a experiência poética do que foi concretizar a Tenda Cênica, um espaço cênico no Teatro Ventoforte, precursor da Sala dos Olhos. Escrito a quatro mãos, o texto aciona fontes diversas, tramando entrevistas, artigos e textos dramáticos a partir da memória das bailarinas-autoras. As memórias de Teresas cavucam o quintal do Ventoforte, criam solo fértil para os enraizamentos artísticos e envolvem-se em encantamentos de dança-jardinagem. Em um estilo poético, o ensaio apresenta paralelos entre a criação, pesquisa e apresentações do espetáculo Bailarinas de Terreiro, a montagem da Tenda Cênica no Ventoforte e a experiência artística e pedagógica de Ilo Krugli.

• PALAVRAS-CHAVE:

Ilo Krugli, Teatro Ventoforte, enraizamento poético, desencantamento do mundo, Bailarinas de Terreiro

• ABSTRACT:

This essay presents the poetic experience of what it was like to concretize the Scenic Tent, a scenic space at the Ventoforte Theater, precursor of the Sala dos Olhos. Written by four hands, the text uses different sources, weaving interviews, articles and dramatic texts from the memory of the dancer-authors. Teresa's memories dig into Ventoforte's backyard, create fertile ground for artistic roots and get involved in the enchantments of dance-gardening. In a poetic style, the essay presents parallels between the creation, research and performances of the spectacle Bailarinas de Terreiro, the setting up of the Scenic Tent in Ventoforte and the artistic and pedagogical experience of Ilo Krugli.

• KEYWORDS:

Ilo Krugli, Ventoforte Theater, poetic rooting, disenchantment of the world, Bailarinas de Terreiro. • 209

Era uma vez Teresa...

Um dia, há pouco mais de trinta anos, duas jovens bailarinas que viviam no interior paulista embarcaram em uma aventura artística nunca antes imaginada. Ainda pouco experientes, elas queriam cruzar caminhos estreitos em plena capital paulista e desbravar fronteiras para a autonomia artística. Elas queriam estar em um lugar onde pequenas trilhas verdes as faziam arregalar os olhos e as deixavam com as mãos e os pés sujos e os corpos iluminados. Era um pequeno espaço encravado bem no meio de São Paulo, plantado em um bairro nobre da cidade, que abrigava um lugar mágico conhecido como Teatro Ventoforte, sede do grupo de teatro homônimo, vindo de longe pelos idos de 1984, entre lenços e ventos, com muitas histórias para contar e outras para criar.

Neste espaço, pulsavam arte, vida e cultura, e realizavam-se invenções poéticas inusitadas. Ele sustentava-se sobre um enorme rizoma subterrâneo que o fazia brilhar como um planeta suspenso, imantado pela energia poética que emanava da terra sabiamente cultivada. As bailarinas ainda não sabiam, mas queriam muito conhecer o segredo da estrada encantada. Estavam ali por um triz de obter a tão sonhada formação profissional em Dança, que, para elas, nada tinha a ver com tutus e sapatilhas ou com as danças até então dançadas nos palcos da grande cidade. Elas integravam o Bailarinas de Terreiro, estudantes da segunda turma do curso de Dança, da Universidade de Campinas (Unicamp). Trabalhavam com os pés no chão e exploravam movimentos em conexão com a cultura popular e as manifestações do sagrado das entidades religiosas de matrizes africanas. Isso foi lá nos anos de 1991, em um passado que ainda hoje se faz vivo em reencontros virtuais surpreendentes, cheios de histórias de dança e de vida para reviver, contar e cavoucar.

As bailarinas-autoras deram vida a Teresa, uma persona cênica de muitas memórias inventadas. Teresa atravessou o Bailarinas desde os primeiros passos da criação e montagem do espetáculo à sua última encenação no Ventoforte, vivida por ambas como parte de uma experiência complementar e compartilhada. Enquanto uma vivenciou o processo de pesquisa, criação e enraizamento do trabalho artístico, a outra permitiu o seu florescimento, quando do seu transplante para outros terreiros

para além do originário. Hoje, esta experiência é vista pelas autoras como uma jardinagem, feita como ação poética da abundância e da existência, a partir do cultivo afetivo das relações e da multiplicação, no qual o fenecimento é necessário para gerar sementes, que voam ao vento, florescem e transformam vidas em outros espaços e tempos.

Este texto traz experiências da encruzilhada artística, vivenciada pelas autoras no Ventoforte, hoje, artistas e pesquisadoras de dança, que vivem distantes, em Minas Gerais e Bahia; mais precisamente, Uberlândia e Salvador. Impulsionadas por uma hélice geradora de fecundações bioartísticas distintas, as autoras compartilham, nesta escrita, experiências vivenciadas neste grande quintal coletivo, multipolinizado, regado, drenado, areado e regido a pulso firme pelo artista e diretor Ilo Krugli, um fazedor criativo e afetuoso de um teatro coletivo e potente, cujo sonho maior foi pulverizar poesia e magia pelos quatro cantos do mundo.

Mais que expor histórias ou memórias das danças de Teresa no Ventoforte, esta escrita se faz como uma “cavuação”, um ato de escrita incorporada, cavada a quatro mãos nas entranhas desta encruzilhada. Inscrita no trânsito entre o que foi e o que será, e o que foi visto, contado e não contado, esta escrita é guiada pela narrativa da feitura do que foi para elas plantar uma tenda cênica neste imenso jardim acolhedor e nela dançar, entre árvores e por oito luas, em um clima rigoroso de inverno, para o qual não se fez qualquer preparação. • 211

A tenda plantada e cultivada pelo Bailarinas de Terreiro durante sua passagem pelo Ventoforte é precursora da Sala dos Olhos, inaugurada oficialmente pelo Ventoforte no segundo semestre de 1992, com a estreia do espetáculo “O mistério do fundo do pote ou como nasceu a fome”, dirigido por Ilo Krugli. Este espetáculo foi criado no Projeto Migrações, com oficinas em Casas de Cultura do município de São Paulo, trazendo no elenco estudantes ao lado de artistas do Ventoforte (REZENDE, 2009, p. 107). Cavoucar, neste contexto, traz aos olhos a participação colaborativa do Bailarinas no plantio deste jardim tão bem cuidado pelo comandante-jardineiro Ilo Krugli, cujas ações incorporaram epistemologias metodológicas relacionadas a agropoéticas sustentáveis.

Como fruto nascido da Tenda plantada como semente neste quintal fértil, a Sala dos Olhos foi germinada após um ano em estado de repouso embrionário, vitalizando à arte e à produção cultural paulista, envolvendo arte, comunidade e cultura integradas. Curiosas, sonhadoras e trabalhadeiras, exatamente como aquelas que realmente põem a mão na massa para fazer arte, as bailarinas encantadas vindas do interior decidem, agora, arregaçar as mangas novamente e botar as mãos na terra mais uma vez para recavucar o quintal de Ilo Krugli e trazer à tona, neste texto, ressonâncias de suas ações pedagógicas e artísticas, assentadas na ecologia dos saberes da terra, associados à arte e à vivência coletiva.

Encantamento

Na década de 1980, dona Nazaré Vasconcelos, uma senhora cearense contou a Teresa sobre a descoberta de uma lagoa. A história se passa na época da guerra do Paraguai (1864 a 1870), quando muitos brasileiros foram convocados à revelia para guerrear. Na comunidade ao norte do Ceará, onde vivia Dona Nazaré com sua família, comentava-se da existência de uma grande lagoa, mas ninguém a havia visto. Um certo dia, tropas do exército brasileiro chegaram no vilarejo para buscar homens para lutar na guerra. Os irmãos de Dona Nazaré fugiram para os matos, e por lá ficaram quinze dias, fugindo dos “macacos” (os militares). Na mata, os irmãos colocaram atenção em indícios da existência da lagoa. Viram uma paca molhada e a seguiram, chegando, assim, à lagoa. Pegaram algumas plantas aquáticas e levaram pra casa a fim de comprovar sua descoberta. Ao chegar em casa, jogaram as plantas sobre a mesa e falaram: “desencantamos a lagoa”.

Que sentido tem o termo “desencantar”? O que é o encanto que foi perdido? Além de Dona Nazaré, a sociologia de Max Weber também opera com esse sintagma: “desencantamento do mundo”. Uma das noções de Weber atribuída a este conceito se refere a uma progressiva perda de espaço da experiência religiosa mágica em nome da racionalidade científica. Para Dona Nazaré, uma Lagoa que vivia nos dizeres dos moradores, mas era desconhecida, se desencanta quando se revela, há um paralelo entre essa revelação e a racionalidade científica. No âmbito da imaginação, a Lagoa pensada teria todas as características desejadas, uma vez desencantada, ela passa a ser real, com características próprias. Devemos

suspender nosso juízo de valor ao fazer essa reflexão. Ao refletir sobre esse processo de desencantamento e reencantamento na sociedade contemporânea, Maurício Martins (2001) aponta para o sentido de encantamento como sendo a compreensão holística de uma situação, e conclui que o encantamento é, então, a percepção do fato a partir de uma visão sistêmica. Nesse sentido, os estudos culturais que fizemos por meio da experiência no processo de criação do Bailarinas de Terreiro podem ser entendidos como sistêmicos. Tomando como base os estudos somáticos, hoje compreendemos que as Teresas abordaram suas danças por uma perspectiva multidimensional que aponta para uma visão integradora, holística e sistêmica.

Nesta encruzilhada de sentidos que emanam das palavras dos irmãos de Dona Nazaré, do sintagma de Weber, da leitura das reflexões de Martins, de Souza e na experiência das Bailarinas de Terreiro no Ventoforte, concebemos a noção de reencantamento como o processo de reintegrar significados multidimensionais a partir da percepção sistêmica, holística dos fatos, fenômenos e comportamentos.

Entendemos, assim, nossa experiência no Ventoforte, como processo de reencantamento. Um reencantamento materializado no quintal, no nosso terreiro, na construção de um espaço cênico que não existia. Foi lá que plantamos a Tenda das Bailarinas de Terreiro (Figura 1). Um plantio de reencantamento, experiência na qual buscamos e criamos os caminhos durante o próprio caminhar. Como transformar aquela carcaça de concreto num teatro? Não sabíamos. Como ficaria este teatro com chão de terra? Desconhecíamos. Como nos sentiríamos neste espaço? Não tínhamos ideia. E daqui, no quintal do Ventoforte, iniciamos nossa aventura de reencantamento para uma experiência de criação e de afeto.



Figura 1. Estrutura da Tenda Cênica no Teatro Ventoforte, em 1984. Foto: Arquivo Jabuti. Rezende, (2009, p. 35).

Experiências de Quintal

214 •

Para Teresa, aquela carcaça à sua frente a assombrava profundamente. Era enorme e estava totalmente desvestida. Não existia dentro e fora, não tinha parede, havia somente um chão de pisar e um teto de cobrir. Era totalmente pré-montada com pilares de concreto armado e um pé direito tão alto que subia aos céus a perder de vista. Ela se sentia minúscula diante daquela imensa estrutura, mas não menos potente ao se unir às bailarinas, que ali já imaginavam e planejavam juntas sua radical transformação.

Precisávamos criar paredes para nossa carcaça nua e começar nosso plantio artístico urgente. O movimento era intenso, com ações de produção artística e executiva que se estenderam por aproximadamente dois meses entre São Paulo, Jundiaí e Campinas para viabilizar nosso arrojado projeto de ocupação do Ventoforte. Incluía, ainda, ensaios do espetáculo para revivificação contínua da

técnica corporal e da dramaturgia, não restrita à simples execução de movimentos, mas antes elaborada com base em uma linguagem de danças brasileiras em construção, fortemente ligada ao trabalho psicofísico e criativo das bailarinas, ancorado na concepção de pesquisador-intérprete e na pesquisa de campo.

Éramos uma equipe de quatro bailarinas assessoradas pela nossa diretora que, na época, estava distante, morando em um pequeno município no interior do estado do Mato Grosso, chamado Barra do Garças. Fomos autorizadas por Ilo Krugli a limpar o local e o entorno, e libertá-lo dos entulhos dispersos, acumulados com o tempo. No Ventoforte, o Bailarinas já estava em plena renovação. Teresa encontrava-se em período de espera, instalado logo após a temporada acadêmica de estreia e, ali, gestava há sete meses uma linda vida intrauterina. No entanto, àquela altura dos acontecimentos, ela ainda se aventurava em andanças automotivas, debaixo de sol e de chuva, para captação de recursos para a nossa jardinagem coletiva, uma vez que o quintal de Ilo Krugli também já era nosso.

Para lá do quintal do Ventoforte, como na história de Lenços e Ventos, muitos carros e pessoas habitavam a grande cidade cinza, quente, barulhenta e cheia de fumaça e de edifícios imponentes. Sair em busca de suporte material para nossa importante empreitada paulista era decisivo. Teresa carregava sua enorme barriga, que exigia um considerável distanciamento do volante, e ainda levava consigo sua • 215
recheada pasta de produção, contendo todos os documentos com detalhes do espetáculo, do processo artístico, da pesquisa, da nova linguagem de danças brasileiras e tudo que podia interessar a empresários simpatizantes, mirados pelo Bailarinas como possíveis parceiros culturais. A bailarina-produtora insistia em visitar empresas para captar todos os recursos necessários para colocar nossa tenda em pé.

Enquanto isso, debaixo do nosso teto, os ensaios em tenda aberta ocorriam para quem quisesse ver corpos em giros rodar saias imensas, já amareladas de terra, ligando terra e céu. A gira era aberta todo dia para a limpeza do espaço e a anunciação dos assentamentos. Da tenda, era possível sentir o entorno e a energia vibrante do lugar. Ilo Krugli, incansável, pra lá e pra cá, entre as Salas dos Pés, das Mãos e sua casa, para ensaios, descanso e as inúmeras atividades que tinha como

ator, dramaturgo, diretor, professor, cenógrafo, produtor, bonequeiro, escritor. Como um autêntico argentino-brasileiro, levava consigo seu tradicional poncho e o chimarrão na mão para se aquecer naqueles dias frios.

Era urgente fechar a nossa tenda para imergir em ensaios mais protegidos e armar nosso terreiro cênico. Não havia dias de folga para a busca de recursos e de apoios para alimentação, iluminação, produção de chão e de parede, confecção e impressão de cartazes, panfletos e ingressos, tudo feito artesanalmente pelas quatro bailarinas. Ainda era preciso champagne, porque as pomba-giras do nosso terreiro bebiam champanhe. Duas ou três caixas de Champagne Sidra Líder Maçã foram então doadas pela empresa Cereser. Imensas lonas de caminhão também foram cedidas pela Rhodia como forma de patrocínio cultural.

As lonas foram fundamentais para a materialização daquele grande sonho. Um certo dia, elas foram entregues na porta do teatro como um presente vindo do céu. A tenda, finalmente, podia ser circundada por paredes flexíveis e resistentes, e delimitada em sua forma cênica imaginada. Cada uma delas foi levantada no braço com ajuda de funcionários locais. Foi um quebra-cabeça para encontrar uma boa solução. Experientes em paredes teatrais no Ventoforte juntaram-se em cálculos e planejaram com as bailarinas a subida das lonas com escadas, cordas e muito envolvimento e disposição. Foi um feito suado e histórico na vida das bailarinas, que já vinham acumulando experiências em um processo de ocupação poética de espaços não convencionais para a construção de terreiros cênicos desde a primeira montagem na universidade.

216 •

Enraizamento

No processo de montagem do espetáculo, objetos, adereços e roupas foram se acumulando. No início do processo, as caixas das bailarinas eram, literalmente, carregadas de uma sala a outra na universidade, cheias de materiais ricos em elementos simbólicos e significativos, vivenciados em laboratórios de pesquisa e de ensaios. A cada mudança, era preciso um novo ritual de enraizamento. O início do trabalho se dava com a montagem de Congás individuais. Os objetos materializavam imagens, referências de vida e do processo de cada bailarina. Aos

poucos, os Congás individuais tornaram-se um grande Congá coletivo. As pequenas imagens encaixotadas expandiram-se em imagens simbólicas nos corpos em dança, contando histórias do povo da rua e das entidades sagradas.

As investigações em campo foram feitas ao longo de dois anos, com idas a terreiros de Umbanda e de Candomblé e também nas ruas de Campinas, onde foram criadas conexões empáticas e poéticas com o povo de rua. Este movimento de pesquisa e criação se desenvolveu na encruzilhada entre antropologia e dança, fez parte da formação universitária e artística das dançarinas sob direção de Graziela Rodrigues e orientação de Regina Muller, na UNICAMP, resultando na criação do espetáculo, cuja montagem e estreia ocorreram em 1990. Críticas do espetáculo apontaram, na época, para a criação de uma linguagem de dança original (FUSER, 1990 apud TEIXEIRA, 2014; NAVAS, 1999). Fausto Fuser publicou a seguinte crítica, impulsionando ânimos e vôos mais distantes: “Bailarinas de Terreiro é mais que um bom espetáculo: é um momento de encontro entre a pesquisa científica das humanas e da arte” (1990 apud TEIXEIRA, 2014, p. 237). Desde então, pesquisas acadêmicas vêm mostrando nosso trabalho como pioneiro em técnicas de danças brasileiras (NAVAS, 1999; TEIXEIRA, 2014).

Era final dos anos 1980 e uma greve de cem dias nas universidades estaduais paulistas criou a possibilidade de dedicação exclusiva no processo de montagem cênica das, então, estudantes de dança. As primeiras raízes do Bailarinas de Terreiro foram fincadas no Pavilhão B (PB), na UNICAMP, em uma das salas com chão de lajotas vermelhas, dentre as várias usadas para aulas de engenharia. Essas salas, aos poucos, foram sendo transformadas em salas de espetáculos pelas bailarinas e seus colegas de curso que, como elas, criavam seus trabalhos de pesquisa em dança nas salas contíguas. Cada qual com sua sala, instalado de modo a criar seu mundo laboratorial e artístico particular. • 217

O Pavilhão B foi, literalmente, palco de seis espetáculos de dança desenvolvidos como trabalho de conclusão de curso, sendo posteriormente incorporado ao Departamento de Artes Corporais como espaço para aulas de dança. Logo depois, o Bailarinas de Terreiro alçou seu primeiro voo, deixando o PB para ocupar novo terreiro cênico na Tulha do Proença, em Campinas/SP, para a

temporada de apresentações no II Festival Internacional de Teatro (1991). Neste processo, Teresa experienciou a troca de elenco, migrando de uma para outra dançarina-autora sem, contudo, manifestar muito estranhamento. Além disso, teve a sua primeira vivência de reenraizamento, que, de certa maneira, consistiu em um exercício preparatório para a posterior mudança encantadora do Bailarinas para o Ventoforte.

Após tantas mudanças, de salas, de elenco, de figurinos e de terreiros cênicos, já nos sentíamos mais fortalecidas em São Paulo, no Ventoforte, e logo nos vimos ambientadas e conectadas em experiência na arte da jardinagem, movendo pedras, troncos e corpos em dança. Teresa não demorou a perceber o Bailarinas como parte integrante da dinâmica naquele jardim coletivo. Todas as bailarinas foram acolhidas pelo espaço e ao mesmo tempo o acolheram em suas características de rudimentaridade, afinadas pela exposição de elementos poéticos e antropológicos constitutivos do nosso trabalho artístico. A precariedade da vida na rua, o transe e a fé dos terreiros de umbanda e candomblé, o culto às entidades incorporadas e os rituais de celebração compartilhados com o público, centrais na criação das corporeidades no Bailarinas, encontraram ressonâncias no universo simbólico dos espetáculos do Ventoforte, dirigidos por Ilo Krugli.

218 •

Com aporte nos elementos da cultura popular, os trabalhos de Ilo Krugli se abriam para a imaginação criadora no espectador. Rezende (2009), artista e arte-educador do Ventoforte por dez anos (1986-1996), conta que, neles, o ator não somente representava, mas também pesquisava, festejava, cantava, tocava um instrumento, dançava, construía e animava bonecos e objetos, transformando-se de narrador a ator e à personagem. Criador de mundos a partir de matrizes do imaginário, Ilo Krugli investiu nos saberes do corpo para evocar atmosferas nas quais o lirismo poético e a ludicidade deram aos personagens “contornos míticos em um espaço-tempo onde todos os seres comungam, como em um ritual, da visão ancestral, para além do ator, para além do espetáculo: comum a todos nós” (ibid, p. 49).

O Bailarinas de Terreiro, por sua vez, com seus seres poéticos - exus, pombagiras, caboclos e pretos-velhos, incorporados em cavalos ao toque dos tambores

de Mestre Antônio, criou um mundo ficcional de gingas, de mandingas, de cantos, de choros, de gargalhadas, de procissão, de celebração. Suas corporeidades em dança evocavam dimensões do sagrado, entrelaçadas à materialidade mundana, instaurando estados liminares. Seus traços ambíguos e indeterminados situavam-se “no meio e entre as posições atribuídas e ordenadas pela lei, pelos costumes, convenções e cerimoniais” (TURNER, 1974, p. 117). A espetacularidade daquele mundo inebriante confrontava os limites da racionalidade e abria campo para outros caminhos e possibilidades na encruzilhada. Em consonância com as criações de Ilo Krugli, o Bailarinas incorporou elementos de uma pesquisa artística voltada a leituras abertas a novas percepções e realidades.

A noção de incorporação traz para encruzilhada também a de mandinga, que, por sua vez, é versada aqui como umas das formas de sapiência do corpo vibradas nos tons da magia e do encantamento. As mandingas ressaltam aspectos ímpares e estão vinculadas aos saberes corporais envoltos a atmosferas mágicas, únicas e intransferíveis; configuram aquele tipo de saber que não pode ser traduzido por outras textualidades que não sejam as pertinentes aos limites da sua própria manifestação, e só pode ser vislumbrada no rito, na performatividade, em consonância com os elementos que compõem a dimensão da magia. (RUFINO JUNIOR, 2018, p. 86).

• 219

Mandingas em movimento, Mandingas em vestimentas, Mandingas em objetos, Mandingas nas memórias, Mandingas nos Pontos Cantados. Como construir poeticamente a dimensão da magia? Não há dúvida que a imaginação fomentou conexões poéticas fecundas ao longo de todo o processo criativo, assim como nas experimentações das bailarinas nos preparativos da tenda no quintal. As memórias de quintal foram ativadas e convidadas a entrar em cena, e uma ação de curiosa exploração do ambiente foi convocada. Cavar a terra ganhou a dimensão da experiência. Uma experiência brincante que sujou as unhas e empoeirou os cabelos. Buracos na terra revelaram pequenos objetos perdidos, que irradiaram memórias inventadas.

O processo de criação de Bailarinas de Terreiro foi uma espécie de enraizamento. Houve um reconhecimento da história de vida de cada dançarina

participante, um olhar para a população de rua na busca de empatia e consciência social e uma longa vivência em terreiros de Candomblé e de Umbanda, na cidade de Campinas. Os pés descalços exploraram o chão: o chão da terra, o chão da lama, o chão do asfalto, o chão das pedras miudinhas e graúdas nas trilhas que unem o individual ao coletivo e conduzem em solos firmes a lugares onde as diferenças não separam, mas, antes, incluem preceitos de igualdade na diversidade e a valorização das culturas e dos sujeitos sociais. A exploração da mobilidade micro articular dos pés ampliou ainda a consciência corporal para incorporar uma perspectiva sociocultural, ora associada ao oito infinito e feminino da pelve, ora à verticalidade axial masculina da coluna vertebral, ligando polaridades em saltos e oscilações variadas, ativadas e expandidas no corpo por mastros e bastões, rabos e caudas pesadas, sonorizadas de modo a sinalizar a centralidade do corpo e do movimento na conexão das dimensões material e espiritual intrínsecas à condição humana.

Memórias de Quintal

Ilo Krugli foi o mestre que semeou o que, aqui, chamamos de “Memórias de Quintal”, ensinando às bailarinas como esse tema-contexto pode fazer florescer ações e intencionalidades no corpo que dança. Voltar à experiência de quintal no

220 • Ventoforte foi se permitir viver o mundo colorido da imaginação. Brincamos como gente grande nos quintais mágicos da infância e, nesse exercício somático-imaginativo, ampliamos a liberdade de voar, de crescer, de conhecer novos horizontes.

Na história de Lenços e Ventos, Ilo nos mostra como uma experiência no quintal pode dar vida a seres inanimados e a personagens simbólicos, como o Papel Coração de Celofane e o Rei Metal Mau, respectivamente. Destacamos a seguir um excerto do texto de Alice Reis, escrito para o programa da remontagem deste espetáculo, em 1991 (MOTA; MOTA, 2007).

É uma fábula sobre a liberdade, ambientada nos quintais mágicos da infância, fala da vontade de voar e de crescer, de conhecer novos horizontes; e da força do afeto da personagem Papel, que ultrapassa

grandes obstáculos para resgatar Azulzinha do poder opressivo do Rei Metal Mau. A criatividade e a inteligência são forças tão poderosas quanto o vento (REIS, 1991 apud MOTA; MOTA, 2007, p. 47). “A criatividade e a inteligência são forças tão poderosas quanto o vento” (REIS, 1991)¹.

Não são poucas as pistas na literatura acerca dos espetáculos de Ilo Krugli que nos permitem reconhecer o quintal como método de investigação do corpo que dança e deste como inventor de si mesmo no tempo-espço cênico. O quintal é um espaço receptivo e aberto, no qual uma boa cavucação possibilita encontrar elementos que ativam imagens e histórias guardadas na memória, que fornecem subsídios para a criação poética e respaldam a experiência do corpo em cena. Ilo Krugli falava de brinquedos de quintal como elementos para jogos cênicos. Para Ilo, para quem o teatro sempre foi pesquisa empírica, o brincar com brinquedos era uma forma de mobilizar estados poéticos, assim, “como se fôssemos crianças brincando no quintal, com os objetos e cenários que estão por perto” (KRUGLI apud MININE, 2010, p. 2). Uma brincadeira livre, inteligente e criativa, portanto, e não condicionada a regras, como aquelas formuladas por adultos, nas quais o jogo é criado e imaginado para a criança brincar (NOGUEIRA, 2010) e não como uma proposta elaborada com e/ou pela criança em ato cênico-criativo.

No Ventoforte, o vento soprava a favor da instalação da tenda das bailarinas, que imergiram em invenções de jardinagem, com enxadas, rastelos, pás, socadores, carrinhos de mão, entre outras ferramentas de quintal. Muita terra foi posta lá dentro a fim de melhorar o nivelamento do chão cênico. A terra foi toda espalhada, molhada, amassada, socada e pisada, procedimentos que entraram posteriormente para um plano de cultivo diário. Até carro entrou tenda adentro feito brinquedo, como um trator de esteira, guiado para frente e para trás, em zigue-zague e em curvas, para compactar e assentar muito barro. Ainda saltamos, pulamos, nos enlameamos e amassamos muita terra naquela noite suja e feliz. Como ainda não havia iluminação suficiente na tenda, o carro foi o recurso certo para aprimorar o aplainamento, cujo farol iluminou a presença de estreitas falhas, afinal, nosso terreiro

¹ Excerto do texto de Alice Reis, do programa de remontagem do espetáculo, em 1991.

de terra batida precisava ser fértil e adequado o suficiente para levantar poeira dentro dos limites humanos de sobrevivência em ambiente teatral.

O pano de fundo nas empreitadas do Bailarinas sempre foi o desejo de transitar nos limites estéticos e poéticos entre magia, religião e cultura, e materializá-los em arte e movimento. Assim como nas encenações de Ilo Krugli, onde sucatas, retalhos e bonecos adquiriram dimensões simbólicas e existenciais, as imagens miniaturizadas de entidades cultuadas no terreiro das bailarinas ganharam vida nos corpos em dança, expandidas dramática e cenograficamente, transformando o cenário em um grande Congá cênico vivo.

Guarda-roupa, folhas de palmeira, bonecas, bijuterias, perfumes, fotos diversas e incontáveis caixas de papelão desfeitas compuseram um ambiente que extrapolou a materialidade dos objetos e ganhou outras dimensões. Para além de um simples cenário ou paisagem para ser vista e dançada, o Congá consistiu em um lugar de experiência, reunindo memórias afetivas, as quais o público jamais teve acesso direto a não ser pela energia imanente dos terreiros cênicos em que foi apresentado. Neles, Teresa guardou e manipulou afetos de experiências passadas de duas mulheres, sustentados por uma contínua e fecunda pesquisa de campo, que engendrou mundos encantados particulares e conectou as autoras em seus universos simbólicos pessoais.

222 •

A passagem de Teresa de uma para outra de nós, bailarinas de um grande terreiro poético, possibilitou o compartilhamento das vivências artístico-existenciais e a renovação dos elementos e dos modos performativos na cena. Configurou-se um processo de (des)encantamento e reencantamento, tal qual esta escrita somática, movida no sentido não de recuperá-las, mas de ressignificá-las e corporalizá-las em um modo distinto de fazer a poética do corpo dançar.

Amplamente enraizado na inventividade e na liberdade de ideias, o teatro de Ilo Krugli enfocou a experiência sensorial e estética, desassociada do sentido comercial, navegando como um barco na contracorrente da mercantilização da arte e da cultura, a qual as transforma em produtos de consumo para um mercado ávido por novidades e que pouco qualifica valores simbólicos, éticos e culturais. Para Ilo Krugli, o brincar é reinventar a vida, é pura magia, e não importa se quem brinca é

criança, adulto, ator, espectador ou quem quer que seja: “Morremos, morremos de novo, morremos quantas vezes forem necessárias. Porque, depois, nesse ritual, que bom que é renascer! Isso é a essência de ser criança e não vai mudar nunca, não importa a época, não importam os valores ou as mercadorias” (KRUGLI apud CARNEIRO NETO, 2011, p. 3).

À Margem

Ao olhar de Leminski, “marginal é quem escreve à margem / deixando branca a página / para que a paisagem passe / e deixe tudo claro à sua passagem” (1987), assim, como segue à margem:

Nós,
autoras,
artistas
da
dança,
pesquisadoras
somáticas,
somos • 223
Teresa,
somos
marginais.

Marginalizar é, por outro lado, impedir a integração, limitar possibilidades de participação, manter na periferia o que faz brotar o encantamento e o reencantamento do mundo, que é a poesia. O Teatro Ventoforte protagonizou processos de ocupação territorial, de ocupação poética, ocupação simbólica, ocupação laboral, ocupação de encontros.

Os espetáculos de Ilo Krugli, assim como a dança das bailarinas no jardim do Ventoforte, consistiram em poéticas circundantes que resistiram com vitalidade

às artificialidades do mundo capitalista da capital, mesmo empurrados para os limites territoriais mais externos, assim como o futebol e o circo que lá próximo existiam. No que tange à poética do Ventoforte, suas características, seus sentidos e significados no contexto da cultura popular e da emancipação das comunidades organizaram-se em propostas desbravadoras, elaboradas por um teatro de grupo que levava arte e cultura às populações periféricas e carentes.

A tenda cênica das bailarinas foi plantada neste jardim encantado na grande cidade, um lugar à margem antes mesmo da revoada migratória do grupo Ventoforte do Rio para São Paulo e da sua ocupação na periferia do bairro Itaim Bibi, próximo à marginal do rio Pinheiros, ao lado do Circo Picadeiro. Em depoimento concedido à Antonio Carlos Bernardes, Ilo Krugli diz que o Ventoforte ocupou na sua chegada um lixão:

Um terreno vazio, com catadores de lixo recolhendo material. (...) resolvemos invadir esse terreno. Fizemos uma fogueira, uma mesa com comida e começamos a limpar o local. A Administração Regional da Prefeitura nos autorizou a ficar, mas não tínhamos nenhum papel. Como não tínhamos dinheiro, alguém conseguiu um contato com a Petrobrás e com a verba conseguida, cercamos o terreno, começamos a construir e a plantar. Não existia essa floresta antes, tudo isso foi plantado. (KRUGLI, 2002, n.p.).

224 •

O espetáculo *Bailarinas de Terreiro* foi bem mais que uma simples montagem artística para conclusão do curso de graduação. Foi um trabalho que envolveu uma ampla pesquisa de campo, de corpo e de linguagem de dança, na qual escolhas e afetos entraram em um jogo multidimensional que nutriu em profundidade raízes bioartísticas encravadas nas relações arte-vida. Movido pela força do coletivo, o *Bailarinas*, com a ocupação do Teatro Ventoforte, não apenas mudou a paisagem naquele jardim mágico, como instaurou processos individuais em cada uma das artistas que, posteriormente, começaram a apontar para outras trajetórias, renascendo com novas roupagens teórico-práticas, poéticas e estéticas. Sem dúvida, foi um trabalho inovador que passou por processos de incandescência-

apagamento, de enterro-renascimento, de união-separação. Atualmente, as Teresas se dedicam a explorações somáticas das artes do movimento.

A retirada do Bailarinas da tenda deixou tristeza, mas também poesia. Vestígios do nosso terreiro permaneceram, umedececeram e misturaram-se à terra, contribuindo para a renovação da vida naquele quintal. No entanto, o Teatro Ventoforte parece-nos, hoje, um lugar abandonado, mantendo-se vivo no imaginário poético de trabalhadores silenciosos da arte e da cultura que buscam cultivar e reencenar as criações de Ilo Krugli, movidos pelo sonho de continuar encantando o mundo. Um quintal que não se faz conhecer aos olhos desavisados. Cravado, atualmente, no meio do Parque do Povo (Figura 2), o Ventoforte é praticamente invisível aos olhos de quem passa por lá. Não se sabe se é estacionamento ou uma barraca de água de côco. Terá havido alguma tentativa de desmanchar o jardim poético capitaneado por Ilo Krugli, de destruir o quintal onde outrora plantamos o Bailarinas de Terreiro? Ainda, esta história, ainda não a conhecemos.

Teresa, ao olhar para esse lugar feito de tantas memórias, de tantas relações criativas, afetivas e laborais, logo imagina a fala de Dona Nazaré: Teresa, o jardim se encantou, novamente. Que novos ventos tragam um grupo tão forte quanto o Ventoforte para que outros processos criativos venham a desencantá-lo.



226 •

Figura 2. Entrada do Teatro Ventoforte, no Parque do Povo. Foto: Teresa/ Renata Meira, 18 de julho de 2022.

Referências

CARNEIRO NETO, Dib. Um tributo ao talento do escritor argentino Ilo Krugli. **G1** globo.com [online]. São Paulo, 17 set. 2013. Teatro. Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globoteatro/artigos/noticia/2013/09/artigo-um-tributo-ao-talento-do-escritor-argentino-ilo-krugli.html>. Acesso em: 30 jul. 2022.

DE SOUZA, Darli Alves. O desencantamento do mundo. **Último Andar**, n. 15, p. 94-100, 2006.

KRUGLI, Ilo. Depoimento dado a Antônio Carlos Bernardes, na sede do Grupo Ventoforte, em São Paulo, 02 ago. 2002. Disponível em: <https://cbtij.org.br/ilo-krugli/>. Acesso em: 07 out. 2022.

LEMINSKI, Paulo. **Distraídos venceremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

MARTINS, Maurício Vieira. De Darwin, de caixas-pretas e do surpreendente retorno do “criacionismo”. **História, Ciência, Saúde - Manguinhos**, v. 8, n. 3, p. 739-656, 2001.

MININE, Rosa. Ventos fortes de resistência. **A Nova Democracia**, ano IX, n. 67, 2010.

• 227

MOTA; Ronaldo; MOTA, Cristiano. **Grupo Hombu: Luz acesa num palco há 30 anos chamado criança**. Rio de Janeiro, Instituto Cultural Hombu, 2007. Disponível em: https://issuu.com/marcoscorrea7/docs/hombu_livro30anos. Acesso em: 31 jul. 2022.

NAVAS, Cássia. Dança e brasilidade: novos ventos. **D'Art**, p. 16-25, 1999. Disponível em: http://www.centrocultural.sp.gov.br/revista_dart/pdfs/dart5%20dan%C3%A7a%20e%20brasilidade.pdf. Acesso em 31 jul. 2022.

NOGUEIRA, Márcia Pompeo. Diálogos entre o Teatro em Comunidades e a Academia. In: **Anais do VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**, Campinas, 2010.

REZENDE, Wilton Carlos Amorim. **Teatro Ventoforte de 1985 a 1995: a formação de um artista e arte educador.** (2009). Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009.

RUFINO JUNIOR, L. R. Pedagogia das encruzilhadas. **Periferia**, v. 10, n. 1, p. 71 - 88, 2018.

TEIXEIRA, Paula Caruso. **A história das origens da criação do método bailarino-pesquisador-intérprete (BPI) e do seu desenvolvimento no primeiro percurso da sua criadora (1970-1987).** 2014. Tese (Doutorado em Artes da Cena) - Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena, Universidade de Campinas, Campinas, 2014.

TURNER, Victor W. **O processo ritual: estrutura e antiestrutura;** Petrópolis, Vozes, 1974.

Recebido em 31/07/2022 - Aprovado em 12/10/2022

Como Citar

- 228 • MEIRA, R. B.; CORRADINI, S. Memórias de Teresas: enraizamentos e encantamentos no Ventoforte. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 18, n. 2, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v18n2a2022-66518. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/66518>



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

Nas ruas do sem fim do mundaréu com “As quatro chaves” e o Ventoforte

LUÍS CARLOS RIBEIRO DOS SANTOS (DITO LUIZ CARLOS LARANJEIRAS)

Luís Carlos Ribeiro dos Santos, dito Luiz Carlos Laranjeiras, é ator, dramaturgo, doutor em Artes Cênicas (ECA-USP), mestre em Filosofia, diretor teatral e musical de peças com os grupos paulistas Andaime, Coletivo dos Anjos, Cia. Burucutu, Alumiah, Pés no Chão, Caixa de Histórias, Farândola Trupe, Teatro do Imprevisto, Arte das Águas, Labirinto/Tropa da Vale, Cênica e Teatro da Cadela Manca/PR. Publicou os livros *A música e a dança popular na aprendizagem das Artes Cênicas; jogos rapsódicos* (2021), *Teatro de Luiz Carlos Laranjeiras* (2015) e *Folia da terra* (2009). Ator, cenógrafo, bonecos, objetos do Teatro Ventoforte (RJ-SP), nos espetáculos com direção de Ilo Krugli: *As quatro chaves*, *Brinquedo da noite*, *Labirinto de Januário*, *A tempestade*, *História do barquinho*, *Choro Lorca*, *História de lenços e ventos*, *Sete corações*, *Caminhadas* e o disco *O gigante azul*. Integrante do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação (ECA-USP).

Afiliação: Universidade de Brasília - UnB (2017-2019)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1058267540188986>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1719-2291>

•RESUMO:

O artigo é parte da pesquisa atoral acerca da música, da dança e das artes visuais como linguagens essenciais para o jogo dos atores com o público no teatro de rua. A tese originária do artigo é constituída de estudos e experimentações corpóreo-musicais na sala de ensaio, apresentações de peças, de rua e palco, investigações e recolhas permanentes de materiais estéticos pelo país, para construir as bases práticas e conceituais de uma metodologia de ensino do teatro fundamentada nas variantes antropológicas brasileiras, que traz a música e a dança popular para os processos criativos e as relações de ensino-aprendizagem. Nesse contexto investigativo atoral, o artigo destaca os modos de preparação-criação e apresentação de “As quatro chaves”, espetáculo de rua e espaços abertos, em que as artes são integradas num jogo de aprendizagem dos desejos com o público, ressaltando a relevância artística e pedagógica de Ilo Krugli e do Teatro Ventoforte na historiografia da arte-educação e do teatro infanto-juvenil no Brasil. A peça traduz o ideário, a criativa e libertária visão de mundo de Ilo Krugli, que faz da brincadeira de rua dos desejos o espaço de troca de saberes e experiências, campo de conhecimento e liberdade de expressão, de autonomia do ser, de tempos e espaços coletivos de comunhão e celebração.

•PALAVRAS-CHAVE:

Ilo Krugli, Teatro Ventoforte, Teatro de rua, Pedagogia do teatro, Arte-educação

•ABSTRACT:

The article is part of the actoral research on music, dance and visual arts as essential languages for the play of the performer with the public in street theater. The original thesis of the article consists of corporeal-musical studies and experimentation in the rehearsal room, presentations of plays, street and stage, investigations and permanent collections of aesthetic materials across the country, to build the practical and conceptual bases of a methodology for teaching theater, based on Brazilian anthropological variants, which brings music and popular dance to creative processes and teaching-learning relationships. In this actoral investigative context, the article highlights the modes of preparation-creation and presentation of “As quatro chaves” (The four keys), a street show and open spaces, in which the arts are integrated in a game of learning desires with the public, highlighting the artistic and pedagogical relevance by Ilo Krugli and Teatro Ventoforte in the historiography of art education and the children’s theater in Brazil. The play translates Ilo Krugli’s thought, creative and libertarian worldview, which makes the street play of desires a space for exchanging knowledge and experiences, a field of knowledge and freedom of expression, of autonomy of being, of times and collective spaces of communion and celebration.

• 230

•KEYWORDS:

Ilo Krugli, Teatro Ventoforte, Street theater, Theater pedagogy, Art education

O jogo de rua dos desejos

Vamos maninha, vamos,
À praia passear,
Vamos ver a barca nova
Que do céu caiu no mar. (*Bis*)

O estudo atoral originário do artigo traz a música e a dança popular para os territórios das Pedagogias do Teatro e das Artes Cênicas, propondo uma metodologia de ensino do teatro, palco e rua fundada nas corporeidades, musicalidades, vozes poéticas e teatralidades brasileiras. Eis o contexto da pesquisa atoral que destaca “As quatro chaves”, o espetáculo de rua e espaços abertos que tem como mote os desejos e conjuga, nos modos de preparação-criação e de apresentação, variadas perspectivas de estudos do teatro de Ilo Krugli (1930-2019), ator, autor, artista plástico argentino-brasileiro, diretor do Teatro Ventoforte (RJ-SP). Com elementos da arte-educação, a peça é uma ação artístico-pedagógica, uma manifestação cultural que integra e valoriza a música, a dança e a cena na rua como experiência estética marcante do Ventoforte, sendo também parte fundamental da história e da memória do teatro infanto-juvenil e um raro texto de teatro de rua dirigido a esse público.

231 •

O espetáculo de Ilo Krugli com o Ventoforte é o chão do terreiro das ideias para abrir conexões com os estudos de Igor de Almeida Silva, Ingrid Koudela, Clóvis Garcia, Maria Lúcia Pupo, Flávio Desgranges e assim inventar um quintal imaginário com Ilo Krugli servindo chimarrão a Walter Benjamin, proseando no coreto, o Pátio do Coração, assim chamado por Ilo Krugli, no Parque do Povo, Itaim-bibi, sobre teatro, jogo, observação, improvisação, imaginação e o tempo sublime da infância.

A peça foi criada na Casa-Teatro Ventoforte, com quintal nos fundos, Rua Tabapuã, São Paulo, a partir de convite da 17ª Bienal de São Paulo (1983) para Ilo Krugli realizar com o grupo uma intervenção teatral nos espaços abertos, vãos e rampas do prédio da Bienal no Ibirapuera. Com curadoria de Walter Zanini, a Bienal

mostrou analogias de linguagens entre obras diversificadas, com Antônio Dias, Cildo Meireles, Tunga, o acervo do Museu do Inconsciente, Engenho de Dentro, no Rio, dirigido pela Dra. Nise da Silveira, introdutora da psicologia de Jung no Brasil, influenciadora do trabalho de teatro e educação de Ilo Krugli.

“As quatro chaves” é um roteiro aberto, o encadeamento das ações se dá a partir das intervenções do público. Com música ao vivo, características de teatro ambulante, arruador, *callejero*, de ocupação, a peça é uma brincadeira, um jogo de rua dos desejos, apresentado e desenrolado com os elementos qualitativos do jogo (HUIZINGA, 2012): intensidade, divertimento, fascinação, o caráter estético da dança, da música, das artes plásticas e do teatro.

Analisada por Igor de Almeida Silva no universo da cultura popular, portanto, fora do âmbito da educação e da infância, a brincadeira é “um espetáculo total por reunir o teatro, a dança, a música e as artes plásticas” (SILVA, 2013, p. 24).

O Narrador inicia a brincadeira de “As quatro chaves” e pergunta ao público: qual o seu desejo? E o desejo da Joana? E os desejos do Gigante, do seu Zé, do Desconhecido? A essência lúdica e a substância pedagógica teatral da peça-jogo é brincar na rua com o público de realizar os desejos dos personagens: Joana quer ter muitos filhos de todas as cores e tamanhos, feitos com jornais, papéis e fitas, o Gigante deseja ter um coração, com arame e papel celofane, seu Zé quer fazer pães com massa caseira, o Desconhecido procura uma Conhecida, boneca feita com retalhos e panos.

Em crítica sobre apresentação na Casa-Teatro Ventoforte, Clóvis Garcia vê a peça como “teatro para todas as idades”, salienta a dificuldade de classificação e ressalta a música e o canto como bases estimulantes do jogo entre os atuantes e a plateia:

[...] o espetáculo que a Casa do Ventoforte está apresentando é de difícil classificação. Não é propriamente uma peça teatral encenada de acordo com as normas convencionais de teatro. Também não é um jogo dramático, no sentido próprio, mais adequado ao trabalho escolar, para pequeno grupo homogêneo. Para uma palavra em moda, é mais um evento teatral, ou melhor, uma brincadeira dramatizada, concebida para

uma atividade de rua e, por isso mesmo, já foi realizada em praças, ruas, nos espaços vazios do prédio da Bienal. Funciona também no pequeno teatro do Ventoforte, aproveitando ainda o espaço do quintal. *As quatro chaves* de Ilo Krugli é um roteiro, com a participação ativa das crianças e mesmo dos adultos, num jogo de procura e criação, pontuado com música e canto, envolvido num clima poético. (GARCIA, 1984, n.p)

A peça é “um evento teatral, uma brincadeira dramatizada”, uma atividade lúdica vivenciada nas ruas e praças. O que move o “jogo de procura e criação” entre os atuentes e o público e propicia a participação ativa é a conjugação entre música, canto e dança. Garcia assim descreve a forma de apresentação da peça:

[...] o roteiro se inicia no espaço cênico, com todo mundo cantando e dançando, misturados aos vivos. O narrador fala dos desejos de cada um e conta que lá fora estão quatro personagens: a Joana, que deseja filhos; um Gigante, que quer um coração; seu Zé, que deseja pão e o Desconhecido que procura uma conhecida. Todos vão ao encontro dos personagens, bonecos-atores, e fazem com material simples, filhos, pão, coração e conhecida. Roubados os desejos por um ladrão, que os esconde num baú fechado a quatro chaves, há a procura destas, com canto, dança, aos quatro cantos do mundo e depois de encontradas, o baú é aberto e os desejos restituídos aos seus autores. Com invenções, música e poesia, o roteiro envolve e diverte as crianças, com a participação espontânea dos adultos, que não resistem à brincadeira. (GARCIA, 1984, n.p)

233 •

O crítico aponta a difícil tarefa de classificar as peças de Ilo Krugli e orienta o leitor: “deixe de lado quaisquer ideias preconcebidas e se disponha a passar quase duas horas divertidas, exercendo a imaginação, sem preocupações eruditas. As crianças, sem dúvida, sabem fazê-lo muito bem” (GARCIA, 1984, n.p).

Por integrar a música, a dança e as artes plásticas no teatro, a peça exige do Ator-Narrador imaginação, sentidos de jogo e de improvisação, prontidões corporal, narrativa e musical. O Narrador é o mestre-de-cerimônias, o artesão que tece os fios do jogo dos desejos na rua com linguagens propiciadoras de relações de ensino-aprendizagem, usando suas qualidades musicais, corporais, narrativas e improvisacionais, como um brincante, “o participante de espetáculos populares que

na antropologia teatral possui qualidades cênicas próximas às do ator performático” (SILVA, 2015, p. 25).

A voz poética do Narrador indaga: você tem desejo de quê? Eis o momento de comunhão e troca de saberes e experiências, em que o público decifra as metáforas, interage ativamente, se torna brincante e faz os desejos, numa ação ludopedagógica na rua.

O Narrador é o artista-sujeito da imaginação criadora que chega às ruas com o elenco, violões, pandeiros, flautas, papéis, panos, abre a roda e instiga o público a entrar no jogo. Tem funções múltiplas, atua e participa das outras atividades de criação da peça. É o artista-pedagogo brincante do Ventoforte atuando em projetos sociais e ações culturais nas ruas do sem do fim do mundaréu, com suas várias linguagens artísticas.

“As quatro chaves” tem texto e músicas de Ilo Krugli, danças e cantigas de roda, algumas pesquisadas, recolhidas dos imaginários e memoriais dos artistas e colocadas na peça, procedimento colaborativo de Ilo Krugli nas criações coletivas e ações culturais de teatro e educação. Cada movimento, fala, canto e/ou dança improvisado e/ou apresentado pelos artistas a partir de exercícios é direcionado por Ilo Krugli para o encontro dos elementos lúdicos da representação e das ações educativas e culturais.

Ilo Krugli trabalha com a ideia de livre expressão, com exercícios de sensibilização e improvisação para descobrir as qualidades artísticas e possibilidades interpretativas do elenco. As participações na feitura dos bonecos e cenários são canais de criação, iniciação e educação artística, abertos por Ilo Krugli. Na integração das corporeidades, musicalidades e teatralidades no grupo, os artistas trazem suas aptidões e referências culturais, potencializadas pelo diretor-pedagogo nas peças e nos projetos de teatro e educação.

Na efervescência do teatro de grupo nas décadas de 70, 80 e 90 do século passado, a atriz/ator do Ventoforte pratica e experimenta linguagens, se expressa livremente, canta, dança, faz cenários, bonecos, vem dos vários cantos do país com suas experiências e musicalidades, seus “jeitos de corpo” e imaginários.

• 234

A prática das linguagens se dá na execução das funções múltiplas nas peças e ações culturais, nos mutirões da gestão Luiza Erundina (1989-1993-São Paulo)), com os meninos e meninas de rua no Brás e Glicério, nas atividades de artes integradas à educação. O núcleo da ação cultural do artista do Ventoforte é integrar no teatro, como se dá em “As quatro chaves”, as artes plásticas, a música e a dança e assim apresentar o teatro não só como linguagem propiciadora de autonomia e conhecimento, mas também como espaço de celebração da vida.

Assim, “As quatro chaves” traduz o ideário artístico-pedagógico de Ilo Krugli expresso no repertório do Ventoforte, em que as peças são estados permanentes de jogo e o elenco e os espectadores são atravessados por experiências estéticas para o ser e para a vida.

O teatro, a educação, as vias e desvios do teatro para a infância e a juventude

235 •

Os espetáculos do Ventoforte são substancialmente integrados à educação, possibilitam a fruição artística, provocam a reflexão, a imaginação, fogem do lugar comum do teatro como apêndice escolar, com fins “pedagogizantes”, como indica Ingrid Koudela. Ao acompanhar o teatro infantil paulista na década de 1970, Koudela vê as transformações, o florescimento da historiografia do teatro e da educação como fenômenos recentes, constata o *boom* pela quantidade de peças, mas se preocupa com a ausência de elementos estimulantes para a fruição do público.

A produção e a apreciação são consideradas por Koudela como essenciais para os processos educativos das crianças em suas experiências estéticas com o teatro e as artes em geral. Para a autora, “a apreciação artística constitui um objetivo educacional que deveria ser desenvolvido paralelamente à produção pela criança. Implica na educação da visão que adquirimos ao contemplar, ouvir ou ler obras artísticas” (KOUDELA, 1998, p. 92).

Koudela aponta as possibilidades educacionais da produção e da apreciação artísticas e acompanha os estudos da americana Susanne Langer (1895-1985) que discute na esfera da filosofia da arte a importância do pensamento simbólico. Para Koudela, Langer “considera a educação artística o próprio cerne da educação pessoal” (KOUDELA, 1998, p. 92). A atenção de Koudela à contemplação, à fruição, à educação do olhar está conectada com a ideia da arte como elemento de transformação das realidades objetiva e subjetiva, conforme a proposição de Langer citada pela brasileira:

[...] o desenvolvimento do olho artístico, que assimila visões ordinárias (sons, movimentos ou eventos) à visão interior, confere expressividade e importância emocional ao mundo. Sempre que a Arte colha um motivo da realidade – um ramo florido, uma nesga da paisagem, um acontecimento histórico ou uma lembrança pessoal, qualquer modelo ou tema da realidade – ela o transforma numa peça de imaginação e impregna de vitalidade artística a sua imagem. O resultado é impregnar-se a realidade comum com a expressividade da forma criada. Isto é a objetivação da Natureza, que torna a própria realidade um símbolo da vida e do sentimento. As artes objetivam a realidade subjetiva e subjetivam a experiência externa da Natureza. A educação artística é a educação do sentimento e uma sociedade que a negligencia se entrega à emoção amorfa. Má arte é corrupção do sentimento. (KOUDELA, 1998, p. 92)

• 236

Langer propõe uma perspectiva cognitiva da arte e da criatividade. Deste modo, numa abordagem filosófica das Pedagogias do Teatro e das Artes Cênicas, a partir das ideias de Langer, podemos inferir que se o olho artístico confere expressão e emoção ao mundo e à realidade então, nas artes da cena, o teatro é uma expressão poética que educa os sentimentos através do jogo simbólico operado no campo da imaginação, nos espaços e tempos do passado e/ou do futuro, com histórias reais e/ou imaginárias, para a contemplação, a apreensão estética e a fruição do espectador no instante presente, o aqui agora já, a hora na hora da apresentação.

Ao constatar a inexistência da expressividade e do jogo, Koudela rechaça a ideia de que as peças tenham mensagens para transmitir preceitos éticos em textos

didáticos, “com explicações que quebram a fluência da ação dramática e se impõem como verborragia desprovida de significado para o desenvolvimento da trama” (KOUDELA, 1998, p. 93). A autora enfatiza a imaginação, a integração entre forma e conteúdo, realizada por poucos grupos norteados pelo que chama de “educação renovada”, que usam a relação de jogo estimuladora da iniciativa e da espontaneidade da criança.

Koudela aponta grupos empenhados com a criação e a apreensão e cita Ilo Krugli e o Ventoforte com “História de lenços e ventos” (1974), como “um paradigma de criação” (KOUDELA, 1998, p. 97), com materiais simples usados com “autenticidade e espontaneidade”. Despreocupadas com aspectos formais sem significações dos espetáculos “pedagogizantes”, as peças que priorizam a aproximação com a plateia, o jogo simbólico, a imaginação, a transfiguração dos objetos têm para Koudela características comuns:

[...] utilização de sucata e materiais simples, a função de transformação do material, quebra de linearidade na narrativa (estória), ator assume vários papéis, transformação do espaço, atuação baseada na relação de jogo, quebra da quarta parede, processo de criação coletiva e produção de grupos cooperativados. (KOUDELA, 1998, p. 97)

237 • A presença desses procedimentos nas peças do Ventoforte dificulta as tentativas de demarcação de linguagem. Na historiografia do teatro brasileiro, no contexto que trata do modernismo às tendências contemporâneas, Maria Lúcia de Souza Barros Pupo analisa o repertório do coletivo e afirma:

[...] os espetáculos do grupo Ventoforte se voltam para todas as idades; se a criança é vista como a raiz arcaica do homem, se o universo do imaginário infantil é especialmente valorizado, o que se busca é, antes de mais nada, compartilhar uma experiência estética com pessoas diversificadas. Enfatiza-se reiteradamente que, em função da idade e do percurso de cada membro da plateia, vão variar também as leituras da cena. (PUPO, 2013, p. 429)

Em “As quatro chaves”, a experiência estética se dá via jogo poético-musical dos desejos na rua, em que adultos e crianças são sujeitos e agentes. A atuação baseada na relação de jogo vista por Koudela ressalta o elemento lúdico, o imaginário e a iniciativa ao compartilhar uma experiência estética, para, assim, apreciar e participar ativamente da peça, como propõe Pupo. O ponto de partida da relação de jogo com o público é a pergunta enunciada pela voz poética do Narrador: qual o seu desejo?

Sobre o processo criativo coletivo indicado por Koudela, ao refletir acerca dos modos de criação do Ventoforte, Pupo observa:

[...] Ilo sempre atuou de modo a colocar em relevo o processo coletivo de criação de espetáculos, no qual se dissolve a atribuição fixa das funções dos diferentes responsáveis, resultando daí encenações nas quais o aspecto lúdico vem a ser o vetor mais marcante da cena. (PUPO, 2013, p. 429)

No Ventoforte a atuação é pautada pela ludicidade necessária para a corporificação e presentificação dos personagens reais e imaginários. Alguns procedimentos estão em concordância com Koudela: criação coletiva com exercícios de improvisação e sensibilização; ressignificação e transfiguração dos materiais, filhos com jornais, corações de celofane, personagens-lenços, ventos, noites, dias, mares, túneis com panos, barcos, flores, peixes com as mãos; quebra do fio contínuo da ação; assunção de vários personagens; transformação do espaço, ruptura com a parede imaginária da “caixa de ilusão” e a presença orgânica do atuante.

As peças do Ventoforte são jogos simbólico-cognitivos, desenrolados no terreiro-quintal da inventividade infantil, da livre expressão e da imaginação. As músicas, danças e os modos improvisados de fazer e animar bonecos, com quebras de procedimentos, também são características do grupo. Não se consegue definir se as peças são de atores animando bonecos como acessórios ou se são teatro de bonecos. Tal indefinição é vista por Garcia, citando a apresentação de “Estou fazendo uma flor” no Festival de Teatro de Bonecos de São Luís/MA:

• 238

[...] tudo que Ilo Krugli faz escapa às classificações. Ainda agora, no Festival de Teatro de Bonecos de São Luís do Maranhão, sua encenação de “Estou fazendo uma flor” (em cartaz em São Paulo) suscitou polêmica, muitos dos participantes considerando tratar-se de espetáculo de atores, em que os bonecos são acessórios. Entretanto, quando Mr. Corey, do Centro Americano da ASSITEJ, esteve em março, em São Paulo, para a escolha do participante brasileiro ao Festival de Luisiana de 1984, na categoria de teatro infanto-juvenil de atores, considerou o mesmo espetáculo muito criativo como teatro de bonecos e, portanto, fora dos seus objetivos. Assim, Ilo Krugli fica no limbo, como parece ser o destino de todos os inovadores, criadores, que fazem sua arte sem se preocupar com classificações. (GARCIA, 1984)

Os bonecos ora são montados, animados com o público, ora transitam na tolda, ora entre panos, de modo que a convenção é quebrada pelo jogo entre o ator/atriz, o boneco e o público. O modo interativo e lúdico entre atuantes e bonecos valoriza o imaginário e a reflexão da criança a partir das imagens e ações mais que do texto falado.

Se Garcia aponta a dificuldade de classificação das peças como um indício do caráter inovador de Ilo Krugli, Koudela constata a qualidade de algumas peças, mas aponta na maioria o caráter maniqueísta, sem inovação e provocação à imaginação, para que o público decifre metáforas, símbolos, faça analogias, busque sentidos e significações.

A incidência “pedagogizante” indicada por Koudela não possibilita entrar no jogo, ponto de vista também de Flávio Desgranges, que retruca o chavão “teatro é cultura”, pois vê nele a ideia do teatro para “passar conteúdos”.

Nos estudos sobre o espectador e a experiência teatral como prática educativa, Desgranges considera o fenômeno teatral como provocativo e dialógico. Na tentativa de esclarecer a relação entre arte e educação o autor quer “compreender a arte como sendo educadora enquanto arte e não necessariamente como arte educadora” (DESGRANGES, 2006, p. 26). Na experiência com a arte, o espectador, chamado de contemplador, deve ter o papel de criador e isso se dá porque,

[...] o acontecimento artístico se completa quando o contemplador elabora a sua compreensão da obra. A totalidade do fato artístico, portanto, inclui a criação do contemplador. Na relação dos três elementos – autor, contemplador e obra – reside o evento estético. O fato artístico não está contido completamente no objeto, nem no psiquismo do criador, nem do receptor, mas na relação destes três elementos. (DESGRANGES, 2006, p. 28)

Sobre a necessária aliança consubstancial entre o autor, o espectador e a obra em “As quatro chaves”, o público é provocado, interpreta os valores da poesia e da metáfora, constrói sua compreensão do sentido e da força das simbologias, do humor e do sentimento como criadores do jogo. O público é o contemplador, o observador absorto visual e espiritualmente à obra, é o brincante que passa da contemplação e entra no mundo da obra, na realização efetiva dos desejos dos personagens, interagindo na ação coletiva e transformando a história. Em “As quatro chaves” se dá a verdadeira experiência estética com uma proposta que valoriza a imaginação e a iniciativa da criança. Para Desgranges,

[...] aí podemos ressaltar um primeiro aspecto pedagógico presente na experiência com a arte: a atitude proposta ao contemplador. Ou seja, o fato artístico solicita que o indivíduo formule interpretações próprias acerca das provocações estéticas feitas pelo autor, elaborando um ato que é também autoral. Assim o contemplador, para desempenhar o papel que lhe cabe no evento, precisa colocar-se enquanto sujeito que age, pois a contemplação é algo ativo e que cria, pois a sua atuação é necessariamente artística. (DESGRANGES, 2006, p. 29)

• 240

Para que o público seja criador uma atitude é proposta pela obra, atitude que envolve interpretar e estar ativo nas mesmas condições de jogo do atuante. O Narrador ao perguntar propõe a tomada de atitude: você tem desejo de quê? O espectador se abre publicamente na rua, fala dos seus desejos particulares a todos, realiza os desejos dos outros, os personagens, constrói sua participação com atitude interpretativa, como autor, ocorrendo assim, “um primeiro aspecto pedagógico” na experiência estética com o teatro, sem cair na armadilha da verborragia “pedagogizante”.

No quintal imaginário com Ilo Krugli e Benjamin, no tempo sublime da infância e da imaginação

Mesmo não falando diretamente do teatro infantil feito por adultos, mas por crianças, Walter Benjamin vê a educação da primeira infância calcada no “contexto, no sistema” e não pela palavra dita, a verborragia. As frases retóricas são alheias ao imaginário, ao mundo inventivo da criança, não propõem a tomada de atitude interpretativa citada por Desgranges, ocorrida em “As quatro chaves”. No programa de teatro infantil proletário pensado por Benjamin, nas oficinas e apresentações as crianças tomam conhecimento de si e do mundo. Deste modo, “apenas o verdadeiro pode atuar de maneira produtiva” (BENJAMIN, 2002, p. 112), as frases complexas distanciam a criança do que é verdadeiro e necessário para a tomada de atitude.

Benjamin refuta o interesse pelo método porque é “a ideologia do continuar a enrolar e da preguiça” (BENJAMIN, 2002, p. 113). Mais importante que a ideia para a qual se educa é o contexto, “o terreno objetivo *no* qual se educa” (BENJAMIN, 2002, p. 102). A educação ocorre durante a vida, mas a proposta de educação infantil proletária considera os limites, o contexto em que ocorre a educação. O teatro da educação burguesa não se preocupa com o contexto e os conteúdos para o aprendizado, pois é orientado pelo lucro, como meros “instrumentos de sensação” (BENJAMIN, 2002, p. 113), que podem ser relacionados aos efeitos ilusórios, aos aspectos “pedagogizantes” vistos por Koudela e à atitude interpretativa proposta pela obra ao contemplador pensada por Desgranges, de modo que as crianças ou se distanciam ou participam da verdadeira experiência como autores.

O teatro é proscrito na educação burguesa pelo seu poder de despertar aptidões, ampliar visões, abrir consciências. O teatro infantil proletário é “o fogo no qual realidade e jogo se fundem para as crianças”, sua finalidade não são as encenações, que “acontecem de passagem, por descuido, se poderia dizer, quase como uma travessura das crianças” (BENJAMIN, 2002, p. 114), como um jogo no tempo e no espaço do improvisado. O diretor não é uma “personalidade moral” a qual

devem obediência, pois “o que conta é única e exclusivamente a influência imediata do diretor sobre as crianças através de conteúdos, tarefas, eventos” (BENJAMIN, 2002, p. 114). As crianças que cuidam da organização coletiva das tarefas e executam as repreensões morais e/ou comportamentais.

Ao tratar da experiência criativa e da espontaneidade, Viola Spolin coloca a organização natural do grupo, em cumprimento às regras do jogo, nos momentos de cisão ou conflito, quando “a ingenuidade e a inventividade aparecem para solucionar quaisquer crises que o jogo apresente, pois está subentendido que durante o jogo o jogador é livre para alcançar seu objetivo da maneira que escolher” (SPOLIN, 2010, p. 4).

A autonomia se dá nas regras do jogo, vistas por Benjamin como centrais quando conhecidas e interpretadas pelas crianças. Sem a influência do diretor, “libera imensas forças para o verdadeiro gênio da educação: a observação. Apenas esta é o coração do amor não sentimental” (BENJAMIN, 2002, p. 115). A educação inicia com a observação, pois “toda ação e gesto infantil transformam-se em sinal” (BENJAMIN, 2002, p. 115). Os sinais inventados pela observação não são relacionados aos “sinais do inconsciente”, das repressões interiores, reguladores de conduta e censura e sim a “um mundo no qual a criança vive e dá ordens” (BENJAMIN, 2002, p. 115). O diretor, como faz Ilo Krugli com o Ventoforte, traz os sinais para a execução dos conteúdos, sob outra forma de expressão, a improvisação, tida como central para Benjamin:

[...] a improvisação predomina; ela é a constituição da qual emergem os sinais, os gestos sinalizadores. E encenação ou teatro deve, justamente por isso, ser a síntese de maneira inesperada e única, e o gesto infantil tem nela, portanto, o seu autêntico espaço. Aquilo que se extrai à força das crianças, como “desempenho” acabado, jamais pode medir-se em autenticidade com a improvisação. (BENJAMIN, p. 2002, p. 116)

A maneira autêntica dos gestos sinalizadores é improvisada em espaço e tempo próprios, pois “todo desempenho infantil orienta-se não pela *eternidade* dos produtos, mas pelo *instante* do gesto. Enquanto arte efêmera, o teatro é arte infantil”

(BENJAMIN, 2002, p. 117). Nas oficinas, nos modos de criação conduzidos pelas crianças, com o diretor em papel secundário, são produzidos para a encenação o que “nenhuma sabedoria pedagógica pode prever como as crianças, através de milhares de variações surpreendentes, sintetizam em uma totalidade teatral os gestos e habilidades treinados” (BENJAMIN, 2002, p. 117). A criança brinca com o que aprende nas oficinas e cria variações na encenação. Na pedagogia do teatro infantil proletário de Benjamin à criança é garantida a plena vivência e “a realização da sua infância” (BENJAMIN, 2002, p. 118). A encenação é quando os educadores são educados pelas crianças, “a grande pausa criativa no trabalho educacional”, momento libertário e selvagem da criatividade, não previsível, em que o tempo sublime da “sua infância realiza-se no jogo” (BENJAMIN, 2002, p. 118).

Como também apontam Koudela e Desgranges e se apresenta em “As quatro chaves”, Benjamin ressalta o jogo como espaço lúdico de plena realização da infância, necessário na prática educativa da produção do teatro infantil na escola, em que o contexto no qual se ensina é fundamental, e na apreciação das peças infantis feitas por adultos.

243 • Benjamin critica o teatro infantil feito por adultos, pois segundo o autor neste modelo não há os aspectos verdadeiros e produtivos para os processos educacionais presentes nos espetáculos feitos pelas crianças: fusão entre realidade e jogo, presença do sentido de jogo coletivo, a observação, a improvisação, os gestos sinalizadores, a imaginação e a inventividade infantil.

As direções de Ilo Krugli para o encontro dos elementos lúdicos na encenação se dão a partir das brincadeiras de roda, das improvisações, nos mergulhos nos imaginários para alcançar os gestos sinalizadores, os espaços de realização dos tempos sublimes das infâncias de cada um e no contexto do jogo coletivo. A sala de ensaio é o quintal-espaco livre de busca do estado de jogo-brincadeira, de engenhosidade, criatividade e invencionice infantil.

Finalmentes – Tem pão para todo mundo, é só saber dividir!

Os elementos artísticos e pedagógicos ressaltados por Benjamin são adotados por Ilo Krugli em “As quatro chaves” e, com as danças, cantos e músicas, estabelecem a relação lúdica com o público, em estado de jogo e em comunhão de gestos sinalizadores.

Com os ingredientes poéticos do repertório de “teatro com pés descalços e olhos abertos”, como Ilo Krugli sintetiza suas peças, “As quatro chaves” termina com o Narrador dividindo o pão com o público, num gesto sinalizador em forma de celebração que transcende classificações: “– Tem pão para todo mundo, é só saber dividir!”

O teatro é uma expressão artística em forma de jogo-celebração que aciona e movimenta as energias criadoras individuais e coletivas numa comunhão de afetos, inquietações, experiências e saberes, favorecendo a aprendizagem e o conhecimento, portanto, a autonomia.

“As quatro chaves” propicia experiências estéticas de aprendizagem e desenvolvimento do ser e do artista. O espetáculo em forma de jogo-brincadeira apresenta elementos artístico-pedagógicos verdadeiros, necessários e produtivos, e é o espaço lúdico de coroação, celebração e realização do “tempo sublime da infância e da imaginação”, essenciais para a aprendizagem, como afirma Benjamin. Adultos e crianças são envolvidos pelo jogo poético-musical dos desejos, tomam atitudes interpretativas, se tornam coautores, como indica Desgranges. É o mesmo sentido de jogo coletivo dos brinquedos de roda.

Portanto, as peças de Ilo Krugli com o Ventoforte colaboram para os estudos de teatro e educação, teatro e comunidade, a arte-educação e para a transformação dos modos de fazer e apreender o teatro infanto-juvenil, confirmando sua relevância artística e pedagógica na historiografia do teatro no Brasil.

“As quatro chaves” traduz a expressividade libertária, o pensamento de Ilo Krugli, poeta-pintor-compositor da cena, que faz da brincadeira-jogo de rua dos desejos o espaço de comunhão de afetos, saberes e experiências, quintal de conhecimento e liberdade de expressão, território de autonomia do ser, terreiro de tempos e espaços reais e imaginários de celebração. Teatro com pés descalços,

• 244

corações brejeiros, mãos, mentes e corpos livres, para seres humanos de olhos abertos. Os cavalos do Ventoforte e de Ilo Krugli têm asas.

Sabiá lá na gaiola fez um buraquinho,
Voou, voou, voou, voou,
E a menina que gostava tanto do bichinho,
Chorou, chorou, chorou, chorou. *(Bis)*

Sabiá fugiu do terreiro,
Foi cantar lá no abacateiro,
A menina pôs-se a chamar:
– Vem cá, sabiá, vem cá!
Sabiá responde de lá:
– Não chore que eu vou voltar,
Não chore que eu vou voltar. *(Bis)*

Referências

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Ed. 34, 2002.

245 • DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

FARIA, João Roberto (dir.). **História do teatro brasileiro**, v. 2: do modernismo às tendências contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, Edições SESC SP, 2013.

GARCIA, Clóvis. Uma brincadeira para as crianças. E os adultos não resistem. Crítica, São Paulo: **Caderno Divirta-se, Jornal da Tarde**, março de 1984.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2012.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

KRUGLI, Ilo, e LARANJEIRAS, Luiz Carlos. **10 anos do Teatro Ventoforte**. Rio de Janeiro: Catálogo comemorativo. FUNARTE, 1984.

KRUGLI, Ilo. As quatro chaves. In: **Revista Teatro da Juventude**. São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, Ano 8, número 44, outubro de 1982; p. 27-33.

PUPO, Maria Lúcia. Teatro infantil. In: KOUDELA. Ingrid Dormien, JÚNIOR, José Simões de Almeida. Organização. **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva. SP Escola de Teatro, 2015.

SILVA, Igor de Almeida. Brincadeira. In: KOUDELA. Ingrid Dormien, JÚNIOR, José Simões de Almeida. Organização. **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva. SP Escola de Teatro, 2015.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução e revisão Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

Recebido em 30/06/2022 - Aprovado em 05/09/2022

Como Citar

• 246

SANTOS, L. C. R. dos (dito Luiz Carlos Laranjeiras). Nas ruas do sem fim do mundaréu com "As quatro chaves" e o Ventoforte. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 18, n. 2, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v18n2a2022-66162. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/66162>.



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

Proposta artístico-pedagógica de Ilo Krugli no Teatro Ventoforte: o que dizem as produções científicas?

ANA PAULA GOMES MARQUES
DIEGO DE MEDEIROS PEREIRA

Ana Paula Gomes Marques é professora de teatro, atriz e iluminadora. Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC), da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Possui formação em Licenciatura em Teatro e Bacharelado em Artes Cênicas - habilitação em Interpretação Teatral, ambas as graduações pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pesquisa as relações entre teatro e infâncias, com foco em abordagens participativas com crianças. Atua como professora na rede estadual de ensino de Santa Catarina.

Afiliação: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1883269142550589>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7176-6885>

Diego de Medeiros Pereira é Doutor e Mestre em Teatro (2015 e 2011), Licenciado em Artes Cênicas (2007), pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Docente do Departamento de Artes Cênicas da UDESC, do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) e do Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes). Líder do Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias (getis/CNPq). Pesquisa relações entre teatro e infâncias, Drama e formação de professores/as. Ator, dançarino e diretor de teatro. Autor dos livros: “Teatro na Formação de Professores da Educação Infantil” (Appris, 2015) e “Que Drama é Esse?!? – práticas teatrais na educação infantil” (Hucitec, A2, 2021).

Afiliação: Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7952493975205748>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6655-0211>

•RESUMO:

O objetivo deste artigo é apresentar uma revisão de literatura das produções científicas - dissertações e teses - que têm como tema o trabalho desenvolvido por Ilo Krugli no Teatro Ventoforte. O interesse principal, ao olhar para essas produções, é identificar elementos que compõem a proposta artístico-pedagógica do grupo, tais como: a integração das linguagens artísticas, o teatro de formas animadas, o fazer artesanal e as culturas populares. Ao adentrar as produções é possível perceber o modo como a vida e as experiências pessoais de Ilo se mesclam, de modo profundo, às escolhas artísticas, poéticas, pedagógicas e políticas do grupo.

•PALAVRAS-CHAVE:

Ilo Krugli, Teatro Ventoforte, Proposta artístico-pedagógica, Revisão de literatura.

•ABSTRACT:

The objective of this article is to present a literature review of scientific productions - dissertations and theses - whose themes are the work developed by Ilo Krugli with the Teatro Ventoforte. The main interest, when looking at these productions, is to identify elements that make up the artistic-pedagogical proposal of the group such as the integration of artistic languages, the theater of animated forms, craftsmanship and popular cultures. When getting into the productions, it is possible to perceive the way in which Ilo's life and his personal experiences are mixed, in a deep way, with the artistic, poetic, pedagogical and political choices of the group.

•KEYWORDS:

Ilo Krugli, Teatro Ventoforte, Artistic-pedagogical proposal, Literature Review.

1. Considerações iniciais

O Teatro Ventoforte, ao longo de mais de quarenta e cinco anos de (re)existência no cenário nacional, construiu uma linguagem única, fundamentada em processos artísticos e pedagógicos que priorizam a integração das linguagens artísticas, o teatro de formas animadas, o fazer artesanal e as culturas populares. Esses são alguns elementos que se destacam na poética construída pelo grupo, tornando-se tema de produções científicas, dissertações e teses, de pesquisadoras e pesquisadores brasileiros.

O objetivo deste artigo é apresentar uma revisão de literatura das produções científicas que encontraram, em Ilo Krugli e no seu trabalho no Teatro Ventoforte, seus temas de pesquisa. Nossa análise tenta identificar elementos que compõem a proposta artístico-pedagógica do grupo. O presente texto é um recorte de uma dissertação de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (MARQUES, 2022).

Para o levantamento bibliográfico foram escolhidos repositórios on-line de teses, dissertações e monografias. A busca se deu a partir de dois descritores: Teatro Ventoforte e Ilo Krugli, em duas plataformas de busca digital: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Biblioteca Universitária da Udesc.

249 •

2. Caminhos de Ilo Krugli até o Ventoforte

O Teatro Ventoforte foi fundado em 1974 por Ilo Krugli, na companhia de Alice Reis, Beto Coimbra, Caíque Botkay e Silvia Aderne (KRUGLI apud ABREU, 2009). O espetáculo “História de lenços e ventos” foi o marco inicial dessa história repleta de poesia e comprometimento com um teatro brasileiro. Como a história do Ventoforte se mistura à de seu criador, vamos percorrer brevemente os caminhos que conduziram Ilo até o Brasil. Só assim, poderemos contar essa história.

Em 10 de dezembro de 1930, nasceu Elias Kruglianski em Buenos Aires, Argentina. Os pais, Jaime Kruglianski e Rosa Zacharias, eram imigrantes poloneses

que saíram de seu país após os avanços das forças alemãs sobre a Europa, durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) (REZENDE, 2009). Residiam em um bairro operário na periferia de Buenos Aires, rodeados por famílias de imigrantes que, em sua maioria, eram operários da indústria têxtil. Os imigrantes europeus, assim como a família de Ilo, apreciavam muito as artes, principalmente o teatro e a música.

Foi na escola que o encontro com uma professora o marcaria profundamente. Helena Verrilho, professora do “primário”, foi aluna de Javier Villafañe¹, grande titereiro argentino que, por sua vez, havia estudado com o poeta e dramaturgo espanhol Federico García Lorca. Em sua passagem pela Argentina, em 1933-1934, Lorca influenciou uma geração de artistas, deflagrando um movimento de teatro de bonecos que rapidamente espalhou-se pela América do Sul. Esse movimento reunia artistas plásticos, poetas e atores em torno da criação poética através dos bonecos (KRUGLI apud ABREU, 2009). A professora Helena, herdeira dessa tradição, ensinava as crianças a fazer e manipular bonecos em suas aulas. Ilo tinha oito anos quando recebeu da professora um livro de histórias escrito por Villafañe, que o acompanhou em sua caminhada por muito tempo, tornando-se uma referência em seu trabalho, posteriormente.

Anos depois, outras experiências com arte cruzaram os caminhos do jovem Ilo. Dos quatorze aos dezesseis anos sua formação foi em uma escola técnica de artes gráficas, na qual teve o primeiro contato com litografia, escultura, pintura e cerâmica (KRUGLI apud ABREU, 2009). Entre dezesseis e dezoito anos desenvolveu trabalhos com cerâmica e teatro de bonecos. Foi nesse período que abriu um ateliê de cerâmica em Buenos Aires, lugar onde aconteceu sua primeira prática pedagógica, nos cursos de cerâmica e pintura que realizava aos domingos (LUNA, 2007). Também foi nesse período que formou o grupo *Ta Te Ti*, na companhia de alguns amigos. Muito influenciado pelo trabalho de Villafañe, o grupo circulou por

• 250

¹ Javier Villafañe (1909-1996) nasceu em Buenos Aires, Argentina. Titereiro, poeta e contador de histórias. A passagem de Lorca pela Argentina influenciou uma geração de artistas. O dramaturgo espanhol compartilhou seu entusiasmo pelos bonecos, a paixão por sua terra andaluza e a impactante poesia do seu teatro. Villafañe, herdeiro dessa tradição, percorreu a América Latina com sua *La Andariega*, uma carroça na qual apresentava teatro de bonecos.

mais de dez anos pela periferia da capital argentina, apresentando teatro com bonecos (KRUGLI apud ABREU, 2009).

O grupo *Ta Te Ti* posteriormente passou a se chamar *Cocuyo*. Foi com esse grupo e com o amigo Pedro Dominguez que Ilo percorreu países da América Latina, apresentando teatro com bonecos, realizando oficinas com professores e crianças. Essas experiências mambembes foram essenciais para aproximar o trabalho de Ilo das culturas populares.

Ilo e Pedro viajaram. Até que em 1961 chegaram ao Brasil. O destino era o Rio de Janeiro. Segundo Ilo (apud ABREU, 2009), fixaram residência na capital para trabalhar na Escolinha de Arte do Brasil (EAB), projeto criado e desenvolvido pelo artista plástico e educador Augusto Rodrigues². O movimento que convergiu na EAB ficou conhecido como Educação pela Arte, ou Arte-educação. A ideia de que as crianças podem se expressar livremente, a partir de manifestações espontâneas por meio da arte, sem padrões pré-estabelecidos ou modelos de comparação, era o que norteava os caminhos da EAB. Desse modo, a escolinha foi organizada como um espaço de educação informal, com propostas de atividades abertas, voltadas para o ensino das artes a partir da experimentação (REZENDE, 2009).

251 • Após passar um curto período no Chile e assistir ao golpe que destituiu Salvador Allende da presidência do país, instaurando a ditadura de Augusto Pinochet, Ilo retornou ao Brasil no final de 1973. Logo que chegou, recebeu um convite para participar do Festival Nacional de Teatro Infantil e Festival de Teatro de Bonecos, organizado pelo Teatro Guaíra, em Curitiba, capital paranaense. Na ocasião ele não tinha nenhum trabalho “pronto” para apresentar, nem sequer um grupo de teatro (KRUGLI apud ABREU, 2009). Foi então que reuniu alguns amigos e, em poucos dias, nasceu o espetáculo “História de lenços e ventos”, que mudaria

² Augusto Rodrigues (1913-1993) nasceu em Recife, capital do estado de Pernambuco. Foi professor, pintor, desenhista, gravador, ilustrador, caricaturista, fotógrafo e poeta. Nas diversas atividades artísticas que desenvolveu, pode-se apontar como característica comum a permanente preocupação com a função da arte. A criação da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) é um exemplo do seu empenho em renovar os métodos da educação artística para crianças e adultos.

os rumos da trajetória artística de Ilo, bem como a trajetória do teatro para crianças no Brasil.

3. Ilo Krugli e o Teatro Ventoforte: uma revisão de literatura

Para dar seguimento a esta escrita trataremos de apresentar a revisão de literatura realizada por conta de pesquisa de mestrado. Nossa intenção é reunir informações para responder à pergunta que norteia esta reflexão: o que as produções científicas dizem sobre a proposta artístico-pedagógica desenvolvida por Ilo Krugli no Teatro Ventoforte?

A dissertação de Andrea Aparecida Cavinato, “Uma experiência em Teatro e Educação: a história do menino navegador Ilo Krugli e seu indomável Ventoforte” (2003), compartilha um olhar sobre o Teatro Ventoforte a partir da experiência da pesquisadora como participante do grupo. O objetivo de Cavinato foi “[...] situar e aprofundar a reflexão sobre as manifestações estético-pedagógicas do grupo de teatro Ventoforte a partir da visão de mundo da figura central do grupo: Ilo Krugli.” (2003, p. 4). Dessa forma, Cavinato recorreu a entrevistas, pesquisa histórica, depoimentos, experiência e observações pessoais para responder à pergunta: “[...] o que faz com que estes espetáculos se tornem momentos de aprendizagem estética?” (2003, p. 20).

• 252

O primeiro capítulo de seu trabalho inicia com uma entrevista de Ilo Krugli, que vai contando sua história a partir de uma fala que passeia pela infância, adultez, viagens, sonhos, memórias e fabulações.

A partir dessa entrevista conhecemos Ilo, sua história de vida e de formação. Por mais que ele afirme que aprendeu a fazer teatro fazendo e experimentando, é possível perceber que as influências que recebeu de Federico Garcia Lorca, Javier Villafãne e da professora Helena Verrilho foram essenciais para sua formação - questões essas apontadas por diferentes pesquisadores/as.

De maneira geral, é perceptível no trabalho de Cavinato que a proposta pedagógica do grupo está fortemente calcada no teatro popular, na cultura popular

brasileira, na integração das linguagens artísticas, na experimentação e na improvisação. Além desses aspectos, o trabalho com o teatro de formas animadas também deve ser ressaltado, bem como o fazer artesanal (fazer com as mãos).

Em relação à proposta estética do Ventoforte, a pesquisadora ressaltou alguns elementos e suas influências: o Teatro Épico, salientando a presença da narração; os usos do espaço da cena, dialogando com o teatro contemporâneo; as influências da psicologia analítica de Carl Gustav Jung e de Nise da Silveira - uso de símbolos, arquétipos e o inconsciente coletivo; e a estética andaluza³, que trazia um clima visual cigano para alguns espetáculos.

Para finalizar, a pesquisadora apresentou depoimentos de artistas que passaram pelo grupo e que carregaram consigo muitas marcas do encontro com Ilo. O foco desses relatos recaiu sobre os elementos da estética e da pedagogia do grupo, sob a percepção desses artistas.

Na dissertação “Música de festa para o encontro com Ilo Krugli” (2007), Ive Novaes Luna realizou uma reflexão sobre a música do Teatro Ventoforte. Nos anos de 1991 e 1992 ela participou do curso de formação de atores “Teatro da Imaginação”, desenvolvido pelo grupo. Nesse contexto, percebeu uma aproximação da música com a cena teatral e, posteriormente, tornou esse seu objeto de estudo. Para tanto, movimentou-se a partir da pergunta sobre o lugar da música na cena do Ventoforte. Realizou viagens sistemáticas à cidade de São Paulo, onde fica a Casa Ventoforte, e entrevistou “[...] músicos que atuam ou atuaram no grupo, indagando deles a prática teatral desenvolvida por Ilo Krugli e a relação desta com o fenômeno sonoro que participa das composições de seus espetáculos” (LUNA, 2007, p. 14).

A pesquisadora realizou dois movimentos de pesquisa: primeiro analisou a poesia das canções dos espetáculos do grupo, procurando proximidades com as poesias de Federico García Lorca. As evidências dessa aproximação são demonstradas a partir de três elementos presentes nas obras de ambos: o humano, o onírico e o popular. A pesquisadora destacou ainda como cada um desses

253 •

³ Andaluzia é uma comunidade autônoma localizada na parte meridional da Espanha. Concentra grande parte da população cigana do país.

elementos era trabalhado nas composições musicais do grupo, sempre caminhando com a poesia de Lorca ao lado.

Em um segundo movimento, analisou a aproximação das músicas do Ventoforte com as de festas populares brasileiras. Segundo a autora, a festa que o Ventoforte transporta para a cena, através de suas músicas, danças, figurinos e movimentos corporais, tem raízes nas culturas populares brasileiras.

Além do estudo sobre a festa popular e seus usos no Ventoforte, outros elementos foram considerados fundamentais na construção poética e simbólica das músicas do grupo, são eles: mito, rito e símbolo. Luna (2007) desenvolveu um estudo sobre esses conceitos e, em paralelo, observou como eles se manifestavam em alguns espetáculos do grupo. Cabe ressaltar que a dissertação de Luna é o resultado da primeira pesquisa realizada sobre a música no Teatro Ventoforte, considerando os processos de criação das canções e as influências da poesia de Federico García Lorca e das culturas populares brasileiras.

A dissertação “Brincadeira de Feira: Por uma poética teatral no folguedo popular” (2018), de Juan Carlos Suarez Copa Velasquez, teve por objetivo cartografar e problematizar as produções teatrais realizadas em São Paulo no final do século XX e início do século XXI. Velasquez realizou uma compilação de produções artísticas de vários grupos de teatro da metrópole e percebeu algumas semelhanças. O que chamou sua atenção foi o fato de que, no período acima referido, centenas de grupos procuravam na cultura popular brasileira referências para criar seus espetáculos.

• 254

Ele realizou entrevistas com os diretores dos grupos investigados, tendo como objetivo analisar as produções artísticas que tinham no folguedo popular suas inspirações poéticas e estéticas. O interesse do pesquisador se direcionou para a pedagogia (metodologia) de cada grupo, ou seja, pela maneira “[...] como se dá a criação teatral dentro deles” (VELASQUEZ, 2018, p. 127). No caso do Ventoforte, o espetáculo “Ladeira da Memória ou Labirinto da Cidade” (2012) foi o escolhido. Esse espetáculo é uma remontagem de “Labirinto do Januário” (1985), inspirado no folguedo das Cavalhadas.

Sobre o processo de criação desse espetáculo, Ilo destacou em entrevista que apresentou ao pesquisador alguns elementos que considerou fundamentais no processo criativo. Segundo Velasquez, esses elementos também podem ser considerados como parte fundamental na pedagogia do grupo. São eles: o cortejo inicial, “[...] símbolo de alegria, de chegada, de comunhão, está presente em muitos festejos populares” (VELASQUEZ, 2018, p. 129), a construção da dramaturgia a partir do folguedo das Cavalhadas, as improvisações, a musicalidade do espetáculo (seja das falas ou dos instrumentos) e a brincadeira.

A dissertação de Velasquez (2018) foi muito importante para compreendermos as relações com as culturas populares e a influência dessas no trabalho de Ilo Krugli no Teatro Ventoforte. O pesquisador retomou um assunto abordado em outras pesquisas⁴, sobre a importância das andanças de Ilo por alguns países da América Latina e como isso influenciou, posteriormente, o seu trabalho. Dessa maneira, pode-se afirmar que as culturas populares fazem parte da pedagogia do grupo; estão enraizadas nos processos artísticos, nas práticas artístico-pedagógicas e na estética dos espetáculos.

255 • O livro “Teatro com meninos e meninas de rua: nos caminhos do grupo Ventoforte” (2008), de Marcia Pompeo Nogueira, resultou de sua pesquisa de mestrado intitulada “Teatro com meninos de rua” (1993). No período de 1987 a 1993, a pesquisadora acompanhou as atividades desenvolvidas pelo Teatro Ventoforte em São Paulo, entre as quais, projetos sociais mantidos por instituições públicas municipais e estaduais. O público-alvo dessas atividades eram as crianças, não somente as que estavam em situação de rua, mas também, crianças pobres e todas aquelas que se encaixassem no perfil de “menor”⁵.

Nogueira realizou um mapeamento dos projetos que ofereciam “[...] teatro como alternativa educacional no trabalho com as crianças marginalizadas em São Paulo.” (NOGUEIRA, 2008, p. 36) e foi assim que chegou até o Ventoforte. Para conhecer mais profundamente a prática de teatro com crianças e adolescentes,

⁴ Luna (2007); Rezende (2009) e Oliveira (2010).

⁵ O termo “menor” apareceu pela primeira vez no *Código de Menores* de 1927, como uma categoria para classificar a infância pobre.

Nogueira optou por acompanhar as atividades desenvolvidas pelo grupo, em diferentes projetos. Dessa maneira, compartilhou relatos de três experiências que acompanhou: o projeto “Enturmando” (1988) e o projeto “A turma faz arte” (1989), ambos promovidos pela Secretaria do Menor, e o projeto “Casa de Cultura Mutirão São Francisco”, vinculado à Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo (1990).

A dissertação de Nogueira e, posteriormente o seu livro supracitado, são referências essenciais para compreender os elementos da proposta pedagógica desenvolvida pelo Ventoforte. O que podemos destacar, a partir de Nogueira, é que o grupo, sempre próximo das crianças, optou por desenvolver práticas artístico-pedagógicas que integravam as linguagens artísticas, proporcionando experiências sensíveis com a arte e criando um espaço onde era possível, para cada participante, desenvolver suas expressividades.

Na dissertação “Ilo Krugli e a construção de um novo espaço poético para o teatro infantil no Brasil” (2008) Miguel Vellinho Vieira realizou um resgate histórico do teatro para crianças no Brasil a partir da década de 1970. O objetivo da pesquisa era “[...] reunir elementos e analisar um ponto específico de mudança de tom no contato com a criança, ocorrido nos palcos cariocas em 1974” (2008, p. 12). Essa “mudança de tom” estaria relacionada a estreia do espetáculo “História de lenços e ventos”, com texto e direção de Ilo Krugli.

• 256

Ao analisar a cena teatral brasileira na década de 1970, período de grande privação de liberdade artística no país, de repressão, de censura, em decorrência da Ditadura Militar instaurada a partir de um golpe antidemocrático em 1964, Vellinho constatou que o teatro brasileiro estava em crise, assim como o teatro para crianças.

O livro “No reino da desigualdade” (1991), de Maria Lúcia Pupo, serviu como base para o pesquisador analisar como esse período histórico influenciou as produções de teatro para crianças no país. Pupo analisou as dramaturgias dessa década e constatou que elas colaboravam para “[...] a manutenção de privilégios de ordem social, ao subestimar ou ignorar o tratamento de temas que, de algum modo, incitassem ao questionamento tanto das relações entre os homens, quanto das instituições por eles criadas.” (PUPO apud VIEIRA, 2008, p. 18). É nesse panorama, em que as produções teatrais destinadas às crianças reforçavam desigualdades

sociais, como apontou Pupo, e estavam repletas de “[...] didatismos e moralismos extremamente discutíveis”, como observou Clóvis Levi⁶ (apud VIEIRA, 2008, p. 19), que estreou o espetáculo “História de lenços e ventos”, em 1974, marcando o nascimento do Teatro Ventoforte e agitando os ventos do teatro para crianças no Brasil.

“História de lenços e ventos” traz para a cena objetos simples do cotidiano ressignificados, como lenços de tecido, jornal e guarda-chuva que, no espetáculo, tornam-se personagens com objetivos e sentimentos; são humanizados. Um lenço de tecido azul chamado Azulzinha, deseja ser livre para voar alto; um papel, que apesar de frágil, morre e volta à vida para lutar contra a tirania do Rei Metal Mau e pela liberdade de todos os lenços. Temas como morte, liberdade e repressão estão presentes no espetáculo e, muito provavelmente, só sobreviveram à censura da época em função da forma poética com que foram abordados. Segundo Vieira, esse espetáculo é um marco histórico porque trouxe revoluções e renovações para a cena teatral do período, tanto em relação aos temas presentes na dramaturgia, quanto à estética e poética do espetáculo.

257 •

Na dissertação “Ventoforte e o espaço da imaginação: os processos poéticos e o espaço cênico no teatro Ventoforte” (2006), Roberto Mello da Costa Pinto oferece ao leitor uma reflexão sobre a relação do Ventoforte com os espaços; sejam espaços de representação ou de brincadeira, de experimentação, espaços tradicionais ou pouco convencionais e espaços de luta e resistência. O pesquisador pretende, por meio do resgate da história e das produções artísticas do grupo, afirmar sua importância para o teatro brasileiro. O objetivo de sua pesquisa foi realizar uma investigação do espaço - cênico e poético - a partir do qual o Ventoforte criou sua linguagem.

O pesquisador apresenta ainda, a relação do grupo com dois espaços: o espaço da diferença e o espaço da luta e resistência. Como salientou Pinto, o Ventoforte pode ser considerado um espaço da diferença, pois pretendeu, desde a sua formação, construir um espaço de criação e experimentação, de produção

⁶ Crítico de teatro para crianças na década de 1970 no Brasil.

artística e pedagógica, que atendesse às sensibilidades e necessidades das pessoas, sejam elas artistas, educadoras, crianças ou membros de uma comunidade; também porque compartilhava todo seu conhecimento, seja em forma de espetáculo teatral ou oficina, com as pessoas mais pobres, moradoras de comunidades periféricas, esquecidas pelo poder público, muitas delas carentes de experiências com a arte.

O espaço da luta e resistência é o espaço ocupado pelo grupo no Parque do Povo, localizado no bairro Itaim Bibi, em São Paulo, onde foi construída a Casa Ventoforte - Centro de Arte e Cultura Integrada. Pinto resgatou a história do parque para demonstrar que aquela área sempre foi palco de disputas, seja por parte de corporações imobiliárias ou do poder público. Em 1982, o grupo ocupou uma área no Parque do Povo e iniciou a construção do “tão sonhado” espaço. Após inúmeras disputas judiciais, em 1995 o Parque do Povo foi reconhecido como Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo. Com o tombamento do parque, o Teatro Ventoforte pode permanecer em sua sede. Para o grupo, permanecer nesse espaço é um ato de resistência.

A dissertação “Teatro Ventoforte de 1985 a 1995 - a formação de um artista e arte-educador” (2009), de Wilton Carlos Amorim Rezende, apresenta reflexões acerca da formação artística e pedagógica proporcionada pelo Teatro Ventoforte. Rezende participou intensamente das atividades realizadas pelo grupo, por um período de dez anos (1985-1995). Desse modo, as experiências que vivenciou durante essa década geraram relatos sobre o desenvolvimento da linguagem artística e pedagógica do grupo, tanto no curso de formação de atores quanto nos projetos de arte-educação.

A partir do relato das experiências de Rezende nesses projetos, encontramos detalhes sobre a realização das oficinas e sobre os objetivos pedagógicos das práticas teatrais desenvolvidas. De maneira geral, pode-se perceber que o objetivo dessas práticas era o desenvolvimento sensível e criativo dos participantes. O grupo partia do entendimento de que todos poderiam se expressar a partir de diferentes linguagens artísticas. Cabe ressaltar que cada projeto tinha suas especificidades: seu público-alvo, sua metodologia de trabalho, o espaço no qual acontecia, entre

• 258

outras. Percebe-se, a partir dos relatos do pesquisador, que a pedagogia do Ventoforte pressupõe que não há apenas uma maneira de desenvolver um trabalho e que o melhor caminho é construir uma relação horizontal com os participantes.

Na tese “Processos de criação: Teatro e Imaginário” (2011), Andrea Cavinato relatou alguns processos de criação a partir do imaginário pessoal e coletivo, sendo a corporeidade e a improvisação fios condutores desses processos. O objetivo da pesquisadora se construiu a partir do desejo de propor uma Pedagogia do Imaginário, articulando os conceitos de imaginário, educação e teatro. É importante ressaltar que a tese em questão se construiu a partir das experiências que a pesquisadora vivenciou no Teatro Ventoforte e que se desdobraram em uma nova abordagem metodológica para o ensino-aprendizagem das linguagens artísticas.

“Jogos Rapsódicos: a música e a dança popular na aprendizagem das Artes Cênicas” (2016), tese de Luís Carlos Ribeiro dos Santos (Luís Carlos Laranjeiras), apresenta uma abordagem metodológica para o ensino-aprendizagem das artes cênicas; mas também, um resgate das culturas populares brasileiras. Santos construiu a abordagem dos jogos rapsódicos a partir das vivências que teve nos grupos Teatro Ventoforte e Andaime, unindo, dessa forma, a pesquisa dos saberes e experiências das tradições musicais, corporais e narrativas brasileiras adquiridas ao longo de sua formação artística.

259 •

Em relação à proposta artístico-pedagógica do grupo, Santos destacou a importância da integração das linguagens artísticas na pedagogia do Ventoforte e o pioneirismo no cenário nacional do teatro para e com crianças. Como o pesquisador participou do grupo por anos, trouxe para a escrita relatos sobre os processos de criação no Ventoforte e, também, sobre os trabalhos de arte-educação que desenvolviam com crianças em comunidades periféricas de São Paulo nas décadas de 1980 e 1990. No trecho abaixo, ele resume os principais direcionamentos pedagógicos do grupo, oferecendo-nos muitas pistas sobre os caminhos do Ventoforte.

[...] Ilo trabalhou com processos criativos coletivos, com ênfase na descoberta das qualidades musicais, corporais, narrativas e

plásticas/visuais do elenco, na improvisação, na presença, na ludicidade e na prontidão dos artistas nas etapas de experimentação/preparação, criação/construção e apresentação/manutenção dos espetáculos do repertório. Na efervescência do teatro de grupo no Brasil nas décadas de 70, 80 e 90 do século passado, o artista do Ventoforte estuda e experimenta variadas linguagens artísticas, canta, conta, toca instrumentos musicais, dança, cria cenários, bonecos, máscaras, sombras e objetos, vem dos quatro cantos do Brasil com suas experiências, seus 'jeitos de corpo', musicalidades, plasticidades e imaginários. (SANTOS, 2016, p. 120).

Parece-nos evidente que a pedagogia do Ventoforte ultrapassa a aprendizagem da linguagem teatral, tanto em relação aos processos de criação que culminaram em espetáculos, quanto nos processos de arte-educação que envolviam crianças e adolescentes. A proposta de integração das linguagens artísticas é o fio condutor das atividades desenvolvidas pelo grupo, bem como a busca pela expressividade, pela autonomia e autoconhecimento dos participantes.

A pesquisadora Maria Cristina Moreira de Oliveira, em sua tese “Militância e linguagem na rota da educação - Experiências de três grupos teatrais: TUOV, Ventoforte (SP) e GUTAC (MS)” (2010), realizou um estudo sobre a linguagem do teatro de militância, a partir da atuação dos grupos TUOV (Teatro Popular União e Olho Vivo), Teatro Ventoforte e GUTAC (Grupo Teatral Amador Campograndense). A investigação dos grupos considerou tanto “[...] o contexto sociopolítico e a estética, ambos como norteadores intrínsecos para a compreensão da linguagem e para a observação do processo de concepção cênica” (OLIVEIRA, 2010, p. 13), quanto a utilização de recursos do teatro de formas animadas e a construção de dramaturgias próprias. • 260

Em relação ao Ventoforte, são ressaltados aspectos históricos sobre a criação do grupo, sobre a vida de Ilo, sobre as atividades de formação desenvolvidas e as relações que estabeleciam com a comunidade e com as crianças. Oliveira (2010, p. 82) observou dois pilares de sustentação da linguagem do Ventoforte: a trajetória artística de Ilo (desde sua formação étnico-cultural, suas andanças pela América Latina com o grupo *Cocuyo*, as experimentações com os bonecos) e a filosofia da Escolinha de Arte do Brasil (EAB).

Oliveira (2010) dedicou um espaço na escrita para enfatizar os projetos pedagógicos desenvolvidos pelo grupo. Os projetos realizados em comunidades periféricas da cidade de São Paulo, quase sempre chamavam a atenção, prioritariamente, de crianças, mas em alguns deles, os adultos também adentravam nos caminhos do Ventoforte. Oliveira identificou que em todos os projetos há um caminho norteador que surge a partir do ato de contar histórias. Essas histórias misturavam aspectos reais e ficcionais e viravam material muito potente para todas as atividades desenvolvidas.

A militância do Teatro Ventoforte, sua luta, parece-nos que sempre foi por liberdade, por poesia para todos, pelas culturas populares, pelo acesso à arte através do fazer - ter a oportunidade de experimentar com as mãos. Desse modo, sua luta política, para além da cena, invadia outros espaços para conversar, festejar, teatrar com as pessoas e, também, para ajudar a organizar a luta, como no caso do movimento Mutirão São Francisco. Estar na rua com as pessoas e construir um teatro popular, parece-nos ser essa a luta do Ventoforte.

4. Considerações finais

Depois da estreia de “História de lenços e ventos” (1974), que marcou o nascimento do grupo, o Ventoforte seguiu produzindo espetáculos. Em 1982, iniciou a construção da Casa de Cultura Ventoforte. Nesse período, o grupo cresceu e suas atividades se multiplicaram em novos projetos, como o curso de formação de atores chamado “Teatro da imaginação” e os projetos de arte-educação realizados com crianças e comunidades periféricas de São Paulo, a partir de projetos sociais vinculados a instituições públicas municipais e estaduais.

As contribuições do Teatro Ventoforte para a área do teatro para crianças foram reconhecidas nacionalmente e internacionalmente através dos inúmeros prêmios que recebeu no meio acadêmico por meio de pesquisas científicas, reunidas nesta breve revisão de literatura e, no meio artístico, contribuindo para a formação de diversos artistas brasileiros e de grupos de teatro, como o Teatro Jabuti (Florianópolis/SC), Cia do Tijolo (São Paulo/SP) e Grupo Hombu (Rio de Janeiro/RJ).

Em 2019, o menino navegador fechou seus olhos azuis. Partiu rodeado de amigos, com muita música e dança, deixando um legado repleto de poesia. Aos que ficaram, restaram os sonhos de um argentino, apaixonado pela cultura popular brasileira, que lutou incansavelmente pelo teatro. Ilo Krugli construiu, ao longo de anos de intenso trabalho, uma linguagem única, que chamou a atenção de vários pesquisadores e que virou tema de muitas pesquisas. Esse foi o principal objetivo deste artigo: resgatar a memória desse teatro popular brasileiro construído por Ilo e por tantos outros artistas.

Referências

ABREU, Ieda de; KRUGLI, Ilo. **Ilo Krugli - Poesia Rasgada**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

AUGUSTO RODRIGUES. *In*: Enciclopédia Itaú Cultural. dez. 2017. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa2466/augusto-rodrigues>. Acesso em: 12 de junho de 2021.

BRASIL. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 de março de 2021.

• 262

CAVINATO, Andrea. **Processos de criação**: Teatro e Imaginário. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-142013/pt-br.php>. Acesso em: 20 de abril de 2021.

CAVINATO, Andrea Aparecida. **Uma experiência em Teatro e Educação**: a história do menino navegador Ilo Krugli e seu indomável Ventoforte. 2003. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27131/tde-02122014-093730/pt-br.php>. Acesso em: 15 de março de 2021.

LUNA, Ive Novaes. **Música de festa para o encontro com Ilo Krugli**. 2007. Dissertação (Mestrado em Teatro) - Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina,

Florianópolis, 2007. Disponível em:

<https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00006b/00006bcc.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2021.

MARQUES, Ana Paula Gomes. **Caminhos que o Ventoforte soprou**: pistas de Ilo Krugli para práticas teatrais com crianças. Dissertação (Mestrado em Teatro) - Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

NOGUEIRA, Marcia Pompeo. **Teatro com meninos e meninas de rua**: nos caminhos do grupo Ventoforte. São Paulo: Perspectiva, 2008.

OLIVEIRA, Maria Cristina Moreira de. **Militância e linguagem na rota da educação**: Experiências de três grupos teatrais: TUOV, Ventoforte (SP) e GUTAC (MS). 2010. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27156/tde-04112010-145325/pt-br.php>. Acesso em: 03 de abril de 2021.

PEDRO DOMINGUEZ. *In*: Centro Brasileiro de Teatro para a Infância e Juventude. *out*. 2006. Disponível em: <https://cbtij.org.br/pedro-dominguez/>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2022.

PINTO, Roberto Mello da Costa. **Ventoforte e o espaço da imaginação**: os processos poéticos e o espaço cênico no teatro Ventoforte. 2006. Dissertação, Universidade de São Paulo, 2006.

REZENDE, Wilton Carlos Amorim. **Teatro Ventoforte de 1985 a 1995 - A formação de um artista e arte-educador**. 2009. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/86880>. Acesso em: 15 de março 2021.

SANTOS, Luís Carlos Ribeiro dos. **Jogos rapsódicos**: a música e a dança popular na aprendizagem das Artes Cênicas. 2016. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-14092016-115347/pt-br.php>. Acesso em: 24 de abril de 2021.

UDESC. **Biblioteca Universitária**. Florianópolis: UDESC, 2016. Disponível em: <https://www.udesc.br/bu>. Acesso em: 9 de março de 2021.

VELASQUEZ, Juan Carlos Suarez Copa. **Brincadeira de Feira**: por uma poética teatral no folgado popular. 2018. Dissertação (Mestrado em Teatro e Cultura Popular) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8161/tde-22032019-134639/pt-br.php>. Acesso em: 28 de março de 2021.

VIEIRA, Miguel Vellinho. **Ilo Krugli e a construção de um novo espaço poético para o teatro infantil no Brasil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Teatro) - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=116810. Acesso em: 18 de junho de 2021.

Recebido em 30/06/2022 - Aprovado em 08/11/2022

Como Citar

MARQUES, A. P. G.; DE MEDEIROS PEREIRA, D. Proposta artístico-pedagógica de Ilo Krugli no Teatro Ventoforte: o que dizem as produções científicas?. *ouvirOUver*, [S. l.], v. 18, n. 2, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v18n2a2022-66189. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/66189>

• 264



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



PALESTRAS / DOSSIÊ

Montagens lorquianas para os poetas que ainda não nasceram

ILO KRUGLI
ISMAEL SCHEFFLER (ORG.)

Ilo Krugli (Buenos Aires, Argentina, 1930 - São Paulo, São Paulo, 2019). Ator, dramaturgo, artista plástico, diretor, escritor. Criador do grupo Ventoforte (1974), constitui-se como referência para todos que trabalham com a linguagem da animação e da arte-educação no Brasil.

Ismael Scheffler é professor na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) junto ao Departamento Acadêmico de Desenho Industrial e é coordenador e diretor artístico do TUT – projeto de extensão institucional de teatro. É Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (2013), onde também concluiu o mestrado em Teatro (2004). Especialista em Teatro (2001) e graduado em Direção Teatral pela Faculdade de Artes do Paraná (1999). Participou do Laboratório de Estudo do Movimento na Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq (2010-2011). É pesquisador, ator, diretor teatral e cenógrafo. É autor de diversos livros, capítulos de livro e artigos científicos sobre teatro.

Afiliação: Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8555057354085208>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8827-808X>

•RESUMO:

O texto apresentado é a transcrição da palestra proferida por Ilo Krugli, em 11 de setembro de 2007, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em Curitiba, durante o evento *Semana García Lorca*. Em sua apresentação, Krugli rememorou sua trajetória, compartilhando lembranças de sua infância na Argentina e na maneira como sentia, simbolicamente, o dramaturgo e poeta Federico García Lorca como seu ancestral, apresentando aspectos da biografia deste autor espanhol. Krugli deu destaque aos espetáculos com textos de autoria e influências de Lorca que dirigiu com seu grupo Ventoforte. Em sua fala, compartilhou sua visão sobre o teatro e sobre como considerar a obra lorquiana na contemporaneidade brasileira. Sua apresentação foi permeada de afetividade, refletindo sobre a arte, a liberdade e a vida. À fala de Krugli, são acrescentadas algumas notas e contextualizações e indicada bibliografia complementar.

•PALAVRAS-CHAVE:

Ilo Krugli; Federico García Lorca; teatro de bonecos; história do teatro latino-americano.

•ABSTRACT:

The text presented is the transcript of the talk given by Ilo Krugli, on September 11, 2007, at the Federal Technological University of Paraná, in Curitiba, during the event *Semana García Lorca*. In his conference, Krugli recalled his trajectory, sharing memories of his childhood in Argentina and the way he symbolically felt the playwright and poet Federico García Lorca as his ancestor. He presented aspects of the Spanish author's biography and highlighted the shows he directed with the Ventoforte group with texts written and influenced by Lorca. In his talk, Krugli shared his view on theater and on how to consider the Lorquian work in Brazilian contemporaneity. His lecture was permeated with affection, reflecting on art, freedom and life. To Krugli's speech, some notes and contextualizations are added and a complementary bibliography is indicated.

• 266

•KEYWORDS:

Ilo Krugli; Federico García Lorca; puppets; history of Latin American theater.

Apresentação, por Ismael Scheffler

Montagens lorquianas para os poetas que ainda não nasceram foi o título dado por Ilo Krugli à palestra proferida por ele, em 2007, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em Curitiba, em 11 de setembro. Entre os dias 10 e 15 daquele mês, o TUT – grupo de Teatro da UTFPR, promoveu a *Semana García Lorca*.

A escolha de García Lorca como tema do estudo se deu por uma série de motivos. Primeiramente, pela importância da obra do poeta e dramaturgo, um dos autores de maior relevância da literatura em língua espanhola do século XX. Também como alusão aos setenta anos de seu falecimento completados em 2006, data simbólica de merecida consideração servindo de ocasião para a reflexão e difusão de sua obra. Por fim, interessava também dar continuidade ao processo de estudo já iniciado no TUT com a preparação de dois espetáculos produzidos com dois elencos a partir da dramaturgia do espanhol: *Bodas de Sangue*¹ e *O feitiço da mariposa*², realizados no ano de 2007. *Bodas de sangue* já havia recebido uma montagem do grupo em 1988, quando dirigido por José Maria Santos, sendo a primeira vez que o grupo escolhia um texto já encenado, em seus 35 anos completados em 2007. Em 2022, o TUT completa 50 anos de trajetória, sendo uma

267 • satisfação poder compartilhar a transcrição da palestra de Ilo Krugli com o presente dossiê.

A programação da *Semana García Lorca* foi composta ainda pelas palestras: *García Lorca: um roteiro para a aproximação com o multifacetado dramaturgo andaluz*, com Luciana Carneiro Hernandes (à época, Mestre em Letras e Doutoranda em Literatura Contemporânea na UNESP; professora da UTFPR - Campus Cornélio Procópio); e *El corazón salió solo - teatro, música, poesia: García Lorca mestiço*, com Flávio Stein (encenador, dramaturgo e pesquisador em transdisciplinaridade artística, de Curitiba). Fez parte ainda da programação, uma apresentação do

¹ Peça de teatro de Federico García Lorca, de 1932.

² Primeira peça de teatro escrita por Federico García Lorca, de 1922, *El maleficio de la mariposa*. Para mais informações sobre esta montagem do TUT, ver: SCHEFFLER; SOUZA, 2021.

espetáculo *Bodas de Sangue*, do TUT, com direção de Ismael Scheffler; a leitura dramática da peça *Mariana Pineda*³, de García Lorca, com direção de Giórgia Conceição, realizada por estudantes do Bacharelado em Artes Cênicas da Faculdade de Artes do Paraná; recitação de poesias de Lorca, por integrantes do TUT; e a exibição do filme *O desaparecimento de García Lorca*⁴.

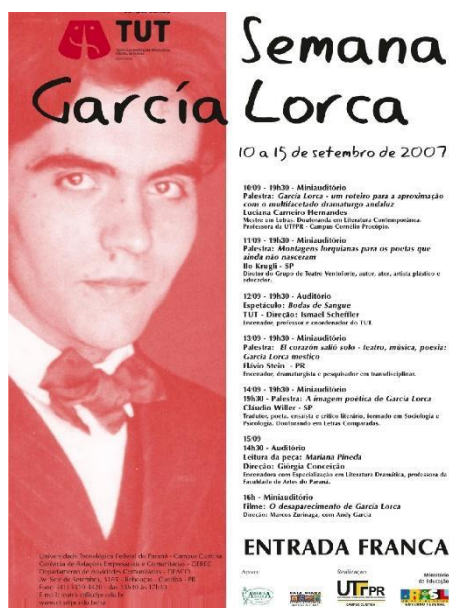


Figura 1. Cartaz da Semana García Lorca, em 2007. Arquivo TUT.

A palestra *Montagens lorquianas para os poetas que ainda não nasceram*, realizada em 2007, foi transcrita pelos estudantes das graduações de Licenciatura em Letras-Português e Bacharelado em Comunicação Organizacional, da UTFPR: Anna Glácia de Moraes Vieira, Tathiane Crystyne Ferreira de Jesus, Thayna Bressan da Silva e Guilherme Stadler Penteadó, sob a orientação do professor Ismael Scheffler.

³ Peça de teatro de Federico García Lorca, de 1925.

⁴ *The Disappearance of Garcia Lorca*. Direção: Marcos Zurinaga, de 1996.

Para esta publicação, a opção foi preservar a voz de Krugli, mantendo a linguagem coloquial. Mesmo assim, é evidente que se perde parte do charme e humor do artista e seu carisma com a plateia. Para dar mais fluidez à leitura, foi mantida apenas a fala de palestrante, muito embora intervenções da plateia tenham sido recorrentes. Também foram acrescentadas notas contextualizadoras e uma breve bibliografia que pode interessar aos leitores.

Montagens lorquianas para os poetas que ainda não nasceram, por Ilo Krugli

Está sendo gravado? Não tenho problema não, é só curiosidade, que às vezes eu quero saber depois o que eu falei mesmo. Ora, porque é assim, não é? A gente precisa ter uma certa responsabilidade. E, ao mesmo tempo, uma irresponsabilidade também para deixar fluir de dentro da gente o que sente, o que pensa.

Eu sou uma memória continua. Falei dessa coisa que o Lorca está próximo. Eu tinha quase vontade... tem a ver muito com o sentido do que vou falar hoje. Tem os budistas, tem uma série de religiões ou atitudes humanas, de lembrar dos ancestrais. Eu acho que a gente pode até escolher os ancestrais, não é? Então, o Lorca me interessa que seja um ancestral meu, o poeta me interessa, o libertador me interessa.

Também me interessam os anônimos, aqueles que não ficam os nomes deles, mas que alimentaram seus filhos, seus netos e chegam na gente de alguma forma. Eu ando aqui por Curitiba e a gente vê bastante gente reunida de Guaranis. Eu fico comovido (e não é uma falsa postura aparente). É porque isso é um pouco da história da colonização das Américas. Então eu vejo eles dentro da cidade arrancados da sua história. É essa coisa: os ancestrais, os outros são importantes... Saber dos outros.

Eu me criei num bairro em Buenos Aires que tinha... eu chamo agora, escrevendo memórias assim, de Torre de Babel, porque tinham espanhóis, muitos, galegos que também são espanhóis, também muitos portugueses, russos,

ucranianos, poloneses, italianos, árabes, armênios, muitos armênios. Eu sabia até xingar em armênio! Tudo isso, então, foi muito rico para a minha história.

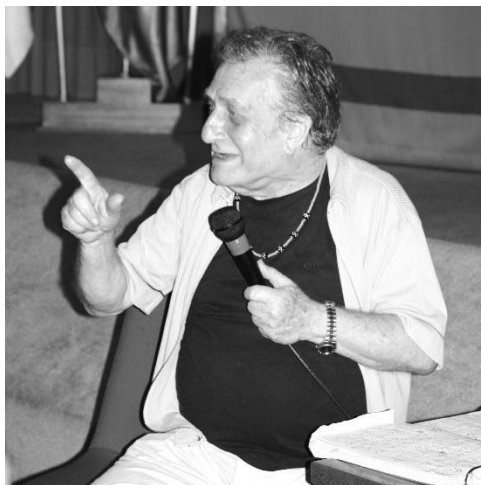


Figura 2. Ilo Krugli, em 2007. Arquivo TUT.

Ontem se falou do Lorca, como ele, amando a diversidade de todos os povos, todos os homens, enfim. E eu gostaria de lembrar um prólogo de um espetáculo que nós fazíamos com o teatro Ventoforte. Então, no começo, a gente chegava cantando e varrendo o espaço. Era ao ar livre e depois convidávamos o público a entrar junto do coreto. Então, cantava-se uma cantiga que foi recolhida em remanescentes de um quilombo que é [Krugli cantando]: “Está caindo flor, está caindo flor! Olha no céu, olha na terra, olha ainda está caindo flor!”. Eu cantava até melhor... (Eu como diretor, autor, sempre sabia a história. Eu procurei sempre dirigir, conduzir, liberar porque assim eu sempre fazia tudo o que eu queria e até me dava papéis que eu gostava de fazer.) Então, eu acrescentei, era assim [cantando]: “Está caindo flor, está caindo flor! Olha no céu, olha na terra, olha ainda está caindo flor!. Acrescentei [cantando]: “Minha mãe me disse assim, minha mãe me disse assim: só saber como começa, não saber como é o fim”.

Então, a gente... (e hoje também eu não quero adiantar muito - e quero colocar isso em relação ao Lorca e ao que ele introduziu. Está muito presente em tudo que ele fez e na própria história dele. Talvez na história dele, e do século XX

• 270

também). Então logo a seguir falávamos: “e nesse momento, aqui nessa cidade, morreram...” (a gente não pesquisava quantos morreram por dia, chutávamos...) “morreram 1200 crianças, 3000, 2000, morreram. Também caíram 90 mil folhas, que se desprenderam das árvores. Também murcharam ainda umas milhares de flores. Mas não se preocupem! Olhem pela aquela janela! É possível que lá está nascendo uma criança e deve ter outras janelas que nascem mais crianças e daqui a pouco vai chegar a primavera e vão renascer as árvores também! E vão ter folhas, flores e vão ter frutos.” Esse era o começo do nosso espetáculo e depois convidávamos o público para a homenagem ao ancestral, a Lorca.

Minha relação com o Lorca... (está aqui o moço que falou ontem das Brigadas? É apenas porque deu uma mexida no meu coração, minha lembrança⁵). Eu era muito pequeno. Eu nasci no último mês de 1930, por isso é que não sou tão velho. Se fosse no começo de 30 já teria 77 anos. Vou fazer 77 só em dezembro. Então eu nasci em dezembro de 1930. O Lorca esteve em Buenos Aires, em 1934. Eu não sabia quem era o Lorca quando eu tinha quatro anos. Tinham muitos espanhóis em volta. O que eu sei é que a partir de um certo momento, em 1936, que começou o golpe dos falangistas⁶ contra a República, se agitou muito os espanhóis que moravam em Buenos Aires e todos os operários. Meu pai era polonês e eram todos operários. O movimento operário deu apoio à República e eu cheguei a ver, conhecer. E falava aquele... (soube disso alguns anos depois) aquele que esteve nas brigadas lá em Madrid. Eu vi gente que tinha estado, que eram amigos do meu pai, ou aquele que estava indo para a Espanha para entrar nas brigadas. E ainda cantava e me ensinava a cantar uma música que vai parecer para alguns meio estranha, mas que era uma música que o próprio Lorca tinha recolhido também.

271 •

⁵ As Brigadas Internacionais foram unidades militares que lutaram do lado da República durante a Guerra Civil Espanhola (1936 a 1939). Eram compostas por voluntários estrangeiros que combateram na Espanha. Foram cerca de 40 mil brigadistas, a maior parte da França e da Alemanha, mas vieram voluntários de todas as partes do mundo, também argentinos e brasileiros. As Brigadas Internacionais perderam cerca de 10.000 voluntários em combate.

⁶ A Falange Espanhola foi uma organização política de inspiração fascista que deu início à Guerra Civil Espanhola e levou ao golpe de Estado que colocou o general Francisco Franco como ditador de 1936 a 1975.

Que é o Vito [cantando]: “*Con el vito vito vito con el vito que que me muere. Cada dia, dios mio, estoy mas metido en fuego*” (ou “*metida en fuego*”, poderia ser no feminino ou masculino. Alguém que se apaixona por alguém). Mas tinham algumas brigadas que cantavam [Krugli cantando]: “*con el quinto, quinto, quinto, con el quinto regimiento, el partido comunista, defendendo esta Madrid.*” Eu era pequeno e aprendi. Aprendi e não peço desculpa por ter elogiado o partido comunista. Claro... fui inclusive do partido comunista e tudo isso. Saí do partido e não me segurei em nenhum lugar. Fui neo-cubista como artista plástico. Também os comunistas me levaram para o realismo socialista. Saí do realismo socialista também.

Eu só sabia que havia uma guerra na Espanha. Eu escutava os vizinhos e ficou uma frase... um marido com a mulher, brigando. Eu escutei ele falando de um general espanhol que era o Miaja⁷. Então o outro falava “Miaja! Mierda!”. Acho que o marido era republicano e a mulher era falangista, algo assim ou ao contrário. Então sabia dessa história, essa divisão que estava começando, estava muito presente.

Mas o Lorca já havia estado nesse tempo. Aos oito anos, eu estava na escola primária e uma professora me ensinou a fazer bonecos, fantoches. Ela tinha aprendido a fazer fantoches com um poeta argentino que vinha muito aqui no sul durante muitos anos. Fazia bonecos: o Javier Villafañe⁸.

• 272

Então o Javier, o Javier tinha... (vocês viram que eu ainda nem consultei o caderno?) o Javier tinha trabalhado com o Lorca no Teatro Avenida, faziam *Bodas de Sangue*. E depois do espetáculo, eles se apresentavam... (eu não consegui saber nunca que peça eles faziam de bonecos) mas trabalhavam com bonecos. O Lorca era o mais assanhado, dizem que era uma fera mexendo bonecos. Estavam poetas e tinham atores e tinham músicos e tinham artistas plásticos. Eu soube, nem faz tanto tempo, que até o Lorca era muito amigo do Carlos Gardel e cantavam em algum sarau juntos. Lorca tocava muito bem o piano.

⁷ José Miaja Menant (1878-1958) foi militar espanhol com destacada atuação na Guerra Civil Espanhola.

⁸ Javier Villafañe (1909-1996) foi um titiriteiro argentino. Ver: MENDONÇA, 2020.

Então o Javier Villafañe, depois que o Lorca foi embora, ele deflagrou um movimento de teatro, sobretudo de teatro de bonecos, em Buenos Aires. Deixou uma semente enorme, brutal... deixou um grande vazio. Eu também escrevi em algum momento: “que pena que alguém não o amava tanto quanto ele merecia, para abraçar o Lorca e dizer: ‘não vai, fica aqui com a gente!’”. Mas ninguém o amou tanto, ele merecia ser amado tanto!

Na Avenida de Maio, que era a avenida dos espanhóis, com bares, cafés e tudo isso, agora tem placas que lembram o hotel onde Lorca ficou. Tem lá o apartamento que é um pequeno museu, o Teatro Avenida, os bares onde ele ficou. Ficou uma lenda. Mas ficou muito mais! Ficou todo um processo de trabalho. Então poetas saíram a continuar.

O Javier Villafañe criou um teatro que andava, que era uma carroça, com animal, por um cavalo e uma mula, não sei bem o que puxava. E depois era uma espécie de caminhonete. Depois ele começou a vir muito ao Brasil também. A minha professora do primário, que chamava Helena, me ensinou a fazer bonecos e ela aprendia com o Javier, que tinha trabalhado com o Lorca. E ela me deu um livro do Javier, que foi o meu primeiro contato, eu diria, com a poesia lorqueana. Mas não era o Lorca, era uma criança. Uma criança que sempre aparecia em tudo que ele escrevia. Sempre aparecia alguma criança e não era para aparecer mesmo, crianças?

273 •

Tinha uma epígrafe que era assim: “Quando eu vejo...” (vou falar em espanhol e depois traduzir): “*Quando veo um títere passa como un ilo de oro en mi corazón.*” – “Quando eu vejo fantoches, passa como um fiozinho de ouro no meu coração.” Eu acho que o Lorca poderia ter escrito isso - mas foi uma criança que assistiu a um espetáculo de bonecos do Javier. Eu nunca esqueci. O livro eu nem sei onde foi parar, mas a epígrafe, essa frase dessa criança...

O Javier fazia, depois dos espetáculos, a criança desenhar. Depois vou explicar porque isso interessa para mim, e interessa para todo mundo. Que lindo seria depois... Vocês assistem ali, depois eu entrego lápis e papel e desenha a partir do que eu falei. Não é? Que pretensão, mas de repente até seria lindo.

Eu [era criança e] fui fazendo bonecos, brincando com as crianças. Eu chamo isso teatro ao pé da escada, era um sobrado. Era um sobrado, ou seja, era toda essa torre de Babel e improvisávamos de manhã. Montávamos os bonecos em cima de carcaças e à tarde apresentávamos. Fazíamos de papel machê e no meio do espetáculo ia se desprendendo as máscaras de papel porque a criança é apressada: é hoje, é agora. Ela não vai esperar, não é? Até secar e todo esse processo, ao menos que os adultos segurem, né?

Fazíamos um espetáculo, também, vale a pena dizer, eu não sabia que era de Oscar Wilde, em que eu fazia *O príncipe feliz*⁹. Alguém me disse que foi feito em um teatro, eu não vi, não tinha dinheiro para ir. Então fazia *O príncipe feliz*, de Oscar Wilde, sem saber que ele era o Oscar Wilde, sem saber quem era Lorca. Sem saber quase, quem era o Villafañe.

E aí passa o tempo. Os bonecos foram muito importantes. Com o tempo comecei a escutar falar do Lorca e, já jovem, criamos um grupo de teatro de bonecos que andava pelos bairros, que se apresentava em algum teatro independente, Teatro La Máscara. Eram grupos como agora tem em São Paulo. Em São Paulo, tem quase 100 grupos, tem uns 20, 30 que tem até espaços improvisados como o nosso e se apresentam para o público. Uma espécie de teatro de resistência. Então, era um teatro independente.

• 274

Nós nos apresentávamos. Fazíamos peças que nós reescrevíamos. Alguma coisa do Javier ia desdobrando para outra. Mas o Javier também tinha feito um *Fausto*, não é? Quer dizer, o próprio Goethe fez *Fausto*, sabe como ele fez? Goethe ia na feira e o pessoal que fazia bonecos na feira apresentava uma história com o Diabo e o Doutor Fausto, então primeiro ele assistiu isso. O Goethe também fez isso, não é?

Eu andei depois com um boneco pela América Latina, alguns países. Em algum lugar que eu passei, o Javier tinha passado também. Também tinha passado depois, (desculpe, não é megalomania, mas é verdade), tinha passado esse amigo

⁹ Conto infantil publicado pelo escritor irlandês em 1888.

que se chama Che¹⁰. Sabe quem é o Che? É para saber mesmo. Os argentinos de Buenos Aires tão cosmopolitas que vinham procurar a América Latina e sua identidade. E foi importante sim, se aproximar do chão, da poeira, dos camponeses, de outras línguas, de toda aquela coisa que os brancos, os ocidentais colocaram como a civilização, não é?

E nessa época, vivemos a grande tragédia que era a Segunda Guerra. Tudo isso, quando eu comecei, já era depois da guerra. E aí eu fui descobrindo o Lorca. Mas para mim o Lorca era um cara que tinha trabalhado com bonecos. E depois eu li *Los títeres de Cachiporra*¹¹ (que a tradução seria *Os fantoches de cassetetes*, como eu traduzi). Porque é para bater, os bonecos se batem, um mulengo se bate. É um recurso dele para fazer rir. São cabeça dura todos, não é? Como o palhaço também se bate muito. Então para mim isso era Lorca, depois fui lendo e fazendo...

Só, em 1974, nasceu o grupo *Ventoforte*. Nasceu praticamente em uma apresentação aqui em Curitiba, no *Primeiro Festival de Teatro de Bonecos e Teatro para Crianças*¹², em que a gente improvisou um espetáculo que se chamou (e chama) *Histórias de lenços e ventos*, que deu origem ao grupo *Ventoforte*.

A inspiração era poética, era lorquiana, era popular, passando pelo meio de todas essas experiências que fazíamos. Lidávamos com muitas áreas de artes. O teatro popular da América Latina nos tinha impregnado e do Brasil, nem falo!!
275 • Andei, andei, andei pela cordilheira, depois vim parar em uma aventura em que os adidos culturais me salvaram de uma situação, os adidos culturais do Brasil me mandaram para o Rio de Janeiro, entrei com o trem da morte.

Então, em 74, nasceu o *Ventoforte*. Fizemos vários espetáculos: *Histórias de lenços e ventos*, e depois mais outro. E no terceiro, então, veio o Lorca, em 76, que era aniversário da morte¹³. Foi em agosto que a gente estreou. Depois comecei a

¹⁰ Che Guevara [Ernesto Rafael Guevara de la Serna] (1928-1967), médico argentino, revolucionário marxista e guerrilheiro. Enquanto ainda jovem estudante de medicina, viajou pela América do Sul, conhecendo as diversas realidades marcadas pela pobreza.

¹¹ Peça de teatro de Federico García Lorca, de 1922, *Los títeres de cachiporra. Tragicomedia de don Cristóbal y la señá Rosita*. Ver: MACHADO, 2011.

¹² Organizado pelo Teatro Guáira. Mais informações: SCHEFFLER, 2022.

¹³ Espetáculo *As pequenas histórias de Lorca*, estreou em 1976. Ver: SANTOS, 2020.

cada dez anos, mas depois eu disse: “assim não vou fazer Lorca, é muito pouco, não é? Mas também não sou eterno!”. Depois fui fazendo a cada cinco ou seis, agora vou tentar fazer a cada dois anos.

Então, a gente fez um espetáculo já sabendo quem ele era Lorca. Eu não quis fazer os grandes espetáculos, quis fazer aquilo que ele tinha inventado, eu quis fazer aquilo que ele fez depois de *Bodas*, depois de *Yerma*¹⁴: o que ele fazia com os bonecos. Então fizemos um espetáculo chamado *Pequenas histórias de Lorca*.

Fizemos *A donzela, o marinheiro e a estudante*, um pequeno entremez, vamos dizer. É um diálogo desses três personagens, muito poético, muito bonito. Fizemos também o *Diálogo do Amargo*, conhece? *O diálogo do Amargo* é um jovem que anda pela estrada, carregando pão e aparece a morte cavalgando (eu não estou seguro se ele [Lorca] fez a morte cavalgando ou se fui eu. Não! E ele colocava, sim, cavalos). Eu coloquei um cavalo em cena com a morte de peito nu e com um punhal de ouro (mentira: não era de ouro. Mas no teatro se falamos que é ouro, se falamos com garra e sensibilidade, todo mundo acredita. O teatro é assim: é além da verdade e da mentira.)

Então, entrava a morte. Era muito linda! O cavalo era um grande pano preto, vestido por três pessoas: um na ponta era o rabo e dois na frente (ou era o contrário? - não sei se era o contrário...). Um dos lados do cavalo era uma atriz que depois ficou conhecida relativamente, que fez também um Rosita muito linda que era a Xuxa Lopes. Ela estava começando no teatro. Ela era uma parte do cavalo.

E fazíamos uma pequena peça que se chamava *Cena do Tenente-coronel da guarda-civil*: “Eu sou o Tenente-coronel da guarda-civil” (ele lá desfilando, o resto dos atores:) “Ele é o Tenente-coronel da guarda-civil e não há quem lhe responda”. Eu apresentava a resposta: “E não há quem lhe responda”. “Tenho três estrelas, vinte cruces...” (não sei o que e, vai por aí). Até que, de repente, alguém diz: “Lá na rua tem passado uns ciganos”. Aí, vem um cigano, claro, dizendo poemas, cantando, cantarolando poemas e o tenente-coronel se incomoda, acha esquisito, não gosta, não tolera, manda expulsar e bater no poeta. E o outro insiste com a

¹⁴ Peça de teatro de Federico García Lorca, de 1934.

poesia e eles começam a se arrebentar. Até que, de repente, ao estilo dos bonecos (mas o Lorca nunca falou para fazer com boneco, eu fazia sim com bonecos. Para fazer uma tropa grande era: o ator, mais outro, um que era soldado, mais um soldado, mais outro soldado em cima dele que era boneco de pano, então eram mais em cena). Então ele começa: “Ai! Estou passando mal! Tô passando mal! Eu tô passando mal!”. E, de repente, morre. Ele morre. E aí começam a bater, possivelmente até matar.

Esse tema... essa cena, nós estreamos em Porto Alegre, não no Rio. O Ventoforte estava no Rio (e agora está em São Paulo). Estreamos em Porto Alegre. Para Porto Alegre (porque havia a censura do Rio), foi proibida a cena do *Tenente-coronel da guarda-civil*. Fizemos em Porto Alegre sem a cena do Tenente-coronel e a gente achava um absurdo.

No mesmo espetáculo tinha *O pequeno retábulo de Don Cristóbal*. E a outra tragicomédia da *Sinhá Rosita*. É a mesma história, só tem tratamento diferente. Então, a Rosita tem um que é o pai, no outro ela tem a mãe. E eu pus junto na peça: ela tinha pai e mãe. E Don Cristóbal era o mesmo: era o terrível Don Cristóbal com um cassetete na mão e batia em todo mundo. Conseguia tudo pela força. Comprava tudo com seu dinheiro.

277 • E também acontecia uma coisa meio simples, de gracejos dos bonecos.

Ela tinha um namorado que chama Cocolichi, que os atores tiveram problemas com alguns versos do Lorca, porque tem uma cena que ele diz: “Você é uma flor! Você é uma flor, Rosita!”. Claro Rosita é uma flor. E ela fala: “Você é um cravo!”. Isso eles ficavam achando um pouco simplório demais. Porque não estavam acostumados, porque nunca haviam usado, e “não se usa mais”. Pelo menos *alla* no sul se usa tudo isso: objetos, flores... Então, houve problema pra assimilar uma linguagem que estava presente: o poético, a linguagem poética e popular. Ela tem uma síntese. Algumas cenas têm menos ou mais, uma origem popular.

Então, o espetáculo já começava também procurando o Brasil feito por brasileiros e eu estava fazendo minha aprendizagem. Fiz, primeiro, minha aprendizagem de ser argentino, pelos meus pais que eram imigrantes judeus

poloneses. Depois disso, fiz minha aprendizagem pelas cordilheiras, com os índios. Então, a gente vai aprendendo e vai assimilando culturas, não é?

Então, entrava um casal. Cantavam, toda a música. Era baião, xaxado, vários assim. Toda essa energia (É aquilo que ontem você falou, quando ele foi em Cuba. Achou proximidade, porque Cuba também é origem meio ibérica, o som cubano, não é? com a entrada dos negros. Aqui também, Portugal, com a entrada de negros, índios, e etc, etc. Então tem uma intensidade que nem sempre lá em cima, nos países do hemisfério norte têm). E a gente dançava, cantava. De repente parava tudo e descia um pano preto e nós cantávamos *Assum Preto*¹⁵. Conhecem o *Assum Preto*, de Luiz Gonzaga, que fala de alguém que cegaram, perdeu a possibilidade de ver? [Cantarola a música]: “Tiraram os olhos do assum preto para ele cantar melhor”. Mataram Lorca... Não gostaria que fosse assim. Mas talvez para ele ser mais profundo e mais forte. No lugar de matar, conseguiram dar mais força a tudo o que ele havia feito¹⁶. Eu me emociono.

Isso eu me refiro a minha mãe. Minha mãe viveu várias de guerras. Eu perguntava para ela: “você gostaria que você voltasse... você queria a vida que você viveu?” Ela: “sim, mas sem as guerras!”. Então é evidente que não queremos que os poetas sejam mortos.

Então começava todo esse espetáculo. No começo com tintas um pouco mais sombrias, mais escuras. Depois, quando o Amargo morre, que a morte carrega ele, a gente ia tirando as roupas mais escuras, mais de luto e ficava quase nu, com uma pequena sunga, de nada.

Uma vez fomos para Vitória e veio um cara da censura assistir (porque a censura a gente mandava, eles qualificavam e depois tinha que apresentar para a censura. Cada espetáculo era apresentado, em cada cidade, para cada estreia nossa em São Paulo, no Rio... a censura vinha e assistia primeiro o espetáculo para eles. Já foi qualificado, mas ainda não era definitivamente). Então, em Vitória apareceu um censor que disse: “não, não vai poder passar esse espetáculo aqui.

¹⁵ Música composta por Luiz Gonzaga (1912-1989) e Humberto Teixeira (1915-1979), em 1950.

¹⁶ Federico García Lorca nasceu em 5 de junho de 1898, no povoado de Fuente Vaqueros, em Granada, Espanha. Foi assassinado em 18 de agosto de 1936, aos 38 anos, em Granada.

Lá no sul, são todos muito mais...” (não sei o que ele quis dizer... sei lá, mais sem vergonha?), “mas, do Rio pra cima, a família não vai tolerar isso aí”. Aí ele nos obrigou a, quando tirar a roupa, ficar, não frontal, mas de lado. E a gente botou uma luz até quase igual, até mais bonita, de contraluz.

E, em Brasília, já apareceu um homem da censura que havia tido um derrame e assistiu junto com mais duas pessoas e no final disse assim: “Olha, ainda não vou dizer como censor o que eu penso do espetáculo. Mas eu gostaria que vocês também tivessem nos convidado para assistir aqui, um Shakespeare, um Molière...” e não sei o quê. Censor também ama, não é? Se diz assim, dos brutos também. O censor, às vezes, está na polícia porque é um emprego que precisava. Ele disse: “Quanto a liberar, passem lá no escritório que vamos liberar.” Em Brasília liberou direito. Dois censores diferentes.

E era importante porque a cena do Tenente-coronel é muito importante na minha visão da morte do Lorca. O Lorca foi processado. Ele foi vítima no segundo, terceiro dia. Ele foi aconselhado a voltar para Granada, logo foi preso e logo foi morto.

279 • Durante a República, já teve um juiz que foi denunciado que ele agredia com o exército e forças armadas. Depois liberaram ele, mas ficou essa marca. Era pela cena do *Tenente-coronel da guarda-civil*. Quando voltamos de Porto Alegre, foi publicado no Jornal do Brasil: “Lorca novamente morto e censurado”. Já estava preparado isso. Então a censura cedeu, autorizou e nós fizemos. Nós fizemos essa cena várias vezes.

Esse espetáculo recorria a toda uma tradição, que ia dos bonecos a própria poética do Lorca, o uso múltiplo do espaço. A poesia não está só na palavra, está no que se faz no palco também. Nós usávamos umas varas para dividir o espetáculo, eram como grades sob a roda que a gente ia movimentando e a Rosita ficava presa lá quando ela casa com don Cristóbal é libertada (todo encontro amoroso talvez não liberta, mas leva para algo melhor, dá um pouco mais de luz, de vida). Então ela é libertada enfim...

Esse espetáculo foi repetido outra vez. Chamava *A tragicomédia da lua branca*¹⁷. Ele se arrebenta também. Nas primeiras vezes, saía um monte de palhas, lixo, papel... tudo saía da barriga dele. Tem uma frase que diz: “Ele não era gente, ele era apenas um boneco!” Isso acontece com o Tenente-coronel. Essa coisa de não aguentar o amor, a poesia, a liberdade – e se arrebenta.

Nessa versão da *Lua Branca*, tirávamos dele uma corda cheia de bandeiras de todos os países (adoro colocar bandeiras de todos os países em cena). E geralmente são bandeiras rasgadas, não são bandeiras bonitinhas. Na época da censura tinha que se tomar cuidado. Agora mesmo fiz um espetáculo, ano passado, que é *A centopeia e o cavaleiro*¹⁸, em homenagem ao Betinho¹⁹. Então, a Centopéia, que vai para a cidade, colocamos uma bandeira brasileira grande e ela sobe, pisa em cima e começa a surfar em cima. Então, telefonaram umas pessoas dizendo: “Olha, ela estava limpando o chão com a bandeira brasileira?” Isso não podia fazer na época da censura. Agora digo: “ela não está limpando o chão! E mais: eu prefiro que limpem o chão com a bandeira brasileira do que sujem com outras bandeiras. Essa limpeza é mais digna que a limpeza que fazem na sua casa, na sua sala, e com mais liberdade e com mais criatividade.” A mulher ficou meio assim... Não foi adiante. Não tinha nem como ir adiante nessa história. Então a gente coloca bandeiras rasgadas, muitas.

• 280

¹⁷ Estreado em 1996.

¹⁸ Estreada em 2006.

¹⁹ Sociólogo Herbert de Souza (1935-1997) ativista dos direitos humanos.



Figura 3. Ilo Krugli com público na UTFPR, em 2007. Arquivo TUT

Fizemos outros espetáculos. Três anos depois, fizemos um espetáculo, já em São Paulo, que se chamou *Choro Lorca*²⁰, que é meio um trocadilho inclusive. A intenção era isso, que poderia ser a música (nós usamos muito a música ao vivo nos espetáculos) e o chorar por ele. No espetáculo, entrava a cena do menino e o gato, da peça *Assim que passem os cinco anos*²¹. Eu gosto de fazer prólogos. Entrava uma cena que curiosamente tinha o quadro de Goya do fuzilamento²² e, em frente

281 • desse quadro, nós fazíamos o começo do espetáculo. Depois, tinha o menino e o gato. Depois, tinham várias cenas do *Romanceiro cigano*²³. Tinha uma cena da Guarda-civil. E depois disso entrava a *Sapateira prodigiosa*²⁴. Então, esse espetáculo foi um espetáculo muito elaborado com um elenco bastante experiente, intenso, bonito. Nem teve tanto sucesso como a gente sempre espera. Mas esteve por várias cidades.

²⁰ Estreado em 1986.

²¹ Peça de teatro de Federico García Lorca, de 1931.

²² Pintura de 1814, de Francisco Goya: *O 3 de Maio de 1808 em Madri: Os Fuzilamentos na Montanha do Príncipe Pio*, também conhecida como *Os Fuzilamentos da Moncloa*. - <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/o-3-de-maio-de-1808-em-madri-francisco-de-goya/>

²³ Livro de poesias de Federico García Lorca, de 1928.

²⁴ Peça de teatro de Federico García Lorca, de 1930.

Na *Sapateira*, entra também o Sapateiro que sai pelo mundo fazendo teatro de bonecos. Ela é muito jovem e ele é mais velho. Então brigam muito, ele vai embora – isso antes de começar o espetáculo. O espetáculo é a volta dele. Mas ele volta de óculos escuros e não sei o que, ela tem dúvidas se é ele ou não é ele. Enquanto isso, todos os jovens da cidade se matam por ela porque ela era muito bonita. Enfim, é um espetáculo bem popular. Ele chamava de *Tragicomédia violenta*, era muito intenso.

Ontem se falou da cena do menino. Sempre tem um menino. Isso deixou uma marca muito grande em mim. Tanto que outro dia quando fui fazer a leitura desse cordel, nunca falamos tanto palavrão na nossa vida! Quando era o final do espetáculo (eu, inspirado no Shakespeare, o *Rei Lear* – era uma leitura e eu adaptei), como diretor, eu dizia que o último verso tinha que ser dito por uma criança. E os atores falavam: “mas com tanto palavrão? Uma criança?” Eu disse que no teatro não tem importância, colocar realmente uma criança em cena porque todo ator tem uma criança sempre guardada no coração. Aí, um dos atores dizia como se fosse uma criança. Não imitando uma criança, mas vivendo.

Eu percebi que era uma jogada do Lorca. É lorqueana sem dúvida. Porque essa coisa que é a inocência da criança... essa capacidade de falar de tudo e de outra forma é realmente a criança. Depois ela se transforma em adulto, não é verdade? Depois ela começa a transformar em conceitos, em repressões, em estereótipos, em eufemismos.

Ontem eu quase me assustei (porque a gente é marcado por uma formação) quando você [Krugli aponta para alguém na plateia] colocou uma frase do cara que disse que ele matou o Lorca. Você não traduziu, ninguém traduziu, mas a gente sabe que ele falava “cu”, não é verdade? Ela menciona em espanhol [aponta outra pessoa da plateia]. Os adultos colocam o eufemismo. Chamamos diferente, aí podemos falar. Acaba sendo uma bobagem, não é? Uma preservação assim. Cada classe social, cada cultura tem seus valores de acordo com suas aspirações de desenvolvimento e de vida e de relações com a natureza e com o ser humano.

Voltando à criança, na *Sapateira*, tinha uma criança vizinha que vinha conversar com ela. Sempre tem uma criança. Em *Bodas* também sempre tem uma

criança, uma menina. Sempre tem uma criança por perto que coloca em outro plano, mais simples: o porquê. Para uma criança o porquê se transforma em algo mais simples. E a cena da criança e das moças, que falam o que aconteceu nas bodas.

Então fizemos a *Sapateira* e fizemos uma coisa interessante que não deixa de ser teatro. A gente tinha que divulgar o espetáculo. Então, tanto em São Paulo quanto no Rio, nós fazíamos uma divulgação de “guerrilha”. Nós falamos que era guerrilha, mas já estávamos num Brasil democrático, não era mais guerrilha. Então a gente se vestia com a roupa do espetáculo e saía numa kombi. Parava na frente de algum bar, entrava todo mundo sem dizer nada, mas vestidos. A gente se aproximava das mesas e pedia a mão e olhava a mão como se tivesse lendo a linha da mão. Tirava do bolso um convite promocional e deixava ali. Todos se juntavam e cantavam alguma das músicas.

Lá cantamos muita música difundida pelo Lorca, nesse espetáculo. Então cantávamos a música e sem dizer mais nada, saíamos correndo e desaparecíamos. Fizemos no Rio também, no baixo Leblon, acho que em Brasília também fizemos um pouco.

283 • Nem sempre a gente tem toda essa disponibilidade em montar o espetáculo e ainda sair na rua para procurar o público. Ontem propus para ele [Krugli aponta para alguém na plateia] que deveria ter trazido o pessoal do Vento pra sair e agitar pra trazer mais público para esse evento, esse seminário que acho superimportante, bonito.

Simultaneamente com *Choro Lorca*, fizemos um espetáculo em espaço aberto. Primeiro, era na porta de um teatro, no saguão. Depois foi no Ventoforte também. Se chamou *Sete corações - qualquer homem é suspeito*²⁵. Quando fazíamos *Sete corações - qualquer homem suspeito*, que é um poema do Lorca, que vai falando sobre amor. Depois no final ele diz: “Sete corações eu tenho, mas não achou o meu”. Então, ainda ele está procurando o dele.

²⁵ Em 1986, foi montado *Qualquer homem é suspeito*, primeira versão do espetáculo de 1996, chamado *Sete corações, poesia rasgada*.

Nos telefonavam muito. (Gente que já era nosso público fixo, sem dúvida uma classe média intelectualizada. Não estou ironizando. Acho até interessante. Esse público fiel que sabe o que estavam fazendo. Um público mais popular já é menos fixo e quando vamos à periferia, o público, esse popular, é muito intenso. E o espetáculo ocorre igual como se estivesse no Teatro Municipal.) Então eles telefonavam e perguntavam: “mas por que qualquer homem suspeito? Por que dizer isso? Porque é um espetáculo para crianças...”. E, então, respondíamos: “qualquer homem é suspeito em ser poeta!”.

Apresentávamos, como eu falei no começo: a pessoa morrer, que falava que morria muita gente, folhas que caíam, flores que murchavam. Depois vinha homenagem ao Lorca e a *Cena do Tenente-coronel*. Depois falávamos: “não se sabe se foi o Rei, se foi alguém, se foi o tenente-coronel, só que mandaram fuzilar o poeta”. E fazíamos o fuzilamento. Foi uma das últimas vezes em que a censura esteve lá no Ventoforte e queria botar o espetáculo para seis anos. Não! É espetáculo que criança tem que entrar. “Não vai ter metralhadora: vai ter vassoura”, que usava muito naquela época vassoura assim fuzilando. Mas, era participativo. A gente trabalhava entre o público. Talvez uma forma assim, um pouco... quando é bem e mal? Não era maniqueísta. No teatro, tem que ter os vilões - tem que ter dos outros, não é verdade? Que se não, não sai a história.

• 284

Parte do público se dividia, alguns dos atores eram a guarda civil que ia fazer manobras, se preparar para fuzilamentos e convidavam quem quisesse ir fuzilar que viesse. E, os outros, que ficavam lá dentro, iam ser poetas. Era uma escolha.

No Rio, uma amiga minha, quando fizemos uma segunda vez (lá não se chamou *Qualquer homem é suspeito*, chamou *Sete corações, poesia rasgada*, que entrou naquela celebração dos cem anos do Lorca). Então, a mãe pedia: “você não quer ser poeta?”. E a criança: “não, não vou ser poeta. Vou ser guarda!”. “Ô, vem cá meu filho”, um psicanalista falava. E o menino falava participado: “soldados prendam esse homem”. Era o pai dele. “Levem ele preso!”. Então ficavam lá do lado de fora se preparando para o fuzilamento.

E nós fazíamos poemas com o público. Quando chegavam os guardas, escondíamos os poemas ou pedíamos para as pessoas guardarem na memória e rasgávamos na frente deles. E começavam os fuzilamentos e nos fuzilavam. Eu estava sempre entre os fuzilados, bem sofredor! Eu gostava de ficar lá!

É até ingênuo, maniqueísta, ingênuo, romântico. Era muito emocionante. A única forma dos mortos que ficavam na plateia, no palco, de fazer renascer... (porque queríamos fazer renascer um poeta, que era um boneco muito lindo! - Outro dia emprestamos para a comunidade para eles levarem na época da malhação de Judas e bateram tanto que quebraram o boneco. Eles não sabiam que simbolizava o poeta, o Lorca. Era um boneco. Malhação de Judas é uma catarse também, não é? Colocada pelo colonizador...). Então, para reviver o poeta tinha que ser inventado, criado, pequenos poemas no ouvido das pessoas. A plateia que ficava dentro. A metade era morta e a outra ia falando assim [faz gestos de cochichar]. Alguns falavam aquele chavão: “batatinha quando nasce se esparrama pelo chão”. Eu não gostava que me acordassem com isso. Eu procurava evitar. Quando eu estava entre os que estimulavam os poetas, eu dizia pra inventar algum outro.

Fizemos uma vez, no Rio de Janeiro, no Teatro Cacilda Becker. Nesse dia, estava o pessoal da Casa das Palmeiras. (Eu não sei se vocês sabem o que da Casa da Palmeiras? Vocês sabem o Museu de Imagens do Inconsciente, da Nise da Silveira? A Casa da Palmeiras foi a primeira Clínica de dia, que chama, que a pessoa entra lá pela manhã e sai à tardinha e aí fazem um trabalho de expressão²⁶.) Eles estavam lá para assistir. Eles ficaram muito irritados com todos esses fuzilamentos. Se levantaram, arrancaram as vassouras (os fuzis das mãos dos atores) e mataram eles na hora. Então, o resultado: éramos treze, catorze atores, estávamos todos mortos no chão. Eu também estava morto. E a gente disse: “e agora vai acontecer o quê? Até quando vamos continuar assim?”.

Na plateia tinha um ator conhecido nosso, eu nem sabia que estava lá. E eu escutei a voz dele que disse: “gente vamos fazer qualquer coisa? Eles têm que voltar

²⁶ Ver: <https://casadaspalmeiras.blogspot.com/>

para vida! Vamos cantar uma música pra eles? Vamos cantar *Alecrim?*” [Krugli começa a cantar]: “Alecrim, alecrim dourado...”.

Depois que reviviam os mortos, fazíamos um ritual. Pegávamos o boneco que era o poeta. Também os soldados queriam saber o que tinha dentro dele. (Dentro dessa coisa que o tenente se arrebetava tudo e era poeira, lixo.) Mas o que tinha dentro do peito do poeta? Então, saía um fio, saíam espelhos, saía um pão, saía uma flor, saía uma série de coisas assim de dentro dele. Devolviam tudo para ele, colocavam tudo dentro do boneco e falava algum poema do Lorca e ele voltava.

Isso tem a ver com o nome dessa palestra: *Montagens lorquianas para os poetas que ainda não nasceram*. Eu estava morto lá no Ventoforte e escutei uma criança se debatendo com um guarda. Era uma criança de oito anos. Eu escutava que a criança se debatia e disse: “Pára! Você não vai nos matar! Chega! Vocês não vão poder matar todos os poetas, porque vocês não podem matar os poetas que ainda não nasceram!”. Por isso que eu homenageio o Lorca e essa criança que eu talvez um dia cruze com ela... Ela já vai ser sei lá, pai ou avô... Não é isso? É assim.

Não coloco todo o elogio que estou fazendo nessa colocação nela, nem na gente. Senão na sequência do nosso espetáculo, que realmente colocamos de que a vida continua, vai nascer outra criança, vão nascer mais flores, apesar da morte, apesar da transformação. Mas ela que teve a coragem de colocar isso!

• 286

Então integramos isso no espetáculo, quando o espetáculo acabava: “Não faz muito tempo aqui, fazendo nesse espetáculo, uma criança disse: ‘vocês não vão poder matar todos os poetas!’”. E fechávamos o espetáculo com essa frase, que é a frase de uma criança.



Figura 4. Ilo Krugli, em 2007. Arquivo TUT.

287 •

Passou mais tempo e em 2004 fizemos *Bodas de sangue*, com mais experiência de teatro. Eu diria que, na primeira vez, fizemos um estágio quando fizemos *A pequena história de Lorca* (o Ventoforte surgiu com *Histórias de lenço e ventos*, que é para criança, mas é para todo mundo, eu acredito, o teatro com aquilo que foi colocado ontem: o teatro que faz rir e chorar ao mesmo tempo. Aí que é o teatro mesmo pra valer. Em *Lenço e ventos*, os adultos participam tanto quanto as crianças). Então, falavam para o grupo: “bom, agora vocês vão fazer um espetáculo para adultos, porque vocês fizeram um espetáculo de sucesso para crianças, então já estavam preparados para fazer um espetáculo para adulto”. Mas nós continuamos fazendo o espetáculo para crianças, para todo mundo.

Depois dessa caminhada, (eu ironizo) estamos preparados para fazer um dos espetáculos importantes do Lorca que é *Bodas de sangue*. Trabalhamos em 18 pessoas; com a parte técnica seriam mais, 22 pessoas. Viajamos para Europa, inclusive.

Lá no Ventoforte, colocamos uma floresta. Botamos galhos, muitos galhos. Nunca fiz isso e é tão lindo andar entre os galhos. Quanto foi para Europa foi proibido isso porque podia pegar fogo. Era um grande fundo com folhagem de onde saía o lenhador, saía Leonardo. Entrávamos cantando um maracatu, depois se transformava

quase num samba periférico. Mas não estavam com aquelas roupas assim, brilhantes do desfile, de mestre-sala e porta-bandeira - só que ela tinha dois namorados, dois mestres-salas. E aí rodavam e brigavam e separavam. Daí de repente, parava tudo.

Tínhamos umas janelas que montávamos no espetáculo. (Era a continuação daquelas grades - eu falei de grades da Rosita). Lá eram janelas na casa da noiva, na casa do noivo e na casa do Leonardo. Então, as janelas iam para o fundo e eu ia para o público e falava (vamos ver se ainda guardo bem): “Respeitável público! Não respeitável público, não! E não é que o poeta ache que o público não é respeitável. É que por detrás dessa palavra há como um apelo, um tremor, um pedido de indulgência de ser generoso com a poesia e com os engenhos do autor. Mas o autor não pede nem generosidade, nem piedade. Ele pede só atenção. Porque faz muito tempo que já atravessou a divisão entre o palco e a plateia, onde se oculta a crítica, onde se oculta também o teatro comercial, que cada vez mais vai invadindo os teatros. E é por isso que a poesia se afasta do palco. Se afasta do palco para ir para outros espaços onde ninguém se assuste de que uma árvore se transforma numa bola de fumaça. Ou que três dedos de uma mão, por amor, em uma palavra se transformam em três milhões de peixes para acalmar a fome da multidão.”

E, lá atrás, todo o elenco: “Podemos entrar! Podemos entrar!”. (Isso é um pouco do prólogo da *Sapateira*, que o próprio Lorca apresentava em Buenos Aires. A *Sapateira* em que falava para o público: “Respeitável, não respeitável público, não! Só público! E não é que o autor não ache o público respeitável.”) “Podemos entrar, podemos entrar”. A *Sapateira* falava: “Posso entrar? Eu quero entrar!”. E ela estava assim querendo fazer o espetáculo.

Então, eu falava para o público, no começo eu falava: “Em 1934, Frederico García Lorca esteve em Buenos Aires. Depois ele partiu. Pouco tempo depois (eu botava mão dentro de uma bacia com tinta vermelha), mataram ele e derramaram o seu sangue.” E aí fazia esse prólogo: “Somos cavalos das patas feridas, das crinas geladas, que estão querendo entrar para visitar o espetáculo. Ele vem lá dos caminhos. Vem dos caminhos. Vem lá das ruas. Estão chegando!”. E aí entravam e

começavam a dançar e se movimentar com as ancas do cavalo, com o rabo. E iam criando cenários, com as janelas, com tudo isso.

Fez tempo que usamos muito boneco de pano. Então, na festa, quando já era a festa do casamento, tinham muitos convidados que eram também bonecos de pano. Depois tinha a grande briga, uma briga na festa, e é como se espalhassem muitos feridos e mortos, antes do noivo sair correndo para pegar um cavalo para ir atrás do Leonardo e da noiva que fugiam. Então, havia uma briga na festa. “Dois bandos, dois bandos!” - e morria muita gente.

Então, fiz novamente a entrada [Krugli cantando]: “Tá caindo flor! Tá caindo flor! Minha mãe me disse assim, minha mãe me disse assim: só sabe como começa, não sabe como é o fim!”. E íamos cobrindo tudo isso com panos diversos e continuávamos colocando mais corpos de mortos. O símbolo que tentamos colocar é como se estivéssemos enterrando mortos. E também como se nós todos vivemos e realizamos nossa história com muitos mortos por baixo da gente. Essa é a história da humanidade. A gente não só morre, mas mata muitos e continuamos matando. Então ia cobrindo e ainda colocava mais mortos. Os homens colocavam mais mortos e as mulheres iam cantando e iam cobrindo jogando folhagens.

289 • Ficava essa camada. E o que se seguia, na perseguição na floresta, era por cima de todos esses mortos. E lá se mata novamente. A porta bandeira com a bandeira branca, a noiva. E os dois noivos sujos de sangue. E a Morte e a Lua limpando as mãos de sangue na bandeira. Tínhamos que ter uma bandeira branca para cada espetáculo.

E a mãe, depois desse texto que foi colocado, ela vai para casa dela. E o encontro com a noiva que tem uma beleza, uma sinceridade feminina tão linda, tão apaixonada. E por fim fechava. Os atores, no começo, entravam com bandeiras, a entrada no teatro era com muitas bandeiras. Em cada país colocávamos a bandeira do país também, mas rasgadas. Porque as bandeiras são para isso, são manchadas, rasgadas. Não são bandeiras bonitinhas que ficam em museu. São bandeiras sacrificadas, não é? Como as pessoas. Elas vão para a guerra, para dominação, se desgastam, ficam em farrapos. Então, no final, retomávamos as bandeiras e

segurávamos todos esse pano, com todos os bonecos dentro e a mãe no meio de tudo isso girava, girava, girava, girava, girava e fechava. Fechava a cena.

Praticamente tinha acabado. Mas todo o elenco avançava e a mãe falava para o público. Como tínhamos chegado da rua também, começávamos a sair novamente e os atores iam embora.

Eu fui à Lua. Deve ser a primeira vez na história de *Bodas* que um homem da minha idade faz a Lua, que geralmente pediam a uma atriz que ficasse sem, sem saber quem era, uma surpresa para o público.

É muito linda a história. Tem muito para se falar, mas eu fiquei mais marcado com a presença da criança. Não são em todos os espetáculos, mas a Lua também está presente em tudo. Está continuamente acompanhando tudo que acontece e, aparentemente, pode-se pensar que ela é culpada das coisas, mas não é. Ela está presente. Ela viveu toda a história da humanidade. E a Morte também carrega uma história complicada. E aí vem outras elaborações até de nível existencial, filosófico. Somos isso: morremos e nascemos, morremos e nascemos.

Eu não sei se tenho muito mais para falar. Então é isso. Agora espero se vocês têm alguma coisa a perguntar ou para me dizer ou até para devolver.

[Krugli toma um gole de água]: Da próxima vez bota um vinho!. Nas *Pequenas histórias*, tem uma cena de taverna que a gente tinha vinho. E o vinho tem cheiro e o público já ficava com vontade e alguns atores vinham e serviam o público também, era assim. Foi em um teatro lá do Rio de Janeiro, no Teatro Cacilda Becker.

• 290



Figura 5. Ilo Krugli, em 2007. Arquivo TUT.

[A seguir, alguns trechos da fala de Krugli durante o bate-papo com a plateia após a palestra.]

[...] O teatro é uma das manifestações mais antigas da humanidade porque tinha um culto quase religioso, porque podíamos ser, podemos ainda ser deuses, podemos trazer os deuses, podemos trazer os heróis aqui. Podemos mostrar as contradições entre vida e morte. É um grande espelho isso. É um espelho, assim, em carne e osso. Já fizemos espetáculo em que alguma criança foi avançando até o palco, isso em Belo Horizonte. Tudo isto é liberdade. Porque, diferente de filmes, televisão e não sei o que mais, ela nunca tinha visto teatro. Estávamos encarnando o personagem. E a criança estava fascinada. [...]

[...] Lorca foi recolher músicas, algumas eu conheço. E tem muitas, mas eu penso o seguinte: cada um faz como acha. Por exemplo, eu tenho uma vivência de Argentina. A Argentina é outra coisa, mas tem muita influência também espanhola. Eu acho que o Lorca aparentemente é tão espanhol (um espanhol de verdade, não é?) que a gente acha que tem que fazer um documento espanhol.

Eu tenho esse problema agora, vou fazer um Suassuna²⁷ (porque um sonho me indicou que tenho que eu tinha que fazer Suassuna. Como uma vez fiz o Victor Hugo, porque o sonho me indicou que eu tinha que fazer. No sonho uma mulher gritava: “Victor Hugo onde você está? Victor Hugo apareça! Que história você está aprontando?” Eu estava doente e pensei: minha cura é o espetáculo que eu tenho que fazer²⁸. O inconsciente fala do seu jeito. E agora escutei uma voz assim: “a pena e a lei”. E eu não sabia que o Suassuna fazia oitenta anos, depois descobri.) O que me aterroriza no Suassuna é que ele é muito nordestino. Quando me chamaram pra essa leitura agora de um cordel de um cearense, a moça que ligou disse: “me disseram que você pode fazer bem cordel”. E eu disse para ela: “você já escutou meu sotaque? Um cordel bem brasileiro... você escutou meu sotaque?”

Como disse, eu tenho um pouco de medo de fazer um Suassuna nordestino, porque para mim é demais, é forçado. O Suassuna tem uma cultura muito forte que pode ser analisada: as influências também ibéricas, judaicas, não sei o que mais; a inquisição passando e derrubando e recolocando as coisas fora de lugar; e os índios, e a colonização... Somos isso. Somos produto disso.

Eu acho que não tem que tipificar demais o Lorca. Pode ter sua liberdade - você escolhe uma música que pode integrar. Agora, se você vai fazer um Lorca puramente espanhol, é a mesma coisa que fazer uma coisa italiana puramente. O Victor Hugo nós não fizemos uma coisa francesa, não tinha nenhuma música que era francesa. Tinha mais músicas que pareciam latino-americanas. Mas se era Victor Hugo... Lá no fundo tínhamos uma reprodução do grande quadro do Delacroix, a pátria andando com os revolucionários com a bandeira francesa²⁹. Mas não fizemos uma coisa francesa. O que agora interessa da revolução francesa que é ainda: a liberdade, a fraternidade, a igualdade. Ainda não foi realizada. Então a mim, me interessa isso.

²⁷ Ventoforte estreou, em 2008, o espetáculo *Se o mundo fosse bom, o dono morava nele*, inspirado em *A pena e a lei*, de Ariano Suassuna.

²⁸ Espetáculo *Victor Hugo, onde você está?*, em 2003.

²⁹ Pintura *A Liberdade guiando o povo*, de 1830.

Eu acho que fazer um Lorca bem espanhol, é uma armadilha. Acho que é como a criança quando ela vê na televisão. Daí ela vem e interpreta o mito e tudo do jeito dela, faz do seu jeito. Aproxima a música da sua infância.

Eu trabalho isso com jovens e com adultos, é muito importante: a primeira música que a gente guardou (ainda que seja mentira, eu uso muito esse subterfúgio), o primeiro amor... A gente não sabe muito bem qual foi o primeiro de tudo, não é? Mas a primeira música que você brincou, cantou. Depende como você resolve colocar, porque Lorca fazia isso.

Eu hoje cantarolei para você isso, do menino e o gato. Girassol. A música é nossa, e a adaptação [Krugli canta]: “Ah, girassol do povo! Ah, girassol! Ah, cravinho do sol! E no bico uma flor. E na flor, uma oliva. E na oliva olivou. Ai, girassol, girassol, ah cravinho do sol...”. Um dia, a gente estava a caminho do lançamento do programa das kombis para o teatro, num caminhão, todo o grupo, e começou a chover. E a gente pra se animar transformou em marchinha de carnaval [canta novamente]: “Ah, girassol” Ah, girassol do povo! Ah, girassol! Ah, cravinho do sol! E no bico uma flor. E na flor uma oliva...” - se transformou em marchinha de carnaval. Na minha infância lá na Argentina, tinha uma cantiga de roda que deve ter inspirado também ou próximo de alguma do Lorca. São cantigas que vão se desdobrando. As nossas cantigas: segura! É tua cultura! É tua história! Lorca segurou a história dele, não é?

293 •

Tenho medo da palavra pesquisa. Nós não somos pesquisadores. Aliás, a pesquisa nesse sentido é apenas da gente registrar o que aconteceu. Ela é importante, mas temos também que fazer um raciocínio em cima de tudo que aconteceu, se ainda é viável, se ainda é importante. É movimento. Mas não fica querendo saber onde estão todas as músicas da Espanha, porque ninguém te pediu isso! A menos que alguém, o governo, te contratou para você pesquisar. Então você vai em Toledo, lá em não sei o que, recolher tudo isso.

Enquanto isso cabe, cabe. Com aquela liberdade do brasileiro. Acredito que o brasileiro sabe improvisar e é espontâneo. Com aquela espontaneidade, pode integrar, sim, um dos temas e ritmos brasileiros também, que são muitos gostosos. E parece que eles têm futuro porque até eles imigram para outros lugares. Porque a

cultura é imigrante. Então, eu estou falando isso e falo de coração: cada um faz como quiser. Eu acho que o Lorca é mais que um grande espanhol!

Considerações finais, por Ismael Scheffler

A presença de Ilo Krugli durante os dias de realização da *Semana García Lorca* excedeu, em muito, a palestra aqui transcrita. A convivência durante a programação e nos horários livres desdobraram suas reflexões e suas considerações sobre a vida e a arte, tornando, o evento acadêmico, um espaço rico, poético e afetivo. Mais do que palavras, estar com Krugli foi uma experiência muito significativa.

Krugli possuía uma história importante com Curitiba. Por um lado, como aparece neste texto, *Histórias de Lenços e Ventos* estreou na capital paranaense, em 1974, tornando-se um marco do teatro brasileiro e, também, levando à criação do grupo Ventoforte. Por outro, são inúmeros os artistas, especialmente do teatro de bonecos, que tiveram influências diretas de seu trabalho. Durante a semana, em setembro de 2007, Ilo esteve envolvido com o presente, atento a todos e todas participantes da *Semana García Lorca* que tiveram contato com ele pela primeira vez. Não eram espectadores do Ventoforte, nem bonequeiros parceiros. Apenas jovens interessados em Lorca, tornando-se inundados por Ilo Krugli e sua grande consideração, respeito e amor pela obra do dramaturgo espanhol.

• 294

Passados 15 anos, desde o evento, permanece a lembrança do encontro. E a gratidão! *Muchas gracias*, Ilo!

Referências

ABREU, Ieda de. **Ilo Krugli**: Poesia Rasgada. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009. Disponível em: <https://aplauso.imprensaoficial.com.br/edicoes/12.0.813.190/12.0.813.190.pdf> Acesso em: 26 jun. 2022.

ACCIOLY, Leonora. O Teatro de Lorca e o Teatro de Ilo Krugli. **Anais do VI Congresso da ABRACE**. v. 11, n. 1, 2010. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/3717> . Acesso: 26 jun. 2022.

KRUGLI, Ilo. Montagens lorquianas para os poetas que ainda não nasceram. **Semana García Lorca**, Curitiba, 11 de setembro de 2007. Palestra gravada em arquivo de vídeo digital VOB. 120 min.

MACHADO, Irley. A dramaturgia de títeres de Federico García Lorca: entre o culto e o popular. **Móin-Móin** - Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas, v. 1, n. 08, 2011. p. 177-192. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/moin/article/view/1059652595034701082011177> . Acesso: 26 jun. 2022.

MENDONÇA, Tânia Gomes. **Entre os fios da história**: uma perspectiva do teatro de bonecos no Brasil e na Argentina (1934-1966). 579 f. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História Social. Universidade de São Paulo. 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-11112020-184444/pt-br.php> Acesso em: 26 jun. 2022.

SANTOS, Angela dos. Censura y vigilancia: el teatro lorquiano y la dictadura militar brasileña. **Todas as Musas**. Ano 12, n. 01, 2020. Disponível em: https://www.todasasmusas.com.br/23Angela_Santos.pdf Acesso: 26 jun. 2022.

295 •

SCHEFFLER, Ismael. Teatro de formas animadas em Curitiba. In: TORRES NETO, Walter Lima (org.) **Modernidade em cena**: 50 anos de teatro em Curitiba. Curitiba: Kottler, 2022. p. 417 a 459.

SCHEFFLER, Ismael; SOUZA, José Marconi Bezerra de (org.). **Caricaturas e tipos cômicos no teatro**. Curitiba: Arte Final, 2021. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/28115> Acesso em: 26 jun. 2022.

Recebido em 27/06/2022 - Aprovado em 05/09/2022

Como Citar

KRUGLI, I.; SCHEFFLER, I. Montagens lorquianas para os poetas que ainda não nasceram . **ouvirOUver**, [S. l.], v. 18, n. 2, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v18n2a2022-66100. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/66100>.



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



ENTREVISTAS / DOSSIÊ

“Poética das Infâncias” - conversa com o artista Ilo Krugli

MARIENE HUNDERTMARCK PEROBELLI

Mariene Hundertmarck Perobelli possui graduação em Licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2004). Com especialização em Docência para o Ensino Superior pela UNISUL (2006). É mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2009). Doutora em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2017) com doutorado sanduíche na University of Cape Town, África do Sul, com bolsa CAPES PDSE. Professora efetiva do Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência nas áreas de Artes e Educação, com ênfase em Teatro, atuando principalmente nos seguintes temas: linguagens artísticas no começo da vida, educação pré-natal, parentalidade e formação de educadores. Atualmente produz e atua no quadro "CPI dos Pais", na Rádio Universitária (107,5) da UFU. Dirige, atua e produz o espetáculo em circulação "Erê Bebê" para famílias com crianças de 0 a 3 anos. Bem como, vem realizando palestras, cursos e vivências para famílias e educadores sobre temas acerca das infâncias, artes e educação.

Afiliação: Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8717030351042625>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6439-7612>

•RESUMO:

Esta entrevista tem o formato de uma conversa realizada com o ator, diretor, dramaturgo e artista plástico Ilo Krugli, criador do Teatro Ventoforte que transformou o teatro infantil no Brasil. O encontro aconteceu em novembro de 2014, no hall do Hotel Sanare, onde o artista estava hospedado. No dia anterior, Ilo, Anderson e Rodrigo - do Teatro Ventoforte - realizaram uma oficina com crianças do Ensino Fundamental I de uma escola da rede municipal de ensino de Uberlândia. Na conversa, Ilo Krugli narra acontecimentos marcantes de sua vida desde a ida de seus antepassados para a Argentina, sua relação com o teatro desde a infância, percorrendo sua jornada pela América Latina até chegar no Brasil e criar o Teatro Ventoforte. Fala também de sua relação com as crianças e as artes.

•PALAVRAS-CHAVE:

Ilo Krugli; Teatro Ventoforte; Teatro Infantil.

•ABSTRACT:

This interview takes the form of a conversation with the actor, director, grammar writer and plastic artist Ilo Krugli, creator of the Ventoforte Theater that transformed children's theater in Brazil. The meeting took place in November 2014, in the lobby of the Hotel Sanare, where the artist was staying. The day before, Ilo, Anderson and Rodrigo - from Teatro Ventoforte - held a workshop with children from Elementary School I from a public school in Uberlândia. In the conversation, Ilo Krugli narrates important events in his life since his ancestors came to Argentina, his relationship with theater since childhood, traveling through Latin America until arriving in Brazil and creating Teatro Ventoforte. He also talks about his relationship with children and the arts.

•KEYWORDS:

Ilo Krugli; Teatro Ventoforte; Theater with children.

Ilo Krugli, ator, diretor, artista plástico, dramaturgo e criador do Teatro Ventoforte, um dos grupos teatrais mais importantes do Brasil, transformou e inspirou a arte-educação e o teatro infantil brasileiros.

Krugli esteve na Universidade Federal de Uberlândia em novembro de 2014 como artista convidado do Programa de Extensão: Ateliês em Artes Cênicas – teatro-educação, contemplado no edital PROEXT 2014, e coordenado pelo professor Fernando Manoel Aleixo do curso de Teatro do Instituto de Artes.

No dia 8 de novembro de 2014 realizei uma entrevista com o artista no hall do Hotel Sanare onde Ilo Krugli estava hospedado. Estavam também presentes o professor Fernando Aleixo, coordenando as captações de áudio e imagem, a professora Vilma Campos Leite, fazendo a escrita da entrevista, Rodrigo Mercadante, membro do Teatro Ventoforte, e os estudantes bolsistas do Programa Célio Dávila e Mário Cortez.

Estavam ainda presentes minha filha Letícia de sete anos e meu filho Anton de seis meses.

Anton mamava em livre demanda. Então, assim que Ilo chegou, eu o estava amamentando, então Ilo disse: "Eu tenho sempre histórias de que fui desmamado com seis semanas, que o leite da minha mãe..."

299 •



Figura 1. Ilo Krugli sendo entrevistado por Mariene Perobelli, enquanto amamenta o filho Anton. Registro do Programa de Extensão Ateliês em Artes Cênicas.

Na sequência, conta sobre o livro de Márcia Pompeu¹. Ele diz que fez o prólogo do livro que fala sobre meninos de rua.

Eu perguntei à equipe sobre os bonecos. Fernando foi buscá-los. Letícia mostrou o boneco – que fez no dia anterior, na oficina de Ilo - e ele diz: “Você continuou em casa...” E perguntou sobre que tipo de traje era aquele. Perguntou o nome do boneco, Letícia esqueceu. Ilo: “Mas é sua filha!”. E Ilo seguiu brincando e conversando com Letícia sobre a boneca.

E assim aconteceu a entrevista, num ambiente de conversa, revisitando memórias, na presença de alguns bonecos e das crianças. Eu busquei deixá-lo à vontade para falar. A primeira pergunta que fiz desencadeou uma longa jornada pela história da sua vida. Algumas memórias surgiam atravessando diferentes temas e eu me permiti voar entre os “fortes ventos” de uma vida que realizou grandes contribuições às artes, à educação e às infâncias.

Suas memórias transitavam entre o passado e o presente, ficções e realidades, artes, política, vida... Em determinado momento me percebi tão envolvida nas histórias narradas por Ilo que decidi lançar mão de perguntas que havia elaborado e me entregar a uma escuta da sabedoria de quem passou dos 80 anos com uma intensa jornada de vida e artes a ser compartilhada.

Sendo assim, por vezes a estrutura do texto escrito pode exigir de quem o lê um certo esforço para ligar um ponto ao outro. Sugiro que o leitor abra os seus sentidos e permita-se navegar pelas incríveis histórias de vida e arte de Ilo Krugli.

• 300

Ilo conta: “A bola de gude foram meus primeiros atores”. E tem uma recordação, antes mesmo de começarmos a entrevista:

Ilo - Uma vez aconteceu uma coisa curiosa. Não sei onde, apareceu o Vandrê na conversa e o público não sabia, não sei por que apareceu, quem que falou. E aí, quem era ele, ninguém sabia. Vocês nunca escutaram *Caminhando e Cantando*?²

¹ Profa. Dra. Márcia Pompeu, falecida em agosto de 2019, foi professora e pesquisadora no campo da Pedagogia do Teatro na Universidade do Estado de Santa Catarina, que deixou um legado sobre Teatro Comunidade.

² Geraldo Vandrê é o compositor da canção “Pra não dizer que não falei das flores”, lançada em 1979, a qual Ilo Krugli faz referência em sua fala.

Ele foi esquecido, mas a música dele não. Do Vandr  eu tenho a lembrança de que ele estava no Chile. Ele deixou um brasileiro que passou pelo Chile l  no apartamento dele. Quando foi o golpe, foram procurar o Vandr  e carregaram e amarraram os pulsos, o falso Vandr .   uma história que ninguém sabe, não sei se o próprio Vandr  sabe. Então, mas o público guardava e a mim me pegou. Eu me lembro quando o Vandr  cantou a música no festival e foi rapidamente proibida e no outro dia o Brasil inteiro cantava. Eu lembro que eu estava na Carioca.

Mariene - Você quer que o Anderson venha? *(pergunta sobre o ator Anderson, do Grupo Ventoforte, que o acompanhava nas a oes realizadas na UFU, mas que ainda não havia chegado para a entrevista)*

Ilo - Você pode ficar por aqui. Aqui *(Aponta o cora o)* já está.

Fernando - Vamos dar uma ajustadinha *(Ajusta o microfone)*.

Ilo - Eu têm b m às vezes fico chiando.

Fernando - Coisas da tecnologia.

Mariene - Posso arrumar a gola da sua da sua camisa? Um toque feminino. Interferiu no microfone? Não.

Ilo - Vai me perguntar?

Mariene - Vamos conversando.

Mariene - Hoje é 08 de novembro de 2014, estamos em Uberlândia numa manhã de sábado chuvoso. Estamos com Ilo para uma conversa sobre beb s, crianças, artes. Ilo, minha primeira curiosidade é saber como foi o menino Ilo.

Ilo - *(Ri)* Tenho que mexer em lembranças. Aqui está o Ilo com o primeiro teatro *(Ele pega as bolas de gude)*. E antes disso, a brincadeira. Eu não tinha muita idade. Se matava, se falava assim. Se fala queima. Queimado. *(Fazendo referência às brincadeiras com bola de gude)*. Toda essa coisa. Eu, quando eu ficava sozinho... eu ficava sozinho, eu ficava brincando, inventando histórias. Tinha uma tampa de uma lata, l  não se come goiabada, l  se come... Como se chama essa fruta...? Fazia esse doce que parece com a goiabada. Fazia esse doce misturado com chocolate. Chama-se marmelo. E cortava então a tampa da lata. Eu virava ela e colocava a bola dentro e mexia e contava a minha história. E as bolas eram diferentes e têm b m muito iguais. As que eram muito iguais agora são mais iguais ainda. Tinha várias

cores. Tudo que era igualzinha, eram soldados. O que era especialmente bonito e de cor diferenciada... eu era meio monárquico, então eu escolhia uma princesa, um príncipe, um rei e uma rainha. Sempre escolhia para rei uma bola maior. Tinha bolas que tinham andado muito pela vida e estavam muito machucadas. Podia ser a pessoa mais velha. Podia ser uma pessoa tanto do bem quanto do mal. Ela tinha direito de ser muitas coisas.

Meu primeiro público era na minha casa. Estava visitando-me uma prima do meu pai que estava se separando do marido. Ela falava e eu brincava e eles conversavam e eu continuava brincando. Ninguém me pediu para sair. E estava distante de tudo isso. Mas eu sabia do que eles estavam falando, porque não esqueci. Até também porque aprovaram o meu teatro. Ninguém mais me lembrou, mas eu sempre me lembrava da prima do meu pai que tinha filhos também... E eu escutava e ao mesmo tempo brincava, não sei se isso influenciava a minha história.

A verdade é que pertencia a um grupo de migrantes que fazia teatro. Eram judeus poloneses, então tinham fugido da Europa antes da guerra, depois de 14. Nos anos 20 e tanto meus pais se casaram e foram para a Argentina. Foram de Navio. O Navio chamava Demerara. Não é esse açúcar demerara. Conhece? É aquele açúcar vermelhinho.

E aqui no Brasil meu pai desceu no Rio, na Av. Rio Branco, e passou pela Bahia com o navio. E sempre falava, mas depois eles pararam em Santos.

• 302

Porque a criança vai guardando e associando e aí já apareceram as temáticas. Em Santos não deixaram eles descerem, que havia imigrantes da Europa, poloneses. O guarda do posto de Santos: “Vocês não vão descer porque vocês são russos, *bolcheviches*”. E ficou muito na minha cabeça, essas perseguições.

Ele criava em Buenos Aires. Ele era operário têxtil. Eram sindicalizados. Era de uma classe que vinha das cidades da Europa, que não era do campo, eram das cidades. Eles riam muito. E se criavam bibliotecas populares. Se fazia teatro.

O primeiro papel que eu fiz em um espetáculo era um pintor na rua desenhando e a peça depois, eu nem sabia direito. A peça era de Ibsen, era... como se chama essa peça...? E eu fazia o papel... Ah, agora me lembrei que o ator

principal e a atriz principal se enrolavam em um lençol, era uma peça que se chamava os Espectros de Ibsen.

Também brincávamos e inventávamos. E cantávamos e dançávamos. Até ontem estava falando isso com alguém daqui, com algum músico. Aprendia muitas canções. Faz tempo que eu tenho na minha memória e tenho me interessado pelo autor de músicas populares e sanfoneiro. Como chama? Que a gente às vezes usa... “Assum Preto” de Luiz Gonzaga. A gente usava em um Lorca, que havia muita repressão. E aí começávamos o espetáculo com vendas nos olhos, que “Assum Preto” não sei o que e o que mais. Nos últimos tempos uma parte de “Assum Preto” me lembrou e ontem me esclareceu um pouco sobre a origem da música que se faz no Brasil, que se tem influência do meio oriente.

Na biblioteca cantava, isso eu aprendi quando eu era pequeno. Não sei se era a língua que os judeus falavam, é alemão, germânico... E os textos são escritos com letras em hebraico. La la ri la ri la... (*Cantarola*). Minha mãe ensinou a cantar em uma língua germânica, posso dizer que ainda não esqueci. (*E ele cantarola*). O professor com as crianças pequenas ensinava o ABC e cantava a música, quando eu tinha 4 ou 5 anos. Lá em casa, na escolinha dos imigrantes.

Acho muito importante perceber como a humanidade vai cruzando, isso faz parte da minha formação. Me acostumei a perceber, desde ontem me acompanha. Que trabalho, que lindo! (*Neste momento refere-se ao bebê, Anton, que brinca com alguns objetos. Volta à sua história*). Então, como era? Era que eu falo tanto. Eu era santinho. Era bem-comportado. Quando a criança, quando ninguém está olhando, faz as estripulias e fazem as coisas que os adultos não autorizam. Começava a fazer muito teatro com outras crianças. Fazia em uma escada que se subia em minha casa. Morava lá em cima e uma vez tinham me convidado para ver o “Príncipe Feliz” de Oscar Wilde e era no centro da cidade, tinha que pagar ingresso e no final de semana o dinheiro era pequeno. Eu não vi. Na segunda feira, alguém que viu, o professor trouxe a história e a partir daí, como eu não fui ver o Príncipe Feliz eu comecei a fazer com a criançada e eu me arroguei o papel de autor, dramaturgo e o papel principal. Eu era o príncipe feliz. Conhece a história? Depois de morrer (*refere-se ao príncipe*), levantam a estátua com pedras preciosas e põem do lado de

fora, no jardim, e ele (*o príncipe morto transformado em estátua*) começava a ver o que acontecia na cidade. E então chega uma andorinha que está indo para o Oriente porque está chegando o inverno. E se protege um dia debaixo da estátua e o príncipe fica muito comovido com a tristeza da cidade e decide doar parte dele mesmo.

“Tira esses olhos meus que eram de brilhantes. Tira um pedaço da minha mão. Tira isso, aquilo...” e vai se despojando. “Tenho que ir embora”, a andorinha dizia. E vai ficando a estátua toda descoberta sem ouro e prata. Fica um esqueleto que não sei o que seria. O que se sabe é que no final a andorinha morre porque o inverno chegou. E quando o príncipe vê que ela morreu o coração dele se parte e o coração era de chumbo.

Deus manda um anjo para pegar o que é mais importante dessa cidade. E o mais importante é o príncipe feliz, o coração ainda partido que ainda continua pulsando e a andorinha morta e o anjo leva para Deus. Durante anos na escadaria da minha casa, fazíamos. Em algum momento, alguma das atrizes que fazia a andorinha, no momento em que tinha que morrer a andorinha, ela chorava. Ela se chamava Marta. A amiguinha que conhecia desde os 4 anos. Na escola dos imigrantes judeus éramos colegas também. Depois, dentro da escola fazíamos matemática e líamos. Minha mãe falava dos russos Dostoiévski, Tolstói... e de pequeno comecei.

• 304

Perto da escola havia uma biblioteca popular lá na Argentina, em castelhano, e lia Victor Hugo, lia o Russo que meus pais liam. E li, eu era adolescente eu já tinha lido o português mais conhecido: Eça de Queirós, Os maias. Tínhamos outras convergências.

Tem um livro, eu falava e gravava e a pessoa que me entrevistava fez um livro que foi publicado pela prefeitura lá em São Paulo. Uma biografia. Eles fizeram uma série de livros entrevistando atores, autores. Você viu esse livro? E aí já lembrava tudo isso. Tem uma história que interferiu na minha história de criança, uma convergência, de que minha professora me ensinou desde o primário, me ensinou a mexer com bonecos. Ela, a professora, fez um curso com um titeriteiro... em português antigo se falava assim também: o mamulengueiro. E esse era um poeta

que fazia as coisas e que todos tivemos uma sorte grande de conhecer, até certo ponto. *(Aqui ele cita o artista Javier Villafañe que deu oficina para sua professora, sobre o que ele seguirá falando mais à frente)*. Que em Buenos Aires, em 1934, chegou o poeta Garcia Lorca com suas peças e eu tinha 3 anos. E ele, depois dos espetáculos, reunia no palco atores e bailarinos e músicos e poetas e fazia improvisação com bonecos. Que ele era apaixonado por isso. Depois do espetáculo vinha aquela brincadeira e parte do público assistia. E depois ele foi embora.

Tem um espetáculo nosso de Bodas de Sangue, no início eu faço um poeta e falo do Lorca. No momento que ele ia partir, que pena que ninguém estava apaixonado por ele para falar: "Não vai!". Em 1936 foi uma das primeiras vítimas do Franquismo, foi fuzilado não se sabe exatamente onde.

Aqui estão as Lorqueanas. Aqui tem a Irlei e tem também outra, a Leonora. Ela disse que foi ver a casa de Garcia Lorca não sei que mais... Aí, os que brincavam com ele ficaram órfãos. Tinha um deles que fazia... chamava Javier³... e ele deu oficina para professora da periferia. E a minha professora, que se chamava Helena, fez com os alunos. Não é que eu era dedicado, mas me interessava por tudo que era teatro. E ela me deu o livro do Javier que tem uma epígrafe que ficou na minha cabeça que é um garoto que vê uma boneca: "Quando vê... fica como Ilo em meu coração". Ilo em espanhol é fio. E aí o Javier veio ao Brasil. Ele deu aula para Maria Clara Machado, no Rio. Ela lembrou uma coisa do poeta quando eu a vi. Ele ficou muito amigo do Augusto Rodrigues, que foi o grande descobridor da educação através da arte. E saiu com o Javier através da estrada. Depois dos espetáculos, fazia com as crianças essas experiências. Eu acho que eu devia voltar a fazer. *(Vê o desenho da Letícia na lousa)*. E depois da peça a criança desenha no papel. O que devíamos ter feito ontem, talvez de certa forma, diferente. *(Faz referência à oficina com as crianças no dia anterior)*. E foram subindo até Recife e depois foram descendo e fazendo espetáculos e naquela época, assim, cheguei ao Brasil. Às vezes a gente tinha alguma contribuição de uma instituição. Eu viajava e ele também

305 •

³ Refere-se ao titeriteiro argentino Javier Villafañe.

dessa forma e acabamos no Brasil. Acabamos uma coisa meio assim. Não, não acabamos, criamos raízes. Já contei tudo isso? Já contei.

Na escola eu era daqueles que me deixavam fazer o que eu queria, porque eu improvisava com teatro, me chamavam para grupo dos mais velhos. E falavam: desenha. Eu desenhava muito. Estava nesse livro de filosofia. A escola e que tem uma foto da escola em que eu aprendi a fazer bonecos "República do Brasil". Tem amigos meus que já foram para Buenos Aires e procuram essa escola. A primeira sala que eu estudei se chamava Pedro II. Tem um que não é muito conhecido. Enfim, são associações.

Então eles fizeram isso e depois o poeta que trabalhou com Lorca voltou para Buenos Aires. E Augusto com outras pessoas, em 1949, criaram as Escolinhas do Brasil.⁴ Em 1959 eu tinha um teatrinho, eram 2 ou 3, o primeiro se chamava... eu não me lembro. *Ta- te- ti*, o jogo que vão colocando, que juntam três pontos. Cada ponto marca uma parte da palavra. É força. Era *tati*... E depois era boneco da Cultura da América Latina. Um grupo, lembro uma vez que eu falei, daqui a pouco lembro.

Enquanto estávamos andando para Peru, Bolívia... Na Bolívia ficamos um pouco. Fiquei quase 1 ano em Cusco. Falamos dessa coisa do Paleolítico. Morava num lugar, uma escola abandonada, a saída era uma pracinha que vinha...tinha sido o palácio do imperador dos Incas. Nessa pracinha eu dialogava com os espíritos do império dos Incas e a cidade de Baixo. Então, e aí criamos uma série de experiências muito interessantes. Depois eu chamei teatro aos avessos. De bonecos, era uma casinhola e quando eu trabalhava na escala não tinha esse cuidado formal. Tínhamos uma liberdade que os profissionais não tinham. Boneco é assim. Teatro realista, musical, cada um é assim. Misturávamos. Judeus faziam muitas operetas. Misturavam canções. No último espetáculo na cidade de Cusco, éramos dois que conduzíamos. No Brasil foi chamado Teatro do Império. A gente virou a casinhola e

• 306

⁴ Augusto Rodrigues nasceu em Recife em 1913. Em parceria com as também artistas Lucia Alencastro Valentim, Margaret Spencer e Noemia Varela criou a Escolinha de Arte no Rio de Janeiro em 1948. Era uma escola aberta à experiência, à observação e à livre criação, especialmente das crianças. Augusto Rodrigues assumiu o compromisso de pensar a criança e seus processos criadores. A Escolinha de Arte era um território de liberdade.

falávamos para o público, mas do outro lado tem um público imaginário. E claro que fazíamos que era isso assim. Talvez alguma vez...

Mariene - Revelavam o avesso.

Ilo - Outro dia fomos receber um cachê na prefeitura. Quando chegamos no Peru, tinha meu passaporte argentino e queriam me proibir de trabalhar. No Peru, na Bolívia, no Porto de Puno, trabalhamos para uma associação de arte americana. Um dos principais era um padre. A gente registra, todos os tempos tinha burocracia. “Vão ficar fazendo teatro”. E a polícia disse: “Não pode trabalhar, então, eles são turistas”. E não, arte e cultura, é outra coisa. Eu digo trabalhar porque dá trabalho. E ele: “O que é que é isso?” Eu acho que eu era muito jovem, tinha 29 anos. É, muito jovem. *(Pergunta a idade do Mario, que tem 23, e do Célio, que tem 21. Refere-se aos dois estudantes de teatro, bolsistas do programa, presentes na entrevista).*

Mariene - São muito jovens.

Ilo - O que está fazendo aqui? Ainda não é maior de idade. Anton já veio com o seu nome. Se o Tchekhov mandou um recado para ele. Ela além de não sei o que, além de ser filha, é corintiana. *(Refere-se às crianças).*

Letícia - Eu não sou corintiana.

Mariene - Só quando quer...

Ilo - Que lindo o desenho que você fez. *(Refere-se ao desenho de Letícia).* O que é? Eu também desenho muito. Toda essa história, a gente foi acompanhando no Lago Titicaca, proibido de entrar no Peru por 6 meses.

A gente ia fazer uma viagem pela Cordilheira até a América Central, numa cidade que chama Rosário. Saíam muitos argentinos para procurarem as origens da América Latina. Chamavam também de Che, que saiu nessa época, em 1949. *(Faz referência a Che Guevara, nascido em Rosário em 1928).* A polícia estava cansada de ver esses jovens. Então nos levaram e o próprio chefe de polícia, diante do espetáculo, me tinha prendido. “Eles têm que ir até a fronteira e voltar”. Mas não se enganaram. Tínhamos deixado quadros, cerâmicas, bonecos e fomos com o mais simples que podíamos para voltar. E ficamos na fronteira e passamos de barco até a Bolívia novamente e antes disso, meu companheiro que era o Pedro... tínhamos 29 anos, quase adolescentes. Depende como a gente se coloca. Aí a gente estava

na Bolívia, como fazer para continuar? Pelo Peru, ficava no caminho, íamos por terra. Aí veio o Adido Cultural do Brasil conversar comigo, legal isso. Tinha tido informações do Tiago de Melo, então eu não me lembrava se o Thiago tinha partido. E aí veio dizer: “Não vamos mandar para a América Central. No Brasil tem uma cidade que tem o grupo que tem tudo a ver com vocês”. E aí ele nos deu passagem para o Trem da Morte, chegava na fronteira da Bolívia com o Brasil, e ali outro trem em Bauru, até São Paulo. E chegamos em São Paulo, todo mundo olhava para nós. E fomos até o Rio. E no Rio o grupo se nucleava com a Escolinha de Arte do Brasil. Mas eu não sabia que o Javier tinha trabalhado com Augusto: “Estava esperando você”. Nenhuma escola de arte pode trabalhar sem ter teatro e teatro de bonecos. E ficamos trabalhando com Augusto e lá perto do aeroporto tinha a associação de artistas plásticos do RJ e outras pessoas. Tinha outras coisas também. São igual o Jonas, me distraio querendo saber o que está fazendo (*Pergunta ao estudante Célio que responde: -“É anotação”.*)

Lá transitava Anísio Teixeira, tinha outro da banda de cima, um que criou a Universidade de Brasília, também migrou para o Chile. Que se chamava?⁵ Aí meu Deus, três semanas do golpe de estado. Lembro do Pinochet. O presidente que era amigo dele disse: “só saio da Casa da Moeda morto”. Aliás, uma sobrinha dele era casada com o Serra. O Serra estava lá, era exilado. Tem muita gente aí...

Estava onde? Um dos grandes intelectuais. Ele saiu. Ele foi até no Museu de Belas Artes. Daqui a pouco vem o nome. Aí o diretor do museu disse: aqui está. E nos apresentou. ... Gosto de crianças. Três semanas antes e aí teve essa história do Golpe do falso Vandré, entre outras coisas. Eu estive preso, mas me libertaram. Acreditaram em mim que eu não era subversivo. Perguntaram xingando: “O que veio fazer no Chile?”. Eu cheguei em [19]61 também, e aqui em [19]64 tem o Golpe. Eu jovem, me aproximei da comunidade comunista. Eu sempre voltava na minha casa, na periferia, com panfletos. Para eu estar protegido e não ser suspeito. Se tivesse um policial: “O 6 já passou?” Você está superseguro, você conversa, não é suspeito. Já na fronteira, eu já suspeitava.

⁵ Refere-se a Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que fundaram a Universidade de Brasília.

Quando eu fui para o Chile tive que passar a fronteira pelo Sul porque meu passaporte... porque eu era residente no Brasil e estava vencido, meu passaporte era de argentino. E o policial disse: “Vai até Uruguaiana e fala que é argentino, que estava só dando uma olhada”. Ele disse: “Já estou vendo que você não sabe nem falar mentiras”. Era feriado, final do ano, quando passei do outro lado os guardas foram saber quem eu era, não bastava um documento. “Vocês que querem deixar barba”. Ah, gosto de conhecer e fui ver a cidade do outro lado, no Rio Grande do Sul:- “Vamos ver se essa barba é de verdade” - E ele me puxou. E eu dei risada, imagina se não é de verdade, fiz um personagem! Mas não é legal alguém puxar a sua barba. Aí me liberaram, fui para Buenos Aires e Chile.

Na volta, ainda estava complicada a história. Voltando de avião, entrei como eu queria entrar no Brasil: como argentino. Fui seguido muitas vezes. Mas nunca estavam muito seguros. Estavam perguntando se estava Tupamaro⁶, que estava fazendo de Lenços e Ventos. E falavam: “-Ilo não mata nem uma barata”. Mas barata eu já matei algumas.

Elas me falaram para não entrar em barco. Eu tive problema de manhã e de noite elas telefonavam para saber como eu estava. Foram falar com o general, se levarem, era pessoa desaparecida. Se ele desaparecer, você se comunica. E minhas amigas eram queridas. Iam religiosamente todos os dias. Era gostoso ao mesmo tempo... durante não sei quanto tempo.

Foi quando, já em 74 e final de 73, volto para o Brasil. E Ana Maria Machado escreveu, não sei que jornal do Rio de Janeiro. Ela era crítica de teatro para crianças e falou de Lenços e Ventos. E colocou o título da matéria. Nunca mais tivemos duas páginas. E falou: “Ventos fortes para o teatro para crianças”. E aí, uma semana antes, a gente não tinha nenhum nome do grupo. Então ficou o nome. Aí veio o nome, ela é que deu. A partir daí comecei o Ventoforte. Não sei se respondi.

Mariene - Fico pensando, ouvindo suas histórias... O menino, a relação com sua família, com sua comunidade. Com as dores da família, os desafios da América

⁶ Tupamaros, foi um grupo guerrilheiro marxista-leninista uruguaio, de guerrilha urbana, que operou nas décadas de 1960 e 1970, antes e durante a ditadura civil-militar no Uruguai. Naquele momento, acreditaram que Ilo Krugli fazia parte deste movimento guerrilheiro.

Latina. E muitas vezes a gente vê, ainda hoje, esse teatro que é feito para crianças, e fico pensando o desafio que é lidar com essas temáticas que são tabus na relação com as crianças: morte, liberdade, medo, enfim...

Ilo - De sexo. Se assustaram? Eu agora falo com tranquilidade. Eu ainda não estou totalmente autorizado a falar sobre isso. Isso é o meio ambiente e a família. Quando eu cheguei no Brasil o carnaval era uma motivação. Fui muito ao Nordeste, o carnaval no Nordeste, no Recife e em Salvador, a aproximação com o Candomblé, muito mais que festivo. Então tudo isso tinha muito sentido.

Uma pessoa se apaixona por outra, independentemente do sexo. As primeiras experiências das crianças muitas vezes são com bicho. Até estava contando para você que voltei a visitar um tema, que era um filme. É de um poeta que escreveu *O Pássaro Azul*, Maeterlinck, que é uma peça de teatro. Deve existir ainda esse filme. Um dos primeiros filmes falados. Quando comecei a ir ao cinema. *Cine hablado*, e alguém fazia as cores. Que conta a história de que chamam para guerra o pai da menina e quem tivesse o pássaro azul não ia para a guerra. Ela não sabia o que fazer para ele não ir para a guerra, tinha um pássaro, mas não era azul.

A menina parte, à noite, a diferentes lugares para procurar o pássaro azul. Vai ao país dos mortos. Um dos lugares que vai é o país daqueles que ainda não nasceram. Tem um caszinho que se namora muito. E quando chamam vai nascer fulano e fulano e fulano... Aí esse caszinho que se gostava, um só é chamado para nascer. E a separação deles é muito dramática. Eu ainda não entendi uma série de coisas, o que faz a gente se apaixonar. A afetividade é uma capacidade de perceber que podemos conviver com alguém. Então, aí eles se separam. Então essa coisa eu não consigo perceber, eu sempre gostei de pessoas mais novas. Mas a partir de certa época passei a ser velho, mas não perdi a criança e o jovem. Quando ela volta desses países e da guerra e descobre de manhã o pássaro que tinha em casa era azul, ela não tinha olhado direto.

Um amigo jovem estava me falando, não chega a 30 anos, mas já é psicanalista, e ele me disse, eu tenho um poema que uma amiga me deu de Bukowski, um poeta americano de origem meio russa. Você viu, é um doido que consome droga? Ele joga a latinha de cerveja. A última cena desse filme ele vai à

• 310

praia e encontra uma mulher, uma garota, meio gordinha, nua ele se abraça nela e cai ajoelhado e chora. E acaba assim o filme. Então, esse Bukowski, eu falava sobre o pássaro azul e falava “uma amiga minha me transcreveu”. Eu não uso celular, ela transcreveu e digitou rapidamente. Ele descobre que dentro dele tem um pássaro azul, que tem que deixá-lo voar. Ainda é a relação da arte, da afetividade, legal que você me perguntou. Possivelmente na nossa profissão não temos que esquecer nunca que fomos crianças. Não é... (*Põe o dedo na boca*), é a capacidade de estar aberto ao mundo, ao diferente, ao que não entendemos.

Veja o que estou dizendo, ontem... Formado em filosofia, letras. Acho que eu ontem falei que o presidente do SESC do Brasil ou de São Paulo conversou comigo uma vez, já tinha falado outras vezes. “Mas você é muito *outsider*”. E eu entendi mais ou menos. Quando voltei, me perguntaram o que ele disse. Não sei se ele me xingou ou elogiou. Ele estava surpreso. E é o SESC que tem que lidar com um povo que não tem ainda essa oportunidade de formação. E também o SESC está oferecendo muito espaço de formação. Não é um processo, mas de tanto em tanto só pode entrar quem tem até essa idade aqui, não sei o que mais. A lei diz assim, criança pode entrar em qualquer lugar acompanhada. Pode levar ele em qualquer lugar. Só maiores do que tal idade. O pai se responsabiliza.

Mariene - Quando eu vi vocês ontem com as crianças, eu fiquei pensando em como se dá a preparação. Como se dá a preparação desse artista sensível com a criança?

Ilo – Exercícios?

Mariene - O jeito de estar no mundo, de estar nesse estado de caos, como falava o Rodrigo.

Ilo - Os poetas, os artistas. O Augusto Rodrigues tinha uma história que a criança desenhava muito e fazia música e fazia com ele, no Conservatório, na Escolinha de Arte, iniciação musical. E uma das professoras que trabalhava com as crianças: “Esse menino não usa cores e desenha sempre com branco em cima da folha branca”. E aí o Augusto ficou por perto e disse: “Olha assim e você percebe todos os traços”. Não sei se foi inventado na Escolinha de Arte, ou se já existia, os

artistas plásticos fazem muita coisa. E pegavam com anilina e aí aparece tudo nesse desenho da criança.

Mariene - Como é o trabalho de vocês no cotidiano, para colocar vocês nessa relação sensível com a criança? Uma certa tranquilidade, porque não basta ser artista. Alguns dizem não darem conta de estar nesse caos. Alguns tem muito medo de criança. A criança põe a gente nesse lugar incerto.

Rodrigo - Acho que durante os processos no Vento, uma coisa que é muito importante que é o sentir o outro, criar as sensações e isso eu acho que começa a trazer uma certa tranquilidade para não colocar valores de entrada. Você vê que hoje ela (*Faz referência à Letícia*) deixou de ser corintiana. Nós também somos um pouco assim. Acho que é muito importante esse processo de sentir, hoje tenho a liberdade de criar dessa forma. E amanhã eu posso transformar. Eu nunca tenho que ser dessa forma. Amanhã eu tenho total liberdade. É um diálogo de sensações. Se a criação vai mudando, vai dando uma sensibilidade, uma forma de olhar as crianças. Isso que faz o Ilo fazer uma peça há 40 anos com diversos elencos. Cada vez tem uma coisa.

Ilo - Não significa que é só improvisar. Tenho várias intenções. Primeiro, perceber o outro. Quando pensamos que o outro... Quando o outro, esse percurso da história que carregamos... Quando é possível essa mudança. Quando sentimos que vale a pena mudar o percurso. E vai por aí. E não tem o certo e o exercício certo que nos coloca na expressividade certa. Mas eu tenho que usar as mãos. Eu hoje estava dando uma sapeada num livro, como ela chama lá do Sul. Que o Paulinho trabalhou, a Márcia Pompeu diz que tudo pode ser possível e ir ao encontro, ou encontrar outra saída. Tudo isso é colocado durante o trabalho. Mas não é convencional demais. Escutar a criança. A criança e nós somos muito convencionais. Se ela vem com algo muito convencional, não vamos aceitar. Tem que ser azul? O que você desenhou ali? (*Pergunta à Letícia*)

Letícia - Eu desenhei um sorvete e um monte de docinhos em volta.

Ilo - Eu vi uma torre de coisas e lá em cima um telhado redondo e não sei o que. Que pode ser um doce também. Cheio de doces. Já imaginou um prédio cheio de doces?

• 312

Letícia - Eu gostaria de morar num prédio cheio de doces.

Ilo - Eu tenho uma amiga que mora. Ela disse, não é que estava diabética? Eu como doce, mas não como tanto. Eu como muita fruta. Isso foi brincadeira minha, ela cansou de comer tanto doce. Teve vontade de comer outra coisa. Todo mundo pode comer do doce.

Mariene - Até a formiga...

Ilo - Que mais cedo chegam. O seu sorvete dá para um monte de formigas.

Mariene - Vêm muitas formigas!

Ilo - Não deixam elas entrarem, com inseticida. Elas vêm com um exército. Ela pega o doce e leva para o formigueiro e levam para as larvas. A gente já nasce com braço e perna e tem umas que nascem que são um bichinho assim. Pode ser, eu nunca vi uma formiga... Se é amamentada... Agora estou pensando no assunto. Talvez ela pode amamentar.

Letícia - Acho que a teta seria muito grande para a formiguinha beber o leite.

Ilo - Mas nós estamos vivendo em um formigueiro. Em todo lugar tem que pagar para comprar o sorvete.

Letícia - Elas têm que comprar, as formigas?

Ilo - As que trabalham têm direito a comer. As primeiras que chegam comem um pouco e depois levam para o formigueiro. Eu não sei, mas mais ou menos isso.

313 •

Mariene - Há quanto tempo esses bonecos te acompanham?

Ilo - Foram feitos em 73, no Chile. Além do presidente que convidei para assistir o espetáculo, mas que ele brinca como uma criança. Três semanas do golpe.

Letícia - Como se faz uma boneca?

Ilo - Como você fez ontem.

Letícia - Mas não é de papel!

Ilo - Cada um faz do seu jeito. O meu braço fica o corpo. Põe o dedo na cabeça. *(Pegando o boneco e mostrando para Letícia).*

Mariene - A sua mão é pequena. *(Falo para Letícia, que manipula outra boneca).*

Ilo - Essa aí é montada em cima de uma vara. *(Faz referência a boneca que Letícia pega).*

Ele tinha que vestir esse boneco. Eu achava que ele sabia colocar. (*Sobre o espetáculo do dia anterior*).

Mariene - Muito obrigada.

Ilo - Tem vez que a pessoa mexe com a gente. Pensa que eu sou um boneco. (*Letícia me manipula como uma boneca. A entrevista vira brincadeira*).

Mariene - Obrigada Ilo.

Ilo - Ela chama, eu sabia.

Letícia o abraça e depois eu o abraço.

Ilo - A conversa serve para abrir espaço. Talvez a gente é como uma escultura, a gente vai detalhando um pouco mais.

Mariene - Recordando...



• 314

Figura 2. Ilo Krugli brincando com o boneco, Letícia e Mariene ao final da entrevista. Registro do Programa de Extensão Ateliês em Artes Cênicas.

Ilo - Eu te digo. Agora tenho esse boneco assim. E olho pra ele, aí, sem se mexer. Ele está me perguntando alguma coisa. O que você quer? Está esperando. A gata chama Simone, diz, e se esconde e avança. Outro dia ainda parece que está dormindo e nem ficou aborrecida...

(Seguiram-se as brincadeiras e as histórias entre os bonecos, as crianças e os adultos...)

Recebido em 30/07/2022 - Aprovado em 17/12/2022

Como Citar

HUNDERTMARCK PEROBELLI, M. Poética das Infâncias: Conversa com o artista Ilo Krugli. *ouvirOUver*, [S. l.], v. 18, n. 2, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v18n2a2022-66512.

Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/66512>.



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



ACERVO VISUAL / DOSSIÊ

Ventoforte em imagens

MÁRCIA FERNANDES;
NÚCLEO DE ACERVO DOS AMIGOS DO TEATRO VENTOFORTE (ORGANIZAÇÃO)

Em 2019, artistas de diversas gerações que integraram o Teatro Ventoforte, grupo teatral criado em 1974 no Rio de Janeiro pelo multiartista Ilo Krugli (1930-2019) e radicado em São Paulo desde 1980, sob o choque pela notícia da morte de Elias Krugliansky (o Ilo Krugli permanece como história viva), decidiram retomar a ação de preservar e disponibilizar a memória do Teatro Ventoforte. Como ideia, esta intenção nasceu do desejo deste grupo de artistas – constituído afetiva e espontaneamente há vários anos e que se autodenomina “Amigos do Teatro Ventoforte” – pela preservação da memória do trabalho capitaneado por Ilo Krugli pelo viés de seus “acervos” e memórias pessoais, representativos da expressiva trajetória do Ventoforte. Foi constituído um Núcleo de Acervo para coordenação desse trabalho, artistas de diferentes épocas do grupo, formado por: Paulo Da Rosa, Rosa Comporte, José Marcos Bueno, Edilson Castanheira, Márcia Fernandes, João Poletto, Eduardo Bartolomeu e Fábio Viana.

•RESUMO:

Neste documento, o Núcleo de Acervo dos Amigos do Teatro Ventoforte disponibilizou imagens do acervo do grupo. Estes materiais, que remontam às origens do grupo e ao seu estabelecimento em São Paulo no início da década de 1980, encontram-se sob guarda de um grupo de algumas dezenas de ex-integrantes do Teatro Ventoforte, porém dispersos e em condições instáveis de preservação doméstica. Uma vez consolidado, através de editais e outras alternativas, este acervo servirá de base a projetos futuros que visem a constituição de um museu – virtual e/ou físico, a depender das condições e recursos em cada momento – que esteja à altura da importância do trabalho estético e pedagógico teatral para a infância e juventude, nacional e internacionalmente reconhecido, desenvolvido pelos artistas que detém a posse dos materiais artísticos e documentais. Aqui temos um pequeno recorte desses materiais.

•PALAVRAS-CHAVE:

Ilo Krugli, Teatro Ventoforte, Acervo, Memória

•ABSTRACT:

In this document, the Núcleo de Acervo dos Amigos do Teatro Ventoforte made available images of the group's collection. These materials, which go back to the origins of the group and its establishment in São Paulo in the early 1980s, are under the custody of a group of a few dozen former members of Teatro Ventoforte, however dispersed and in unstable conditions of preservation. Once consolidated, through public notices and other alternatives, this collection will serve as a basis for future projects aimed at the constitution of a museum – virtual and/or physical, depending on the conditions and resources at each moment – that is up to the importance of the theatrical aesthetic and pedagogical work for children and youth, nationally and internationally recognized, developed by the artists who own the artistic and documentary materials. Here we have a small clipping of these materials.

• 317

•KEYWORDS:

Ilo Krugli, Ventoforte Theater, Archive, Memory.

Em 1973, Ilo Krugli chega ao Brasil, depois de uma longa jornada que se inicia na Argentina, seu país natal, e que segue por Bolívia, Peru e Chile. Devido à perigosa situação política na América Latina, Ilo chega ao Rio de Janeiro, por indicação de um amigo artista chileno.

Quando cheguei ao Rio, comecei a fazer um trabalho numa escolinha que tinha no Aterro do Flamengo, no Pavilhão Japonês. Aí recebo um telefonema de Curitiba me pedindo para participar de um festival de teatro de bonecos para crianças. [...] Comentei com o Caíque Botkay, que tinha sido meu aluno no Conservatório de Música e ficado meu amigo, e ele me incentivou a fazer alguma coisa. A verdade é que eu estava carente de teatro e resolvi fazer. Juntamos outros amigos, a Alice Reis, o Beto Coimbra [...] e começamos o trabalho, os cinco. [...] Reunimos alguns objetos, papéis, latas, panos, lenços... alguns bonecos – que quase nem foram usados – e começamos a improvisar. [...] No décimo primeiro dia a história estava completa e chamamos de *História de Lenços e Ventos*. Até as canções estavam prontas, pois o Caíque começou a compor logo nos primeiros ensaios e o Beto se somou à experiência musical. Foi um trabalho lindo. No décimo segundo dia apresentamos na escolinha do Pavilhão Japonês (RJ) e no décimo terceiro estávamos a caminho de Curitiba. De repente, percebemos que o grupo ia apresentar um espetáculo e não tinha sequer nome. (KRUGLI, 2009, p. 82-83)¹

318 •

O Ventoforte começou em 1974 e foi a escritora e pesquisadora Ana Maria Machado que inspirou esse nome. *Histórias de Lenços e Ventos* estreou no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro.

O programa era de papel de jornal, só com o nome do espetáculo e dos atores, mas o sucesso foi enorme, a Ana Maria assistiu e comentou o espetáculo em duas páginas com fotos. O título da matéria era *Vento forte no teatro para crianças do Brasil*. Era uma época em que se dava mais espaço na imprensa para o teatro em geral. Ela dizia no texto que o teatro infantil no Brasil estava dividido em antes e depois de *Histórias de Lenços e Ventos*. E assim ficou Ventoforte, que, aliás, é o tema do espetáculo...ventos fortes que levam Azulzinha que sai voando. Ficamos no MAM o ano todo. Passaram por lá mais de cem mil espectadores. (KRUGLI, 2009, p. 86-87)

¹ Ver em: **Ilo Krugli, Poesia rasgada**. Ilo Krugli, Ieda de Abreu. Coleção aplauso. Série teatro Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

Em 1980 o grupo se divide. Alguns ficam no Rio de Janeiro e formam o Grupo Hombu. Esta divisão do grupo dá origem ao Mistério das 9 Luas, escrita por Ilo, Paulo César e Sônia Piccinin, com canções de Ronaldo Mota. O grupo se divide entre o caminho da água e o caminho da terra.

O Mistério das Nove Luas
Debaixo da água tem terra...
Debaixo da terra tem água...



• 319

Mistério das Nove Luas – anos 1970-80 – Rio de Janeiro. Foto: S/I.²

² Foto sem identificação de autoria (S/I). Caso seja o(a) autor(a) da foto, por favor, entre em contato conosco.

[Em São Paulo] começamos a trabalhar com oficinas, vieram os alunos e, em 1981, montamos *Luzes e Sombras*, uma peça com brincadeiras, cirandas e jogos participativos. Paralelamente, *A História do Barquinho* seguia seu percurso, ganhando como um dos cinco melhores espetáculos do SNT e direção no Mambembe. Também ganhei o Prêmio APCA como diretor pelo *O Barquinho* e *Luzes e Sombras*. Viajamos pelo país todo com peças e oficinas. (KRUGLI, 2009, p. 118)



320 •

Luzes e Sombras, 1981. Marilde Belo, Rosa Comporte e Tereza Herling. Foto: Marcos Aidar



• 321

Luzes e Sombras. Rosa Comporte, Tereza Herling, Pedrão do Maranhão, Marta Ozzetti (flauta) e Inês (violão). Foto: Marcos Aidar

“Eu sou um rio que nasce novo, que corre louco, que sonha trêmulo”
Menino Navegador, canção de Ilo e Ronaldo Mota.



322 •

Ilo Krugli em *História do Barquinho* – anos 1980. Foto: S/I.



Um Novo Espaço: Casa Ventoforte, na Rua Tabapuã, em São Paulo – Centro de Arte e Cultura Integrada. Foto: S/l. • 323

A Casa do Ventoforte era alugada, o aluguel era alto, a manutenção difícil. Então em 1984 decidimos sair à procura de um espaço. Começamos a solicitar, pesquisar, fomos a muitos lugares conversar com as autoridades. O local era um lixão, um terreno vazio e com catadores de lixo recolhendo material. Em 29 de junho de 1984, dia de São Pedro, resolvemos invadir esse terreno.

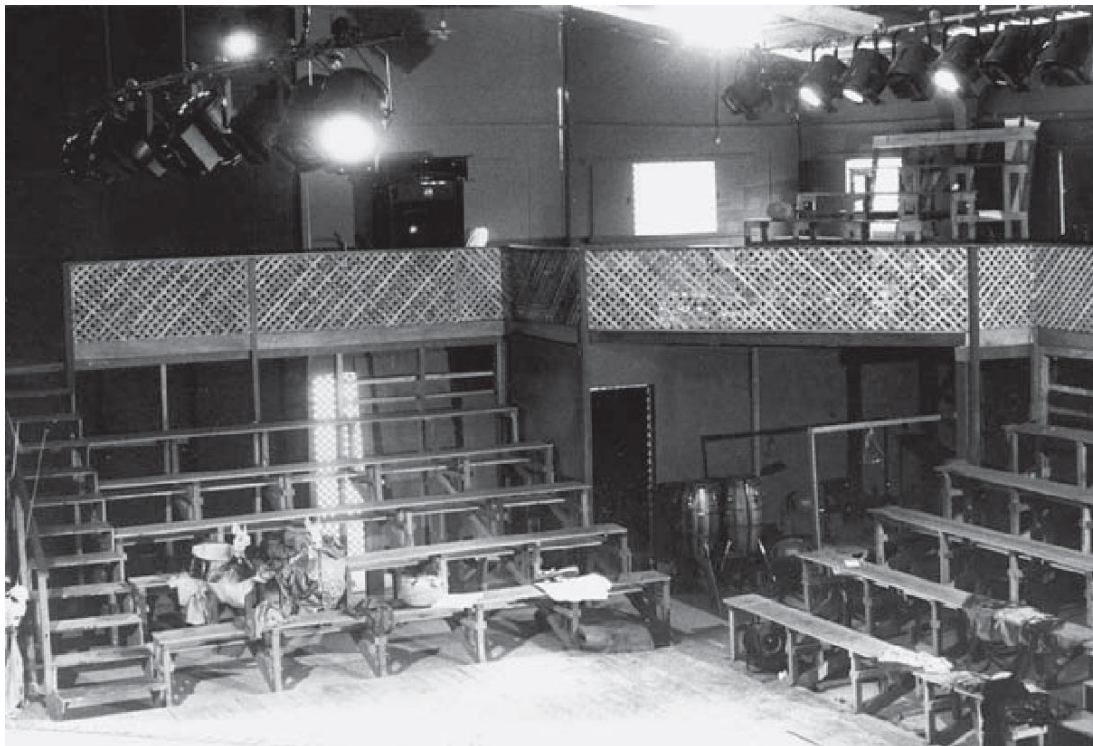
Fizemos uma fogueira, uma mesa com comida e começamos a limpar o local. A Administração Regional da Prefeitura nos autorizou a ficar, mas não tínhamos nenhum papel. Como não tínhamos dinheiro, alguém conseguiu um contato com a Petrobrás e com a verba conseguida, cercamos o terreno, começamos a construir e a plantar. Não existia essa floresta antes, tudo isso foi plantado. Nosso primeiro espetáculo no novo local foi Labirinto de Januário, em 1985. (KRUGLI In CBTIJ)³

³ Depoimento de Ilo Krugli dado à Antonio Carlos Bernardes, na sede do Grupo Ventoforte, em São Paulo, em 02 de agosto de 2002. Disponível em: <http://cbtij.org.br/ilo-krugli/>



Água, Terra, Fogo, Ar eram os 4 portões de entrada. Vista aérea da Casa Teatro Ventoforte no Parque do Povo. Foto: S/I.

Aqui não havia nada, mas descobrimos a possibilidade de um apoio da Petrobras para criar esta casa e foi muito rápido, deram uma verba para nós, nem me lembro mais o valor, e começamos a construir. [...] Depois fizemos um projeto com fundações, colunas de concreto para formar galpões, alguns tradicionais, outros nós mesmos elaboramos a forma, como o bloco que chamamos *de teatro dos olhos*, que tem uma forma de elipse. Os outros dois chamamos *teatro das mãos*, pequeno, com um ateliê de artes plásticas do lado, e o *teatro dos pés*, ao fundo. Todos são meio arena e podem ser transformados. No meio fica o coreto onde às vezes realizamos espetáculos em volta também. (KRUGLI, 2009, p.121-122).



• 325

Casa Teatro Ventoforte. Teatro dos Pés. Foto: S/l.

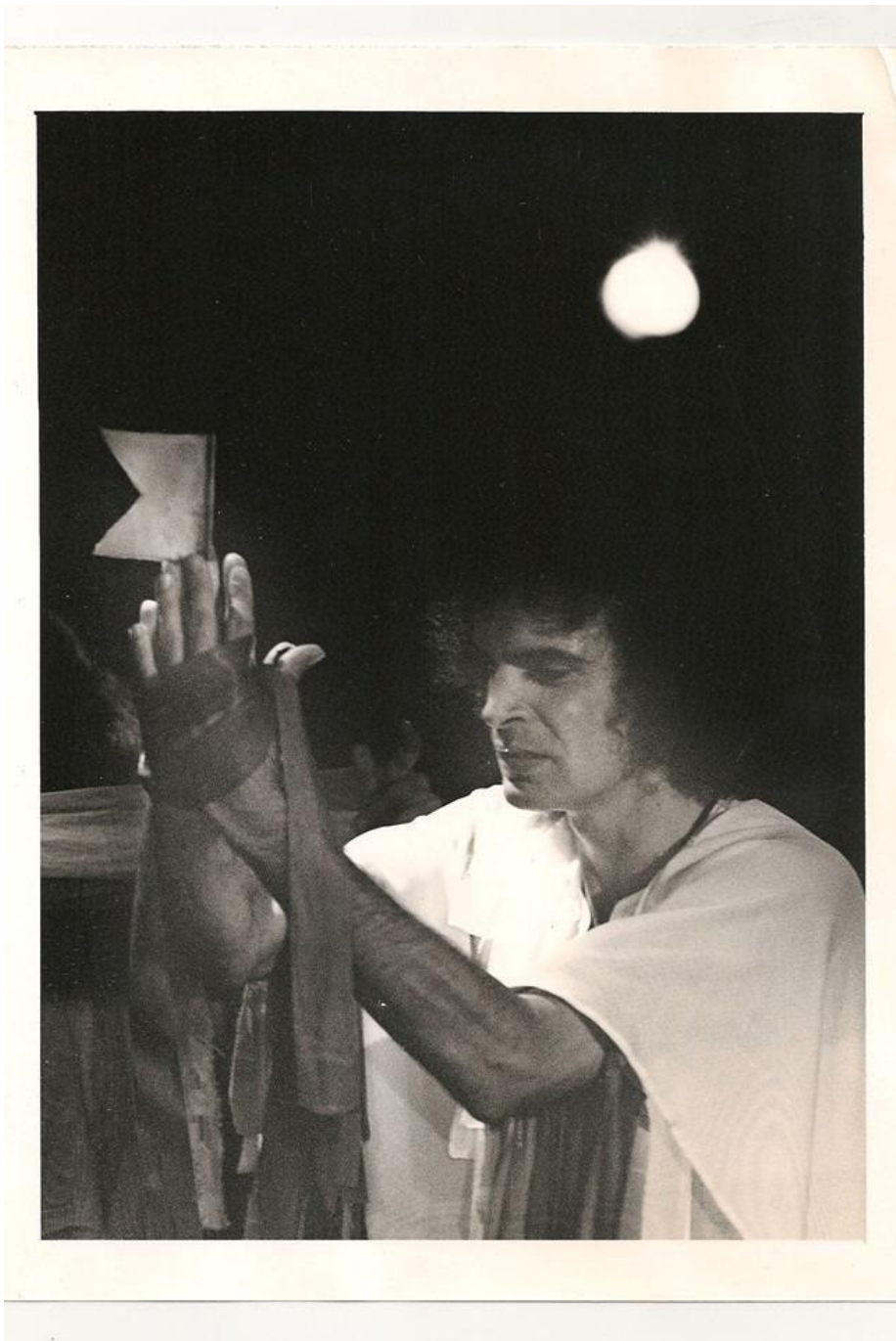


Coreto, anos 1990: 7 Corações - Poesia Rasgada. Foto: S/l.



• 327

História de Fuga, Paixão e Fogo, 1982. Pedrão do Maranhão à esquerda; Jorge Odara e Graziela Rodrigues. Foto: Marcos Aidar.

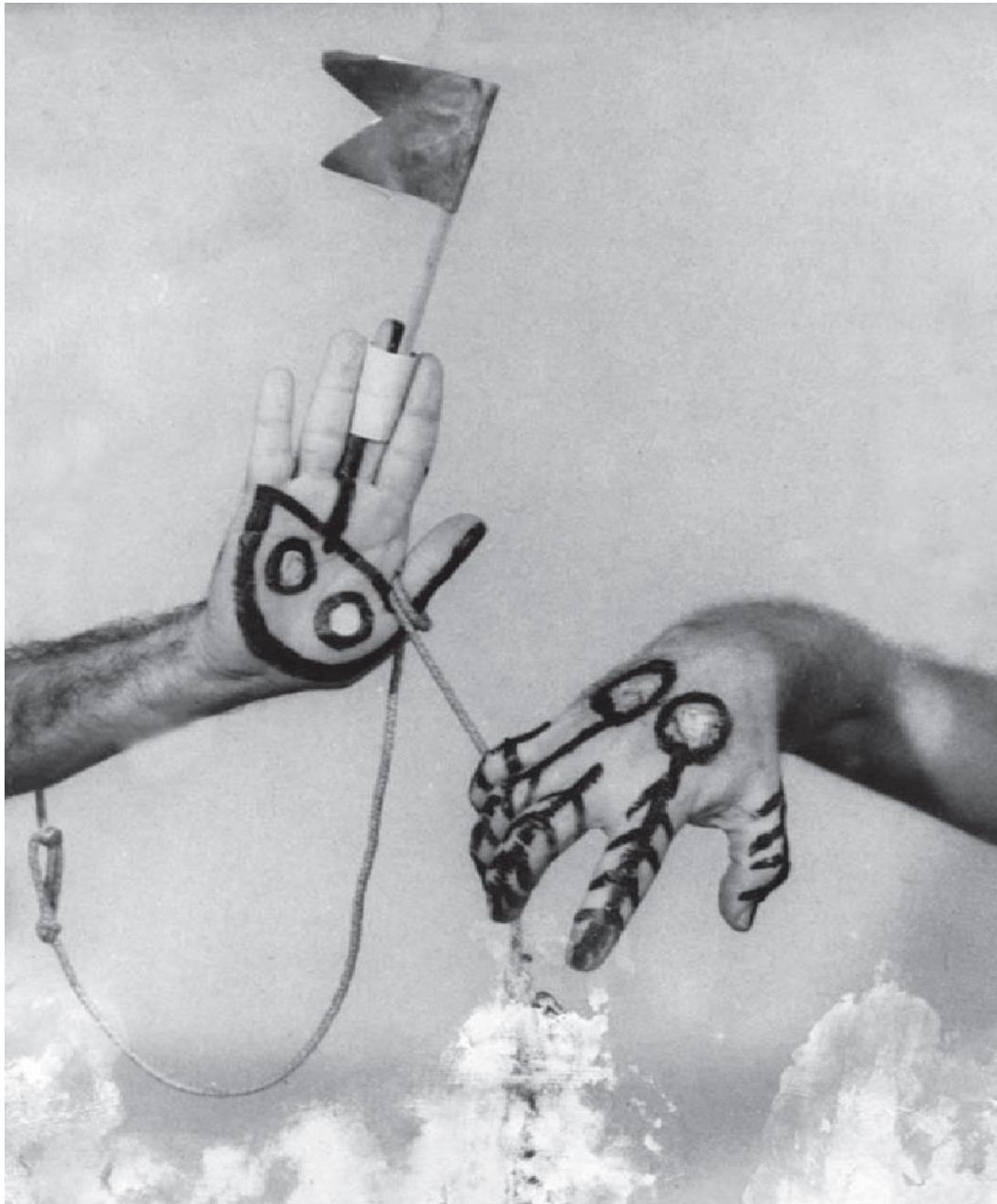


História do Barquinho. Paulo César Brito, 1981. Foto: S/I.

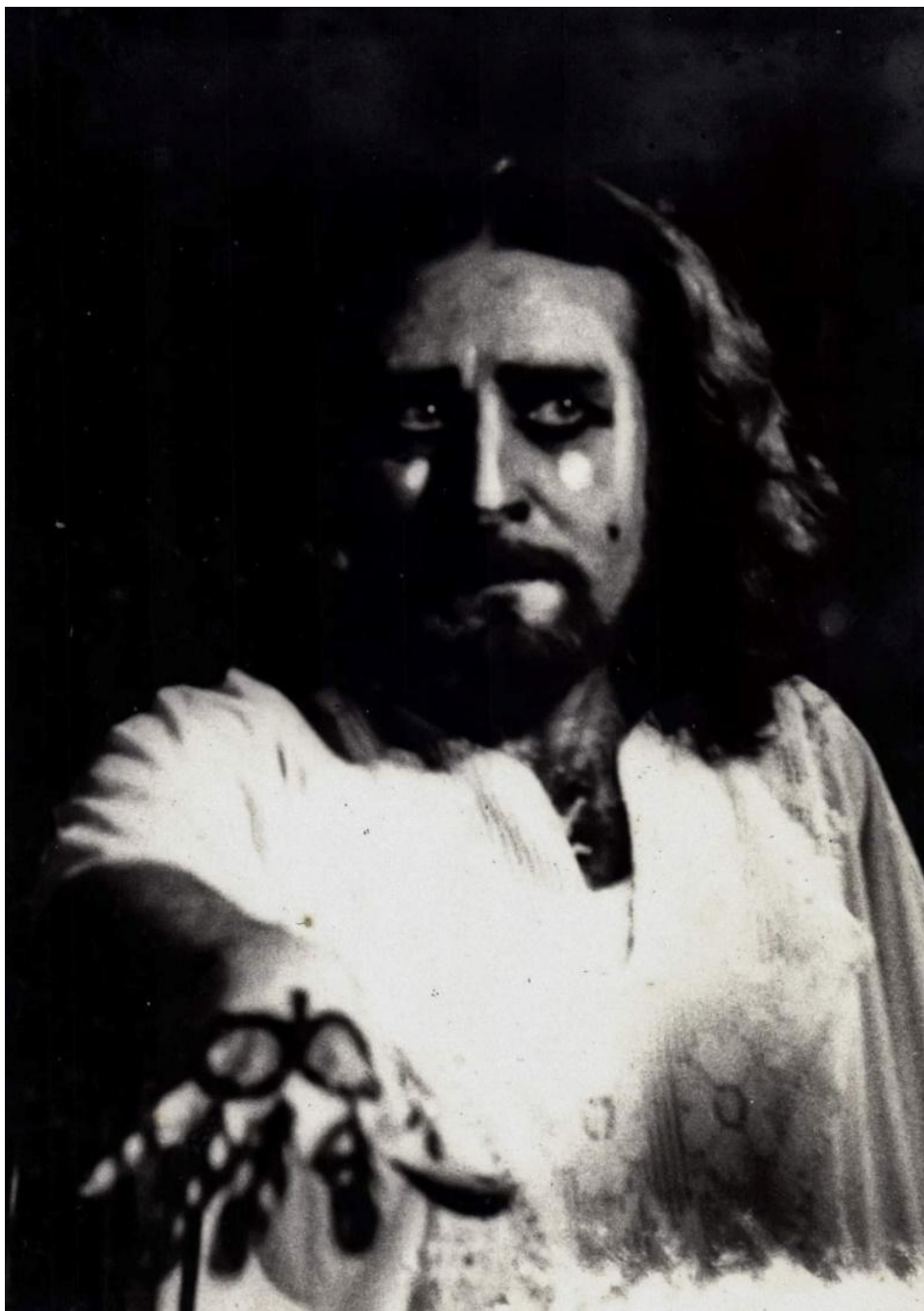


• 329

História do Barquinho. Rosa Comporte e Paulo da Rosa, 1984-1986. Foto: S/I.



História do Barquinho. O espetáculo surge de uma oficina das mãos. Barquinho Pingo I e a Aranha. Foto: S/I.



• 331

“Eu não sou feia, eu sou aranha!”. *História do Barquinho*: Ilo Krugli, 1984-1986. Foto: S/l.



História do Barquinho, 1984 a 1986. Da esquerda para direita: Paulo da Rosa, Rosa Comporte, Márcia Fernandes. Atrás: Tião Carvalho, Edgar Lipo Fátima Campidelli e Ilo Krugli. Foto: S/I.



• 333

Tragicomédia da Lua Branca, 1985. Rosa Comporte (embaixo) e Marilda Alfaced. Foto: S/I.



As 4 Chaves, 1988. Da esquerda para direita: Fátima Campidelli, José Marcos Bueno, Luciana Coin, Luis Laranjeiras, Monica Huambo, Rosa Comporte Renato Vidal. Músicos: Fábio Atorino, Fernando Cavalcanti, João Poletto, Paulo da Rosa. Foto: S/I.



• 335

As 4 Chaves, 1985-1986. Selma Bustamante, Fátima Campidelli, Ilo Krugli. Músicos: Paulo Campos e Edgar Lipo. Foto: S/I.



Um rio que vem de longe (anos 1990). Versão solo do espetáculo *História do Barquinho*. Ilo Krugli. Foto: S/l.



• 337

Elenco de *Choro Lorca*, 1986. Da esquerda para direita: Edgar Lipo, Luri Almeida, (não identificada), Fátima Campidelli, Benê Simões, Paulo da Rosa, Márcia Fernandes, Rosa Comporte, Paulo César Britto, Thaia Perez, Laurent Lucien, Luís Laranjeiras, Paulo Campos, Ilo Krugli. Foto: S/I.



Choro Lorca e A Sapateira Prodigiosa, 1986. Ilo Krugli, Paulo César Britto, Fátima Campidelli, Thaia Perez, Paulo da Rosa. Músicos: Márcia Fernandes, Bene Castro Aleixo, Paulo Campos, Edgar Lipo. Foto: S/I.



• 339

História de Lenços e Ventos. A peça que teve mais montagens em seu trajeto, com diferentes elencos e montagens, de 1980 a 2017. Cena da roda dos lenços, 1981. Foto: S/I.



História de Lenços e Ventos. Anos 1990. Lílian de Lima, Malu Borges, Ilo Krugli, Rodrigo Mercadante, Cláudio Cabrera. Foto: S/l.



• 341

História de Lenços e Ventos. 2017: última montagem no CCSP e no Teatro Ventoforte. Aline Carcellé, Rita Rozeno, Eduardo Bartolomeu, Josefa Duarte, Wilma Faundez, Arce Correa, Igor Pires Bueno, Cláudio Cabrera, Thiago Siqueira, Márcia Fernandes, Ademir de Castro. Foto de Geraldo Lima.

O Teatro Ventoforte é um teatro poético-político. Sua atuação nas periferias, praças, ruas, presídios, mutirões, de Berlim até Havana, do palco italiano ao pé no chão de terra. Sua poética passa pelos contos de fadas, ciganos andaluzes, povos das ruas, indígenas, pretos, dos tambores maranhenses aos huaynos peruanos, latino-americanos, do norte ao sul do Brasil. É quase impossível registrar em uma só publicação todos os caminhos, espetáculos, montagens e remontagens, elencos, oficinas, turnês por onde o Menino navegador Ilo Krugli nos conduziu. Além dos atores e atrizes, dos músicos, dos magos das luzes, cenógrafos, fotógrafos, designers, escultores, bonequeiros, cozinheiros, agregados, amigos, poetas, diretores...e os cachorros e gatos...

Minha casa é o mundo, o meu teto é o céu/ de noite acendo as estrelas,
quando acordo eu apago/ Todas elas, sem querer/ Quantas luzes tem no
teto/ Quantas estrelas no chão/ Quantas portas coloridas/ Entre a lua, o
céu e o coração” (Canção de Ronaldo Mota e Ilo Krugli para o espetáculo:
O Mistério do Fundo do Pote, ou De como nasceu a fome).

342 •

A partir dos anos 1990, sempre com novos elencos, o Ventoforte manteve a tradição de realizar várias remontagens de repertório, mas também avança na criação de novos espetáculos, mais direcionados ao público adulto. Retoma a solenidade do Prêmio Ventoforte, viaja por todas as regiões do país, com projetos do SESC Palco Giratório, e participa de um Festival de Teatro na Holanda. Muitos espetáculos foram remontados e renovados, inúmeros artistas que não citamos aqui passaram pelo Ventoforte e contribuíram com sua arte e dedicação e muito, muito trabalho. Um Coletivo de Teatro girando em torno de um artista genial e encantador: Ilo Krugli. Vários novos grupos de Teatro foram formados a partir desses encontros e espetáculos, desde os anos 1980, e cada um que passou por ali leva, para onde vai, a chama acesa na frase de Lenços e Ventos: “Esse espetáculo ainda vai pegar Fogo!”

Seguem alguns exemplos de espetáculos montados a partir dos anos 1990. Foram muitos mais, mas aqui colocamos como referência visual e cênica do desenvolvimento da linguagem do grupo:



• 343

A Centopeia e o Cavaleiro. Texto adaptado de Betinho em “A Zeropéia”, 2006. Rodrigo Mercadante e Lizete Negreiros. Fotos: Fábio Viana



344 •



A Centopeia e o Cavaleiro. Quadro do Betinho, bonecos e Poeta. Foto: Fábio Viana



• 345

A Centopeia e o Cavaleiro, 2006. Lizete Negreiros, Cláudio Cabrera, Rodrigo Mercadante, Karen Menatti. Ao fundo, os músicos. Foto: Fábio Viana



A Centopeia e o Cavaleiro. Rodrigo Mercadante, Rita Rozeno, Karen Menatti, Márcia Fernandes, William Guedes, Aloisio Oliver. Foto: Fábio Viana



FÁBIO VIANA

• 347

Amor, traição e morte

O espanhol Federico García Lorca (1898-1936) levou quatro anos para concluir, em 1933, a peça *Bodas de Sangue*. Uma boa montagem da trágica história marca as três décadas do grupo Ventoforte. Lílian de Lima vive a jovem que, durante a festa do casamento, abandona o noivo (Dinho Lima) e foge com seu primeiro amor (Marcelo Airoidi). O diretor Ilo Krugli acerta ao criar uma encenação poética. Bonecos, tecidos coloridos e canções especialmente compostas são belas atenuantes para o desfecho sangrento da trama.

🔴🔴🔴 **BODAS DE SANGUE** (120min). 14 anos. Estreou em 9/10/2004. **Teatro do Sesc Belenzinho** (303 lugares). Avenida Álvaro Ramos, 915, Belenzinho, ☎ 6602-3700, 📍 Belém. Sábado e domingo, 20h30. R\$ 15,00. Bilheteria: 13h/21h30 (ter. a dom.). Ingressos também no CineSesc e nas demais unidades do Sesc. No fim do espetáculo, há serviço de van gratuito até o metrô. *Até 14 de novembro.*

Bodas de Sangue, 2004-2005, Revista Veja. Marcelo Airoidi, Lílian de Lima, Dinho Lima Flor.
Foto: Fábio Viana



Victor Hugo, onde você está?, 2004. Ensaio: Montagem do grande barco. Foto: Fábio Viana



• 349

Victor Hugo, onde você está?, 2004. Dinho Lima Flor, Lizete Negreiros, Lilian de Lima, Thais Pimpão. Foto: Fábio Viana



Victor Hugo, onde você está?, 2004. Malu Borges e Marilda Alface. Foto: Fábio Viana



• 351

Victor Hugo, onde você está?, 2004. 1º plano: Claudio Cabrera Wilker Soares, Thais Pimpão.
2º plano: Malu Borges, Lilian de Lima, Dinho Lima Flor, Marilda Alface.



O Casamento de Manoel e Manoela, 2012. Ana Maria Carvalho, Ilo Krugli, Monica Huambo.
E a boneca Manoela.



• 353

A Liberdade de Todas as Cores, 2019. Arce Correa e Ana Maria Carvalho. Foto: Fábio Viana



Dias Rasgados - um bordado inacabado. Direção de Rodrigo Mercadante e Ilo Krugli, 2019. Arce Correia, Eduardo Bartolomeu, Angela Mendes, Rafael Lapa, Rita Rozeno, Ana Maria Carvalho, Liz Mantovani, Igor Franceschi Pires Bueno, Thiago Siqueira, Wilma Faundez, Jennifer Garcia, Edson Thiago Rossi. Fotos de Roberto Skora.



• 355

Símbolo do Teatro Ventoforte. Desenho de Ilo Krugli e tratamento gráfico, com cores, de Fábio Viana.

Recebido em 14/12/2022 - Aprovado em 17/12/2022

Como Citar

FERNANDES, M. Ventoforte em imagens. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 18, n. 2, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v18n2a2022-67755. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/67755>.



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

356 •



ARTIGOS

Patricia Piccinini: um bestiário contemporâneo

YASMIN POL DA ROSA

Yasmin Pol da Rosa é mestre em Artes Visuais, com ênfase em História, Teoria e Crítica de Arte, pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e graduada em Artes Visuais pela mesma instituição. Durante o mestrado, atuou na linha de pesquisa História e Teoria dos Processos Artísticos, desenvolvendo uma pesquisa acerca da poética da artista Patricia Piccinini, tangenciando-a às multiplicidades do grotesco. Atualmente, pesquisa sobre a estética do grotesco, os conceitos de monstruosidade e suas relações com o estranhamento em obras das mais diversas épocas.

Afiliação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7775537457880986>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4815-4020>

• **RESUMO:**

Cruzando criaturas imaginárias e fantásticas, ciência genética e relações de ética e empatia, a australiana Patricia Piccinini (1965) apresenta seres monstruosos que são resultados possíveis da mistura do DNA humano com o animal e convida o espectador a pensar sobre o lado afetivo de tais seres ao colocá-los em situações da vida mundana. Abordando o conhecimento científico de modo mitológico, a artista tece uma ponte com o passado ao produzir um bestiário de criaturas que convidam à reflexão de temas atuais. Pensando nisso, este artigo pretende apresentar a poética de Patricia Piccinini, estabelecendo uma relação anacrônica entre sua série de trabalhos *Nature's little helpers* e a literatura medieval dos bestiários, eclodida durante a Idade Média. Para tal, propõe-se uma digressão histórica que evidencie as possíveis correlações entre a obra desta artista contemporânea e produções artísticas do passado.

• **PALAVRAS-CHAVE:**

Patricia Piccinini, Bestiário, Arte Contemporânea, *Nature's little helpers*.

• **ABSTRACT:**

Crossing imaginary and fantastic creatures, genetic science and ethics and empathy relations, the Australian Patricia Piccinini (1965) presents monstrous beings that are possible results of the mixture of human and animal DNA and invites the viewer to think about the affective side of such beings by placing them in worldly life situations. Approaching scientific knowledge in a mythological way, the artist creates a bridge with the past by producing a bestiary of creatures that invite reflection on current themes. With this in mind, this article intends to present Patricia Piccinini's poetics, establishing an anachronistic relationship between her works series *Nature's little helpers* and the medieval literature of bestiaries, which emerged during the Middle Ages. To this end, one propose a historical tour that highlights the possible correlations between this contemporary artist works and artistic productions from the past.

• 358

• **KEYWORDS:**

Patricia Picinini, Bestiary, Contemporary Art, *Nature's little helpers*.

1. As distopias futuras de Patrícia Piccinini

Misturas entre humanos e animais, seres de uma espécie desconhecida em situações domésticas, filhotes geneticamente modificados em carrinhos de bebê: todas essas realidades são possíveis ao entrar em uma exposição da artista australiana Patricia Piccinini (1965). Utilizando uma ampla gama de linguagens e técnicas (como esculturas de fibra de vidro e silicone, fotografia, vídeo e desenho), Piccinini conduz seu espectador por um longo passeio em um ecossistema inventado no qual os seres engendrados evocam reflexões sobre os limites da ciência, os possíveis frutos da engenharia genética e qual lugar estas criaturas poderiam ocupar em uma realidade cada dia mais verossímil.

A poética desta artista começou a ganhar força em meados de 1997, ano em que uma excêntrica e inovadora notícia científica agitou o campo da ciência médica e deixou reminiscências imagéticas no imaginário de Piccinini. A notícia em questão trata-se do episódio no qual dois cirurgiões de Harvard – Joseph e Charles Vacanti – realizaram experimentos objetivando o cultivo de órgãos humanos em laboratório. Para isso, os cientistas criaram um implante cartilaginoso em formato de orelha humana e o acoplaram às costas de um rato a fim de entender as potencialidades do tecido animal para a criação de órgãos que poderiam beneficiar pacientes que precisassem de transplante¹. No mesmo ano, imagens desta criação híbrida entre humano e roedor passaram a veicular na mídia, fomentando inúmeros questionamentos com relação aos avanços biotecnológicos. Enquanto a criação da estrutura cartilaginosa representava grandes oportunidades para a cirurgia plástica e reconstrutiva, a possibilidade de cultivar partes do corpo humano em laboratório incitava uma crescente ansiedade em torno das implicações éticas e comerciais dos desenvolvimentos biomédicos.

Este experimento que se expandiu para além do campo científico foi base para “Protein Lattice”, uma série de trabalhos de Piccinini composta por uma sequência de nove fotografias que emulam campanhas de marketing nas quais o “rato-orelha” divide a cena com modelos femininas (Figura 1). As imagens digitalmente aprimoradas expõem o roedor como um pequeno

¹ Notícia disponível em: <<https://www.newsweek.com/tissue-surgeon-ear-mouse-human-organs-transplant-cell-phones-666082>>.

animal de estimação que se destaca por seu aspecto grotesco, contrastando com o semblante das modelos, as quais portam belos corpos e rostos correspondentes ao padrão de beleza comercial, com lábios carnudos, olhos amendoados e peles livres de imperfeições.



Figura 1. Patricia Piccinini, Protein Lattice – Subset – Red Portrait, manipulação digital reproduzida em impressão fotografia tipo C, 80 cm x 80 cm, 1997.

• 360

A forma como a artista apresenta a imagem da experiência científica na composição expõe seu olhar crítico a respeito do assunto: os camundongos fictícios avizinados das jovens mulheres evidenciam que ambos são utilizados como meros produtos comercializáveis, descartados facilmente quando deixam de ser financeiramente rentáveis. Nessa atmosfera, a estética publicitária é utilizada para enfatizar ainda mais os conflitos e interesses econômicos na comercialização dos avanços científicos. “*Protein Lattice*” é o início de um percurso artístico que marcar-se-á pela ambivalência de sentimentos no que tange à gênese de criaturas em laboratórios.

Os trabalhos seguintes de Piccinini apontam para uma investida ainda maior em aspectos enternecedores dos experimentos científicos, fato que faz

sua poética transitar entre o grotesco e o inquietante, passando também por perspectivas amorosas e sentimentais. Ao investir, paulatinamente, no lado ético e moral dos avanços tecnológicos, Piccinini passa a produzir esculturas com técnicas hiper-realistas que intentam acentuar o teor sentimental das figuras e evocar sensações bastante ambíguas naqueles que as observam.

Por serem criadas a partir de duas espécies e/ou naturezas distintas, as criaturas concebidas pela artista carregam consigo o signo do grotesco². No entanto,

Se em um primeiro momento nossa reação é de repulsa ou de estranhamento diante dessas esquisitas criaturas, em um segundo instante a artista consegue fazer aflorar um sentimento de empatia ao nos colocar diante do olhar profundo de cada um desses seres, promovendo, de maneira surpreendente, um encontro entre algo tão estranho e nossos melhores sentimentos. (DANTAS, 2016, p. 13)

Parte dessa convergência de sentimentos apontada por Dantas se deve ao fato de que os seres de Piccinini assumem identidades particulares. As criaturas são expostas em contextos específicos nos quais pequenos detalhes são acrescentados a fim de agregar credibilidade às suas possíveis existências. Exibidos em diorama – modo de apresentação tridimensional que, de forma realista, investe em cenas da vida real colaborando para o entendimento do que está sendo exposto – as esculturas encontram-se em um ambiente que cria uma minuciosa e imprescindível composição para a percepção e sentido da obra. Em algumas exposições, um audioguia narrando as especificidades e hábitos das criaturas pode acompanhar o visitante que deseja uma imersão mais profunda no ecossistema concebido por Piccinini. Essa forma expositiva faz com que suas criações passem de meros híbridos geneticamente modificados a seres reconhecíveis por suas singularidades, portadores de

361 •

² O grotesco, aqui, é abordado a partir das concepções Kayser (2009), o qual, ao traçar um panorama desta categoria estética, vê no amálgama e no desordenamento de formas um dos principais atributos do grotesco, afirmando que: “O monstruoso, constituído justamente da mistura dos domínios, assim como, concomitantemente, o desordenado e o desproporcional surgem como características do grotesco [...]” (Kayser, 2009, p. 24). Apesar da amplitude que a estética grotesca pode assumir, englobando não apenas vieses de estranhamento por meio do horror, mas também, pelo riso, as teorias tendem a concordar que o hibridismo entre espécies é uma característica constitutiva das manifestações do grotesco.

uma identidade única. Conceber tais seres, portanto, vai além de identificá-los somente por suas características físicas; implica, também, entender seu lugar no âmbito social (NEVES et al., 2016).

A importância do contexto expositivo pode ser observada na obra “*Big Mother*” (Figura 2), na qual encontramos uma fêmea transgênica com uma aparência simiesca amamentando um bebê humano do qual possivelmente não é a mãe. As características humanas explicitadas pela obra, principalmente os olhos cheios de emoção e os seios, capazes de nutrir uma criança de outra natureza, provocam empatia no espectador. A fêmea traz consigo uma tristeza e desamparo que são muito convidativos ao afeto, mesmo com seu aspecto inquietante.



Figura 2. Patricia Piccinini, *Big Mother*, escultura de silicone, fibra de vidro, couro, cabelo humano e poliuretano, 175 cm de altura, 2005.

A escultura, feita em tamanho real, é exibida em um quarto infantil, com luzes azuladas que combinam com as cortinas brancas e azuis; aos seus pés, encontram-se bolsas, também em tons azuis, semelhantes às utilizadas por mulheres para acondicionar os pertences de seus bebês. Tudo isso nos leva

a crer que aquela criatura convive com humanos e possivelmente atua como babá. Com essa obra, a artista propõe-se a refletir sobre os papéis ocupados pelos seres cientificamente concebidos, focando nas suas realidades internas e sentimentais e pondo-se a pensar nas formas de relacionamento estabelecidas com os seres humanos.

Apesar dos aspectos científicos incorporarem-se como parte fundamental de sua poética, a preocupação da artista não recai sobre a ciência em si, mas sim no modo como seus avanços podem estabelecer novas individualidades e alterar certas estruturas sociais a partir dos vínculos por eles suscitados. Em uma entrevista com Laura Fernandez Orgaz, subdiretora do Museu Espanhol de Arte Contemporânea Artium, Piccinini afirma:

Eu penso que minhas criaturas são, na verdade, mais mitológicas do que científicas. Elas são quimeras que construo com o intuito de contar histórias que explicam o mundo em que vivo [...]. Assim como a maioria dos mitos, elas costumam ser contos de advertência, mas também costumam ser celebrações desses animais extraordinários. (ORGAZ; PICCININI, 2007, n.p. tradução nossa)³

363 • Fazendo um paralelo entre ciência e mitologia, Patricia Piccinini parece intentar responder às dimensões míticas do conhecimento científico, visto que, para ela, esses dois campos não são tão díspares assim, ao passo que ambos agem como modos de explicar as realidades observáveis. Mesmo fornecendo explicações plausíveis, a população deposita uma crença cega no conhecimento científico, sem tentar entender de fato tais explicações. É nesse sentido que, aos olhos de Piccinini, a ciência pode ser vista como a nova mitologia, pois ambas são “uma história que nos contam para nos ajudar a entender o mundo e nosso lugar nele.” (DANTAS; PICCININI, 2016, p. 27).

A artista procura contar histórias para o seu público que provocam a reflexão e passam mensagens morais sobre temas latentes e, com isso, estabelece relações com o passado ao valer-se da ciência como uma mitologia. O caráter monstruoso e enigmático de suas esculturas desperta a

³ No original: I think my creatures are actually more mythological than scientific. They are chimeras that I construct in order to tell stories that explain the world that I live in [...]. Like most myths they are often cautionary tales, but they are also often celebrations of these extraordinary beasts. (ORGAZ; PICCININI, 2007, n.p.)

atenção do observador, tecendo laços com a sensibilidade contemporânea. No entanto, tal qual os bestiários medievais, suas obras vão muito além de uma mera atração visual evocada pelas estranhas criaturas apresentadas: elas trazem consigo uma função ética coadunada aos atributos estéticos.

2. Monstros reais e imaginários: bestiários medievais e contemporâneos

O interesse do ser humano por todos aqueles que se configuram de maneira dessemelhante ao padrão de corpo humano ideal não é recente, já que há muito tempo pode se identificar o fascínio causado por nascimentos teratológicos e criaturas místicas que assolavam a Antiguidade, por exemplo (GIL, 1994). Seja de maneira mais fantasiosa, como as harpias, quimeras e sereias, seja de forma mais real, como os anões, siameses e hermafroditas, todas essas criaturas atraíram o olhar curioso do homem ao longo da história. Tidos como monstros e quase sempre descritos com esmero por eruditos da época, boa parte desses seres eram circunscritos em vieses moralizantes.

Na Antiguidade, a combinação figurativa entre homem e animal foi recorrente em sistemas morais e fábulas que os utilizavam, em geral, com o intuito de estabelecer um controle moral sobre aqueles que os liam. Nas zonas subterrâneas da cultura greco-romana eram praticadas as maiores aventuras dos heróis da mitologia, e lá se escondia uma miríade de seres híbridos que violavam as leis das formas naturais, expressando-se como consequência de atos ilícitos – à exemplo do caso do Minotauro. É evidente que os híbridos mitológicos não eram, em sua totalidade, uma representação do mal, podendo ser, também, a figuração de deuses ou forças do bem – como no caso de Deus egípcios e indianos. O fato é que suas figuras, que transcendiam a forma humana, eram utilizadas tanto de maneira moralizante quanto para elucidar alguns fenômenos que a ciência da época não podia responder.

Esta tipologia corporal pautada pelo hibridismo não figurou apenas deuses e criaturas mitológicas da Antiguidade; ela apareceu também em relatos de viagens que se ocupavam em historiar e ilustrar raças fabulosas, divindades e animais que habitavam os lugares mais remotos do planeta. Estudiosos da época, como Plínio, o velho, ocuparam-se em criar um

• 364

compêndio dessas inúmeras criaturas monstruosas. Nos séculos seguintes, grande parte destes monstros foram transportados para a era cristã com significados adaptados de acordo com os dogmas da Igreja Católica. Algumas destas criaturas passaram, então, a ser catalogadas e ricamente ilustradas em coletâneas de informações e ensinamentos que com o tempo assumiram a forma dos bestiários.

Compreender a literatura dos bestiários implica em conhecer o contexto histórico em que surgiram: o Medieval preservava a visão panalista de universo defendida por Agostinho, na qual propagava-se a ideia de harmonia cósmica, partindo do pressuposto de que todas as existências eram belas e necessárias. Assim, eram atribuídos aos animais – mesmo os monstruosos – valores que os consideravam parte da criação de Deus, e, portanto, imprescindíveis à beleza divina e ao conjunto do equilíbrio universal, dando sentido para o coro da Criação (ECO, 2010). Contudo, ainda que considerados partes da criação divina, havia uma preocupação medieval – representada nos escritos de alguns santos, como Alberto Magno – em separar a natureza humana da animal, identificando estes como seres essencialmente terrestres cujo afastamento da figura humana se dava, principalmente, pela ausência de racionalidade e pela falta de uma alma imortal.

365 • Apesar da inferioridade atribuída aos animais em detrimento ao ser humano, o contexto moralizante da época, regido pela necessidade de conferir significados específicos aos mais diversos elementos da natureza, passou a atribuir significações simbólicas e doutrinárias a estas criaturas; tais significações foram responsáveis pela eclosão de um novo gênero literário que passou a ganhar força na Europa. Como forma de reforçar ainda mais a crença de que todos os seres faziam parte do universo, livros com compilações de animais exóticos e/ou fictícios associados a um valor moral passaram a circular sob o nome de bestiários. Com textos quase sempre bem ornados, portando riquíssimas ilustrações, os bestiários descreviam concisamente as características dos animais, interpretando-as e vinculando-as a temas religiosos. Assim,

[...] animais reais ou fantásticos eram considerados instrumentos que permitiam ilustrar a criação e compreender a própria natureza do

homem. [...] O animal ofereceu, graças ao texto bíblico, toda uma gama de símbolos associados aos valores humanos para que os autores medievais pudessem extrair lições essencialmente morais. (VALENTINI; RISTORTO, 2015, p. 21, tradução nossa)⁴

De modo semelhante às modificações genéticas criadas por Patricia Piccinini, os bestiários difundiram-se por seus encargos morais, sem estarem incumbidos de meramente retratar a realidade. Nesse contexto, “um hipogrifo era real como um leão porque, como este, era signo [...] de uma verdade superior.” (ECO, 2010, p. 104–105). Todavia, apesar do alargamento fictício desta literatura a fim de abranger inúmeras criaturas anômalas e estranhas – que, em geral, eram utilizadas em uma função doutrinária – a fisicalidade do material passava um teor de veracidade, já que, junto às iluminuras que representavam os animais, aliavam-se descrições minuciosas de seus hábitos e comportamentos. Além disso, a sabedoria científica oriunda da Antiguidade não foi deixada de lado na composição destes compêndios, pois as descobertas e progressos de intelectuais do passado não foram ignorados pela cultura medieval, apenas adaptadas às finalidades desta nova era. Pela fidelidade com o protótipo de livros naturalistas, assumindo, em geral, quase sempre um formato de compilações de anotações, os bestiários eram tidos como materiais verídicos e informativos pelos leitores da Idade Média.

A influência mais marcante para a gênese desta literatura foi o manuscrito grego *Physiologus*, de autoria desconhecida, no qual encontravam-se descrições de animais e criaturas fantásticas acompanhadas de metáforas teológicas. As principais diferenças entre o *Physiologus* e os bestiários manifestam-se nas ilustrações – enquanto este trazia poucas imagens, os bestiários receberam um rico tratamento ilustrativo – e, principalmente, nas interpretações relativas aos animais: as do *Physiologus* eram de ordem mais descritiva e metafórica, enquanto que as encontradas nos bestiários eram mais éticas e morais, cumprindo “uma finalidade

• 366

⁴ No original: “[...] animales, reales o fantásticos, fueron considerados instrumentos que permitían ilustrar la Creación y comprender la propia naturaleza del hombre. [...] El animal ofrecía, gracias al texto bíblico, toda una gama de símbolos asociados a los valores humanos para que los autores medievales pudieran extraer lecciones esencialmente morales.” (VALENTINI; RISTORTO, 2015, p. 21).

marcadamente doutrinária sob o ponto de vista religioso.” (FONSECA, 2009, p. 114).

Do século IV em diante, padres e outros membros da Igreja começaram a reescrever e comentar essas obras a partir dos dogmas católicos, agregando novos elementos às transcrições. A partir da abundância de textos dedicados à natureza e ao mundo animal, começa-se a produção dos livros de bestas, ou bestiários, como ficaram amplamente conhecidos. Em geral, os bestiários seguiam um padrão preestabelecido no qual uma ilustração era precedida por uma descrição física (incluindo aí não apenas aspectos visuais, como também costumes e seus habitats) seguida por uma moralização.

Tal moralização baseava-se, por vezes, em analogias entre o significado etimológico do nome do animal, a sua realidade material, real ou imaginária, e a sua derivativa interpretação simbólica, sendo que, em certos casos, tais analogias, evidentemente metafóricas e alegóricas, eram totalmente arbitrárias, sem a menor relação de referencialidade. Todavia, sempre presente na retratação dos animais encontrava-se a sua interpretação simbólica de cunho moralista intimamente ligado à doutrina religiosa. (FONSECA, 2009, p. 116)

367 •

Com um considerável destaque dentro desta literatura moralizante, o leão, rei dos animais, recebia um lugar de honra nos manuscritos, geralmente abrindo o compêndio de bestas e criaturas. A nobreza emblemática deste animal o colocava muito próximo a conteúdos caríssimos à fé cristã, como a vida de Jesus Cristo. Algumas propriedades da natureza do animal foram utilizadas para criar uma analogia simbólica com Cristo, conferindo a este animal uma nobreza cristã – à época, dizia-se que o leão apagava seus rastros com a cauda, fato que fora considerado uma forma de despistar todo o mal que o cercava e, conseqüentemente, ludibriar as formas malignas, assim como o filho de Deus fizera. Em geral, nas descrições do leão utilizava-se o pronome “rei”, além de características vistas como qualidades desejáveis a monarcas cristãos medievais e outros atributos que o aproximavam ainda mais de Jesus Cristo. Nesse sentido, segundo Fonseca (2009), destacam-se três propriedades portadas pelo leão que o conferiam especificidades cristológicas: sempre escondia suas pegadas das forças malignas; nunca descuidava de seu povo, mesmo em óbito; e despertava, no terceiro, a prole

que havia nascido morta dia através de um sopro ou lambendo-lhes, assim como Deus chamou seu Filho para a ressurreição.

Ao longo dos anos, os bestiários foram passando por algumas modificações, caracterizadas pelo constante acréscimo de descrições ao passo que a ciência ganhava força e estudiosos iam se aprofundando no assunto. No entanto, tal aprofundamento alterou muito pouco o conteúdo destes livros, visto que seu propósito não era estritamente dependente de descobertas científicas. Nesse sentido, essa literatura manteve seu grande valor dogmático cristão, mas perdeu "propositadamente a possibilidade de se tornar matéria zoológica estritamente científica e verificável" (FONSECA, 2009, p. 116). Mesmo sem ocupar-se unicamente à propósitos científicos, a literatura bestiária foi por muito tempo utilizada como um sério trabalho de história natural, sendo fundamental não apenas para a construção do imaginário medieval acerca das criaturas de outras paragens, mas também para posteriores estudos de ciência natural. Em algumas descrições do unicórnio, por exemplo, verifica-se a informação de que na Grécia eram chamados de *riconeros*. Isso atesta o fato de que animais reais, mas desconhecidos, forneciam material substancial para a elaboração dessa literatura – seus significados, no entanto, foram criados a partir da conjuntura e concepções pertinentes à época.

Estabelecendo uma relação anacrônica, pode-se dizer que Patricia Piccinini exprime na criação de seus seres um cuidado e precisão científica de modo que possam convencer o espectador quanto a sua possível veracidade em um futuro que se avizinha. Além de criar um compêndio de criaturas que transitam entre a normalidade e a fantasia, Piccinini insere seus seres em contextos específicos e detalhados, assim como os animais que compunham os bestiários eram descritos em suas minúcias – fato que intensificava a crença do público em suas reais existências; o detalhamento excessivo torna-se, então, uma ferramenta utilizada pela artista para embaralhar ainda mais as noções do público quanto a realidade e a ficção. Ao debruçar-se em estudos científicos verificáveis veiculados na mídia, a artista torna suas exposições um grande repositório de seres indubitavelmente possíveis.

Tal qual a ciência da época valeu-se dos bestiários a fim de atestar a existência de determinados animais, algumas obras de Piccinini são usadas em artigos científicos para ilustrar algum argumento relacionado à engenharia genética:

[...] muitas vezes recebo pedidos de escritores científicos ou especialistas em ética para usar imagens de alguns dos meus trabalhos em seus textos. É decepcionante quando as imagens são usadas para apoiar alguma polêmica ou outra. (ORGAZ; PICCININI, 2007, n.p., tradução nossa)⁵

Desta forma, evitando apoiar um determinado lado no embate entre a ética e a ciência, mas sem fazer tábula rasa às pesquisas científicas atuais, a artista investe em obras que expressam seus questionamentos de forma simbólica. Em algumas delas, o viés moralizante é mais evidente do que em outras, como na série *Nature's Little Helpers*, que propõe uma reflexão crítica sobre as relações entre o homem, a natureza e a ciência genética.

Assumindo a forma de uma sequência de trabalhos, concebido nos anos de 2004 e 2005, *Nature's little helper* explora a capacidade do ser humano de ajudar a preservar espécies animais que estão quase em extinção. Através de esculturas feitas a partir de técnicas hiper-realistas, bem como de fotografias e vídeos, a artista usa a tecnologia de inovação genética como pano de fundo para a criação de um bestiário de seres que funcionam como possíveis auxiliares biológicos para a fauna australiana ameaçada. Os assistentes criados podem provocar uma sensação de repulsa por conta de seus aspectos disformes, no entanto, são criaturas de boas intenções, que, assim como os animais selvagens, tendem a se tornar agressivas na medida em que seus protegidos são ameaçados.

Um desses animais é o dócil “*Surrogate*” (Figura 3), responsável por incubar fetos de vombates⁶. Os vombates, que estão sendo extintos por conta de doenças e vírus propagados por atividades agrícolas em seu habitat, são

⁵ No original: “[...] I do often get requests from scientific writers or ethicists to use images of some of my work in their texts. It is disappointing when the images are used to support some polemic or other.” (ORGAZ; PICCININI, 2007, n.p.).

⁶ Quadrúpedes de nariz peludo semelhantes aos furões.

mamíferos marsupiais – infraclasse de mamíferos que nascem com aparência embrionária e finalizam seu desenvolvimento em uma bolsa externa produzida por suas mães. Por isso, a fim de atender suas necessidades, o *Surrogate* é modificado para que possa incubar os filhotes nas suas costas, substituindo as fêmeas da espécie, como uma barriga de aluguel.



Figura 3. Patricia Piccinini, *Surrogate*, escultura em silicone, poliuretano, couro, madeira compensada e cabelo humano, 180 cm x 306 cm x 103 cm, 2005.

• 370

A empatia gerada pelo *Surrogate* é quase imediata, e suas doces expressões faciais colaboram para isso. Com uma barriga levemente avantajada, um olhar amigável, e uma linha capilar que começa somente atrás das orelhas, essa criatura desperta grande familiaridade, pois tem a aura de um ser humano que está entrando na terceira idade. Suas costas não são tão convidativas quanto seu rosto: com a coluna vertebral desnuda e revestida de bolsas marsupiais, pequenos filhotes de vombates podem ser vistos nos períodos finais da gestação. A exposição excessiva dos orifícios pode causar um certo estranhamento, que se intensifica pelo teor mimético da figura. Enquanto somos atraídos por seu rosto convidativo e simpático, marcado pelo leve sorriso esboçado e os olhos semicerrados, suas costas exercem uma considerável repulsão, especialmente pelas protuberâncias deixadas pelos filhotes.

Com um aspecto menos amigável que o *Surrogate*, assemelhando-se às gárgulas das catedrais góticas, o “*Bodyguard*” (Figura 4) é um guarda-costas criado para proteger uma espécie de pássaro australiano que está em extinção. O *heho* – carinhoso apelido para *helmeted honeyeater* – é um pássaro pequeno e dourado que vive no estado de Victoria, na Austrália. Devido ao crescimento excessivo do desmatamento, o *heho* vem perdendo o seu habitat e sua maior fonte de nutrientes, já que se alimenta da seiva das árvores. Assim, o *Bodyguard* é projetado para proteger o *heho* não somente da ação humana e de predadores perigosos, mas também para auxiliar na sua alimentação: seus dentes são propositalmente avantajados a fim de que possa extrair a seiva das árvores para o seu protegido.

Esse ajudante, geralmente, é exposto agarrado a um pedestal semelhante a uma árvore sintética perto de uma televisão com imagens do pássaro protegido. Em algumas exposições, além da figura tridimensional, fotografias que mostram essa criatura em ambientes urbanos também são apresentadas, contribuindo ainda mais para a veracidade de sua existência.



Figura 4. Patricia Piccinini, *Bodyguard*, escultura em silicone, poliuretano, couro e cabelo humano, 151 cm x 76,2 cm x 60,9 cm, 2004.

A terceira criatura da série encontra-se protagonizando a obra “*The Embrace*” (Figura 5). Nela, o espectador é surpreendido pela figura de uma

mulher em tamanho real que parece estar sendo atacada por um pequeno roedor sem pelos, o qual é taxonomicamente irreconhecível. Suas pernas agarram-se ao pescoço da mulher, enquanto suas mãos fixam-se na parte de trás de sua cabeça, fazendo com que não possamos vislumbrar a expressão facial da figura feminina. Aqui, a repulsa se dá não apenas pelo aspecto grotesco da criatura, mas também pela dimensão da escultura feminina: por possuir tamanho real, pode ser facilmente confundida com uma visitante da exposição. No entanto, apesar do estranhamento da cena, um olhar mais cuidadoso revela que a criatura agarrada ao rosto da mulher carrega olhos castanhos intensos, lustrosos e arregalados que revelam medo, insegurança e vulnerabilidade.



• 372

Figura 5. Patricia Piccinini, *The Embrace*, escultura em silicone, poliuretano, couro, madeira compensada, cabelo humano, roupas, dimensões variáveis, 2005.

Não é possível identificar com facilidade as intenções da criatura, todavia, o modo com o qual agarra-se à cabeça da mulher sem cravar suas garras evidencia um cuidado no toque. Tudo isso pode nos levar a crer que o roedor de Piccinini não passa de uma vítima da criação científica desenfreada. Suas unhas pintadas indicam seu grau de humanização e adaptação ao mundo contemporâneo, que o levou a adquirir hábitos humanos estranhos a sua natureza. Nesta obra, Piccinini apresenta uma alegoria da forma com a

qual a humanidade será surpreendida ou mesmo atordoada por suas próprias criações à medida que elas vão ultrapassando o nosso controle.

Com garras e dentes incisivos protuberantes, o “*Progenitor*” (Figura 6) – figura que protagoniza a obra *The Embrace* – é geneticamente equipado para triturar cascas e escavar troncos de árvores para fornecer um espaço de vida adequado ao *leadbeater's possum*. A pequena criatura é apresentada em um suporte preso à parede que se assemelha à cobertura de carrinhos de bebês. Nas paredes do cômodo em que são expostas, algumas bases que comportam esses animais encontram-se abertas, outras fechadas, à exceção de uma, que está vazia. Pode-se pressupor, então, de onde saltou a criatura que protagoniza o “abraço” com a escultura feminina.



373 •

Figura 6. Patricia Piccinini, *Progenitor* (for the *Leadbeater's Possum*), escultura em silicone, fibra de vidro, couro, madeira compensada e cabelo humano, 70 cm x 35 cm x 35 cm, 2005.

O *leadbeater's possum* (animal semelhante a um gambá) é um marsupial australiano que, assim como os outros protegidos por esta série de auxiliares, está ameaçado de extinção. É uma espécie altamente dependente de cavidades de árvores, pois é lá que constrói seu ninho e é dos fluidos delas

que se alimenta. Do mesmo modo que o *heho* – animal protegido pelo *Bodyguard* –, o principal inimigo do *leadbeater's possum* é o desmatamento, que vem aumentando por conta da colheita excessiva de madeira e, conseqüentemente, tem exterminado o habitat e o alimento desses animais.

Os animais escolhidos por Piccinini para receber a assistência dos seus “ajudantes” são todos aqueles que ficaram vulneráveis por conta das modificações provocadas pela ação e habitação humana em larga escala. A artista faz uma crítica à busca contemporânea em criar formas científicas – que, em geral, envolvem a engenharia genética – para salvar ou proteger as espécies quase extintas em vez de interromper a exploração madeireira, por exemplo, e preservar não somente determinadas espécies, mas todo um ecossistema. Com isso, ela coloca o espectador a pensar sobre os limites da disposição humana em desfazer o dano causado ao meio ambiente.

Muito mais do que esculturas com teor hiper-realista que falam de um futuro possível e de uma utopia científica, a obra de Piccinini toca na ética da ciência e da ação humana. Produzindo um bestiário contemporâneo, a artista usa suas sedutoras e monstruosas criaturas para passar uma mensagem reflexiva que não pondera apenas sobre os nossos possíveis vínculos com essas novas criaturas concebidas para consertar todo o estrago acarretado à fauna, mas também – e principalmente – acerca do cuidado com espécies mais frágeis que são fatalmente afetadas por atitudes humanas.

• 374

3. Convergências

Causando uma perturbação no status quo e evocando uma mistura entre fascínio e repulsa, os corpos desviantes propostos por Patricia Piccinini são lançados como uma alteridade familiar. Todas essas sensações são intensificadas pelo teor científico e mimético de suas criações, que, por alguns momentos, podem convencer o espectador que as situações ali apresentadas são possíveis. No entanto, tais criaturas não se propõem somente a isso. Aproximando-se da mitologia e dos bestiários, a artista cria um mundo mitológico de seres que inspiram conversas sobre questões atuais.

Apesar do rigor científico presente em sua poética, a ciência não é o ponto fulcral da obra de Piccinini, já que tal discurso serve de base para a

reflexão de outras questões. Ainda que não se proponha a dialogar com temas religiosos ou a doutrinar seus espectadores, Piccinini estabelece um sistema sutil de fábulas repletas de moralidade que, tal qual os bestiários, comunicam-se com seu público dentro da conjuntura atual. No contexto medieval, as mais amplas espécies de animais foram tomadas como mananciais de exemplos moralistas com finalidades morais e espirituais que tangenciavam as temáticas católicas prevaletentes na época. Assim, as lições contidas nos bestiários deveriam ser proveitosas para que o cristão medieval estivesse constantemente recordando das virtudes de Deus e das tentações diabólicas. Por este motivo, “a cada animal existia uma lição moral a ser apreendida, em virtude da qual os fatos da realidade natural eram frequentemente torcidos ou retrabalhados a fim de que a moralização fosse transmitida da maneira mais clara possível” (FONSECA, 2009). De maneira análoga, Patricia Piccinini cria em cada “*little helper*”, uma moralização específica voltada aos problemas que acometem algumas espécies de animais provenientes de seu país de origem. Para tal, a artista também se apropria de fatos reais e observáveis oriundos da fauna e da flora australiana que são retrabalhados a partir do viés questionador, o qual se propõe a fazer no trabalho. Tecendo uma crítica às ações humanas diante da natureza e à preservação das espécies, Piccinini estabelece moralizações que dialogam com princípios e preocupações contemporâneas que são caros ao contexto no qual está inserida.

375 •

Diante das ideias aqui dissertadas, observa-se que, tanto na série de Piccinini, quanto nos bestiários, prevalecem questões moralizantes figuradas a partir do engendramento de um compêndio de animais – reais ou fictícios –, bem como o embaralho quanto à realidade ou ficção de tais criaturas. Em ambos os casos, deparamo-nos com seres detalhadamente relatados e expostos em contextos (no caso de Piccinini) ou através de sua materialidade (no caso dos bestiários) que tendem a levar o espectador à convicção de uma existência real. Com um apelo ao gosto popular pela natureza dos animais, tanto os bestiários quanto Piccinini exploram a função pedagógica das imagens: no contexto dos bestiários, as ilustrações concretizam e conferem vivacidade às descrições, auxiliando o espectador na visualização de criaturas que, inúmeras vezes, eram demasiadamente exóticas, desconhecidas e fantásticas; já em Piccinini, observamos o uso de técnicas sofisticadas que

dão às suas esculturas um teor mimético e realista, concretizando suas ideias e oferecendo ao público histórias de possibilidades quase reais.

Envolta pelas contradições do mundo contemporâneo, a poética de Piccinini é quase um enigma a ser desvendado. Com uma riqueza de conhecimentos e de meios artísticos que corporificam suas ideias, ela cria ficções de domínios paralelos, obras que são muito mais do que uma corriqueira fetichização científica e que transcendem a fruição puramente estética. Assim, engendra uma realidade paralela fomentadora de reflexões sobre a própria esfera em que o espectador está inserido.

Referências

DANTAS, Marcello; PICCININI, Patricia. **Patricia Piccinini** - Catálogo da Exposição ComCiência, Centro Cultural Banco do Brasil. São Paulo, 2016.

ECO, Umberto. **Arte e beleza na estética medieval**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2010.

FONSECA, Pedro Carlos Louzada. **A Nobreza Cristológica de animais no Bestiário Medieval**: O exemplo do Leão e do Unicórnio. *Mirabilia Journal*, v.9, pp.151-176, 2009.

GIL, José. **Monstros**. Lisboa: Quetzal Editores, 1994.

KAYSER, Wolfgang. **O grotesco**: configuração na pintura e na literatura. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2009.

NEVES, Fabrício et al. Arte com Ciência: a propósito de futuros (pós)existentes na arte de Patricia Piccinini. **Arquivos do CMD**, v. 4, n. 1 pp. 206-215, ago. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/329731147_Arte_com_Ciencia_a_proposito_de_futuros_posexistentes_na_arte_de_Patricia_Piccinini>. Acesso em: 8 abr 2021.

ORGAZ, Laura Fernandez; PICCININI, Patricia. A Conversation Between Patricia Piccinini and Laura Fernandez Orgaz. **Tender Creatures exhibition**

• 376

catalogue. Artium Centro-Museo Vasco de Arte Contemporáneo: Espanha, 2007, 2007. Disponível em: <<https://www.patriciapiccinini.net/writing/29/261/90>>. Acesso em: 8 abr 2021.

PICCININI, Patricia. Big Mother, escultura de silicone, fibra de vidro, couro, cabelo humano e poliuretano. 175 cm de altura, 2005. Fonte disponível em: <<https://avax.news/pictures/28252>> Acesso em: 8 abr 2021.

PICCININI, Patricia. Bodyguard, escultura em silicone, poliuretano e couro, 151 x 76,2 x 60,9 cm, 2004. Fonte disponível em: <<https://www.patriciapiccinini.net/242/83>> Acesso em: 8 abr 2021.

PICCININI, Progenitor (for the Leadbeater's Possum), escultura em silicone, vibra de vidro, couro, madeira compensada e cabelo humano, 70 x 35 x 35 cm, 2005. Fonte disponível em: <https://avax.news/wow/Sculptures_By_Patricia_Piccinini.html> Acesso em: 8 abr 2021.

PICCININI, Patricia. Protein Lattice – Subset – Red Portrait, fotografia, 80 x 80 cm, 1997. Fonte disponível em: <<https://www.roslynxley9.com.au/exhibition/protein-lattice/aqmqz9>> Acesso em: 8 abr 2021.

377 •

PICCININI, Patricia. Surrogate, escultura em silicone, poliuretano, couro, madeira compensada e cabelo humano, 180 x 306 x 103 cm, 2005. Fonte disponível em: <<https://www.patriciapiccinini.net/287/83>> Acesso em: 8 abr 2021.

PICCININI, Patricia. The Embrace, escultura em silicone, poliuretano, couro, madeira compensada, cabelo humano, roupas, dimensões variáveis, 2005. Fonte disponível em: <<https://www.patriciapiccinini.net/56/57>> Acesso em: 8 abr 2021.

VALENTINI, Carlos; RISTORTO, Marcela. Bestiarios Medievales Y Imaginarios Sociales. **Scripta Madrid**, Vol. 8/1, pp.13-24, 2015.

Recebido 08/04/2021 - Aprovado 14/02/2022

Como Citar

POL DA ROSA, Y. Patricia Piccinini: um bestiário contemporâneo. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 18, n. 2, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v18n2a2022-60355. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/60355>.



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

• 378

Estágio Curricular Supervisionado em Artes Visuais: Pensando sobre vínculo em uma vivência de ensino durante a pandemia

VITORIA MARTINS DA SILVA
THARCIANA GOULART DA SILVA

Vitoria Martins da Silva é mestranda em Estética e Teoria das Artes na Faculdade de Artes (FDA) da Universidade Nacional de La Plata (UNLP) e graduada no curso de Licenciatura em Artes Visuais (2021) pelo Centro de Artes (CEART) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Afiliação: Universidade Nacional de La Plata (UNLP)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2389891887304675>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8309-2750>

Tharciana Goulart da Silva atua como professora colaboradora no Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no curso de Licenciatura em Artes Visuais. É doutoranda em Ensino das Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC), mestra em Artes Visuais na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais do PPGAV/UDESC (2017) e graduada no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UDESC (2015). Realiza pesquisas sobre Processos Fotográficos Históricos, narrativas docentes, coleções de professores artistas e o Ensino das Artes Visuais.

Afiliação: Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6262703963941419>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2393-5303>

• RESUMO:

O presente texto manifesta pensamentos e considerações acerca de uma vivência de estágio em Artes Visuais no cenário de distanciamento social em virtude da COVID-19. Abordando reflexões acarretadas pela atual situação e propondo caminhos possíveis, questões são levantadas em relação às mudanças inesperadas e aos contextos da atuação. Aprofundando a experiência (LARROSA, 2011, 2015) e a compreensão da prática docente no sentido de mediações (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010; UTUARI, 2018), junto a uma reflexão sobre vínculos desenrolada a partir de um verbete, a articulação teórica permitiu expressar pontos que envolvem as aulas de Artes Visuais e demonstram importância no caminho do ensino e da aprendizagem. Comprometendo-se a explorar o principal exercício da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, o artigo compartilha o processo de elaboração do plano de ensino, das atuações e percepções da sala de aula em espaço virtual, tecendo observações posteriores às atuações. A reflexão sobre a prática encontra um momento fundamental na perspectiva docente para o professor em formação, pois investiga e demonstra os sentidos dos encontros, das escolhas e dos movimentos que permeiam o estágio.

• PALAVRAS-CHAVE:

Ensino das Artes Visuais, Estágio Curricular Supervisionado, distanciamento social, vínculo, experiência.

• ABSTRACT:

This article expresses thoughts and considerations about a teaching internship experience in Visual Arts in the context of social distance due to COVID-19. Addressing reflections brought by the current situation and proposing possible paths, some questions are raised in relation to unexpected changes and the contexts of action. Deepening the experience (LARROSA, 2011, 2015) and understanding of teaching practice in the sense of mediations (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010; UTUARI, 2018), along with a reflection on bonds developed from an entry, the theoretical articulation allowed to express points that involve Visual Arts classes and demonstrate importance along the way teaching and learning. Committing to explore the main exercise of the Supervised Curricular Internship discipline, the article shares the process of elaborating the teaching plan, the actions and perceptions of the classroom in virtual space, making observations after the actions. The reflection on the practice finds a fundamental moment in the teaching perspective for the teacher in training, as it investigates and demonstrates the meanings of the meetings, choices and movements that permeate the internship.

• KEYWORDS:

Visual Arts Teaching, Supervised Curricular Internship, social distancing, bond, experience.

1. Aberturas

A pretexto da situação pandêmica que começou a envolver o mundo no final do ano de 2019, diversas atividades presenciais foram transfiguradas para o espaço digital como meio de prevenção à COVID-19. Em consequência dos devidos distanciamentos e confinamentos propostos a fim de frear a propagação do vírus, esse relato terá como foco o ensino remoto acarretado por esse cenário. É importante evidenciar que não será escrito sobre a questão do ensino a distância (EaD), ou seja, aquele cujos docentes são preparados para tal metodologia, pela qual os alunos optam e que não ocorre como resultado de fatores de impossibilidade. O texto apresentará pensamentos acerca do ensino presencial que foi rapidamente reconfigurado para os meios digitais. Em específico, serão abordadas reflexões de uma graduanda do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC – Florianópolis/SC) durante o quarto, e último, Estágio Curricular Supervisionado¹.

381 • Na construção do relato, alguns entendimentos foram considerados e precisam ser evidenciados para a compreensão do leitor ao longo do texto. Um tem a ver com certa noção de experiência (LARROSA, 2011, 2015) e de significância dessa experiência durante as aulas de Artes Visuais. Outro é em relação à prática docente entendida e expressada a partir de mediações (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010; UTUARI, 2018). O diálogo (FREIRE, 2015, 2018) também é trazido para a reflexão. Ainda, a questão do vínculo é abordada como elemento essencial para alcançar e desvelar os conceitos anteriores.

Quando a sala de aula recebeu o formato de uma plataforma *on-line*, devido à pandemia e ao distanciamento social, diversos receios relacionados à realização do estágio surgiram: as preocupações a respeito de como seriam as aulas (se era melhor, por exemplo, esperar pela volta do presencial), o medo de não saber como funcionariam as atuações e o desconhecimento

¹ O curso de Licenciatura em Artes Visuais da UDESC conta com quatro estágios curriculares supervisionados: Estágio Curricular Supervisionado I (Educação Infantil), Estágio Curricular Supervisionado II (Ensino Fundamental Anos Iniciais), Estágio Curricular Supervisionado III (Ensino Fundamental Anos Finais) e Estágio Curricular Supervisionado IV (Ensino Médio e EJA), totalizando uma carga horária de 400 horas.

desse novo espaço. No entanto, a partir de diálogos no decorrer da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado IV² entre a professora, a coordenadora e os estudantes, percebeu-se uma circunstância que cruzou a docência inesperadamente. Deste modo, bem como aqueles professores que tiveram de encontrar saídas e possibilidades para a situação, os discentes daquela disciplina concordaram em vivenciar o estágio no ensino remoto, procurando adaptações ao mundo digital e à sala de aula virtual.

A disciplina em questão, que costuma ocorrer de modo presencial com atuações nas escolas públicas de Florianópolis, teve aproximadamente um mês de aula antes do início da quarentena. Nesse período inicial algumas escolhas já tinham sido concretizadas, como em qual espaço os alunos da turma iriam estagiar. No entanto, quando houve a mudança inesperada para o meio digital, algumas instituições se fecharam para os possíveis estágios em função de decretos governamentais. Essa determinação aconteceu principalmente devido aos fatores decorrentes da repentina transição, como a falta de estrutura tecnológica dessas escolas e o surgimento de complicações por conta das incertezas virtuais. Portanto, destaca-se que os espaços que seguiram abertos para o estágio nessa nova circunstância contavam previamente com certo suporte que facilitou a mudança e o proceder das aulas *on-line*, o que não significa, contudo, que os estudantes e os professores dessas escolas não apresentaram carências neste sentido.

• 382

Dois espaços estavam disponíveis para receber o estágio com seu novo formato: o Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) e do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA-UFSC). É preciso evidenciar que estas instituições públicas dispõem de condições e mecanismos superiores aos encontrados geralmente nas escolas estaduais e municipais da rede. Contam também com plataformas e sistemas que facilitaram as interações, possivelmente por estarem anexadas a instituições de Ensino Superior que demandam o uso de tais recursos. Assim, e pela primeira vez ao longo dessa graduação, os alunos se organizaram em grupos dispostos a realizar o planejamento de ensino para uma intervenção pedagógica de modo não

² UDESC.

presencial e através de uma plataforma *on-line*. Composta por quinze estudantes, a turma da disciplina de estágio se dividiu entre cinco grupos de três para pensar e realizar as atuações.

Junto a esta situação, diferentes problemáticas surgiram, em especial aquelas relacionadas às necessidades encontradas, como a falta de acesso à internet, de recursos, de tempo, de encontros, de olhares, de vozes, de rostos, de comodidades, de preparo para o ensino a distância por parte dos docentes e discentes, entre outras várias. Pensando que as alterações aconteceram rapidamente, é certo que parte dessas ausências ocorreu em detrimento do curto tempo. Deste modo, algumas das questões que borbulharam no decorrer do estágio – e que servirão de caminho para o presente texto – são:

- Como produzir possíveis atravessamentos na distância colocada pelas plataformas digitais em busca de aproximações entre estudantes e professores?

- É possível desenvolver um ambiente virtual confortável para debates, conversas e dúvidas?

- As aulas remotas podem realmente propiciar uma situação de ensino e aprendizagem no âmbito das Artes Visuais?

383 • Estas interrogações não surgiram diretamente na concepção do plano de ensino para atuação, mas sim em seu andamento, possivelmente porque a prática da docência remota não tinha sido vivenciada por nenhuma das estagiárias anteriormente. É certo que estas questões estiveram em diálogo com a preparação das aulas. No entanto, as dimensões assim formuladas só puderam ser percebidas após as atuações. As preocupações prévias eram inúmeras, mas é evidente que, como em toda situação de estágio, não era possível prever o que realmente faria eco.

3. Aproximações

A aula de Arte nas turmas de Ensino Médio do xxxxxx está dividida entre as áreas de Artes Visuais, Música e Teatro; e subdividida em oficinas de acordo com projetos desenvolvidos pelos professores. As três oficinas de Artes Visuais abertas para receber três dos cinco grupos de estágio tinham como temas principais: Fotografia: Cartografias de afetos e Narrativas do

cotidiano em tempo de pandemia; Diário: Arte e vida e as relações com o mundo; História da Arte: Produções da Arte Contemporânea hoje. O projeto de cada professora foi disponibilizado e pôde ser considerado previamente à escolha da turma. Assim, o grupo de estagiárias de que fiz parte decidiu explorar a linguagem do desenho na oficina de História da Arte, orientada pela professora Sheila. Composta por 12 alunos do 1º ano do Ensino Médio, as aulas aconteceram no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle.

As questões que receberam maior atenção na escrita e preparação de aulas desse grupo foram o plano de aula já em andamento, e desenvolvido pela professora da turma, as limitações encontradas (como tempo e espaço do estágio), as possibilidades dos alunos e os recursos acessíveis. Pensamentos acerca de como produzir aproximações entre as estagiárias e a turma (visto que estas pessoas não tiveram contato de forma presencial anteriormente) também acompanharam esse processo. Neste momento, pode-se iniciar uma reflexão com base na primeira pergunta elaborada para este texto: como atravessar o distanciamento colocado pelas plataformas digitais e proporcionar uma aproximação entre estudantes e professores?

Algumas das propostas que surgiram neste viés foram: abordar artistas ativos em redes sociais para que os alunos pudessem conhecer seus trabalhos mais facilmente por conta do rápido acesso; levar para as aulas diferentes tipos de desenho, técnica, traço e temática, propiciando uma maior identificação por parte dos estudantes; e mostrar a produção individual das estagiárias para observar com a turma diferentes maneiras de se relacionar com desenho, incentivando que a turma também apresentasse seus traços. Foi solicitado que cada um expusesse referências artísticas ou estéticas utilizadas para suas produções e que levassem para as aulas suas criações e assuntos de interesse. Os conteúdos apresentados foram escolhidos pensando em possíveis identificações ou reconhecimentos por parte dos alunos, e isso poderia ocorrer tanto no sentido visual quanto por conta do enredo.

Pretendeu-se um desvio dos estereótipos do desenho, mostrando possibilidade que ampliam a noção da linguagem. Maneiras não convencionais do desenhar foram apresentadas, encontrando, nas particularidades dos riscos, modos pacientes e seguros de produzir. Desta

forma, tendo em vista que atualmente assuntos relacionados à pandemia e à quarentena são temas e problemas em comum entre a turma e os artistas, estes pontos foram explorados observando-se, junto aos estudantes, que o tema de uma obra pode emergir dos próprios cotidianos.

Além disso, considerou-se também que, para uma aproximação efetiva, é necessário respeito aos saberes dos educandos, à autonomia do ser do educando; é preciso, ainda, saber escutar e estar disponível para o diálogo³. Sem isso, acredita-se que um acercamento genuíno não poderia se desenrolar. Sobre isso, Freire (2015, p. 116) esclarece:

Meu papel fundamental [como professor, ao ensinar o conteúdo a ou b], ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. Ele precisa se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça.

De certo modo, o distanciamento colocado pelas plataformas digitais nesse contexto específico pôde ser reduzido com as ideias expostas, considerando as circunstâncias e o tempo. Contudo, esse formato que segue sendo um lugar estranho aos docentes e discentes do ensino presencial requer ainda muita atenção e consciência.

385 •

4. Trocas

As aulas que constituíram as atuações desse estágio foram principalmente expositivas, com apresentações visuais, conversando e mostrando artistas e produções aos alunos. Foi possível dispor de um referencial bem diversificado, visto que os artistas escolhidos por cada estagiária tinham propostas, traços e tramas bastante dissemelhantes.

No final dos primeiros dois encontros, foi solicitado que os alunos postassem na plataforma um documento relatando brevemente sua rotina e vivência ao longo da quarentena e elaborassem um documento elencando

³ Ver Freire (2015), capítulos: “1.3 Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (p. 31-32); “2.3 Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” (p.58-60); “3.6 Ensinar exige saber escutar” (p. 110-121); “3.8 Ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (p. 132-137).

artistas de que gostam, referências que utilizam e fotos dos seus próprios desenhos. A ideia de propor os exercícios, para além de conhecer os estudantes individualmente, era a de que os conteúdos fossem discutidos e compartilhados em aula. Contudo, quando essa abertura aconteceu, os alunos não se sentiram à vontade ou mesmo não quiseram falar sobre o que haviam escrito. Por isso, um retorno mais coletivo foi dado pelas estagiárias durante as aulas que seguiam os exercícios, com comentários e sugestões de alguns pontos percebidos em relação ao que haviam recebido, sem entrar em muitos detalhes por conta dos comeditamentos.

Na terceira aula, a sala foi dividida entre as três estagiárias atuantes para orientações individuais sobre a produção final (proposta apresentada ainda no primeiro encontro), a qual seria apresentada no quarto e último encontro *on-line*. Sobre este trabalho também foi solicitado que, ao longo do estágio, os alunos postassem na plataforma ou enviassem por *e-mail* às estagiárias suas ideias, dificuldades, incertezas e qualquer outro pensamento a respeito. No entanto, os retornos apareceram somente neste momento e com aqueles que estavam presentes. Apesar de os alunos apresentarem dúvidas a respeito do trabalho final, como percebido nas orientações, não entraram em contato com as estagiárias fora do horário das aulas.

Na ocasião deste relato, será considerada a orientação de um grupo de dois alunos: um que estava apenas conectado à plataforma sem responder às perguntas ou se comunicar, e outra que conversou somente pelo *chat*. Havia quatro pessoas *on-line* na conversa: a estagiária, a professora da turma, a professora-orientadora do estágio e a aluna. Aqui será exposto o bate-papo da sala com as respostas e os comentários da aluna, as perguntas não estão escritas, pois foram feitas oralmente.

(Aluna) 11:41
eu to

(Aluna) 11:42
nao sei

(Aluna) 11:42
to pensando ainda

(Aluna) 11:42

• 386

muita coisa vem na cabeça ...

(Professora da turma) 11:42

Pedro⁴, dá sinal de vida

(Aluna) 11:43

fiz na quarentena

(Aluna) 11:43

mas foi mais de reprodução

sim

(Aluna) 11:44

nao sei, acho que mais abstrato

(Aluna) 11:44

diferente

(Aluna) 11:45

as notícias diferentes o tempo inteiro

mil coisas acontecendo

(Aluna) 11:45

simmm

(Aluna) 11:45

exatamente

(Aluna) 11:46

sim

387 •

A orientação, que durou cerca de cinco minutos, foi o maior tempo de interação direta entre estagiárias e alunos naquele estágio; não houve outro momento em que ocorreu uma conversa com duração maior que esse tempo. Apesar das situações consideradas *a priori*, a comunicação é essencial para efetivar os territórios explorados, não podendo ser deixada de lado ou ser fato ignorado quando não sucede. Entendendo o professor enquanto mediador, é inevitável certa preocupação com os diálogos. Por isso, como exposto no relato das aulas, o contato oral foi um obstáculo que se apresentou no decorrer dos encontros. Salienta-se que o diálogo é aqui mencionado e entendido no mesmo sentido expresso por Paulo Freire (2018, p. 109) quando escreve que “O diálogo é este encontro dos homens,

⁴ Nome fictício, para preservar a identidade do aluno.

mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.”

Solange Utuari (2018, p. 173) sugere que “Um professor mediador mostra caminhos e aponta possibilidades de construção de autonomia na constituição de bagagens culturais. É aquele que tem coragem de mergulhar nas camadas da experiência e por isto inspira outros a mergulhar.” E como isto poderia ser realizado sem que houvesse trocas constantes e comunicações ativas? Se não há trocas verbais, a aula pode acabar se tornando meramente um repositório de conteúdos, em que um professor fala para uma turma sem escutá-la, mesmo quando não há essa intenção. Caindo na ideia errônea e perigosa de que o professor é aquele que transmite conhecimento (FREIRE⁵, 2018), que nada tem a ver com o professor mediador. Neste retrato, o vínculo não tem espaço.

A partir dessas considerações, é possível aprofundar a segunda indagação proposta neste texto: como desenvolver um ambiente virtual confortável para debates, conversas e dúvidas?

Com base nos pensamentos expostos acerca da importância das comunicações e do cuidado que se deve ter com este exercício, agrega-se a relevância dos vínculos para a aula, tanto entre professor e aluno quanto entre os próprios alunos. Para desenrolar o conceito de vínculo, é preciso primeiro compreendê-lo de algum modo. Buscando suas definições, duas explicações encontradas no dicionário *on-line* Michaelis (2015) são trazidas para esse contexto: “1. O que ata, liga ou aperta; atadura, liame, nó. [...]. 3. O que liga afetivamente duas ou mais pessoas; relação, relacionamento.”

Depois, recorda-se de um exercício realizado na disciplina de estágio. A partir da leitura de partes do livro “P de professor”⁶ construído numa ideia de dicionário em que palavras são significadas no sentido da docência, a professora propôs uma sequência de ações no intuito de que os estudantes criassem verbetes próprios. O primeiro movimento foi o de compartilhar palavras que ressoaram para cada um após uma conversa com as professoras de Artes Visuais do xxxx, as quais relataram suas experiências no caminho

⁵ Ver Freire (2018, p. 79-106), em *Pedagogia do oprimido*, 2: a concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica.

⁶ LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

para o meio virtual. O segundo passo foi a escolha de uma das palavras para criação de uma imagem; por último, a elaboração de um texto que formaria o verbete desta mesma palavra. Este processo acabou se transformando no projeto e na exposição *on-line* “Ver.be.tes – Educação em tempos de pandemia”⁷ (2021), apresentado na Galeria Jandira Lorenz do Departamento de Artes Visuais da UDESC.

Neste sentido, o verbete e a imagem (Figura 1) da palavra vínculo, que desenvolvi, são apresentados:

1. na minha experiência enquanto aluna: quando um professor entra numa sala de aula com um grupo de alunos que ainda não é familiarizado, a primeira coisa que ele faz é conversar, fazer perguntas, tentar conhecer, antes mesmo de apresentar plano de ensino ou passar qualquer atividade; qual seu nome? de onde vem? o que gosta? etc. – perguntas básicas, no intuito de começar um vínculo com cada aluno individualmente e com a turma como um todo.
2. existe um contato muito sensível entre aluno-professor, diferente do contato comum, que surge e aflora a partir das conversas; esse vínculo é necessário não somente para o professor, que, assim, consegue entender melhor as pessoas que estão à sua frente, mas o é também para o aluno, que por vezes precisa alcançar primeiramente o professor e, depois, o conteúdo, ou a aula; esse vínculo é indispensável e sutil, não pode ser forçado nem esquecido; não é possível pular essa parte, que não acontece somente nos primeiros minutos da primeira aula, mas que vai além: através de ações gradativas, um pouco em cada semana.
3. ainda não sou professora, tampouco tenho grandes experiências nesses espaços, mas como aluna entendo, ou percebo, a importância do presencial para esse acontecimento; minha pergunta nesse momento é como criar vínculos entre professores e alunos no meio *on-line*, cada um no seu próprio mundo, no seu próprio horário, casa/quarto; e aqueles que só acessarão as aulas depois? sozinhos; ou aqueles que nem terão acesso? como o vínculo funciona dessa maneira? como o professor alcança os alunos? como os alunos alcançam os professores?
4. esse vínculo não está escrito em nenhum plano de aula, mas se faz presente no implícito; esse vínculo é o que forma não somente a aula como um momento único, mas é o que forma a escola e tudo que acontece dentro desse espaço; talvez as coisas mudem em tempos de pandemia; talvez o vínculo seja deixado de lado em prol do conteúdo/do não perder tempo; isso talvez seja mais um desabafo do que um verbete; como fazer um verbete de algo que não sei como é, não sei como funciona ou mesmo se existe agora?

⁷ Ver.be.tes – Educação em tempos de pandemia. Galeria Jandira Lorenz, 2021. Abertura: 15 de abril de 2021. Disponível em: <<https://galeriajandiralorenz.wixsite.com/verbetes>>. Acesso em 19 abr. 2021.



Figura 1. Vitória Martins. Vínculo, Desenho Digital, 46,61 x 52,75 cm, 2020, Galeria Jandira Lorenz(DAV-UDESC). Disponível em: <<https://galeriajandiralorenz.wixsite.com/verbetes>>. • 390

Diante das ideias indicadas, compreende-se que, para ocorrência de diálogos que ultrapassam a superficialidade, é preciso expandir as relações e explorar os vínculos entre os sujeitos. Isso porque, tal como pretende Freire,

o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. [...] Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade. (2018, p. 89-90)

Através dos vínculos, acredita-se que um espaço agradável com abertura para as conversas pode ser estabelecido, com a confiança necessária que procura as falas inseguras. Isso tudo é posto acreditando que

“Sem ele [diálogo] não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.” (FREIRE, 2018, p. 115).

É fundamental também compreender que esses momentos precisam de tempo para um agradável e profundo desenvolvimento; não podem ocorrer rapidamente e de qualquer jeito. É preciso um olhar atento e receptivo às vozes. Apesar de requerer espaço, as conversas não são previsíveis nem podem ser controladas. Um mesmo assunto pode gerar interações dependendo do dia e do momento dos alunos. Por isso é necessário paciência e diferentes tentativas. O modo com que este é introduzido e instigado também pode influenciar na recepção e interesse. Utuari (2018, p. 175) pontua que “Provocar diálogos entre aprendizes e professor não pode ser apenas um inquérito repleto de perguntas, mas sim um jogo em que perguntas são bem-vindas e devem ser pensadas pelo educador para ativar culturalmente a arte, estabelecendo provocações de categorias de pensamentos.” Sendo assim, é preciso que, através das relações e das percepções docente, os diálogos se manifestem, de modo análogo aos territórios trabalhados, sendo capaz de construir, desenrolar e facilitar as aulas.

391 • Nos estágios anteriores, realizados na presencialidade, uma das certezas era a de que os alunos estariam de corpo presente na sala, movimentando-se, prestando mais ou menos atenção e compartilhando um espaço. Neste cenário, a aula expositiva se efetiva por entre falas, comentários, olhares, interesses e silêncios; sem câmeras e com microfones desligados, sem uma única voz ressoando. O que antes talvez não era ponderado para um plano de aula, agora precisa de atenção. Depois dessa experiência, considera-se necessário reflexionar sobre modos possíveis de gerar interações, conversas e participações, o que no virtual acaba ocorrendo de maneira menos espontânea. Entretanto, isto segue sendo uma situação complicada, tendo em vista que os alunos estão possivelmente em suas casas com suas famílias, e nestes espaços é mais difícil a espontaneidade da expressão como ocorria na sala de aula. Portanto, além do processo e início do contato entre estagiárias e alunos, que já era um ponto central nos planos, é preciso ter em mente os diferentes contextos e dificuldades que encontram os alunos em seus ambientes.

5. Encontros

Entendendo a experiência como um acontecimento fundamental no espaço da aula de Artes Visuais, lembra-se que “ensinar – que etimologicamente significa apontar signos – é deixar que o outro construa sentidos, isto é, viva a experiência e construa signos internos na busca de compreender conceitos, processos e valores.” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 119). Aqui, a ideia de experiência é entendida no mesmo sentido que explora Larrosa (2015, p. 18), quando propõe que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” Com isso, volta-se à última das três perguntas separadas para esse texto: como as aulas remotas podem realmente propiciar uma situação de ensino e aprendizagem no âmbito das Artes Visuais?

Se anteriormente as conversas simultâneas podiam atrapalhar o andar da aula, hoje elas fazem falta, porque, apesar de às vezes inconveniente, outras vezes faziam surgir assuntos com aberturas para o cruzamento dos temas discutidos com a vida dos alunos. É na espontaneidade das comunicações e relações que possivelmente emergem os territórios das Artes Visuais num sentido de significação e experiência para os alunos. Aqui, o individual não está sendo excluído, e os processos pessoais são considerados também de extrema importância. Aliás, é presumido que tanto o coletivo quanto a individualidade são indispensáveis no curso destes eventos. Entretanto, chama-se atenção ao primeiro, tendo em vista o distanciamento social e o que faz falta neste momento.

Em uma situação em que as dificuldades de assistir às aulas, ligar câmera ou microfone são compreendidas por conta das adversidades ou faltas tecnológicas, e em que a concretização da presença ocorre na entrega de atividades⁸, em que lugar se encontra o sujeito da experiência? Esse sujeito “se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2015, p.

⁸ Por conta da impossibilidade de alguns alunos em se conectar às aulas, algumas escolas determinaram considerar a assiduidade através de outros meios, como entrega de exercícios e trabalhos.

25-26), e se difere do sujeito da prática. Talvez o equívoco aqui seja em dar continuidade a um formato de aula que já apresentava complicações no formato presencial e não cabe ao meio virtual.

Deve-se ponderar, para além das questões já colocadas, como pode haver um sujeito da experiência num espaço em que ele não pode estar presente e em que as adversidades o impossibilita de participar dos encontros e interações. É inevitável questionar-se a respeito daqueles estudantes que não estarão nos encontros devido às carências do que demanda o atual contexto de ensino. Para seguir desdobrando sobre a questão, é necessário ter em mente o sujeito que estará presente e o que estará ausente, considerando que “A experiência não está do lado da ação, ou da prática, ou da técnica, mas do lado da paixão”; “a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição” (LARROSA, 2011, p. 22), o que não significa que a ação ou a prática não possam ser lugares de experiência.

Como poderão ocorrer então as experiências no modo virtual? Possivelmente através de proposições, conversas e trocas. E para o aluno que enfrentará a aula sem isso? Neste caso, o receio é ampliado. Há outra preocupação referente aos possíveis bloqueios que podem atrapalhar ainda mais o processo. Sobre esta, o trecho de Martins, Picosque e Guerra descreve:

Muitas vezes o aprendiz ainda não viveu encontros felizes com a arte, talvez tenha dificuldades em explorar e comunicar ideias de pensamentos/sentimentos e pode ter aprendido apenas a seguir a lição de outro, esse aprendiz terá de ser envolvido na rede da linguagem da arte por outros caminhos. É preciso abrir espaço para que possa desvelar o que pensa, sente e sabe, ampliando sua percepção para uma compreensão de mundo mais rica e significativa. Desvelar/Ampliar e propor desafios estéticos são como poção mágica [...] na possível experimentação lúdica e cognitiva, sensível e afetiva do poetizar, do fruir e do conhecer arte. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 120)

Em “Experiência e alteridade em educação”, Larrosa (2011, p. 5) desmembra e explica a noção de que “a experiência é ‘isso que me passa’”. Primeiramente, discorrendo sobre a parte do “isso”, o autor fala sobre

acontecimento, sobre o passar de algo que não é o sujeito, mas sim exterior e alheio a ele: “Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, [...] que está fora de lugar.” (LARROSA, 2011, p. 5-6). Depois, pensando sobre a parte do “me”, Larrosa define o lugar da experiência. O autor sugere que, apesar de supor um acontecimento exterior, o lugar da experiência é o sujeito, descrevendo a experiência como um movimento de ida (porque vai ao encontro com isso que passa) e volta (porque o acontecimento afeta e produz efeitos no sujeito). Larrosa (2011) propõe ainda não haver experiência em geral, pois a experiência é sempre experiência de alguém.

Desta parte, há duas considerações que precisam ser destacadas. A primeira é o fato de se tratar de “um sujeito que é capaz de deixar que algo lhe passe, quer dizer, que algo passe a suas palavras, a suas ideais, a seus sentimentos, a sus representações, etc.” (LARROSA, 2011, p. 7). A outra é a questão da transformação:

esse sujeito sensível, vulnerável e ex/posto é um sujeito aberto a sua própria transformação. [...]. De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobre tudo [sic], faz a experiência de sua própria transformação. [...] Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. [...] Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. (LARROSA, 2011, p. 7).

• 394

Para terminar, o autor comenta sobre a parte do “passa”, justificada no seu significado de passagem, que, ao atravessar, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida.

Com isso, retoma-se a necessidade e a influência dos vínculos: por um lado, para facilitar a abertura de caminhos acessíveis e espaços cômodos para as percepções do sujeito, nos sentidos que comentam Martins, Picosque e Guerra (2010); por outro, para que o sujeito se encontre vulnerável ao acontecimento exterior e às mudanças que sua passagem pode causar, como visto a partir de Larrosa (2011, 2015); e, ainda, para aprofundar e entrecruzar o que abordam os autores.

Portanto, considera-se que as aulas remotas podem, sim, propiciar uma situação de ensino e aprendizagem no âmbito das Artes Visuais, se houver, primeiramente, um olhar atento às questões apontadas. É preciso também utilizar e perceber as possibilidades encontradas nessa configuração, nesse meio virtual, e não as ignorar. Além disso, é indispensável reconhecer não somente que a sala de aula foi realocada, mas encarar as situações que se manifestam agora nesse espaço. Não é possível nem coerente pretender que as condições e os ambientes sejam os mesmos. É essencial exteriorizar as preocupações, as inquietudes e os temores acarretados pelo novo formato. Com isso, imagina-se possível que as experiências sejam acessíveis às aprendizagens.

6. Continuidades

395 • As atividades do ensino remoto trouxeram à tona algumas problemáticas da escola, evidenciando certas falhas presentes na educação básica que já vinham sendo discutidas há bastante tempo. Concordando com a importância e a necessidade da comunicação para a concretização e o andamento das aulas, bem como o aprofundamento de temas de interesse do grupo, o ensino remoto aumenta as barreiras já existentes no processo de docência. A distância agora não é somente mental (como quando o aluno estava na sala, mas com o pensamento em outro lugar), mas também de corpo, do olhar e da fala.

Larrosa sugere que “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’.” (2015, p. 34). Neste sentido, a ideia de percorrer trajetos inexplorados pode transformar-se em possibilidades de aprendizagem que proporcionam a escola um maior envolvimento de seus integrantes. Ao esbarrar nos obstáculos já percebidos, é indispensável reconsiderar o que vem sendo habitual, concordando que talvez o modo mais comum de ensino já não é o adequado ou conveniente. De que adianta permanecer no que é conhecido e aparentemente exemplar se isso não alcança objetivos significativos? Nem no

sentido do professor, que pode cair num automatismo, nem dos alunos, que acabam encontrando nas aulas somente presença e nota.

A partir das inquietudes que despertaram as reflexões na escrita deste artigo, considera-se que para atravessar o distanciamento colocado pelas plataformas digitais e proporcionar uma aproximação entre estudantes e professores é preciso que o professor se coloque disposto a perceber o contexto do educando, envolvê-lo nas ações pedagógicas, tratar seus interesses com a devida relevância e construir planejamentos coesos com o ensino das Artes Visuais. Assim como, promover momentos de falas, práticas e interações. No entanto, como vimos no relato deste estágio, o ensino remoto envolve questões que vão além do alcance do professor, e assim, esta abertura não é sinônimo de uma prática que irá evidenciar o vínculo, o diálogo e a troca necessária para que uma aula não se torne apenas uma exposição realizada pelo docente.

Como exposto, o desenvolvimento de um ambiente virtual confortável para debates, conversas e dúvidas pode ser buscado pelo professor. No entanto, os fatores que recaem sobre a situação da virtualidade são diversos e nem todos podem ser facilitados pelo docente. Com respeito às vivências e práticas realizadas no estágio aqui referido, acredita-se que não foi possível desenvolver espaços de comunicação na dimensão imaginada, mesmo com a intenção de alcançá-los. Quando o aluno não se comunica com o professor, independente da causa, os encontros ocorrem sem a presença de diálogos, afastando assim a possibilidade em compreender e abarcar o interesse do outro.

Os autores que embasaram a discussão proposta neste texto nos reafirmam a pertinência do professor mediador (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010; e UTUARI, 2018) que promova o diálogo (FREIRE, 2015, 2018), a troca e o vínculo para a construção de uma experiência (LARROSA, 2011, 2015). Na vivência de estágio aqui discutida, percebemos que as aulas remotas não propiciaram tais condições, e por isso, não alcançaram uma situação de ensino e aprendizagem no âmbito das Artes Visuais como desejado e planejado. Este cenário reafirmou a importância das preparações docentes aos ambientes diversos, bem como as constantes considerações e revisões em torno ao ensino, considerando as adversidades que podem surgir

• 396

no decorrer da docência. É válido recordar que a percepção expressa, em relação ao estágio e seus efeitos pedagógicos, pode ser decorrente da simultaneidade ao início da pandemia, suas alterações momentâneas e a falta de tempo para planejamentos adequados ao contexto específico.

Recorda-se que as considerações organizadas neste texto são fruto da vivência particular de uma prática de estágio remoto em Artes Visuais. Somente por conta dessa vivência no meio virtual foi possível manifestar tais inquietações e questionamentos. Considera-se fundamental o exercício de reflexão à prática docente, bem como seu compartilhamento, entendendo que o estágio não está restrito às atuações, mas compreende também suas presenças na sala de aula da universidade e entre os professores em formação. Entende-se a potência do estágio nos momentos de reflexão, encontrando seus sentidos nas aberturas, aproximações, trocas, meios e encontros.

Por fim, e devido ao atual cenário, vale lembrar que o esforço e a responsabilidade do professor para com o ensino em seus diversos contextos são atividades constantes. Portanto, se, como docente em formação, opta-se por não enfrentar as dificuldades do ensino acarretadas por um cenário global, opta-se também por abandoná-lo em certa instância. No exercício de docência e no comprometimento a ela, deve-se estar aberto continuamente às mudanças e às mais diversas circunstâncias que podem surgir, na busca de não se afastar de suas necessidades e urgências.

397 •

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino de arte**: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010. p. 116-181.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>>. Acesso: 8 ago. 2021.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

UTUARI, Solange. O provocador de experiências estéticas. *In*: MARTINS, Mirian Celeste (org.). **Pensar juntos mediação cultural**: [entre] laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota Editora, 2018. p. 171-176.

VÍNCULO. *In*: Michaelis: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos Ltda., 2015. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/v%C3%ADnculo/>>. Acesso: 19 abr. 2021.

Recebido 14/05/2021 - Aprovado 10/05/2022

Como Citar

MARTINS DA SILVA, V.; GOULART DA SILVA, T. Estágio Curricular Supervisionado em Artes Visuais: Uma experiência de ensino durante a pandemia. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 18, n. 2, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v18n2a2022-61060. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/61060>.

• 398



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

Relações entre imagem e corpo na arte interativa¹

VANESSA ELICKER FREDRICH
ANDRÉIA MACHADO OLIVEIRA

Vanessa Elicker Fredrich, é Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (UFSM), graduada em Dança Licenciatura (UFM). Membro do LabInter/UFSM (<https://www.ufsm.br/laboratorios/labinter>). Dedicase à realização de trabalhos autorais, à pesquisa em arte e tecnologia, com ênfase na relação dialógica de imagem e corpo na obra interativa.

Afiliação: Universidade Federal de Santa Maria (PPGART/UFSM).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8297047082866377>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1240-7468>

Andréia Machado Oliveira, é artista multimídia, docente e pesquisadora nas áreas de arte, ciência e tecnologia sobre sistemas interativos, inteligência artificial, imagem técnica e processos de colaboração. Pós-doutora pela City University of Hong Kong. Doutora pela UFRGS, com estágio doutoral na Université de Montreal/UdM, e Mestra em Psicologia Social e Institucional pela UFRGS. Pesquisadora do CNPq e professora associada do DAV/PPGART/UFSM. Coordenadora do LabInter/UFSM (<https://www.ufsm.br/laboratorios/labinter>).

Afiliação: Universidade Federal de Santa Maria (PPGART/UFSM).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7243757837987821>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8582-4441>

¹ Este artigo decorre de pesquisas realizadas com apoio de Editais CNPq, FAPERGS e CAPES.

• **RESUMO:**

Este artigo aborda alguns aspectos estéticos e conceituais que permeiam as relações entre imagens e corpos em propostas de Arte Interativa. A fim de compreender o corpo como disparador de sensações e a imagem para além de seu caráter visual, apresenta-se propostas artísticas que trabalham no âmbito da interação entre obra e interator. A partir de referenciais teóricos como Edmond Couchot, Júlio Plaza e Katja Kwastek, dentre outros autores, delineia-se um breve contexto da Arte Interativa e concepções sobre estética interativa; com base no filósofo Gilbert Simondon, aponta-se alguns entrecruzamentos conceituais sobre corpo, imagem e interatividade. A partir deste referencial teórico e de propostas de instalações interativas, propõe-se explorar dimensões corporais que desarticulam, fragmentam e ampliam a imagem habitual do corpo do interator através de diálogos gestuais, sonoros e visuais.

• **PALAVRAS-CHAVE:**

Arte e tecnologia, imagem, corpo, interatividade.

• **ABSTRACT:**

This article addresses some aesthetic and conceptual aspects that permeate the relationships between images and bodies in Interactive Art proposals. In order to understand the body as a trigger of sensations and the image further to its visual character, artistic proposals are presented within the scope of the interaction between artwork and interactor. Based on theoretical references such as Edmond Couchot, Júlio Plaza and Katja Kwastek, among other authors, the paper brings a brief context of Interactive Art and conceptions about interactive aesthetics; with Gilbert Simondon, some conceptual interlaces about body, image and interactivity are pointed out. Based on interactive installations, we propose to explore body dimensions that dismantle, fragment and expand the habitual image of the interactor's body through gestural, audible and visual dialogues.

• **KEYWORDS:**

Art and technology, image, body, interactivity.

Proposições em Arte Interativa

Com o propósito de abordar interações entre imagem e corpo na Arte Interativa, este artigo investiga propostas de instalações interativas que, ao explorar as dimensões corporais, desarticulam, fragmentam e ampliam a imagem habitual do corpo do interator, a partir de diálogos gestuais, sonoros e visuais. Neste sentido, trazemos teóricos que discutem o conceito de interatividade e seus desdobramentos na relação obra e interator, tais como: Júlio Plaza (1990), Edmond Couchot (2003) e Katja Kwastek (2008, 2013). Em comum entre estes autores, as abordagens sobre interatividade, as demarcações e categorias entre humano e máquina, vivo e não vivo voltam-se às experiências corporais, desviando-se de dicotomias entre natural e artificial.

Práticas artísticas que envolvem tecnologias computacionais se originam nos anos de 1950 com a indústria informática, conjugando as áreas de arte, ciência, informação e comunicação. Segundo Júlio Plaza (1990), por meados da década de 1950, artistas começam a apresentar uma preocupação quanto à receptividade da obra e passam a promover certa abertura da obra à percepção. O autor compreende a existência de graus diferenciados de inclusão do espectador na obra de arte: abertura de primeiro grau, abertura de segundo grau e abertura de terceiro grau. Na abertura de primeiro grau da obra, há relação com a noção de Obra Aberta, de Umberto Eco: “uma mensagem fundamentalmente ambígua, uma pluralidade de significados em um só significante” (PLAZA, 1990, p. 11). A obra de arte tem sua concepção a partir da poética do artista, mas, pode ser múltipla em significados, uma vez que há maneiras distintas de interpretá-la. Na abertura de segundo grau, faz referência às obras participativas, como *happenings* e performances; e na de terceiro grau, há a integração dos múltiplos meios de produção de novas realidades de ordem perceptiva na relação humano e máquina. Desta forma, as relações de interatividade entre obra-artista-interator podem ser apresentadas como:

Participação ativa (exemplo, manipulação do objeto artístico, intervenção, modificação da obra pelo receptor), participação perceptiva (arte cinética) e interatividade, como relação recíproca entre o usuário e o sistema inteligente. (PLAZA, 1990, p. 10)

Para Edmond Couchot (2003) foi nos anos de 1970 que as relações de interatividade começaram a oportunizar maior engajamento:

[...] uma nova técnica aparece em torno dos anos 70, a informática gráfica interativa (*interactive computer graphics*) que, combinando a tela de vídeo com o computador, permite visualizar os processos internos das calculadoras (2003, p. 160) (grifo nosso).

Este fato apontado por Couchot (2003), sobre as ferramentas tecnológicas em relação a inovação na arte, traz implícito um efeito importante: a modificação da relação humano e máquina. Segundo o autor, esta modificação está relacionada ao início da produção de imagens digitais a partir de imagens preexistentes ou de síntese, as quais são fabricadas através da combinação de algoritmos. A imagem de síntese é uma imagem criada pelo computador e que não há necessariamente ligação com a representação de uma imagem exterior. Desta forma, “a imagem que aparece sobre a tela não possui mais, tecnicamente, nenhuma relação direta com qualquer realidade preexistente” (COUCHOT, 2003, p. 163). Ela é outra imagem do real, ela pode ser considerada uma potência do real. Sobre a imagem digital, Couchot (2003) aponta três tipos: as de síntese, as compostas por imagens preexistentes e as compostas que relacionam estas duas últimas. A imagem digital habita em um tempo ucrônico, sobretudo as de síntese, sendo um tempo aberto a possibilidades e eventualidades. Essas eventualidades têm relação com o tempo do interator no momento em que observa e interage com a imagem, e, com o tempo do engendramento da imagem pelo cálculo, que tem relação com a rapidez de processamento das interfaces. Portanto, Couchot (2003) relaciona a possibilidade de interação na obra de arte a partir da produção de imagens.

Os artistas criam ambientes artísticos que propõem a interação do público, o diálogo com o artista, com o performer ou com os objetos expostos; nota-se a existência da co-criação, recriação da obra a cada nova intervenção. Nos ambientes instalados, é o corpo do espectador e não somente seu olhar que se inscreve na obra. A instalação diferencia-se de um objeto artístico clássico, fechado em si mesmo, uma vez que promove confrontação dramática do ambiente com o espectador. Desta forma, “uma obra de arte interativa é

• 402

um espaço latente e suscetível a todos os prolongamentos sonoros, visuais e textuais” (PLAZA, 1990, p. 20).

Assim, sobre interatividade, Júlio Plaza (1990) relaciona interator, interfaces digitais e proposição do artista; bem como Couchot (2003), coloca que a interatividade digital existe quando há uma linguagem de programação entre máquina e seu usuário. Neste sentido, podemos observar algumas propostas do grupo de artistas e cientistas *Palindrome Inter-Media Performance Group*, fundado pelo artista alemão Robert Wechsler. Este grupo, desde 1995, desenvolve processos criativos baseados na relação corpo-tecnologia, realizando performances nas quais dançarinos atuam com sensores, nas quais a contração de músculos dos dançarinos transmite sinais a um computador, ativando diferentes canais de som. Deste modo, o corpo cria a própria música do movimento corporal através da linguagem de programação entre máquina e humano.

403 • Maíra Spanghero, pesquisadora de dança e tecnologia, escreve que o grupo de Wechsler desenvolveu três *softwares* para as suas propostas artísticas: *Touchlines*, que permite desenhar linhas sobre a imagem retida, acionando notas musicais, fragmentos de textos, ou mudança de luzes; *Color Recognition*, que reconhece a cor do figurino de cada dançarino; e *Dynamic Fields*, que localiza a quantidade de movimentos num determinado campo, o que permite a participação do público através da captação de suas imagens (SPANGHERO, 2003, p. 46). Em “*Heartbeat Duet*”, “dois dançarinos têm eletrodos sobre o peito e transmissores nos bolsos para captar a pulsação do coração, que depois é convertida numa estrutura musical” (SPANGHERO, 2003, p. 45). A obra explora a ação do artista com potencialidade de delegar aos seus movimentos a capacidade de produzir o áudio.

Em relação a Spanghero (2003), no que tange ao aspecto da arte e tecnologia em relação ao movimento corporal, podemos mencionar a pesquisadora Katja Kwastek (2013), a qual argumenta que, a arte interativa possui a característica de dar visibilidade às relações corporais do interator para com ele mesmo ou, com outros indivíduos.

[...] na arte interativa, a corporeidade é destacada em termos de sua própria materialidade ou tematizada por meio de *feedback* visual ou acústico. No entanto, além de intensificar a percepção do destinatário

sobre seu próprio corpo, ou usá-lo como um meio de entrada, a arte interativa oferece a possibilidade de focar no relacionamento do corpo com outros indivíduos” (KWASTEK, 2013, p. 152) (grifo nosso) (tradução nossa)².

A autora observa que obras interativas podem propor um palco, onde o interator coloca-se como um avatar, como um personagem, ou, podem atuar como espelho, onde o que se apresenta é a imagem dele mesmo, do próprio artista ou interator. Neste sentido, “*Me, Myself & I*” (2019), do artista suíço Marc Lee, “nos oferece a oportunidade de desenvolver novos estados de percepção. No ambiente virtual, imagens e realidade são distinguíveis, de forma clara e inequívoca, como elementos mutuamente incompatíveis [...]” (FILE, 2019, p. 26). A obra aborda questões contemporâneas relacionadas ao narcisismo e à cultura do selfie. De acordo com Marc Lee, “o participante flutua virtualmente em um relacionamento egocêntrico com si mesmo acima de uma paisagem urbana futurista que é continuamente regenerada” (LEE, 2019, p. 325) (grifo nosso) (tradução nossa)³. Interagir com “*Me, Myself & I*” é de fato ver-se em um ambiente urbano, observar a própria imagem compondo a arquitetura, perceber que cada ação e movimento corporal reverbera uma outra ação visual e auditiva. Basicamente, vida e cotidiano estão refletidos na Arte Interativa, de tal maneira que pode proporcionar reflexões sobre nossas ações perante o ambiente urbano.

• 404

Apresentados estes exemplos, percebemos que, na Arte Interativa a obra é o acontecimento, a experiência, constituindo-se não apenas nos objetos, nos materiais expostos, que, tornam-se praticamente inexistentes caso não ocorra a participação de interatores através das mediações computacionais. Conforme Plaza (1990), a interação é um tipo de participação na qual a Arte Interativa tem uma particularidade: “[...] a questão das interfaces técnicas com a noção de programa” (PLAZA, 1990, p. 35).

² No original: In interactive art, corporeity is either highlighted in terms of its own materiality or thematized by means of visual or acoustic feedback. However, in addition to intensifying the recipient's perception of his own body, or using it as an input medium, interactive art offers the possibility of focusing on the body's relationship to other individuals (KWASTEK, 2013, p. 152).

³ No original: The participant floats virtually in a self-absorbed ego-relationship with himself above an urban, futurist cityscape that is continuously regenerated (MARC LEE, 2019, p. 325).

Corroborando com Plaza (1990), para a autora Cláudia Giannetti, as interfaces técnicas

[...] desempenham um papel semelhante ao dos “meios” que os seres humanos necessitam para comunicar e facilitam o acoplamento de diferentes sistemas. Nesse processo, trata-se tanto de buscar a redução da distância e do tempo de comunicação como de alcançar a otimização do tempo de reação e da flexibilidade da inter-relação (GIANNETTI, 2006, p. 118) (grifo do autor).

Portanto, a interface técnica desconfigura a fronteira entre artista, obra e público. A produção da obra deixa de estar centralizada no artista; o interator e a máquina passam a atuar na medida em que a máquina processa dados e transmite-os ao interator. Júlio Plaza (1990) entende que a interatividade possui uma relação dialógica entre o interator e o sistema composto pelo *software* e pela interface utilizada. E, em relação ao que foi apontado por Giannetti (2006) sobre a inter-relação na Arte Interativa e, a relação dialógica de que nos fala Plaza (1990), torna-se importante ressaltar o apontamento de Couchot (2003), que é necessário compreender a necessidade de certa precisão da programação e, por outro lado, a aleatoriedade, o imprevisível, oriundo da interação do público.

405 • Nesta relação de precisão e imprevisibilidade, a instalação interativa “Processos em Mutações” (2018), de Vanessa Fredrich (Figura 1) com colaboração do LabInter⁴ (Laboratório Interdisciplinar Interativo/PPGART/UFSM), apresenta um espaço de relações recíprocas e de colaboração criativa. A imagem é transformada em um fluxo de números a partir da captura do movimento corporal, originando novas imagens, transfiguradas pela ampliação de pontos específicos do corpo. Conjuntamente, ocorre a sonorização do movimento; este processo prevê a imprevisibilidade da ação do interator entre movimento-imagem-áudio (FREDRICH, 2020).

⁴ <https://www.ufsm.br/laboratorios/labinter/>

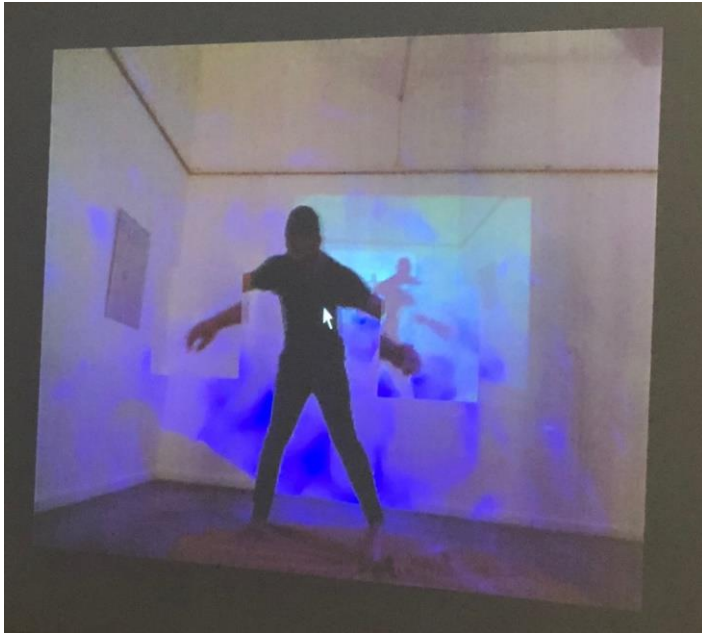


Figura 1. “Processos em Mutações” de Vanessa Fredrich. Instalação Interativa, 2018. Fotografia Vanessa Fredrich.

Em “Processos em Mutações” (2018), movimentos corporais reverberam sons, logo, cria-se um ambiente sonoro onde o modo de agir do interator pode manipular sons em tempo real, sendo que estes têm como referência o ato de respiração do corpo humano e são produzidos via *software* de edição de áudio⁵ (FREDRICH, 2020). Para criar tal espaço de experimentação do movimento corporal, utilizou-se no *software TouchDesigner* um efeito visual que causa certa deformação da imagem capturada pelo *Kinect* (sensor de movimento). Desta forma, a interatividade entre interator-obra apresenta-se “como relação recíproca entre usuários e interfaces computacionais inteligentes, suscitada pelo artista, permite uma comunicação fundada nos princípios da sinergia, colaboração construtiva, crítica e inovadora” (PLAZA, 1990, p. 35). Entender a imprevisibilidade da

• 406

⁵ Programação sonora: Luiz Gustavo Alvim.

obra de arte interativa, requer, por um lado, escapar da padronização que os algoritmos e aparatos tecnológicos impõem e, por outro lado, debruçar-se sobre percepções subjetivas e ações corporais (FREDRICH, 2020).

Nos processos interativos, os artistas, através de interfaces tecnológicas, convidam o público a participar das obras, este realiza um ato de coautoria através de sua ação, de tal modo que produção e recepção coincidem. Segundo Kwastek (2013), a arte interativa apresenta uma proposição de ação que geralmente não é modificada pelo artista enquanto está sendo exibida. O trabalho interativo, distinto das obras de arte visuais tradicionais, não manifesta sua *gestalt* na ausência de recepção.

Apontamentos sobre estética interativa

De acordo com Katja Kwastek (2013), a Arte Interativa tem promovido modificações básicas nas formas de contemplação e de produção estética ao alterar aspectos físicos da obra e pré-determinar uma ação física do espectador, podendo modificar as relações de distância e espaço. A interatividade requer do espectador o engajamento com algum tipo de atividade da percepção mental, sendo que suas definições são mensuradas nos conceitos sociais de interação, baseados nas relações face a face da comunicação. Deste modo, a experiência estética interativa promove uma modificação na forma de contemplar a obra, podendo alterar a distância entre obra e público, muitas vezes demarcados pelos museus de arte. Kwastek (2008) compreende que não é adequado determinar categorias normativas para a descrição da estética interativa, e sim, fornecer “um vocabulário extensível, mas ainda abrangente, que ajuda a diferenciar os vários tipos, estratégias e intenções de processos interativos e obras de arte” (KWASTEK, 2008, p. 23). A autora ressalva alguns aspectos importantes para analisar a estética interativa e menciona algumas características fundamentais que auxiliam na discussão sobre o potencial estético da obra, tais como:

- Artista: o artista é o primeiro ator e pode exercer diversas funções além da concepção poética, como por exemplo: performer, mediador e coparticipante.

· **Atores:** pessoas envolvidas na construção do sistema de interação. Apesar deles muitas vezes não serem considerados como artistas, eles são atores, produtores da obra à medida que fazem parte do processo de concepção da instalação interativa e da poética.

· **Assistentes:** são terceiros nomeados para auxiliar na apresentação, organização das exposições ou produções. O assistente entende a subjetividade que a Arte Interativa promove, afasta-a das características puramente técnicas e a apresenta como local de experiência que comporta subjetividades múltiplas.

· **Destinatário:** é a quem se destina a obra de arte, por exemplo, o público. “A tarefa do destinatário na arte interativa é realizar a obra de arte. Isso significa que o destinatário responde ativamente à proposta de interação” (KWASTEK, 2013, p. 94) (tradução nossa)⁶.

· **Sistema técnico:** é o que dá suporte à proposta de interação, além dos materiais necessários. Os sistemas técnicos também podem ser considerados atores, pois “os sistemas de interação não apenas permitem ações; eles também têm sua própria processualidade, que, apesar de projetada ou programada pelo artista, age independentemente dele” (KWASTEK, 2013, p. 97) (tradução nossa)⁷.

· **Espaço:** caracteriza as situações espaciais específicas da obra de arte. Kwastek (2013) observa duas situações diferentes na composição do espaço: “por um lado, a seleção ou encenação da espacialidade durante a configuração da proposição de interação e, por outro, a realização da espacialidade durante o momento da interação” (KWASTEK, 2013, p. 99) (tradução nossa)⁸. O espaço corresponde ao modo com que o artista ou o curador organiza a exposição e, também, corresponde ao espaço ocupado pelos interatores durante a execução de seus movimentos e de suas experiências com as obras.

• 408

⁶ No original: The task of the recipient in interactive art is to realize the artwork. This means that the recipient actively responds to the interaction proposition (KWASTEK, 2013, p. 94).

⁷ No original: interaction systems not only enable actions; they also have their own processuality, which, although designed or programmed by the artist, acts independently of him (KWASTEK, 2013, p. 97).

⁸ No original: on the one hand, the selection or staging of spatiality during the configuration of the interaction proposition and, on the other hand, the realization of spatiality during the moment of interaction (KWASTEK, 2013, p. 99).

Kwastek (2013) coloca que, quando um interator ganha certa intimidade com a obra, percebe seu funcionamento e desdobra suas possibilidades, ele pode tornar-se um ator por proporcionar inspiração ou possibilidades de ação frente à instalação para os demais participantes que visitam a exposição. O destinatário, não é apenas um receptor, um observador do conteúdo da obra, ele é agente que modifica a obra; portanto, o que Kwastek nomeia como destinatário pode ser também compreendido como interator. Contudo, Kwastek (2013) também aponta que existem destinatários indiretos, que são aqueles espectadores que observam, olham a interação de outros. De acordo com Kwastek,

o receptor não apenas constrói estruturas espaciais dentro de sua própria percepção (síntese), mas também as configura ativamente por meio de seu próprio movimento (espaçamento). O espaçamento e a síntese são, portanto, relevantes em igual medida para a configuração da proposição de interação e para sua realização (KWASTEK, 2013, p. 100) (tradução nossa)⁹.

A síntese, constitui as estruturas que a percepção do interator ocasiona e o espaçamento ocorre a partir da ação de seus movimentos corporais executados. Para podermos discutir o potencial estético da obra interativa é necessário analisar suas estruturas espaciais e temporais.

409 • Dentro desse âmbito da diversidade dos espaços e das formas de interação, outro fator apontado por Kwastek (2013) que corresponde à estética da interação na arte digital, é a presença, a disposição do público em tornar-se interator: “a presença pode, portanto, ser entendida como potencialidade para a ação específica de um local específico” (KWASTEK, 2013, p. 109) (tradução nossa)¹⁰.

Tais características apontadas por Kwastek vem ao encontro do que Claudia Giannetti (2006) nos coloca como uma certa independência da obra de Arte Interativa, como a vida que existe enquanto a instalação funciona

⁹ No original: the recipient not only constructs spatial structures within his own perception (synthesis), but also actively configures them by means of his own movement (spacing). Spacing and synthesis are thus relevant in equal measure for the configuration of the interaction proposition and for its realization (KWASTEK, 2013, p. 100).

¹⁰ No original: Presence can thus be understood as potentiality for action which is specific to a particular location (KWASTEK, 2013, p. 109).

(FREDRICH, 2020). Percebendo a vida, o movimento no interior do sistema da instalação, percebemos que, na imagem da Arte Interativa perpassam uma série de ações, que podem ser oriundas da programação de códigos que estão sendo executados e/ou comandos por *softwares*. É a vida da imagem, entrelaçada ao movimento do corpo, dos *softwares* e das programações que possibilitam os processos de subjetivação com a obra.

Concepções sobre imagem e corpo

Nesta perspectiva de considerarmos as relações entre corpo e imagem nas propostas de Arte Interativa, faz-se necessário revermos a própria noção de imagem. Ao entendermos que a produção das imagens está atrelada às experiências corporais, retomamos à Teoria da Imagem de Gilbert Simondon (2013) que rompe com a polaridade entre imagens físicas e mentais. O autor compreende a imagem não apenas como algo visual, mas como promotora de um ciclo de ações que perpassam os níveis biológicos, psicológicos, coletivos e culturais, sendo uma realidade intermediária entre o sujeito e o mundo (OLIVEIRA, 2019). Esta concepção de imagem está atrelada à ideia de fases que estão condicionadas à relação do sujeito-objeto e acarreta nas ações de: antecipação, que corresponde ao funcionamento motor que pode vir antes mesmo do contato com o objeto; cognição, que está ligada à nossa percepção; e, a sistematização, que corresponde à imagem afetivo-emotiva. Quando as imagens “ganham valor” em nossas memórias, conforme aponta Simondon (2013), podem tornar-se símbolo e invenção de objetos. Portanto, segundo o autor, a imagem está atrelada a um ciclo de ações que se desdobra em diferentes etapas de uma mesma atividade.

Segundo Simondon (2013), o conteúdo motor das imagens corresponde à imagem antes mesmo do contato com o objeto, por isso, também consideradas *a priori*, condicionada à estrutura do corpo. A imagem-motora precede à percepção e se organiza de modo funcional, ou seja, “[...] na experiência perceptivo-motriz, as imagens tornam-se efetivas e diretamente funcionais” (SIMONDON 2013, p. 26) (tradução nossa)¹¹. Como uma primeira

¹¹ No original: [...] en la experiencia perceptivo-motriz, las imagens devenien efectiva y directamente funcionales (SIMONDON 2013, p. 26).

ação, ela deriva de acordo com a estrutura corporal de cada indivíduo. Simondon (2013) aponta também que o corpo aciona ações imagéticas diante de uma imprevisibilidade, e com isto, desenvolve ações corporais de antecipação em determinado contexto. “O movimento, pré-adaptado a um objeto, é uma verdadeira antecipação prática de sua presença e inclusive de sua estrutura; postula o objeto” (SIMONDON, 2013, p. 42) (tradução nossa)¹². Há a necessidade de uma estrutura motora para que o objeto possa surgir, fundamentalmente, a imagem motora pode ser observada quando temos a sensação de pressentimento, quando nosso corpo gera uma ação, antes mesmo de ter contato com determinado objeto.

Além da imagem-motora, o ciclo de imagens de Simondon (2013) também contempla a imagem-perceptiva, a qual diz respeito às primeiras aquisições de informações perante dada situação, desde as características instintivas e biológicas, como, por exemplo: analisar a situação, se estamos em perigo ou se estamos a salvo, ou seja, é uma ação de identificação que ocorre a partir de categorias vitais. Assim, a imagem-perceptiva ocorre a partir de ações cognitivas em relação ao meio e deriva em ações comportamentais.

Neste sentido, a imagem como intermediário entre o abstrato e o concreto, sintetiza alguns traços de cargas motrizes, cognitivas, afetivas; e é por isso que permite a eleição, porque cada imagem tem um peso, certa força, e é por isso que podemos pesar e comparar imagens, mas não conceitos e percepções. (SIMONDON, 2013, p. 16) (tradução nossa)¹³.

411 •

Por conseguinte, Gilbert Simondon (2013) questiona algumas noções sobre as concepções de imagem, como por exemplo a percepção, ao afirmar que nossa percepção está condicionada previamente à estrutura motora do corpo.

Em diálogo com a abordagem simondoniana sobre a imagem, nos aproximamos das pesquisadoras Helena Katz e Christine Greiner (2005), as

¹² No original: El movimiento, preadaptado a um objeto, es una verdadera anticipación práctica de su presencia e incluso de su estructura; postula el objeto (SIMONDON, 2013, p. 42).

¹³ No original: en este sentido, la imagen como intermediario entre lo abstracto y lo concreto, sintetiza algunos trazos cargas motrices, cognitivas, afectivas; y es por eso que permite la elección, porque cada imagen tiene un peso, cierta fuerza, y es por eso que podemos pesar y comparar imagenes, pero no conceptos o percepciones. (SIMONDON, 2013, p. 16).

quais nos colocam que, “as relações entre o corpo e o ambiente se dão por processos co-evolutivos que produzem uma rede de pré-disposições perceptuais, motoras, de aprendizado e emocionais” (GREINER, KATZ, 2005, p. 131). Simondon (2013) aborda a relação imagem-corpo por meio de etapas cognitivas, Katz e Greiner (2005) concebem esta relação por um viés cognitivo e expressivo. Com estudos no campo da Comunicação e Dança, as autoras propõem pensar o corpo como mídia de si mesmo e rompem com a noção do cérebro como “núcleo” que comanda o corpo. Desta forma, o corpo

[...] não é um recipiente, mas sim aquilo que se apronta nesse processo co-evolutivo de trocas com o ambiente. E como o fluxo não estanca, o corpo vive no estado do sempre-presente, o que impede a noção do corpo recipiente. O corpo não é um lugar onde as informações que vêm do mundo são processadas para serem devolvidas ao mundo (GREINER, KATZ, 2005, p. 130).

O corpo, portanto, nunca está estagnado, está sempre em mudança, sendo transformado pelo ambiente circundante, bem como transformando-o em um fluxo inestancável de informações. As autoras denominam estas informações de interferências contaminatórias e, por conseguinte, “a mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo” (GREINER, KATZ, 2005, p. 131). A coleção de nossas informações e trocas com o meio, os movimentos corporais, as informações e percepções que temos tornam-se mídias, tornam-se corpo. Nosso corpo é informação, mídia de si mesmo, além de ser fonte de informações, pois nossas percepções corporais, sensório-motoras influem sobre nossos conceitos e o modo com que compreendemos a realidade.

Neste processo de informações, de influências contaminatórias que configura o nosso corpo, o contexto é um fator constituinte. O contexto no qual a mensagem é emitida, nunca aparece estático, mas representa uma espécie de contexto sensitivo. O contexto, conforme Greiner e Katz, inclui um

[...] sistema cognitivo (mente), mensagens que fluem paralelamente, a memória de mensagens prévias que foram processadas ou experienciadas e, sem dúvida, a antecipação de futuras mensagens que ainda serão trazidas à ação, mas já existem como possibilidade (GREINER, KATZ, 2005, p. 130).

O contexto é sensitivo, ele representa uma série de ações que podem ocorrer mediante mensagens prévias ou já experienciadas. Ao vermos determinado contexto, partilhamos de uma série de mensagens que são de antecipação e que também retomam nossas memórias trazidas à ação. Com isto, o corpo e o espaço estão entrelaçados em trocas incessantes de experiências e de mensagens, e assim "cancela a possibilidade de entendimento do mundo como um objeto aguardando um observador" (GREINER, KATZ, 2005, p. 130). O corpo mostra-se de acordo com suas experiências, sendo informação e mídia, ele transparece através de gestos relacionados às expressões sensório-motoras. Conforme Brian Massumi (2016), é possível dizer que "a visão envolve experiências potenciais de outros sentidos, não seria possível atingir a definição de uma visão em particular sem a presença deles" (MASSUMI, 2016, p. 10). A visão traz consigo as experiências potenciais de outros sentidos, sendo uma composição de sensações, pois "sempre há um número de dimensões de sensações. A experiência, portanto, sempre pode ser recomposta através da variação de intensidade de seus elementos" (MASSUMI, 2016, p. 11).

- 413 • Na obra "*No Se Mi Sei Vicino*" (2006-2007), de Sonia Cillari¹⁴, o meio, o contexto em que está inserida a obra torna-se ativo a partir da interface que envolve sensores de movimento no corpo da performer e das condições de qualidade da projeção da imagem digital da obra (Figura 2). Ao captar o movimento de aproximação do público em relação ao performer, os sensores modificam a imagem digital que está projetada ao fundo do espaço onde se desenvolve a ação.

¹⁴ Disponível em: < <http://www.soniacillari.net/works.html> >. Acesso em: 15 mar. 2019.

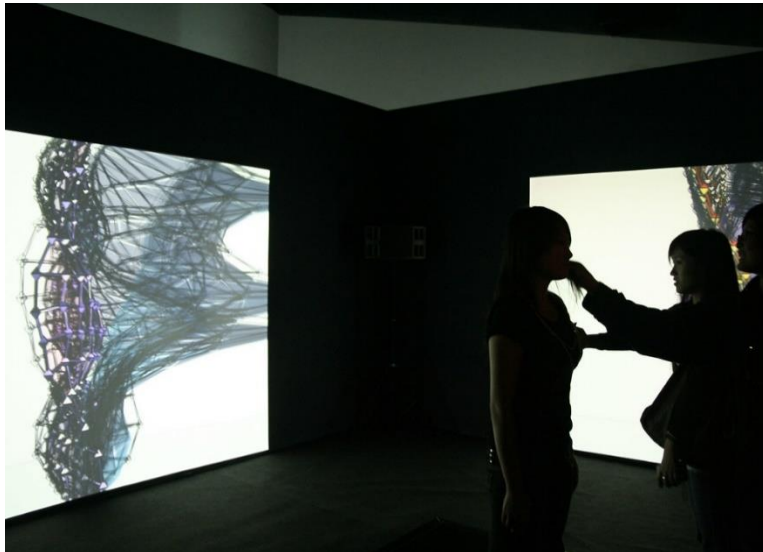


Figura 2. “No Se Mi Sei Vicino” de Sonia Cillari, (2006-2007). Fonte: "eARTS Festival Shanghai 2007 / Se Mi Sei Vicino / Sonia Cillari" by Ars Electronica is licensed under CC BY-NC-ND 2.0.

O interator atua como uma espécie de antena para sensores que estão localizados no corpo da performer, cria-se uma reação à aproximação. A ação da performer é singela, ela permanece de pé no centro do espaço, e expõe outro modo de observar a imagem de seu corpo através de um emaranhado de linhas que se entrecruzam e que a cada aproximação dos interatores, modificam-se ou modulam-se de forma diferente. Para Kwastek (2013),

• 414

Em *Se Mi Sei Vicino*, de Cillari, a configuração material do espaço funciona como uma folha para a negociação das relações espaciais entre os atores, especialmente no que diz respeito à distância ou proximidade do artista ao destinatário. (KWASTEK, 2013, p. 104) (grifo do autor) (tradução nossa).¹⁵

¹⁵ No original: In Cillari's *Se Mi Sei Vicino*, the material configuration of space functions as a foil for the negotiation of the spatial relations between the actors, especially with respect to the recipient's distance from or proximity to the performer (KWASTEK, 2013, p. 104).

A performer torna-se uma espécie de interface e possibilita movimentos do público, sendo este, convidado a criar gestos que dialogam com a imagem projetada, e, deste modo, explicitando a relação de imagem, corpo e ambiente.

Portanto, a imagem projetada ao fundo é modificada conforme a ação do interator, e, o corpo e o ambiente surgem ampliando suas probabilidades: existe o corpo como interface através da performer que possui os sensores, possibilitando o efeito de interatividade da obra; o ambiente, onde a instalação interativa ocorre e ganha vida à medida em que o interator pode dialogar com o outro e com os objetos que constituem a exposição. A imagem é disparadora de ações, o corpo aparece como uma mídia dele mesmo, como informação e não apenas como ferramenta dos comandos do cérebro. Percebemos o ambiente, o meio, o contexto como não passivo, uma vez que nossas ações também são decorrentes, sofrem influência das características do meio em que estamos inseridos.

Algumas considerações

415 • Compreendemos a potência da criação de movimentos a partir de relações com imagens, sejam elas mentais ou concretas, oriundas de fatores motores, sensíveis, psicofísicos e sociais. Neste sentido, Greiner e Katz (2005) nos auxiliam a compreender o corpo como imagem de si mesmo, fruto de informações oriundas dos múltiplos sentidos, informações estas que vão desde percepções inconscientes do lugar em que estamos inseridos, até as mais concretas e observáveis. Diante das concepções de Katz e Greiner (2005), o corpo é um ser interminável de informações, em relação com o contexto que é entendido como o meio sensível; nesta noção, a imagem é entendida como emergente, disparadora de movimentos. Não apenas visual, não apenas de análise, a imagem é dialógica e reverbera ações corporais (FREDRICH, 2020).

A relação imagem, corpo e gesto pertence a um sistema interativo, conforme Giannetti (2006, p. 125). A autora fala de uma interatividade de conteúdo, na qual o interator dispõe de um grau de possibilidade de intervir e manipular as informações audiovisuais ou de outra natureza (como as

robóticas) ou, em sistemas mais complexos, gerar novas informações. Entendemos a noção de imagem e corpo através de proposições de interatividade, nas quais o ambiente, os objetos e artefatos tecnológicos contribuem à poética. Simondon (2013) nos propõe uma imagem para além do caráter visual, observando-a como múltipla de sentidos e emergente de ações corporais.

Neste artigo, mediante o estudo das interações entre imagem e corpo, podemos perceber que, ao mesmo tempo em que é o interator que modifica a imagem, ele também é afetado pela mesma. Essa imagem interativa, portanto, não é apenas visual, ela também desencadeia acionamentos corporais gestuais. Nas imagens interativas observadas nas obras mencionadas anteriormente, percebemos que estas abrem possibilidades para ampliar as percepções do corpo a partir do uso de *softwares* e interfaces tecnológicas. Desta forma, podemos compreender com Oliveira, “a obra interativa mostra-se como uma criação coletiva produzida via diversas tecnologias que associam elementos de corpos e meios” (2015, p. 175). A obra de arte interativa ocorre no conjunto de ações, não é única nem exclusiva, é mútua de significados e participações.

Logo, ao entender a imagem como uma espécie de realidade intermediária, obra e interator dialogam de diversas maneiras e em distintos ambientes interativos. Segundo Claudia Giannetti (2006), devido ao gradual nivelamento das posições assumidas pelos humanos e pelas máquinas, observam-se novos discursos sobre o processo de comunicação e a influência do meio na obra de arte.

Enfim, tratamos de compreender alguns aspectos da Arte Interativa e as relações entre imagem e corpo a partir dos posicionamentos de alguns autores e propostas artísticas, que, de modos distintos, nos falam sobre relações entre humanos, tecnologia, tempo e meio. Encontros com imagens que engendram ações, bem como ações que engendram imagens, relacionadas em um tempo e espaço que acarretam mudanças comportamentais em um fluxo de informações inestancáveis.

• 416

Referências

COUCHOT, Edmond. **A tecnologia na arte**: da fotografia à realidade virtual. Traduzido por Sandra Rey. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

FILE São Paulo 2019: Festival Internacional de Linguagem Eletrônica: **20 anos de FILE 20 anos de Arte e Tecnologia**: Electronic Language International Festival: 20 Years of FILE 20 Years of Art and Technology / [concepção e organização/ conception and organization] Paula Perissinotto e Ricardo Barreto; [tradução e revisão/translation and proofreading Stephen Rimmer, Isabel Rimmer, Marina Jerusalinsky]. -- 1. ed. -- São Paulo: FILE, 2019.

FREDRICH, Vanessa Elicker. **Proposições [Ir]Regulares de Imagemcorpo em Instalações Interativas**. Mestrado. UFSM, Santa Maria, 2020.

GREINER, C.; KATZ, H. Por uma teoria do Corpomídia. In: GREINER, C. **O corpo**: pista para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005. p. 125-136. Disponível em: <<http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz61162410109.jpg>> Acesso em: 21 de fev. de 2019.

417 • GIANNETTI, Claudia. **Estética digital**: sintopia da arte, a ciência e a tecnologia. Belo Horizonte: C/Arte, 2006.

KWASTEK, Katja. **Aesthetics of interaction in digital art**. Massachusetts Institute of Technology, 2013.

KWASTEK, Katja. Interactivity - A Word in Process. In: SOMMERER, Christa; JAIN, Lakhmi C.; MIGNONNEAU, Laurent (Org.). **The Art and Science of Interface and Interaction Design**. Berlin: Heidelberg, 2008.

LEE, Marc. Me, Myself & I. In: VERDICCHIO, Mario; CARVALHAIS, Miguel; RIBAS, Luísa; RANGEL, André. (Org.) **xCoAx 2019 Proceedings of the Seventh Conference on Computation, Communication, Aesthetics & X Milan, Italy**. Universidade do Porto, Praça Gomes Teixeira. 2019. Disponível em: <<http://2019.xcoax.org/xCoAx2019.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

MASSUMI, Brian. A arte do corpo relacional: do espelho-tátil ao corpo virtual. In: **Galaxia**. São Paulo, n. 31, p. 05-21, abr., 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542016126462>>. Acesso em: 29 set. 2016.

OLIVEIRA, Andréia Machado. Aspectos biológicos e afetivos em arte e tecnologia. In: **Porto Arte**, Porto Alegre, v. 24, n. 40, p. 01-15, 2019.

OLIVEIRA, Andréia Machado. Potências de agir na Arte Interativa. In: **Visualidades**. Goiânia, v. 13, n. 2, p. 168-193, jul - dez, 2015.

PLAZA, Júlio. Arte e Interatividade: Autor-Obra-Recepção. In: **Brassilpaissdooofuturoboross**, 1990, p.09-35. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/cap/ars2/arteeinteratividade.pdf> >. Acesso em: 09 jul. 2018.

SIMONDON. Gilbert. **Imaginación e invención**. Buenos Aires: Cactus, 2013.

SPANGHERO, Maíra. **A dança dos encéfalos acesos**. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

Recebido em 23/03/2021 - Aprovado em 13/02/2022 • 418

Como citar:

ELICKER FREDRICH, V.; MACHADO OLIVEIRA, A. . Relações entre imagem e corpo na Arte Interativa. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 18, n. 2, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v18n2a2022-59994. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouer/article/view/59994>.



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

Contando histórias para dançar ou sobre encontros em Arte na Educação das infâncias

FERNANDA DE SOUZA ALMEIDA
LETÍCIA FONSECA DE ABREU

Fernanda de Souza Almeida é professora, dedicação exclusiva, do curso de Licenciatura em Dança da Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutoranda no Programa de Educação da Faculdade de Educação da USP (FEUSP) e mestre pelo Instituto de Artes da Unesp/SP. Pesquisadora do grupo de estudos: Pesquisa e Primeira infância: Linguagens e Culturas infantis, sob coordenação da Prof Dra Patrícia Dias Prado (FEUSP). Coordena o projeto de pesquisa, extensão e formação intitulado “Dançarelando” (<https://www.instagram.com/dancarelando> / <https://www.youtube.com/channel/UCVZMunkrYXRgRsGHMXuYAFw>)

Afiliação: Universidade Federal de Goiás (UFG)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9367074002146085>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6628-4283>

Letícia Fonseca de Abreu desenvolve trabalhos com a infância desde 2015. Professora na instituição de ensino Escola Casa Verde, Aparecida de Goiânia, Goiás. Formada em Dança pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR).

Afiliação: Universidade Federal de Goiás (UFG)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3598475641066554>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7147-878X>

• RESUMO

Ao assumir a alteridade da infância em suas produções e expressões multilinguagens, particularmente, as corporais, lúdicas e imaginárias, este estudo buscou por uma possibilidade de dançar e brincar a contação de história na Educação Infantil no intuito de colocar em cena meninas e meninos de pouca idade. Aqui, relata-se uma experiência realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Goiânia (GO) com a participação de duas turmas de crianças de 4 e 5 anos de idade, ao longo de 16 encontros, registrados em diário de campo, fotos e filmagens. Assim, entre experimentações do peso, espaço, deslocamentos, apoios, ações corporais e dinâmicas, foi proposto dançar a história contada, contar a história dançando e narrar para as crianças dançarem ao mesmo tempo; escutar em áudio, assistir em vídeo, criar as próprias histórias, desenhar a história para que seus traços fossem dançados, recitar poemas, arriscar, se frustrar e se divertir. Ao longo do percurso notou-se que a garotada pulsou com a história e penetrou nas imagens, criando e recriando com o corpo inteiro que são, no encontro entre as artes, em processos sensíveis e poéticos de ludicidade.

• PALAVRAS-CHAVE

Dança, contação de história, educação infantil, prática educativa.

• ABSTRACT

By assuming the alterity of childhood in its multilingual productions and expressions, particularly the bodily, playful and imaginary ones, this study looked for a possibility to dance and play the storytelling in Early Childhood Education in order to put on girls and boys with little age. Here, we report an experience carried out in a Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI) in the city of Goiânia (GO) with the participation of two groups of children aged 4 and 5, over 16 meetings, recorded in a diary field, photos and filming. Thus, between experiments of weight, space, displacements, supports, bodily and dynamic actions, it was proposed to dance the story told, tell the story by dancing and narrating for the children to dance at the same time; listen to audio, watch video, create your own stories, draw the story so that your traces could be danced, recite poems, take chances, get frustrated and have fun. Along the way it was noticed that the kids pulsed with history and penetrated the images, creating and recreating with the whole body that they are, in the encounter between the arts, in sensitive and poetic processes of playfulness.

• KEYWORDS

Dance, Storytelling, Early childhood education, Educational practice.

• 420

1. Era uma vez uma infância que carregava água na peneira no campo da Arte

*Tenho um livro sobre águas
e meninos...
(Manoel Bandeira)*

As crianças e seus despropósitos...

Despropósitos apenas para as/os adultas/os não criancistas, aquelas/es que não reconhecem, tão pouco assumem as culturas das infâncias e não valorizam seus saberes. Essas/es sujeitas/os donas/os da maturidade vivem no alto da torre de suas experiências e estudos e veem com esquisitice as derivas ficcionais, as personificações do meio e as (re) invenções, rupturas, conexões e (re) inícios de tempo, espaço e ideias de meninas e meninos.

Esses seres de pouca idade são tão hábeis que, oportunamente, fazem uma pedra dar flor. Além de Manoel de Barros nos lembrar disso em suas poesias, os escritos de Ítalo Calvino (1990) reforçam que “só a esperança e a imaginação podem servir de consolo às dores da experiência” (p.78). Que aprendamos, então, com a garotada.

As crianças e suas infâncias...

As crianças são as/os sujeitas/os e as infâncias o tempo de vida. Se as crianças não são iguais, por que as infâncias seriam? Além do mais, o tempo é mutável e não é percebido da mesma maneira pelas pessoas. Ainda que o tempo seja o mesmo, as situações em que elas vivem são diferentes. Mudando-se a sociedade, mudam-se os contextos e, a isso, se deve estar atento, especialmente as/os professoras/es que irão atuar em projetos educativos com a meninada.

Cada espaço, tempo, cultura, sociedade e entorno darão pistas de quem são e como vivem, assim como suas influências e identificações. Com isso, o reconhecimento das crianças a partir de seus modos socialmente constituídos de pensar, agir, expressar, participar e interagir com o meio (GOIÂNIA, 2014), assim como assumir suas capacidades de construir culturas, saberes, corporeidades e sentidos às experiências, incorporando-as e decantando-as, pode favorecer a proposição de experiências educativas,

estéticas e poéticas situadas nos contextos específicos de cada instituição de Educação formal.

Todavia, apesar de tão diferentes, carregam singularidades que compõem suas subjetividades. Essas figurinhas inauguram a novidade a cada momento, pois olham além, com binóculos de muitas lentes, entre elas a da ludicidade e do imaginário. Para Sayão (2002)

[...] é através de brincadeiras, de diversas linguagens, de seus sentimentos, de suas expressões, de gestos, de movimentos que empreendem com seus corpos em diferentes espaços, que eles/as vão dando sentido à infância. Seus corpos possibilitam-lhes a experiência sensorial, sendo assim, seus primeiros brinquedos (SAYÃO, 2002, p. 3).

Assim, a partir da tríade corpo, lúdico e imaginação, passamos a refletir sobre uma possibilidade de dançar e brincar a contação de história na Educação Infantil, no intuito de colocar em cena as infâncias e as crianças nos palcos de suas múltiplas linguagens, no encontro entre artes.

Conforme Calvino (1990), todo conto é envolto por um campo de magia permeado de poderes fantásticos, objetos mágicos, mistério, personificação de animais e objetos e da relatividade do tempo, em que uma viagem ao além pode durar algumas horas. Uma vez que são ricas em detalhes, as narrativas criam ambientes de encantamento, suspense e surpresa, tangenciando o sensível e reconstruindo a fisicalidade do entorno através da “impalpável poeira das palavras” (CALVINO, 1990, p. 90).

Nas obras “A hora das crianças: narrativas radiofônicas” (BENJAMIN, 2015) e “O narrador considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” (BENJAMIN, 1985), Walter Benjamin considera que as narrativas escritas e orais são, para as crianças, possibilidades de expansão das experiências infantis à medida que compartilham diversificadas sabedorias de vidas, em um tempo e espaço tecido nas relações sociais, culturais, históricas, políticas e econômicas.

Nas figuras do ouvinte e do narrador, que conhece as tradições, mitos e provérbios, a ação de contar históricas provoca uma extensão do real e uma dilatação do tempo que transformam pensamentos mágicos em

conhecimentos. Entre catástrofes naturais, comerciantes, marinheiros, camponeses sedentários, bruxas, ciganos, brinquedos e países longínquos, o cotidiano vai sendo revelado e as experiências compartilhadas entre gerações.

Ademais, partindo da ótica de Walter Benjamin, Lessa (2016) aponta que:

As fábulas nadam contra a maré de estímulos incessantes, efêmeros e fugazes as quais somos o tempo todo rodeados na vida cotidiana. A fábula não se externaliza do sujeito, a fábula media uma relação entre pensamento e linguagem, assim como a arte: ao ouvir contos, a criança-ouvinte perlabora o que ouve na sua imaginação, cria imagens, transforma em ação mimética, mimetisa e cria memória (LESSA, 2016, p. 119)

A iniciativa de experimentar um atravessamento entre artes germinou, também, da potência multilinguagem das meninas e meninos de pouca idade, por meio da qual se comunicam intensamente através de inúmeras formas de expressão (PRADO, 2015). Elas/es transgridem as funções verbais ao conversarem por meio de olhares, silêncios e pequenos movimentos de mãos. Começam suas frases com balbucios, continuam com o choro e terminam com toques. Beiram o indizível no muito bem-dito das entrelinhas com uma inigualável habilidade inventada e não convencional de fundir, imbricar, misturar e melar as diversas linguagens em explosões de cores, formas, odores, sabores, texturas, sons, gestos, corridas, saltos, gritos e vibrações.

Antes de tomar corpo propriamente dito, este estudo foi ancorado no projeto trienal de pesquisa intitulado “Dançarelado: a práxis artístico-educativa em dança com crianças” e no projeto de extensão “Dançarelado”, ambos vinculados ao curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia (GO), autorizados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e aprovados pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) sob o nº 51819415.60000.5083, acompanhados das devidas autorizações por meio da carta de anuência da instituição e dos termos de assentimento e consentimento livre e esclarecido.

Com caráter de pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985) as proposições em Dança e contação de histórias delineadas por tais projetos, foram organizadas em um subprojeto de pesquisa nomeado “A dança da contação” e aconteceram em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) goianiense com a participação de duas turmas de crianças pequenas, uma com 22 crianças de 4 anos de idade e outra com 19 pequenas/os de 5 anos de idade. Esses meninos e meninas permaneciam em tempo integral na instituição, tendo a investigação acontecida no período vespertino, uma vez por semana, em 16 encontros com 50 minutos de duração cada.

Os dados investigatórios foram gerados por meio das anotações das pesquisadoras em seus diários de campo após cada intervenção e contou com o auxílio do registro audiovisual por meio de fotografias e vídeos. Nesse contexto, o presente texto apresenta-se em formato de relato de experiência, almejando tecer apontamentos sobre as possibilidades de articulação da Dança com a contação de história e o faz de conta, ao revelar recortes da pesquisa.

Além das propostas educativas do estudo estarem fundamentadas, principalmente, em Benjamin (1985; 2015), Laban (1978; 1990) e Almeida (2016; 2018) e seus interlocutores, buscamos nas plataformas digitais das principais revistas e Anais de eventos acadêmicos do campo da Arte/Educação trabalhos na interface Dança, Contação de Histórias e Educação. Destacamos que não se encontrou nenhuma pesquisa que relacionasse, especificamente, à Educação Infantil, os termos mencionados linhas acima. A esse respeito, compreende-se que a possibilidade de compartilhar experiências e descobertas diversificadas em Arte/Educação pode fomentar reflexões no sentido de expandir as percepções docentes e acadêmicas no intuito de contribuir com a formação de professoras/es e com ampliação da produção científica na temática do estudo em questão.

• 424

2. Peraltagens com as palavras e movimentos na dança da contação

Para quê uma estória?

*Quem não compreende pensa que é para divertir.
Mas não é isto.
É que elas têm o poder de transfigurar o cotidiano.
(Rubem Alves)*

A construção do subprojeto “A dança da contação” iniciou pela revisão e seleção dos eixos conceituais e metodológicos centrais para a prática artístico/educativa no CMEI em que atuamos. Como a Dança é o campo de nossa formação e atuação profissional, já nos alicerçávamos nas teorias de Rudolf Laban (1990) e na forma de organização e sistematização dos elementos próprios dessa linguagem artística a serem abordados na Educação Infantil, como os propostos por Almeida (2016; 2018). Desse modo, o desafio residia em uma aproximação bem fundamentada à contação de história, estimulando nossa participação em cursos de extensão e estudos na área do Teatro.

Nesse processo, identificamos as palavras, os silêncios e a linguagem corporal, matérias primas do contador de histórias (RIBEIRO, 1999) como aportes para nossas ações multilinguageiras com as crianças, amalgamados a uma profunda capacidade de escuta sensível. Conforme, Ribeiro (1999):

Ouvidos dourados conseguem ouvir as vozes dos personagens, as vozes que os ouvintes gostariam de ouvir naquele determinado instante, conseguem ouvir pausas e representá-las por meio da linguagem corporal e uma simultaneidade de onomatopeias e frases cortadas pelo mistério instaurado, pelo silêncio que o instante pede a fim de que a palavra adquira, no instante seguinte, a força devastadora dos tufões e ciclones (RIBEIRO, 1999, p. 103).

Para o autor supracitado, as palavras precisam ser cobertas de melodia e musicalidade, com modulações da voz, variação do timbre, da altura, do ritmo e da intensidade para que cada som seja embargado de magia e emoção. Já os silêncios possibilitam ao ouvinte o tempo necessário para construir suas imagens, saborear as palavras e degustar seu eco, vibração e repercussão. O silêncio, expresso pelas pausas, tem um código próprio, apoiado na linguagem corporal. Por fim, a linguagem corporal, sustentada por

um estado de presença, é a responsável por dar fluidez e espontaneidade à narração, quando em sintonia com a palavra.

Sobre isso, Benjamin (1985) já afirmava que a narração, em seu aspecto sensível, está distante de ser um produto exclusivo da voz, em que os olhares e as mãos intervêm “decisivamente, com seus gestos [...] que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito” (BENJAMIN, 1985, p.220). Assim, partindo do pressuposto de que, na Dança, palavra e pausa é corpo, pausa e corpo é palavra, e corpo e palavra é pausa, criamos um primeiro território de atravessamento entre as artes para ancorar nossas proposições com as crianças pequenas.

Considerando que o “Dançarelado”, se coloca como um projeto de extensão, que se faz no encontro com o contexto e assumi as crianças como protagonistas de suas vidas, fomos a campo nos valendo de duas observações semiestruturadas, de modo a obter pistas sobre a garotada participante, seus interesses, inquietações, necessidades, brincadeiras e formas de interação, além de conhecer a jornada educativa e os projetos pedagógicos da instituição.

Feita uma primeira aproximação, a etapa seguinte consistia em elaborar um plano de ação em dança e contação de histórias, alinhado aos temas emergentes do campo, África, histórias e identidade, bem como esclarecer a dúvida das professoras do CMEI sobre como oferecer a dança com as crianças pequenas para além dos passos e coreografias.

• 426

A linha de costura dos encontros foi o livro intitulado “Obax” de André Neves (2010), por se tratar de uma narrativa sobre uma garota negra, sensível, aventureira e contadora de histórias que vive numa savana africana repleta de animais. Relemos diversas vezes o conto, separando-o em partes as quais fosse possível relacioná-lo com os elementos da dança (ALMEIDA, 2016; 2018). Também utilizamos outras histórias e, ainda, histórias autorais para aprofundar algumas vivências dançantes específicas.

Entre experimentações do peso, espaço, deslocamentos, apoios, ações corporais, dinâmicas (LABAN, 1978; 1990) contamos histórias para dançar, dançamos a história contada, criamos as próprias histórias, desenhamos a história para que seus traços fossem dançados, recitamos

poemas, dançamos com as crianças, experimentamos, arriscamos, nos frustramos, fizemos descobertas e nos divertimos.

Imitamos o saltar do sapo, o rastejar como um crocodilo, o enrolar e desenrolar como um tatu-bola, o abrir e fechar várias partes do corpo simulando as asas de um pássaro, de maneira leve como uma borboleta e pesada como um elefante; modificamos as velocidades e dinâmicas na investigação das estruturas corporais, dos sentidos, dos apoios do caranguejo, da aranha e da centopeia, ampliamos as diversas possibilidades e formatos dos movimentos, reelaborando-os e combinando-os com expressividade, transformando-os em dança.

Desde as primeiras iniciativas do “Dançarelado” no CMEI, notamos uma afinidade dessa gente miúda em relação à natureza, “especialmente os animais, que são foco de atenção das crianças desde bem pequenas” (GOIANIA, 2014, p. 97). Sempre que um novo bicho surgia no projeto as crianças ficavam muito curiosas e entusiasmadas. Essa situação reafirma que tal referência é interessante de ser incorporada aos processos educativos na infância, principalmente na dança, pois oportuniza explorar movimentações diferentes das quais estão acostumadas, podendo ser associadas às ações corporais (LABAN, 1978; 1990).

427 • Nesse sentido, o momento final de todos os encontros consistia em transformar o tema da vivência, fosse ele uma ação corporal ou a vivência do peso leve, em dança propriamente dita. Por essa razão, conceituávamos cada elemento da dança que estava sendo investigado, dando suporte para que as crianças tivessem condições de ampliar seus conhecimentos, conectando-os de maneira poética.

Um processo viabilizado por muitos recursos de modo que cada proposição fosse interessante, envolvente, convidativa e que nutrisse um espaço único de ludicidade e encantamento, para que as meninas e meninos participantes da pesquisa criassem suas próprias danças. Com isso, lançamos mão de fantoches, varetas, cartões, tecidos, livros ilustrados ou não, sombras,

brinquedos e colchonetes; andamos em cascas de árvores, folhas secas e pedras, além de confeccionarmos, cada um, a sua boneca Abayomi¹.

Um dia contávamos uma história utilizando imagens, outras vezes com livros; contávamos a história dançando e narrávamos para as crianças dançarem ao mesmo tempo; noutro dia elas escutavam a história em áudio ou assistiam em vídeo para depois dançarem a história.

Para conceber tantas variações de encontros entre dança e contação, supomos que se para Benjamin (1985) não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando, mas a própria criança que penetra nas coisas durante o contemplar, que potência ganharia a experiência infantil quando a criança inteira, com o corpo que é adentrasse, de fato, nesse palco pictórico?

A título de exemplificação, na décima segunda vivência no CMEI contamos a parte da história de “Obax” que falava sobre um Baobá, almejando favorecer a experimentação e a ampliação da dinâmica do movimento *torcer* (LABAN, 1990). Recorremos a imagens de diferentes tipos de árvores de modo que as crianças tivessem variadas referências de torções, como na visualidade de galhos, raízes e troncos. Aproveitamos para apresentar as espécies de árvores, especialmente as do cerrado brasileiro, localidade de Goiânia.

Questionamos como seria se os braços fossem os galhos, os pés e pernas e raízes e o nosso dorso o tronco de uma árvore toda retorcida. Nessa investigação torcíamos-nos ora lentamente, ora com maior velocidade, de maneira bem expansiva ou retraída com um dos braços se direcionando para cima e uma perna indo para frente; em pé, deitadas/os e outras tantas combinações que foram ganhando fluidez e ritmo ao som de uma música instrumental. Ao final, as crianças foram convidadas a desenharem suas próprias árvores dançarinas.

Utilizamos de várias estratégias nesse processo, desde estímulos visuais, imitação, produção artística e experimentação com as partes do

• 428

¹ Contam as pessoas, ao longo de muitas décadas, que para acalantar seus filhos durante as terríveis viagens a bordo dos tumbeiros – navio de pequeno porte que realizava o transporte de escravos entre África e Brasil – as mães africanas rasgavam retalhos de suas saias e a partir deles criavam pequenas bonecas, feitas de tranças ou nós, que serviam como amuleto de proteção conhecida como boneca Abayomi.

corpo, todas com o objetivo de ampliar o conhecimento corporal, as possibilidades de movimentação e a criação no encontro entre artes. Notamos que a garotada pulsou com a história, penetrou nas imagens, criando e recriando com o corpo inteiro que são (GOBBI, 2007).

Identificamos, logo no começo do projeto, a necessidade de trabalhar o ato de ouvir com as crianças nas mais diferentes situações: no momento de escutar a história, na explicação da proposta e durante a troca das ideias e curiosidades das/os próprias/os amigas/os e nossas. Tal ação se desenrolou por muitos e muitos encontros, uma vez que a meninada ficava ansiosa e falava junto com a contação. Conversavam durante a explicação da proposta e, por vezes, transformavam os encontros dançantes em grandes correrias e gritarias. Fatores que foram se abrandando ao longo do projeto, contribuindo com os processos de atenção, concentração, compreensão e envolvimento com cada atividade.

Esse comportamento das crianças, bem como nossas propostas em dança pautadas na criatividade, na improvisação e na investigação do movimento, esbarra em uma herança iluminista de educação que separa as cabeças dos corpos de adultos/os e crianças (SAYÃO, 2002) e se vê descolada de um lugar brincante, dançante, criativo, curioso, imaginativo e poético.

429 •

Trata-se de uma educação controlada, planejada, uniforme e homogênea, de comando dos gestos que aniquila a pesquisa da multiplicidade de expressões, da apreciação estética do mundo, do encontro com o inusitado e a originalidade que surge na fantasia infantil (GOBBI, 2007). Por tal razão, as crianças ficam tão agitadas, em alguns dias, em absolutas catarses, nos momentos que favorecem o ato criador na possibilidade de liberar suas expressividades.

Para a última vivência no CMEI criamos uma história que retomava os caminhos percorridos ao longo dos 16 encontros, mencionando as trocas, frustrações, aprendizados e alegrias. Elaboramos um vídeo composto de alguns momentos do projeto para que as crianças pudessem se observar enquanto seres dançantes.

O vídeo começou e eu nunca vi tanta empolgação e alegria numa situação como essa, de verdade. As crianças gritavam ao se verem, riam, apontavam e não sabiam o que fazer de tanta satisfação. Trocava olhares com a Fernanda e nossa expressão era a mesma: surpresa! Imaginava que ficariam felizes, mas não dessa maneira. Foi um momento muito gostoso e gratificante, uma coisa tão pequena, mas tão cheia de significado para elas. Senti-me grata por ter conseguido fazer isso (Diário de campo Pesquisadora 2, 17/10/2017).

Quando finalizou o encontro perguntamos as crianças o que elas estavam fazendo no vídeo. Elas prontamente responderam que estavam dançando, mencionando alguns dos conceitos/elementos da dança trabalhados nas experimentações. Assim, por meio do olhar desses meninos e meninas de pouca idade entendemos que o encontro entre Dança e Contação de história é um território fecundo para ampliar as experiências multilinguageiras infantis em processos sensíveis e poéticos de ludicidade.

3. Descobrimos que éramos capazes de virar noviça ou mendigo na formação docente

Contamos histórias porque sentimos prazer em dançar com as palavras, em sentir o ruído de seus passos em nossos ouvidos, pois contar histórias nada mais é do que dançar.
(Jonas Ribeiro)

• 430

Enquanto contadoras de histórias utilizamos de muitos conhecimentos acessados tanto nos cursos de extensão como aprofundados nos estudos sobre a contação de história. Fazemo-nos valer do silêncio, modulações na voz, conexões por meio do olhar e da emoção de contar histórias autorais. Estudamos anteriormente cada história e preparamos o espaço, tornando-o convidativo, fosse em círculo, fosse em forma de “u”, de frente um para o outro ou em quadrado. Usamos uma colcha de retalhos, músicas, texturas, cores, temperaturas, brinquedos e brincadeiras, barbantes, lenços, animais de pelúcia e muitas imagens. Construimos um ritual próprio e fizemos dele nossa residência. A esse respeito Ostetto (2000) aponta que:

planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso, não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador pensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática docente (OSTETTO, 2000, p. 177).

Apesar de nos colocarmos nessa atitude de flexibilização, de professoras-reflexivas sensíveis às mudanças necessárias ao longo do projeto, encontramos certa dificuldade em não nos frustrarmos com as situações que não haviam “dado certo”. Isso porque ainda somos capturadas por um adultocentrismo que se coloca como modelo da criação infantil e, com isso, criamos expectativas em relação às reações e respostas das crianças, especialmente ao esperarmos que elas “superem” a vivência anterior em suas produções e expressões. Atitudes que necessitam ser, constantemente, pensadas e repensadas no encontro com as crianças até conquistarmos, de fato, uma postura horizontalizada de diálogo.

Além disso, muitas vezes nos sentíamos pressionadas por estarmos desenvolvendo uma pesquisa acadêmica e desejarmos seu “êxito”, sem “falhas”. O que também não corresponde aos processos educativos, especialmente com crianças pequenas, aos quais como convidados ao inesperado, ao inusitado, ao desconhecido, há momentos de desarticulação da ordem esperada pelas/os adultas/os que essa garotada inaugura a cada encontro.

Lidar com isso requer de nós, professoras/es, o rompimento com as resistências (nossas e das crianças), posturas impositivas ou prescritivas, necessidade de comando das situações e concepções de superioridade de conhecimentos, no qual determina quem detém e a quem se destina o saber. É necessário se permitir aprender com a meninada e enxergar o que sai do planejado como oportunidades para temas de conversas, expansões e criações das próprias danças (nossas e das crianças).

Assim, nesse caminhar formativo permanente, compreendemos que nossas danças encontravam sentido no meio da bagunça organizada das

crianças de pouca idade. Talvez agora não quiséssemos mais dançar sozinhas...

E, nessa terra de gente pequena muito criativa e sincera, essa pesquisa de encontros germinou!

Referências

ALMEIDA, Fernanda de Souza. Que dança é essa? Uma proposta para a educação infantil. São Paulo: Summus, 2016.

_____. Dança e Educação: 30 propostas lúdicas com crianças. São Paulo: Summus, 2018.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas I: Magia e técnica. Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. Trad. Aldo Medeiros. Rio de Janeiro: NAU, 2015.

CALVINO, Ítalo. Seis propostas para o próximo milênio. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

• 432

GOBBI, Márcia Aparecida. Ver com os olhos livres: arte e educação na primeira infância. In Faria, Ana Lúcia Goulart. O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes. Cortez: São Paulo, 2007, p. 29-54.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia. Goiânia: SME, 2014.

LABAN, Rudolf. Domínio do movimento. 5ª. ed. São Paulo: Summus, 1978.

_____. Dança Educativa Moderna. São Paulo: Ícone, 1990.

LESSA, Juliana Schumacker. O conceito de experiência em Walter Benjamin: elementos para pensar a educação na infância. Zero a Seis, Florianópolis, v.18, n.33, p.108-121, jan./jun., 2016.

<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2016v18n33p108>

NEVES, André. Obax. São Paulo: Brinque book, 2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

PRADO, Patrícia Dias. Por uma Pedagogia da Educação Infantil de corpos inteiros. In: MELO, José Carlos de; CHAHINI, Thelma Helena C. (Orgs.). Reflexões e práticas na formação continuada de professores da Educação Infantil. São Luís: EdUFMA, 2015, p. 205-219.

RIBEIRO, Jonas. Ouvidos dourados: a arte de ouvir histórias... para depois contá-las... São Paulo: Ave Maria, 1999.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e Movimento: Notas para problematizar algumas questões relacionadas a educação infantil e à educação física. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v.23, n.2, p.55-67, jan., 2002.

Disponível em

<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/270/253> Acesso: 05 abril 2020.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1985.

Recebido em 05/05/2021 - Aprovado em 22/08/2022

Como citar:

ALMEIDA, F. de S.; ABREU, L. F. de. Contando histórias para dançar ou sobre encontros em Arte na Educação das infâncias. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 18, n. 2, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v18n2a2022-60886. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/60886>.



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

A educação musical e o canto coral na educação infantil: conceitos e potencialidades

MARIA CRISTINA DE OLIVEIRA ADRIANO

Docente no Conservatório Estadual de Musical "Lia Salgado", em Leopoldina, Minas Gerais. Aluna Especial do PPG de Mestrado em Cognição e Linguagem na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. Especialista em Educação Musical e Ensino das Artes, Especialista em Musicoterapia, Especialista em Ensino Remoto, Ensino a Distância e Metodologias Ativas, Especialista em Voz Profissional- Abordagem Multidisciplinar, Licenciada em Música e Bacharela em Música - Canto.

Afiliação: Conservatório Estadual de Música "Lia Salgado" (Leopoldina - Minas Gerais)

Lattes: <https://www.cnpq.br/6912284840600868>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7017-8694>

• RESUMO:

A música é tão antiga quanto a própria raça humana, apresentando um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e sendo, em grande parte, atrelada a aspectos religiosos, morais e sociais. O objetivo desse estudo foi destacar a importância da educação musical e da inserção do canto coral no ambiente escolar, a fim de dialogar sobre questões históricas, cognitivas, benefícios individuais e coletivos, e potenciais desafios dessa modalidade em sala de aula. Foi realizada uma revisão bibliográfica descritiva, na qual foram considerados artigos, livros, teses, dissertações, monografias, resumos publicados em anais de eventos científicos e regulamentações. Após as buscas, foram selecionadas 47 fontes bibliográficas, em sua maioria artigos científicos publicados em revistas nacionais (50%). Observou-se que o canto coral, além de contribuir com o desenvolvimento de um ser humano mais social e com consciência coletiva, mostra-se como uma prática financeiramente acessível a qualquer classe ou idade, independentemente do nível cultural, intelectual ou social pertencido, sendo uma opção democrática e com grande potencial para ser incluída no cenário escolar brasileiro.

• PALAVRAS-CHAVE:

Aprendizagem musical, estímulos sensoriais, revisão bibliográfica, voz.

• ABSTRACT:

Music is as old as the human race itself, introducing a crucial role in cognitive development and being, to a large extent, linked to religious, moral and social aspects. The objective of this study was to highlight the importance of music education and the insertion of choral singing in the school environment, in order to discuss historical and cognitive issues, individual and collective benefits, and potential challenges of this modality in the classroom. A descriptive literature review was carried out, in which articles, books, theses, dissertations, monographs, abstracts published in the annals of scientific events and regulations were considered. After searches, 47 bibliographic sources were selected, so that the majority were scientific articles published in national journals (50%). It was observed that choral singing, in addition to contributing to the development of a more social human with a collective conscience, is shown to be a musical teaching practice that is financially accessible to any class or age, regardless of cultural, intellectual or social level, being a democratic option and with great potential to be included in the Brazilian school scenario.

• 436

• KEYWORDS:

Musical learning, sensory stimuli, literature review, voice.

1. Introdução

A música é um conjunto harmonioso e expressivo de sons, uma arte capaz de manifestar e transmitir afeto universalmente, permitindo-nos acessar vários sentimentos e estados emotivos, sendo também considerada como uma importante forma de comunicação presente no cotidiano (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2018; SILVA; SILVA, 2019).

Ao observar o histórico de inserção da música em nosso cotidiano, é possível perceber que essa modalidade artística é tão antiga quanto a própria raça humana e sempre teve um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, sendo em grande parte atrelada a aspectos religiosos, morais e sociais (BLOMBERG, 2011).

Especificamente no Brasil, as primeiras manifestações musicais originaram-se em meio a rituais de canto e dança culturais praticados por povos indígenas (FUCCI-AMATO, 2012). As tradições musicais europeias chegaram junto com o processo de colonização, em meio a um cenário religioso, com influência da Igreja Católica e da Coroa Portuguesa (FUCCI-AMATO, 2012; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2018). A música africana, por sua vez, despontou e repercutiu no Brasil após a chegada dos escravos, se fazendo presente nos engenhos coloniais e acontecimentos religiosos, acompanhada do uso de vários instrumentos característicos como: ganzá, cuíca, atabaque, entre outros (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2018).

A música, para a maioria, está presente inclusive durante a gestação, pois os bebês são capazes de ouvir os batimentos cardíacos da mãe, vozes e sons externos ao meio placentário. Nesse momento, o desenvolvimento fisiológico e neuronal ocorre rapidamente, de maneira que, quando o bebê nascer, muito possivelmente terá registros da exposição sonora que experimentou durante a gestação (CHANG *et al.*, 2015; KASTEIN; PACÍFICO, 2018; VARGAS, 2015).

Após o nascimento, o próprio ambiente e a cultura dos pais, na qual o pequeno ser está inserido, apresenta inúmeras possibilidades sonoras, se encarregando de estimular o aprendizado de barulhos, conversas, sons e melodias, por exemplo (PERLOVSKY, 2014; VARGAS, 2015). No entanto, além

dos estímulos ambientais, existem diversas maneiras de oferecer às crianças oportunidades para desenvolverem suas habilidades e, nesse contexto, o uso da música é um elemento importante, com capacidade de aprimorar o processo de aprendizagem (PERLOVSKY, 2014; VARGAS, 2015).

Quando se considera o potencial da música como fator colaborativo para o processo de aprendizagem, fica evidente a necessidade de compilar o referencial teórico produzido até então sobre o tema, a fim de pontuar as principais características relacionadas à inserção da música no cenário escolar, assim como os avanços pedagógicos e as potencialidades da música enquanto agente transformador de seres humanos. Portanto, o objetivo desse estudo é destacar a importância da educação musical e da inserção do canto coral no ambiente escolar, a fim de dialogar sobre questões históricas, cognitivas, benefícios individuais e coletivos, e potenciais desafios dessa modalidade em sala de aula.

Segundo Gil (2022), uma pesquisa bibliográfica envolve a busca por materiais que já foram elaborados por outros autores e, embora toda pesquisa tenha uma etapa com esse intuito, há aquelas que se destinam exclusivamente à busca por literatura de algum determinado tema. Para atingir os objetivos, foi realizada uma revisão bibliográfica descritiva, na qual foram considerados artigos, livros, teses, dissertações, monografias, resumos publicados em anais de eventos científicos e leis/regulamentações.

• 438

As buscas bibliográficas foram realizadas no Google Acadêmico, em cuja base de dados foram inseridas as seguintes palavras-chaves: “educação musical”; “canto coral”; “aprendizagem musical”; “educação musical AND canto coral”; “canto coral AND ambiente escolar”; e “aprendizagem musical AND desenvolvimento cognitivo”. Inicialmente, as fontes obtidas foram filtradas com relação ao título e resumo, de forma que foram considerados para leitura integral apenas os trabalhos com correspondência temática em relação à proposta. Por fim, vale destacar que não houve restrição atrelada ao período e idioma de publicação.

2. Revisão bibliográfica descritiva

Após a realização das buscas, foram selecionadas 47 fontes bibliográficas, sendo: 23 artigos publicados em língua portuguesa; oito legislações/regulamentações; oito trabalhos acadêmicos (teses, dissertações e monografias); três resumos publicados em anais de eventos científicos; três livros em português; um artigo e um livro em inglês. Sendo assim, percebe-se que a maioria das fontes utilizadas para a elaboração dessa revisão bibliográfica foram artigos científicos publicados em revistas nacionais (50%).

A partir da leitura e análise dos artigos selecionados, foi possível separar as informações em dois grandes blocos: 1) a educação musical no ambiente escolar, enfatizando os aspectos históricos, legislativos, cognitivos e relacionados ao ensino de música, especialmente, nos anos escolares iniciais; e 2) o canto coral no ambiente escolar e suas potencialidades, perpassando pelas origens dessa prática musical no Brasil, além de dar ênfase à necessidade de cuidados com a voz, aos benefícios individuais e coletivos e aos potenciais desafios dessa modalidade em sala de aula.

2.1. A educação musical no ambiente escolar

439 • A música adentrou no ambiente escolar, em um primeiro momento, como parte das tradições pedagógicas da Igreja, entre 1840 e 1889, empregada pelos jesuítas, os primeiros professores incentivadores do ensino de música no Brasil (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2018; SOUZA, 2014). Desde o início da colonização até a instauração da República do século XX, a música se propagou de duas formas principais: 1) de um lado predominavam as origens culturais dos povos nativos, sob um contexto de educação musical informal, pouco difundida e incentivada, nas camadas populares não privilegiadas (indígenas e negros); 2) a música erudita de origem europeia, tida como a educação musical formal, amplamente disseminada pela Igreja Católica às famílias mais abastadas, cujas condições financeiras permitiam pagar por aulas particulares (FUCCI-AMATO, 2012).

O primeiro documento que faz menção ao ensino de música nas escolas é o Decreto nº 1.331 A, datado de 17 de fevereiro de 1854 (BRASIL, 1854; QUEIROZ; MARINHO, 2009). Após essa primeira menção, outro

documento que configura importância na perspectiva da educação musical brasileira foi o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, cujo conteúdo inseriu a prática do canto orfeônico como base para as aulas de música no ensino secundário (BRASIL, 1931; QUEIROZ; MARINHO, 2009). No entanto, somente a partir de 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 4.021/61, a música foi inserida no ambiente escolar de maneira oficial, sendo incluída na Educação Básica na categoria de “atividades complementares de iniciação artística” (BRASIL, 1961; QUEIROZ; MARINHO, 2009).

A partir da implementação da Lei nº 5.692/71, o ensino de artes tornou-se obrigatório, no entanto, as práticas voltadas ao canto orfeônico caíram em desuso e o campo das artes visuais despontou (BRASIL, 1971; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2018). Após algumas reformulações e atualizações, foi instaurada a nova LDB nº 9.394/96, na qual a diversidade de manifestações artísticas foi aos poucos sendo reestabelecida e incluída como obrigatória nos currículos escolares, intitulada como “ensino da arte” (BRASIL, 1996; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2018). Logo em seguida, seguiu-se a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que estabeleceu quatro principais modalidades de estudo artístico: artes visuais, música, teatro e dança (BRASIL, 1998; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2018).

Em 2008, com o estabelecimento da Lei nº 11.769/2008 definiu-se que “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular”, houve então um grande marco para a educação musical no país (BRASIL, 2008). Nesse ponto, vale destacar o comentário de Figueiredo (2013, p. 42) sobre essa implementação legal:

• 440

A música é conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, ou seja, o movimento em favor da música na escola reconhece a existência de outras artes que também deveriam fazer parte da formação escolar. Em nenhum momento se tentou estabelecer algum tipo de hierarquia entre as artes, onde a música teria alguma primazia em relação às outras áreas. A área de música defendeu e conquistou um espaço no texto legal e espera-se, com esta lei, a presença mais significativa da música no currículo de todas as escolas

brasileiras, garantindo o acesso democrático à experiência musical como parte essencial na formação escolar.

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular de 2017 estimula e enfatiza que as experiências no campo das artes sejam abordadas sob diferentes perspectivas verbais e não verbais nas esferas sensitiva, corporal, visual, plástica e sonora (BNCC, 2018). Essa breve trajetória política das regulamentações e decretos nos permite dizer que, aos poucos, os estudiosos, políticos e, principalmente, os educadores perceberam o potencial da música e das suas possibilidades quando associadas ao universo escolar, sendo hoje encarada como um método educativo poderoso, que permite o desenrolar da aprendizagem de maneira dinâmica, divertida, leve e interativa (LIMA; JUNG; SILVA, 2019).

Segundo Ilari (2003), o período ideal (janelas de oportunidades) para o desenvolvimento da inteligência musical é desde o nascimento até os 10 anos de idade, de maneira que, a partir dos três anos já é possível estimular a execução musical, pois as áreas do cérebro relacionadas à coordenação motora encontram-se sensíveis para o desenvolvimento de habilidades. Assim, proporcionar desde a infância o contato com atividades e instrumentos musicais, estimulando o canto, a audição, os movimentos, a dança, os jogos musicais, a identificação de sons, são condutas importantes também para o desenvolvimento das inteligências motora, linguística, verbal e sinestésica corporal (HOLANDA; SILVA; LIMA, 2020). Além das questões cognitivas e conteudistas inerentes ao ensino musical, a utilização do ritmo, da melodia e da harmonia, estimulam o movimento corporal, a afetividade, e a ordenação mental humana, contribuindo para o equilíbrio psicossomático e emocional de construção da identidade (SOARES; RUBIO, 2012).

Sob a perspectiva docente, por um lado existem os professores que ensinam os mais diversos conteúdos e se utilizam da música em momentos oportunos como um recurso pedagógico interdisciplinar, seriam os professores não especialistas em música, cujo modo de atuação profissional se apropria da música como uma ferramenta para aprendizados básicos, como as cores, letras, formas geométricas, números, entre outros, principalmente nos primeiros anos escolares (BELLOCHIO; WEBER; SOUZA,

2017). Por outro lado, existem os professores que obtiveram seus diplomas de graduação ou algum título de especialização em Música e, portanto, podem lecionar especificamente os conteúdos musicais mais profundos através da exploração de técnicas instrumentais, construção de acordes, compreensão da linguagem musical, entre outros (CARRASQUEIRA, 2018).

Nos primeiros anos escolares, o principal foco em termos de conteúdo é o processo de alfabetização, no qual as crianças irão aprender a ler, escrever, contar os números e realizar cálculos. Nesse momento, o papel do professor é pautado pela polivalência, pois agrega diversas áreas a fim de potencializar o desenvolvimento intelectual dos estudantes (BELLOCHIO; WEBER; SOUZA, 2017; FIGUEIREDO, 2013). Utilizar a música nesse contexto significa compreender que uma simples melodia pode trazer inúmeros aprendizados, tais como: interpretação textual, desenvoltura da linguagem oral e escrita, aprendizado da ordenação numérica, entre outros (LIMA; JUNG; SILVA, 2019).

O uso de cantigas populares nessa etapa inicial da escolarização também é bastante promissor, músicas como por exemplo: “cai, cai balão”, “o pintinho amarelinho”, “a barata diz que tem”, “o sapo não lava o pé”, “ciranda cirandinha” e várias outras, motivam a aprendizagem e o brincar em sala de aula (MOREIRA; WOLFFENBUTTEL, 2019). Em contextos e idades mais avançadas, é possível trabalhar algumas canções mais elaboradas, a fim de facilitar o aprendizado de conceitos como a composição das palavras (vogais, consoantes, sílabas) e também a combinação de fonemas e rimas, por exemplo (VIANA, 2016).

Ao refletir sobre a heterogeneidade de crianças, é preciso dar ênfase aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Especificamente, no âmbito da inclusão escolar, a música demonstra ser um recurso muito eficiente, de tal maneira que, em muitos casos, a utilização de atividades sonoras é determinante para driblar dificuldades específicas de aprendizagem (DIAS *et al.*, 2020; GUERRA, 2019). Nesse sentido, Sarkamo e colaboradores (2016) destacaram que muitos métodos baseados em recursos musicais tem sido desenvolvidos com o propósito de melhorar os déficits motores, cognitivos e/ou verbais em crianças e adolescentes com autismo, dislexia, e deficiências mentais, por exemplo.

• 442

Apesar da utilização de recursos musicais ser tão rica para o processo de ensino-aprendizagem, ainda existem desafios nessa trajetória, uma vez que o sucesso para realização de qualquer prática-pedagógica depende do estabelecimento de um diálogo eficiente entre alunos e professores. Para os educadores polivalentes, a formação musical nem sempre é uma prioridade nos cursos de Pedagogia, isso faz com que os docentes sintam-se inseguros para desenvolver e aplicar os recursos musicais, tornando a associação aos conteúdos uma tarefa desafiadora e nada óbvia a estes profissionais (BELLOCHIO; WEBER; SOUZA, 2017; HOLANDA; SILVA; LIMA, 2020). Segundo Holanda, Silva e Lima (2020), apesar da música estar prevista como um dos componentes obrigatórios na grade curricular da Educação Infantil (0 a 5 anos), a prática tem sido pouco explorada e difundida nas escolas, sendo frequentemente aplicada apenas para fins de memorização, reprodução e repetição, pautada em uma construção didática tradicional e tecnicista.

Sob o contexto de atuação dos professores especialistas em música, obviamente a utilização dos recursos sonoros ocorre de outras maneiras, uma vez que nesse caso a música não é utilizada como uma ferramenta didático-pedagógica ou como um simples elemento de recreação, mas sim como protagonista do processo educativo (FIGUEIREDO, 2013). Nesse sentido, em teoria, o ensino da música deve oportunizar o contato dos estudantes com experiências como: grafia e leitura musical, uso da voz, cantar em coral, tocar um instrumento, desenvolvimento da percepção auditiva e da memória musical, conhecimento da cultura nacional, comunicação em música (improvisação, composição e interpretação), entre outros (BRASIL, 1998; FIGUEIREDO, 2013). Considerando essas importâncias, Swanwick (1979) criou o método C(L)A(S)P, que definiu cinco parâmetros principais para o desenvolvimento da experiência musical, sendo eles: C- composição; (L)- literatura; A- audição sensível; (S) – aquisição de habilidades e P- performance (FERNANDES, 2004).

Vale ressaltar que, apesar da obrigatoriedade legal, o ensino da música não prevê como meta final a formação de músicos e/ou musicistas, ou seja, não deve ser objetivo dos professores se aprofundarem em conceitos de afinação ou desafinação, por exemplo, mas sim proporcionar um ambiente de reflexões e despertar um olhar crítico sobre a música como um elemento

cultural importante no nosso país, contribuindo também para a formação individual das crianças (BELLOCHIO, 2011; CAETANO; GOMES, 2012; HOLANDA; SILVA; LIMA, 2020).

De maneira geral, é possível perceber que a maioria das escolas brasileiras não contam com professores formados em música durante o percurso pela educação básica, sendo a realidade das instituições públicas muito limitada em termos de número de professores capacitados, materiais músico-pedagógicos, espaço, tempo disponíveis, e quantidade de alunos por sala (RODRIGUES, 2011; WOLFFENBÜTTEL, 2017). Isso significa que o contato dos alunos com o ensino musical fica dependente, em grande parte, de propostas prático-pedagógicas aplicadas por professores polivalentes (principalmente nos primeiros anos escolares e na educação infantil), ou então àqueles formados em Educação Artística (principalmente nos ensinos fundamental e médio), sem uma habilitação específica em música (PENNA, 2002; RODRIGUES, 2011; WOLFFENBÜTTEL, 2017).

Portanto, nota-se que o ensino da música ultrapassa seus próprios domínios, pois ao utilizar os recursos sonoros é possível fomentar diversas áreas e competências cognitivas e comportamentais (LIMA; JUNG; SILVA, 2019). No entanto, apesar de todas essas contribuições, a realidade da prática escolar musical requer mais atenção, tanto com relação à forma de abordagem dos conteúdos, como também com relação à formação dos docentes da educação básica de modo geral.

• 444

2.2. O canto coral no ambiente escolar e suas potencialidades

O canto coral pode ser definido por “todo e qualquer canto em conjunto [...] religioso ou profano” (BARRETO, 1938, p. 26). Essa modalidade musical ganhou força entre as décadas de 40 e 50, após a implantação do canto orfeônico no Brasil, incentivado pelo famoso compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos (BRITO, 2018; MORAIS, 2018). O canto orfeônico é uma das modalidades de canto coral, cuja desenvoltura geralmente não se associa a instrumentos, ou seja, é uma modalidade de canto à capela, mais relacionada ao coro amador, sendo uma opção viável de ser inclusa no cenário escolar (FRANCHINI, 2015).

De início, as escolas públicas brasileiras inseriram a prática do canto orfeônico com o intuito de realizar as Concentrações Orfeônicas, que aconteciam no dia da pátria e eram compostas por até 40.000 pessoas e suas vozes cantando conjuntamente (FRANCHINI, 2015). Apesar de ter sido um projeto muito promissor para a inserção da música no ambiente escolar, sabe-se que também foi um veículo pelo qual as ideologias cívico-patrióticas da época eram disseminadas à população, cujas premissas eram justamente a imposição de ordem e disciplina (COSTA, 2010).

Mesmo assim, é possível perceber que desde tempos distantes a sociedade acreditava na capacidade social do canto coletivo em conferir às pessoas uma melhor noção comunitária, de solidariedade e integralidade humana, pois mesmo em seu formato mais básico, o canto coletivo pode ser capaz de transformar posturas e realidades. Além disso, a possibilidade de cantar em grupo é financeiramente acessível a qualquer classe, idade ou estilo, independentemente do nível cultural, intelectual ou social, principalmente devido ao baixo custo em termos operacionais, uma vez que, em essência, não necessita de instrumentos ou equipamentos elaborados, sendo então uma prática bastante democrática (BRITO, 2018; CARMINATTI; KRUG, 2010; MORAIS, 2018).

445 • Ao refletir sobre o canto (individual ou coletivo), automaticamente é importante compreender a voz, cuja natureza depende da personalidade e de boas práticas adquiridas desde a infância (GOMES, 2015). Os professores de música têm sugerido que a voz é um dos principais instrumentos de aprendizagem no processo de educação musical, pois permite a vivência da música de maneira concreta e favorece a audição (BRAGA, 2014). Dentro do contexto escolar, a voz pode ser explorada de inúmeras maneiras e níveis de complexidade, como por exemplo para interpretar e sonorizar histórias, imitar os sons dos animais e ruídos específicos do cotidiano, entre outras (BRAGA, 2014).

A voz, executada de maneiras diferentes durante a fala e o canto, é o som resultante da interação das pregas vocais (responsáveis pela produção do som em si) com os órgãos fonoarticulatórios: palato, língua, dentes, lábios e nariz (VIEIRA; GADENZ; CASSOL, 2015). Apesar de ser um recurso orgânico, na maioria das vezes, as habilidades inatas não se sustentam sem treinamento

e estudo, ou seja, o “dom” pode ajudar em questões de aptidão e/ou facilidade, mas é possível aprender a cantar com dedicação, estudo e treinamento (BRAGA, 2006). Praticar o uso da voz com essa finalidade, permite que os alunos aprendam também a controlar a respiração e adquiriram hábitos de saúde vocal, aprendizados importantes para a vida toda (FARIA, 2011).

Aos professores, o cuidado com a saúde vocal também é valioso, uma vez que é por meio da voz que os conhecimentos são transmitidos (CHOI-CARDIM; BEHLAU; ZAMBON, 2010). No entanto, a maioria dos educadores não possui orientação adequada para manter uma boa saúde vocal enquanto leciona, conseqüentemente, observa-se que estes profissionais apresentam os maiores índices de alterações vocais relatadas (fadiga vocal, perda da voz, dor na região da garganta, rouquidão, etc.), principalmente devido ao mau uso da voz, problemas respiratórios e/ou tabagismo (XAVIER; SANTOS; SILVA, 2013).

Assim, para professores e alunos, é recomendada a inclusão de exercícios vocais universais de cuidado com a voz, tais como: gargarejo sonorizado com água, emissão de fricativos, vibração de lábios e língua, *humming*, intercalados com técnicas de reforço e momentos de relaxamento (XAVIER; SANTOS; SILVA, 2013). Além desse tipo de prática direcionada, é importante ensinar às crianças alguns cuidados gerais, como por exemplo: evitar gritar; aquecer a voz com os exercícios propostos; hidratar-se constantemente com água; e manter uma alimentação saudável (PENTEADO *et al.*, 2007).

O canto coletivo contribui em muitos aspectos além da saúde vocal, atingindo também as esferas cognitivas do desenvolvimento humano, da construção da identidade e da autoestima dos alunos. Em grupo, geralmente, os alunos se reconhecem como iguais, sentindo-se tão importantes na composição final quanto qualquer outro colega, isso traz à tona a reflexão das particularidades, habilidades e limitações humanas, de maneira que coletivamente é possível perceber essas nuances, despertando o sentimento de autoaceitação e o reconhecimento da diversidade (COSTA, 2010). Outro ponto importante é que, ao estimular a interação e cooperação entre as

• 446

crianças, estas aprendem a se colocar no lugar do próximo, despertando o sentimento de empatia (SOUSA, 2017).

Existem três elementos principais envolvidos no canto coral: o compositor, o coral e a plateia. A interação entre esses elementos é essencial para uma apresentação bem sucedida, sendo assim, é necessário que se estabeleça um diálogo saudável entre o compositor ou regente, os coralistas ou alunos e a plateia (SOUSA, 2017). Diante de um cenário com tantos elementos, é preciso compreender que esse tipo de atividade requer muita organização, respeito a regras e aos parceiros, trocas saudáveis de experiências e opiniões, tomada de decisões em conjunto, divisão justa de tarefas, e noções de comprometimento e cooperação (SOUSA, 2017).

Como mencionado anteriormente, o intuito da inclusão da prática coral ou da educação musical como um todo no dia a dia escolar, não é o de formar profissionais da área, mesmo assim, a experiência musical pode sim despertar em alguns certa apreciação, o que futuramente pode vir a tornar-se uma possibilidade de atividade laboral, tanto na música como em áreas correlatas ao campo da arte, tal qual a formação de atores, por exemplo, que possui forte interdisciplinaridade com o canto (BRAGA, 2014; BRITO, 2018).

Apesar dos muitos benefícios relacionados à inserção do canto coral em sala de aula, existem também alguns desafios para a prática, dentre os quais podemos citar a seleção de um repertório adequado aos alunos, no qual o professor regente deve levar em consideração a idade, o gosto musical do grupo, e o grau de complexidade do repertório (FARIA, 2011; HORN, 2014). Além disso, para os grupos de ensino fundamental é preciso ter uma atenção especial à fase de mudança vocal dos meninos (em torno de treze a quinze anos), acolhendo-os nesse momento delicado para que não desistam da prática (FARIA, 2011). As meninas também passam por alterações vocais, no entanto são menos perceptíveis quando comparadas às masculinas (FARIA, 2011).

Por fim, é preciso salientar a importância de se ter um professor regente atento, pois, por mais que o canto seja coletivo na prática coral, é preciso atenção aos registros vocais e ao desenvolvimento individual de cada aluno, para que assim possa orientá-los de maneira adequada, permitindo que

aperfeiçoem o próprio canto e contribuindo com o desempenho do grupo todo (FARIA, 2011).

3. Conclusão

Com base na literatura consultada, é possível perceber que o ensino de música faz parte da história e da realidade brasileira desde a colonização, no entanto se popularizou e teve maior visibilidade no cenário escolar após a implementação de obrigatoriedade legal. Apesar de ser um grande marco ao ensino musical, a legislação por si só não define a qualidade da abordagem em sala de aula, para isso ainda é preciso superar muitos desafios, dentre eles: a formação dos professores não especialistas; o envolvimento das instituições escolares para proporcionar um ambiente favorável às práticas musicais; a oferta de vagas aos professores especialistas em música; e o tempo disponível para o desenvolvimento de práticas-pedagógicas direcionadas ao ensino musical.

Diante das limitações financeiras pelas quais a maioria das instituições escolares públicas brasileiras passam, o canto coral se mostra como uma prática promissora, pois não necessita de grandes investimentos em equipamentos, dependendo, em grande parte, da proatividade e da formação acadêmico-profissional dos professores polivalentes nos anos escolares iniciais. Tal fato demonstra a importância não só de rever as grades curriculares dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Música, mas também da formação continuada e da busca constante por novos repertórios que estimulem a aprendizagem sob diversas perceptivas sensoriais.

A prática coral apresenta inúmeros benefícios cognitivos, comportamentais e psicológicos aos alunos, principalmente para a Educação Infantil, que representa o período ideal para o desenvolvimento da inteligência musical. Nesse sentido, vale ressaltar que o canto coletivo proporciona não apenas a criação de vínculos e relacionamentos interpessoais, mas também desperta o autoconhecimento, a identidade e noções de respeito e colaboração, os quais são fundamentais para a formação desses indivíduos

• 448

enquanto cidadãos ativos em sociedade. Portanto, conclui-se que a inclusão e disseminação da prática coral nas escolas brasileiras deve ser estimulada.

Referências

BARRETO, Ceição de Barros. **Coro Orfeão**. São Paulo: Comp. Melhoramentos de São Paulo, v. 38, 1938.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Minha voz, tua voz: falando e cantando na sala de aula. **Música na Educação Básica**, v. 3, n. 3, p. 56-67, 2011.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; WEBER, Vanessa; SOUZA, Zelmielen Adornes de. Música e unidocência: pensando a formação e as práticas de professores de referência. **Revista da FAEEBA**, v. 26, n. 48, p. 205-221, 2017.

449 •

BLOMBERG, Carla. Histórias da música no Brasil e musicologia: uma leitura preliminar. **Música e Artes – Projeto História**, n. 43, p. 415-444, 2011.

BNCC, **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2021.

BRAGA, Simone Marques. Canto coral no contexto escolar: definindo conteúdos a serem desenvolvidos. **Revista MUSIFAL**, v. 2, n. 2, p. 90-101, 2006.

BRAGA, Simone Marques. **Canto coral e performance vocal: contribuições para a formação inicial dirigida à educação básica**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA, 2014.

BRASIL. **Decreto n. 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Côrte. Coleção das Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, tomo 17, parte 2ª, seção 12ª, 17 fev. 1854.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931.

• 450

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, 1961.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, 1971.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: Arte, v. 6, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008.

BRITO, Dhemy Fernando Vieira. Do Canto Orfeônico às práticas corais infantis: o desenvolvimento histórico do Canto Coral no Brasil. *In: XVIII ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 2018, Santa Maria. **Anais [...]** Santa Maria, 2018.

451 •

CAETANO, Monica Cristina; GOMES, Roberto Kern. A importância da música na formação do ser humano em período escolar. **Educação em Revista**, v. 13, n. 2, p. 71-80, 2012.

CARMINATTI, Juliana da Silva; KRUG, Jefferson Silva. A prática de canto coral e o desenvolvimento de habilidades sociais. **Pensamento Psicológico**, v. 7, n. 14, p. 81-96, 2010.

CARRASQUEIRA, Antonio Carlos Moraes Dias. Considerações sobre o ensino da música no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 207-221, 2018.

CHANG, Hsing-Chi *et al.* The effects of music listenin on psychosocial stress and maternal-fetal attachment during pregnancy. **Complementary Therapies in Medicine**, v. 23, p. 509-515, 2015.

CHOI-CARDIM, Karim; BEHLAU, Mara; ZAMBON, Fabiana. Sintomas vocais e perfil de professores em um programa de saúde vocal. **Revista CEFAC**, v. 12, n. 5, p. 811-819, 2010.

COSTA, Cristiano Aparecido da. **Projeto canto orfeônico no Brasil: uma análise crítica à luz da pedagogia libertadora de Paulo Freire**. 2010. Dissertação (Programa de Mestrado em Música) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO, 2010.

• 452

DIAS, Allana Negreiros *et al.* A música na perspectiva da prática inclusiva. **Editorial do BIUS**, v. 15, n. 9, p. 1-16, 2020.

FARIA, Marcio Antonio. **Canto coral: um estudo sobre a prática do canto na escola**. 2011. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós Graduação em Educação, Artes e História) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96,

PCN e currículos oficiais em questão. **Revista da ABEM**, v. 10, p. 75-87, 2004.

FIGUEIREDO, Sergio. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. **Intermeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 19, n. 37, p. 29-52, 2013.

FRANCHINI, Rogéria Tatiane Soares. A prática coral e a educação musical. *In: XXII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 2015, Natal – RN. **Anais [...]** Natal: UFRN, ABEM, 2015.

FUCCI-AMATO, Rita. **Escola e educação musical: (des)caminhos históricos e horizontes**. 1ª edição. Papyrus Editora, 2012.

453 •

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4a. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Miguel Ângelo Ferreira. **A importância da prática do canto coral no ensino básico**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico) – Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra, 2015.

GUERRA, Naira Melissa da Silva. **A inclusão de alunos autistas na aula de música: considerações sobre a atuação de uma professora de**

música na educação infantil. 2019. Monografia – Universidade de Brasília – UnB, Boa Vista – RR, 2019.

HOLANDA, Josiane de Souza; SILVA, Jáderson Cavalcante; LIMA, Nagila Rabelo. A música na educação infantil: benefícios para a ação docente em uma escola pública no município de Itapipoca-CE. **Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, v. 8, n. 1, p. 18-30, 2020.

HORN, Lucile Cortez. **O canto coral na formação de atores: processos, princípios e procedimentos.** 2014. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, v. 9, p. 7-16, 2003.

• 454

KASTEIN, Valéria Regina Botaro; PACÍFICO, Marsiel. A formação musical na educação infantil: a questão docente e as possibilidades da musicalização. **Revista Profissão Docente**, v. 18, n. 38, p. 143-157, 2018.

LIMA, Diandra Tábata Nunes; JUNG, Hildegard Susana; SILVA, Louise de Quadros. O uso da música na alfabetização: desenvolvimento integral. **Cadernos de Pedagogia**, v. 13, n. 25, p. 36-48, 2019.

MORAIS, Luciane Pereira de. A prática coral na Educação Básica: uma abordagem transdisciplinar em prol do desenvolvimento humano. **Ouvirouver**, v. 14, n. 1, p. 182-193, 2018.

MOREIRA, Paloma Bastos; WOLFFENBUTTEL, Cristina Rolim. Investigando sobre música e alfabetização na escola. **Revista da FUNDARTE**, n. 39, p. 24-47, 2019.

OLIVEIRA, Luis Pedro da Silva Soares de; RODRIGUES, Marinéa da Silva Figueira. E assim a música caminhou pelo Brasil. **Revista Mosaico**, v. 9, n. 2, p. 32-34, 2018.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, v. 7, p. 7-19, 2002.

455 •

PENTEADO, Regina Zanella *et al.* Vivência de voz com crianças: análise do processo educativo em saúde vocal. **Distúrbios da Comunicação**, v. 19, n. 2, p. 237-246, 2007.

PERLOVSKY, Leonid. The cognitive function of music – Part II. **Interdisciplinary Science Reviews**, v. 39, n. 2, p. 162-186, 2014.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. **Música na Educação Básica**, v. 1, n. 1, p. 60-75, 2009.

RODRIGUES, Carmen Aguera Munhoz. **A importância do ensino de música para o desenvolvimento infantil**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Cianorte, 2011.

SARKAMO, Teppo *et al.* Editorial: Music, brain, and rehabilitation: emerging therapeutic applications and potential neural mechanisms. **Frontiers in Human Neuroscience**, v. 10, p. 1-5, 2016.

SILVA, Maxwell Ferreira; SILVA, Gabriela Lelis Euzito. A música na educação. **International Scientific Journal**, v. 14, n. 4, p. 178-191, 2019.

SOARES, Maura Aparecida; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A utilização da música no processo de alfabetização. **Revista eletrônica Saberes da Educação**, v.3, n. 1, p. 1-14, 2012.

• 456

SOUSA, Simone Santos. Coral escolar e desenvolvimento infantil. *In*: XXVII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2017, Campinas. **Anais [...]** Campinas: UNESP, 2017, p. 1-8.

SOUZA, Jusamara. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. **Revista da ABEM**, v. 22, n. 33, p. 109-120, 2014.

SWANWICK, Keith. **A basis for music education**. 1ª edição, Routledge, 1979.

VARGAS, Maryléa Elizabeth Ramos. Music as a resource to develop cognition. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, v. 174, p. 2989-2994, 2015.

VIANA, Andrea Gorfin. **A música como facilitadora no processo de alfabetização de crianças**. 2016. Monografia – Faculdade de Educação da UFRJ, Rio de Janeiro - RJ, 2016.

VIEIRA, Raquel Hochmuller; GADENZ, Camila Dalbosco; CASSOL, Mauriceia. Estudo longitudinal de caracterização vocal em canto coral. **Revista CEFAC**, v. 17, n. 6, p. 1781-1791, 2015.

457 • XAVIER, Ivana Arrais de Lavor Navarro; SANTOS, Ana Célia Oliveira dos; SILVA, Danielle Maria da. Saúde vocal do professor: intervenção fonoaudiológica na atenção primária à saúde. **Revista CEFAC**, v. 15, n. 4, p. 976-985, 2013.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **Educação musical escolar: pesquisas e propostas de inserção da música na educação básica**. Montenegro: Editora da Fundarte; UERGS, 2017.

Recebido em: 09/06/2022 / Aprovado em: 14/09/2022

Como citar:

ADRIANO, M. C. de O. A A educação musical e o canto coral no ambiente escolar: conceitos e potencialidades. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 18, n. 2, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v18n2a2022-59852. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/59852>.



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

“Kararaô”: composição para performance solo com apito de nariz, maracá, colher de pedreiro, voz, duas flautas-doce (soprano e contralto), violão e eletrônica em tempo real (*Loop Station*, efeitos e *tape*)

ALEXSANDER JORGE DUARTE

Como músico e etnomusicólogo, suas atividades incluem a produção de concertos, CDs, documentários etnográficos, artigos, livros, capítulos de livros, partituras e comunicações. É licenciado em Música pela Universidade Federal de Ouro Preto e doutorado em Etnomusicologia pela Universidade de Aveiro/PT. Entre 2016 e 2021 desenvolveu um pós-doutorado com foco em performance e eletrônica em tempo real, nomeadamente a tecnologia designada por Live Looping. Atualmente é Professor Adjunto na Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Belém. É pesquisador do Grupo de Pesquisa “Música e Identidade na Amazônia”, e membro colaborador do INET-MD – Instituto de Etnomusicologia, Centro de Estudos em Música e Dança - Polo Aveiro/PT. Suas pesquisas se circunscrevem no universo da “caipiridade”, música popular brasileira e Live Looping. No âmbito artístico, com o pseudônimo Alex Duarte, atua como compositor, instrumentista (flautas e violão), cantautor e declamador de “causos”. Sua atividade internacional abrange países da América do Sul, Europa e EUA. Seu 1º CD foi estreado em Curitiba/PR, no teatro Caixa Cultural (2007). Participou de diversos festivais, tendo sido selecionado como finalista do 1º Festival Internacional da Canção Sul Americana 2007, sendo um dos representantes do Brasil em 2007 em Punta del Este, Uruguai. Além de atuar como solista em projetos autorais, colaborou em projetos como o grupo de música tradicional portuguesa “Toques do Caramulo”, atuado em festivais e realizado concertos pela Europa e África.

Afiliação: Professor Adjunto UFPA - FAMUS - Faculdade de Música- ICA - Instituto de Ciências das Artes

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1750278159060809>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9553-802X>

• RESUMO:

Este trabalho tem como objetivo demonstrar novas possibilidades de performance solo que combinam o uso de instrumentos não convencionais com a Loop Station. Proponho apresentar uma composição e dissertar sobre seu processo de criação demonstrando como foi abordada a concepção do uso da Loop Station para cada um dos 5 movimentos que constituem a obra. A palavra “Kararaô”, que significa “grito de guerra” na língua Caiapó, etnia indígena da região Amazônica do Brasil, é o mote gerador. A componente poética faz alusão a figuras da mitologia ameríndia e refere-se a uma problemática de cunho político e ambiental nesta região. Trata-se de um projeto de construção de uma usina hidrelétrica na bacia do Rio Xingu que implica no alagamento de uma ampla área onde residem várias etnias indígenas. O nome atual do Projeto é Belo Monte, tendo sido originalmente denominado Kararaô. Pretende-se contribuir para a ampliação do repertório solo para instrumentos não convencionais e eletrônica em tempo real. Quanto à componente poética, por explorar uma temática de cariz ambientalista, contribui para o debate político acerca deste tema.

• PALAVRAS-CHAVE:

Loop Station; Cosmologia ameríndia; Apito de nariz; Maracá; Colher de Pedreiro.

• ABSTRACT:

The word "Kararaô", which means "war cry" in the Caiapó language, an indigenous ethnic group from the Amazon region of Brazil, is the motto that generated this composition. The poetic component alludes to figures from Amerindian mythology and refers to this region's political and environmental issues. It is a project to build a hydroelectric plant in the Xingu River basin, which involves flooding a wide area where several indigenous ethnic groups live. The current name of the Project is Belo Monte, having been originally called Kararaô. This work demonstrates new possibilities for using found instruments with a Loop Station.

• 460

• KEYWORDS:

Loop Station; Amerindian cosmology; Noise whistle; maraca; Trowel.

1.Introdução e realização do conceito

A palavra “Kararaô”, que significa “grito de guerra” na língua Caiapó (ROSA, 2016, p. 18), etnia indígena da região Amazônica do Brasil, é o mote gerador desta composição. A componente poética faz alusão a figuras da mitologia ameríndia e remete a uma problemática de cunho político ambiental existente na região Amazônica do Brasil. Trata-se de um projeto de construção de uma usina hidrelétrica na bacia do Rio Xingu, que implica no alagamento de uma ampla área onde residem vários grupos indígenas. O nome atual do Projeto é Belo Monte, tendo sido originalmente denominado por Kararaô. Segundo o website oficial do líder indígena Raoni:

A barragem de Belo Monte será a 3ª maior do mundo. Sua construção segue a barragem de Jirau, construído sobre o Rio Madeira. Belo Monte vai inundar 668 km², dos quais 400km² de floresta primária situados em territórios indígenas. 20 000 pessoas serão deslocadas e pelo menos 24 tribos terão que mudar de estilo de vida devido ao esgotamento de seus recursos alimentares¹.

- 461 • A componente poética da obra busca, portanto, explorar uma temática de cariz político-ambientalista que possa contribuir para o debate acerca dessa problemática. Como referência para esta componente, destaco dois representantes indígenas que lideram a denúncia e enfrentamento a esta iniciativa, cujas atitudes alcançaram repercussão internacional. Um deles é Raoni, de origem Caiapó, considerado “Pai fundador do movimento para preservação das últimas florestas tropicais, patrimônio inestimável da humanidade”², e que arriscou muitas vezes sua vida por essa causa.

¹ Fonte: <http://raoni.com/belo-monte-br.php>

² Fonte: <http://raoni.com/belo-monte-br.php>



Figura 1: Raoni Metuktire, líder indígena brasileiro da etnia Caiapó. Crédito da Imagem: Wikipedia, 2020.

A outra trata-se da índia Tuíra que ficou conhecida internacionalmente por uma imagem que circulou o mundo. Segundo o website do Museu da Imagem³:

Em 1989, ocorria uma audiência pública em Altamira, localizada no Pará, para discutir a construção da Usina de Belo Monte-Kararao, localizada no Rio Xingu. Segundo os índios, Belo Monte causaria um grande impacto ambiental. Durante a audiência, percebendo que os gritos dos guerreiros caiapós não eram ouvidos, a índia Tuíra, mulher forte, guerreira e destemida, enfrentou diretamente o presidente da Eletronorte, José Muniz Lopes, colocando a lamina do facão em seu rosto.

• 462

³ Fonte: <https://www.museudeimagens.com.br/india-tuira/>

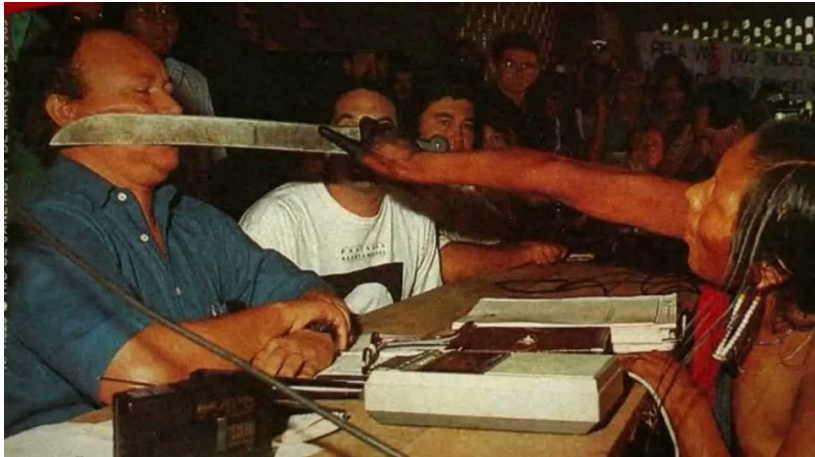


Figura 2: Guerreira Tuíra. Crédito da imagem: Museu da Imagem, 2020.

463 •

Alguns dos instrumentos utilizados (apito de nariz e maracá) igualmente remetem à cosmologia ameríndia. O primeiro é um instrumento de sopro cujo som é produzido colocando sua parte côncava com um furo no orifício do nariz e soprando com o mesmo usando a boca como caixa de ressonância. O segundo instrumento é um idiofone de agitação contendo sementes secas. Além destes, são também utilizados a voz (canto e grito), percussão corporal, duas flautas-doce (soprano e contralto), violão e uma colher de pedreiro. Quanto à componente eletrônica, será utilizado um dispositivo *Loop Station* para criar loops e aplicar efeitos, além de tape (sons processados e editais previamente). Trata-se de uma obra composta por 5 movimentos, nomeadamente: 1) **O grito**; 2) **A barragem**; 3) **O Xamã**; 4) **A luta** e 5) **O Canto**.



Áudio da performance (este áudio integra uma performance apresentada em Congresso Internacional e não será apresentado o link para vídeo por questões de confidencialidade de autoria).

2. Bases Estéticas e Técnico-Composicionais

Kararaô apresenta em sua grande forma uma unidade narrativa que se utiliza dos seguintes materiais: 1) elementos da mitologia ameríndia para a composição da letra; 2) instrumentos acústicos que remetem ao imaginário da Amazônia (apito de nariz, maracas e flauta-doce); 3) instrumento referente ao trabalho de construção civil (colher de pedreiro); 4) elementos rítmicos referente à marcha de guerra (percussão corporal); 5) a voz (canto e entonação) como elemento referente ao pronunciamento de protesto.

Além dos instrumentos acústicos executados em tempo real, utiliza-se uma ferramenta de *Live Looping* (nesse caso uma *Loop Station* modelo BOSS RC-202) para se criar *loops* e aplicar efeitos no som captado em tempo real e *loops* criados (*input* e *output*), além de sons pré gravados e editados que são disparados em momentos específicos da performance.

A referência composicional quanto à aplicação de recursos eletrônicos parte da ideia de criar “paisagens sonoras” no sentido proposto por Robert Fripp. Na realidade, antes de usar o termo *soundscape*s – depois proposto por Murray Schafer e promovido por Barry Truax e Hildegard Westerkamp no campo dos estudos sonoros – Robert Fripp utilizava o termo *Frippertronics*. Isso remonta ao início da década de 1970 quando Brian Eno e Robert Fripp se juntaram para produzir o álbum “*No Pussyfooting*” (1973). Embora o processamento tenha sido claramente baseado no sistema “*Time-Lag Accumulator*” de Terry Riley (feito pela manipulação de dois gravadores de rolo), Robert Fripp decidiu renomear este sistema como *Frippertronics*.

A técnica hoje conhecida como *Live Looping* decorre de uma evolução desses trabalhos experimentais desenvolvidos com fita magnética desde as décadas de 1950 e 1960, nomeadamente os trabalhos de Terry Riley, Steve Reich e os já citados Brian Eno e Robert Fripp. O termo *Live Looping* é comumente usado para se referir a uma tecnologia usada em performances musicais que se utilizam de *loops* gravados em tempo real. Esta tecnologia - que pode ser explorada a partir de hardwares ou softwares instalados em portáteis ou dispositivos como tablets ou smartphones - propagou-se a partir dos anos 2000 com o advento de um pedal designado *Loop Station* (2016: 10).

• 464

Ao contextualizar a ruptura entre a performance ao vivo e a produção do estúdio nos anos 1960 e 1970, Eduardo Paiva (2012, p. 99) defende a ideia de que o estúdio pode ser visto como um “meio expressivo” ou mesmo um novo instrumento para o artista. Neste sentido, o *Live Looping* entra atualmente como um recurso similar a um “estúdio portátil”, não somente no sentido de gravar e reproduzir, mas como um recurso de manipulação do material sonoro que permite ao performer buscar diferentes possibilidades de expressão musical.

3. Requerimentos técnicos

Para a interpretação desta performance é possível utilizar qualquer ferramenta para aplicação do *Live Looping*, desde pedais de uso convencional até softwares de edição de áudio (DAWs) ou de programação, ou seja, *Ableton Live*, *PureData*, *MaxMSP*, *Loop Station*, *Guitar Processor*, etc.). Nesse caso específico, proponho utilizar pedais convencionais, tanto para criar *loops* como para aplicação de efeitos, visto que esta composição atende também um propósito pedagógico. Em 2016, no âmbito de uma pesquisa de pós-doc, foi criado na Universidade de Aveiro/PT o LoopLab – Laboratório de *Live Looping* – um espaço de partilha entre performers e compositores com interesse em criação musical com uso de *Live Looping*. Neste sentido, é dada a oportunidade a pessoas com pouca ou nenhuma familiaridade com o uso de ferramentas tecnológicas aplicadas à produção musical de experimentarem estes recursos. A utilização de pedais pode proporcionar uma experiência tátil com o equipamento físico, facilitando uma posterior adaptação para a abstração da virtualidade.

Como o uso da *Loop Station* é comumente associado ao contexto da música pop, de maneira geral os produtos artísticos resultantes tendem à construção de uma camada estática a tocar em *playback* gerando uma situação de monotonia e repetitividade que pode limitar o material musical produzido (PACHET *et al*, 2013, p. 2205). Kararaô apresenta uma proposta disruptiva neste sentido de forma a propor: 1) a construção de *loops* que não sejam *grooves*, i.e., são livres de B.P.M. e número de compassos; 2) *loops* gravados porém não reproduzidos de forma imediata, evitando aspectos de

previsibilidade e repetitividade; 3) *loops* reproduzidos em modo reverse para criar diversidade sonora; 4) *loops* criados em modo *replace* buscando mimetizar o conceito *Frippertronics*.



Figura 3: Fluxo de sinal para interpretação de Kararaô. Imagem do autor, 2021.

Esta obra foi pensada pelo compositor levando em consideração os instrumentos de seu domínio. No caso de ser interpretada por outro performer, ter-se-ia que fazer adaptações para outros instrumentos que estejam alinhados de forma coerente com a narrativa musical e extramusical ou implicar no estudo destes aqui descritos por parte do performer. Outra preocupação em relação ao equipamento está ligada à portabilidade, ou seja, transportar o menor número possível de equipamentos a fim de evitar problemas com desvio de bagagens e outras situações que possam comprometer a performance em locais e datas previamente estabelecidas.

• 466

4. Estrutura de Kararaô

A composição é dividida em 5 movimentos:

- 1) **O grito**: para apito de nariz, voz, maraca e *Live Looping* e efeitos.
- 2) **A barragem**: para colher de pedreiro, tape e efeitos.

3) **O Xamã**: para duas flautas-doce em simultâneo (soprano e contralto) e efeitos.

4) **A luta**: voz, percussão corporal, flautas e efeitos

5) **O canto**: para voz, violão e *loop*.

A narrativa extra musical procura denotar uma situação onde, a partir de um engajamento e luta pela defesa de suas terras ribeirinhas por parte da população local, o projeto Belo Monte seja repensado.

5. Procedimentos Composicionais

O GRITO

O primeiro movimento é dividido em duas secções, respectivamente A e B.

Secção A

Esta secção se inicia com sons improvisados de apito de nariz com aplicação de *Pan Delay*, criando uma paisagem sonora de floresta. A concepção rítmica criada a partir da repetição dos sons captados pelo processamento do Delay faz alusão ao trabalho do percussionista brasileiro Naná Vasconcelos que, a partir da voz e de percussão corporal, explorava uma sonoridade que remete ao imaginário das florestas brasileiras. Os sons emitidos por cerca de 30 segundos são gravados num loop que é salvo num banco da *Loop Station*, sem contudo ser reproduzido de imediato. Há uma ponte para a secção B que é feita com um ataque de maraca e um reverb “grande” aplicado.

Secção B

Esta secção é performada com voz (canto e grito) e maracá. Primeiramente cria-se um *loop* que é reproduzido imediatamente e sobre o qual grita-se repetidas vezes a palavra “Kararaô”. A voz deve buscar uma entonação gutural buscando um efeito de ostinato xamânico. Este loop será salvo em outro banco da *Loop Station*.

cantar em qualquer altura buscando soar os intervalos sugeridos

voz gutural **A** REC Loop Track 1

Figura 4: Ostinato “Kararaô” em loop.

A letra

Além das duas referências já citadas – Raoni e Tuíra –, representantes ativos das etnias indígenas no ideal de preservação das florestas tropicais e etnias locais, a letra faz alusão a figuras da mitologia ameríndia como metáfora da luta que se enfrenta no campo das políticas sócio-ambientais. Como exemplo, tem-se Anhangá (deus das trevas, deidade suprema dos Infernos), Ticê (esposa de Anhangá), Guandirô (deus da noite, que bebia o sangue dos homens), Xandoré (deus do ódio, lançador de raios, relâmpagos e trovões), dentre outros.

• 468

*Raoni levantou
Guerreiro, Uirapuru
Cacique, Guandirô
Boto já desce o Xingu*

*Raoni levantou
Caramuru, Jaci
Abaçaí, Ticê
Iara, Boitatá, Saci*

*Arara, Juruna, Kamayurá
A ira Xandoré e Anhangá
Cayapó, Xipayá, Parakanã
A mira Guaipira, Curupira e Tupã**

** (na repetição: A índia Tuirá, Curupira e Tupã)*

*Raoni levantou
Kararaô
Clamam por desjejum
Arco, flecha, lança, urucum!*

A melodia

A construção da melodia é dividida em duas partes, sendo: 1) estrofes e 2) refrão. A estrutura melódica da estrofe é construída a partir da escala pentatônica maior.

469 •

2º Estrofe

16 17 18 19 20 21 22 23

Ra o ni le van to ou Ca ra mu ru Ja ci A ba ça i Ti cê e Ia ra boi ta tá sa ci

Figura 5 : melodia em pentatônica maior.

No refrão, a melodia acrescenta o quarto grau da escala além de substituir a terça maior pela terça menor, de forma criar contraste com a estrofe.

Figura 6: melodia em modo menor.

Importa enfatizar que esta letra será cantada novamente no 5° movimento – O Canto – porém com melodia diferente e com apanhamento de violão e *loop* pré-gravado.

A BARRAGEM

O 2° movimento faz alusão à construção civil, ou seja, a obra da usina e da barragem propriamente ditas. A colher de pedreiro é tomada como metáfora do trabalho de construção e é explorada enquanto instrumento percussivo. Além dos sons criados em tempo real, utiliza-se duas faixas pré-gravadas e editadas (*tape*) que são disparadas durante a performance. Os sons utilizados para criação dos tapes são igualmente sons produzidos com a colher de pedreiro, processados e mixados.

• 470

Sons acústicos

A variedade de sons produzidos com a colher de pedreiro compreendem:

1. sons rítmicos, com uso de diferentes baquetas (em alguns casos com uso do efeito “oitavador” para criar um som grave)
2. harmônicos, tal como numa taça tibetana

3. efeitos de *wah-wah* (usando a boca como caixa de ressonância num ponto específico da colher quando produz os harmônicos)
4. com um diapasão a encostar na superfície da colher
5. com arco de contrabaixo

Também são utilizados os efeitos *Reverb* e *Delay* no sentido de criar maior sentido de espacialização.

Tape

Quanto ao tape, o procedimento adotado consistiu em: 1) experimentação de efeitos no software de edição digital *Audacity*; e 2) edição e mixagem na DAW (*Digital Audio Workstation*) *Logic Pro X*. No *Audacity* foram explorados alguns efeitos que pudessem proporcionar o efeito desejado: desconstruir a identidade sonora do objeto ao ponto de ficar o mais distante possível do som original. Os sons desejados também deveriam estar em conformidade com os sons que deverão ser performados acusticamente. Assim, os efeitos principais aplicados foram:

471 •

1. **PaulStretch**. Trata-se de um algoritmo desenvolvido por Paul Nasca para alongamento extremo do tempo que foi incluído no *Audacity* desde a versão 2.2 e permite diminuir a velocidade do áudio em quantidades extremas sem alterar o tom. Com este efeito é possível especificar uma janela de análise muito grande. Na interface do *Audacity*, define-se uma "resolução de tempo" em segundos e este número, traduzido para um número de amostras, é arredondado para uma potência de dois usada como tamanho FFT (*Fast Fourier Transform*).

2. **Octaver**: alteração do pitch uma oitava abaixo, preferencialmente nos sons percutidos, para gerar um som mais grave.

3. **Reverse**: para criar diversidade sonora.

4. **Wah-wah**: para criar efeito de movimento nas frequências.

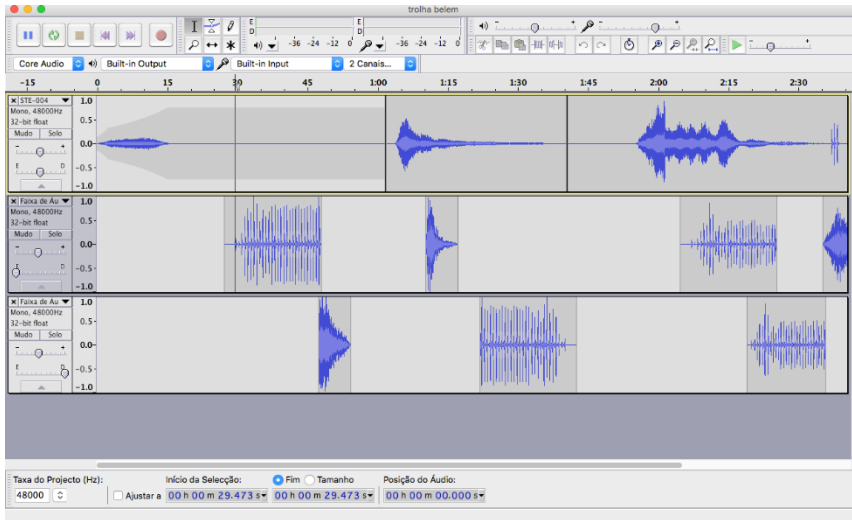


Figura 7: processamento de sons captados com a colher de pedreiro na DAW Audacity.

Após criar um primeiro processamento, na DAW Logic Pro foi trabalhada a edição com especial atenção à automação de panorâmicas e *Loudness Level*, bem como equalização, compressão e exportação do áudio com *sample rate* compatível com a *Loop Station* sugerida para performance. Foi aplicada a seguinte cadeia de Plug-ins: 1) equalizador (para cortar as frequências extremas); 2) compressor tipo FET; 3) *Exciter* (para excitar os harmônicos); 4) equalizador (para filtrar as frequências em excesso); 5) AMBEO (da *Seinheiser*, para panorâmica, que proporciona um resultado aproximado com a técnica conhecida como “ambisonic”, ou seja, um *surround* em formato de esfera completa). No canal *Master Fader* foi ainda adicionado um Plug-in de emulação de fita magnética para enfatizar os harmônicos.

• 472



Figura 8: primeira equalização de tape do movimento “A Barragem” na DAW Logic Pro X.

473 •



Figura 9: segunda equalização de tape do movimento “A Barragem” na DAW Logic Pro X.



Figura 10: processo de automação de panorâmica a partir do Plug-in AMBEO na DAW Logic Pro X.



Figura 11: emulação de fita magnética no *Master Fader* na DAW Logic Pro X.

• 474



Figura 12: processo de *Loudness Metering* do *tape* “A barragem” na DAW Logic Pro X.

O XAMÃ

O 3º movimento é escrito para voz, loop e duas flautas-doce (soprano e contralto) que são tocados simultaneamente sendo a soprano na mão direita e a contralto na esquerda. Dessa forma, tem-se disponível uma gama de notas que vai da nota Bb3 ao G#4 na contralto, e do F3 ao D#4 na soprano.

475 •



Figura 13: Gama de notas disponíveis para execução: Flauta contralto com a mão esquerda e Flauta soprano com a mão direita.

O “terceiro som”

Além da possibilidade de se criar intervalos harmônicos com as duas flautas, busca-se explorar uma sonoridade mais diversa e tensa a partir de intervalos dissonantes e clusters. O resultado do choque gera um sub harmônico que chamo de “terceiro som”. A emissão das notas privilegiam

durações longas para que se tenha uma percepção clara dos sub harmônicos gerados. A metodologia empregada para levantamento deste material consistiu em experimentar todas as possibilidades de intervalos disponíveis entre as notas acima apontadas e analisar o espectro sonoro resultado, em termos de sub harmônicos e microtons. A partir deste levantamento, propõe-se criar de forma improvisada uma melodia com o “terceiro som”.

A execução desta secção é construída em conjunto com o uso da Loop Station que se dá de duas formas: 1) disparando o loop “Kararaô” gravado na secção B do 1º movimento (Track 1); 2) construindo loops na linguagem “*Frippertronics*” com os sons produzidos pelas flautas (Track 2). Neste caso, os loops são gravados em modo *replace*, ou seja, faixas com gravações existentes são substituídas à medida que novas faixas são gravadas sobre elas.

Efeitos aplicados:

- **Input:** compressor, *ring modulator* (aplicando modulação de amplitude (AM) ao sinal de entrada, isso permite que você produza sons parecidos com sinos), *pan delay* e *reverb*.
- **Track Loops:** *Vinil Flick* na *track* do ostinato Kararaô (track 1)

A LUTA

• 476

O 4º movimento consiste numa compilação dos elementos trabalhados nos três primeiros movimentos, com intenção de crescendo em volume e densidade sonora. Aqui é usado um loop pré-gravado que se trata de um *Groove* criado na DAW Logic Pro X a partir da livreria de *loops* disponível na DAW. Foram utilizados instrumentos de percussão tipicamente brasileiros no sentido de manter a coerência da narrativa musical proposta na unidade da obra, nomeadamente: 1) **surdo**, 2) **ganzá**, 3) **maracas** e 4) **unha de cabra** (*hooves*).

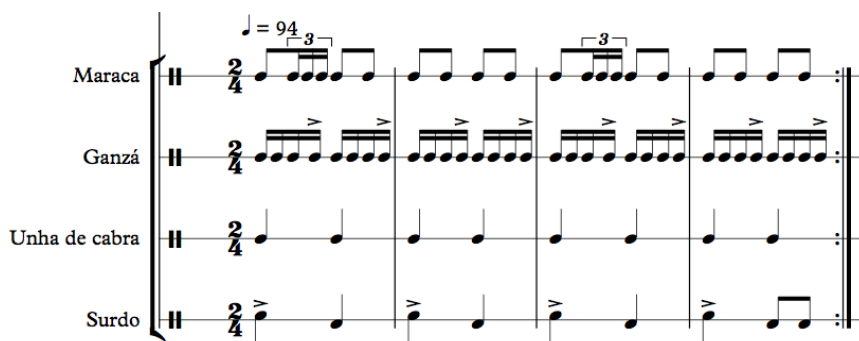


Figura 14: partitura do *groove* construído com instrumentos da biblioteca de *loops* no Logic Pro X.

O processo de mixagem do *loop* seguiu os mesmos passos do tape do 2º movimento: 1) equalização, 2) compressão, 3) panorâmica (surdo no centro, com maraca, ganzá e unha de cabra distribuídos no L e R) e 4) *Loudness Metering*.

477 •

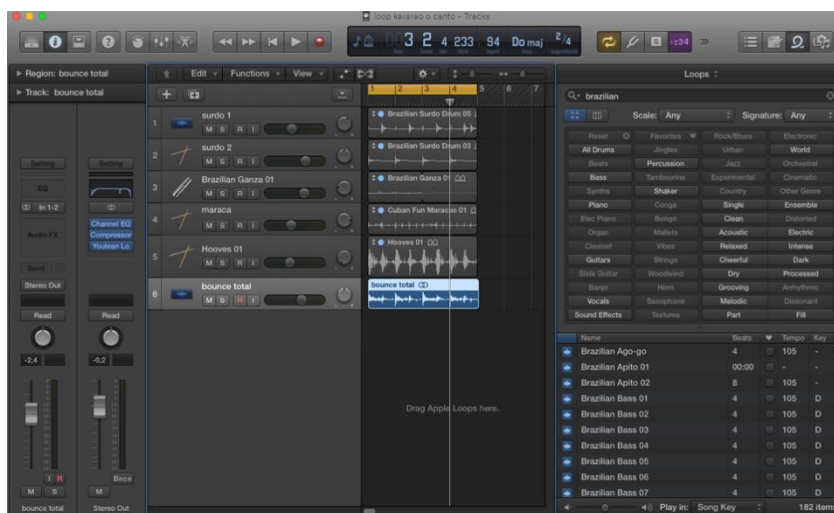


Figura 15: *Groove* construído com instrumentos da biblioteca de *loops* da DAW Logic Pro X.

Material para improvisação

Nesta secção são utilizados como materiais para improvisação voz e percussão com aplicação de efeitos no *output* do *loop* (*beat repeat*, filtro, *slicer* e *granular delay*). Dispara-se o *loop* e por cima deste improvisa-se sons guturais, efeitos de voz e percussão corporal.

O CANTO

O 5º e último movimento é escrito para violão, voz e *loop* (o mesmo do movimento anterior). Como citado no 1º movimento, aqui a letra ganha uma nova melodia com acompanhamento harmônico do violão, numa linguagem tipicamente MPB que procura criar uma metáfora de “conciliação”. O *groove* pré-gravado serve de base rítmica para a performance de “O Canto”. De forma a se diferenciar da “levada” convencional do samba onde o 1º surdo acentua o 2º tempo do compasso, aqui optou-se por utilizar o 2º surdo que é aquele que marca o 1º tempo do compasso. Numa bateria de samba, a combinação destes dois surdos preenche os dois tempos do compasso criando o balanço característico. Assim, a ideia neste caso é distanciar-se desta convenção.

Melodia em caráter MPB

Considerando o conceito de “ativação da melodia” proposto por Ian Guest em seu Arranjo (2009), a melodia assume um pulso binário, com uma métrica típica do samba e congêneres.

• 478

The image shows a musical score for a voice part. It consists of a single staff in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#). The melody is written in a rhythmic style characteristic of MPB. The lyrics are: "Ra o ni le_ van tou_ Ca ra mu ru_ Ja ci_ A ba çai_ Ti cê". Above the staff, there are three measures of music, each with a chord symbol: A7(add9) above the first two measures and A7(add9) above the third measure. The number 18 is written above the first measure. The word "Voz" is written to the left of the staff.

Figura 16: melodia construída a partir da letra de “Kararaô”.

O violão

O violão assume um papel de acompanhamento com acordes que exploram uma sonoridade típica do modo lídio, sendo em alguns casos a quarta aumentada conjuntamente com a quinta justa, criando um cluster, numa “levada” que remete à rítmica característica do “partido alto”.



Figura 17: “riff” executado ao violão.

A calmaria

479 •

Para finalizar o 5° movimento e, conseqüentemente, a obra como um todo, retoma-se o caráter inicial com o loop salvo com apito de nariz e *delay* executado no 1° movimento em *fade out*. Assim, a narrativa extramusical deixa subentendido que o propósito da luta pela preservação das florestas e populações ribeirinhas foi concluído com êxito.

6. Considerações finais

Esta obra tem como “resultados artísticos desejados”: 1) explorar uma temática de cariz político-ambientalista que possa contribuir para o debate acerca dessa problemática; 2) contribuir para compositores e performers com interesse em trabalhos que se utilizam de instrumentos acústicos não convencionais e eletrônica em tempo real.

De uma forma ampla, “Kararaô” está aberta a diferentes maneiras de se explorar modulações sonoras, desde diferentes efeitos aplicados por outros

dispositivos distintos do aqui utilizado ou mesmo com diferentes configurações dos respectivos parâmetros. A peça também é aberta a diferentes abordagens interpretativas, visto que há uma forte componente de improvisação.

Referências

DUARTE, Alexander. A arte do looping. A loop station como instrumento de prática performativa musical. In **Post-ip: Revista do Fórum Internacional de Estudos em Música e Dança**. Pgs.: 9-20, 2016. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/postip/article/view/4550>

DUARTE, Alexander. O uso da Loop Station em performance musical: implicações e exigências interpretativas. Revista **Vórtex**, Curitiba, v.8, n.2, p. 1-25, 2020. ISSN: 2317-9937. <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/3819>.

FONSECA, Nuno. **Introdução à Engenharia do Som**. Lidel, Lisboa, 2006.

PACHET, François. ROY, Pierre. MOREIRA, Julian. d'Inverno, Mark. Reflexive loopers for solo musical improvisation. Proceedings of the **SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems**, 2013. Disponível em: <http://dl.acm.org/citation.cfm?doid=2470654.2481303>
Acesso em 10/02/2017.

• 480

PAIVA, J. E. R. Música e Tecnologia, do vinil ao mp3. **Contemporânea** (UFBA. Online), v. 10, p. 99-112, 2012. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/5796> Acesso em: 02 jul. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/1809-9386contemporanea.v10i1.5796>.

ROSA, Michel Fernandes da. **Os atingidos de Belo Monte: experiências de sofrimento e agravos à saúde no contexto de um megaprojeto hidroelétrico na Amazônia brasileira**. Coimbra: [s.n.], 2016. Tese de doutoramento. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/31193>

Apêndice: Guia para performance

Configuração da *Loop Station*

Como mencionado, o modelo de *Loop Station* utilizado para esta performance é o BOSS RC-202. Trata-se de um *tabletop* desenvolvido para performers que utilizam as mãos para manipular o equipamento em contraponto aos pedais onde os performers têm as mãos ocupadas com os instrumentos musicais. Este modelo disponibiliza duas pistas para construção dos loops, com respectivos *overdubs*, e algumas funcionalidades em termos de aplicação de efeitos. São disponíveis 4 botões para aplicação de efeitos no *INPUT* e 4 para o *OUTPUT*, isto é, os efeitos no *INPUT* processam todo som que estiver entrando na *Loop Station* (neste caso, microfone e violão). No *OUTPUT*, os efeitos são aplicados sobre os *loops* ou *tapes* que são reproduzidos nas *tracks*. Para cada secção destas, há um *knob* que permite manipular um parâmetro de um dos efeitos (no caso de haver mais de um a ser processado). Por exemplo, caso seja aplicado um efeito de “Panorâmica Manual”, o *knob* permite girar a reprodução do sinal captado da esquerda para a direita.

481 •



Figura 18: *Tabletop* modelo BOSS RC-202. Crédito da imagem: <https://www.gear4music.pt/pt/>

Propõe-se utilizar 4 bancos com programações específicas que permitem desenvolver a estratégica performativa acima descrita. Assim, os principais parâmetros considerados para programação são:

Em relação aos *loops*:

- 1) modo de gravação das camadas sobrepostas (*overdub* ou *replace*);
- 2) modo de reprodução: *loop* ou *one shot*

Os efeitos programados são aplicados segundo a cadeia:

BANCO	INPUT	OUTPUT
1		
	<i>Pan Delay</i>	
	<i>Reverb</i>	
2	Compressor	<i>Vinil Flick</i>
	<i>Ring Modulator</i>	Distorção
	<i>Pan Delay</i>	<i>Delay</i>
	<i>Reverb</i>	<i>Reverb</i>
3	<i>Octaver</i>	----
	<i>Phaser</i>	
	<i>Pan Delay</i>	
	<i>Reverb</i>	
4	Compressor	<i>Beat Repeat</i>
	Equalizador	<i>Low Pass Filter</i>
	<i>Pan Delay</i>	<i>Slicer</i>
	<i>Reverb</i>	<i>Granular Delay</i>

Tabela 1: Cadeia de efeitos e *patches* programados na *Loop Station*.

Critérios para notação musical

Pelo fato de ser possível construir camadas de áudio em tempo real, um único performer pode reproduzir perante a audiência uma massa sonora mais densa, quer polifônica ou monofonicamente, que acusticamente seria impossível dadas as limitações naturais dos instrumentos musicais. Assim, a performance pode criar um efeito de Ensemble ou de uma banda. Em artigo publicado recentemente (DUARTE, 2020) demonstrei que, a partir de algumas referências, a opção por se escrever em notação convencional de forma a explicitar as vozes gravadas e reproduzidas em *loop* pode facilitar o intérprete no que se refere à visualização do todo. Como já mencionado, no caso desta obra em particular que foi escrita para o próprio compositor interpretá-la, a partitura assuma mais um caráter de “roteiro”, no sentido proposto por António Adolfo em seu livro “Arranjo” (1997) visto que em todos os movimentos a obra está aberta para improvisação e variação no que se refere à exploração das sonoridades desejadas.

PARTITURAS

gravar o apito em 1.1 (banco Loop Station)
 Gravar "kararaó" em 1.2
 Efeitos:
 INPUTS: octaver/EQ/Pan delay/Reverb
 OUTPUTS: Tape Echo
 BEAT: livre

O GRITO

cantar em qualquer altura buscando soar os intervalos sugeridos

$\text{♩} = 90$ voz gutural **A** REC Loop Track 1

Voz

Marca

Shk.

PLAY Tr 1 STOP Tr 1
 repetir Loop 30 seg
 gritar "Kararaó"

B 1^o Estrofe

Voz

Shk.

Ra o ni le van to ou Guer rei ro(u) ra pu ru

12

Voz

Shk.

Ca ci que Guan di rô o Bo to já des ce(o) Xin gu

16 2^o Estrofe

Voz

Shk.

Ra o ni le van to ou Ca ra mu ru Ja ci

2

C REFRÃO

20

Voice

A ba ça i Ti cê e Ia ra boi ta tá sa ci A ra ra Ju ru na

Shk.

25

Voice

Ka may u rá A i ra Xan do ré e(A) nhan gá

Shk.

29

Voice

Cai a pó Xi pay a Pa ra ca nã a mi ra Guai pi ra

Shk.

33

Voice

Cu ru pi ra(e) Tu pã

Shk.

485 •

38 **D** 3ª Estrofe

Voice

Ra o ni le van to ou Cla mam por des je - sum

Shk.

42

Voice

Ar co fle xa lan ça u ru cum

Shk.

Reverb

A BARRAGEM

Loop Station:

Ter os tapes de colher de pedreiro já em 1.3 (track 1 e track 2) em ONE SHOT

INPUTS: G2B; delay, reverb

Interação com a Track 1:

- Sons de harmônico com wah-wah usando a boca como caixa acústica
- Sons com o diapasão enconstando na lâmina da colher de pedreiro
- Sons grave (com oitavador) simulando tambor

Interação com a Track 2:

- Sons com o arco de contrabaixo
- Sons com a baqueta

O XAMÃ

Loop Station 1.2 (loop Kararáô)

Improvisar com os seguintes intervalos

Extensão disponível

Fl Doce Soprano

Fl Doce Contralto

Subharmônico

Musical notation for Flute and Subharmonic parts. The Flute parts are in treble clef with a key signature of one flat and a 2/4 time signature. The Subharmonic part is in bass clef. The notation shows a sequence of notes and rests across seven measures.

487 •

8

S. Rec.

A. Rec.

T. Rec.

Musical notation for Recorder parts (Soprano, Alto, Tenor) in treble clef with a key signature of one flat and a 2/4 time signature. The notation shows a sequence of notes and rests across six measures, starting at measure 8.

14

S. Rec.

A. Rec.

T. Rec.

Musical notation for Recorder parts (Soprano, Alto, Tenor) in treble clef with a key signature of one flat and a 2/4 time signature. The notation shows a sequence of notes and rests across five measures, starting at measure 14.

A LUTA

Loop Station:

Disparar o Loop “Kararaô” gravado no 1º movimento

INPUTS: G2B; *delay, reverb*

Interação com a Track 1:

- Improviso com a voz produzindo efeitos
- Improviso com percussão corporal

Kararaô: O Canto

Loop Station: Loop groove gravado em 1,4 (track 1)

Efeitos:

Input: Compressor/EQ/Pan delay/verbo

♩ = 94 INTRO

Violão

5

Violão

9 **A** **ESTROFE**

Voz

Ra o ni le__ van tou guer rei ro(Ui) ra__ pu ru

Violão seguir com a mesma condução rítmica

13

Voz

Ca ci que Guan di rô Bo to já des ce(o)- Xin gu__

18

Voz

Ra o ni le__ van tou__ Ca ra **B** Ja ci__ A bu ça i__ Ti cê

23 **A** **G#m** **REFRÃO** **A**

Voz

__ la ra boi ta tá__ sa ci__ **PLAY (segue até o final)**

Tape

29 **G#m** **A#m**

Voz

36 C A⁷(b9b)

Voz Ra o ni le... van tou

42 G⁷(b9)

Voz Repete a corozam tofa quanto vovos qânter Cla mam por des... je jum Ar co fle... cha lan... ça u ru cum

47 A⁷(b9b) A⁷(b9b) D FINAL

Voz Ra o ni le... van tou Ca ci que Guan... di rô...

52 B⁷(b9b) B⁷(b9b) A

Voz Ka ra ra ô... o Ka ra ra ô... o Ka ra ra ô... o

Calmaria:

dispara o Loop de apito de nariz (gravado no 1º movimento: banco 1.1)

Fade out

• 490

Recebido em: 15/09/2022 - Aprovado em: 02/12/2022

Como Citar

DUARTE, A. "Kararaô": composição para performance solo com apito de nariz, maracá, colher de pedreiro, voz, duas flautas-doce (soprano e contralto), violão e eletrônica em tempo real (*Loop Station*, efeitos e *tape*). **ouvirOUver**, [S. l.], v. 18, n. 2, [s.d.]. DOI:

10.14393/OUV-v18n2a2022-66162. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/66988>



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

Concepções de professores de música acerca do Ensino Remoto Emergencial na pandemia de COVID-19: quatro categorias de análise

LUCAS TAVARES LEME

Docente no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, em Brejo, Maranhão. Graduado em Música com habilitação em Licenciatura pela Universidade Estadual de Londrina. Especialista em Educação Musical e Ensino de Arte pela Faculdade Iguazu. Colaborador do Núcleo de Estudos em Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Educação Musical, cadastrado no CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2143031663156177>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9413-1965>

• RESUMO:

O presente artigo visa analisar as concepções de professores de música acerca do Ensino Remoto Emergencial no contexto da pandemia de Covid-19. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, na modalidade de estudo descritivo-interpretativo. Participaram da pesquisa quatro professores de música, com formação acadêmica na área e que atuam como profissionais liberais e em escolas especializadas de música na cidade de Londrina, Paraná. Os dados foram analisados utilizando-se análise de conteúdo temático, resultando em quatro categorias: 1) experiências anteriores, 2) adaptação profissional e tecnológica, 3) desafios e 4) efeitos positivos. Dentre os principais achados, destacam-se a necessidade de adequação ante às condições impostas pela pandemia; a importância da construção de ações pedagógico-musicais de acordo com a especificidade de cada contexto e a ampliação das oportunidades profissionais. Como resultado central, a identificação de quatro componentes nas concepções dos professores de música acerca do ERE configura um ponto de partida útil para a realização de futuras investigações e para o avanço teórico-empírico sobre o tema.

• PALAVRAS-CHAVE:

Ensino Remoto Emergencial, concepções de professores de música, Educação Musical, Covid-19.

• ABSTRACT:

The present article aims to investigate the conceptions of music teachers about Emergency Remote Teaching (ERT) in the context of the Covid-19 pandemic. This is a research of qualitative approach, in the modality of descriptive-interpretative study. Four music teachers, with academic training in the area and who work as liberal professionals and in specialized music schools in the city of Londrina, Paraná, participated in the research. The data were analyzed using thematic content analysis, resulting in four categories: 1) previous experiences, 2) professional and technological adaptation, 3) challenges, and 4) positive effects. Among the main findings, we highlight the need for adaptation to the conditions imposed by the pandemic; the importance of building pedagogical-musical actions according to the specificity of each context, and the expansion of professional opportunities. As a central result, the identification of four components in the conceptions of music teachers about MRE is a useful starting point for future research and theoretical-empirical advancement on the subject.

• 492

• KEYWORDS:

Emergency Remote Teaching, music teachers' conceptions, Music Education, Covid-19.

1. Introdução

O cenário pandêmico impôs às instituições escolares a necessidade de criação de estratégias pedagógicas em um contexto desafiador, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem fosse repensado e que a sala de aula acontecesse em outros espaços e tempos (OLIVEIRA, 2020). Neste sentido, uma das razões pelas quais o Ensino Remoto Emergencial (ERE) ter ganho relevância foi o fato de oferecer alternativa educacional diante da suspensão das atividades presenciais, em meio as circunstâncias de crise (HODGES et al., 2020).

O distanciamento social, em decorrência da pandemia, modificou a relação entre professores e alunos, bem como a relação entre os professores e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) que, mesmo não sendo uma modalidade recente, apresentou desafios ao desenvolvimento das ações pedagógicas (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020).

Em relação ao ensino de música no ERE, Barros (2020) aponta algumas dificuldades como as que envolvem latência, sincronização e fidelidade sonora. No entanto, o ERE revela-se um importante construto à literatura em Educação, visto que engendrou a expansão do debate acerca das ações pedagógicas *on-line* (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020), e uma vez que a *internet* afeta não só o modo como os sujeitos aprendem, mas também como constroem seu saber (SANTOS; ALVES; PORTO, 2018; ARROYO; BECHARA; PAARMANN, 2017).

Diante disso, o presente estudo visa analisar as concepções de professores de música acerca do ERE para que dele possa engendrar reflexões e possibilidades pedagógico-musicais. Diante deste objetivo, problematizamos as seguintes questões: 1) O que dizem os professores de música acerca do ERE? 2) Quais as possíveis relações destas concepções com o modelo de avaliação CIPP? 3) Como as concepções podem ser pontos de partida para reflexões e elaboração de estratégias às futuras ações pedagógico-musicais?

Pautado em Hodges et al. (2020), buscou-se no modelo de avaliação educacional CIPP (Contexto, Insumos, Processo e Produto), os elementos norteadores da entrevista semiestruturada realizada com os participantes da

pesquisa. As intersecções entre o ERE e o CIPP, como possível instrumento avaliador dessa modalidade, serão abordados a seguir.

2. Referencial teórico

Como aponta Hodges et al. (2020), não se pode confundir o ERE com uma Educação *on-line* bem estruturada, cujo modelo possui planejamento e *design* cuidadosos. Em trabalho seminal sobre a Educação *on-line*, Means, Bakia e Murphy (2014) identificaram nove dimensões avaliativas, são elas: 1) modalidade, 2) ritmo, 3) proporção aluno-professor, 4) pedagogia, 5) papel do professor *on-line*, 6) sincronia da comunicação *on-line*, 7) papel do aluno *on-line*, 8) papel das avaliações *on-line* e 9) fonte de *feedback*.

Vale destacar que a educação *on-line* eficaz exige um investimento no sistema, que leva tempo para ser construído, o que inviabiliza sua implantação em condições emergenciais (HODGES et al., 2020). A avaliação do ERE, por sua vez, exige perguntas mais amplas, ao levar em conta a circunstância em que ocorre, quais os objetivos e como mensurar os resultados dessa modalidade (HODGES et al., 2020).

Ainda de acordo com Hodges et al. (2020), as pesquisas que investigam o ERE ganharam uma nova direção quanto ao estabelecimento de sua estrutura, ao adotarem o modelo de avaliação educacional CIPP. Este modelo adota o acrograma CIPP, composto por quatro dimensões – Contexto, Insumos, Processo e Produto – que oferecem “informações úteis que possibilitam a melhoria da qualidade do programa educacional” (GOMES, 2015, p. 36). Hodges et al. (2020) propôs em seu estudo a utilização do modelo de avaliação CIPP, isolando as dimensões distintas ao invés de tratar o ERE como um construto unidimensional, de modo que as diferentes dimensões avaliativas podem ser identificadas, revelando a influência de cada dimensão no contexto do ERE.

O modelo CIPP surgiu no ano de 1971 com os estudos de Daniel Stufflebeam (1936-2017) juntamente com outros estudiosos como Egon Guba (1924-2008), Eira Hammond (1945) e Malcolm Provus (1928-1975). Trata-se, portanto, do “resultado da proveitosa experiência que tiveram na década de

• 494

1960, quando enfrentaram a tarefa de avaliar o sistema público de ensino elementar e secundário das escolas do distrito de Columbus, estado de Ohio, nos Estados Unidos” (VIANNA, 1999, p. 77).

O modelo CIPP apresenta quatro dimensões avaliativas e analíticas, quais sejam: (1) *Context*, que descreve o conjunto de interações sociais; (2) *Input*, descrevendo ferramentas e estratégias necessárias; (3) *Process*, revelando informações sobre o desempenho; e (4) *Product*, revelando o destaque dos pontos fortes e a identificação dos pontos que precisam ser revistos (ANDRIOLA, 2010; STUFFLEBEAM; ZHANG, 2017).

Há de se ressaltar que a importância e a elevada utilização do modelo de avaliação CIPP nos estudos acerca do ERE, sustentam-se na sua generalização e estabilidade. Aspectos que são garantidos pelo fato de o modelo ter sido aplicado em diversos contextos, em diferentes culturas e através de fontes de conhecimentos distintas, de modo a apresentar adequação em todos os usos (MOHMMED et al., 2020; THURAB-NKHOSI; MAHARAJ; RAMADHAR, 2021; CAHYADI et al., 2021). Inclusive no contexto educacional brasileiro, como revelam os estudos de Souza (2020), Reis e Navarro (2021) e e David et al. (2021).

3. Método

495 •

Este estudo se caracteriza como pesquisa qualitativa, circunscrito na modalidade descritivo-interpretativa. A opção por esta modalidade deve-se à necessidade de compreender os fenômenos sociais levando em conta sua natureza experiencial e subjetiva dos dados, apoiando-se em três princípios, conforme sugerem Bogdan e Biklen (1994), sendo eles: 1) Ênfase nos aspectos descritivos dos dados, envolvendo a entrevista; 2) Análise indutiva dos dados, ou seja, busca-se aquilo que os dados são capazes de revelar; e, 3) Concepção dos sujeitos frente aos fenômenos implicados.

Participaram da pesquisa quatro professores de música, devidamente selecionados a partir dos seguintes critérios: 1) possuir graduação em Música; 2) ter atuado na modalidade ERE durante a pandemia da Covid-19, e 3) residir no município de Londrina, Paraná.

A análise das entrevistas foi baseada nos princípios da análise categorial temática proposta por Bardin (2016), onde sugere que o conteúdo das entrevistas seja classificado em categorias temáticas e frequência.

4. Resultados e Discussão

Participaram do estudo quatro professores de música, sendo três do sexo masculino e um do sexo feminino, com idade entre 28 e 42 anos. Todos os quatro participantes possuem graduação em música e atuam como profissionais liberais e em escolas especializadas de música na cidade de Londrina, Paraná. O quadro a seguir apresenta o perfil dos participantes:

Quadro 2 – Perfil dos Participantes

Participantes	Instrumento	Quantidade de alunos no ERE	Leciona há quanto tempo
P1	Acordeom	26	Desde 2001
P2	Canto	40	Desde 2004
P3	Musicalização Infantil	12	Desde 2018
P4	Violão	18	Desde 2010

• 496

Fonte: os autores

Foram enumeradas a frequência com que os temas surgiam nos dados da pesquisa. O conteúdo obtido a partir da análise dos dados foi classificado em quatro categorias temáticas distintas, a saber: 1) experiências anteriores; 2) adaptação profissional e tecnológica; 3) desafios e 4) efeitos positivos, conforme revela a Tabela 1, onde cada tema é enumerado de acordo com sua frequência na fala dos participantes.

Tabela 1 – Visão geral do resultado da análise de conteúdo

Categoria	Tema	Frequência
Experiências anteriores	Experiência como aluno	2
	Experiência como professor	1
	Receio	1
Adaptação profissional e tecnológica	Aplicativos	4
	Início conturbado	4
	Ensino Remoto	3
	Equipamento	2
Desafios	Ausência de interação	4
	Exaustão	3
	Distrações do ambiente	3
Efeitos positivos	Novos alunos	4
	Fator deslocamento	3
	Autonomia	2

497 •

Fonte: os autores

Os dados apresentados na Tabela 1 revelam o quanto as ações pedagógico-musicais foram impactadas durante a pandemia e esse fato reverbera nas diferentes verbalizações dos professores de música acerca do ERE. No tópico a seguir será apresentada a discussão dos dados de acordo com as categorias e seus respectivos temas.

4.1. Experiências Anteriores

A primeira categoria, denominada Experiências Anteriores, reúne conteúdos que tratam dos conhecimentos prévios ao ERE, principalmente, as vivências pedagógico-musicais experienciadas no ambiente virtual. Três temas

foram identificados nesta categoria: 1) experiências como aluno; 2) experiência como professor e 3) o receio.

No primeiro tema, **experiência como aluno**, observou-se nos dados, pouca aderência em aprender música no ambiente virtual, antes da pandemia de Covid-19. A palavra aperfeiçoar foi utilizada para caracterizar este momento, visto que os participantes possuem formação acadêmica, como exemplifica a fala de P4: “[eu fiz] aula virtual com um professor do Rio de Janeiro em 2017, mais para aperfeiçoar mesmo”. De modo geral, os resultados demonstram que antes da pandemia o ambiente virtual foi pouco utilizado pelos participantes em seu processo de aprendizagem musical.

Sobre o tema **experiência como professor**, apenas P1 revelou ter lecionado remotamente antes da pandemia. Tal experiência lhe possibilitou novas experiências pedagógico-musicais, conforme demonstra sua fala: “Em 2019 apareceu uma aluna que queria fazer aula comigo, só que essa menina é de São Paulo. Eu falei: tudo bem, vamos fazer essa aula”. É possível afirmar que a *internet* pode ser uma importante ferramenta educacional, aliada ao interesse do aluno, conforme demonstra a fala de P1: “e foi incrível, nós conseguimos fazer um ótimo trabalho”. Para Arroyo, Berchara e Paarmann (2017), a inserção de ações pedagógico-musicais voltadas a este público *on-line* promove novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

O tema **receio** é citado como um fator preponderante para a recusa ao ensino de música *on-line*, no período que antecede à pandemia. Neste sentido, P2 afirma que “tinha uma desconfiança enorme da eficácia dessa modalidade”. No que tange a relação professor-aluno, que se caracteriza, comumente, por ser presencial, interativa e aproximada aos elementos que compõem o ambiente, é compreensível a relutância em aderir à uma modalidade educacional em que as ações pedagógico-musicais ocorram em espaços diferentes e mediadas pelas TDIC. Observa-se, assim, que promover a Educação *on-line* não foi e é uma tarefa simples, pois demanda ações integradas como planejamento sistemático, estrutura adequada e preparação profissional, conforme aponta Matos (2021).

A partir da discussão dos dados sobre as Experiências Anteriores dos professores, observa-se que o ERE de música não se limita a transplantar o presencial, mas que contempla todas as etapas concernentes ao contexto,

• 498

abarcando aspectos tangíveis e utilitários, bem como a preparação profissional, o planejamento e os aspectos intangíveis relacionados à interação entre professor e aluno no ambiente virtual (HODGES et al., 2020; BARROS, 2020; RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, LARRUSCAIN; LOURO, 2021).

4.2. Adaptação Profissional e Tecnológica

A segunda categoria, denominada Adaptação Profissional e Tecnológica, contempla estratégias e ferramentas envolvidas na interação entre professor e aluno no contexto do ERE. Quatro temas foram selecionados nesta categoria, em ordem decrescente da frequência em que surgiram nas falas dos professores, sendo eles: 1) aplicativos; 2) início conturbado; 3) ensino remoto e 4) equipamento.

O primeiro tema selecionado, **aplicativos**, é destacado pelos participantes como sendo de extrema importância para a realização do ERE. De acordo com P2: “como professor de música, [eu tive] que aprender mais sobre gravar vídeos para realizar coisas simples, como legenda, cortes etc.”. A habilidade com estas ferramentas digitais constitui, assim, elemento fundamental às estratégias pedagógico-musicais, já que a interface virtual possui grande influência nas experiências vivenciadas pelo professor e aluno, conforme apontam Santos, Alves, Porto (2018).

As falas dos participantes versam, principalmente, a respeito da procura por aplicativos que mais se adequassem às suas expectativas, como relata P1: “nós já usamos *google Meet*, *WhatsApp*, *Messenger*, *Skype*, mas foi o *Zoom* que mais serviu a gente por questão de qualidade de som, recursos e compatibilidade com placa de áudio”. Ou, ainda, a busca por praticidade: “eu percebo que, para quem não tem placa de som ou microfone, o *WhatsApp* é o aplicativo que melhor preserva a qualidade do áudio e a fluência da conexão [em videochamadas]” (P2).

Barros (2020) argumenta que as ferramentas tecnológicas implementadas no ERE elevam as chances do desenvolvimento de novas ações pedagógico-musicais para além das condições impostas pela pandemia. Além disso, o raciocínio dos adultos é capaz de levar à abertura de

múltiplos possíveis, sendo apontado como um fator preponderante aos incontáveis patamares de escolhas (SILVA; FREZZA, 2011).

O segundo tema mais recorrente tem a ver com o que foi denominado de **início conturbado**. De acordo com os dados, os participantes, obrigados pela condição sanitária a manter o distanciamento social, foram postos diante das dificuldades com os recursos tecnológicos – à medida que foram intensificados pelo fato de não poderem lecionar presencialmente.

Neste sentido, P3 relata: “no começo da pandemia a gente não sabia nem um pouco como fazer as coisas. Foi uma experiência desafiadora para mim, porque eu sou péssima com as tecnologias”. Rondini, Pedro e Duarte (2020) frisam que a pandemia impactou o *Modus operandi* docente e institucional, salientando, ainda, sua influência na formação profissional e ação pedagógica destes professores.

No que tange ao tema denominado **ensino remoto**, os participantes relataram que desenvolveram estratégias pedagógico-musicais baseadas nos recursos disponíveis e nos conteúdos a serem desenvolvidos, conforme relata P3: “[Eu vejo] que houve um esforço para se pensar metodologias que funcionassem no remoto. Foi um grande processo de aprendizagem também, de testar algumas coisas”. Estes professores veem o fortalecimento de suas ações pedagógico-musicais como uma conquista, representando uma modificação nos modos de ensinar por oferecer conteúdos específicos ao público *on-line*. Barros (2020) avalia que a concepção e execução do ERE de música deve ser analisada sob a luz da subjetividade, construção histórica e especificidade da interação.

O quarto tema que emergiu dos dados coletados foi denominado **equipamento**. Para os participantes P1 e P4, o equipamento no ERE foi apontado como um aspecto fundamental para a realização das aulas. Nessa perspectiva, P1 relata: “eu melhorei o equipamento que eu tinha [...] para ter a melhor qualidade possível para o aluno e para mim também”. Entre as vantagens deste tipo de aquisição está a melhoria da qualidade da transmissão, sendo que, com recursos adequados, estes professores se sentem mais confortáveis para realizarem suas aulas em *home office*. A fala de P4 também demonstra essa necessidade: “conforme foi se estendendo a pandemia, fui vendo a necessidade de

• 500

abrir um mercado. Investi em algumas coisas: tripés, luz, microfone, porque no começo [da pandemia], eu não tinha nem onde pôr o celular”. Observa-se que os suportes materiais acarretam impactos no ERE, colocando-os como um aspecto crucial, dada a qualidade percebida na transmissão, conforme argumenta Couto, Couto e Cruz (2020).

Em conclusão, a discussão em torno desta categoria, Adaptação Profissional e Tecnológica, demonstra sua importância como um dos fatores imprescindíveis para a realização do ERE de música. Sendo assim, tais resultados permitem colocar a adaptação profissional e tecnológica como um construto central ao ERE, conforme defendem Larruscain e Louro (2021).

4.3. Desafios

A terceira categoria identificada, denominada Desafios, refere-se às dificuldades enfrentadas pelos professores e os aspectos relacionados ao entorno das aulas de música no ERE. Os resultados indicaram três temas, em ordem decrescente de frequência, sendo: 1) ausência de interação; 2) exaustão e 3) distrações do ambiente.

Dentre os três temas identificados, o chamado **ausência de interação**, configura-se como ponto crítico para todos os participantes. Os participantes descrevem a mediação digital entre professores e alunos em tom de queixa, visto que o ERE atende suas necessidades de forma alternativa, conforme demonstrar os excertos a seguir: 1) “são muitos detalhes que não se consegue perceber na aula remota” (P1); 2) “se perde a questão humana e afetiva quando vamos para o ambiente virtual” (P2); 3) “Na educação infantil faz muita falta estar junto” (P3) e 4) “com certeza a falta de interação na aula *on-line* é uma dificuldade” (P4).

As frustrações reveladas nas falas dos participantes, refletem os impactos do ERE no processo de ensino e aprendizagem que dificultavam a interação entre professor e aluno. Nesse sentido, Oliveira (2020) argumenta que por meio da interação o sujeito constrói suas relações, elabora o real e expressa seu pensamento, fato que foi comprometido em decorrência do

distanciamento social na pandemia, conforme demonstram as falas dos participantes.

Outro tema fortemente ressaltado nas falas dos participantes foi o denominado exaustão. Para os participantes, na modalidade remota, não existe uma padronização da carga horária, nem entre trabalho, nem entre descanso. P1 relata que a aula remota é “mais objetiva, cansativa, porque você tem que estar com um grau de atenção muito maior”. De acordo com Bailenson (2021), a grave consequência deste excesso de exposição a videoconferências é a fadiga e estresse mental, especialmente no que tange planejar e lecionar nesse contexto, dificultando, em última análise, o desenvolvimento das ações pedagógico-musicais.

De acordo com as falas reveladoras deste último tema da categoria Desafios, estes problemas se agravam quando há as distrações do ambiente. Sobre isto, P1 revela: “teve momentos em que enquanto eu estava dando aula, a mãe estava batendo panela na cozinha, o pai assistindo jogo na sala e crianças ‘tocando fogo’ na casa”. Neste mesmo sentido de constatação, P2 relata: “o aluno está na casa dele com os familiares ouvindo a aula, o que tem um fator de vergonha também. Às vezes, o aluno se trava para não soltar a voz [...] se não houver esse tipo de acolhimento em casa”. De acordo com Arruda (2020), no ERE há novos desafios educacionais, dentre eles, em manter os alunos concentrados, considerando seu ambiente pouco interativo e os inúmeros estímulos externos. Observa-se, assim, que a criação de um ambiente familiar agradável e favorável a experiências educacionais positivas constitui parte essencial ao ensino e aprendizagem no ambiente virtual.

Estes resultados ensejados nesta categoria – Desafios – vão ao encontro da literatura, haja vista a necessidade de adequação ante às condições impostas pela pandemia (HODGES et.al, 2020), à importância da construção de ações pedagógico-musicais de acordo com a especificidade de cada contexto (BARROS, 2020) e ao cuidado com a saúde mental, considerando que o excesso de exposição a videoconferências pode causar consequências psicológicas (BAILENSEN, 2021).

• 502

4.4. Efeitos Positivos

Segue se, então, com os Efeitos Positivos, categoria que surge devido às experiências vividas no ERE, além das percepções e avaliações dos professores em relação ao ensino de música neste período. Nesta categoria, três temas foram identificados, são eles: 1) novos alunos, 2) fator deslocamento e 3) autonomia.

O tema denominado **novos alunos** refere-se aos alunos matriculados durante a pandemia, visto que todos os participantes apresentaram uma elevação no número de alunos em seus cursos, inclusive alunos de outros estados e países, já que não havia mais a barreira geográfica. Para os participantes, isto representa um efeito positivo do ERE para os fins educacionais. Sob esta ótica, P1 afirma: “estou com quatro alunos de São Paulo e uma aluna do México. São pessoas que viram nosso trabalho nas redes sociais e nos procuraram”. A fala de P1 aponta oportunidades de interação professor-aluno que não seriam possíveis no modelo presencial.

Vale ressaltar que, no ambiente virtual, os participantes relatam a possibilidade de ampliar a quantidade de alunos matriculados em seus cursos. Somam-se a isso a ampliação das oportunidades profissionais e, principalmente, visibilidade e internacionalização de seu trabalho pedagógico-musical, conforme cita P2: “eu não sou mais um professor de canto de Londrina. Com essa possibilidade do remoto, eu sou um professor de canto que pode atender alunos de qualquer lugar do mundo que tem *internet*”.

Outro tema referente aos Efeitos Positivos foi o **fator deslocamento**, uma vez que no ERE não havia necessidade de locomoção, nem do professor, nem do aluno, para a realização das aulas. Neste tema, foram selecionadas as falas que apontam as aulas no ambiente virtual como tendo sido facilitadas por essa modalidade. Esta constatação foi vista com bons olhos pelos participantes, uma vez que eram economizados tempo na locomoção. E ainda relatam com satisfação o fato de poder realizar aulas no ambiente virtual em situações em que o ensino presencial não é possível.

Conforme relata P1, o ERE apresentou uma possibilidade de ação pedagógico-musical no ambiente virtual. Para ele, “a aula remota vem para somar. Vem para substituir? Em hipótese nenhuma!”. Por essa lógica,

Larruscain e Louro (2021) argumentam que a inserção de ações pedagógico-musicais voltadas ao ERE, por meio das TDIC, promove a inovação e transformação das práticas de ensino, propiciando novas possibilidades de aprendizagem.

A **autonomia** foi outro tema identificado nesta categoria, tendo sua importância sido enfatizada pelos participantes P1 e P2. Observou-se que os processos de ensino e aprendizagem desencadeados no ERE propiciaram novas possibilidades para as dimensões e capacidades dos alunos, uma vez que se mostraram proativos diante da novidade e da complexidade da problemática envolvida. Ao dizer que, “o nível de responsabilidade com relação às atividades propostas durante a semana foi muito diferente de quando era presencial”, P1 destaca um aumento da responsabilidade do aluno e do seu grau de envolvimento com a atividade proposta, elementos importantes para que haja aprendizagem. Nessa mesma direção, P2 salienta que enquanto no ensino presencial, o aluno “acaba se ancorando na figura do professor”, no ensino remoto, “ele precisa ouvir o que vou ensinar, decodificar e reproduzir num segundo momento, então isso promoveu uma autonomia muito importante”.

Santos, Alves e Porto (2018), apontam que a Educação *on-line* pode afetar como o sujeito aprende e como constrói seu saber, com mobilidade e conectividade virtual. Os autores defendem, da mesma forma que os participantes sugerem, benefícios das estratégias pedagógicas em formato virtual, “desde que se coordenem ações, se pense e planeje formas para que este a usufrua da melhor maneira possível” (SANTOS; ALVES; PORTO, 2018, p. 56).

• 504

Em síntese, observa-se na categoria Efeitos Positivos três elementos importantes, quais sejam, os novos alunos, o fator deslocamento e a autonomia. Estes elementos revelam-se cruciais ao ERE, pois permitem aos professores engendrar possibilidades pedagógico-musicais para lidar com os desafios supracitados do ERE.

5. Considerações finais

Ainda que o ERE se mostre como construto central, dado o número superior de temas que abarca e a expressividade do tema Educação *on-line*, cuja relevância é fortemente debatida pela literatura, é de extrema importância que a Educação Musical no ERE seja encarada de forma multidimensional. Nesse sentido, considera-se composta de elementos tangíveis e intangíveis, abarcando, nesse sentido, elementos disponíveis no ambiente virtual, percepções e avaliações sob a tutela do professor, frutos das vivências durante a pandemia.

Os resultados da presente pesquisa revelaram que as falas dos professores de música acerca do ERE se engendram a partir de quatro pilares, quais sejam, experiências anteriores; adaptação profissional e tecnológica; desafios e efeitos positivos. A categoria Experiências Anteriores revelou a escassez de vivências pedagógico-musicais no ambiente virtual antes da pandemia de Covid-19, de forma a identificar suas experiências como aluno, como professor e, principalmente, o receio de utilizar o ambiente virtual para fins educacionais, fazendo com que suas vivências fossem preferencialmente presenciais. Assim, estratégias voltadas a construir ações pedagógico-musicais no ambiente virtual podem contribuir para aproximar o professor ao público *on-line*, aumentando as opções, as conexões profissionais e a visibilidade de seu trabalho.

Ressalta-se, ainda, a categoria Adaptação Profissional e Tecnológica como um construto central às falas dos professores de música, com destaque para a utilização de aplicativos, o início conturbado, o ensino remoto e o equipamento utilizado. As implicações da pandemia no *Modus operandi* docente e institucional configurou fatores críticos à Educação Musical, acentuando a necessidade da (re)construção de saberes.

Os Desafios, outra categoria identificada, evidenciam o impacto na ação pedagógico-musical em decorrência da ausência de interação, da exaustão e das distrações do ambiente. Evidencia-se, assim, a necessidade da formação profissional, à inserção das TDIC na Educação Musical e aos aspectos intangíveis, claramente negligenciados e cuja carência é demonstrada por este estudo.

A quarta categoria identificada, Efeitos Positivos, aponta que a Educação Musical no ambiente virtual é uma tendência e um grande mercado a ser explorado, haja vista os novos alunos, o fator deslocamento e autonomia, embora haja desafios supracitados associados à essa modalidade. Apesar disso, os resultados revelaram fortes indicadores do ERE utilizado no contexto da pandemia de Covid-19, como sendo positivos e possíveis de serem incorporados ao ensino num momento pós-pandemia, como a inserção das TDIC nas ações pedagógico-musicais. Isto vem ao encontro do que aponta a literatura estudada e oportunizam condições para que novos estudos investiguem e ampliem as discussões em torno destes aspectos.

Em suma, espera-se contribuir aos processos de ensino e aprendizagem musicais, de modo a ressignificar a sala de aula e suas interações. Diante da pertinência e atualidade desta temática, recomenda-se novos estudos que possibilitem ampliar a discussão em outros contextos e diferentes ações.

Referências

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Utilização do Modelo CIPP na Avaliação de Programas Sociais: o caso do Projeto Educando para a Liberdade da SECAD/MEC. **REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 8, n. 4, p. 65-82, 2010.

• 506

ARROYO, Margarete; BECHARA, Silvia Regina C. C; PAARMANN, Heraldo. Educação musical, jovens e pesquisa na internet: compartilhando procedimentos metodológicos. **OPUS**, [S.l.], v. 23, n. 3, p. 67-90, dez. 2017.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, mai. 2020.

BAILENSEN, Jeremy. Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue. **Technology, Mind, and Behavior**, [S./], v. 2, n. 1, fev. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Matheus Henrique da Fonseca. Educação musical, tecnologias e pandemia. **OuvirOUver**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 292-304, jul. 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

CAHYADI, Ani *et al.* COVID-19, emergency remote teaching evaluation: the case of Indonesia. **Education and Information Technologies**, [S./], p. 1-15, 2021.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. **Interfaces Científicas-Educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200-217, mai. 2020.

- 507 • DAVID, Priscila Barros *et al.* Ensino remoto emergencial na educação infantil: experiência em escolas privadas. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S./], v. 32, p. e08335-e08335, 2021.

GOMES, Carlos Adriano Santos. **Avaliação do Programa Um computador por Aluno (PROUCA) sob a ótica do modelo CIPP**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

HODGES, Charles *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause review**, [S./], v. 27, p. 1-12, mar. 2020.

LARRUSCAIN, Edilacir dos Santos; LOURO, Ana Lúcia. Experiências de professores de música na pandemia: narrativas sobre espaços públicos e

privados. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, v. 44, n. 44, p. 1-15, mar. 2021.

MATOS, Ronaldo Aparecido de. Possibilidades de ensino remoto de música na educação básica baseadas no material Música Br. **Música na Educação Básica**, [S.l.] v. 10, n. 12, p. 74-95, 2021.

MEANS, Barbara; BAKIA, Marianne; MURPHY, Robert. **Learning online: What research tells us about whether, when and how**. Abingdon: Routledge, 2014.

MOHMED, Abdalellah. et al. Emergency remote teaching during Coronavirus pandemic: the current trend and future directive at Middle East College Oman. **Innovative Infrastructure Solutions**, [S.l.] v. 5, n. 3, p. 1-11, jul. 2020.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de (org.). **Escolas em quarentena: o vírus que nos levou para casa**. Londrina: Editora Madrepérola, 2020.

REIS, Francisco José Candido dos; NAVARRO, Anderson Marliere. Avaliação de programas educacionais no contexto da educação remota e covid 19. **Medicina (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 54, n. 1, ago. 2021.

• 508

Rondini, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na prática docente. **Interfaces Científicas-Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57, set. 2020.

SANTOS, Fábio Maurício Fonseca; ALVES, André Luiz; PORTO, Cristiane de Magalhães. Educação e tecnologias: potencialidades e implicações contemporâneas na aprendizagem. **Revista Científica da FASETE**, Paulo Afonso, v. 44, p. 44-71, 2018.

SILVA, João Alberto da; FREZZA, Júnior Saccon. Aspectos metodológicos e constitutivos do pensamento do adulto. **Educar em revista**, Curitiba, n. 39, p. 191-205, jan./abr. 2011.

SOUZA, Jacqueline Ramos Macedo Antunes de. **Avaliação educacional na dimensão do SINAES**: qualidade do ensino ou requisito legal na Universidade Federal do Ceará? 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

STUFFLEBEAM, Daniel L.; ZHANG, Guili. **The CIPP evaluation model: How to evaluate for improvement and accountability**. Guilford Publications, 2017.

THURAB-NKHOSI, Dianne; MAHARAJ, Chris; RAMADHAR, Varun. The impact of emergency remote teaching on a blended engineering course: perspectives and implications for the future. **SN Social Sciences**, [S.l.], v. 1, n. 7, p. 1-19, jun. 2021.

VIANNA, Heraldo Marelím. Novos estudos em avaliação educacional. **Estudos em avaliação Educacional**, [S.l.], n. 19, p. 77-169, jun. 1999.

509 •

Recebido em: 30/06/2022 - Aprovado em: 01/12/2022

Como Citar

LEMES, L. Concepções de professores de música acerca do Ensino Remoto Emergencial na pandemia de COVID-19: quatro categorias de análise. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 18, n. 2, [s.d.]. DOI: DOI 10.14393/OUV-v18n2a2022-66191. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/66161>



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



ENTREVISTA

Rastreado a dança que se faz (n)o salto alto: uma entrevista sobre Heels com Pedro Reis¹

MATHEUS DOS ANJOS MARGUERITTE

Matheus dos Anjos Margueritte é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), vinculado à linha de pesquisa LICORES - Linguagem, Corpo e Estética na Educação, bolsista do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX/CAPES). Bacharel e licenciado em Dança pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) - campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). É membro do Grupo de Pesquisa Labelit - Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (UFPR/CNPq) - vinculado à linha de Pesquisa: Corpo, Comunicação e Tecnologias da Educação. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Dança, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, danças no salto alto, performatividade, danças de matriz urbana, educação não-formal em dança e inclusão

Afiliação: Universidade Federal do Paraná

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/813089900394100>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3596-3264>

¹ Trabalho realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente (CAPES) – Bolsa do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX).

•RESUMO:

Esta é uma transcrição da entrevista realizada com o artista Pedro Reis, dançarino e coreógrafo responsável pela crescente visibilidade do Heels – dança caracterizada pelo uso de sapatos de salto alto – no cenário artístico brasileiro. Diante da expoente inserção do Heels nos contextos de ensino não-formal da dança no Brasil, o interesse inicial desta conversa pautou-se no mapeamento de informações referentes a historicidade, influências epistemológicas e entendimentos de corpo e de técnica de dança atreladas a este estilo, uma vez que estamos tratando de uma expressão artística contemporânea que não possui registros acadêmicos publicados. Deste modo, essa entrevista tem como objetivo contribuir com futuras pesquisas no campo das Artes e da Educação, que se interessem por discussões relacionadas a dança que se faz no salto alto.

•PALAVRAS-CHAVE:

Heels, Stiletto, ensino de dança.

•ABSTRACT:

This is a transcript of the interview with the artist Pedro Reis, dancer and choreographer responsible for the increasing visibility of Heels – a dance characterized by the use of high heels – in the Brazilian art scene. In view of the exponent insertion of Heels in the contexts of non-formal dance teaching in Brazil, the initial interest of this conversation was based on the mapping of information referring to historicity, epistemological influences and understandings of body and dance technique linked to this style, since we are dealing with a contemporary artistic expression that has no published academic records. In this way, this interview aims to contribute to future research in the field of Arts and Education, which are interested in discussions related to dance that is done in high heels.

•KEYWORDS:

Heels, Stiletto, dance teaching.

• 511

1. Iniciando o diálogo ou primeiras palavras sobre o Heels

Nos últimos 20 anos novas práticas de dança têm surgido e ganhado visibilidade no contexto mundial, muitas destas influenciadas por discussões e temáticas contemporâneas, como a cultura POP, a globalização, estudos decoloniais, as questões relacionadas ao feminismo e a interseccionalidade das dissidências de gênero, classe, raça e sexualidade.

Uma dessas danças é o Heels ou Heels Dance, estilo de dança de matriz urbana, cuja principal característica é o uso do salto alto durante sua prática. Inicialmente chamado de Stiletto, o Heels tem como principais influências movimentações advindas do Balé Clássico em interface com o Hip-Hop e outras modalidades, como o Voguing e o Jazz Dance.

Por se tratar de uma dança de origem recente, cujas principais formas de transmissão de conhecimento são a oralidade e as experimentações corporais, muitas lacunas relacionadas a sua epistemologia (e)s(t)ão abertas. Nesse sentido, faz-se necessário mapear aspectos históricos, sociais e culturais relacionadas a essa linguagem, sobretudo no Brasil, uma vez que ainda não existem registros teóricos ou pesquisas acadêmicas que versem sobre essa temática.

512 • Tendo em vista a minha atuação profissional, como professor e pesquisador desta dança, proponho uma entrevista a Pedro Reis² – expoente e precursor do que se entende por Heels no Brasil – durante sua vinda para a cidade de Curitiba-PR, ocasião esta em que ofertou seu curso intensivo de Heels e Jazz Funk *Pedro Reis Training*. A entrevista aconteceu de maneira presencial nas dependências da academia de dança JS Studio de Dança, localizada no bairro Juvevê, no dia 4 de setembro de 2022, às 20h, com duração de 30 minutos. Após a transcrição na íntegra, a entrevista foi revisada e reduzida, sendo novamente submetida ao entrevistado, que absteu-se de objeções.

² Pedro Reis é um artista, bailarino, coreógrafo e professor brasileiro, que têm ganhado visibilidade no contexto nacional e internacional da dança. Atualmente ministra aulas de Heels em São Paulo, fazendo parte, também, do balé da artista Pablio Vittar.

Pretendeu-se com essa entrevista mapear brevemente a biografia do artista em questão, assim como suas contribuições para o que têm se configurado como Heels nos contextos de ensino não-formal da dança, especificamente as academias de dança e os cursos livres de formação, como o caso do *Pedro Reis Training*. Ademais, discussões relacionadas à técnica de dança, presença de corpos dissidentes e metodologias de ensino foram abordadas, no intuito de rastrear e ampliar as epistemologias da dança que se faz no salto alto.

Deste modo, essa entrevista teve como objetivos apresentar novos horizontes relacionados a construção de conhecimento da dança que se faz no salto alto e servir como mote disparador para possíveis pesquisas na área das Artes e da Educação. Trata-se de um convite para que questões relacionadas à gênero, sexualidade, inclusão de diferentes corpos, autonomia, processos de ensino-aprendizagem, técnicas de dança e afins, possam ser incluídas em pesquisas acadêmicas sobre corpo, dança e movimento.

Ressalto que o tom da conversa estabelecida com Pedro Reis foge dos lugares certos e cristalizados, muitas vezes relacionados às práticas de ensino técnica de dança. As trocas de informações e o compartilhamento de relatos apresentam-se como rotas possíveis para reflexões críticas e sensíveis sobre o uso do salto alto na dança, objeto muitas vezes relacionado a um modo fixo de ser/estar feminino no mundo.

• 513

Assim, espera-se o despertar da dúvida, das inquietações, da continuidade e do desejo por novas vozes e presenças na construção de outros saberes sobre o salto alto, sobretudo na dança. O olhar está voltado para as possibilidades de transgressão, radicalização e criação de novos povires, sempre cientes das limitações e imposições histórico-sociais atreladas aos sapatos de salto alto.

2. Colocando o salto alto: aproximações entre Arte-Vida

Matheus Margueritte – Boa noite Pedro Reis, para começarmos eu gostaria de te perguntar: Como é que a dança e o Heels chegaram na sua vida? Qual foi a sua trajetória?

Pedro Reis – Meu primeiro contato com a dança foi no interior de São Paulo, Valinhos, onde eu nasci. Eu comecei em um centro cultural, fazendo capoeira e flauta, mas não dançava. E, nessas vezes, indo fazer essas aulas, eu comecei a assistir as aulas que, na época, eram chamadas de Dança de Rua, que me cativaram muito. Então, desde o primeiro contato, de assistir, eu já comecei a pensar: “Meu, eu quero fazer isso!”, até que eu consegui entrar. Nisso, eu fui tendo um progresso de fazer aulas e mais aulas e, sempre com a agenda lotada, cheia de coisas para fazer relacionadas à dança, sem ter um propósito real, como: “Nossa, vou fazer isso da minha vida”. Não. Foi quando eu fui para o HHI³ em Las Vegas, em 2012 – o primeiro ano em que eu fui – que lembro que eu subi a escada do cassino onde estava sendo a competição e eu vi todos aqueles grupos treinando muito, pulando para lá e para cá, as crianças muito pequenas já com um nível técnico absurdo e eu falei “Caramba, é isso que eu quero fazer!”. Uns 2 anos depois, 2014, eu resolvi me mudar para São Paulo [capital] de última hora, sem conhecer ninguém. Um amigo meu, que não era da dança, me ofereceu um lugar para ficar. Durante uns 6 meses foi um processo para realmente conhecer todo mundo, para saber para onde eu ia e o que eu iria estudar e, aos poucos, eu fui abrindo as portas. Mas também sempre fui muito focado em estudos, porque eu sempre gostei muito de estar em sala de aula, independente do estilo, independente da modalidade e independente de quem era o professor. Eu sempre queria estar em sala de aula, trocando e aprendendo, até eu realmente decidir que era trabalhar mais com Jazz Funk e com Heels, por conta do Yannis [Marshall]⁴, não só ele, mas em grande parte, e algumas pessoas

514 •

³ *Hip-Hop International* (HHI) é um evento realizado em Los Angeles – Estados Unidos, de caráter internacional, que consiste em uma mostra competitiva de coreografias de danças urbanas em diversas modalidades. Atualmente o evento acontece anualmente, contando com a participação de mais de 55 países, entre eles o Brasil.

⁴ Yannis Marshall é um dançarino e coreógrafo francês que, atualmente, pode ser considerado o grande referencial da dança Heels, sendo responsável por sistematizar exercícios específicos para o uso de salto alto. Yannis teve sua ascensão após a sua participação no programa televisivo *Britain's Got Talent*, no qual realizou apresentações e intervenções coreográficas no salto alto. Entre seus muitos trabalhos, pode-se destacar suas coreografias para programas como *Dancing With the Stars* e *Rupaul's Drag Race*, assim como direção coreográfica do espetáculo *Zumanity* do *Cirque du Soleil*.

referências dos Estados Unidos também, como por exemplo a Sheryl Murakami⁵, que é uma referência no Jazz Funk, pois foi quem realmente começou com essa nomenclatura. Mas em relação ao salto [alto], o Yannis me transformou, tanto em questão profissional, quanto pessoal, porque, para mim, colocar um salto não é só uma questão de dança, é uma questão de ter liberdade para me colocar em frente de outras pessoas falando quem realmente eu sou, em relação à minha sexualidade, em relação à minha liberdade pessoal no meu profissional. Então, foi a partir daí, como um estilo de vida.

Matheus Margueritte – Você falou sobre esse seu contato com o Yannis Marshall: Como foi a primeira vez? Foi aqui no Brasil ou fora do país?

Pedro Reis – Foi aqui no Brasil, em 2015. Foi a primeira vez que ele veio para cá, em que ele deu um workshop, no [estúdio] Anacã, pelo Workshop Brasil. Acho que ele deu duas aulas na época e foi meu primeiro contato com o salto. Nunca tinha feito aula regular de salto. Assim, eu já tinha colocado um salto na aula da Fernanda Fiuza⁶, mas não era nada muito específico, era muito mais uma relação de propostas, como a gente dançar, por exemplo, uma aula de Jazz Funk e aí colocávamos um salto para tentar fazer. E aí, o Yannis apareceu! Eu já tinha visto alguns vídeos dele na internet, no YouTube. [Na ocasião] ele estava muito mal e não conseguia dar aula direito. Então, a maior parte da aula, ele sentou e dava aula sentado, apenas falando. Aí, ele dividiu [as pessoas] em 4 grupos e eu fui no primeiro. Passamos com música e ele falou “Você pode fazer nos outros grupos?”. Eu aceitei e fui fazendo. Na segunda aula, ele passou uma coreografia, que era de Jazz Funk, não era coreografia com salto, [ele] marcou uma vez na música e falou “Agora você pode fazer para mim?”. E, a partir daí, ele começou a querer estar me

• 515

⁵ Dançarina e coreógrafa norte-americana, vencedora da categoria “Melhor coreografia em videoclipe” do MTV VMA Awards (2011). Trabalhou com artistas como Beyoncé, Pitbull, Nicky Jam, entre outros. Atualmente é professora na Broadway Dance Center em Nova Iorque, onde ministra aulas de Stiletto e Heels.

⁶ Dançarina e coreógrafa brasileira, natural de Brasília – DF. É considerada a precursora do Jazz Funk no Brasil, uma vez que estudou e assistenciou Sheryl Murami em Las Vegas. Já realizou trabalhos para Beyoncé, Kanye West, Marina Sena e Wanessa Camargo. No âmbito nacional foi professora e jurada do Festival de Dança de Joinville (2019/2021). Atualmente é pesquisadora da área de performances em vídeo.

ajudando em questão de estudos. E aí, todo ano ele voltava para o Brasil e eu comecei assistencia-lo. Em 2018, eu fui para o Estados Unidos, passar um mês em Los Angeles, no qual eu também não tinha agendado nada com ele e bateu com o mês dele estar lá. E aí, foi a primeira vez que eu assistenciei ele em Los Angeles, na [academia de dança] Millenium, que foi quando ele também começou a fazer os intensivos dele, para ter uma certa técnica em relação aos corpos que a gente trabalha em uma sala.

Matheus Margueritte – Então, daria para dizer que ele foi um mentor para você nesse processo de desenvolvimento?

Pedro Reis – Com toda certeza, com toda certeza. Minha mãezona!

3. Do Stiletto ao Heels: rastreando a dança que se faz (n)o salto alto

Matheus Margueritte – Pedro, um assunto que se discute muito dentro das academias [de dança] e dos eventos [de dança] é a questão da nomenclatura. No começo chamava-se muito de Stiletto e, aparentemente, “do nada”, surgiu o termo Heels. Como que você identifica essa mudança, até mesmo no teu trabalho? E, se você sente que têm diferenças entre uma coisa e outra?

516 • **Pedro Reis** – Desde desse meu primeiro contato com Yannis, ele já trabalhava com o nome Heels e não com a questão do Stiletto. Eu sempre percebi, até mesmo quando eu comecei a trabalhar dando aula, que os estúdios procuravam Stiletto por uma certa ignorância de conhecimento sobre [esta dança], porque depois que eu comecei a estudar a fundo, eu vi que Stiletto era um estilo específico de uma aula de salto. Não era uma aula de salto que você pode ter um salto qualquer que você queira utilizar, que você se sinta confortável. É aquele salto mais fino, aberto, *scarpin*, o salto realmente stiletto, né? Que é um estilo patenteado pela Dana Foglia⁷. Então, se você não tem um treinamento, você não está apto para fazer isso, na minha visão, né? É o que eu acredito. Nisso, abriu-se o leque para deixar essa

⁷ É coreógrafa associada à Broadway e com importantes participações em trabalhos vencedores de Grammys e Oscars. Foi assistente de coreografia da cantora Beyoncé e coreógrafa de cantoras como Billie Eilish e Jennifer Lopez. Foi a precursora da dança Stiletto.

coisa mais liberta e colocar uma aula de salto – Heels Class – porque aí você consegue utilizar qualquer salto alto. Tanto é que, hoje em dia, até a Dana Foglia não utiliza muito o nome Stiletto, porque até na aula dela muitas pessoas já usam outros saltos, já não é mais uma coisa tão específica. Mas, até onde eu sei, porque não tem nada também escrito que fale sobre, o estilo foi ela quem criou por conta do salto específico, mas que aqui a gente utilizou por esse conhecimento “Ah, é Stiletto, a que dança no salto, são as coreografias de clipe...” e não! Stiletto é um estudo específico, de um salto específico, com uma professora/mentora/coreógrafa específica. Não é qualquer pessoa que poderia fazer isso. Só que como os estudos demoram um pouco para chegar aqui, eu acho que a gente demorou mais para conseguir ter esse acesso. Então, o [termo] Stiletto, hoje em dia, também não é mais tão utilizado igual antes. A gente vê mais ele sendo utilizado no interior ou em algumas cidades que ainda não tem esse contato real, com uma proposta mais profissional, né?

Matheus Margueritte – Inclusive, em relação a essa diferença: o Stiletto tem uma origem na Broadway, mas e a questão do Heels? Você identifica algum possível lugar onde o termo nasceu ou é algo muito impreciso?

Pedro Reis – Então, em shows de artistas e de cantores, você já via salto sendo utilizado em figurinos. Por isso que, para mim, eu sempre acreditei que o Heels era muito mais sobre uma proposta em si, do que você estar dançando em relação a: mulheres usarem salto para ter uma feminilidade maior; ou, para ter um figurino mais apto dentro do *mood*, coloca-se o salto. Não que haja um estudo específico para colocar um salto alto, uma técnica do salto. Não, você não tem. Você tem, por exemplo, uma técnica do balé, do jazz ou do jazz musical, que agrega no estilo que você está tentando dançar em cima do salto. Ou, você tem uma técnica com bases de hip-hop que você queira dançar no salto. Então, depende muito do caminho que você quer. Por isso que eu acho que não teve um “Aí, surgiu!”, até porque os primeiros a usarem salto alto foram os homens e não as mulheres. Acho que é muito mais uma questão de estética do que de estilo, como um balé clássico, que tem toda uma cultura, uma teoria. É mais uma proposta.

• 517

Matheus Margueritte – Dentro dessa ideia de *proposta* que você traz, você não acha que, por exemplo, os exercícios que a gente vivenciou aqui [no curso intensivo], se isso também não configura, talvez, um princípio de uma técnica que está nascendo?

Pedro Reis – Acredito! E acredito muito que o Yannis trouxe essa reviravolta, quando ele começou a criar os cursos intensivos dele, onde ele fala bastante em relação à *bevel*, em a você usar o quadril e usar o pescoço. Então, acho que é muito você saber se olhar no espelho e utilizar os seus melhores ângulos para melhorar aquela estética, do que ser uma técnica para aquilo, entendeu? Mas eu acho que o Yannis trouxe essa onda do que utilizar para facilitar esse entendimento em cima do salto, sabe? Mas, eu acho que está bem longe de ser uma técnica para usar salto. Hoje em dia tem muitas pessoas que falam “Ai, isso não é aula de Heels, porque é diferente do que o Pedro trabalha ou do que o Yannis trabalha”. Não tem certo e errado. Não tem nada que vai falar que, se eu dançar com o joelho flexionado, colocando mais *bounce* de salto, que eu estou errado fazendo isso. É uma proposta diferente.

Matheus Margueritte – E a partir dessa tua proposta: o que você identifica de metodologia que você criou para conseguir atingir outros corpos para dançar em cima do salto alto? E, se você puder falar um pouco também da sua transição de aluno para professor?

Pedro Reis – Em relação à metodologia: como eu sou “cria” do Yannis, porque eu aprendi a dançar em cima do salto com ele, eu tenho uma estrutura de aula muito parecida com a dele, porque é um estilo de aula que eu gosto e que eu vejo respostas rápidas de quem está em sala de aula. E, colocar uma preparação com exercícios de [balé] clássico, com exercícios do jazz também, traz mais consciência corporal. Não é como se eu fosse utilizar um *grand plié*, mas eu vou utilizar a força do *grand plié* para fazer o que eu preciso fazer. Ou, como que eu vou subir a perna em um *passé*, na preparação física, com a técnica do balé clássico, para eu fazer bem um *passé* [no salto], mesmo que ele seja desencaixado na hora que eu estiver dançando, mas com uma estrutura corporal bem feita. Então, o Yannis trouxe muito isso, porque ele também carrega muito a questão do clássico, do jazz,

do jazz contemporâneo e do contemporâneo nas aulas dele. Tanto é que agora ele está criando o curso intensivo na barra de salto, que é justamente usar *rond de jamb*, *tendú*, mas também tem muito quadril. E a questão dessa transição de aluno para professor foi: eu realmente senti falta de ver uma alta performance além de mim, em outras pessoas. O que que eu posso fazer para ajudar a cena que eu quero viver aqui onde eu moro? Porque o meu intuito ainda é ficar aqui. Tenho possibilidades de ir para fora? Tenho. Mas, o que eu posso agregar com a minha cultura, com a minha galera, com quem tá afim? Porque no Brasil a gente tem dificuldade de ter acesso. São poucas pessoas que tem esse privilégio de conseguir ir para fora [do país], estudar com outras pessoas e voltar, porque a gente sabe que não é barato, não é fácil, ainda mais quando a gente vive de arte, que é todo um caos, não é? E, trazer isso para São Paulo, fez eu gostar cada vez mais de dar aula e ver a evolução de quem está fazendo aula. Então, é a partir disso que comecei a desviar um pouquinho do meu sonho, porque eu sempre quis muito dançar, estar em palco, dançar com artistas e trabalhos como dançarino. Não tinha sonho nenhum em ser professor. Mas, com o passar do tempo, e precisando dar aula, eu fui tendo gosto e vendo que eu poderia ter muito mais resposta e trocas de conhecimento, de caminhos que eu poderia utilizar, sendo o professor do que sendo só dançarino. Então, acho que essa transição ela foi tão crescente e tão proveitosa para mim enquanto profissional, tanto como dançarino, quanto como professor, quanto para quem está fazendo aula, porque a evolução de quem faz aula regular comigo, desde a época que eu comecei com esses projetos de aulas regulares, a evolução é absurda. Hoje em dia, a cena de professores de Jazz Funk e Heels em São Paulo, por exemplo, é totalmente mais forte do que há 4 anos atrás. Então, ver esse resultado, eu sei que eu tenho muita parte nisso e isso me deixa muito grato. E, eu sei que o Yannis fez muita parte disso, porque eu sigo muito a metodologia dele. Mas, ainda não perdi o tesão em ser aluno, eu ainda gosto muito. Só que eu sinto falta de ter aulas que eu me sinta desafiado ou aulas que eu realmente sinta que tenha conteúdo e que não vá ser pegar passos em cima de uma música. Não, eu quero aprender mais! O *porquê* de eu estar fazendo isso. Como que eu vou fazer isso ficar bom no meu corpo para eu conseguir me expressar.

• 519

4. Trocas, fluxos e afetações: outros corpos na dança

Matheus Margueritte – Como você identifica o público que procura as suas aulas? São pessoas que querem se aprimorar tecnicamente ou são pessoas que procuram por um hobby? E, também, em relação as próprias pessoas: são mais mulheres ou pessoas LGBTQIA+? Enfim, como que você percebe essas pessoas que te procuram?

Pedro Reis – Hoje em dia, pelo motivo de eu não querer, ainda, voltar a dar aulas básicas e iniciantes, o público que procura minha aula é realmente um [público] que têm propósito de melhoria, independente se é para realmente ser profissional – que eu acho que com o passar do tempo, fazendo essas aulas regulares, acaba criando essa vontade – e também tem as pessoas que já entram como profissionais, mas que querem melhorar sua alta performance. Em relação às pessoas, mais mulheres [fazem aula], com toda a certeza. Tem a questão do público LGBTQIA+, mas, com toda a certeza absoluta, uns 90% [são] mulheres. Eu acho que, por conta da proposta e por conta dos bloqueios sociais que a gente tem no nosso país, isso dificulta muito homens fazerem o estilo, independente se é: para treino ou não; se é para hobby e tudo mais; se eu quero me sentir feminino; ou, se eu quero ter uma feminilidade maior no meu corpo, mesmo sendo um homem hétero cis, por exemplo. Dificilmente. Tem? Tem, mas pouco. Então numa sala – e deu para ver aqui no intensivo em Curitiba – tem bastante homens? [Tem] gente que levanta a bandeira LGBTQIA+? Tem, mas a maioria são mulheres.

520 •

Matheus Margueritte – Isso é muito curioso, porque a maioria das pessoas que estavam aqui [no curso intensivo] eram mulheres, mas que trabalham e que dão aula [de Heels] em Curitiba, a maioria são homens, só temos a Clara⁸ de mulher. Então, é curioso pensar nessa inversão, né?

Pedro Reis – Total, porque é um estilo que seria muito mais fácil ser trabalhado por mulheres, por ser uma coisa que é mais natural das mulheres, só que, eu não sei dizer o porquê que realmente tem mais homens trabalhando nas

⁸ Clara Allig é uma mulher trans, professora e dançarina de Jazz Funk e Heels na cidade de Curitiba-PR. É participante do grupo Outro – Coletivo de Dança.

áreas mais femininas do que as mulheres. Mas também, eu acho isso legal! Porque, hoje em dia, eu vejo muitas mulheres trabalhando no lado que seria visto como mais masculino, por exemplo, dando aula de hip-hop. Hoje em dia eu estou vendo muito mais mulheres querendo movimentar a cena [da dança] do que homens. E, no lado do Heels e do Jazz Funk, um lado mais feminino, hoje em dia, eu vejo que mulheres estão ganhando muito mais peso também, só que, ainda, a cena é mais vista por pessoas LGBTQIA+.

Matheus Margueritte – E agora a última pergunta! Se você pudesse definir o que é Heels para você, como você definiria?

Pedro Reis – Liberdade! Liberdade total! E, eu acho que, também, isso não é só sobre o salto. É mais sobre o estilo de aula, o estilo de movimentação, como: você passar a mão no corpo e se olhar no espelho; se desejar se olhando no espelho; você se sentir linda se olhando no espelho, independente se tiver 300 pessoas falando que você não é. Você vai olhar no espelho e falar “Eu sou!”. Então, para mim, é muito mais uma questão de liberdade, pelo fato de eu conseguir desbloquear várias coisas minhas enquanto um homem gay: colocar um salto alto em frente, por exemplo, a minha família que já não aceita tanto. Acho que é uma militância dentro da arte: um homem colocando um salto alto.

• 521

Recebido em 23/09/2022 - Aprovado em 24/10/2022

Como Citar

MARGUERITTE, M Rastreado a dança que se faz (n)o salto alto: uma entrevista sobre Heels com Pedro Reis. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 18, n. 2, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v18n2a2022-67051. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/67051>



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



TRADUÇÃO

Autorretrato feminino e busca da identidade: o olhar das mulheres na arte peruana do século XXI

CARMEN HERRERA NOLORVE
Tradução de FABIO FONSECA

Carmen Herrera Nolorve é doutora em Artes Plásticas (História, Teoria e Prática), mestre em Artes graduada pela Universidade Bordeaux Montaigne. Vive e trabalha em Bordeaux, França desde 2005. Sua prática artística evoluiu em torno do tema do retrato contemporâneo focado na construção da identidade feminina. Trabalha em vários suportes, tanto na gravura como na pintura, e atualmente insere no seu trabalho novos elementos femininos, como o cabelo de mulheres de diferentes nacionalidades, a quem chama de “suas doadoras”. É co-diretora da l’Association Connectif Plateforme Créative, Lima-Bordeaux-Beyrouth. É membro do departamento MICA axe ADS. Suas obras foram expostas individual e coletivamente no Peru, França, Espanha, Brasil, Bulgária e Colômbia.

Afiliação: Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, França
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1897666965728721>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8395-4955>

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).

Afiliação: Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4450453554832020>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1371-5502>

• RESUMO

Os movimentos de arte feministas peruanos surgiram no final dos anos 60 e início dos anos 70. No final da década de 1990, sua presença no espaço público se afirmou. Artistas ativistas questionam, através de obras de caráter militante, o papel das mulheres na sociedade peruana. Suas investigações exploram eixos temáticos como a maternidade ou o corpo como um lugar de memória e de luta social, fazendo do autorretrato um grande lugar, um diário pessoal e um lugar de questionamento de identidades. Este artigo estuda a prática do autorretrato no trabalho de cinco artistas contemporâneas: Teresa Burga, Gloria Gómez Sánchez, Johanna Hamman, Victoria Santa Cruz e Natalia Iguíñiz Boggio.

• PALAVRAS-CHAVE

Corpo, Autorretrato, Identidade.

• ABSTRACT

Peruvian feminist art movements emerged in the late 1960s and early 1970s, but it was only in the late 1990s that their presence in the public space was affirmed. Activist artists interrogate, through militant works, the role of women in Peruvian society. Their research on femininity focuses on motherhood or the body as a place of memory and social struggle. In their work, they make extensive use of the practice of self-portraiture, an intimate diary and a place from which to interrogate identities. This article examines the declinations of the self-portrait in five contemporary artists: Teresa Burga, Gloria Gómez Sánchez, Johanna Hamman, Victoria Santa Cruz and Natalia Iguíñiz Boggio.

• KEYWORDS

Body, Self-portrait, Identity.

• 523

Introdução

Qual é o lugar do autorretrato na prática artística das mulheres peruanas no século XXI e qual é o seu papel na construção e transmissão das identidades de gênero?

Todos os artistas praticaram o autorretrato em algum momento das suas vidas, seja através do estudo da estrutura, das proporções, da cor ou através de uma nova proposta artística. Este exercício de reconhecimento permitiu ao artista explorar quem ele é, para aprender a conhecer seu corpo e sua identidade. Para alguns deles, o autorretrato tornou-se o eixo central da sua produção.

O autorretrato nasceu como um subgênero do retrato na época do Renascimento, um período de mudanças, investigações, renovações e rupturas. A figura humana tornou-se um tema de estudo e se aproveitou de avanços no campo da perspectiva, do desenho anatômico e do aperfeiçoamento da pintura a óleo, como Gombrich explica no seu livro *História da Arte* (2004). O artista afirmou-se assim como um criador e valorizou a sua individualidade através da sua imagem. Além disso, com a aparecimento da assinatura do artista, as obras terão a autenticidade de uma propriedade intelectual.

524 • Tzvetan Todorov afirma que “a individualidade do representado implica mostrar não só a imagem da pessoa, mas também o espaço e o tempo no qual vive do seu próprio ponto de vista” (2004). Assim, o artista afirma a sua presença e transforma seus autorretratos em testemunhas das mudanças sociais da sua época, reivindicando a originalidade da sua imagem e da sua obra.

Se o primeiro objetivo do autorretrato era realizar uma cópia fiel mostrando a qualidade intrínseca do trabalho do artista e o lado efêmero da vida humana, seu desenvolvimento realça novas preocupações: a fragilidade, a identidade, a construção de si, o gênero. Deixa de lado a fidelidade ao modelo para se concentrar em elementos ligados ao ambiente social, fazendo do rosto e do corpo fragmentos autônomos do indivíduo e dos questionadores políticos e sociais.

Erika Billeter, em seu livro *L'autoportrait à l'âge de la photographie: peintres et photographes en dialogue avec leur propre image* (1985), explica que este gênero se refere à autorrepresentação e à análise que o artista elabora de si mesmo na sua relação com a sociedade. Assim, o termo autorrepresentação torna-se sinônimo de autorretrato em novas propostas artísticas, sobretudo quando a identidade se torna um elemento de

questionamento da obra. Para Billeter, a dificuldade de tentar definir a identidade do indivíduo deve-se à diversidade das linguagens artísticas e à multiplicidade de conceitos que este termo traz consigo. É, no entanto, este tema que os artistas procurarão construir nas suas propostas e experiências artísticas.

Levanta-se a questão da existência de uma tradição de autorretrato feminino no Peru e do discurso que envolve este gênero artístico. Os movimentos socioculturais e políticos da segunda metade do século XX contribuíram para o desenvolvimento dos movimentos feministas. Para melhor compreender os desafios do autorretrato feminino, é necessário apresentar o contexto social da época e o papel que as mulheres nele desempenharam. As organizações nasceram para tentar erradicar todos os tipos de violência sexista e doméstica, procurando a igualdade e a justiça, e criando atividades educativas para mães e crianças. O movimento feminista Manuela Ramos, criado nos anos 70 em bairros pobres, tinha como objetivo “aconselhar mulheres vítimas de violência doméstica, monitorar a saúde da mãe e da criança e proporcionar formação numa escola de aprendizagem” (Quiroz Pérez, 2017)¹. A associação ALIMUPER (Ação para a Liberação da Mulher Peruana) também foi formada nos anos 70 para defender os direitos das mulheres e sensibilizá-las para as questões dos direitos humanos. Outros grupos surgiram (Grupo para a promoção das mulheres, as Mulheres em luta, Frente socialista das mulheres e Grupo de Trabalho Flora Tristan) “geralmente compostos por mulheres de áreas urbanas, intelectuais e de classe média” (Quiroz Pérez, 2017). A Comissão das Mulheres foi criada no Congresso da República em 1995 e um ano depois foi criado o Ministério para a Promoção da Mulher e do Desenvolvimento Humano (PRUMUDEH) (Quiroz Pérez, 2017).

• 525

A preocupação essencial destes movimentos realizando programas de solidariedade era, por um lado atenuar as desigualdades na educação, alimentação, saúde e planejamento familiar, e por outro combater o abuso e as agressões contra mulheres e crianças. Nesses anos, as mulheres partiram da sua experiência de campo, de modo que a dimensão colaborativa do seu trabalho as ligava mais ao setor popular e pobre da sociedade peruana do que à academia ou aos estudos sobre as mulheres.

¹ Todas as traduções para as quais a referência francesa não é indicada na Bibliografia foram feitas por nós.

Se constituindo como movimento, o feminismo começou a consolidar seus próprios espaços coletivos e a construir o seu próprio discurso. Foram criadas oficinas de reflexão e de alfabetização, seguidas de “*Comedores nacionales*”² e oficinas de arte para crianças e mulheres. Os movimentos feministas e grupos de mulheres no Peru estavam ligados às necessidades primárias das mulheres e das crianças, bem como à reivindicação do respeito aos direitos humanos. Estes grupos e movimentos tinham inicialmente um trabalho social que mais tarde os levou a entrar no mundo político, com o apoio da população.

Nos anos 60 e 70 e até o início dos anos 80 em Lima, nenhum movimento, no campo da arte, parece ser exclusivamente composto por ativistas feministas e apenas alguns grupos artísticos tentaram impulsionar uma mudança nas artes visuais em Lima. Um dos mais conhecidos pelas suas propostas experimentais foi o *Grupo Arte Nuevo*, que funcionou como um laboratório, algumas das suas instalações e performances levantavam a questão do lugar das mulheres artistas no mundo da arte. Uma das suas representantes foi Gloria Gómez-Sánchez, que questionava, através das suas obras conceituais, a ética da arte e o lugar das mulheres artistas. Teresa Burga trabalhava, por sua vez, sobre o tema do autorretrato feminino e da identidade. Sua produção artística não foi regular e as suas obras só serão consideradas como inovadoras após a sua participação na exposição *Radical Women: Latin American Art, 1960-1985*, (Hammer Museum, Los Angeles, 2017).

Uma das primeiras artistas a engajar-se no ativismo feminista foi Marisa Godínez. Em 1978, ela trabalhou pela primeira vez na revista *Monos y Monadas* e produziu a história em quadrinhos (Fig. 1) cheia de um humor sarcástico sobre a condição feminina e o gênero. Expressando-se sem tabus, mostrando momentos cruéis e ridículos, apresentando suas histórias como um protesto feminista visual com uma linguagem narrativa, ela denuncia o casamento, a maternidade, o divórcio, a subordinação sexual,

² Estas cantinas populares ou refeitórios tiveram origem na periferia da capital sob o conceito de “Panela comum”, que era uma forma de alimentar amigos e vizinhos, cada um trazendo algo para partilhar. Tinha de trazer o que tinha em reserva e depois partilhar a comida por igual. Esta ideia vem de tempos antigos, mas era uma forma de lidar com a crise económica e a falta de bens de primeira necessidade.

os papéis femininos dentro da sociedade conservadora peruana, temas que a preocupavam diretamente como mulher.



Figura 1. Marisa Godínez, Matrimônio, denúncia do casamento como instituição burguesa que naturaliza a opressão de gênero (Villar, 2017), tinta sobre papel, 18.9 x 25 cm, 1979. ©Museo de Arte de Lima, Comité de Adquisiciones de Arte Contemporáneo 2017. Obtido do site ©*El comercio* suplemento dominical online.

• 527

Em 1980, juntou-se ao Centro Flora Tristan e continuou a “produzir quadrinhos e material visual, mas desta vez para educação popular, em particular sobre as questões de gênero” (Villar, 2017), e encarregou-se de toda a linha gráfica do movimento feminista peruano. Atualmente, seu trabalho sobre a memória individual levanta questões sobre a condição das mulheres que já eram colocadas na sociedade peruana dos anos 70.

Autorretratos e identidades corporais entre as artistas peruanas na exposição *Radical Women: Latin American Art, 1960-1985*

No campo artístico, novas vias e possibilidades de expressão se abrem com propostas artísticas não convencionais nos temas e materiais. Além disso, a conquista do espaço público contribui para o desenvolvimento de formas de criação, de conceitualização, de apropriação e de apresentação de novas linguagens artísticas tais como ações ou performances e as artes gráficas através de cartazes. A arte peruana conhecerá assim uma renovação nas suas concepções da criação e mais precisamente no autorretrato, que se abre a novas representações menos figurativas, como a abstração ou a hibridização entre animal, flora e humano, por exemplo. O autorretrato percorre vários caminhos e por vezes procura apenas destacar a inquietude e os problemas sociais que vive a artista.

Foi no final dos anos 60 e início dos anos 70 que o autorretrato feminino se afirmou mais fortemente, num contexto de multiplicação de manifestações performáticas³ que se insurgiam contra as injustiças políticas, econômicas e sociais complexas. O autorretrato tornou-se mais frequente nas performances; as artistas não hesitaram em expor-se diante do público, assumindo um engajamento ampliado.

528 •

No quadro da prática do autorretrato, o corpo tornou-se um novo padrão de representação da identidade feminina e de autorrepresentação. Destaca o objeto e o corpo simbólico que questiona suas funções e o papel da mulher na sociedade. Os autorretratos de artistas envolvidas no movimento feminista denunciam as desigualdades, exprimem protestos sociais e políticos. A produção de obras estará ligada a instalações urbanas, ao aparecimento de grafites, e de trabalhos gráficos em série colados nos muros, o que leva a uma nova abertura da arte ao público em geral.

O objetivo de alguns movimentos artísticos feministas era o desenvolvimento de uma prática artística feita por e para as mulheres,

³ Para o Dossiê *pédagogique des spectacles vivants et arts visuels* proposto pelo Centre Pompidou, a Performance designará a prática de um artista que se concentra radicalmente na realização de uma ação em público [...] É desta maneira que o pós-feminismo sustenta as suas teorias de gênero, através das quais o corpo acaba por ser visto como um produto da cultura [...] (Mayen, 2001).

explorando as diferentes construções individuais, físicas, sociais e coletivas da feminilidade. Também tentaram divulgar as atividades e as implicações das mulheres nos movimentos feministas, o que levou as artistas a explorar o processo criativo e estético da obra, mas também a questão da identidade que era a delas como artistas e mulheres. Isto permitiu constatar a recorrência de certas temáticas na criação feminina: a intimidade, o corpo e as suas diferentes partes, as violências familiares e sociais, as discriminações raciais, sexuais e de opinião, majoritariamente representadas sob a forma de relações pessoais e sociais nos autorretratos.

A exposição *Radical Women: Latin American Art, 1960-1985*, foi apresentada no *Hammer Museum* em Los Angeles em outubro de 2017, sob a direção e curadoria de Cecilia Fajardo Hill e Andrea Giunta. É o corpo em todas as suas dimensões, internas e externas, constituindo uma iconografia que exprime o real, a poética e a metafórica que as artistas inserem nas suas obras. Entre as diferentes propostas das artistas, o autorretrato continuou a ser o tema mais frequente, após a dupla procura de identidade pessoal e social. Quatro artistas peruanas representativas desta visão participaram da exposição: Teresa Burga, Gloria Gómez Sánchez, Johanna Hamman, Victoria Santa Cruz que, entre os diferentes temas abordados nas suas obras, exploraram o autorretrato sob múltiplas facetas identitárias.

Johanna Hamman aborda a questão da transformação do corpo pelo processo de maternidade. No seu trabalho (Fig. 2), a artista destaca a influência dos parâmetros culturais e sociais que obrigam e condicionam as mulheres à maternidade. Ser mãe é também assumir que o corpo inicia um processo de transformação interna e externa visível aos outros, tornando-se assim objeto de comentários. A artista mostra como, muitas vezes, as decisões individuais são tomadas sob a influência dos outros e da sociedade. “O corpo só adquire significado com o olhar cultural do homem” (Le Breton, 2011, p. 34).

• 529



530 •

Figura 2. Johanna Hamann, Barrigas (Ventres), 1973, Esculturas e estruturas em metal, gesso e resina 174 x 160 x 60 cm. Coleção Museu de Arte de Lima. ©Obtido do site do Museu Hammer, Digital Archive Radical Women: Latin American Art, 1960 – 1985

Gloria Gómez Sánchez desmaterializa o espaço e utiliza o mobiliário do cotidiano como proposta para mostrar de que maneira os espaços

privados funcionam como espaços de controle e de exploração (Fig. 3). É uma das primeiras a utilizar materiais efêmeros e descartáveis, tais como plástico, telas metálicas e outros resíduos. Estas obras se inscrevem em uma nova concepção da arte contemporânea criada a partir de materiais que a sociedade de consumo descarta sem pensar no ambiente.



• 531

Figura 3. Gloria Gómez Sánchez, Corbata, 1968, Instalação, ©Museu de Arte Contemporânea de Lima (MAC)

Victoria Santa Cruz denuncia o racismo e a violência verbal contra as mulheres no Peru e na América Latina. No vídeo de três minutos e quinze segundos (Fig. 4) intitulado “*Me gritaron Negra*” (*They shouted black at me,*

1978)⁴ ela explica como desde jovem descobriu o racismo através dos olhares dos outros. Para ela, ninguém deveria passar por esta experiência que a levou a tentar mudar e tornar-se uma outra pessoa para ser aceita. Contudo, ela acabou por se dar conta que é uma pessoa como todas as outras, o que a levou a rejeitar a submissão e a reconsiderar sua visão de si mesma. Ela então encontrou a força para confrontar o olhar dos outros e impor a igualdade de gênero e cor, uma abordagem nunca antes vista no Peru.



532 •

Figura 4. Victoria Santa Cruz, *Me gritaron negra*, 1978, Video documentação e performance, Diretor: Torgeir Wethal, produtor: Odin Teatret film, Dimensões 3:15 min, Crédito Line: OTAOdin Teatret Archive, ©Obtido no site do Museu Hammer, Digital Archive Radical Women: Latin American Art, 1960 – 1985

Teresa Burga questiona as novas estratégias da arte conceitual através do autorretrato, um importante local de transformações e renovações da arte peruana, consolidando as novas tendências desta época. Os seus trabalhos são baseados em relatórios, descrições,

⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=bZBHvMaTiuU>

diagramas que documentam ações e proporções a respeitar, que utilizam gráficos para reler a sua imagem e o seu ambiente (Figs. 5, 6 e 7). Em outros casos, estes documentos servem como códigos que traduzem uma realidade e línguas diferentes daquelas a que estamos sujeitos no dia-a-dia. Burga apresenta como uma investigação policial um estudo detalhado das suas próprias características, da sua própria identidade. Ao estudar cada milímetro do seu rosto, ela identifica as linhas principais e os espaços vazios que a estruturam, e mais tarde transcreve-os em gráficos que, adicionados, dão um valor linear total que ela representará mais tarde no espaço real de uma instalação. A segmentação do rosto também coloca em evidência as semelhanças familiares. Por meio deste estudo médico e policial em particular, ela submete a sua identidade à despersonalização depois de lhe ter dado medidas e uma linguagem codificada.



• 533

Figura 5. Teresa Burga, Auto-retrato. Estrutura. Relatório, 9.6.1972, 1972, Técnica mista e instalação com desenhos, fotografias, documentos, resultados de eletrocardiogramas e fono cardiogramas, objetos luminosos e sons. 40 linéal ft. (12 linéal m) M HKA Collection Flemish Community © Teresa Burga

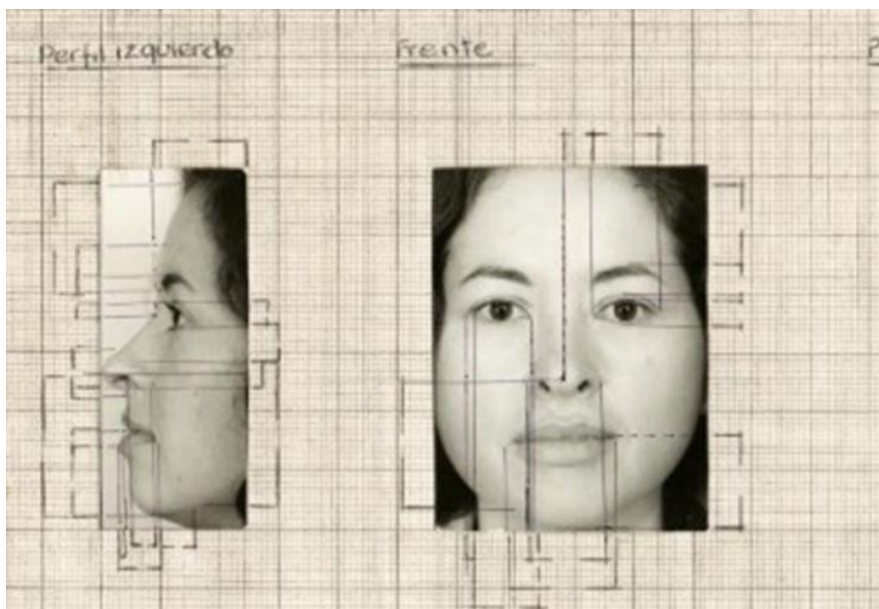


Figura 6. ©Teresa Burga, Fotografia de perfil e de frente em preto e branco sobre papel milimetrado. Obtido no site do Museu Hammer, Digital Archive Radical Women: Latin American Art, 1960 – 1985

534 • Ela desmaterializa assim sua própria imagem, dividindo-a em sequências, paralelas, ritmos, como um estudo arquitetônico do espaço, desenhando itinerários semelhantes às placas mãe ou aos códigos tecnológicos que se desenvolviam então. Mas o que significa e representa o autorretrato na obra de Teresa Burga?

Seu autorretrato torna-se uma obra de arte e de estudo, mas também um instrumento de luta contra a discriminação de gênero reinando no país e contra o racismo que se exprime mesmo em relação aos peruanos que não vivem em Lima. O fato de ter elaborado seu conceito e suas obras em um prazo preciso e limitado sugere que para Burga, o autorretrato é um ato performático efêmero e que o tema da identidade vai além do narcisismo para se tornar uma necessidade e um aprendizado para o reconhecimento de si, assim como um marcador temporário da diferença com os outros, um tema pertinente em todas as áreas da vida de Lima.

As exposições de Teresa Burga no Peru foram pouco numerosas, e após alguns anos de silêncio ela reapareceu no início da década de 80 com o projeto “Perfil da Mulher Peruana” (1980-1981), inicialmente exibido durante o primeiro Colóquio de Arte não objeto e Arte urbana em Medellín e mais tarde no auditório do Banco Continental de Lima. Este trabalho apresenta pesquisas e estudos sociológicos sobre a situação das mulheres de 25 a 29 anos da classe média peruana. Já em 1967, a artista tinha iniciado uma reflexão sobre essa associação sistemática entre doméstico e feminino. Ela mantém o mesmo fôlego, o hiato temporal entre as duas propostas foi também um período de consolidação de uma agenda feminista local. Em 2015 Teresa Burga foi selecionada para participar da 26ª Bienal de Veneza, “*All the World's Futures*” (Figs. 7 e 8). Embora seja verdade que Teresa Burga tenha uma obra conceitual e feminista desde os anos 70 e 80, é apenas agora que ela obtém proeminência em seu próprio país, devido ao reconhecimento do seu trabalho no estrangeiro.



• 535

Figura 7. ©Teresa Burga, Autorretrato. 26ª Bienal de Veneza, “*All the World's Futures*”

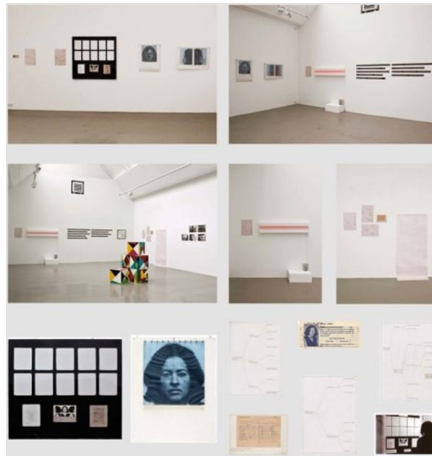


Figura 8. ©Teresa Burga, Autorretrato. 26ª Bienal de Veneza, “All the World's Futures”



Figura 9. ©Teresa Burga, Desdobramento do corpo (social) feminino. Artigo de A. López (2014)

Corpo, retrato e autorretrato de Natalia Iguíñiz Boggio, crítica social.

Os movimentos artísticos feministas não apareceram realmente no Peru até ao final dos anos 90 com obras militantes ou ativistas feministas como a da artista peruana Natalia Iguíñiz Boggio⁵, que questiona o papel e a função das mulheres na sociedade peruana.

⁵ Natalia Iguíñiz (Lima, 1973) é artista visual, licenciada em Artes Plásticas pela Pontifícia Universidade Católica do Peru, é atualmente professora na Faculdade de Arte. É também a coordenadora do Departamento de Mestrado Maldefoco do Centro da Imagem. Ela era

Sua pesquisa explora temas femininos segundo linhas temáticas como a maternidade, o corpo como lugar de memória e de luta social, o corpo nos seus novos papéis, o retrato como um olhar para o outro e o autorretrato como um diário. O eixo central de todos estes temas é a pesquisa da identidade feminina peruana e seu trabalho comporta uma parte de intimidade que lhe permite estender-se às histórias de mulheres com as quais tem empatia. Ela também relaciona o seu espaço pessoal e doméstico com o espaço público, social e político no qual ela milita pela causa feminista.

Ela não se limita a uma única linguagem visual ou um tipo de suporte único, seu trabalho multidisciplinar utiliza meios contemporâneos como fotografia, vídeo, instalações, assim como suportes mais convencionais como a serigrafia e a pintura. A utilização de cada meio é própria a uma série que ela desenvolve como um projeto individual que mantém um diálogo com suas outras séries. Ela tem um único grande projeto subdividido em diferentes categorias.

Suas séries procuram atingir um público heterogêneo, menos elitista, a fim de dar a conhecer as realidades das mulheres peruanas, que ainda são vítimas de preconceitos, estereótipos, discriminações e violências. Entre os seus projetos pessoais temos “*La Pérdida*” (1998), “*Qui envoie qui*” (1999), “*Perrahabla*”. (1999), “*La otra*” (2001), “*Interjeções sur//Geografias das violencias*” (2017), “*Énergies sociales/forces vitales*” (2018).

Através dos retratos da exposição “*La otra*” (2001), a artista opõe diferentes estatutos sociais. Este trabalho foi objeto de controvérsia porque Natalia Iguñiz Boggio fotografou a condição social das “Trabalhadoras domésticas”, anteriormente chamadas “Empregadas de casa” ou “*Cholas*”, termos pejorativos que não são utilizados há alguns anos devido à marginalização que operam. Além disso, estes empregos são doravante regidos por um estatuto profissional. Esta série destaca as diferentes condições econômicas e realidades sociais de cada uma das trabalhadoras

membro do coletivo *Laperrera*. Colaborou com organizações tais como DEMUS, *Centro de la Mujer Flora Tristán*, CLADEM (*Comité de América Latina y del Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer*), APRODEH, *Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social* (LUM) e mais, ela é uma das organizadoras do Movimento “*#Ni una menos*” que ocorreu em Agosto de 2016 e no qual participaram cerca de 150.000 mulheres e homens de todas as idades e classes sociais, que juntos realizaram a performance contra a agressão e a violência com as mulheres.

domésticas fotografadas. Ela revela igualmente uma constante: estas trabalhadoras são mulheres da província, ou de um aspecto provincial que, obrigadas pela falta de trabalho na sua região de origem, realizam as tarefas domésticas das mulheres que têm um emprego. A mulher provincial está condicionada à inferioridade, independentemente da sua idade em relação à do seu empregador. Isto faz aparecer uma outra realidade ligada à educação das crianças que é assumida por estas mulheres, pondo em questão o papel e os deveres parentais, sem negligenciar o confronto relacional e identitário que resulta de uma coabitação prolongada (Figs. 10 e 11).

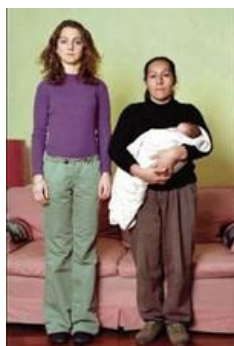


Figura 10. ©Natalia Iguñiz, Série "La Otra". Fotografia em cores, 2001

538 •



Figura 11. ©Natalia Iguñiz, Warmiwawa, Fotografia em cores. Energias sociais/Forças vitais, 2018. Obtido no site da artista

Para retornar ao tema do feminismo militante, vamos olhar para a série “Perrahabl@” (1999) (Fig. 12), um projeto provocador e colaborativo com Sandro Venturo que coloca em questão a cultura machista peruana. A artista interveio na cidade de Lima com 2.800 cartazes, citando frases agressivas que as mulheres peruanas ouvem diariamente: “Se anda pela rua e te chamam cadela... eles têm razão porque você usa uma saia muito curta e provocadora”, “Se o teu ex te chama de cadela ele tem o direito, ele está magoado porque você o deixou”, “Se dois rapazes estão convencidos que você é uma cadela, é verdade porque você esteve esquentado um deles ou aos dois”.



• 539

Figura 12. ©Natalia Iguíñiz. Cartaz infográfico, projeto "Perrahabl@"

O cartaz também incluía um endereço de e-mail, perrahabl@hotmail.com. O objetivo era provocar uma interação com os cidadãos, permitindo-lhes escrever e partilhar suas opiniões. Estas mensagens foram difundidas por toda a cidade. A artista em seguida recuperou alguns dos cartazes, modificados por transeuntes ou artistas na

via pública e apresentou-os juntamente com fotografias da ação de colagem dos cartazes e das interações com o público, assim como os e-mails recebidos. A exposição foi acompanhada por um debate com grupos feministas, ONGs, especialistas no assunto e o público. Esse projeto provocou um importante desconforto entre o público em geral, mas sobretudo entre alguns movimentos feministas que foram afetados pelo uso de palavras machistas. A artista foi chamada a prestar contas da sua ação em tribunal, apesar do sucesso da sua exposição que atraiu a atenção da população e a forçou a se confrontar com o problema. Os procedimentos judiciais foram uma reação aos preconceitos da sociedade peruana, enraizados no comportamento de alguns. Iguñiz utilizou estratégias de comunicação social para este projeto, sensibilizando o mundo da arte para a mudança de que a sociedade peruana necessita e para a mentalidade machista a que as mulheres estão sujeitas. O projeto “*perrahabl@*” teve um forte impacto mediático que não só demonstrou claramente a necessidade de estar consciente de que as mulheres não são um objeto, mas também a necessidade de falar publicamente sobre a violência e discriminação de gênero que o país sofre, a fim de ter a possibilidade de mudá-lo. Sem diálogo, as mulheres permanecem invisíveis.

Ela é também autora do cartaz “O meu corpo não é o campo de batalha - Milhares de meninas e mulheres foram violadas durante a guerra contra o terrorismo, todas merecemos justiça” (Fig. 13). Esta mensagem

540 • relata uma realidade que ainda não foi objeto de uma reparação. As violações que ocorreram no Peru durante o período terrorista permanecem em grande parte por resolver, muitos soldados que permanecem impunes por estes crimes. Iguñiz apresenta os fatos de forma fria e direta, denunciando os horrores a que as mulheres foram sujeitas e convidando-as a reagir e a defender o seu direito ao apoio psicológico e físico para superar um trauma que ainda impacta as vidas destas meninas agora adultas. Para algumas, as feridas sararam, mas outras devem viver com as sequelas destas violações da vida e dos direitos humanos para o resto de suas vidas.



Figura 13. ©Natalia Iguñiz. O meu corpo não é o campo de batalha - Milhares de meninas e mulheres foram violadas durante a guerra contra o terrorismo, todas merecemos justiça. Cartaz. © Collection Museo Reina Sofía

A Comissão da Verdade e Reconciliação (CVR) foi criada sob o governo de transição de Valentín Paniagua Corazao (2000-2001) com o mandato de investigar as violações dos direitos humanos ocorridas entre maio de 1980 e novembro de 2000. Os dados e testemunhos de mulheres recolhidos por esta comissão conseguiram salientar que a violência sexual contra as mulheres foi aplicada como uma prerrogativa e uma punição machista e misógina, enquanto que as mulheres camponesas sobreviventes dos massacres confirmaram que antes de serem assassinadas, as mulheres foram violadas e algumas delas, especialmente as jovens, foram levadas como troféus de guerra para serem repetidamente violadas no quartel general das forças armadas (Ballestas Buigues, 2010).

• 541

O terrorismo provocou uma fratura importante na sociedade peruana, pois conseguiu marginalizar os camponeses indígenas que são considerados como potencialmente deslocados após terem sofrido de uma pobreza extrema, exclusão e discriminação. As violências acentuaram o deslocamento de famílias inteiras que migraram para se proteger. Estes camponeses deixaram as zonas rurais e acabaram em zonas marginais das cidades, sofrendo uma dupla marginalização.

Através dos seus cartazes, Natalia Iguiñiz alcança a população de Lima e encoraja a participação e reação através da provocação. Esta ferramenta permite-lhe orientar o seu trabalho para as questões sociais e políticas geralmente apresentadas por cartazes. O cartaz "*Mi cuerpo no es el campo de batalla*" (O meu corpo não é o campo de batalha) foi criado por iniciativa de várias organizações que trabalham ativamente em favor dos direitos das vítimas do conflito interno no Peru. A ideia principal desse cartaz era ter uma discussão direta e pública com as pessoas e falar abertamente sobre a violência sexual.

O trabalho de Natalia Iguiñiz está enraizado no feminismo social e no corpo político. O retrato e o autorretrato estão presentes em séries específicas como "O Outro" ou "Pequenas Histórias da Maternidade". O seu corpo e todos os seus fluidos participam neste autorretrato corporal que a artista nos entrega. Ela constrói um autorretrato participativo que questiona o estatuto do corpo da mulher, como mãe, mulher, ativista, quase sempre de uma forma performática. O retrato e o autorretrato tornam-se para ela suportes de comunicação social e de impacto visual sobre o público.

Conclusão

542 • Para concluir, os autorretratos femininos ilustram a evolução da sociedade e a história das mulheres e das mulheres artistas no Peru. O autorretrato oferece às artistas a oportunidade de se construírem no discurso artístico e na sua identidade feminina, graças aos quais elas podem tornar-se mediadoras da mudança. O autorretrato feminino tem sofrido transformações nas artes apesar dos contextos variados e difíceis em que as mulheres evoluem. É através das suas representações de si mesmas que expõem as mudanças sociais e a evolução da cultura peruana. É também evidente que no século XXI, as artistas ainda são confrontadas com antigas heranças culturais que perduram na sociedade peruana, como por exemplo estereótipos ligados com a mestiçagem. A emergência da afirmação identitária cria novas posições na arte. A contradição entre tradição e modernidade num contexto de pobreza e crise social torna-se a questão de novas identidades e representações no autorretrato feminino contemporâneo, que se volta para o passado para forjar o futuro.

Também não devemos omitir atualidade na qual artistas, grupos e coletivos pertencentes ao movimento feminista assumem suas dimensões políticas e mediáticas levando a novos tipos de ações que rompem com a tradição. Realizam-se manifestações no espaço público, tomando as ruas para denunciar e sensibilizar a opinião pública para o que não se fala e o que as autoridades escondem, tornando-se ações performáticas em grande escala que informam, denunciam, libertam e encorajam as mulheres a acordar da sua letargia e a participar na mudança, como no caso de “*Ni una menos*”.

As artistas adquiriram assim um peso real na cena política, social e cultural, que se reinventa e se regenera todos os dias graças à presença crescente de jovens que procuram mudança e melhoria para as mulheres e trazem novas ideias.

Nas várias petições levadas a cabo por estes movimentos, coletivos e grupos, quatro pontos importantes são sempre abordados: a não violação dos direitos das mulheres, a liberdade de decidir sobre o próprio corpo, a igualdade profissional, a luta contra as desigualdades sexuais e sociais e os abusos de poder. Embora estas reivindicações sejam as mesmas desde a emergência do feminismo peruano, vemos que até hoje não foram alcançadas, o que leva o ativismo feminista e artístico a procurar diferentes formas de expressão, novos processos e estratégias para as apresentar à população, a fim de levar os peruanos à reflexão e à tomada de consciência de que uma mudança é necessária na mentalidade paternalista dominante ainda hoje na sociedade peruana.

• 543

A arte não fica de fora desta procura de mudança, pelo contrário: as artistas estão cada vez mais presentes nas ações e na organização de novas dinâmicas de ações performáticas, entre outras, assumindo as cidades com uma produção em massa, aderindo a petições feministas levantar a questão da visibilidade e igualdade das mulheres artistas em museus, galerias e espaços de exposição para provocar a consciência feminista artística entre as novas gerações. Entre a exploração do autorretrato como veículo de crítica social e política e o envolvimento cada vez maior das artistas no debate público, pergunta-se até que ponto o autorretrato pode tornar-se um gênero ativista feminista à parte na arte.

Referências

ANDREO, Juan García y GUARDIA, Sara Beatriz (Compilación y edición). **Historia de las Mujeres em América Latina**. Centro de Estudios de Mujer en la Historia de América Latina, CEMHAL Departamento de Historia moderna, Contemporánea y de América UNIVERSIDAD DE MURCIA, Fundación SENECA. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, Proyecto PL/1/FS/00, 1ª Edición. 2002.

BUIGUES, Irene Ballestas. **El compromiso político de las artistas con su tiempo: Memoria y Resistencia**. Universitat Politècnica de València. 2010. Disponible em: <http://www.upv.es/contenidos/CIMUAT/info/768712C.pdf>

ARDENNE, Paul. **L'image corps**. Figures de l'humain dans l'art du 20è siècle. Paris: Editions du Regard. 2001.

BELTING, Hans. **Pour une anthropologie des images**. Paris: Gallimard. 2001.

BILLETER, Erika. **L'autoportrait à l'âge de la photographie: peintres et photographes en dialogue avec leur propre image**, Catalogue, Lausanne Musée Cantonal des Beaux-Arts et Berne, Éditions Benteli. 1985.

544 • BLONDET, Cecilia. **El encanto del dictador: mujeres y política en la década de Fujimori**. Colección mínima 49. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, IEP. 2002.

CHRISTENSEN, F. M. **Invitación a la violencia: la evidencia**. Debate feminista, México D.F.: Año 5. Vol. 9. 50-90. 1994

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Devant l'image**. Question posée aux fins d'une Histoire de l'Art. Paris: Minit. 1990.

GOMBRICH, Ernst Hans. **Histoire de l'Art**. Paris: Éditions Phaidon. 2006.

GUARDIA, S. Historia, Educación y Género. **Voces de la educación**, v. 2, n. 3, p. 37, 6 fev. 2017.

HERNÁNDES, Carmen. **Desde el cuerpo**: alegorías de lo femenino. Una visión del arte contemporáneo. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana C.A. 2006.

LAMAS, Marta. **El Género**. La construcción cultural de la diferencia sexual. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 3ª reimpresión. 2003.

LE BRETON, David. **Signes d'identité, tatouages, piercings et autres marques corporelles**. Paris: Editions Métailié. 2002.

_____. **Anthropologie du corps et modernité**. (6e édition). Paris: Presses Universitaires de France. 2011.

MAYEN, Gérard. **Qu'est-ce que c'est la performance?** Dossier Pédagogique Spectacles vivants et Arts visuels du Centre Pompidou en ligne. 2001. Disponible em: <http://mediation.centrepompidou.fr/education/ressources/ENS-Performance/>

MOLYNEUX, Maxine. **Movimientos de mujeres en América Latina**. Estudio comparado (trad. par Cruz Jaqueline). Madrid: Ediciones Cátedra Universitat de Valencia Instituto de la Mujer. 2003.

Museo Reina Sofía. **Mi cuerpo no es un campo de batalla**. Collection. 2004. • 545 Disponible em: <https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/mi-cuerpo-no-es-campo-batalla>

NAVARRO, Marysa y SÁNCHEZ KORROL, Virginia. **Mujeres en América Latina y el Caribe**. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones. 2004.

QUIROZ-PÉREZ Lissel. Del centro a las márgenes. Los feminismos de Perú y México de los 70 a la actualidad. **Amerika** (online), 16. 2017. Disponible em: <http://journals.openedition.org/amerika/8056>; DOI: <https://doi.org/10.4000/amerika.8056>

SANTA CRUZ Victoria. **Me gritaron negra (They shouted black at me)**. Radical Women: Latin American Art, 1960-1985. Digital Archive. Hammer Museum. 2019. Disponible em:

<https://hammer.ucla.edu/radicalwomen/art/art/me-gritaron-negra-they-shouted-black-at-me>

TODOROV, Tzvetan. **Éloge de l'individu**. Essai sur la peinture flamande de la Renaissance. Paris: Adam Biro. 2004.

VILLAR, Alfredo. **Marisa Godínez**: el regreso de Lilith. El Comercio, Suplemento El dominial, artículo de prensa en línea. 16/06/2017.

WALKER BYNUM Carol. **El cuerpo femenino y la práctica religiosa en la Baja Edad Media**. Fragmentos para una historia del cuerpo. Parte primera (Editado por Michel Feher, Ramona Naddaff y Nadia Tazi). Madrid: Taurus. 163-223. 1990.

Como Citar

HERRERA NOLORVE, C.; FONSECA, F. Autorretrato feminino e busca da identidade: o olhar das mulheres na arte peruana do século XXI. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 18, n. 2, [s.d.]. DOI: 10.14393/OUV-v18n2a2022-67190. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/67190>.

546 •



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