



pós: 21



v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Revista do Programa
de Pós-graduação em Artes
da Escola de Belas Artes da UFMG

pós?

- Revista do Programa
- de Pós-graduação em Artes
- da Escola de Belas Artes da UFMG

21

v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

©2021, Programa de Pós-graduação em Artes (EBA/UFMG)

Todos os direitos reservados, nenhuma parte desta revista poderá ser reproduzida ou transmitida, sejam quais forem os meios empregados, sem permissão por escrito.

Os conceitos emitidos em artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores, estando as normas técnicas de acordo com as referências de seus países.

APOIO: CAPES/PROEX

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG, MG, Brasil)

Pós [recurso eletrônico]: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes. – Vol. 11, n. 21 (jan-abr. 2021). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, 2008-

A partir de 2011 também em meio eletrônico.

Modo de acesso: Internet.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

ISSN 1982-9507

ISSN ELETRÔNICO 2238-2046

1. Artes – Periódicos. I. Universidade Federal de Minas Gerais.
Escola de Belas Artes.

CDD: 700

CDU: 7

CONTATO

Programa de Pós-graduação em Artes

Escola de Belas Artes

Av. Antonio Carlos, 6627. Pampulha. Sala 2025.

CEP 31270-901 Belo Horizonte, MG

E-mail: revistapos.ppga@gmail.com

Site da Revista Pós: <http://eba.ufmg.br/revistapos>

Site do PPG Artes EBA/UFMG: <http://eba.ufmg.br/pos>

Pós: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes – EBA/UFMG

ISSN 1982-9507 - ISSN eletrônico 2238-2046

Periodicidade semestral desde 2012

Bases Indexadas: Sistema de Periódicos SEER

Diretório de Periódicos da UFMG

Classificação Qualis Periódicos da CAPES: A2

Revisão por pares

Universidade Federal de Minas Gerais

REITORA: Dra. Sandra Regina Goulart Almeida

PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO: Dr. Fábio Alves da Silva Júnior

PRÓ-REITORA DE PESQUISA: Dr. Mário Fernando Montenegro Campos

Escola de Belas Artes

DIRETOR: Dr. Cristiano Gurgel Bickel

Revista Pós

COORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES: Dr. Amir Brito Cadôr

EDITORES: Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo, Dra. Magali Melleu Sehn

Conselho Editorial

Dr. Agnaldo Farias (Universidade de São Paulo – Brasil)

Dra. Ana Mae Barbosa (Universidade de São Paulo – Brasil)

Dra. Ana Magalhães (Universidade de São Paulo – Brasil)

Dra. Ester Trozzo (Universidad Nacional de Cuyo - Argentina)

Dra. Flávia Cesarino Costa (Universidade Federal de São Carlos – Brasil)

Dra. Giselle Beiguelman (Universidade de São Paulo – Brasil)

Dra. Giselle Guilhon Antunes Camargo (Universidade Federal do Pará - Brasil)

Dra. Lisbeth Rebollo (Universidade de São Paulo – Brasil)

Dra. Maria Angélica Mellendi (Universidade Federal de Minas Gerais - Brasil)

Dra. Marion Huester (University of Rostock – Alemanha)

Dr. Peter Alheit (University of Goettingen – Alemanha)

Dra. Rita Macedo (Universidade de Nova Lisboa – Portugal)

Dr. Tom Learner (Getty Foundation – Estados Unidos da América)

Comitê Editorial por Linha de Pesquisa do PPG-Artes EBA/UFMG:

ARTES DA CENA: Dra. Marina Marcondes Machado

ARTES E EXPERIÊNCIA INTERARTES NA EDUCAÇÃO: Dra. Lucia Gouvêa Pimentel

ARTES PLÁSTICAS, VISUAIS E INTERARTES: Dra. Magali Melleu Sehn

CINEMA: Dra. Ana Lúcia Andrade

PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL: Dra. Márcia Almada

POÉTICAS TECNOLÓGICAS: Dra. Marília Lyra Bergamo

PROJETO GRÁFICO: Núcleo de Produção em Artes Gráficas

PROJETO GRÁFICO (VERSÃO ELETRÔNICA): Dr. Virgílio Vasconcelos

DESIGN E DESENVOLVIMENTO WEB: Dr. Virgílio Vasconcelos

BIBLIOTECÁRIOS: Anderson Moraes Abreu e Luciana de Oliveira Matos Cunha

REVISÃO: Olívia Almeida

DIAGRAMAÇÃO: Ana Paula Garcia

IMAGEM DA CAPA: Detalhes de Jayme Reis, *Coleção*, Painel 135X135 cm, Ferro, Tinta Industrial e pigmentos minerais. 2016

Agradecemos aos autores e artistas que contribuíram para a elaboração deste número.

Sumário

EDITORIAL	7	RICARDO CARVALHO DE FIGUEIREDO; MAGALI MELLEU SEHN
Apresentação: Seção Temática	8	LUCIA GOUVÊA PIMENTEL
SEÇÃO TEMÁTICA: AFETIVIDADES, DIVERSIDADE, NARRATIVAS E EDUCAÇÃO		
Afetividades na arte e na educação: para uma cartografia sensível à vida de nossos alunos	9	JOSÉ MARÍA MESÍAS-LEMA
“Experiência dança”: uma prática artístico-pedagógica	32	NICOLE BLACH DUARTE DE CARVALHO
Literatura de cordel e educação: um mosaico interartístico	61	MARIA CRISTINA CARDOSO RIBAS; ROSANA DA SILVA MALAFAIA
Intervenções poéticas de uma docência: transcriar, deslocar, disseminar	90	ALINE DA ROSA DEORRISTT; MÁXIMO DANIEL LAMELA ADÓ
“Não vai no de serviço, se o social tem dono, não vai”: considerações sobre o ensino de arte e o combate ao racismo	110	VICTOR HUGO NEVES DE OLIVEIRA
Som e movimento nos estudos e práticas da performance: proposições para um corpo atávico	128	FELIPE SALDANHA ODIER; MARIO GERALDO ROCHA DA FONSECA
O Grupo Miguilim e a narração oral de literatura: a palavra filmada e as fronteiras da arte convivial	154	MARIA ELISA PEREIRA DE ALMEIDA
Narrativas audiovisuais na educação: a videoarte <i>Anima2</i> e seus sentidos	168	ANALICE DUTRA PILLAR; JULIANO DE CAMPOS
Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín	191	BERNARDO BUSTAMANTE CARDONA
Uma experiência entre práticas psicomotoras e jogo dramático infantil: imagens do brincar	221	THIAGO MEIRA; NEIDE DAS GRAÇAS DE SOUZA BORTOLINI

SEÇÃO ABERTA

Os tetos pintados da igreja Matriz de Nossa
Senhora do Bom Sucesso, em Caeté

249

AZIZ JOSÉ DE OLIVEIRA PEDROSA

A geometria na gravura de Gilvan Samico:
entre a técnica e a narrativa, a racionalização
do espaço mítico

276

FÁBIO FONSECA

TRADUÇÃO

As mensagens por trás dos métodos:
o legado pedagógico autoritário em aulas
e ensaios da dança cênica ocidental

308

ROBIN LAKES
RAQUEL PIRES CAVALCANTI (TRAD.)

RESENHA

Arte-educação, afeto-sensibilidade:
a pesquisa educacional se transformou
em um objeto artístico

332

CARLOTA SÁNCHEZ PAZ

Editorial

É com satisfação que divulgamos a revista *PÓS* (v. 11, n. 21, jan-abr 2021) com a seção temática *Artes: Afetividades, Diversidade, Narrativas e Educação*, sob a organização e apresentação da Profa. Dra. Lucia Gouvêa Pimentel. A temática proporciona ampliar as reflexões em torno de narrativas, experiências e relações afetivas em pesquisa artística na educação. Devido ao grande número de submissões para a temática, a revista *PÓS* passou a ser quadrimestral, com publicação de três números anuais, sendo jan-abr., mai-set., out.dez de cada ano. A seção aberta apresenta contribuições sobre temas diversos, mas que apresentam conexão direta com as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais.

Agradecemos aos autores e avaliadores que, acreditando na seriedade da Revista, compartilham suas experiências, seus questionamentos e pesquisas. Agradecemos a cada membro do Conselho e do Comitê Editorial, que nos auxilia na tarefa constante de buscar a excelência em torno das complexas abordagens do universo da arte.

Prof. Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo
Profa. Dra. Magali Melleu Sehn
Editores-Chefes

Apresentação

Seção Temática

A proposta da Revista PÓS:, cujo dossiê tem como tema *Artes: Afetividades, Diversidade, Narrativas e Educação*, tem por intenção reunir artigos e ensaios visuais ligados à pesquisa de pós-graduação no tema, discutindo as implicações e recorrências entre discurso, sentimento e ação, tanto documentais quanto memoriais. A ampliação de fontes consideradas adequadas para pesquisas na área de Artes evidencia o fluxo constante de possibilidades que se abrem a partir das próprias pesquisas que consolidam campos antes considerados não legítimos. Essas mudanças trazem oportunidade de diversidade de vias para pesquisar, mas também trazem a necessidade de dar atenção ao cuidado para distinguir entre o que se caracteriza como relato memorial e o que é pesquisa baseada em relato. O leitor encontrará duas seções: 1- Narrativas, experiências e relações afetivas em pesquisa artística na educação. 2-Corpos, legados e fronteiras da pesquisa artística docente. Espera-se contribuir para o aprofundamento das pesquisas sobre o tema, tanto no sentido da produção teórica quanto nas reflexões sobre as práticas artísticas docentes.

Profa. Dra. Lucia Gouvêa Pimentel
Organizadora seção temática

Afetividades na arte e na educação: para uma cartografia sensível à vida de nossos alunos

*Afectivities in Art & Education: sensitive
cartography for our student's lives*

*Afectividades en arte y educación: para una
cartografía sensible para la vida de nuestros
alumnos*

José María Mesías-Lema

Instituição: Universidade da Coruña

E-mail: jose.mesias@udc.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8278-7115>

RESUMO:

Este artigo aborda como a mudança afetiva na educação artística pode gerar projetos colaborativos e ativistas para uma cidadania sensível aos problemas que realmente importam. Como especialistas no ensino e aprendizagem das artes, devemos promover práticas afetivas, entre arte e educação, para o desenvolvimento de ações de qualidade, sensíveis ao contexto real de nossos alunos. Ao nos posicionar sobre a completa convicção de que essa mudança está na formação de professores, podemos questionar: que estrutura metodológica professores e arte-educadores precisam? Que conceitos, argumentos e estratégias podemos encontrar para desenvolver uma educação artística contemporânea? Como funciona a influência afetiva da educação artística e da experiência de ensino?

Palavras-chave: *Educação artística sensível. Giro afetivo. Arte contemporânea. Pedagogia ativista. formação de professores.*

ABSTRACT:

This article addresses how affective education arts-based can generate activist and collaborative projects for sensible citizens who care about real problems. As experts on arts teaching and learning, we must strengthen affective ways to develop quality and sensible

MESÍAS-LEMA, José María. Afetividades na arte e na educação: para uma cartografia sensível à vida de nossos alunos.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

actions in relation to our students' context. We strongly believe that this change must come from teacher's training and question aspects such as: What is the ideal methodology for art teacher training? What concepts, arguments and strategies must be taken into account to develop a contemporary arts education? What is the influence of affection on arts education and teachers' experiences?

Keywords: *Sensitive art education. Affective turn. Contemporary Art. Activist pedagogy. Teacher training.*

RESUMEN:

Este artículo trata sobre la educación artística sensible o, dicho de otro modo, como el giro afectivo puede generar proyectos colaborativos y activistas para una ciudadanía sensible hacia los problemas que de verdad importan. Como expertos en la enseñanza y aprendizaje de las artes, debemos de potenciar prácticas afectivas, entre arte y educación, para el desarrollo de acciones de calidad, sensibles al contexto real de nuestro alumnado. Posicionándonos desde el pleno convencimiento de que este cambio reside en la formación del docente, podemos cuestionarnos: ¿qué estructura metodológica necesitan los profesores y arteducadores? ¿A qué conceptos, argumentos y estrategias nos podemos anclar para desenvolver una educación artística contemporánea? ¿cómo influye lo afectivo a la educación artística y a la experiencia docente?

Palabras clave: *Educación artística sensible. Giro afectivo. Arte contemporáneo. Pedagogía activista. Formación del profesorado.*

Artigo recebido em: 12/05/2020
Artigo aprovado em: 24/09/2020

Introdução

Em junho de 2013, fui convidado para realizar a conferência de abertura do Congresso Educação das Artes na Contemporaneidade na Universidade Federal do Espírito Santo, em Vitória. Na conferência, intitulada “Cartografia sensível para a educação das artes na vida contemporânea” (MESÍAS-LEMA, 2015), falei sobre giro afetivo, ativismo e arte contemporânea por meio de projetos curativos na formação de professores. Esse evento despertou a necessidade de registrar o trabalho que havia feito por mais de uma década, que resultou no livro *Educación artística sensible. Cartografía contemporânea para arteducadores*, publicado, em 2019, pela editora Graó.

Quando se ouve, observa, analisa e dialoga com colegas sobre as diferentes propostas de relação entre arte e educação, o que vibra em nossa mente são palavras soltas, que inconscientemente geram uma linha do futuro sobre a qual seguir em frente. Ou seja, esses conceitos permanecem na intuição do pesquisador com o desejo de abrir novos caminhos de ação e pesquisa que, de alguma forma, ajudam profissionais que desejam conceituar a educação artística como um espaço subversivo de intervenção contemporânea.

Desde então, no nível acadêmico, tenho tentado criar conexões entre a docência e as políticas afetivas, a pedagogia ativista e a arte contemporânea, para o desenvolvimento da pesquisa em educação artística. Afinal, nada mais é do que a arquitetura do nosso pensamento pedagógico, e através dele, que construímos o mundo que desejamos, uma mudança real para uma educação artística de qualidade.

Pensar o futuro da educação artística contemporânea precisa ser uma prática constante na realidade educacional, não apenas nos campos teórico e de pesquisa, como podemos observar nas inúmeras publicações existentes, mas também na verdadeira transformação da didática das artes com os alunos. O futuro da educação artística reside no empoderamento de espaços, com metodologias artísticas em formato laboratorial de criação contemporânea, exigindo de nós mesmos o compromisso de romper, de uma vez por todas, com essa imobilidade que vem caracterizando a educação artística há décadas.

Por essa razão, precisamos colocar em funcionamento táticas de proximidade e estratégias de mediação entre arte e educação que cumpram a difícil tarefa de diminuir a distância entre o que é e o que a educação artística deve ser hoje. Táticas cujo resultado se baseia em uma visualização pública de projetos artísticos colaborativos, desenvolvidos em contextos educacionais reais, e que condizem com uma rede participativa entre artistas, famílias, centros educacionais, professores e artistas. Essas táticas de proximidade surgem da fricção vivida na minha experiência de ensino. Ao longo de 15 anos de trabalho com ensino-aprendizagem das artes, em diferentes contextos educacionais, é incompreensível que alguns setores do mundo artístico em direção à educação, quase como uma atividade periférica, insubstancial e de segunda ordem, sejam incompreensíveis. A mediação educacional da arte deve construir pontes de sensibilidade entre alunos e processos criativos por meio de estratégias participativas.

A partir da experiência com os artistas residentes, que participaram dos projetos colaborativos (MESÍAS-LEMA, 2019), alunos, professores e pesquisadores tiveram a oportunidade de compartilhar o trabalho criativo com um *performer*, em busca de novas corporações, baseadas na subjetividade do movimento; com artistas multidisciplinares, testaram novos caminhos de expressão, através do traçado, da cor, da imagem, da forma abstrata; com artistas visuais, trabalharam com sons eletrônicos experimentais a partir de imagens, que constrói uma nova peça ao vivo, *live-cinema*, que não tem nada a ver com cada uma das partes que a compõem.

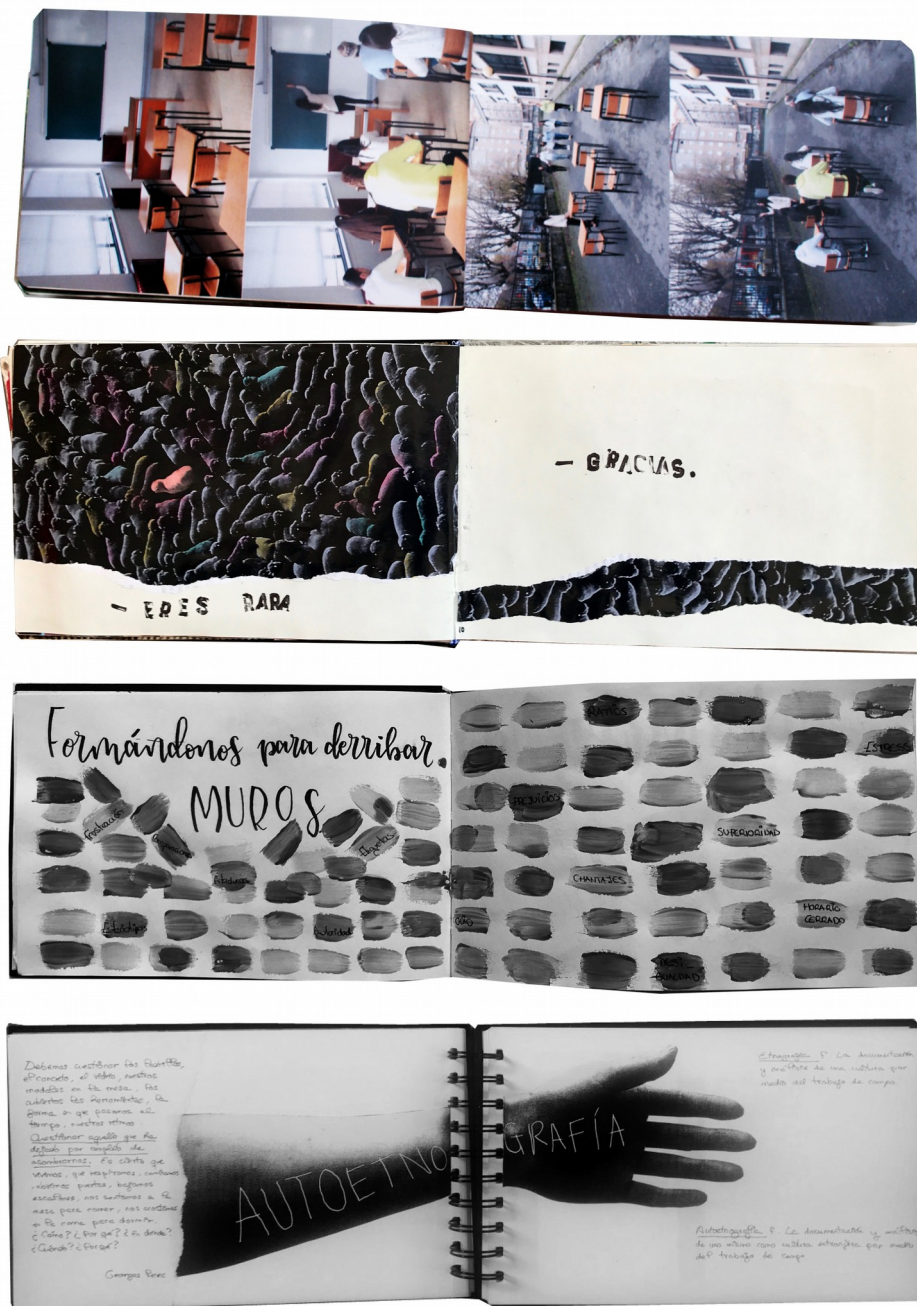
A partir desses encontros profissionais com artistas, aprendi a transformar, metodologicamente, as aulas artísticas em laboratórios de experiências de vida. Paralelamente às dinâmicas, e como realizá-las nos projetos, usei práticas experimentais para compartilhar conhecimentos artísticos, em contextos educacionais, e para trabalhar a relação afetiva e de proximidade com todos os participantes, buscando novos formatos contemporâneos na educação artística..

Esse desafio nasceu para habituar nossos alunos a viverem em processos artísticos dentro e fora de sala de aula, a irem além da dinâmica afetiva e do mero aspecto produtivo das artes visuais. Durante essa formação docente, criei um mapeamento sensível, resultado de um conflito entre duas áreas – arte e educação – e entre três atores – estudantes, professores e artistas residentes. Assim, do ponto de vista contemporâneo, devemos localizar e combater as resistências que impedem o ensino e a aprendizagem das artes.

MESÍAS-LEMA, José María. **Afetividades na arte e na educação: para uma cartografia sensível à vida de nossos alunos.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

O conceito afetivo de cartografia sensível na formação de professores



SENSITIVE CARTOGRAPHY IN TEACHER TRAINING. ART WORKS 2009-2019

Figura 1 – Sensitive Cartography in Teacher Training. Art Works 2009-2019.
Fonte: José María Mesías-Lema.

MESÍAS-LEMA, José María. Afetividades na arte e na educação: para uma cartografia sensível à vida de nossos alunos.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

“Ensinar a aprender artes” responde ao princípio da cartografia cunhado por Deleuze e Guattari, o que significa que é um sistema aberto, que pode ser frequentemente modificado. Em outras palavras, a “cartografia é uma questão de desempenho, (...) não reproduz um inconsciente fechado em si mesmo, **ela** o constrói. Contribui para a conexão dos campos. Ela pode ser concebida como uma obra de arte” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p 18). Esse caráter caótico, construtivo, desestruturado e plural desafia professores e alunos a pensar e agir coletivamente, convidando-os a refletir sobre as transformações que estão acontecendo no processo artístico de ambos os lados.

Cartografias sensíveis são tecidos híbridos, mapas afetivos, que estimulam a aprendizagem artística na formação de professores por meio de uma ação de projeto. São fabricantes de relações interpessoais que vão além da aprendizagem de um assunto. São práticas, experiências, encontros com criativos, por meio de ações e estratégias artísticas que conectam posições teóricas, pessoas e lugares, com novas experiências sensíveis e formas de atuação, dentro do contexto educacional (MESÍAS-LEMA, 2015).

A importância dessa cartografia reside na união da arte contemporânea, do ativismo e da sensibilidade artística, que provocam experiências estéticas nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos, e cujo trinômio *pensamento-emoção-ação* busca educar na diferença, nas opiniões encontradas e distanciadas, e no desejo de transformar os alunos em participantes ativos singulares.

Falar do mapeamento sensível como um possível roteiro na formação e desenvolvimento profissional do professor de educação artística é referir-se à ideia de criar projetos de ensino de aprendizagem baseados na sala de aula como laboratório de experimentação coletiva, dos artistas residentes e da afetividade dos corpos, desde as ações microperformativas até uma educação artística performática (MESÍAS-LEMA, 2018b). Para alcançar essa complexidade cartográfica, entendemos a prática como teoria. A prática é o espaço de reflexão sobre o cotidiano, cuja vida cotidiana se funde na interconexão de três áreas:

1. O caminho a FAZER na educação artística: a prática docente

A prática docente gira em torno da ideia de criar projetos artísticos de qualidade a partir de relações pessoais, do público e do ativismo, que geram novas visões e divergência de pontos de vista em diferentes contextos. Por trás dessa ideia, a prática docente surge do conceito de sustentabilidade da arte e da educação. Assim, questiona-se: como a arte contemporânea tem sido incorporada aos processos afetivos de pertencimento ao contexto, lugar e sociedade?

As práticas comunitárias em torno da arte em contextos educacionais, dentro e fora do sistema educacional, focam no desenho de processos artísticos relacionais e contínuos entre as pessoas envolvidas: Somos todos espelhos, mas nossos olhos nos enganam.

A educação artística é entendida como espaços coletivos de emergência, referência e ação coletiva e experimental sob a metodologia de laboratório de criação artística contemporânea. Esse espaço comum, cuja diversidade de identidades, de diferentes vozes, de narrativas visuais com outras, se desenham máscaras (e suas conotações negativas) e se descobrem as fricções inerentes à própria vida das pessoas. Mas se a identidade docente é como um processo em constante ficção, desde o ponto de vista afetivo, devemos questionar: qual é a sua máscara? Qual é a sua metodologia?

O objetivo principal das faculdades de educação e artes plásticas deve ser mudar a prática docente para novos modelos contemporâneos de ação artística, mas, infelizmente, a realidade é bem diferente. Estamos fazendo algo errado. Quando a formação inicial e contínua dos professores é a base para a mudança do ensino-aprendizagem das artes, esta não pode ser relegada a modelos de pesquisa descontextualizados e, pior, reproduzindo práticas errôneas que acontecem em contextos educacionais. Em nossas salas de aula, devemos usar toda a nossa energia para sermos professores resilientes e defender uma pedagogia de afeto, ativista e coletiva.

2. A forma de COMPREENDER a educação artística: argumentação artística e pedagógica

A prática docente deve basear-se na pesquisa sobre as artes, no argumento artístico e pedagógico gerado a partir dela. Devemos encontrar uma forma de construir um objeto de estudo baseado, no nosso caso, em uma educação artística contemporânea, relacional, ampliada, participativa e comunitária, por meio de estratégias e projetos de aprendizados sensíveis.

A educação artística sensível está na afeição com jovens artistas de escolas, centros de arte e espaços criativos. A relação entre arte e educação vai além da relação estabelecida entre professor e aluno. É preciso pensar, tirar a pele do professor e do aluno, para estabelecer uma relação fluida, uma mudança de atitude presente na arte, como Coixet e Berger (2009) dizem que o “estado inicial é confusão”. Também é preciso desarmar, para que possamos construir um olhar interior, compartilhar histórias da vida pessoal que nos dão uma imagem das instituições escolares, narradas a partir da subjetividade, pois o sensível é sempre um estado subjetivo que nos aproxima da realidade. Assim, abrimos caminhos de atuação dentro da pesquisa em educação artística, rumo a uma fluência comunitária, no sentido de dinamismo e vitalidade, e a uma proposta de projetos autênticos de qualidade, em contextos e cenários educacionais.

Quando a comunicação institucional entre as etapas educacionais é praticamente inexistente os projetos comunitários não são viáveis. Existe medo do fracasso e, na arte e na educação, a experimentação é inevitável, sem medo do erro, porque faz parte do processo criativo. O que abunda nas diferentes instituições é o indivíduo, o que é desejável para o futuro da educação artística é reunir-se em grupos de pesquisa e ações interdisciplinares. Iniciativas que envolvem movimentos sociais e como eles entram totalmente nos espaços dos museus, como relacionamento institucional. Arte política e arte comunitária que agitam museus e instituições escolares em direção à transformação social, em direção a um espaço completamente público e sem exclusões.

3. O caminho da PESQUISA na educação artística: o projeto curatorial como pesquisa educacional baseada nas artes

Hoje, as metodologias artísticas aplicadas à pesquisa educacional geraram um campo com sua própria entidade. Passaram de uma dualidade de pesquisa, quantitativa e qualitativa, ao surgimento da pesquisa artística, mais próxima do nosso campo de conhecimento: a Pesquisa Educacional baseada nas Artes (ABER). A *Arts-based Educational* gera um conhecimento mais profundo e caleidoscópico das novas práticas de ação de ensino em sala de aula, como um laboratório para a criação artística contemporânea:

Um projeto curatorial busca a transformação sensível de um campo de ação pedagógica e artística. Conecta processos criativos, com instituições e vida comunitária. As práticas curatoriais constituem uma nova forma de institucionalidade dinâmica, uma relação baseada na interseção entre museus, escolas e universidade, que legitima a pesquisa artística em diversos contextos pedagógicos, não exclusivamente curriculares ou formais (MESÍAS-LEMA, 2018a, p. 24).

As propostas surgem a partir da interação, colaboração e mediação de todas as intersubjetividades dos artistas, professores e alunos residentes, desde projetos experimentais, que buscam modificar a formação de professores, do trabalho e da mediação cultural como "resiliência" até uma política educacional imposta, trabalhando em cooperação, em rede, compartilhando um diálogo participativo sobre táticas de proximidade entre arte e educação.

Formação de professores: provocar afeto para seduzir o aprendizado artístico.

A verdadeira transformação do ensino faz sentido no âmbito da formação inicial e contínua de professores. Entendemos esse treinamento como um local possível e, ao mesmo tempo, honesto com o futuro da educação artística. Um espaço potencial de confiança para poder cometer erros, em uma zona de conforto, onde os professores podem apropriar-se de ideias para ensinar a aprender arte de maneira sensível, necessária para perder o medo de aprender.

Não se trata apenas de questionar metodologias artísticas, mas de defini-las novamente, colocá-las em prática e verificar – ou não – sua utilidade em sala de aula. Os professores não podem construir uma estrutura metodológica se não a experimentarem primeiro; nem se apropriarão dela se não

houver pragmatismo. Assim, poderíamos aceitar plenamente o pensamento de Dewey (1916, p. 169): "uma experiência muito humilde é suficiente para produzir e sustentar todas as teorias que você deseja, mas uma teoria separada da experiência não pode ser entendida nem como uma teoria".

A transformação do ensino exige rapidez e precisão nas ações artísticas que realizamos com nossos alunos, porque arte e educação são o meio pelo qual as táticas de proximidade fluem. Nesse espaço potencial, a mágica acontece quando professores e alunos modificam seus discursos e sua estrutura metodológica em torno do ensino das artes.

Não estamos falando de grandes revoluções, mas de pequenas mudanças. As revoluções educacionais são carregadas de artifícios espetaculares, mas não há mudanças tangíveis. Pelo contrário, essa formação constitui pequenas microutopias que ativam pensamentos divergentes e modos de ação anteriormente inexplorados.

A formação de professores é de extrema importância, pois é nela que a estrutura metodológica do ensino que afeta a prática pode ser modificada. Os professores podem adquirir um compromisso ético de ensinar artisticamente. É uma área de influência: podemos ser decisivos quando se trata de intervir em seu modelo de ensino de um ponto de vista contemporâneo e, por sua vez, os professores que o colocam em prática com seus alunos. Uma regeneração eficaz no ensino, entendida em termos metodológicos, pode se tornar transgressiva: contribui para o futuro da educação artística e para a abordagem criativa do restante das disciplinas. Portanto, devemos provocar a sedução da aprendizagem, e devemos fazê-lo através de ações e estratégias sensatas no treinamento artístico.

O que aprendi em grande parte do meu encontro de uma década com a educação, como campo acadêmico, é que não quero ensinar e aprender se o prazer, o enredo, a emoção e a emoção estiverem ausentes, a metáfora, os artefatos culturais, o envolvimento e a interação com o público (ELLSWORTH, 2005, p. 32).

O olhar do professor, o olhar do aluno, ambos como construtores de conhecimento da educação artística no contexto contemporâneo, seguem caminhos diferentes a cada momento. Se as artes ensinam alguma coisa, é que não existe apenas uma única maneira de pensar, entender, criticar, observar, falar... viver. Normalmente, as linhas de pensamento artístico e educacional se cruzam, se odeiam, rastreiam, se misturam, desaparecem e não têm um curso predeterminado, precisamos

provocar para seduzir o aprendizado artístico em nossos alunos. A arte e, portanto, a educação artística, percorrem essas áreas de fricção, ao longo das margens dos discursos convencional e hegemônico. Margens não implicam marginalidade. As margens existem porque também existem fronteiras. São as áreas de contato em que ocorrem coexistência, conflitos sociais e divergências de visões. Todas aquelas relações que escapam da posição normativa e crítica necessária. Refiro-me a uma educação artística sensível aos movimentos socioculturais, de diversidade funcional e sexual que afeta nossas vidas.

Não compreendo uma formação em processos artísticos, com professores ou alunos do ensino infantil e o ensino obrigatório, sem provocação e sedução em partes iguais. Provocar no sentido de criar um ambiente multissensorial em sala de aula que gere afastamento, conflito, surpresa, incongruência, incerteza, estética e sensibilidade. Essa provocação brinca com a instabilidade do aluno, o espectador em geral, que reage ao estímulo artístico. A partir daí, entre divagações, pensamentos complexos, movimentos físicos e diálogos compartilhados, surge a sedução. Somos seduzidos pela encenação e queremos saber o que vai acontecer. Essa situação estética gera curiosidade e as pessoas são curiosas por natureza. Não sabemos o que vem a seguir, mas essa incerteza é suficientemente sedutora para continuar avançando em nosso aprendizado.

A provocação é o motor da aprendizagem. É uma atitude em relação à sala de aula, uma transgressão artística no espaço acadêmico, institucional e educacional, mediando arte e pessoas. Aqui a experiência pedagógica entre o aluno e o professor sábio é completamente interrompida. Como Jacques Rancière (2003) nos sugere, é possível *ensinar o que é ignorado*, desde que seja baseado na experimentação coletiva de processos artísticos. É um ato compartilhado. Sentir-se livre de laços curriculares para poder experimentar. Os processos artísticos são vividos juntos, e esse tipo de provocação não surge ou acontece de maneira previsível. Às vezes funciona, às vezes não. Às vezes são mais intensos, às vezes não. Às vezes, eles trabalham com um grupo de estudantes e não com outros. A incerteza gerada por esse tipo de provocação estética em sala de aula faz surgir insegurança nas primeiras sessões, mas é superada pela atmosfera de confiança proporcionada pelo professor. Sem a segurança de fazer a coisa certa, a sedução do inesperado não pode aparecer no aluno.

A tarefa do professor é provocar ação artística. Provocar significa excitar, incitar, convidar, estimular com palavras e ações para irritá-lo. A provocação acadêmica incita a resposta ativa do aluno e seu amadurecimento progressivo: através de suas maneiras de fazer as coisas, acompanha a ação em seus momentos críticos, induz a conclusão, forçam os argumentos, a justificativa do processo e a autocrítica (SEGUÍ DE LA RIVA, 2000, p. 37).

A provocação surge de ações artísticas e estratégias sensíveis em sala de aula. O primeiro são ações de perplexidade, do princípio metodológico da ação-reação: o mesmo que alguns artistas contemporâneos usam para provocar o espectador e a mídia. Estratégias sensíveis são conjuntos estéticos que criam uma atmosfera sensorial, cuja intenção é conectar os alunos à arte contemporânea. Através desses conjuntos, ocorre uma transdução sensível entre a obra de arte e a vida dos estudantes. É um processo no qual a energia de um estímulo estético atraente e apetecível é convertida em um sinal elétrico do neurônio sensível do aluno. Através da percepção, os alunos oferecem nossos sentidos de paladar, olfato, visão, tato, audição, quando o processamento sensível à estética começa.

A provocação, que nos seduz a aprender através de ações e estratégias sensíveis, excitam nossas energias latentes, e nosso papel como professores é despertá-las, gerar incertezas, o "pode ser" e o "é possível". Essa ideia, que parece simples, é extremamente complexa quando se trata colocada em prática. Então, por onde começamos a seduzir o aprendizado artístico em nossos alunos?

Durante todo esse tempo ensinando, compreendi que a aprendizagem transforma as pessoas quando há uma provocação sensível, que a seduz e a fortalece em seu eu interior, em sua identidade. Essa aprendizagem influencia a maneira de ver a vida e a própria vida, bem como a maneira de se relacionar com os outros. A aprendizagem artística é um ato de fascínio. Um ato vivido. Há tanta saturação visual, que apenas aprenderemos o que nos faz perder o rumo interior. Vemos muitas coisas, mas só lembramos algumas. Portanto, é necessário dar a palavra-imagem à biografia de nossos alunos em relação à educação artística vivida. É a única maneira de atraí-los desde o início, aprimorando suas histórias pessoais como fonte de interesse, assim como menciona Maxine Greene:

Penso que, se eu e outros professores realmente provocamos nossos alunos além dos limites do convencional e do que é considerado normal, nós mesmos temos que experimentar rupturas com o que é estabelecido em nossas próprias vidas. Temos que continuar acordando para começar de novo (GREENE, 2005, p. 169-170).

A virada afetiva: afetividade(s) e sensibilidade na formação de professores

Para Patricia Clough, “o afeto refere-se à capacidade do corpo de afetar e ser afetado ou ao aumento ou diminuição da capacidade do corpo de agir ou se conectar. Essa ‘autoafeição’ está ligada à sua própria sensibilidade ou ao fato de estar vivo” (CLOUGH, 2008 *apud* LARA; ENCISO, 2013, p. 104). A sensibilidade da experiência estética são todos os “afetos que nos afetam” aos quais Spinoza se referia. Na educação, o sensível tem sido percebido como uma fraqueza humana ligada à efeminação. O desafio da educação artística consiste em nos capacitar com a sensibilidade como força, energia e vida de nossa identidade. Não há nada mais positivo para uma sociedade divergente que se conecta à diversidade emocional e nos molda como pessoas. Essa é a única maneira de criar políticas livres e ter a participação do cidadão no bem comum.

Marina Garcés (2013) fala do mundo hoje como o impulso coletivo de perder o medo e realizar ações vitais, capazes de ir além do que é conhecido e de tudo que não pode ser visto ou previsto. A sensibilidade como ato político, entendendo o político como a construção subjetiva da interação social, é a cultura do útil, do cotidiano, do pequeno e imediato da vida. A sensibilidade permite uma prática coletiva. Até certo ponto, as políticas da comunidade existem devido à necessidade de gerar coletividade quando realmente não existe. O mundo é globalizado, mas individualista. O treinamento sensível reduz as desigualdades nutridas por várias visões.

Essas discrepâncias são as mesmas que produzem uma separação entre arte contemporânea e estudante, que respondem ao medo do abismo e ao pânico no campo artístico, devido à sua ignorância. De certa forma, é o triunfo neoliberal da arte para alguns: fazem-nos sentir fora da elite para provocar sua rejeição. Os alunos consideram que, para apreciar, entender ou produzir arte, é necessário o “dom” da sensibilidade. Partindo da base de sua presença necessária, deve ser entendida como uma formação intelectual, reflexiva e crítica, e não como um dom divino de caráter místico. Erroneamente, a sensibilidade continua sendo identificada com:

- Humores: tristeza, melancolia ou choro. Essas emoções extremas são herdadas do artista romântico, que se sente incompreendido e se expressa com certo melodramatismo. É estabelecida uma associação entre uma pessoa sensível e alguém que está constantemente deprimido por situações da vida. A partir da educação artística, devemos desconstruir esse preconceito.
- Questões de gênero: a sensibilidade está ligada ao feminino, estigmatizando qualquer estudante sensível. A escola, longe de ajudar, regula essa situação. Os professores Jae Major e Ninetta Santoro (2014) realizaram uma investigação muito sugestiva sobre "sensible girls, silly boys". Eles refletem sobre os discursos de gênero usados pelos professores em sala de aula, procurando ver até que ponto eles ajudam ou estereotipam a construção de identidade em crianças de 9 a 10 anos da Nova Zelândia. Eles descobriram que os professores que usaram discursos críticos nas suas aulas, incorporando sensibilidade de gênero, também geraram identidades híbridas nos seus alunos. No entanto, alertam para a escassa formação de professores nos currículos, a fim de desconstruir a bipolaridade do discurso hegemônico de gênero. A teoria de gênero responde a um padrão cultural. Judith Butler (2006) fala do gênero como uma norma socialmente estabelecida, como uma bipolaridade oposta. Estar dentro ou fora do normativo pressupõe que as pessoas valorizem a relação de estar perto ou longe do "bastante feminino" ou do "bastante masculino". Tudo o que se afasta da norma masculino/feminino é excluído e, portanto, o normativo se torna um nível de poder social. Sem dúvida, isso também afeta novas sensibilidades nas relações de gênero e na ideia de família.
- Fragilidade: Talvez o discurso moderno tenha focalizado toda a nossa atenção nas forças pessoais, sacralizando o sensível como uma fraqueza da vida complexa. No entanto, para enfrentar a dureza do mundo real, sua súbita síndrome de aceleração, é essencial se adaptar a uma vida interconectada. Para isso, precisamos ser sensíveis a todos os estímulos e eventos ao nosso redor. Crianças e adolescentes são frágeis diante da velocidade dos acontecimentos e antes da imposição de ritmos desumanos ditados pelos adultos, pelos mercados e pelo poder. A escola não se concentra nessa fragilidade social onde "todo atraso, dilação ou espera foi transformado em um estigma de inferioridade" (BAUMAN,

2007, p. 22). As artes e a cultura são vistas como uma atividade do nosso tempo livre, quando na verdade são elas que nos libertam o tempo todo. Muitas vezes, a educação artística é vista como empobrecimento pessoal, uma metodologia de entretenimento e uma linguagem inútil que é uma perda de tempo. O que não deixa de ser uma perversão educacional apoiada pelos governos.

A tirania política já está encarregada de nos lembrar constantemente de que não devemos perdê-la. É o que dizem, ou melhor, querem. O governo quer uma educação para a produtividade, para a exploração do trabalho e não para a sensível "fragilidade". E eles estão tendo sucesso. Isso afeta a maneira como os professores ensinam e a maneira como os alunos aprendem. Eu não poderia concordar com a pedagogia da *slow school*. Correntes de pensamento educacional em favor da lentidão, descoberta calma e experimentação sensata.

Sim, a sensibilidade é a força motriz em tudo que o homem faz, em tudo em que atua e em tudo que descobre com sua imaginação criativa. Em todos os campos, incluindo os de política e ciência. Não é um atributo exclusivo dos artistas. Os cientistas mais férteis precisam mostrar grande sensibilidade, grande requinte intelectual e grande dose de imaginação e inventividade, quando, a partir de suas experiências, que nunca são o resultado de uma simples cadeia lógica de argumentos, conseguem formular hipóteses, refutar teorias, descobrir horizontes. Sem esse tipo de sensibilidade, nenhuma descoberta ou teoria é possível (PÉREZ-BARREIRO, 2017).

Se desenvolvêssemos uma educação artística sensível, não influenciariamos efetivamente a formação da personalidade de crianças e adolescentes para treinar os melhores profissionais do futuro? Qualquer que seja o campo profissional, uma visão de vanguarda é exigida em todos eles, é a única maneira de expandir ao longo do tempo e se adaptar às mudanças futuras. Ou você muda constantemente e se reinventa, ou desaparece do mercado. É curioso que em uma educação que promove única e exclusivamente o pensamento racional, eles ainda não perceberam que ele é ativado e desencadeado por reações sensoriais. O despertar da sensibilidade causa a conexão de ideias, conceitos e metáforas que geram um discurso lógico através da abstração do nosso contexto. O pensamento racional é estimulado pela sensibilidade. Daí a importância do desenvolvimento estético nas salas de aula para poder interpretar os símbolos visuais que nos afetam como pessoas. As crianças, desde muito jovens, sentem a necessidade de se aproximar de tudo ao seu redor, o encontro com o símbolo visual, aprendem com ele, são absorvidos, imitam, organizam dentro de si e se expressam em vários idiomas. Na linguagem artística, a estética não está sujeita a

regras como na linguagem matemática, por exemplo, e símbolos visuais, texturas e materiais, de modo que uma criança não está sujeita à convencionalidade ao desenhar e expresse-se sensivelmente. São os adultos que restringem essa liberdade à medida que avançam no sistema educacional. A criança parte de sua própria estrutura pessoal, de ver sua realidade externa e, nesse processo, é fundamental que um *arteducador* possa desenvolver experiências de sensibilidade estética que não levantem barreiras à imaginação e à criatividade de crianças e adolescentes.

Debater o conceito de sensibilidade implica quebrar preconceitos e revisitar os autores que investigaram o sensível também de uma perspectiva estética. Falaremos principalmente de dois, Susanne Langer (1966, 1967) e Friedrich Schiller (1990), que abordaram o sensível a partir do significado vital da arte: “vital porque é sempre um modo de sentimento, de significado, emoção ou consciência transmitida por uma obra de arte. arte; significado porque é compartilhado, comunicado ao espectador”. (LANGER, 1966, p. 65).

A carreira de Susanne Langer é determinada pela definição do conceito de sentimento artístico como: “tudo o que pode ser sentido... até as emoções mais complexas, tensões intelectuais ou sentimentos de uma vida consciente” (LANGER, 1966, p. 23). Para a autora, a obra de arte é um elemento da vida que adquire significado no diálogo. Ela fala sobre a sensibilidade artística como um processo intelectual, que surge em nossa imaginação. Conectamos ideias, damos a elas um significado com base em nossa experiência e observação direta com o trabalho artístico. Langer fala disso como uma intuição. Como método de conhecimento extrassensorial e como atividade intelectual para que ocorra a compreensão do trabalho. Descobrir a linguagem discursiva de uma obra de arte é um ato de vida sincero: “o processo de fragmentação da nossa experiência sensorial, tornando a realidade concebível, memorável e até previsível, é um processo da imaginação” (LANGER, 1966, p. 76).

Langer recebeu muitas críticas por sugerir subjetividade ao interpretar uma obra. Argumentos que, até hoje, são reproduzidos pelos alunos e que o currículo oficial também interpreta mal, quando se fala em arte como expressão de sentimento. No entanto, do meu ponto de vista, e aprofundando no pensamento da autora, ela nos fala da necessidade de treinamento intelectual para entender o simbolismo artístico a partir de nossa subjetividade pessoal. Essa é uma das ideias a recuperar: a sensibilidade do intelectualismo; o sentimento é necessário para ser apreciado, mas sempre do

nosso pensamento complexo e crítico. Se desenvolvermos ações artísticas baseadas unicamente na experiência sensorial e distanciadas do cognitivo, de complexos processos criativos, trataremos da arte contemporânea e da educação artística de uma maneira muito reducionista.

Esse é também o legado de Friedrich Schiller, que expressou a importância de uma educação da sensibilidade através da estética, "e não apenas porque é um meio de tornar a inteligência mais perfeita e eficaz na vida, mas também porque contribui para aperfeiçoar essa inteligência" (1990, p. 171). Segundo Schiller, educar a sensibilidade envolve uma questão política. É a condição que nos permite reformar o Estado e, obviamente, a política regula muitos aspectos de nossa vida; portanto, a sensibilidade é uma questão política em nossas vidas.

Schiller (1990) afirma o esse impulso sensível exige uma mudança em nossa identidade. Esse impulso ligado ao pessoal é constituído por todos os estímulos estéticos, objetos e artefatos que nos cercam. Todas essas "formas vivas" constroem o trânsito da sensibilidade para com os pensamentos, como o desenvolvimento individual de uma força ativa que nos liberta. Em seu livro *Cartas sobre la educación estética del hombre*, o autor defende que a arte e a estética desempenham um papel pedagógico e cultural dentro do conhecimento sensível das pessoas: "Educar a faculdade sensível é, portanto, a necessidade mais urgente de nosso tempo, não apenas porque é um meio de efetivar o progresso do conhecimento na vida, mas também porque contribui para a melhoria de seu conhecimento" (SCHILLER, 1990, p. 124).

Todas essas ideias clássicas sobre sensibilidade, afeto e arte, que podem muito bem parecer anacrônicas, permanecem totalmente válidas e precisamos recuperá-las para propor uma educação artística contemporânea. Hoje, porém, os novos materialismos promovem pesquisas no campo da estética e da sensibilidade. Eles nos oferecem novas perspectivas para entender o sensível a partir de seu processamento afetivo e suas implicações socioeducativas para o ensino-aprendizagem das artes.

Aprendendo a habitar a sala de aula como laboratório experimental: habitando artistas e projetos curatoriais

Como argumentei em outros trabalhos (MESÍAS-LEMA, 2019), o que proponho é habitar a sala de aula como um laboratório experimental da vida, sensível às realidades de nossos alunos. Um laboratório é um espaço para trabalho cooperativo, ampliado, de transgressão e resistência, um território nômade para o aprendizado artístico, um espaço destinado à generosidade educacional, ao prazer e à participação, de ser protagonistas do nosso futuro, que nos permita chegar tão longe quanto a incerteza do processo criativo nos levar. Não existem objetivos, apenas rotas, caminhos alternativos, arquiteturas efêmeras e flexíveis, de estética dialógica e relacional, com metodologias que variam do prazer à frustração, dos avanços e retrocessos, da conexão de ideias, pessoas e ações artísticas. Em um laboratório criativo, são gerados eventos plásticos e visuais, muitos deles estranhos, esquivos do acadêmico, como atos simbólicos e metafóricos do nosso modo de ser. Viver em sala de aula implica ser capacitado pelo espaço, como Juhani Pallasmaa afirma:

O habitar supõe um evento e uma qualidade mental e experimental, além de um ambiente material, funcional e técnico. A noção de lar se estende muito além de sua essência física e seus limites. Além das questões práticas da habitação, o ato de habitar em si é um ato simbólico e, imperceptivelmente, organiza o mundo inteiro para o habitante. Além de nossas necessidades físicas e corporais, nossas mentes, memórias, sonhos e desejos também devem ser organizados e habitados. Viver faz parte da própria essência do nosso ser e da nossa identidade (PALLASMAA, 2017, p. 8).

Assim, a sala de aula torna-se nossa e fica no andar térreo. O *sótano da arte* (MESÍAS-LEMA, 2017), nomeado pela sua localização, é concebido como um local multidisciplinar para as artes: fotografia, escultura, instalação, *performance*, arte sonora, pintura, etc., em que artistas são convidados anualmente para participar dos projetos realizados lá. Um laboratório transforma a institucionalidade do próprio espaço, não se trata mais da sala de aula como um protótipo dentro do centro educacional, mas como uma zona intermediária para quebrar as rotinas, para flexibilizar os tempos, retardá-los e com uma maré contínua de jovens artistas residentes em sala de aula, coparticipantes em diferentes projetos.



MODULAR ASSEMBLY. TEACHER TRAINING LAB. 2018



DRAWING PROJECTIONS. TEACHER TRAINING LAB. 2017



PHOTOGRAPHING THE LIGHT. TEACHER TRAINING LAB. 2016

Figura 2 – Photographing the light. Teacher Training Lab. 2016

Fonte: José Maria Mesías-Lema

MESÍAS-LEMA, José María. Afetividades na arte e na educação: para uma cartografia sensível à vida de nossos alunos.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Na arte, a subjetividade é revelada como um laboratório de experimentação. Na cidade, os espaços públicos se tornam um laboratório de criatividade e aprendizado significativo. Na música e nas artes sonoras, sons, silêncios e sussurros tornam-se um laboratório de produção. Na *performance*, o corpo se torna um laboratório de exploração. Um laboratório, em termos de cidadão, é, na verdade, um espaço comum, aberto e ampliado; onde, a partir de problemas situados, é criada uma comunidade de praticantes e colaboradores, de pessoas que desejam arriscar, em pensamento e imaginação, a criação de protótipos para pensar e intervir na realidade histórica e social. O laboratório deve estar conectado a nós em uma rede. O laboratório cria dispositivos para intervir e hackear a coisa real. A figura do laboratório foge da estrutura hierárquica, tornando-se um formato organizacional, de criação e construção de conhecimentos e práticas compartilhadas (Varios Autores, 2012 *apud* BEJARANO, 2016, p. 338)

O fracasso está permitido no nosso laboratório; são esperados ativação, esforço e coragem para enfrentar novos desafios educacionais. É oferecido treinamento de qualidade, criativo, exigente e divergente. Nossa filosofia de treinamento parte de um perfil específico do aluno: todos querem aprender novas metodologias, colocá-las em prática, ver até que ponto elas funcionam ou não. Que cada um se comprometa com o que é apaixonado, com suas preocupações pessoais e profissionais. Não formamos "produtos educacionais", embora a administração educacional nos imponha algumas competências: fugimos radicalmente delas. Em vez disso, promovemos processos artísticos pessoais, e cada aluno constrói seu modelo de ensino para uma educação artística sensível.

Mas nosso porão em particular não é um exemplo isolado, muito pelo contrário, os antecedentes remontam há mais de um século. Laboratory School de John Dewey, em 1896, era uma faculdade vinculada à Universidade de Chicago, que servia como laboratório experimental em educação, onde a teoria foi posta em prática e vice-versa, observando sua reciprocidade. De lá vieram metodologias proativas (DEWEY, 1916). A Medialabs surgiu em 1985, no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), hoje amplamente expandido nos museus de arte contemporânea, vinculando tecnologia e práticas sociais.

Em suma, como professores, sabemos que a rotina diária da sala de aula não leva à ativação de processos criativos. Em qualquer caso, reproduz ações estereotipadas e inventadas no contexto acadêmico. Reitero o que disse em outras ocasiões, o novo não é tão novo. O laboratório experimental deve ser uma referência estratégica dentro do centro educacional, um local sempre aberto

com caráter criativo, um local para subverter espaços e comprometido com as necessidades de crianças e adolescentes. Deve romper, de uma vez por todas, com uma estética escolar inventada, totalmente afastada da contemporaneidade das artes.

Toda essa metodologia de ensino e aprendizagem se materializa na prática por meio de projetos curatoriais, como uma pesquisa educacional baseada em artes (Arts-based Educational Research). Esses projetos e a referida prática artística e educacional como forma investigativa de conhecimento afetivo e coletivo também podem ser consultados em outros trabalhos (MESÍAS-LEMA, 2018a, 2019, 2020).

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Los retos de la educación en la modernidad líquida**. Barcelona: Gedisa, 2007.
- BEJARANO BARCO, J. Museos, educación y laboratorios experimentales. **GEARTE**, v. 3, n. 3, p. 333-350, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/2357-9854.70040>>. Acesso em: 13 nov. 2020.
- BUTLER, J. **Deshacer el género**. Barcelona: Paidós, 2006.
- CLOUGH, P. (De)Coding the Subject-in-Affect. **Subjectivity**, v. 23, n. 1, p. 140-155, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1057/sub.2008.16>>. Acesso em: 13 nov. 2020.
- COIXET, I.; BERGER, J. **From I to J**. Barcelona: ACTAR, 2009.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Rizoma**. Valencia: Pre-Textos, 1997.
- DEWEY, J. **Democracy and education**: an introduction to the philosophy of education. New York: Macmillan, 1916.
- ELLSWORTH, E. **Posiciones en la enseñanza**: diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad. Madrid: Akal, 2005.
- GARCÉS, M. **Un mundo común**. Barcelona: Bellaterra, 2013.
- GREENE, M. **Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social**. Barcelona: Graó, 2005.
- LANGER, S. **Los problemas de arte**. Buenos Aires: Infinito, 1966.
- LANGER, S. **Sentimiento y forma**. México: Universidad Autónoma de México, 1967.
- LARA, A.; ENCISO, G. El Giro Afectivo. **Athenea Digital**, v. 13, n. 3, p. 101-119, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>> Acesso em: 13 nov. 2020.
- MAJOR, J.; SANTORO, N. Sensible girls and silly boys: what do teachers need to know about gender. **The Australian Association for Research in Education**, v. 41, p. 59-72, 2014.
- MESÍAS-LEMA, J. M. Coge un caramelo y formaré parte de ti: cartografía sensible para la educación de las artes en la contemporaneidad. In: GORETE, M.; MARTINS, M. (Ed.). **A educação das artes na contemporaneidade**. Vitória: EUFES, 2015. p. 96-134.
- MESÍAS-LEMA, J. M. Art teacher training: A photo essay. **International Journal of Education through Art**, v. 13, n. 3, p. 395-404, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1386/eta.13.3.395_1>. Acesso em: 13 nov. 2020.
- MESÍAS-LEMA, J. M. Artivismo y compromiso social: transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. **Comunicar**, v. 57, n. 26, p. 19-29, 2018a. Disponível em: <<https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>>. Acesso em: 13 nov. 2020.

MESÍAS-LEMA, J. M. Micro-ações performativas para uma educação em arte sensível na formação de professores. **GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 158-185, jan.-abr. 2018b. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/2357-9854.75676>>. Acesso em: 13 nov. 2020.

MESÍAS-LEMA, J. M. **Educación Artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores**. Barcelona: Graó, 2019.

MESÍAS-LEMA, J. M. Inhabit artists: A contemporary, participative and collective methodology in Art Education. **Observar**, vol. 13, p. 74-104, 2019. Disponível em: <<https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/104>>. Acesso em: 13 nov. 2020.

MESÍAS-LEMA, J.M.; LÓPEZ-GANET, T.; CALVIÑO-SANTOS, G. Atmospheres: Shattering the architecture to generate another educational discourse in art education. **International Journal of Education & the Arts**, v. 21, n. 6, 2020. Disponível em: <<http://doi.org/10.26209/ijea21n6>>. Acesso em: 13 nov. 2020.

PALLASMAA, J. **Habitar**. Barcelona: Gustavo Gili, 2017.

PÉREZ-BARREIRO, G. Sensibilizar la inteligencia. In: PEDROSA, M. **De la naturaleza afectiva de la forma**. Madrid: Museo Nacional Reina Sofía, 2017. p. 14-33.

RANCIÈRE, J. **El maestro ignorante**. Barcelona: Laertes, 2003.

SEGUÍ DE LA RIVA, J. **Dibujar, proyectar (III). Planteamiento y referencias pedagógicas**. Madrid: Instituto Juan de la Herrera de la ETSAM, 2000.

SCHILLER, F. **Cartas sobre la educación estética del hombre**. Barcelona: Anthropos, 1990.

“Experiência dança”: uma prática artístico-pedagógica

“Experience dance”: an artistic pedagogical practice

“Experiencia danza”: una práctica artística-pedagógica

Nicole Blach Duarte de Carvalho

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

E-mail: profnicoleblach@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0467-9885>

RESUMO:

O artigo apresenta um resumo da dissertação de *mestrado Experiência Dança: nos bastidores de uma prática artístico-pedagógica*, desenvolvida no Instituto de Artes da Unicamp, orientada pela Profa. Dra. Ana Maria Rodriguez Costas. Examinou-se uma prática artístico-pedagógica elaborada pela autora com base em sua trajetória como artista e professora de dança, apoiada em uma perspectiva de dança contemporânea consonante com o pensamento de Louppe (2012) e pressupostos do coletivo Judson Dance (BANES, 1994; 1999; 2003, CAVRELL, 2012). A pesquisa qualitativa de caráter exploratório partiu da abordagem autoetnográfica aliada à investigação da própria prática com o objetivo de evidenciar as articulações entre concepções e práticas de dança bem como a potência do ato dançante em si enquanto gerador e produtor de conhecimentos.

Palavras-chave: *Dança. Prática Artístico-pedagógica. Dança Contemporânea.*

ABSTRACT:

The article presents a summary of the master's dissertation *Dance Experience: behind the scenes of an artistic-pedagogical practice* developed at the Unicamp Institute of Arts, guided by Profa. Dr. Ana Maria Rodriguez Costas. An artistic-pedagogical practice elaborated by the author was examined based on her trajectory as an artist and dance teacher, supported by a contemporary dance perspective in line with the thinking of Louppe (2012) and assumptions of the collective Judson Dance (BANES, 1994; 1999; 2003, CAVRELL, 2012). The qualitative research of exploratory character started from the autoethnographic

approach combined with the investigation of the practice itself with the objective of showing the articulations between conceptions and dance practices as well as the power of the dance act itself as a generator and producer of knowledge.

Keywords: *Dance. Artistic-pedagogical practice. Contemporary dance.*

RESUMEN:

El artículo presenta un resumen de la disertación de maestría *Dance Experience: detrás de escena de una práctica artístico-pedagógica* desarrollada en el Instituto de Artes de la Unicamp, guiada por Profa. Dra. Ana María Rodríguez Costas. Se examinó una práctica artístico-pedagógica elaborada por la autora en función de su trayectoria como artista y profesora de danza, respaldada por una perspectiva de danza contemporánea en línea con el pensamiento de Louppe (2012) y los supuestos del colectivo Judson Dance (BANES, 1994; 1999; 2003, CAVRELL, 2012). La investigación cualitativa de carácter exploratorio comenzó con el enfoque autoetnográfico combinado con la investigación de la práctica en sí misma con el objetivo de mostrar las articulaciones entre las concepciones y las prácticas de danza, así como el poder del acto de danza en sí mismo como generador y productor de conocimiento.

Palabras clave: *Danza. Práctica artístico-pedagógica. Danza contemporánea.*

Artigo recebido em: 14/05/2020

Artigo aprovado em: 24/09/2020

Quem sabe dançar sabe o quê? Dominar uma ou outra técnica de dança ou um conjunto de passos? Realizar com certa qualidade uma gama de movimentos? Este artigo nasce do desejo de compartilhar parte da pesquisa de mestrado “Experiência Dança: nos bastidores de uma prática artístico-pedagógica”,¹ desenvolvida no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sob orientação da profa. Dra. Ana Maria Rodriguez Costas. Partindo do pressuposto de que dançar envolve transformar o ordinário em extraordinário, neste estudo examinou-se uma proposta artístico-pedagógica elaborada pela autora com base em sua trajetória como artista e professora de dança, apoiada em uma perspectiva de dança contemporânea consonante com o pensamento de Louppe (2012) e pressupostos do coletivo Judson Dance (BANES, 1994; 1999; 2003, CAVRELL, 2012).

A pesquisa qualitativa de caráter exploratório teve como aporte metodológico a abordagem auto-etnográfica caracterizada por “uma escrita do eu que permite o ir e vir entre a experiência pessoal e as dimensões culturais a fim de colocar em ressonância a parte interior e mais sensível de si” (FORTIN, 2009, p. 83). Metodologicamente, essa abordagem se organiza na prática como pesquisa, reconhecendo-a como principal atividade investigativa, uma vez que dela surgem as questões, os problemas e as possíveis soluções. De acordo com Gray, citada por Lorenzini (2013), alguns aspectos configuram este tipo de pesquisa:

Em primeiro lugar, a investigação deve ser iniciada pela prática, as questões, problemas e desafios são identificados e formados pelas necessidades da prática e dos pesquisadores práticos; em segundo lugar, a estratégia de pesquisa é desenvolvida através da prática usando metodologias e métodos específicos e conhecidos por aqueles que a praticam (GRAY *apud* LORENZINI, 2013, p. 76, tradução nossa).²

A ênfase na prática favorece a articulação de três diferentes tipos de conhecimento: o do pesquisador (que inclui o conhecimento incorporado, a experiência fenomenológica), o conhecimento explícito (reflexão crítica) e o conhecimento conceitual (referenciais teóricos) (NELSON IN JONES *apud* LORENZINI, 2013).

Partilha-se, assim, parte de uma pesquisa artística, situada no âmbito acadêmico, em que se tem em vista a arte aproximada à vida e o fazer artístico como um processo de envolvimento profundo com a “experiência do fazer” (DEWEY, 2010). Para Sánchez (2015), os artistas que se inscrevem nesse novo paradigma, o da pesquisa artística,

não concebem a si mesmos como inventores de formas e manipuladores de objetos, mas como geradores de saber ou agentes numa rede de geração de saberes. Nessa rede, os artistas não ocupam uma posição de privilégio, mas se deslocam guiados por questões ou afetados por problemas, aos quais respondem pondo à disposição da coletividade os procedimentos e as habilidades próprias de sua prática (SÁNCHEZ, 2015, p. 323).

A dança é um campo amplo e diverso, permeado por inúmeras práticas, técnicas, estilos, modos de pensar e de produzir. Para além disso, ela ocupa contextos diferenciados, sendo assim “utilizada” para diversos fins: terapêuticos, lazer, interação social, relaxamento, entre outros. Porém, ao se trabalhar numa perspectiva artística, de produção de conhecimento, por mais que os aspectos mencionados possam se relacionar com a prática de dança (autoestima, socialização, entre outros), não são esses os objetivos pretendidos.³ Dessa maneira, o modo de tratar o fenômeno, bem como o de conduzir processos de ensino-aprendizagem em seu território, precisa ser diferenciado, pois está implicado em gerar outro tipo de experiência. “A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte” (BRASIL, 2017, p. 193).

No entanto, sabe-se que o ensino de dança, dependendo de como é conduzido e de onde está inserido, pode acabar reproduzindo modelos que supervalorizam o preciosismo da forma, os virtuosismos corporais e consolidam uma percepção de dança que limita a compreensão da plasticidade deste fenômeno. De acordo com Marques “dependendo de como forem ensinadas, técnicas, passos e coreografias acabam por se tornar conchas prontas e fechadas que os alunos devem vestir e se acomodar dentro delas” (MARQUES, 2011, p. 32). Uma vez que a arte é um tipo de conhecimento que lida com realidades possíveis (VIEIRA, 2013) e que nem todo fazer é artístico (DEWEY, 2010), torna-se fundamental evidenciar como a dança se organiza nesse contexto.

Pensar a dança sob uma perspectiva artística envolve compreender o fenômeno a partir de sua potência criativa; é enfatizar os aspectos que possibilitam a manifestação das diversas formas, olhar para os elementos que constroem, contornam e organizam as formas e investigar os sentidos e as intencionalidades envolvidas nos projetos criativos e/ou nas danças manifestadas (BRASIL, 1997; 2017). “A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal” (BRASIL, 2017, p. 193).

Desse modo, ao olhar para a dança e para o ensino de dança busco enfatizar o “fazer dança” e não o fazer “da dança”, a fim de evocar a noção de conhecimento adquirido na experiência vivida, que envolve a organização individual/pessoal dos elementos, conteúdos e processos envolvidos na prática de dança. Noção essa que tem ressonância com o conceito de conhecimento tácito de Michael Polanyi.⁴ Segundo Cardoso e Cardoso:

O conhecimento tácito é complexo, desenvolvido e interiorizado durante longos períodos de tempo (...). Este tipo de conhecimento medeia o dia-a-dia dos indivíduos, contendo uma aprendizagem tão pessoal e intrínseca que as suas regras podem ser impossíveis de separar da forma como cada indivíduo age. (...) sendo altamente experiencial, pessoal e específico do contexto (CARDOSO; CARDOSO, 2007, p. 45).

No âmbito da pesquisa realizada, pensar a prática de dança a partir de uma abordagem artística e pedagógica envolveu instigar o conhecimento tácito colocando-o em relação com a prática elaborada, estimulando o sujeito que dança a observar a dança que ele produz, apostando que este envolvimento perceptivo poderia propiciar experiências singulares, artísticas. Em Dewey, o artístico é estético, e a experiência, por ser a realização de um organismo imerso em um mundo de coisas, “é a arte em estado germinal” (DEWEY, 2010, p. 19). Para ele:

a experiência estética é a experiência pura. É a experiência liberada das forças que impedem e confundem seu desenvolvimento como experiência – livre, em outras palavras, dos fatores que subordinam uma experiência, tal como diretamente vivenciada, a algo que vai além dela (DEWEY, 2010, p. 472).

Partiu-se do pressuposto de que a habilidade de dançar, vista como uma inteligência do corpo se revelaria no ato dançante. Contudo, não seria apenas a capacidade de reproduzir passos e movimentos, ou de reagir a estímulos sonoros ou sensações que indicariam a presença dessa habilidade, mas, sim, a capacidade de transformar essas ações em movimentos poéticos, ou seja, não se tratava apenas de conseguir executar, criar ou reproduzir passos e movimentos, mas, sim, de alcançar certa qualidade expressiva nessas ações. O movimento poético é o movimento dançado; uma ação que articula domínio físico e consciência e que surge de um tipo de conexão entre sujeito e dança que projeta a experiência do movimento para uma dimensão estética. Segundo Gil (2001), “o corpo do bailarino é transportado pelo movimento porque se insere nele, numa linha começada antes dele, antes de seu próprio movimento, e que se prolonga depois dele, depois da ação corporal” (GIL, 2001, p. 15). Temos assim que o movimento dançado (ou poético) ocorre numa

integração entre corpo e movimento. Domínio físico seria a capacidade de estabelecer um equilíbrio de forças que atuam sobre, no e através do corpo. E isso não se refere ao domínio de uma técnica, embora possam existir técnicas que contribuam para esse domínio, mas, sim, à capacidade de equilibrar no corpo a atuação de diversas forças. Acreditando que este equilíbrio de forças se dá à medida que é instaurada uma percepção consciente de si em movimento, apostou-se na ação dançante como disparadora do processo entendendo que, uma vez alcançado este equilíbrio, o movimento seguiria em um fluxo engajado pelas dimensões internas e externas do ser. Seria este o momento em que o sujeito encontra “a dança” e ela acontece, transformando os menores e mais simples movimentos do corpo em movimentos poéticos. Em sintonia com Pereira (2014, p. 42), compreende-se que, “o dançarino (a pessoa que dança), ao dar-se consciência de uma sequência dinâmica de movimentos, torna-se criador; ele utiliza forças conscientes e inconscientes como elementos criativos, transformando-os em energia intrínseca simultaneamente à criação formal e à vida”.

Nesse ponto cabe ressaltar a aproximação com Gil (2001) no que se refere ao movimento dançado. Para ele, movimento dançado é aquele que expressa leveza, que transforma o peso em impulso, em energia que faz fluir o movimento. Vencer o peso seria assim o primeiro desafio do bailarino, pois tudo se passa no espaço de seu corpo. Como alcançar essa leveza, essa outra perspectiva de peso no corpo? Gil responde a essa pergunta dialogando com alguns fundamentos de Laban.

Ele aponta que, na teoria de Laban (1960), o esforço (que é o impulso interior que dá origem a todo movimento) na dança é provido de qualidades tais como peso, tempo, espaço e fluxo, que variam em quantidade e intensidade de tal modo que em suas combinações possíveis configuram diversos tipos de movimentos dançados. O movimento começa no intervalo entre dois tipos de energia, uma anterior a forma e outra que a produz, porém nesse intervalo o movimento já se encontra como potência virtual, ou seja, como possibilidade de vir a ser. Assim, o esforço “contém em si a forma por vir; mas quando esta se desenvolve, já não há esforço no sentido próprio, nem resistência do corpo ao movimento que flui” (GIL, 2001, p. 18). O esforço atinge um ponto zero quando o movimento dançado começa (GIL, 2001). Este ponto zero indica uma situação de equilíbrio: “no instante em que o esforço desaparece, surge um outro movimento que corre sem entraves. Entre os dois, o bailarino obteve o equilíbrio que precisava” (GIL, 2001, p. 18). É esse equilí-

brio que produz efeito na relação com o peso do corpo. Essa condição de equilíbrio se alinha ao que chamei de domínio físico acima. A partir desse domínio, ou condição de equilíbrio, é que flui o movimento, sendo esse já um movimento consciente, integrado, dançado e, assim, poético.

Tendo como referência a dança contemporânea em diálogo com o pensamento de Louppe (2012) e pressupostos do coletivo Judson Dance (Banes, 1994; 1999; 2003 e Cavrell, 2012), elaborou-se uma prática que teve como objetivo provocar as relações entre dança, corpo e movimento apostando em ampliar experiências e possibilitar o reconhecimento da potência do ato dançante em si como gerador e produtor de saberes. Escolhi desenvolver procedimentos que colocassem os sujeitos em situações que pudessem gerar estados de desequilíbrio, de risco, tensão e também certo conforto apostando que essas sensações mobilizariam novas percepções na prática dançante.

As práticas elaboradas se inserem em um fluxo de pensamento artístico, que elege o risco, a incerteza e a imprevisibilidade como recursos para o desenvolvimento da autonomia e da singularidade em seus processos de conhecimento. Segundo Machado e Siedler (2012, p. 5):

Um corpo que, ao dançar, se vale do que não é determinado (...), aprende, ao produzir soluções imediatas e inusitadas e ao experimentar a impossibilidade de uma repetição. Ao lidar com a incerteza, o corpo adquire complexidade e a intenção de enunciar uma falha é trocada pela ação de solucionar. É um exercício adaptativo que instiga o aprendizado, pois os ajustes do corpo enunciam engenhos particulares diante da incerteza presente nos processos.

Optou-se por olhar para a dança a partir da perspectiva da dança contemporânea entendendo que ela “reafirma a especificidade da arte da dança” (TOMAZZONI, 2006), uma vez que desloca o conceito de dança de uma estética pré-estabelecida. Por não se definir como uma técnica específica (JOSÉ, 2011; MURTA, 2014), ela se torna “um campo de conhecimento, amplo, aberto, vivo, pleno de infinitas possibilidades de criação artística e de processos em constante construção e transformação” (JOSÉ, 2011, p. 2). Temos, assim, uma perspectiva em que a dança é “visão de mundo em si” (FAZENDA *apud* LOUPPE, 2012, p. 14) ou forma de cultura em si e não um mero produto, ou reflexo da cultura. Tomou-se como referência o coletivo Judson Dance,⁵ por ser possível identificar nesse movimento de artistas da vanguarda dos anos de 1960 uma ruptura radical com pressupostos da dança, cujos desdobramentos ecoam até hoje (GIL, 2001). A partir da

sua produção de dança, percebe-se um desejo de liberdade estética e de liberdade no corpo que evoca um fim para a imposição de um estilo artístico e do engessamento estético e técnico da dança (MUNIZ, 2011).

Apostou-se que seria possível encontrar no movimento Judson Dance parâmetros que pudessem dar suporte à prática artístico-pedagógica uma vez que foi reconhecido o desejo de ampliar o alcance da dança à diversidade de corpos, experiências e estéticas e convidar o olhar para a poética do movimento. Vejo as propostas do Judson Dance imbuídas de questões da dança, de tal forma que poderiam ser vistas por um viés artístico-pedagógico.⁶ Segundo Banes, “questões estéticas sobre a natureza e o significado da dança e do movimento foram levantadas nas oficinas e nos concertos, entre eles – fundamentalmente – a identidade de uma obra de dança, a definição da dança e a natureza da técnica” (BANES, 1994, p. 211, tradução nossa).⁷

É preciso esclarecer que para este estudo concentramos na primeira geração do coletivo *Judson Dance*, no que tange à ampliação dos conceitos de dança e dos novos princípios e métodos de criação evidenciados por eles. A primeira geração do movimento Judson Dance se originou de uma turma de coreografia ministrada em 1960 pelo músico Robert Dunn.⁸ No segundo ano do curso de Dunn, foi criado um concerto como trabalho final, que teve a Judson Memorial Church⁹ como palco. A partir dessa apresentação, intitulada *Concert of Dance #1*, que contou com 23 danças dos 14 coreógrafos, alguns membros tiveram a ideia de continuar com encontros semanais. Nasceu, assim, o coletivo *Judson Dance*.

A turma de Dunn era formada por artistas com experiências variadas em artes, bailarinos profissionais, artistas plásticos, músicos, poetas, cineastas e atores, entre eles Yvonne Rainer, Trisha Brown, Steve Paxton, Douglas Dunn, David Gordon, Judith Dunn, Alex Hay, Elaine Summers, Ruth Emerson, Fred Herko, Deborah Hay, Lucinda Childs, Kenneth King e Simone Forti, (RIBEIRO, 2011). Tendo vivenciado experiências e métodos diferenciados de criação nas aulas de Dunn, que se inspirava em alguns métodos de Cage e de Cunningham (BANES, 1994), esse grupo potencializou as possibilidades de criação e composição em dança, gerando, assim, novas perspectivas de pensamento na área.¹⁰ Esse grupo conseguiu desarticular uma série de premissas que vigoravam na dança e reor-

ganizá-las numa ótica que pôs em xeque valores e tradições que eram mantidos nas práticas e produções de dança, tanto clássicas, quanto modernas, tais como o preciosismo técnico e a idealização de certos padrões de corpo e movimento (BANES, 1999; MUNIZ, 2011).

Banes (1994) comenta que talvez o maior legado do Judson Dance tenha sido a extensa exploração de estruturas coreográficas e a consequente ampliação de métodos gerados por suas pesquisas, que partiam de “uma abordagem analítica inteligente do processo de criação em dança” (BANES, 1994, p. 211, tradução nossa).¹¹ Na busca por romper com fórmulas antigas de composição, eles geraram tantos dispositivos diferentes que deixaram clara a mensagem de que não apenas todo movimento ou corpo é permitido na dança, mas também todo método é possível (BANES, 1994).

Nesse sentido, pode-se dizer que a prática elaborada inspira-se no coletivo *Judson Dance*, uma vez que se orienta pela ideia de criar procedimentos e dispositivos para experimentação de elementos estruturais da dança (peso, tempo e espaço) a partir da improvisação e da composição individual e coletiva. A proposta segue em uma corrente de confluências com esse grupo na medida em que se propõe a discutir noções de dança, o que resulta em reflexões sobre ensino-aprendizagem e sobre o próprio ato de dançar em si.

A proposta

A proposição prática “Experiência Dança” foi mediada pela intenção de estimular autonomia e auto-realidade, agregar a diversidade estética e afirmar uma perspectiva de dança que enfatiza a singularidade a partir da realidade do próprio corpo (LOUPPE, 2012). Considerando a ação dançante como expressão de uma inteligência do corpo, a proposta surgiu na tentativa de perceber a relação das pessoas com o ato de dançar e com a dança, ou seja, examinar qual a “experiência dança” que elas tinham e quais habilidades apareciam quando elas dançavam. Não se tratava de observar a dança de um e de outro avaliando os mecanismos do movimento ou a organização corporal, mas de capturar os momentos de encontro entre corpo e movimento, de coerência entre o sentir e o fazer e compreendê-los enquanto uma conexão entre o sujeito e a dança que ele produz. Esperava-se ver como se dava a poética do movimento.

Foram elaboradas situações de dança pautadas em elementos tais como peso, tempo e espaço, inspiradas no coletivo *Judson Dance*. Diante das rupturas pós-modernas, diversas abordagens surgiram na dança, entrelaçando sua prática a princípios que contemplavam a totalidade do ser, a consciência do corpo, de si e, assim, aproximaram-se de técnicas de educação somática, Yoga entre outras. No entanto, ao se pensar em uma prática de dança, como defini-la como tal sem fazer uso de certas referências delimitadoras do campo, tais como os códigos¹² envolvidos em suas diferentes estéticas? Uma prática corporal, por exemplo, cabe no teatro e na música, mas ela é uma prática de corpo e não necessariamente de dança. O que caracterizaria, então, a prática de dança e como praticá-la sem associá-la a estéticas pré-concebidas e seus sistemas codificados e ainda reconhecê-la como tal?¹³

Segundo Louppe (2012, p. 21), “é certo que a ruptura epistemológica operada pela dança contemporânea é ainda mal percebida”. Ela tanto pode ser vista como uma nova estética (e, assim, permeada de códigos estritos), quanto como um conjunto de princípios pelos quais surgem diversas estéticas. Em qualquer um dos entendimentos, sua prática implicará algum conhecimento de base, um ponto de partida ou referência. É neste aspecto, da referência, que tomei como base princípios do coletivo *Judson Dance*, pois percebi que suas propostas espelhavam o próprio fenômeno “dança” para além de uma intenção de nomeá-la como “contemporânea” ou não, uma vez que propunham o corpo em movimento, “sujeito, objeto e ferramenta do seu próprio saber” (LOUPPE, 2012, p. 21). Seguindo por esta ótica, a base de conhecimento da qual a dança “faz uso” para se manifestar é a própria base de conhecimento do sujeito dançante: sobre si mesmo, seu corpo, suas possibilidades de relação e interação. Diferente do viés que configura uma estética, sob a qual enxergamos formas condicionadas ao olhar de um coreógrafo, ou de um código, quando a base da criação é o saber corpóreo, a condição que enxergamos é a da estrutura física dançante em suas habilidades, debilidades e tentativas de autoexpressão.¹⁴ E nesse sentido a busca pela forma seria orientada de dentro para fora, ou seja, não seria o corpo “indo atrás” de uma estética, mas sim construindo essa estética à medida que olha para si mesmo. Ainda em sintonia com Louppe (2012), penso que é a partir dessa inversão lógica, desta quebra de paradigma que outra percepção e outra consciência de mundo poderão emergir.

Foi no intuito de compreender essas questões que encontrei, na transição da dança moderna para a pós-moderna e especialmente na primeira geração do coletivo *Judson Dance*, parâmetros que me ajudaram a ampliar concepções de dança, contudo sem perdê-la de vista.¹⁵

O caminho que comecei a vislumbrar através da ruptura pós-moderna foi o de pensar em uma proposta prática que colocasse os sujeitos em contato com elementos estruturais, que organizam e dão formas à dança. Em se tratando de pensar a prática de dança, a questão do condicionamento estético, muito presente na minha vivência como bailarina e professora de *jazz* e no meu entendimento de recursos fundamentais que possibilitariam uma poética “no dançar”, se desdobrou na compreensão do próprio corpo como condição da dança. Seria preciso, assim, pensar a prática de dança em outra esfera de relações, numa perspectiva anterior à forma, que incentivasse a relação do sujeito com o fenômeno. Contudo, como reconhecer a existência das formas pré-estabelecidas valorizando-as como conhecimentos legítimos e fundamentais para a área de dança como um todo? Propor o ato de dançar foi uma tentativa de convocar as referências individuais para a prática convidando-as a se relacionarem com os elementos norteadores; a pergunta era: como sua experiência em dança te dá suporte para experimentar isso e ainda, como, a partir da sua experiência, você percebe essas relações?

Tendo em vista a ideia de enxergar a poética do movimento de cada participante, as situações de dança foram orientadas por elementos que compreendi como fundamentais para estimular a ocorrência desta experiência, a saber: peso, tempo e espaço. Em consonância com Saraiva (2005), compreendo que a diferença e a originalidade de cada dança está na forma única que cada vivência de temporalização e de espacialização se dá. Assim, “o tempo e o espaço da dança só podem ser explicados na sua organização interna, dentro da própria dança, na unidade e totalidade de um momento único de ser” (SARAIVA, 2005, p. 231). De acordo com Costas (2011), o corpo em ato dançante é um manifesto da percepção do dançarino. “Para o artista do corpo, da dança, o desafio (permanente) é tornar a sensibilidade sensível a si” (COSTAS, 2011, p. 6).

Ao dançar, o sujeito se coloca em relação. A prática apostou em estimular a percepção das relações que se estabelecem ou que são construídas no ato dançante tendo em vista a possibilidade de favorecer a percepção da dimensão criacional desta ação. Criar é dar forma a algo (OSTROWER, 1987), e “a percepção de si mesmo dentro do agir é um aspecto relevante que distingue a criatividade humana” (OSTROWER, 1987, p. 10).

A proposta em campo

A prática “Experiência Dança”¹⁶ foi aplicada em estudantes do curso de licenciatura em dança considerando o contexto de sua atuação na educação básica e o desejo de fortalecer nesse ambiente o entendimento da dança como campo de conhecimentos artísticos. Acreditou-se que evidenciar a dimensão criativa, investigativa e produtora de saberes em si do ato dançante poderia favorecer essa compreensão e ainda estimular a percepção de elementos intrínsecos comuns em diversas estéticas de dança, possibilitando pensar práticas de ensino-aprendizagem ampliadas em dança.

Busquei parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pois o curso de dança oferecido é voltado para a licenciatura. Consegui articular com a professora Raquel Pires Cavalcanti¹⁷ a realização da pesquisa com uma turma do 4º período do curso. O desejo era contemplar todos os estudantes matriculados na disciplina (uma estimativa de vinte pessoas), porém contei com os registros e dados fornecidos apenas pelos estudantes que participaram de todos os encontros, totalizando doze alunos. A disciplina Prática IV acontecia duas vezes por semana, às segundas e quartas, nas salas de dança da UFMG, das 19h às 20h40min. A pesquisa ocorreu nos horários regulares de aula, e todos os encontros foram registrados em audiovisual.¹⁸

A prática teve uma duração média de cinco horas e foi desenvolvida em quatro encontros com cargas horárias distintas. As aulas da disciplina tinham duração de 1h 40min e, buscando facilitar a presença e a participação de todos, organizei a prática considerando essa disponibilidade. No entanto, nem todos os encontros ocuparam o horário todo, como o primeiro e o último, que não envolveram prática corporal por se tratar de encontros de conversa e debate. Para esses encontros, estimei cerca de 1h de duração para cada. O tempo dependeria do retorno dos estudantes e do desejo deles de falar e discutir os assuntos. No primeiro encontro, propus uma roda de conversa a partir de uma questão norteadora, “o que é dança e o que é dançar?”. As perguntas tinham como

intuito desestabilizar concepções de dança que condicionam o seu entendimento enquanto uma ou outra estética, a fim de abrir espaço para explorar outras perspectivas. No segundo encontro, apresentei uma proposta prática que nomeei posteriormente de “Dançar” e, no terceiro encontro, a proposição batizada de “Dança e Contradança”. Os encontros práticos duraram o tempo total da aula, 1h40min. No quarto encontro, propus a elaboração de um mapa de conceitos com base nas impressões sobre a experiência e uma roda final de *feedbacks* e reflexões sobre a vivência.

Nomear os encontros destinados à prática de dança surgiu da necessidade de organizar a temática de cada um. O encontro dois, intitulado “Dançar”, focou na elaboração de dispositivos, tarefas e roteiros¹⁹ que inspirassem certa liberdade e prazer de dançar. Já o encontro três, “Dança e Contradança”, trabalhou forças em oposição buscando explorar, na tensão entre essas forças, a percepção de um espaço entre elas. Mesmo ainda tencionando questões relativas ao que é dançar, a ênfase se concentrava em orientações que prescindissem do ajuste entre polaridades, tanto em práticas em dupla quanto em propostas de clara oposição, como relaxar e não se mover durante uma música “agitada”. No confronto entre o que é dança, o que é dançar e o que seria contradança, existiria a possibilidade de perceber um eu que dança e que escolhe como dançar?

No primeiro encontro, propus uma roda de conversa para que pudéssemos discutir abertamente sobre duas questões: o que é dançar e o que é saber dançar. Deixei claro que não se tratava de ter uma resposta absoluta, única e que nos representasse por completo, mas sim de poder falar sem medo (de cometer equívocos, por exemplo, ou de ser julgado), de especular, debater sobre o tema. O que busco ao propor esse tipo de conversa é ouvir e tentar descobrir como cada um pensa a dança, quais as referências que surgem, quais as relações que cada sujeito constrói a partir da experiência com a dança. Frases como “danço isso e não sei dançar aquilo”, “as várias danças para diferentes públicos”, comentários sobre dançar ser algo que acontece, ou que envolve um corpo pleno, uma conexão, sobre a dança “sem movimento de dança”, a dança sem movimento, sobre as diferenças entre a dança popular na rua e na cena e perguntas tais como: “só movimento é dança?” apareceram. Ressalto essas falas dos participantes, pois elas estão no mesmo campo de reflexões que motivaram a proposição. Apesar da prática não adentrar na questão da dança popular, por exemplo, pensar sobre ela quando é transposta para o palco enquanto recorte de uma manifestação cultural se alinha com as reflexões que instigo na medida em que me pergunto: o que vemos no palco e na cena nesse segmento nos oferece uma experiência próxima ao evento da rua, nos

transportando para esse “lugar”, ou reproduz e se enquadra dentro de moldes estéticos clássicos, uma vez que está ocupando um espaço cercado por essas referências? Essa é uma pergunta que pode ser feita para diversos estilos e formas de dança. Elas seguem sua própria condição expressiva ou se modelam a partir de um *status quo*? A roda de conversa foi bastante intrigante, e percebi os participantes envolvidos com as questões, problematizando e refletindo juntos sobre os vários conceitos e pontos de vista que surgiram. Notei que o grupo apesar de heterogêneo, tanto por faixa etária quanto por estéticas de dança (danças de rua, danças populares, jazz dance, dança contemporânea), era formado por pessoas curiosas e interessadas neste tipo de questionamento.

O segundo e o terceiro encontros foram práticos. Divididos em momentos com orientações distintas, a ideia era instigar a percepção de si em ato dançante. Em alguns momentos, eu solicitava que os participantes fizessem registros de suas impressões. No quarto encontro, devolvi os registros e montamos juntos dois mapas de conceitos entrelaçando as impressões escritas durante a prática, as impressões atuais, pós-prática e ainda outras que poderiam surgir na conversa, no *feedback* sobre a proposta.²⁰

Roteiro:

Encontro 1: Roda de Conversa: O que é dança? O que é saber dançar?

Encontro 2: Prática Dança

Encontro 3: Prática Dança e Contradança

Encontro 4: Construção de Mapa

Encontro 2 – Dança

- Momento 1 – tarefa: dançar uma trilha composta por três diferentes músicas.
- Momento 2 – organizado em três fases:
 - 1– Dispositivo: transferir o peso
 - 2– Roteiro: ler uma frase.
 - 3– Tarefa: ouvir uma música e depois construir um percurso de verticalização a partir dela.
- Momento 3 – tarefa: dançar uma trilha pronta, desconhecida, composta por três músicas.

Encontro 3 – Dança e Contradança

- Momento 1 – organizado em duas fases:
 1. Tarefa: fazer o que o corpo sentir vontade durante duas músicas, sendo que no fim da segunda música é preciso estar deitado de barriga para cima, ou deitar-se.
 2. Dispositivo: ouvir a música, relaxar o corpo, aquietar e não se mover.
- Momento 2 – organizado em três fases:
 1. Roteiro – travessia: ir de um ponto a outro da sala em um percurso reto, dançando lentamente durante o tempo de uma música e voltar no mesmo percurso reto, porém dançando como quiser, durante outra música. Só se poderia chegar ao ponto final no fim da música.

<p>2. Dispositivo – o outro: formam-se duplas, que se distribuem no espaço. A diretiva é ir ao encontro do outro, porém sem poder tocá-lo, durante duas músicas.</p> <p>3. Tarefa – dança sem música: dançar sem o apoio de uma música e sem o outro, durante o tempo que eu marcar de início e fim.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Momento 3 – dançar uma trilha <p>Tarefa com dispositivo: dançar uma trilha pronta, composta por três músicas, porém em cada uma seguir um dispositivo diferenciado – na primeira música, dançar o contrário do que a música “pede”, na segunda, dançar variando entre o movimento contrário e o fluxo, sendo que uma parte da segunda música tem uma pausa de silêncio e, na terceira, compor com a música.</p>
<p>Encontro 4 – Construção de mapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Devolver aos participantes os papéis com as impressões. <p>Pedir que eles selecionem, das impressões que estiverem escritas no papel, palavras, frases, imagens que simbolizem ou representem o “que fica” da vivência prática e transpor esta seleção no craft 1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A partir do que foi registrado no craft 2, responder as perguntas “o que é dança” e “o que é saber dançar”, que estão colocadas em outro craft. Ao escrever neste craft, colocar as respostas em quadrados ou círculos que possam ser interligados por linhas e setas se for necessário. <p>Roda de conversa final: ouvir os participantes, suas impressões, reflexões e dialogar, apontando questões envolvidas na prática.</p>

Abaixo se encontram as imagens dos mapas. Seguimos para o próximo tópico, no qual serão apresentadas algumas análises e reflexões sobre a prática a partir dos materiais coletados.

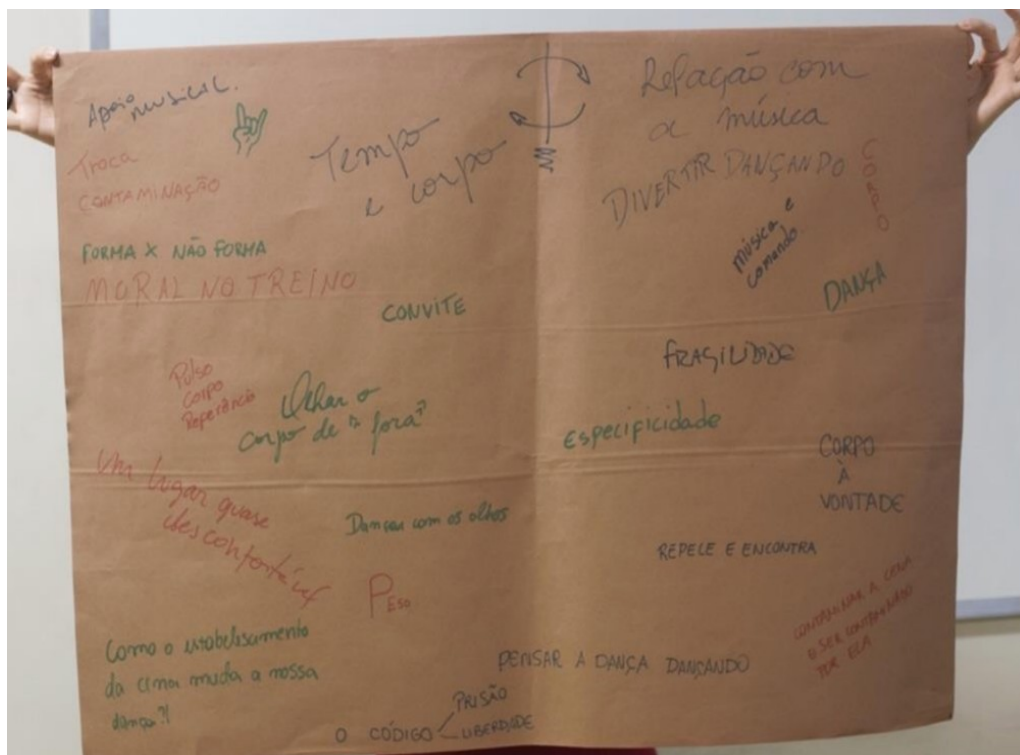


Fig. 1 – Construção de mapa – Kraft 1
 Fonte: Acervo pessoal da autora.

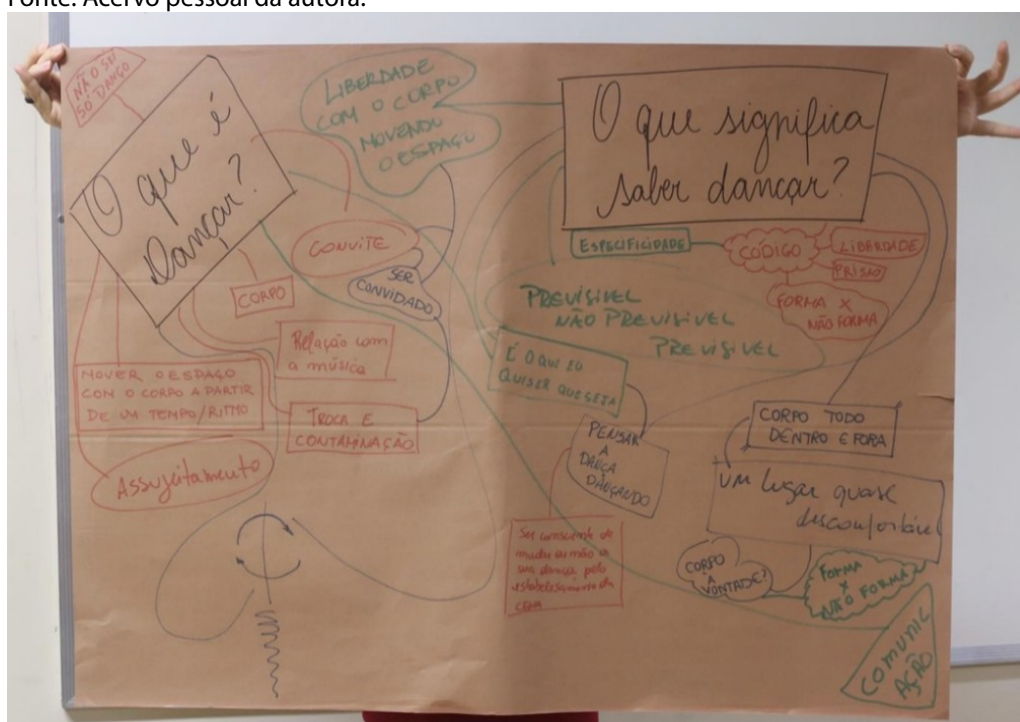


Fig. 2 – Construção de mapa – Kraft 2

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Os dados aqui considerados foram coletados por meio dos registros de impressões escritas. A análise teve como objetivo verificar a experiência dos sujeitos, quais percepções surgiram a partir da prática e de que maneira elas dialogavam com as intenções e questões envolvidas na proposta. Observei que, nos registros, algumas percepções e sensações se referiam ao corpo, à disponibilidade corporal e a partes do corpo, outras, à dança, ao ato de dançar e a códigos de dança e ainda outras se relacionavam a sensações e percepções ligadas a sentimentos, emoções e questões pessoais. Sugeri a organização dessas três referências no intuito de desenvolver categorias de codificação que, segundo Bogdan e Biklen (1994),

envolve[m] vários passos: percorre[m] os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve[m] palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos (...) de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221).

Seguindo esse modelo, destaquei dos relatos de impressões²¹ 12 frases e trechos que apontavam para o corpo e para ações relacionadas a ele, separando tanto as que indicavam a ação dançante, o ato de dançar e a dança, quanto as que se referiam a sensações, emoções e questões pessoais. Considerei frases e trechos que continham as palavras corpo, música, movimento e dança e excluí as palavras soltas ou trechos em que não estava claro se a referência era a dança ou o corpo. Nos registros do encontro dois, apareceram muitas palavras soltas. Algumas foram comuns em diversos relatos, tais como: fluxo, música, leveza, conexão, peso, festa, alegria, coletivo, diversão e prazer. Palavras como presença, pluralidade, diferente, alma e espírito, interação, diálogo, sensibilização, ouvir e equilíbrio também surgiram em um ou outro registro. Já nos registros do encontro três, não apareceram muitas palavras soltas e, quando apareciam estavam compondo uma frase, o que me pareceu uma escrita poética. Os relatos do encontro três tiveram uma característica maior de elaboração e de análise sobre a prática e a ação dançante.

Seguem abaixo as tabelas com a organização dos dados coletados dos encontros dois e três.

Tabela 1 – Encontro 2

Percepções que se referem ao corpo, à disponibilidade corporal e a partes do corpo	Percepções que se referem à dança, ao ato de dançar e a códigos de dança	Sensações e percepções ligadas a sentimentos, emoções e questões pessoais
<p>Como se a música inundasse meu corpo.</p> <p>Meu corpo estava presente. Sentia meu pé todo presente.</p> <p>A mente ficou aberta que tinha perdido o controle.</p> <p>Me perdi no meu corpo, nas sensações internas que surgiam.</p> <p>Espontaneidade é bem-vinda com um corpo presente.</p> <p>Conexão dinâmica entre os corpos.</p> <p>Procura de olhares. Corpo inteiro.</p> <p>Espaço corporal. Deixar-se, guiar-se.</p> <p>Para aonde o corpo leva.</p> <p>Corpo/movimento procura estar em cada bit da música.</p>	<p>Mapiei os impulsos.</p> <p>Encontrar a conexão da minha dança.</p> <p>Dançar e cantar com meu popular, diferente.</p> <p>A música convida para o movimento principalmente quando estabelece um ritmo.</p> <p>O movimento começa na sutileza.</p> <p>Música que leva.</p> <p>O hábito do código aprisiona e liberta.</p> <p>Dançar para alguém traz novas percepções, como uso do espaço, a frente, a narrativa.</p> <p>Estilo de cada um. Forma x não forma.</p> <p>Música como norteadora da experiência.</p> <p>Busca por formas.</p> <p>Possibilidade de movimento.</p> <p>Houve algo diferente nessa experiência musical das que eu vivencio fora deste lugar.</p> <p>O que define o foco: a intenção do artista ou o olhar da audiência?</p> <p>É um desafio, difícil levantar no tempo da música, algo interessante.</p> <p>Como o estabelecimento da cena muda nossa dança?</p>	<p>Vontade de rir, sorrir, partilhar.</p> <p>Sensação de liberdade, prazer, diversão.</p> <p>Relação com meus familiares. Controle do inesperado.</p> <p>Brasil, minha terra meu lugar.</p> <p>Que viagem louca, quero resumir em uma palavra, mas acho que ela não existe “chinunana”, eu senti isso, engraçado porque foi diferente e essa palavra resume.</p> <p>Gostoso dançar.</p> <p>Zona intermediária entre algo já sabido e construído anteriormente e um lugar quase desconfortável, de dúvida.</p> <p>Apoio emocional em algo familiar.</p> <p>Me senti em vários mundos. Tipo um ritual.</p> <p>Preciso treinar, sempre sou eu quem quer.</p> <p>Percepção interna x percepção externa, como ocorre o diálogo?</p>

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 2 – Encontro 3

Percepções que se referem ao corpo, à disponibilidade corporal e a partes do corpo	Percepções que se referem à dança, ao ato de dançar e a códigos de dança	Sensações e percepções ligadas a sentimentos, a emoções e a questões pessoais
<p>Corpo cansado, corpo dormindo, corpo conexão, corpo resposta, corpo ideia, corpo fala, corpo mostra, corpo responde, corpo pensa.</p> <p>Visão, olhar, ver, não tocar, pegar, encontro, história, vibe, junção. Calor, corpo livre.</p> <p>Mesmo que o toque não fosse explícito, o toque realmente acontecia, mesmo com espaço entre os corpos.</p> <p>Cada corpo com sua especificidade, sua formação em um momento de acordar o corpo com a ajuda da música. Corpos cansados?</p> <p>Sensações do quase, que não se encontra fisicamente.</p> <p>Corpos sonoros, emissores de som.</p> <p>A educação somática grita escandalosamente em um corpo.</p> <p>A consciência corporal se personifica em um ser.</p> <p>Emoções sensibilizando um corpo.</p> <p>Coração pulsando no andamento da música.</p> <p>Sentir articulações, alongar.</p> <p>Espasmos nas extremidades.</p> <p>Corpo/movimento apoiado na música – reprodução temporal.</p> <p>O jogo brincante revelou um corpo apreensivo, fixo nos olhos.</p> <p>Para conseguir o relaxamento, tive que sair do corpo e olhá-lo “de fora”. Como se a dança estivesse acontecendo fora do corpo.</p>	<p>Encontro e caminhos, conexão, lugar. Sentir. Sentido, pensar, ficar, buscar. Lugar de dançar...</p> <p>Viver a dança.</p> <p>A música trouxe agilidade e enfrentamento.</p> <p>Sensação que nosso ritmo mesmo sendo contrário a música parece caber a movimentação de todo mundo em alguma nuance dela.</p> <p>Compor com a música é envolvente, a música ainda parecia estar nos corpos.</p> <p>Contenção da liberdade de movimento. “Medo” do espaço.</p> <p>Libertação do movimento em alguns por um espaço maior.</p> <p>Dançar brincando, orgânico. Lúdico, desafio, surgiu mímica. Brincando com o ritmo.</p> <p>Contra e a favor – percebi padrões de dança mais comuns em meu corpo. Compor: desafio maior.</p> <p>Por que a escolha majoritária deste tipo de música (árabe)? Para orientar a dança?</p> <p>Dar passagem aos movimentos.</p> <p>A música conduz o corpo ao movimento e não ao relaxamento.</p> <p>O exercício de relacionar sem tocar torna o movimento mais tenso, denso e desafiador.</p> <p>Complicado dançar contra o ritmo da música. Mais tranquilo entrar e sair da música. Prazeroso dançar compondo com a música.</p> <p>Música influencia na formalidade da dança.</p> <p>Música traz movimentos na</p>	<p>Contaminar, expressar, ver algo, surgir, seguir. Compartilhar, observar, mulheres, firme, solução, observar presença, participar. Vivência. Dança.</p> <p>Relaxado, leve, eu dormi.</p> <p>Gosto do louco, do diferente, e até estranho. Vivência, desafio para mim.</p> <p>Elementos (fogo, água, terra e ar) tomar formas e afloram em um outro ser.</p> <p>Jeito de trabalhar tempo/fluência de maneira sutil.</p> <p>Viagem pelo fluxo interno.</p> <p>Irritação pela altura da música o que depois não mais importou.</p> <p>O primeiro impulso foi gargalhar para que de alguma forma o corpo estivesse em movimento.</p> <p>Mais fuga do que encontro. O não poder encontrar provoca a fuga.</p>

<p>Acordando o corpo. A falta do movimento abaixa a energia do corpo.</p>	<p>cabeça: mesmo sem nos mover, a coreografia ou improvisado é criada na cabeça.</p> <p>Dançar lento? Diferenças entre dançar/andar/fazer poses/levantar/abaixar.</p> <p>Dançar sem se tocar. Encontro que acontece com os olhos, braços, pernas, tronco, pelve, mas nunca encosta. Ímã-repele.</p> <p>Dançar no silêncio.</p>	
---	--	--

Fonte: Elaborada pela autora.

Mapeando relações: entre as concepções e a prática

Observei que algumas impressões dialogaram com o pensamento de dança e de dançar que busquei apresentar com a pesquisa. A percepção, por exemplo, da relação entre o dançar e os códigos de dança impregnados no corpo que tanto ampliam quanto limitam as possibilidades de movimento foram apontadas nos relatos. Também foi possível observar algumas articulações entre música, corpo e movimento indicando questões sobre a dança e a ação dançante tais como, “a música conduz o corpo ao movimento”, “corpo/movimento procura estar em cada bit da música”, “a música ainda parecia estar nos corpos”. Surgiram alguns indícios de percepções próximas a um sentido de identidade (“meu Brasil, meu lugar”, “família”, “encontrar a conexão da minha dança”) e de relação emocional com o ato dançante (“apoio emocional em algo familiar”, “emoções sensibilizando um corpo”).

Os relatos em diálogo com os registros audiovisuais apontaram para questões que eu desenvolvi na pesquisa, tais como o movimento comum e o movimento dançado, a diferenciação entre danças e estilos de dança como uma segregação do campo e um olhar crítico ao pensamento que reduz a dança a um código específico. Também notei nos registros audiovisuais que as reflexões e, por vezes, concepções que os estudantes apresentavam se aproximavam das minhas ideias no que tange conceber a dança como relação ou, conexão; o ato de dançar como algo que envolve uma integração corporal, e o saber dançar como um entendimento ou uma consciência que vai além do conhecimento de códigos e técnicas. Frases do tipo “eu só estou dançando quando me reconheço dançando”, ou “eu não sabia se estava dançando ou não”, confirmam o entendimento exposto neste estudo sobre a noção de dançar como algo que acontece (ou não), ou seja, como um fenômeno que envolve certas condições, um tipo de conexão entre corpo e movimento, que alia uma consciência de si em e no ato dançante.

Considerando o desejo de verificar como a prática poderia produzir conhecimentos, reorganizei o mapa construído (cf. fig. 2) de forma a evidenciar as percepções que foram elaboradas a partir da experiência.

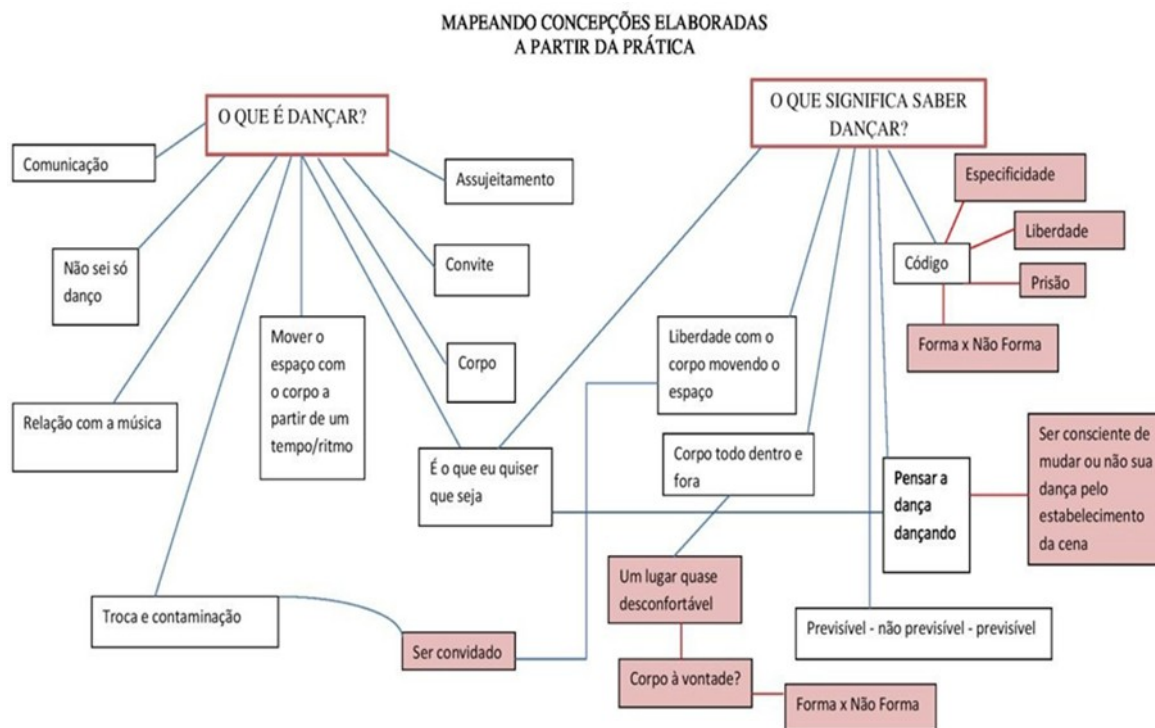


Fig. 3 – Concepções elaboradas a partir da prática
Fonte: Elaborado pela autora.

Destaco o aparecimento de uma pergunta, bem como o “não saber”, a questão da escolha, da liberdade, da consciência, do corpo dentro e fora, assim como o fato das noções apresentadas terem gerado outras (distinguidas em vermelho, pois não se ligaram às questões principais, mas, sim, ao que se desdobrou delas). Foram feitas conexões entre dançar e saber dançar e também foi apontada a relação com a música. Vale pontuar em relação às músicas escolhidas para a prática que a ideia central era como dançar, ou seja: como estabelecer ou criar uma relação com esse estímulo de maneira que eu me sinta dançando? Eu estava ciente de que o estímulo externo e musical poderia encontrar ressonância em alguns e dissonância em outros. A música “Billie Jean” do Michael Jackson, proposta na trilha do encontro dois, por exemplo, dependendo do percurso formativo do estudante e de suas concepções sobre o que é ou não dançar, ou o que pode ou não pode na “sua dança”, poderia ser um apoio potente ou fraco. No entanto, o foco era: como solucionar possíveis desentendimentos entre o que está fora (estímulo externo) e o está dentro (impulso interno)? Como dançar?

Nesse sentido é possível notar a aproximação da proposição com parâmetros modernos e pós-modernos da dança no que tangem a eleger tanto o sujeito que dança como eixo de sua ação dançante/expressiva/autoral, quanto a necessidade de manter viva a possibilidade de deslocar concepções e padrões de movimento que ficam enraizados no corpo, nas formas de pensar e, por conseguinte, de fazer dança. Neste aspecto, apresento em minha dissertação, no capítulo três, o relato de uma experiência pessoal como disparadora desta percepção (da forma de dança cristalizada no corpo, nas emoções e nos movimentos)²² e tenho como referência para desenvolver esse pensamento o trabalho de Stanley Keleman com a psicologia formativa²³ ao trazer as conexões entre músculo, forma e emoção.

A principal afinidade com os precursores do movimento Judson Dance se expressa na prática no que tange a deslocar conceitos de dança a fim de ampliar as possibilidades de experimentar o corpo em movimento, elegendo a intencionalidade, a escolha e a criação como eixos direcionais. Provocar concepções de dança e de dançar objetivou evocar certos padrões de movimento e possibilitar ao sujeito reconhecer a dança a partir da forma e para além dela, em um campo relacional, apostando em suscitar percepções que estimulassem uma experiência singular, estética, artística. Foi possível notar nos registros de impressões indícios dessas percepções.

A prática e os laboratórios foram filmados e editados e encontram-se disponíveis no *site* <<https://www.experienciadanca.com/>>, criado especificamente para apreciação e futura ampliação da pesquisa. No ícone “Laboratórios”, apresento as ideias que organizaram a prática bem como minhas experimentações para desenvolvê-la. No ícone “Prática Experiência Dança”, estão os registros audiovisuais dos encontros com as propostas e as danças realizadas pelos participantes. Vale destacar a beleza da diversidade e da disponibilidade de cada artista-estudante que participou da prática.

Considerações finais

Apoiada na noção Dewiana da arte como experiência (2010), a proposta teve o ato de dançar como eixo de problematização, reflexão e aquisição de conhecimentos. Organizou-se assim considerando também esta ação como pressuposto comum a todas as formas de dança e a premissa do

conhecimento que se adquire na experiência. Em Dewey, o artístico é estético e a experiência, por ser a realização de um organismo imerso em um mundo de coisas, “é a arte em estado germinal” (DEWEY, 2010, p. 19).

As ações dançantes foram mediadas e direcionadas tendo como base arranjos e combinações estruturadas com o intuito de promover fricções entre concepções de dança, de dançar e de movimento apostando na possibilidade de desestabilização e reorganização de sentidos na experiência. Ainda em sintonia com Dewey (2010), buscou-se compreender como experiência estética a experiência pura, ou seja, “a experiência liberada das forças que impedem e confundem seu desenvolvimento como experiência – livre (...) dos fatores que subordinam uma experiência, tal como diretamente vivenciada, a algo que vai além dela” (DEWEY, 2010, p. 472).

Observou-se que o caminho escolhido possibilita a construção de pontos de ligação entre diversas formas de pensar e fazer dança ao convergir a pluralidade da dança em aspectos que a envolvem enquanto uma arte da cena. Há de se considerar que a proposição contou com a constante presença do outro que assistia às danças e ainda que o ato de dançar foi muitas vezes orientado por uma intencionalidade cênica.

A prática “Experiência Dança” se configurou como proposição artístico-pedagógica uma vez que intencionou promover e ampliar conhecimentos em dança. É artística, pois além de se organizar a partir de parâmetros da arte e da dança, escolheu o viés da sensibilidade para provocar percepções em e sobre dança. É pedagógica, pois tem como finalidade explorar processos e aspectos do conhecimento em dança e não a criação de um trabalho artístico, uma obra de dança, mesmo que ela possa acontecer em decorrência dos estudos. E, ainda “é pedagógica porque enquanto se produz se estuda (criam-se) modos de fazer. Portanto, modos possíveis de se aprender a fazer”.²⁴ Nesse ponto, entendeu-se o entrelaçamento do artístico com o pedagógico: a produção artística envolve processos de conhecimento, e processos de conhecimento nessa área desencadeiam produções artísticas.

As situações de dança elaboradas suscitaram questões de ordem ontológica e epistemológica apontando, dessa maneira, a complexidade envolvida entre concepções e práticas de dança no que tangem aos seus aspectos éticos, estéticos e performáticos. Vale ressaltar que ainda hoje algumas dessas questões permanecem latentes e espero me debruçar sobre elas ao longo da jornada como artista professora e pesquisadora.

O estudo se desenvolveu como investigação do meu “fazer-pensar” dança que, permeado de inquietações e pontos de vista oriundos de uma vivência em dança tão intrínseca ao viver a vida, foi desvelando ao longo da pesquisa aspectos da minha percepção artística e pedagógica que espero serem capazes de contribuir para reflexões, análises e produção de conhecimentos na área. Buscou-se traçar um caminho que revelasse uma poética pessoal em dança e foi possível notar o desejo de sustentar em processos de ensino-aprendizagem em dança um pensamento que evidenciasse na prática de dança o constante exercício do ato criador.

Percebi que me interessa instigar os sujeitos que dançam a pensarem sobre a dança que eles produzem, ou reproduzem (sem julgamentos), olhar para as relações que existem entre as formas de dançar e as formas de ser e a compreender que as diversas formas de dança expressam escolhas, intenções, pensamentos e necessidades coletivas ou individuais. Quando olhamos para os sujeitos que dançam, percebemos que todas as formas de dança têm valor ao passo que, se nos limitarmos a olhar apenas para a sociedade ou para o contexto das danças, podemos perder de vista esta dimensão que é potencialmente artística, afinal pessoas criam danças e não o contrário. Tratar a dança como um conhecimento do ponto de vista teórico envolve compreender as diversas estéticas nesse jogo entre sujeito, sociedade, cultura e etc., mas experimentar essas relações no corpo e no movimento pode estimular o desvencilhamento com estruturas limitadoras e incentivar o desejo de ampliar diálogos, trocas e assim produzir outros conhecimentos.

A dança não se resume em *uma* forma. Pude aprofundar com este estudo a compreensão da dança enquanto potência criativa, não apenas por ter investigado minha própria relação com ela em diálogo com um contexto artístico, histórico e cultural que a envolve, mas também por poder examinar e testar os elementos que constituem suas diversas formas e que a aglutinam em um determinado campo de conhecimento (no caso, o artístico) e assim vislumbrar as inúmeras interações possíveis, seja entre seus elementos formadores ou em relação a outros. Reafirmei, dessa

maneira, o desejo de trabalhar a dança numa perspectiva que ofereça recursos para que o sujeito se reconheça como criador, co-criador e investigador de si na relação com o fenômeno, em um processo contínuo de gerar sentidos e conhecimentos na sua prática. Compreendo que essa é a jornada do artista: “uma busca para toda vida (...) aprender a falar com nossa própria voz” (NACHMANOVITCH, 1993, p. 47).

Após a finalização da dissertação, descobri uma ressonância com a artista Anna Halprin e seus métodos de trabalho, incluindo o *Art Life Process* no qual a expressividade individual e a relação entre dança e vida têm destaque. Identifiquei o desejo de aprofundar o entendimento sobre os padrões de movimento gerados pela prática regular e intensiva de alguma forma de dança e descobrir como remodelar esses padrões ampliando assim a relação com a estrutura posta, descrendo-a e trazendo outras/novas conexões a partir dela. Notei também o interesse de investigar a noção de dança como acontecimento/experiência que amplia a percepção do sujeito sobre si mesmo. Essas questões, os métodos de Anna Halprin e de Stanley Keleman já se encontram em desenvolvimento no atual estudo do doutorado.

REFERÊNCIAS

- BANES, Sally. **Greenwich Village 1963**: avant-garde, performance e o corpo efervescente. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- BANES, Sally. **Reinventing Dance in the 1960s**. Madison: University of Wisconsin Press, 2003.
- BANES, Sally. **Writing Dancing**: in the Age of Postmodernism. Hanover: University Press of New England, 1994.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria Teresa Estrela e Albano Estrela. Porto: Porto Editora, 1994.
- CARDOSO, L.; CARDOSO, P. Para uma revisão da teoria do conhecimento de Michael Polanyi. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 2007. p. 46.
- CAVRELL, Holly Elizabeth. **Dando corpo à história**. 2012. Tese (Doutorado em Artes da Cena) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- COSTAS, Ana Maria Rodriguez. A dança como acontecimento. **VI Reunião Científica da Abrace**, Porto Alegre, 2011.
- DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUARTE, Nicole Blach. **“Experiência Dança”**: nos bastidores de uma prática artístico-pedagógica. 2019. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.
- FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. Tradução de Helena Mello. **Revista Cena**, v. 7, 2009.
- GRAEBIN, R. E.; BERTELLI, J., MATTE J.; FACHINELLI, A. C. Conhecimento Tácito: Revisitando o Conceito de Michael Polanyi. In.: **Quinta Mostra de Iniciação Científica, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão**. Caxias do Sul, 2016.
- GIL, José. **Movimento Total - O corpo e a Dança**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2001.
- JOSÉ, Ana Maria de São. Dança contemporânea: um conceito possível? In: Colóquio internacional educação e contemporaneidade, 5., 2011, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: EDUCON, 2011, p. 1-12. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/bitstream/123456789/985/1/DancaContemporaneaConceito.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2019.
- LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. Tradução de Rute Costa. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.
- LORENZINI, María José Contreras. La práctica como investigación: nuevas metodologías para la academia latinoamericana. **Poiésis**, n. 21-22, p. 71-86, jul.-dez. 2013.
- MACHADO, Adriana Bittencourt; SIEDLER, Elke. A incerteza como índice de construção de autonomia em dança. **Revista Moringa**, João Pessoa, v. 3, n. 2, jul-dez/2012.

MARQUES, Isabel. Notas sobre o corpo e o ensino de dança. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 8, n. 1, p. 31-36, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental>>. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2019.

MUNIZ, Zila. Rupturas e procedimentos da dança pós-moderna. **O Teatro Transcende do Departamento de Artes**, Blumenau, v. 16, n. 2, p. 63-80, 2011.

MURTA, Flor. **Danças contemporâneas**: articulando concepções e práticas de ensino. 2014. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo**: o poder da improvisação na vida e na arte. São Paulo: Summus, 1993.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

PEREIRA, Paulo José Baeta. **A improvisação integral na dança**. Campinas: Editora Meredita, 2014.

PEREIRA, Paulo José Baeta. **Reconectando corpo e alma**: sobre o processo de improvisação e criação em dança. 2010. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

RENGEL, Lenira Peral; SCHAFFNER, Carmen Paternostro; OLIVEIRA, Eduardo. **Dança, corpo e contemporaneidade**. Salvador: Editora da Escola de Dança, 2016.

RIBEIRO, Cibele; PORPINO, Karenine de Oliveira. A dança pós-dramática do Judson Dance Theater. **VI Reunião Científica da ABRACE**, Porto Alegre, 2011.

SÁNCHEZ, José A. A pesquisa artística e a arte dos dispositivos. Tradução de Luciana Eastwood Romagnolli. **Questão de Crítica**, v. VIII, n. 65, ago. 2015.

SARAIVA, Maria do Carmo. O sentido da dança: arte, símbolo, experiência vivida e representação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 219-242, set.-dez. 2005.

STRAZZACAPPA, Márcia. MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. 4. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

TOMAZZONI, Airton. **Esta tal de dança contemporânea**. 2006. Disponível em: <<http://idanca.net/esta-tal-de-danca-contemporanea>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

VIEIRA, Jorge. Metodologia, complexidade e arte. **Revista do Lume**, Campinas, n. 4, p. 1-8, dez. 2013.

NOTAS

- 1 Pesquisa apoiada pela CAPES, código de financiamento 001.
- 2 En primer lugar la investigación debe ser iniciada por la práctica, las preguntas, problemas y desafíos son identificados y formados por las necesidades de la práctica y los investigadores prácticos; en segundo lugar, la estrategia de investigación se desarrolla por medio de la práctica usando predominantemente metodologías y métodos específicos y conocidos para quienes hacen práctica.
- 3 *Os Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) para o ensino de arte bem como a atual *Base Nacional Comum Curricular* explicitam alguns objetivos envolvidos no que tange a tratar a dança enquanto conhecimento, tais como: a compreensão da estrutura e do funcionamento corporal e a investigação do movimento humano. Esses conhecimentos devem ser articulados com a percepção do espaço, peso e tempo (BRASIL, 1997, p. 49).
- 4 Michael Polanyi foi um médico húngaro que propôs a ideia da existência de um tipo de conhecimento adquirido pela experiência (GRAEBIN *et al*, 2016).
- 5 O Judson Dance era formado por um coletivo interdisciplinar de artistas que, entre 1962 e 1964, apresentaram na Judson Memorial Church em Greenwich Village, Nova Iorque, diversos projetos coreográficos que desestabilizaram as noções de dança da época (BANES, 1999).
- 6 Entende-se esse aspecto no que se refere ao fato das propostas envolverem investigações que possibilitam a produção de saberes em dança bem como a interação com outros campos de conhecimento e a valorização da diversidade dos sujeitos e estéticas.
- 7 "Aesthetic questions about the nature and meaning of dance and of movement were raised in the workshop and in the concerts, among them – fundamentally – the identity of a dance work, the definition of dance, and the nature of technique".
- 8 Robert Ellis Dunn (1928-1996) foi um músico e coreógrafo americano que liderou aulas de composição de dança, contribuindo para o nascimento do período pós-moderno de dança no início dos anos de 1960 na cidade de Nova Iorque.
- 9 A Judson Memorial Church é uma igreja localizada em Greenwich Village, que não somente abriu as portas para a dança, mas abrigava exposições de arte e outras atividades artísticas que aconteciam na região (BANES, 1990).
- 10 Cf. DUARTE, 2019.
- 11 "coupled with intelligently analytic approach to the process of dancemaking".
- 12 Ressalto, aqui, meu entendimento de código de dança enquanto conjunto de passos relativos a uma determinada forma de dança.
- 13 Vale esclarecer o desejo de provocar concepções de dança que a restrinjam a um sistema organizado de passos, que em suas variações ou particularidades configurem uma ou outra estética.
- 14 Nesse sentido é importante reconhecer e destacar o pioneirismo de Laban (1879-1958) no que se refere a pensar e criar um sistema de análise do movimento que trata da expressividade na dança e dos elementos básicos do movimento.
- 15 Assumo um desejo de delimitar o campo da dança e de descobrir como não permitir que as fusões, os hibridismos a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e etc. diluam saberes próprios da dança.
- 16 Pesquisa autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), CAAE 82934917.7.0000.8142 da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.
- 17 Raquel Pires Cavalcanti é bailarina e coreógrafa. Professora da área de Dança na Escola de Belas Artes, da UFMG.
- 18 O material está disponível no *site* criado para apreciação da dissertação: <<https://www.experienciadanca.com/>>.
- 19 Dispositivos são orientações que tem um único foco, tarefas envolvem mais elementos e roteiros apresentam direções.
- 20 Para descrição detalhada, cf. capítulo 4 da dissertação – "Terra à vista: o emergir de uma poética" e no *site* o ícone "Laboratórios" (DUARTE, 2019).
- 21 Fiz essa seleção extraindo frases dos registros, copiando literalmente o que cada participante escreveu.
- 22 Cf. DUARTE, 2019.
- 23 Cf. CENTRO de psicologia formativa do Brasil. Disponível em: <https://psicologiaformativa.com.br/psicologiaformativa/Stanley_Keleman.php>. Acesso em: 5 dez. 2018.
- 24 Observação apontada por Ana Maria Rodriguez Costas em reunião de orientação em julho de 2018.

Literatura de cordel e educação: um mosaico interartístico

Cordel Literature and Education: an interartistic mosaic

Literatura de Cordel y Educación: un mosaico interartístico

Maria Cristina Cardoso Ribas

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

E-mail: marycrisribas@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2289-4004>

Rosana da Silva Malafaia

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

E-mail: rosana.malafaia@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6775-3192>

RESUMO:

Este estudo visa apresentar a literatura de cordel sob um viés artístico-literário. Para a análise buscamos uma perspectiva literária das Intermidialidades (Clüver, 2010; Diniz, 2012), estudando o cordel como processo de hibridização interartística e transcultural. Trazendo à tona essa complexidade composicional, o cordel ilumina o Ensino da Literatura Brasileira no contexto da Educação Básica (Vygotsky, 1991), desenvolvendo, como eixo experiencial da nossa proposta, uma leitura em múltiplas conexões – literárias, artísticas, históricas. Os resultados apresentados até o momento, no Ensino Básico, demonstram o quanto a abordagem intermediária abre o campo de visão do leitor, problematiza os critérios de validação da obra permitindo, a docente e discentes, desenvolver um novo olhar para a arte composicional da literatura de cordel e sua presença na formação cultural brasileira.

Palavras-chave: *Literatura de cordel. Intermidialidade e Interartes. Ensino. Educação Básica.*

RIBAS, Maria Cristina Cardoso; MALAFAIA, Rosana da Silva. **Literatura de cordel e educação: um mosaico interartístico.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

ABSTRACT:

This study aims at analyzing Cordel Literature under an artistic-literary bias. For the analysis we look for a literary perspective of Intermedialities (Clüver, 2010; Diniz, 2012), studying Cordel as a process of interartistic and transcultural hybridization. Bringing to light this compositional complexity, Cordel illuminates the Teaching of Brazilian Literature in the context of Elementary School (Vygotsky, 1991), by developing, as an experiential axis of our proposal, a reading in connections – literary, artistic, historical. The results presented so far, in Elementary School, demonstrate the extent to which the interartistic approach opens the reader's point of view, questions the validation criteria of the work, allowing the teacher and student to develop a new look at the composition art of Cordel and its presence in the Brazilian Culture.

Keywords: *Cordel Literature. Intermediality and Interarts. Teaching. Basic education.*

RESUMEN:

Este estudio tiene como objetivo presentar la literatura de cordel bajo un sesgo artístico-literario. Para el análisis buscamos una perspectiva literaria de Intermedialidades (Clüver, 2010; Diniz, 2012), estudiando el Cordel como un proceso de hibridación interartística y transcultural. Al sacar a la luz esta complejidad compositiva, Cordel ilumina la Enseñanza de la Literatura Brasileña en el contexto de la Educación Básica (Vygotsky, 1991), desarrollando, como eje vivencial de nuestra propuesta, una lectura en múltiples conexiones – literaria, artística, histórica. Los resultados presentados hasta ahora, en Educación Básica, demuestran cómo el enfoque intermedio abre el campo de visión del lector, problematiza los criterios y validación de la obra, permitiendo al docente y alumno desarrollar una nueva mirada en el arte compositivo de la literatura de cordel y su presencia en la formación cultural brasileña.

Palabras clave: *Literatura de cordel. Intermedialidad e Interartes. Enseñanza. Educación básica.*

Artigo recebido em: 14/05/2020

Artigo aprovado em: 24/09/2020

Introdução

Eu só comparo esta vida
à curva da letra S:
tem uma ponta que sobe tem outra ponta que desce
e a volta que dá no meio
nem todo mundo conhece.

Pinto do Monteiro (repentista)

A literatura de cordel representa, em sua raramente percebida complexidade composicional, forte contribuição para os estudos literários e para o ensino de literatura, dentro de um projeto educacional mais amplo. Como manifestação cultural do Nordeste brasileiro, tem difundido e valorizado o modo de vida do sertanejo através das reflexões promovidas pelos folhetos, bem como as expressões artísticas vinculadas a sua estrutura narrativa e de exposição, além de imprimir um caráter universalizante ao regional, deixando-se atravessar por outras culturas para além do regime de subserviência. Como arte (*techné*) literária – expressão, em cuja acepção grega alia técnica e lógos pela via etimológica –, a literatura de cordel tem recriado uma estrutura poética clássica, resgatado e se apropriado de um fazer literário/artístico de outras culturas até então dominantes e supostamente inconciliáveis.

Referimo-nos tanto ao imaginário mítico quanto à forma poética presente em textos orais da Antiguidade Clássica e da Idade Média; e somamos, a todo esse conjunto, aquelas tradições e etnias que colaboraram ativamente na construção desta literatura em solos brasileiros e marcaram presença: os povos indígenas e africanos. Logo de início, podemos afirmar, portanto, que a literatura de cordel é uma manifestação viva das relações intermediáticas e interartísticas que cada vez mais presidem a arte na sociedade contemporânea e, por esta complexa hibridização entre culturas e artes, entre o erudito e o popular, sua presença como legado na história da literatura e formação da cultura brasileira precisa ser urgentemente alocada, estabelecida e compartilhada – seja na pesquisa, seja na docência. Fazer com que essa literatura circule e seja reconhecida, no sentido de vir a conhecer, é tarefa de suma importância.

Para conseguirmos um suporte teórico que viabilize um estudo atento às particularidades do cordel enquanto texto literário de composição interartística e sua forte contribuição educacional, optamos pelos seguintes pesquisadores: Calvino (1993), para revisitar a noção de clássico; Claus Clüver (2010; 2019), Diniz (2012) e Ribas (2014; 2016; 2018), para o estudo das Intermidialidades e Interartes, em se tratando das relações intersistêmicas que presidem as artes e as mídias na contemporaneidade; Rodrigues-Pinto (2019) e Debs (2014), para as interações culturais do cordel; Vygotsky (1991), para a fundamentação da pesquisa na Educação Básica.

Fazendo um pequeno parêntese e pensando no período escolar, lembramos que frequentemente o estudante é estimulado a ler os ditos clássicos da literatura; mas quem seriam esses clássicos? Calvino (1993), em uma de suas mais conhecidas discussões sobre o tema, sinaliza:

os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes) (...) os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvi dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos (CALVINO, 1993, p. 9).

Estas considerações nos indicam o quanto a literatura de cordel pode ser potencialmente um clássico, a despeito de seu estabelecimento como popular – com rótulo pejorativo –, o que a torna alijado do sistema literário. Problematizar o sistema de valoração é uma luta a ser travada por artistas, professores e pesquisadores do tema. Ainda dentro do paradigma “clássico”, o cordel tem alcance também nas adaptações. A respeito, trazemos aqui as palavras de Larissa Bonacim (2016). Para a pesquisadora, as “revisitações dos clássicos existem na literatura de cordel desde a época do grande cordelista José Galdino da Silva Duda que transformou *A Viúvinha*, de Alencar, no cordel *Os martírios de Jorge e Carolina*” (BONACIM, 2016, p. 297). Há várias adaptações, melhor representadas pelo nosso neologismo *cordelizações*. Dentre outras, temos *Romeu e Julieta* (Shakespeare), *O Conde de Monte Cristo* (Alexandre Dumas), ambos pelo cordelista João Martins de Athayde; *Gabriela, Cravo e Canela* (Jorge Amado), por Manoel D’Almeida Filho; e *O Alienista* (Machado de Assis), por Rinaldo de Rinaré. Vale lembrar que a reescrita dos clássicos, tão recorrente em nossos dias, já era uma prática usual na Renascença. O procedimento em si não é original, mas o modo de apropriação dos cordelistas faz a diferença, como veremos adiante.

Levando em consideração a primeira acepção de clássico que trouxemos de Calvino, dizemos que o cordel teria chegado até nós, num primeiro momento, trazendo as histórias de outras culturas; depois, mediante adaptações encadeadas destas histórias, as reconfigurariam para o universo temático do Nordeste; e com um detalhe específico nesta dinâmica: na contemporaneidade, o cordel atualiza o sertão nordestino através da imagem construída pelo cordelista/poeta e pelo imaginário do leitor e do ouvinte. Na segunda acepção do termo clássico, o cordel nos revelaria, a cada momento que o esmiuçamos, um mosaico lítero-cultural com uma riqueza de significados. Segundo Gonçalves (2011, p. 222), é “uma literatura que une de uma só vez o interesse pelo significante e o significado”. Tendo como base essas reflexões, consideramos a literatura de cordel uma espécie de poema “popular clássico”, termos antagônicos que se coadunam formando uma literatura ímpar.

Por um longo tempo, a origem dos folhetos nordestinos foi atribuída aos cordéis portugueses. Marcia Abreu (1999), porém, em sua pesquisa de doutoramento desenvolvida em Portugal, mapeou as adaptações sofridas pelos folhetos nordestinos em um aspecto fundamental: a forma. E é justamente a arte em sua dimensão transcultural que reconfigura os folhetos e interfere na sua materialidade, reinstituindo o cordel em um contexto espaço-temporal do Nordeste brasileiro.

Essa literatura a que chamamos popular clássica, através de suas formas de enunciação, *techné* de criação e narração, forma de exposição e apreciação constrói um esquema verbal-imagético que dá acesso a um universo nordestino particular. Diversamente ao previsível, introduz no imaginário um lugar não árduo, não seco, nem doloroso, mas um *topos* no qual seus personagens, ao denunciar a realidade, a “desrealizam” (GONÇALVES, 2011, p. 221), numa espécie de alegoria que não é simplesmente reproduzir ou transpor uma cena ou um evento do real para uma forma ficcional ou poética. Ao acionar o imaginário do leitor e do ouvinte, e mais recentemente do espectador, o cordel recria um Nordeste, o atualiza para o público da contemporaneidade. “Fotografa a vida do nordestino nas páginas dos folhetos” (CASCUDO, 2005, p. 13), associando, na sutil incompletude dos silêncios, rasuras e brechas, a força da imagem poética do cordel à imagem da vida do sertanejo. E ao misturá-lo a heróis e deuses do imaginário clássico e medieval, com suas particularidades, o cordel se apropria com irreverência de elementos europeus, mescla temporalidades e espaços e recria textualidades em modo híbrido. Nesta radiografia percebemos mais que emulação, mas livre inte-

ração entre sistemas midiáticos e culturais distintos – livre porquanto embasada na experiência vivida e vivida pelos cordelistas poetas em parceria com a experiência partilhada aos próprios personagens e eventos relatados por eles.

Partindo deste ponto de vista, relatamos que este trabalho é um primeiro resultado de uma pesquisa ora em desenvolvimento, na qual a literatura de cordel é analisada em sua rede composicional específica, que alia simultaneamente hibridizações de ordem interartística e transcultural. Neste compósito bastante heteróclito e coerentemente organizado, observaremos o cordel como (1) manifestação interartística e intermediária – considerando a materialidade do suporte, o legado artístico das xilogravuras e sua disposição em cordel; bem como (2) manifestação transcultural – tomando a releitura e as apropriações das contribuições medievais da região europeia, mais especificamente da Península Ibérica, da forma fixa no modelo das sextilhas, dos versos bastante musicais, da aliança verbo-voco-visual, construções estas de forte presença do e no Nordeste brasileiro, sobretudo a partir do século XIX. Nossa hipótese é que o processo composicional da literatura de cordel é uma tessitura cujo nascimento é produto de várias origens superpostas, conjunto que inclui orfandade e autoria, parentesco sanguíneo e adoção. Sua riqueza advém desta constituição intersistêmica que cria uma literatura bastante singular, um mosaico interartístico sem, ao mesmo tempo, apagar as tradições que a constituem – ainda que as fronteiras do contato fiquem mais ou menos difusas. E diante de todo este conjunto aparentemente assistemático do cordel, a riqueza composicional em suas várias ordens só nos estimula a batalhar por seu lugar nos compêndios literários e presença na Educação Básica como produção transcultural, interartística e intermediária. Vale ainda completar que este processo composicional complexo, tecido em fusões artísticas, midiáticas e culturais demandam uma outra noção de originalidade não mais nascida em marco zero, tampouco firmada a partir do grau de fidelidade estabelecido pela obra com matrizes pregressas.

Convém, agora – antes de prosseguirmos na análise intermediária e já tendo assumido a acepção de *arte* –, explicar o sentido aqui adotado para o termo *mídia* no português brasileiro. Segundo a professora da Universidade livre de Berlim, Irina Rajewsky (2012, p. 21), “designar ou não um fenômeno particular como intermediário depende da origem disciplinar de uma determinada abordagem, de seus objetivos correspondentes e da concepção (explícita ou implícita) do que constitui uma mídia”.

Utilizado mais recentemente, no campo das Letras, o termo *mídia* advém da área da Comunicação. No Brasil, e de acordo com o uso consensual, é comumente empregado tanto para se referir aos meios de comunicação de massa quanto para gravação e transmissão de som e imagens, além de estar atrelada aos arquivos digitais. A primeira ressignificação vital à nossa abordagem é compreender que, na perspectiva literária das Intermidialidades e no estudo interartes (CLÜVER, 2010; DINIZ; RAJEWSKY, 2012), mídia não se refere exclusivamente às tecnologias digitais, mas é entendida como condição básica para fazer e entender arte, a qual não se constitui fora das relações intersistêmicas. A abordagem busca esmiuçar as várias formas de referência e combinação em suas também diversas materialidades e suportes, visa compreender o processo de transposição entre as mídias (releituras e adaptações) e, ainda, trazer ao debate o *modus operandi* e as ideologias que as atravessam neste processo composicional. Resumindo, trata-se, em sentido mais amplo, de uma nova acepção para as artes, as mídias, seus modos de fruição e acolhimento.

Os estudos de mídias na área das Letras, portanto, partem do pressuposto de que este termo não se refere somente aos meios de comunicação de massa (análise realizada a partir dos termos em alemão *Medium/Medien*), mas também a (1) objetos de investigação diversos (MÜLLER, 2009, p. 48) – como, por exemplo, a relação entre a tradição oral dos aedos na Grécia e as epopeias homéricas, o entrecruzamento da literatura com outras linguagens e, particularmente, o que nos interessa na pesquisa: a interligação do cordel com as artes plásticas, o teatro e o cinema –; e (2) às suas materialidades – ou seja, o suporte material que atua como significante no processo interativo (comunicacional) da leitura. Consideramos as mídias como dotadas de uma ambivalência constitucional: se, por um lado, transmitem/veiculam conteúdos, por outro, alteram o circuito de produção e recepção, ao mesmo tempo em que interferem nos processos de recepção e construção de sentido das mensagens.

Desenvolvendo esta abordagem intermediática, que traz à cena a rede constitutiva da arte em análise, vem à tona também a dimensão transcultural que a hibridização promove.

Cordel interartes

As recriações textuais são realidades da contemporaneidade, seja pela contaminação e interseção de gêneros, seja pela integração de diversas linguagens artísticas, ou ainda intercâmbios intertextuais e intersemióticos. (BONACIN, 2016, p. 298).

Diversos estudos sobre a literatura de cordel apontam que sua ancestralidade advém das heranças medievais deixadas no Brasil após a colonização. De fato, o cordel, como dito anteriormente, possui uma “árvore genealógica” construída através de recortes do cordel português, no entanto, em Portugal, esses cordéis, conhecidos como *folhas soltas*, estavam pautados num viés mais teatral (RODRIGUES-PINTO, 2011, p. 140), haja vista a estrutura cordelística do teatro de Gil Vicente. No Brasil, mediante o contato desta produção com outras culturas (africanas e indígenas), nas quais a arte do narrar era mais fortemente acentuada, foi sendo promovida hibridização em série, passando o cordel brasileiro a adotar uma estrutura narrativa versificada.

Muitos estudiosos atribuem a Silviano Pirauá a ideia de rimar as histórias e a Leandro Gomes de Barros o início da impressão sistemática das histórias rimadas em folhetos. Segundo os estudos feitos por Roiphe,

na mesma estrutura da linguagem oral da cantoria, a partir de 1893, o poeta Leandro Gomes de Barros passou a desenvolver seus folhetos, estabelecendo uma forma escrita para o que já existia oralmente e que acabou sendo comercializada nas feiras e nos mercados nordestinos (ROIPHE, 2011, p. 4).

Diante de tal acontecimento, nesta época, ocorre com o cordel aquilo que denominamos ser o primeiro indício de uma transposição midiática. O poeta Leandro Gomes de Barros, cordelista do Movimento Armorial, transpõe para a mídia escrita no suporte de folheto a mídia oral que até o momento era a única forma de divulgação desses poemas. O Movimento Armorial, surgido na década de 1970 no Brasil, teve como um de seus fundadores o escritor paraibano Ariano Vilar Suassuna. Este projeto de Ariano Suassuna apresentava-se como uma iniciativa artística cujo principal objetivo era criar uma arte erudita a partir de elementos da cultura popular do Nordeste brasileiro. A manifestação, de natureza fusionista, abraçava literatura, música, dança, teatro, artes plásticas,

arquitetura e cinema, de maneira não hierárquica nem excludente. A riqueza das iniciativas circunscritas ao cordel e as múltiplas conexões e modalidades artísticas que a constituem nos reiteram a sua importância na revalorização da arte popular, bem como o forte legado de sua presença na educação.

Soma-se a este rol de atributos, além das modalidades oral e escrita dos versos ritmados, uma outra arte que compõe a sua configuração material visível. Esta outra arte dentro da arte, ilustrando as cenas da narrativa, seria como faces de uma mesma moeda: a xilogravura. A técnica da xilografia chegou ao Brasil também no período colonial: “não se sabe ao certo em que jornal brasileiro ela começou, mas no Recife, em julho de 1822, *O Maribondo* trazia com destaque no cabeçalho a xilogravura de um português atormentado por enxame do agressivo inseto tropical” (FRANKLIN, 2007, p. 13). O jornal *O Mossoroense*, um dos três mais antigos em circulação no Brasil, ilustrou notícias e publicidade pelo diretor e proprietário, João Escócia, no período de 1902 até 1919.

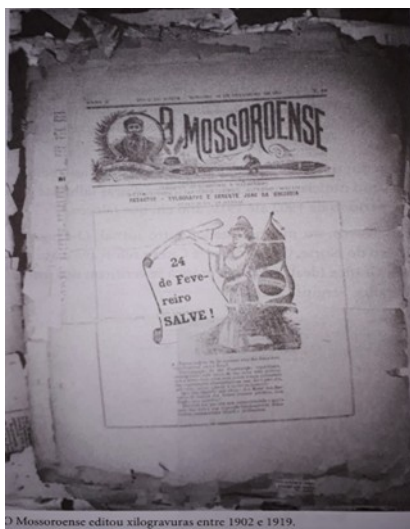


Fig. 1 – Jornal *O Mossoroense* – Xilogravura
Fonte: *Xilogravura popular na Literatura de Cordel*, de Jeová Franklin.

A sociedade nordestina à época em que o cordel eclodiu era uma população majoritariamente analfabeta, mas com forte veio artístico, tradição oral e cultivo da memória. O nordestino escolhia o folheto a ser adquirido de acordo com as histórias gravadas na memória e através das imagens encontradas nas capas. A xilogravura, portanto, era algo imprescindível para a compra de um

determinado folheto. Vale lembrar que a capa de um cordel é um resumo da história e o xilógrafo se apropria de todo o contexto narrativo para dar conta de uma imagem que o retrate. Com esta estratégia artística, a arte do cordel estimulava a leitura por outros vieses.



Fig. 2 – Xilografia *Arianos Suassuna: O Guerreiro da Cultura*, de Erivaldo. 2014.
Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras



Fig. 3 – Xilografia *A candidatura de Lampião para Presidente da República*, de Marcelo Soares.
Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras

Segundo Francisco Sebastião de Paula (2014, p. 93), a xilografia, desde a sua entrada em solos brasileiros, percorreu dois caminhos: os da ilustração e do artístico. A xilografia de ilustração é aquela realizada a partir de uma encomenda cujo resultado estético é representar, o mais fielmente possível, o assunto ilustrado. Já na xilografia artística, o xilógrafo é mais livre para criar suas obras; assim, o artista não precisaria ficar restrito a algum tema específico. Para o autor, “toda obra que

não foi realizada com a função ilustrativa, voltada para o campo comercial, para as capas dos cordéis ou qualquer outro uso semelhante”, pertence à xilogravura de arte (PAULA, 2014, p. 122). O autor ressalta que em ambas há qualidades artísticas, a divisão entre uma e outra, se realiza a partir da “diferença na forma de abordagem e na concepção da xilogravura de arte, em que o único compromisso do gravador é com o processo criativo” (*Ibidem*, p. 122).

Assim sendo definida, a xilogravura apresenta laços familiares com as pinturas medievais. Ao longo da Idade Média, as pinturas eram detentoras de fortes componentes pedagógicos. Nesta época, a população vista como iletrada desconhecia a língua em que as missas eram professadas, o latim. A pintura medieval românica usava imagens como veículo para instruir na fé cristã. A pintura centrava-se muito na temática religiosa, abordando a vida de Cristo, contando os feitos heroicos dos guerreiros e as derrotas dos inimigos nas batalhas. Havia ainda algumas imagens que refletiam o cotidiano. Esses aspectos se assemelham aos propósitos da xilogravura de ilustração das capas dos folhetos que eram adquiridos, com uma certa frequência, por uma população de alma artística, mas sem quaisquer acessos à leitura e escrita e, menos ainda, a um modelo de conhecimento erudito.

Além dessa aproximação que relaciona as imagens como forma de compreensão da linguagem verbal, a xilogravura artística também mantém laços com a pintura medieval. Tanto uma obra quanto a outra são semelhantes na bidimensionalidade, sem a relação figura e fundo – gerando incongruência de perspectiva dos desenhos; o recurso para ilustrar o fundo das cenas era pouco definido; a opção era pelo uso de cores cheias e sem sombras, o que não imprimia textura nas imagens; somava-se a este conjunto, outras peculiaridades típicas das ilustrações medievais, tidas pelos acadêmicos como “defeitos”. Exemplos: a falta de rigor anatômico, o uso do mesmo tamanho de cabeça e de mãos nas figuras representadas (aspecto mais constatado na pintura medieval, conforme dissemos); a inexpressividade dos rostos representados e suas posições frontais; o uso de figuras estáticas e em posições desarticuladas.



Fig. 4 – Guido da Siena, *Fuga para o Egito*. Ouro em Têmpera sobre madeira. 34x46cm
Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras



Fig. 5 – Raimundo de Oliveira, *Fuga para o Egito*. Xilogravura.
Fonte: <https://www.acervoleiloes.com.br/peca.asp?id=6975459>. Acesso em 22 de nov. de 2020.

Não podemos deixar de observar que todo este conjunto em geral descrito como erro, defeito, falta de habilidade ou ausência de estudo acadêmico sobre arte e ilustração, diz respeito a um processo de construção do olhar e das formas de representação plástica, que demandaram um desenvolvimento da arte de representar, das ideologias que a atravessam e dos recursos disponíveis para tanto. Na pintura medieval, essas representações são simbólicas e possuem significados que, por princípio religioso ou mítico, agregam leituras únicas. Podemos dizer, portanto, que tudo aquilo que se desvia do parâmetro modelar costuma ser rotulado como erro, mas acaba por resultar em singulares e inovadores efeitos de sentido. Na xilogravura (de ilustração e/ou artística), a ausência de perspectivação e em seu lugar o achatamento de figura e fundo, a estranha dimensão que dispõe desenhos pequenos e grandes no mesmo plano como se estivesse próximos ou distantes, imprimem ao desenho um traçado infantil, uma atmosfera de sonho ou contos místicos, uma simplicidade que torna o desenho – a xilogravura – acessível, próximo e presente no cotidiano dos fruidores de cordel, dos conhecedores aos mais leigos. Enfim, o que parece um desacerto estético

na configuração dos desenhos, representa – além dos efeitos de mais ampla circulação e proximidade entre cordel e fruidores –, uma leitura dos cordelistas que, mesmo sem treino acadêmico, acabam por ironicamente redimensionar o grau de valorização das figuras retratadas.

Em termos de custos, xilogravura é uma arte de impressão cujos materiais não demandavam muitos gastos. Com um pedaço de lenha apropriada, o xilógrafo esculpe o desenho na madeira e como uma espécie de carimbo, imprime os desenhos nas folhas, uma reprodução pouco dispendiosa, que veio realizar um casamento perfeito com os folhetos, que também eram impressos a custos baixos. Os cordelistas viram, na xilogravura, uma grande aliada para ilustrar seus textos de forma que o público, mesmo sem ler, pudesse compreender a temática da história apenas observando os detalhes da ilustração. Esta técnica milenar veio, através do sertanejo, rememorar o vigor da pintura medieval, contribuindo para a circulação de um saber específico mediante o intercâmbio entre a literatura e outras artes.

Esta composição interartística passou, de maneira ímpar, a ilustrar os folhetos compondo um todo significativo. Segundo Roiphe (2011, p. 5), a literatura de cordel se transformou num gênero verbo-visual, sendo necessário analisar o folheto a partir de sua capa, sendo ele constituído por imagem ou não. Endossando o modo de ver do professor Roiphe, assumimos pensar a xilogravura como uma das mídias constitutivas do cordel, em sua materialidade e suporte, e não como mero adorno ou legenda ilustrativa do texto. Trata-se, portanto, de elemento constitutivo da composição cordelista. Numa leitura inicial, já podemos afirmar que o cordel é intermediário por conter em sua estrutura as seguintes mídias: verbal (escrito/oral) e visual (apoiada, neste primeiro momento, pela xilogravura) – isso tudo além de se referir e recriar eventos naturais, sociais, políticos; casos familiares, padrões de comportamento; mitos, histórias religiosas; previsões futurísticas... Como é possível constatar, a composição cordelística – como preferimos chamar – ostenta forte legado cultural e é um material riquíssimo para ser lido e experienciado na Educação Básica, inclusive.

Deste modo, o cordel, tanto na sua materialidade quanto na sua estrutura, pode ser pensado, no que se refere aos estudos intermediários, como metamídia. Uma mídia *per se*, que se materializa na mídia folheto, abarcando em sua constituição artes outras denominadas mídias, como: a oralidade, a musicalidade, a teatralidade e a própria leitura de literatura. Cabe ainda mencionar que o cordel pode ser apreciado através de outras mídias (meios de comunicação), ou seja, podemos dizer que a

literatura de cordel é uma mídia transcendente no sentido de ir além: ela tem a potência significativa da arte. Ao ser analisada, encontramos dentro dela tantas outras mídias constitutivas e a apreciamos em seu entrelace com outras mídias em que é veiculada e adaptada.

A literatura de cordel (se) constitui (em) um entrecruzamento de fronteiras sociais e artísticas e, como tal, abre pressupostos para uma análise bem diversa, na qual um poema narrativo pode se inter-relacionar com outras artes e mídias, alimentando esta rede de conhecimento para além do seu circuito de produção. A compreensão das hibridizações de ordem intermediária, interartística e transcultural muito tem a fortalecer o modo como analisamos e reconhecemos esta literatura. Não podemos esquecer que o modo de ver diz respeito ao modo de ser e os pressupostos de leitura com que inscrevemos a literatura de cordel são reflexos dos condicionamentos e paradigmas que nos movem. Importante destacar, portanto, a potência da relação dos materiais populares, em sua dupla dimensão – objetiva e simbólica – com tudo aquilo que seria um imaginário do “outro de classe”; por isso afirmamos a importância da interação e da interferência entre mídias como propulsores da produção de sentidos de maneira distinta à leitura reducionista do cordel.

Reiteramos que a abordagem intermediária é forte aliada no intuito de problematizar os estigmas circunscritos a esta literatura considerada popular, mas, no sentido pejorativo, primitiva e tosca. Além dos pretensos “erros” de representação, conforme explicamos, procedimentos tais como oralidade, improviso, feitura artesanal, comércio ambulante, dentre outros, têm sido alocados como critérios de valoração negativos e aparecem como justificativa de certa parte da crítica para sua exclusão do sistema literário, ainda que de maneira implícita. Explicitar a exclusão sofreria o enquadre do “politicamente incorreto” e o que podemos observar, como pesquisadoras e docentes, é que parte da defesa do cordel aparece mais por conta de modismos do que por assunção embasada em análise consistente e consideração ética e estética pelo trabalho dos poetas e cantadores do Nordeste. Tal valorização estético-política é bastante presente no cinema, não somente por conta dos temas e gêneros tradicionais do cordel – como, por exemplo, o cangaço, o sertanejo, ou a comédia pícaro –, mas também pela composição heteroclita da linguagem. Inclusive o caráter de “improviso”, melhor dizendo, a sua captação, está incorporado à estética do cinema desde os anos de 1920 (DEBS, 2014).

Celeiro de mitos e de lendas, espaço ao mesmo tempo épico, mítico e bíblico, o sertão está profundamente ancorado no imaginário nacional: imagem da gênese, imagem do deserto, imagem do mundo hostil, terra das utopias e dos paradoxos. O sertão, enfim, espaço onde a imaginação corre solta, pois que não há fronteiras e todos os sonhos são possíveis, é desse universo barroco que Glauber Rocha extraiu a essência de sua inspiração (DEBS, 2014, p. 30).

Nesta esfera de um universo épico, mítico e bíblico, o sertão serviu de influência para a construção de uma identidade nacional reconhecida mundialmente através de grandes cineastas como Glauber Rocha e Geraldo Sarno. Em seus filmes, a presença de um cego contador, de um artesão, de um elemento mítico era protagonizada em várias sequências, o que contribuiu, através do cinema, para a expansão e reconhecimento dos cantadores, repentistas, e do próprio cordel.

O cego Aderaldo, por várias vezes referenciado nos filmes de Glauber Rocha, dentre eles, *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964) e *O dragão da maldade contra o Santo Guerreiro* (1969), além de cantador afamado, andava como um cinematógrafo ambulante, com o qual promovia verdadeiros espetáculos nas fazendas do interior cearense. Um episódio curioso de sua vida foi seu encontro com o cantador José Pretinho do tucum, um famoso improvisador do Piauí.

Cego, agora eu vou mudar
Para uma que mete medo!
Nunca achei um cantador
Que desmanchasse este enredo:
É um dedo, é um dado, é um dia,
É um dado, é um dia, é um dedo...

Zé Pretinho, o teu enredo
Parece mais zombaria...
Tu hoje cega de raiva
E o Diabo é tua guia;
É um dia, é um dado, é um dedo,
É um dedo, é um dado, é um dia.

(...)

Cego, agora inventa uma
Das tuas belas toadas,
Para ver se estas moças
Dão alguma gargalhada
Todo mundo tem se rido,
Só elas estão calada...

Zé Pretinho, eu não sei mesmo
De você o que será...
Arrependido do jogo
Você é quem vai ficar:
Quem a Paca cara compra
Cara a paca pagará...

(Peleja do cego Aderaldo com Zé Pretinho *apud* CASCUDO, 2005, p. 353).

Cineastas, portanto, buscaram no cordel temáticas sertanejas para as suas produções e, numa via de mão dupla, vimos que cordelistas buscavam no cinema recursos para seus espetáculos. Ainda hoje, com olhares atentos, ou nem tanto, basta que conheçamos esta literatura, podemos perceber a presença deste universo seja em um filme, seja em uma novela ou até mesmo numa propaganda. Vale destacar que o cordel influenciou o cinema brasileiro, permitindo que este adquirisse uma identidade nacional como também serviu de alicerce para conceder ao cinema de animação brasileiro, no Festival de Cinema de Animação *Anima Mundi* (2002), o título de melhor filme de animação: “foi nesse quadro que tivemos a surpresa, em 2002, de ver o filme brasileiro ganhar, pela primeira vez, essa competição, graças a uma ‘atualização tecnológica’ em (informática gráfica) da tradição folclórica do Nordeste brasileiro”(DEBS, 2014, p. 86).

Sentimos que nossa abordagem pode iluminar o ensino de leitura e literatura na Educação Básica, uma vez que experiencia com os estudantes uma literatura brasileira que atravessa fronteiras, que se constitui em múltiplas conexões que revitalizam a linguagem e dialogam com técnicas artísticas numa proposta artesanal. Traz à cena da discussão “um repertório de histórias orais improvisadas que evocavam histórias de amor, de lutas de personagens fantásticos, a epopeia dos cangaceiros, a lenda de Carlos Magno e os doze pares de França, fatos da atualidade...” (DEBS, 2014, p. 32); e oferece um compósito de poesia num livreto feito à mão, mesclando trovadores, histórias, mitos, denúncias, arte, reflexões, ironias, lirismo...

Em tempos de celebridades, de consumismo e produção serial maquínica, o cordel precisa estar presente na condição artesanal e, em sua sofisticada simplicidade, trazer aos olhos do jovem estudante de hoje um exemplo vivo da arte – e da resiliência – nordestina.

O cordel no ensino

nessa (re)criação, o cordel apresenta uma literatura própria, formada de elementos literários e culturais únicos, adaptados ao contexto sócio político e econômico brasileiro (REICHMANN, 2016, p. 18).

Diversos são os estudos que apontam para a contribuição do cordel em sala de aula. Hélder Pinheiro Alves (2013), em várias obras, tem direcionado a sua pesquisa demonstrando como o cordel tem incentivado o letramento literário e como ele deveria compor a cena da Educação Básica brasileira. O autor alerta para o fato da necessidade de se ler e levar para a escola toda manifestação artística de qualquer grupo ou classe social veiculada por diferentes suportes – oral ou escrito. Segundo o autor, devemos fazê-lo:

porque toda vivência artística, de qualquer grupo, comunica uma experiência peculiar do mundo. É preciso ouvir a experiência do outro não como *menor*, ou menos universal, mas como diferente. Também é necessário ter o cuidado de não aplicar à literatura ligada mais fortemente à tradição oral critérios que não lhe são adequados, oriundos da avaliação de textos produzidos para serem lidos silenciosamente (ALVES, 2013, p. 36).

Com isso, o pesquisador destaca a importância do estudo do cordel como elemento artístico, que deve transitar no espaço escolar, além de destacar a importância de se estudar essa literatura por um viés diferente das literaturas de cunho estritamente escrito. O cordel advém da literatura oral e por isso deve ser compreendido e estudado a partir dos aspectos desta arte. Ressaltamos que o aspecto composicional do cordel é um dos complexos processos de hibridização que lhe assegura o *status* de arte intermediária.

Consoante ao pensamento de Alves, Arievaldo Viana (2010), em seu livro *Acorda cordel*, traz a importância do incentivo dos professores por esta arte e caminhando por um viés mais sistemático promove oficinas que levam o docente e o discente a compreenderem a forma de composição desses versos em sextilha, mas nunca abandonando a importância do ler, ouvir e compreender as histórias narradas.

Reafirmamos, nesta pesquisa em andamento, a força literária de que tanto falam os pesquisadores mencionados em relação à literatura de cordel. No entanto, se pensamos ser o cordel uma literatura não restrita somente a leituras, reflexões e análises estruturais, lançamo-nos em um mar de possibilidades outras quando investigamos este poema popular clássico enquanto mídia e suas reverberações no ensino de literatura.

Partindo de uma constatação realizada por Alves (2013, p. 39), “uma consequência metodológica dessa marca do folheto deverá a de se buscar sempre, em situação de ensino, *dar-lhe voz*, testar maneiras diversas de realização oral e de encenação”. Com base nesta premissa, damos voz a um cordel interartístico e intermediário, levamos para a sala de aula as contribuições promovidas por esta arte e com toda a certeza veremos como ela pode aguçar, no educando, a percepção e a busca pelos entrecruzamentos das mídias. Este caminho é construído na medida dos passos e junto com os leitores, ouvintes, espectadores, estudantes. Os cruzamentos entre mídias são vários, de diferentes naturezas e propósitos, são ideologicamente atravessados e como tal produzem uma variada gama de sentidos.

Antes de adentrarmos nas contribuições mais específicas do cordel no sistema de ensino, é necessário retomar alguns conceitos desenvolvidos por Vygotsky (1991) no que se refere ao processo sócio-histórico da aprendizagem humana: o instrumento e o signo. Vygotsky (1991, p. 24) indica que “a relação do homem não é uma relação direta com o mundo e sim uma relação mediada por meio dos sistemas simbólicos e dos elementos intermediários entre o mundo e o sujeito”. O instrumento (componente colocado entre o indivíduo e o ambiente) e o signo (componente exclusivamente humano, funciona como instrumento na esfera psicológica) representam esses elementos. Dentre os elementos intermediários está a linguagem, um signo mediador do sujeito com o meio social. Pensando nesta relação da linguagem como signo interiorizado pelo sujeito para a compreensão do mundo, é que situamos a literatura de cordel. Nesta linha de pensamento, o cordel atuaria como um elo mediador que encaminharia o estudante ou o professor-pesquisador para o entendimento e/ou o reconhecimento das mídias, abrindo caminhos para análises intermediárias, uma vez que o cordel se compõe a partir de diversas mídias em conjunto.

Ainda tendo como base os ensinamentos de Vygotsky (1991), refletimos sobre os níveis de desenvolvimento estudado pelo cientista (real e potencial) e a atuação do cordel em cada um deles, ressaltando que tais níveis não são estanques e muito menos completos, pois a todo momento migramos de um a outro em um espiral para a apreensão do conhecimento. Espiral como dinâmica que volta um pouco sobre o mesmo, mas vai além, com acréscimos que lhe permitem o vislumbre da alteridade e assim progredir no desenvolvimento, não se congelando no circuito fechado do mero movimento que gira no mesmo lugar, em torno de si mesmo.

Vygotsky (1991) disserta que o processo de ensino-aprendizagem acontece diante de níveis já citados de desenvolvimento – real e potencial –, dizendo que entre um nível e outro existe uma zona de desenvolvimento proximal. A nossa proposta é, tendo como base esses estudos, demonstrar a contribuição do cordel enquanto mídia, atuando nesta zona de desenvolvimento proximal de forma a levar o discente a um nível de desenvolvimento potencial em relação ao reconhecimento e/ou interiorização das mídias que compõem um texto literário, teatral, cinematográfico e assim por diante.

No nível de desenvolvimento real está o “desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKY, 1991, p. 57), ou seja, são todas aquelas ações que o indivíduo consegue realizar por si só. Pensando no ambiente escolar, sabemos que o conhecimento é algo adquirido ao longo dos anos. Acreditamos que, nos anos finais do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio, o estudante já enriqueceu o seu repertório de conhecimento de mundo, possuindo um nível de desenvolvimento real – segundo o autor, construído através de leituras, escutas e atividades educativas contribuidoras para a atuação do sujeito no mundo e conseqüentemente para a construção de sua inteligência. A partir deste conhecimento adquirido pela via não só conteudística, mas experiencial, acreditamos que os estudantes, ao serem apresentados à literatura de cordel, já possuam algumas habilidades referentes à versificação: construção de rimas, reconhecimento de sílabas poéticas e gramaticais, classificação de versos – estrutura pragmática do cordel. Esses conhecimentos compreenderiam o nível de desenvolvimento real.

No nível de desenvolvimento potencial, encontram-se as ações que o indivíduo passaria a adquirir depois de estimulado por um professor-mediador ou outro indivíduo capaz de levar o aprendiz ao conhecimento proposto. Neste nível, a partir do estudo do cordel, o estudante teria construído um aprendizado sobre mídias para além das mídias digitais e um entendimento sobre as artes constitutivas do gênero; ou seja, como suporte, meio, veículo e com ênfase nas materialidades (capa, técnica de xilogravura, diagramação, papel), que também poderiam compor, junto à forma plástica dos versos (estrutura pragmática do cordel), o nível de desenvolvimento real. A partir daí, seria estimulado no estudante o reconhecimento do diálogo existente tanto entre as mídias presentes no cordel quanto entre os elementos presentes em culturas e temporalidades distintas. Tratam-se de sistemas em conexão. Conforme propomos, o cordel é um rico mosaico interartístico e transcultural, e tais conexões entre culturas, mídias e artes seriam procedimentos constituintes do gênero – daí a sua riqueza.

A partir do cordel, o estudante sairia do senso comum e preconceituoso com que certa prática da crítica o aloca e chegaria a um nível potencial reaprendendo a ler e a fruir esta composição multifacetada. Queremos dizer que diante do produto “pronto para leitura a ser consumida” – o texto de um cordel – a experiência seria uma leitura pelo avesso para desentranhar os elementos constituintes deste mosaico que à primeira lida parecem constituir uma narrativa homogênea. Nossa proposta de leitura interartística e intermediática daria vida à textura granulada da narrativa, do suporte e da materialidade da composição.

Voltando a Vygotsky, lembramos que ressalta existir, entre o nível de desenvolvimento real e o potencial, uma zona de desenvolvimento proximal:

é a distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

Neste espaço, a mediação feita pelo professor ou qualquer outro indivíduo capaz para tal ato reconhecerá o desenvolvimento real e estabelecerá estratégias para que o indivíduo alcance o desejado, o potencial. É nesta zona que o professor compartilharia a literatura de cordel (instrumento pela visão do cientista) como estrutura mista, levando o estudante a visualizar os elementos consti-

tuintes desta, digamos, “mixagem”. Esta experiência partilhada conduziria o cordel para além de instrumento e, como atua a linguagem enquanto signo para Vygotsky, seria também o cordel uma espécie de signo para o reconhecimento e compreensão das demais artes e mídias presentes neste compósito. O processo de ensino-aprendizagem estabelecido por Vygotsky vem reafirmar que o cordel não pode ser simplificado nas aulas de literatura, é preciso problematizá-lo, estranhá-lo, para que o conhecimento seja estimulado e o estudante possa ter a própria percepção desautomatizada e assim reconhecer a plural singularidade desta arte literária.

O cordel, enquanto literatura, promove o encontro do estudante com elementos poéticos, com a crônica jornalística, com a história, as artes plásticas, fotografias, dramatizações, musicalidade. E, de maneira sutil, estimula uma leitura estético-política.

No ano letivo de 2017, levamos para a sala de aula o cordel *O batizado do gato* do cordelista Arievaldo Viana (2010). A partir da leitura e construção de sentidos do texto, pudemos comprovar na prática aquilo que a teoria desenhava. Desentranhamos os elementos deste cordel e o estudamos enquanto estrutura intermediária. Os estudantes puderam (re)conhecer as mídias deste mosaico literário. Como proposta de compreensão destes mesmos estudantes, levamos para o palco este cordel de uma maneira “avessa” ao que sempre é estudado (compreensão-interpretação-exercícios). Apresentamos a transposição midiática do folheto através da dramatização, musicalidade, artes plásticas e elementos cinematográficos. A partir desta experiência, os discentes mostraram-se mais (re)conhecedores do intercâmbio entre as artes, aqui compreendida como mídias.

Com base nas estrofes a seguir, os discentes “desmontaram” o cordel e separaram as mídias constitutivas desta passagem realizando uma transposição para o teatro.

Depois do poder de Deus
O dinheiro é o segundo.
Uma vez disse-me um velho,
De saber muito profundo:
“- Dinheiro e mulher bonita
É quem governa esse mundo”

De fato a mulher bonita
Seduz qualquer potentado,
Lhe traz debaixo do pé

Como um cão encoleirado
E o besta ainda faz tudo
Pra cair no seu agrado.

O poder de sedução
Da mulher não tem limite
Pois se a mesma for bonita
Como era deusa Afrodite
Arruma dez pretendentes
Até depois do desquite.

Se um deles tiver dinheiro
Conquista seu coração.
Mulher não casa com liso,
Quando encontra algum barão
Só se casa com um pobre
Quando cega de paixão.

(*O batizado do gato*, Viana, 2010)

Recorrendo aos recursos da mídia teatral e cinematográfica, os discentes montaram uma sequência de cenas que mesclava a dramatização do poeta/narrador interagindo com a plateia em relação à primeira estrofe e efeitos visuais do cinema para as três estrofes seguintes. Musicalidade, representação da deusa Afrodite como uma pintura e dança foram as mídias utilizadas para esta parte do cordel transposto.

Vimos que, nessa breve descrição de uma prática docente, o cordel é estimulante porque leva o professor a deslizar entre o mundo literário e o artístico. Atualmente, o ensino tem organizado as disciplinas em áreas, uma delas é a da Linguagem, que contempla arte, língua portuguesa, educação física e língua inglesa, prevendo práticas relativas às diversas linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital. Diante desta nova fase da educação, o professor precisa de estratégias e ferramentas para encaminhar seus estudantes neste universo misto do conhecimento. O cordel, com sua força literária, cultural e artística favorece esta inter-relação, ao mesmo tempo que rompe barreiras dicotômicas por ser constituído por palavras, imagens e ações que avizinham o tradicionalmente vivido como inconciliável. Ao colocar lado a lado erudito e popular, fatos e causos, cantadores e cancioneiros, ao trazer à cena o imaginário medieval com lente picaresca, e todo este conjunto materializado num livreto artesanalmente feito e ilustrado no modo xilogravura... E ainda fazer a exposição com o material pendurado em corda, cordel, eis um trabalho artístico cujo compartilhamento com o estudante promove experiências de leitura únicas.

Na educação artística não podemos, ainda, nos esquecer das produções fílmicas que *cordelizam* as histórias, imprimindo na montagem das sequências a técnica narrativa do cordel – como fez Gláuber Rocha, na sequência da morte de Corisco, em *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964); como fez Werner Herzog, em *Cobra verde* (1987), inspirado no livro de Bruce Chatwin (*O Vice-Rei de Uidá*, 1980) com a cena do rapsodo, aedo, cantador cego que faz um desafio no sertão brasileiro e prevê o futuro –; como o velho Tirésias, na *cantador* de Homero, em conversa com Ulisses, previu a sua morte. (cf. *Odisséia*, canto XI, 2009).

Há também exemplos de textos literários que se apropriam da configuração dos versos e temática dos cordelistas, somados a outras contribuições, e constroem uma composição interartística exemplar, como é o caso do livro *Lampião e Lancelote*, escrito e ilustrado por Fernando Vilela (2015). De maneira ímpar, o autor trouxe para dentro de um livro físico toda a magia do cordel e do mundo medieval. Entrelaçou a xilogravura com a pintura medieval, promoveu encontros intermediários da própria estrutura do cordel ao marcar as falas de Lancelote com septilhas e as de Lampião com sextilhas, estas usadas nos improvisos, além de invocar o universo das novelas de cavalaria. Esta combinação também serviu de constatação, junto aos estudantes, de como o estudo através de estruturas intermediárias, tendo como base o cordel, contribui para diminuir a linha fronteira entre a teoria e a prática. Após a leitura do texto, o conhecimento da história de Lampião e Maria Bonita, assim como a de Lancelote, trazido da lenda medieval do rei Arthur e os cavaleiros da Távola Redonda, transpusemos a história narrada para a mídia musical, uma experiência de conhecimento único.

Ainda com o objetivo de ilustrar nossa experiência literária com o cordel, tomamos a obra de Ariano Suassuna, o *Auto da Compadecida* (1986). O cordel é a base dos acontecimentos vividos pelos personagens que já trazem em seus nomes – Chicó, João Grilo – o universo imagético do sertão nordestino. O livro, escrito sob a forma da mídia teatral já traz dentro de si um diálogo intermediário, um texto escrito para ser veiculado oralmente e encenado. A quantidade de referências e combinações intermediárias é constante dentro da obra, haja vista a quantidade de narrativas cordelísticas encontradas no texto de Ariano, tais como *O cavalo que defecava dinheiro* (1976) e *O dinheiro* (1909), ambos escritos por Leandro Gomes de Barros, e *As proezas de João Grilo* (1932), de João Martins de Athayde. Ao analisar a versão cinematográfica da obra *O auto da Compadecida*

(dirigida por Guel Arraes, em 2000), percebemos a atualização do texto-base acrescentado de mais duas obras do mesmo autor *Torturas de um coração* (1951) e *O santo e a porca* (1957), uma “mixagem” de textos literários transpostos para o cinema. Diante do filme, o espectador se depara com a pintura medieval, a musicalidade, a dramatização, as arquiteturas nordestinas e os tipos sertanejos. O filme, ao mesmo tempo que atualiza, faz uma releitura de outra obra clássica, *O mercador de Veneza* (1596-1598), de Shakespeare, de uma forma bem mais humorada. Tanto na peça teatral de Shakespeare e no filme homônimo quanto na versão fílmica de *O auto da Compadecida* (2000), os personagens principais se envolvem em uma dívida e acabam penhorando uma lasca de sua própria carne caso o pagamento em dinheiro não fosse realizado. No filme *O mercador de Veneza* (dirigido por Michael Redford, em 2004), de forma tensa e dramática, o personagem Antônio acaba não cumprindo com o acordo de pagar três mil ducados a um agiota judeu, Shylock. Como o contrato não previa derramamento de sangue e nem uma quantidade extra de um pedaço da carne do devedor, o judeu não pode cobrar sua dívida. No filme *O auto da Compadecida* há uma releitura e atualização desta obra quando Chicó precisa devolver ao pai de Rosinha um dinheiro que pegara emprestado. De forma astuta e bem-humorada, Rosinha e João Grilo conseguem livrar Chicó da dívida porque no contrato também não se previa nenhuma gota de sangue.

A expressão alegórica do cordel, constituída por meio de procedimentos verbais e/ou imagéticos, que imprimem às histórias uma singeleza e um efeito de fabulação, alude à politização e à atualização de uma experiência literária que se pretende pública e não datada, mas dotada de ricas ambivalências.

A literatura de cordel, portanto, contribui para ativar o senso crítico do discente, estimula sua percepção para as estratégias discursivas e citações imagéticas, além de levá-los a “ver” um texto literário, uma peça teatral e/ou um filme de maneira muito mais articulada. É uma experiência de regozijo quando eles começam a entrever combinações e a arriscar dizê-las. Numa leitura mais imediata e rápida, não percebemos os jogos intertextuais, nem as demais estratégias discursivas, tais como pressuposição, negação, silêncios, implicitude, referências... Numa breve “vista d’olhos”, por exemplo, a obra de Suassuna poderia ser vista apenas em seu viés humorístico, com propósito de entretenimento.

Nada contra, mas é redutor... Quando a problematizamos, quando a “estranhamos”, somos levados a um encontro tridimensional – cordel, teatro, cinema, fortemente conectados –, o que leva o docente, via de mão dupla, a estimular os estudantes a um universo de (re)conhecimento literário e artístico imprevisível.

Considerações finais: o cordel presente.

Existirmos a que será que se destina
Pois quando tu me deste a rosa pequenina
Vi que é és um homem lindo e que se acaso a sina
do menino infeliz não se nos ilumina

Tampouco turva-se a lágrima nordestina
Apenas a matéria vida era tão fina
E éramos olharmo-nos intacta retina
A cajuína cristalina em Teresina.

Cajuína, de Caetano Veloso

Na prática docente, temos constatado como reflexões sobre as artes em consórcio podem contribuir significativamente para o sistema educacional; isso ocorre sobretudo quando nos propomos a fazer um estudo que promova a desconstrução da linha fronteira entre os planos dicotômicos de pensamento que ainda moldam o nosso olhar usual de leitor. No processo de interação da escrita literária com outras artes e mídias, observamos um entrelaçamento entre elas compondo uma rede de significações que produzem uma outra obra, a qual, por sua vez, pode ou não manter relação com a tradição que a inspirou.

Ao observar a constituição interartística da literatura do cordel – a que preferimos chamar composição cordelística –, o presente estudo procurou partilhar a singular colcha de retalhos que a constitui. Vale lembrar que o cordel está entre as modalidades literárias mais adaptadas e “mixadas” em mídias que vão desde o teatro e o livro, passando por televisão, até o cinema. Sua constituição material justapõe elementos de versificação clássica, de relatos e ilustrações medievais herdadas da Península Ibérica, e os mescla a eventos do sertão nordestino, figuras religiosas e heróis picarescos do Nordeste brasileiro em estratégias discursivas e figuras de linguagem, inclusive analogias. Traz, ainda, em sua materialidade, a pintura, a escultura, o dado complementar de ser disposta em

cordel, pendurada como num cabide ao alcance do olho e da mão. Ao mesmo tempo em que transmite as mensagens – contações de causos e outras improvisações orais – sob forma de narrativa versificada, modifica o regime de produção e recepção e interfere nos efeitos de sentido junto ao público.

Retomando a nossa epígrafe do repentista Pinto do Monteiro (*apud* TAVARES, 2005, p. 23), observamos a simplicidade da sabedoria popular que, num desenho da letra **S** – um infinito em aberto –, traz à cena uma reflexão filosófica que alude à saudável incompletude que se abre ao *continuum* das possibilidades e limites do conhecimento humano. Tal detalhe, qual todo. Assim se constituem as sinuosas narrativas dos cordelistas.

Por tudo que trouxemos aqui, ao apontar caminhos diferenciados como a hibridização midiática e transcultural, a abordagem do cordel como literatura popular clássica e o modo como este gênero pode vir a fortalecer o processo de ensino-aprendizagem com base nos estudos de Vygotsky (1991) demonstram a necessidade desta arte em compor o cenário da Educação Básica. A abordagem interartística da literatura de cordel pode levar o estudante e o professor-pesquisador a explorar campos artísticos interligados, acessando saberes silenciados e outros em constante diálogo.

Esperamos que, ao trazer esta proposta interartística, nosso trabalho tenha demonstrado a riqueza da literatura de cordel – o Romanceiro do Nordeste – para a formação da cultura brasileira e a fecundidade que representa para a educação. Como vimos, é possível compartilhar uma saudável experiência literária de construção conjunta, seguindo, se achando e se perdendo, caminhando lado a lado, passo a passo... Essa errância magnífica de leitura com que a arte nos brinda.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado das letras, 1999.
- ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por que ler? A literatura e seu ensino. *In*: DALVI, Amélia Maria; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 35-49.
- ATHAYDE, João Martins de. **As proezas de João Grilo**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Literatura de Cordel, 1932.
- AUTO da Compadecida. Direção: Guel Arraes. Brasil: Columbia Tristar, 2000. DVD (104 min).
- BARROS, Leandro Gomes de. **O cavalo que defecava dinheiro**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Literatura de Cordel, 1976.
- BARROS, Leandro Gomes de. **O dinheiro**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Literatura de Cordel, 1909.
- BONACIM, Larissa Degasperri. O canto de rouxinol de Rinaré: O Alienista, de Machado de Assis, em Literatura de Cordel. *In*: REICHMAN, Brunilda (Org.) **Assim transitam os textos: ensaios sobre intermedialidade**. Curitiba: Appris, 2016. p. 295-310.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CARVALHO, Gilmar de. Matrizes da leitura: a expressão xilográfica. **Revista Leitura – Teoria e Prática**, Campinas, n. 24, p. 49-51, dez. 1994.
- CASCUDO, Luís Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Global, 2005.
- CASCUDO, Luís Câmara. **Literatura oral no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2006.
- CASCUDO, Luís Câmara. **Vaqueiros e cantadores**. São Paulo: Global, 2005.
- CLÜVER, Claus. Intermedialidade. **Pós: Belo Horizonte**, v.1, n. 2, p. 8-23, nov. 2011. Disponível em: <<https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/16/16>>. Acesso em: 15 maio 2019.
- COBRA Verde. Direção: Werner Herzog. Roteiro: Bruce Chatwin e Werner Herzog. Alemanha: Werner Herzog Filmproduktion, 1987. VHS (111 min).
- DEBS, Sylvie. **Cinema e Cordel**. Jogo de espelhos. Fortaleza: Interarts, 2014.
- DEUS e o Diabo na Terra do Sol. Direção: Glauber Rocha. Roteiro: Glauber Rocha, Waldemar Lima, Paulo Gil Soares, Walter Lima Jr. Brasil: Copacabana Filmes, 1964. (120 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OlgBrV-E0v0>>. Acesso em: 20 out. 2019.

DINIZ, Thaís F. Nogueira. **Intermedialidade e estudos interarte**: desafios da contemporaneidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=xx_QFips7Ow>. Acesso em: 20 out. 2019.

DRAGÃO da Maldade contra o Santo Guerreiro. Direção e roteiro: Glauber Rocha. Brasil: Mapa Filmes, 1969. (95 min).

FRANKLIN, Jeová. **Xilogravura popular na literatura de cordel**. Brasília: LGE, 2007.

GONCALVES, Marco Antonio. Imagem-Palavra: A produção do cordel contemporâneo. **SciELO Sociologia e Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 219-234, dez. 2011 Disponível em <<https://doi.org/10.1590/2238-38752011v1210>>. Acesso em: 7 jan. 2020.

HOMERO. **A Odisseia**. [s.l.]: eBooksBrasil, 2009. Disponível em: <<https://www.baixelivros.com.br/literatura-estrangeira/odisseia>>. Acesso em: 5 abr. 2020.

MONTEIRO, Pinto do. A vida. In: TAVARES, Braulio. **Contando histórias em versos**. São Paulo: Editora 34, 2005, p. 23.

MÜLLER, Adalberto. Além da literatura, aquém do cinema? Considerações sobre a intermedialidade. **Outra Travessia**, Florianópolis, n. 7, p. 47-53, nov. 2009.

O MERCADOR de Veneza (*The Merchant of Venice*). Direção e roteiro: Michael Radford (original William Shakespeare). EUA: Sony Pictures Classics, 2004. DVD (130 min).

PAULA, Francisco Sebastião de. **Uma trajetória da xilogravura no Ceará**. 2014. 510 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em <<https://hd1.handle.net/1843/EBAC-9Q7NGM>>. Acesso em: 25 set. 2020.

RAJEWSKY, Irina. Intermedialidade, intertextualidade e ‘remediação’: uma perspectiva literária sobre a intermedialidade. In: DINIZ, Thaís F. Nogueira. **Intermedialidade e estudos interarte: desafios da contemporaneidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p.15-46.

REICHMANN, Brunilda (Org.) **Assim transitam os textos**: ensaios sobre Intermedialidade. Curitiba: Appris, 2016.

RIBAS, M.C.C.; ALENCAR, M. O romance *O vice-rei de Uidá*, de Bruce Chatwin, e o filme *Cobra verde*, de Werner Herzog: um estudo da transposição midiática. **Alceu**, v. 18, n. 36, p. 36-53, jan.-jun. 2018.

RIBAS, Maria Cristina C. Literatura e(m) cinema: breve passeio teórico pelos bosques da adaptação. **ALCEU**. Revista de Comunicação da PUC-Rio, v. 14, n. 28, p. 117-128, jan.-jun. 2014.

RIBAS, Maria Cristina C. Modos de ver, modos de ler, modos de ser: tópicos de transposição midiática. **Abralic**, p. 2878-2885. Disponível em: <https://abralic.org.br/anais/arquivos/2017_1522196085.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

RIBAS, Maria Cristina C.; NUNEZ, Carlinda. Diálogos contemporâneos: da palavra ao écran. **Passages de Paris (APEB-Fr)**, n. 13, p. 493-511, jul.-dez. 2016.

RODRIGUES-PINTO, Maria Isaura. Memórias (não) hegemônicas e interações culturais no cordel do Brasil. **Linguagem em (Re)vista**, Niterói, v. 10, n. 20, p. jul.-dez. 2015.

RIBAS, Maria Cristina Cardoso; MALAFAIA, Rosana da Silva. **Literatura de cordel e educação: um mosaico interartístico**.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021 Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

- ROIPHE, Alberto. Gênero verbo-visual. *In*: FERNANDEZ, Marcela Afonso (Org.). **Gêneros textuais: teoria e prática nos anos iniciais do ensino fundamental**. Rio de Janeiro: Rovelle, 2011. p. 113-135.
- SHAKESPEARE, William. **O mercador de Veneza**. Tradução de Fernando Carlos de Almeida Cunha Medeiros e Oscar Mendes. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. Rio de Janeiro: Agir, 1986.
- SUASSUNA, Ariano. **O santo e a porca & O casamento suspeito**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.
- SUASSUNA, Ariano. Torturas de um coração ou em boca fechada não entra mosquito. *In*. **Seleção em Prosa e Verso**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974. p. 115-162
- TAVARES, Braulio. **Contando histórias em versos**. São Paulo: Editora 34, 2005.
- VIANA, Arievaldo. **Acorda Cordel na sala de aula**. 2. ed. Ceará: Tupynanquim, Queima-Bucha, 2010.
- VILELA, Fernando. **Lampião e Lancelote**. 3. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- VYGOTSKI, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. *In*: COLE, Michael; *et al* (Org.). **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 24-58.

Intervenções poéticas de uma docência: transcriar, deslocar, disseminar

Poetic interventions of a teaching: to transcreate, to displace, to disseminate

Intervenciones poéticas de la docencia: transcreación, desplazamiento, diseminación

Aline da Rosa Deorristt

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

E-mail: dakhadessin@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7136-4413>

Máximo Daniel Lamela Adó

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

E-mail: maximo.lamela@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7643-1785>

Essa pesquisa foi realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)

RESUMO:

Este artigo apresenta uma intervenção poética experimental como parte de uma pesquisa de doutorado em Educação, somando duas peças instaladas temporariamente num espaço cultural de uma universidade pública e inauguradas no dia 8 de março de 2020. O trabalho foi feito a partir de um convite para ressignificar o Dia Internacional da Mulher, e se desvia ampliando-se numa proposta de disseminação poética que permite mutações afectivas quanto ao tema. As peças atuam como produções desejanter de um potencial docente sensorial e literário, que desenha uma proposta de interação com o público. Intervir, transcriar, deslocar e disseminar são estratégias conceituais para se pensar uma docência potencial, com perspectivas que contemplam as filosofias da diferença e uma especulação crítica nas artes.

DEORRIST, Aline da Rosa; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. **Intervenções poéticas de uma docência: transcriar, deslocar, disseminar.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Palavras-chave: *Docência artística. Transcrição. Intervenção. Disseminação.*

ABSTRACT:

This article presents an experimental poetic intervention as part of a doctoral research in Education, adding two pieces temporarily installed in a cultural space of a public university and inaugurated on March 8, 2020. The work was made from an invitation to resignify the international women's day, and it deviates, expanding into a proposal of poetic dissemination that allows affective mutations on the subject. The plays act as productions wishing for a potential sensory and literary teacher, who draws a proposal for interaction with the public. Intervening, transcreating, displacing and disseminating are conceptual strategies to think of a potential teaching, with perspectives that contemplate the philosophies of difference and a critical speculation in the arts.

Keywords: *Artistic teaching. Transcreation. Intervention. Dissemination.*

RESUMEN:

Este artículo presenta una intervención poética experimental en el marco de una investigación doctoral en Educación, añadiendo dos piezas instaladas temporalmente en un espacio cultural de una universidad pública e inauguradas el 8 de marzo de 2020. El trabajo se hizo a partir de una invitación a resignificar el día internacional de la mujer, y se desvía, expandiéndose en una propuesta de difusión poética que permite mutaciones afectivas sobre el tema. Las obras actúan como producciones que desean un potencial docente sensorial y literario, que dibuja una propuesta de interacción con el público. Intervenir, transcribir, desplazar y diseminar son estrategias conceptuales para pensar una docencia potencial, con perspectivas que contemplan a las filosofías de la diferencia y una especulación crítica en las artes.

Palabras clave: *Docencia artística. Transcreación. Intervención. Disseminación.*

Artigo recebido em: 15/05/2020
Artigo aprovado em: 24/09/2020

As intervenções artísticas apresentadas neste artigo são parte de uma experimentação a compor uma pesquisa de doutorado e somam duas peças instaladas no Centro Cultural da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), inauguradas no dia 8 de março de 2020. O trabalho artístico, produzido a partir de um convite para ressignificar o Dia Internacional da Mulher, desvia-se numa proposta de disseminação poética, ou seja, permite disseminar mutações *afectivas*, pensando com Spinoza, quanto ao tema proposto.

Uma tenda provisória armada com mulheres – ficcionais como suas próprias tramas, como imagens-fragmentos citacionais – e uma figuração poética desenhada em negativo à giz branco, num grande painel exposto como um quadro negro: dois trabalhos visuais que se apresentam como instalação artística, num procedimento alegórico, intitulados, respectivamente, *Tenda das ficções* e *As migrantes*. Tais peças, postas em experimentação de pesquisa no campo da tradução transcriadora (CAMPOS, 2019; CORAZZA, 2013; VALÉRY, 1956), articulam efeitos para se pensar uma experiência docente híbrida em movimento, que se pratica por deslocamentos poéticos, transmidiáticos e publicamente (politicamente) institucionais (transversais).

Em *Transcrição* (2019), Haroldo de Campos pensa a tradução como criação e crítica, tratando-se de um deslimite entre as linguagens poéticas colocadas em relação, e que estão, neste caso, sendo tratadas como transmidiáticas. Para o autor, “quanto mais ‘intraduzível’ referencialmente, mais ‘transcriável’ poeticamente”, assim, “o limite da tradução criativa é um deslimite” (CAMPOS, 2019, p. 135). Para Corazza, que pensa a transcrição pela educação, uma *didática-artista* (2013) é inseparável de várias traduções e definições comunicáveis, movimentando os processos de pesquisa, criação e inovação dos professores em transcursos e circuitos de tradução. Escreve ela: “com esses elementos, constitui um campo artistor de variações múltiplas e disjunções inclusivas; que compõe linhas de vida e devires reais, pontos de vista ativos e desterritorializações afirmativas” (CORAZZA, 2013, p. 205). Por fim, Paul Valéry escreve, em *Variations sur les Bucoliques*, que quando o ato de escrever exige reflexão, ou seja, quando não é um gesto mecânico e tampouco espontâneo, trata-se de um trabalho de tradução (VALÉRY, 1956, p. 24).

Pelo modo de se fazer, a pesquisa lança mão de um combate à ideia de representação, o que despotencializaria uma memória narrativa e afectiva dessa importante data,² para, no lugar, celebrar a arte de novos encontros que são cotidianos. É por meio de uma obra-experiência em arte que o que parece ser simplesmente o mesmo, em relação ao tema da mulher, diferencia-se e desloca-se, quando na sua "potência própria da repetição" (DELEUZE, 1988, p. 15), sendo a produção de algo novo um movimento desejante, que gera um simples efeito de novidade, pois desorganiza e reorganiza as experiências em virtude de uma (geo)mudança, de um "aqui-agora deslocado, disfarçado, modificado, sempre recriado. Cogito para um eu dissolvido" (DELEUZE, 1988, p.18).

De modo semelhante, considerando também as perspectivas de uma instituição cultural educadora, trata-se da presença da obra artística, funcionando como uma política social expressiva, para um relacionamento público espacial como dispositivo de disseminação de novas utopias. E quais seriam essas, se atreladas a uma cultura que se apropria de expressões humanas (como a data em questão: o Dia Internacional da Mulher), mediando-as como mercadorias ideais de consumo no velho combate entre condicionamento-mito e poesia-fragmento, ou "linguagem capturada pelo poder" e "linguagem liberada"? (VANEIGEM, 2002, p. 101).

Quer-se dizer aqui que, ao institucionalizar o Dia Internacional da Mulher, o Centro Cultural da UFRGS aciona-se como um local de potência de novidade, conforme já mencionado, pois uma experiência corporal/artístico-literária ultrapassa aquilo que de antemão tratamos como conhecimento e memória, porque produz um efeito de diferenciação além da diferença (GROYS, 2015).

Sobre a diferença provocada pela obra artística quando instalada em uma instituição legitimadora, reorientando a vida desse espaço, Groys escreveu:

longe de subverter ou deslegitimar o museu como instituição, a crítica à concepção enfática da arte proporciona um fundamento teórico para a institucionalização e "museografização" da arte contemporânea. No museu, objetos comuns recebem a promessa de uma distinção da qual não desfrutam na realidade – a diferença além da diferença (GROYS, 2015, p. 48).

Isso acontece quando "a obra parece mais viva no museu que na realidade", e "o *real* e o *simulado* não apresentam diferenças visuais" (GROYS, 2015, p. 54). Realidade na qual, comumente, consideramos como codificada, eterna e imutável, mas que quando experimentada ao modo artístico se revela não totalizável, porque esse encontro promove as misturas, os fragmentos e as contaminações que provocam os afetos enquanto potência.

Citando Groys (2015), a sensação de inovação de uma obra/proposição em arte não ocorre no tempo cronológico e de memória simétrica, crescente e lógica (história da cultura, história da arte), mas enquanto duração diferenciada numa relação (política) espacial dos corpos, nos limites borrados das presenças, dos mundos, das linguagens, dos processos e dos procedimentos que abstraem e corrompem as noções seguras de tempo. Essa diferença como experimentação de pesquisa, em exercícios nômades-corporais, citacionais e fragmentários, que transversalizam arte, literatura, educação e filosofia, nos ajudam a pensar a docência como um campo de batalha produtor de novas realidades (MALUFE, 2006), uma composição desejante, que problematiza as fronteiras nos descolando de uma experiência previsível de mundo para uma vida vivida poeticamente, agora provocada pela operação de uma experiência circunstancial e temporária, *in actu*.

Nesse aspecto, podemos considerar a individuação (singularidade impessoal) de uma experiência artística que, em um espaço institucional, pode produzir uma atenção para as batalhas ficcionais de nós mesmos. A linguagem torna-se um vírus mutante entre-corpos, mais que uma práxis, quando nos conduz pela potência da sensação para um momento-localização de uma experiência impessoal perigosa, maior que nós, montada para nos arrancar de um senso comum, de um único organismo, de uma centralização discursiva e de um nós mesmos (da noção de propriedade, identidade e controle), de sujeitos desapropriados de seus papéis totalitários e passivos.

A experiência sensorial (e intelectual) pública com a intervenção artística exposta, da qual a instituição cultural e educacional promove e legitima, desenha as possibilidades de um deslocamento poético como potencial docente e tradutório, um conflito travado numa perspectiva imanente. Tanto a obra artística quanto o público são considerados corpos, campos de forças pré-individuais em entre-encontros, quando "entram em combate e criam, na leitura, um outro campo de forças" (MALUFE, 2008, p. 7), observando neste estudo que uma leitura ativa acontece como parte da

experiência visual de se experimentar os corpos. Como forças (SPINOZA, 2009), os corpos devêm potências, pois, numa investigação poética docente, "o que interessa é o que eles podem e não o que são" (ADÓ, 2013, p. 67).

As peças artísticas aqui apresentadas, como as produções desejantes desse potencial, foram instaladas no saguão do Centro Cultural da UFRGS.³ *Tenda das ficções* se configura como instável e nômade, debaixo de uma escada que dá acesso para os andares de cima do prédio (em contrapartida à ascensão da escadaria, numa ação deliberada de assentamento móvel e improvisado, como um acampamento provisório e generoso, pois se permite habitar), conforme a figura 1.



Fig. 1 – Aline Daka. *Tenda das ficções*, Porto Alegre, 2020.
Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Desse modo, também podemos localizar a intervenção *As migrantes*, que consiste num desenho de um movimento aéreo de mulheres a giz, num painel preto, circunscrita ao fundo da entrada desse mesmo saguão, permitindo a associação a um deslocamento usual de uma sala de aula, que geralmente mantém na sua disposição um quadro negro ao fundo do ambiente em questão. O acesso ao painel, no entanto, contempla a restrição de um corredor que é dispersivo pelas laterais, e nos encurrala enquanto observadores, nos fazendo chegar muito perto do desenho para poder visualizá-lo em sua totalidade.

No entanto, com essa aproximação, aparece um paradoxo afetivo, pois encontramos um universo inesperado que nos leva a percebê-lo também em partes. A aproximação corporal do público pode produzir um destaque imediato para as texturas do desenho enquanto fragmentos de composição,

DEORRIST, Aline da Rosa; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. **Intervenções poéticas de uma docência: transcriar, deslocar, disseminar.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

o que dissolve as gigantescas figuras brancas, lumi-noturnas, num fluxo de gestualidade gráfica espacial. Como numa imagem fotográfica, em que negativo e positivo vivem a propagação de um real, podemos ter uma dimensão mais geral do desenho, ainda com uma forte presença das mulheres migrantes voadoras, como em mapas de constelações.



Fig. 2 – Aline Daka. *As migrantes*, Porto Alegre, 2020. Desenho à giz em painel de madeira.
Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Localizar-se para deslocar: especulações de uma pesquisa (para poder perdê-la)

PEÇA DE MAPA
Desenhe um mapa para perder-se.

Yoko Ono, primavera de 1964

A peça *Tenda das ficções*, considerada como uma experiência sensorial literária⁴ de pesquisa, mostra uma composição citacional corrompida, apropriadora através do desenho, para conceber uma proposta de interação e imersão com o público, que, no caso dessa intervenção artística, é frequentador de um espaço cultural universitário.

Os desenhos que armam os efeitos da tenda enquanto literária se constituem como imagens-fragmentos de mulheres que figuram personagens das artes e da literatura. Mulheres traçadas à grafite como produção de trabalhos anteriores, desenhadas como alegorias-afetos de referências de estudo, reimpressas digitalmente, recortadas e tramadas em linhas como potencial em rede de *logodramas*,⁵ parte das articulações e estratégias poéticas de um arquivo de pesquisa.

DEORRIST, Aline da Rosa; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. **Intervenções poéticas de uma docência: transcriar, deslocar, disseminar.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

A tenda como experiência poética propõe em sua própria constituição um uso apropriativo e trans-midiático de fontes de referência, deixando a nu o seu procedimento alegórico de reinvenção. Fontes que são deslocadas poeticamente de suas origens e re combinadas radicalmente para se poder criar "como se elas fossem antes decompostas, molecularizadas, retidas apenas em suas partículas, em seus afectos, em suas linhas intensivas" (MALUFE, 2006, p. 57). Utilizadas como matéria-prima fragmentária de um potencial ficcional, essas figuras não se propõem como legíveis, pois pervertem os encontros pelo acúmulo e pela dispersão, demonstrando que "a literatura implica numa fabulação, que é sempre um excesso. Excesso esse que consiste em ultrapassar as situações vividas, fazer a sensação criar uma vida própria e se descolar dos fatos" (MALUFE, 2006, p. 55). O desenho produz uma potência ficcional pelo fragmento e pela dispersão das referências, ao mesmo tempo que localiza a percepção do espaço em uma tenda, quando constrói um objeto-morada, um lugar para se re-habitar, uma situação local para uma experiência de leitura, como "um dispositivo" viajante "capaz de instituir uma outra memória" (PATO, 2012, p. 47).

A imagem da tenda estabelece uma memória temporária e localizada, mas de semelhante expressão a uma tenda migrante, que podemos encontrar como modo de vida de povos nômades, conectados com as naturezas dos caminhos desconhecidos e impermanentes, trânsito por uma questão pontual de sobrevivência; como os esquimós da Lapônia, na citação visual:



Fig. 3 – Edwin H. Husher. *Através da Noruega com uma mochila*, 1890. Fotografia. Detroit Photographic Company, Noruega.

Fonte: Biblioteca Digital Mundial. Disponível em: <<https://www.wdl.org/pt/item/2626/>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

Por tais estratégias, especulamos que os efeitos de leitura são deslocados nos ritmos que interpretamos como modais, em percepções espiraladas, dimensões que (des)figuram, multilinguísticas, mas que também abstraem as sensações, afectando o público leitor em seu espaço de descanso, na sua paragem enquanto hóspede aparentemente passivo de uma tenda literária. Projetando-o num exercício criador inexplicável, nômade-corporal, anacrônico e voluntário de leitura, em direção à uma geoleitura, digamos assim, pois ao encontro de múltiplos lugares de experiências, que agora estão situadas no fragmentado cotidiano do aqui e agora. Um deslocar literário no corpo de uma peça artística, um viajar sem sair do lugar, em que o movimento não é locomoção, mas "trata-se de uma disposição subjetiva infinitamente secreta, que não se confunde com um caráter nacional ou pessoal e que o leva para longe do seu país, sob as ruínas do seu eu devastado" (DELEUZE, 2011, p. 150). É por isso que se abre (e se perde) para outros encontros, visões, aproximações, misturas e, por que não, celebrações e câmbios. Uma "troca com os modos exteriores de um fazer educativo" (ADÓ, 2013, p. 159). Especulamos poeticamente, pois, assumimos "o risco que há quando se busca educar na força de uma diferença pura, força de dissimulação para que o consenso não tenha chances de se apropriar de um possível modelo" (ADÓ, 2013 p. 130), ou beirar "um universo prático que se reduz a um conjunto de objetivos" (VALÉRY, 1991, p. 172), que seriam aniquiladores do processo de diferenciação. Como na criação artística, nós consideramos a experiência poética como um meio, como "um universo de relações recíprocas" (VALÉRY, 1991, p. 173), porque nós cultivamos o espírito em transformação.

Com o pensamento no deslocamento de uma docência em Artes Visuais, as instalações também traçam uma referência citacional de obras da chamada Arte Contemporânea, que arriscam um diálogo com os procedimentos de estudo. Podemos pensar o trabalho da *Tenda das ficções* em relação às obras *A casa é o corpo*,⁶ de Lygia Clark, e os desenhos impressos em objetos cotidianos de Kiki Smith, trabalhos com características docentes multissensoriais, atuando como constructos poéticos que pensam a arte no cotidiano. A proposição topográfica da casa trazida pela obra de Clark, que se autodeclarava como terapeuta e educadora, permite-nos observar as relações de força entre suas proposições entre-corpos, que procura gerar uma autopercepção enquanto experiência material e espacial sensória, surpreendendo os afetos. O trabalho de Clark privilegia a relação do corpo com o habitar em diferentes processos de transformação, que valoram o momento presente.

DEORRIST, Aline da Rosa; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. **Intervenções poéticas de uma docência: transcriar, deslocar, disseminar.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>



Fig. 4 – Lygia Clark. *A casa é o corpo: penetração, ovulação, germinação, expulsão*, 1968. Instalação, MoMA, New York.

Fonte: The Museum of Modern Art. Disponível em: <<https://www.moma.org/audio/playlist/181/2425>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

Kiki Smith trabalha as suas peças em forte elo com o ordinário. Ao estampar um objeto-cobertor com uma reprodução em desenho, que surge de seu arquivo artístico, ela repensa o decorativo. As ilustrações gráficas estabelecem uma relação poética que compõe com as forças cotidianas. A ideia de duplicação no trabalho destaca a função de uma fábula inserida na função de uso; que se faz como um dispositivo do imaginário atuando pela repetição, na possibilidade de intensificação das sensações a cada experiência diária, o que contempla uma imaginação renovada de nós mesmos. O trabalho *Familiars* foi concebido em uma residência artística, realizada em uma fábrica de tecelagem, fazendo alusão aos animais e à bruxa errante, numa conotação espiritualizada e literária.



Fig. 5 – Kiki Smith. *Familiars*, 2001-2002. Técnica mista em tecido para cobertor de lã.
Fonte: Whitney Museum of American Art, New York.

Assim como na casa de Clark e no objeto-cobertor estampado por Smith, *Tenda das ficções* expõe a sua textualidade na textura de seu corpo poético, por uma visualidade que privilegia a percepção dos procedimentos que assume como proposta conceitual docente. E é assim que pensamos a leitura, também como modo de criação-correspondência. Quando penetrar fisicamente no interior da tenda para habitá-la, como gesto de conexão desdobrada, por exemplo, o público pode ter acesso ao material frágil e ordinário do qual ela é composta. Os papéis tramados estão impressos com desenhos apenas no lado exterior, deixando o interior em branco, para fazer coexistir sentido e não sentido numa dobra da contingência do discurso, por uma necessidade de atuação de linguagem e para que, numa operação bastante simples, "a linguagem, tocada pela poesia, cesse imediatamente de ser linguagem" (PAZ, 1996, p. 48).

Logo, quando manejamos esses cortes e (des)encontros na leitura de uma obra, nós perdemos a linguagem pela própria sobrevivência poética e, muitas vezes, a tornamos irreconhecível ao produzir por meio dela uma estrangeiridade imagética e literária. É assim que uma transmutação ritmada se dá em arte e vida, ritmo que se coloca nos entre-meios dos territórios que habita, lê e reinventa, à nossa própria vontade, em recombinações imagéticas arbitrarias (PERLOFF, 2013).

Pensando na experiência poética enquanto público leitor, nós rumamos para uma exposição da noção de tradução translexical múltipla, que também é um modo de pesquisa em educação e de enfrentamento de vida. As recombinações citadas com Perloff no parágrafo acima se estabelecem no exercício de fazermos da leitura uma experiência sem tutela, pois, como leitores, ao manipularmos uma poética, nós produzimos um novo e impuro arranjo de nós mesmos, que numa auto-percepção nos transforma também em autores. As peças artísticas contemporâneas, num legado apontado como pós-modernismo, nos mostram que toda experimentação é impura, porque a pureza é da ordem do mito, como já nos expôs Hélio Oiticica com a instalação *Tropicália*⁷ (1967), disparadora do Tropicalismo.

Na posição de experimentação que nos desloca e contamina, engendrada pela mistura que se dá na relação poética leitor/público e livro/obra, realizamos uma dobra na proposta artística, plano de uma experiência de repetição sem cópia, localizada num *entre* e muitas vezes indiscernível no espaço-tempo em que se estabelece incomum. Ao sermos afetados por uma força poética, sem que se tenha uma segura estrutura narrativa para nos agarrar e iludir, nós passamos a fragmentá-la (como a nós mesmos em nossas percepções), porque a misturamos com grande liberdade ao nosso próprio universo de relações linguísticas. Citando Paz, a imagem poética não explica: "convida-nos a recriá-la, e, literalmente, a revivê-la" (PAZ, 1996, p. 50). Esse efeito nos faz desenvolver algo inesperado de sua proposta conceitual, embaralhando as realidades do encontro e disseminando mais fragmentos de potencial-ficção ao longo de uma volatilidade e instabilidade semântica. É um processo que só acontece quando pensamos em devir, o que pressupõe mais fragmentações e contaminações, através de um infinito processo de circulação de traços no qual estamos envolvidos; um movimento modal de transformação, que nega uma origem singular, porque desde o começo pressupõe uma disseminação (DERRIDA, 1997).

Desse modo, nós descentralizamos uma peça artística enquanto unívoca ou absoluta, pois "os modos de ler carregam de perspectivismo autoral todo e qualquer texto, fazendo com que ciência, filosofia e arte se cruzem em uma inseparável relação disposta ao conhecimento, ou seja, disposta às potências de transformação de nós mesmos e da vida" (ADÓ, 2016, p. 137).

Assim também pensamos a citação como ação corrompida e variante, pois “a citação não tem sentido em si, porque ela só se realiza em um trabalho, que a desloca e que a faz agir” (COMPAGNON, 1996, p. 35). Com esse deslocamento, demonstra a impossibilidade da tradução pura de um texto, ou de uma experiência poética, porque pressupõe uma tradução não somente interpretativa, mas afectiva, processual e re-habitável. E, por isso mesmo, necessariamente cambiável, pois impregnada de cotidiano. O que mobiliza os sentidos de referência, quando são transmissíveis, mas nem sempre legíveis, como no caso da poesia, para uma reconfiguração ao nosso modo-leitor. A disseminação se demonstra conceitualmente, então, como um efeito “não original” de criação (PERLOFF, 2013), em que o ato de ler/experimentar promove um deslocamento da linguagem, levando-a de um “lugar” a outro de maneira instável, “sendo o contexto o novo conteúdo” (GOLDSMITH, 2015, p. 24).

Pensamento que se desdobra na perspectiva da docência, quando “ao ter contato com um tema, o que importa não é seu conteúdo, mas o modo como o leio”, o que justamente “faz da leitura matéria de escrita; seria ela mesma continente e conteúdo de um multiverso travado pelo leitor”(ADÓ, 2016, p. 137). Como em *Pierre Menard, el autor del Quijote*, que, afetado pelo livro que reescreve, toma-o para si numa relação que dissolve as noções de originalidade e embaralha as percepções entre realidade e ficção. Citando Borges (2005), encontramos um procedimento literário que oferece matéria para um fazer didático da leitura, como um modo de vida que se conformaria com “o gesto, sempre inconcluso, de pensar o pensamento das intelectualidades que ofertaram ao mundo suas criações. E, por meio desse pensar, disposto ao âmbito da impossibilidade, recriar os seus possíveis” (ADÓ, 2016, p.137). Com Borges projeta-se a leitura como uma criação diferenciada, num deslocamento dos sentidos que descentraliza o objeto original (texto ou peça artística, por exemplo) da experiência poética, quando partimos para um desconhecido modo de atuar nos limites de uma suposta tradição, agora desapropriada.

Logo, na relação com uma obra poética, nós percebemos os efeitos de uma disseminação que potencialmente confunde as figuras autor(a) e leitor(a), abrangendo singulares combates e estranhas conexões que, por sua vez, podem produzir uma infinidade de encontros em redemoinhos, porque a poesia se faz como “metamorfose, mudança, operação alquímica” (PAZ, 1996, p. 50). Sendo assim, pressupõe-se que é somente nos perdendo, após nos localizarmos de maneira

temporária na proposta de uma obra artística, também nos papéis intercambiáveis de autores-leitores, que podemos transitar nos estados poéticos de modo atuante, em ação disseminadora da linguagem. O que nos faz questionar se um(a) autor(a) conseguiria visionar no seu modo de fazer-ler "uma medida exata entre o acaso e a estrutura" (CESAR, 1990).

Pensando nisso, nos pilares de sustentação da tenda, podemos mal ler os fragmentos manuscritos em trânsito de um poema citacional de Ana Cristina Cesar, que em algum momento nos diz sobre a própria textualidade em fuga verbal, que "se eu realmente não estivesse querendo evitar este estranho *mélange* da palavra e da força que a impõe, seria tão fácil: prepará-lo com antecedência, como se prepara uma aula... porque *solo el misterio nos hace vivir*" (CESAR, 2008).

Apesar das especulações de estudo, a tradução dessa experiência estará para sempre dispersa numa relação insólita entre-fronteiras, deslocando-se em sentidos moventes, que nos fazem perder-nos de vista.

Docência poética disseminada e TTM (tradutória translexical múltipla)

DE TODOS
Ah, estar vivo
Com a irradiante interpenetração de todos.

Gary Snyder, 2005

Por meio de uma intervenção poética experimental, a pesquisa se desloca na universidade em seu movimento cotidiano, trabalhando com a noção de uma Tradução Translexical Múltipla (ADÓ, 2013), que pensa uma docência que consiste em borrar os limites territoriais e as fronteiras de linguagem. Projeto que se articula de modo a extrair do cotidiano uma via poética disseminada e ativa, que compõe com as forças dispersivas do dia a dia. Para, logo depois, se dispersar em novas estratégias políticas e escapar, rumar para outros desconhecidos. Como fazem as mulheres voadoras desenhadas à giz no quadro negro, migrantes numa noite tempestiva, travando escambos imaginários entre-fronteiras: desenhamos, desejamos assim.

Uma intervenção poética, sim, porque pensamos a poesia atrelada aos procedimentos cotidianos de aprendizagens, por uma docência emergencial, investigatória, tradutória, geográfica e experimental de vida. Para isso, tornamos presente o exercício de uma sensibilização das imagens em nossos espaços de trânsito, que investem no potencial de expressividade artístico-literária como intervenção, na tentativa de inventar outros possíveis, em novas utopias de mundo e de nós mesmos.

Utopias vinculadas à emergência docente, como uma atualização da ação de professores, e que tornam-se pluridimensional e inseparável do ordinário cotidiano que a atravessa e as constitui. Assim, enquanto professores, e também autores/leitores, nós pensamos um movimento translexical múltiplo, processual e mutante de tradução das narrativas, para habitar os lugares que percorre, em vias de se transmutar enquanto coisa, sensação e presença tradutória de si e do mundo. A comemoração do Dia Internacional da Mulher é traduzida, então, numa poética nômade lumi-noturna, que intervém com a presença feminina num ato poético disseminatório. Uma força que se faz figural nas mulheres migrantes, quando seus corpos se tornam perceptivelmente esvoaçantes, e como em mapas de constelações estelares, disseminam e embaralham uma multiplicidade étnica à deriva num espaço amplamente obscuro.

Ao evocar então os artifícios da arte e da literatura, a intervenção desenhada produz uma sensação de movimento e de encontro, de permeabilidade poética numa perspectiva docente que inclui ativamente o outro. Esse trabalho desequilibra as relações identitárias ao invés de incorporá-las, quando uma alegoria se torna um complexo fenômeno de coexistências e de misturas. Assim, uma pesquisa como intervenção artística solicita as sombras de outrem como condição primordial de sua sobrevivência desenhada, sendo a sua existência circunstancial e sempre impulsionada pelo outro. O desenho das mulheres se desfaz, então, nos limites e durações das experiências a giz, existindo fora de nossas pretensões de controle. Na contrapartida de uma alegoria-mito imutável, uma intervenção contagiosa intervém ao passo que é intervinda, pelo desejo de movimentar-se em mortes e vidas inevitáveis, o que compõe a si mesma numa condição elementar de devir.



Fig. 6 – Aline Daka. *As migrantes*, Porto Alegre, 2020. Fotografia do processo de desenho.

Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

É de maneira variável que o gesto docente, materializado em arte, devém processual, pois requer envolvimento. Desenhar torna-se então um movimento de perceber e de intervir no espaço, reconhecendo as suas limitações para só assim traçar o infinito. Porque, como na preparação de uma aula, produz a necessidade de "entreter o infinito. Tratar o infinito como objeto" (TAVARES *apud* ADÓ, 2013, p. 146).

Desse modo, um desenho luminoso nos (des)orienta em poesia, diferente a cada vez que o traçamos, borrando fronteiras. Pois, embora seja produzido em linguagem, em arranjos singulares de gestos e direções simuladas, ele transpassa os seus destinos, para que não seja apenas um utensílio de rota (PAZ, 1996). Isso para dizer que delinear as luminosidades de fuga, tal como a sentimos poeticamente, é fazer deslizar os pensamentos para a beira de um fora desconhecido, para um estrangeiro, numa sensibilização providencial do processo docente, tornando-se algo que podemos experimentar enquanto artistas: "trace uma linha no quadro-negro e verá nas formas do giz o máximo de diferença" (ADÓ, 2013, p. 137).

Esse traço artificial do fazer-ver exhibe as nossas paixões artísticas e literárias, atuando como disparadoras do processo docente em visualidade e movimento (ritmo). O que também se instaura como um procedimento de invenção que abala os previsíveis rumos das nossas investigações de

pesquisa, como um modo sensível de provocar deslocamentos, tornando-se também um exercício que faz a poesia chegar até nós, ainda que o seu alcance tradutório nos escape "no limite da luz" (SNYDER, 2005, p. 159).

pós:

REFERÊNCIAS

- ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Aporias literárias: questões borgeanas na educação. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 9, n. 2, p. 133-145, maio-ago. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1983734823517>>. Acesso em: 27 abr. 2020.
- ADÓ, Máximo Daniel Lamela. **Educação Potencial**: autocomédia do intelecto. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- BLAY, Eva Alterman. 8 de março, estudos e controvérsias. **Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200016/8870>>. Acesso em: 25 abr. 2020.
- BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. Tradução de Davi Arriguchi Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- CAMPOS, Haroldo de. **Transcrição**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- CESAR, Ana Cristina. **Antigos e soltos: poemas e prosa da pasta rosa**. Organização de Viviana Bossi. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2008.
- CESAR, Ana Cristina. **Caderno Portsmouth-Colchester**. São Paulo: Ptyx, Duas Cidades, 1990.
- CESAR, Ana Cristina. **Crítica e tradução**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em Educação?** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2013.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1991.
- DERRIDA, Jaques. **La Disseminacion**. Madrid: Editorial Fundamentos, 1997.
- GOLDSMITH, Kenneth. Displacement is the New Translation. **Rhizome**, 9 jun. 2014. Disponível em: <<https://rhizome.org/editorial/2014/jun/09/displacement-new-translation/>>. Acesso em: 18 abr. 2020.
- GOLDSMITH, Kenneth. **Escritura no-creativa**. Buenos Aires: Caja Negra, 2015.
- GROYS, Boris. **Arte, poder**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.
- MALUFE, Annita Costa. **Poéticas da imanência**: Ana Cristina Cesar e Marcos Siscar. 2008. 283 f. Tese (Doutorado em Teoria e Crítica Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MALUFE, Annita Costa. **Territórios dispersos**: a poética de Ana Cristina Cesar. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2006.

MILLIET, Maria Alice. **Lygia Clark**: obra-trajeto. São Paulo, Edusp, 1992.

ONO, Yoko. **Grapefruit**: o livro de instruções e desenhos de Yoko Ono. Belo Horizonte: Fapemig, UEMG, 2008-2009.

PATO, Ana. **Literatura expandida**: arquivo e citação na obra de Dominique Gonzales-Foerster. São Paulo: Edições Sesc, 2012.

PAZ, Octavio. **Signos em rotação**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 1996.

PERLOFF, Marjorie. **O gênio não original**: poesia por outros meios no novo século. Tradução de Adriano Scandolará. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

SMITH, Kiki. **Her Home**. Krefeld: Kerber Art, 2008.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. São Paulo: Autêntica, 2009.

SNYDER, Gary. **Re-habitar**: ensaios e outros poemas. Tradução de Luci Collin. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2005.

TROPICALIA. *In*: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3741/tropicalia>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

VALÉRY, Paul. **Varietades**. Tradução de João Alexandre Barbosa. São Paulo: Iluminuras, 1991.

VANEIGEM, Raoul. Banalidades básicas. *In*: WUILLAUME, Francis; VINÍCIUS, Leo (Org.). **Situacionista**: teoria e prática da revolução. São Paulo: Conrad, 2002. p. 75-117.

NOTAS

1 Termo utilizado por Baruch Spinoza (2009) que conceitua afecção como uma ação (*affectio*), o diferenciando de afeto, que se traduz como uma paixão (*affectus*). Assim escreve Spinoza, em *Ética*: "Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais a sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções. Explicação: Assim, quando podemos ser a causa adequada de alguma dessas afecções, por afeto compreendo, então uma ação: em caso contrário, uma paixão" (2009, p. 98).

2 O Dia Internacional da Mulher foi proposto por Clara Zetkin em 1910 no II Congresso Internacional de Mulheres Socialistas. Oficializado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1975, o Dia Internacional da Mulher é comemorado desde o início do século XX. No Brasil, a data está relacionada ao incêndio ocorrido em Nova Iorque, no dia 25 de março de 1911, na Triangle Shirtwaist Company, quando 146 trabalhadoras morreram em virtude das más condições enfrentadas pelas mulheres na Revolução Industrial. "É muito provável que o sacrifício das trabalhadoras da Triangle tenha se incorporado ao imaginário coletivo da luta das mulheres. Mas o processo de instituição de um Dia Internacional da Mulher já vinha sendo elaborado pelas socialistas americanas e europeias há algum tempo e foi ratificado com a proposta de Clara Zetkin". "Subjacente aos grandes movimentos sindicais e políticos emergiam outros, construtores de uma nova consciência do papel da mulher como trabalhadora e cidadã. Clara Zetkin, Alexandra Kollontai, Clara Lemlich, Emma Goldman, Simone Weil e outras militantes dedicaram suas vidas ao que posteriormente se tornou o movimento feminista" (BLAY, 2001, p. 2-5).

3 A intervenção ficou aberta para visitação do público até o fechamento do espaço em meados de março, por decisão institucional de segurança, em virtude da pandemia de Covid-19. O trabalho permaneceu instalado no período de quarentena privado e no escuro, o que faz pensar que a arte vive das pessoas, e não o contrário.

4 A matéria de divulgação da intervenção, intitulada "Experiência sensorial literária estampa a obra de Aline Daka em intervenções no Centro Cultural", pode ser acessada no link:

<<https://www.ufrgs.br/centrocultural/2020/02/14/experiencia-sensorial-literaria-estampa-a-obra-de-aline-daka-em-intervencoes-no-centro-cultural/>>. Acesso em: 8 abr. 2020.

5 Afecto-pensamento é conceituado por Deleuze e Guattari, em *O que é filosofia?*, quando citam Michel Guérin e a sua relação com os personagens conceituais da filosofia. A existência de personagens conceituais traçados no plano de concepção da arte mistura os afetos, "é que o conceito como tal pode ser conceito de afecto, tanto quanto o afecto, afecto de conceito" (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 81).

6 *A casa é o corpo* é uma proposição que se situa numa virada da arte brasileira nos anos de 1960 e desloca a arte dos suportes tradicionais para as relações espaciais. O trabalho apresenta-se como uma obra-ambiente concebida "para ser penetrada pelo visitante como abrigo poético" (MILLIET, 1992, p. 111). O corpo em contato com a obra experimenta um espaço atípico de mundo, num jogo de forças estranhas em que se torna novidade perceber-se.

7 *Tropicália* é uma instalação artística de Hélio Oiticica (1937-1980) que foi exposta na mostra *Nova Objetividade Brasileira*, realizada no Museu de Arte Moderna no Rio de Janeiro (MAM-RJ) em 1967. A obra pode ser descrita como um ambiente labiríntico composto de dois *Penetráveis*, *PN2* (1966) – *Pureza É um Mito* e *PN3* (1966-1967) – *Imagético*, associados a plantas, areia, araras, poemas-objetos, capas de *Parangolé* e um aparelho de televisão. O programa ambiental de Oiticica leva ao limite a ideia de participação do espectador, assim como o projeto de aproximar a arte das coisas do mundo, borrando as fronteiras entre arte/antiarte. "Museu é o mundo, é a experiência cotidiana", declarou Oiticica (TROPICÁLIA, 2020).

“NÃO VAI NO DE SERVIÇO, SE O SOCIAL TEM DONO, NÃO VAI”: Considerações sobre Ensino de Arte e Combate ao Racismo

NÃO VAI NO DE SERVIÇO, SE O SOCIAL TEM DONO, NÃO VAI”: Considerations on Teaching Art and Combating Racism

“NÃO VAI NO DE SERVIÇO, SE O SOCIAL TEM DONO, NÃO VAI”: Consideraciones sobre la enseñanza del arte y la lucha contra el racismo

Victor Hugo Neves de Oliveira

Instituição: Universidade Federal da Paraíba

E-mail: dolive.victor@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2622-1277>

RESUMO:

Esse artigo tem o objetivo de refletir sobre os processos racistas vinculados à formação dos profissionais de dança e teatro no contexto universitário. Para tanto, buscamos compreender os efeitos das referências cênicas hegemônicas na formação dos profissionais das Artes da Cena e discutir o racismo institucionalizado na construção do conhecimento acadêmico. Além disso, propomos ações pedagógicas transgressoras a partir da valorização de conhecimentos afro-diaspóricos e situamos o entusiasmo nos processos da aprendizagem como uma ação anticolonial.

Palavras-chave: *Ensino. Artes. Racismo institucional. Afrocentricidade.*

ABSTRACT:

This article aims to reflect on the racist processes linked to the training of dance and theater professionals in the university context. To this end, we seek to understand the

OLIVEIRA, Victor Hugo Neves de. “NÃO VAI NO DE SERVIÇO, SE O SOCIAL TEM DONO, NÃO VAI”:
Considerações sobre Ensino de Arte e Combate ao Racismo.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

effects of hegemonic scenic references on the training of performing arts professionals and discuss institutionalized racism in the construction of academic knowledge. In addition, we propose transgressive pedagogical actions based on the valorization of Afro-diasporic and situated knowledge or enthusiasm in the learning processes as an anti-colonial action.

Keywords: *Teaching. Arts. Institutional Racism. Afrocentricity.*

RESUMEN:

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los procesos racistas vinculados a la formación de profesionales de la danza y el teatro en el contexto universitario. Con este fin, buscamos comprender los efectos de las referencias escénicas hegemónicas en la formación de profesionales de las artes escénicas y discutir el racismo institucionalizado en la construcción del conocimiento académico. Además, proponemos acciones pedagógicas transgresivas basadas en la valorización del conocimiento o entusiasmo afrodespóricos y situados en los procesos de aprendizaje como una acción anticolonial.

Palabras clave: *Enseñanza. Artes. Racismo Institucional. Afrocentricidad.*

Artigo recebido em: 15/05/2020
Artigo aprovado em: 24/09/2020

Introdução

Este texto é uma reflexão sobre o ensino de arte no contexto universitário. Trata-se, sobretudo, de um movimento de compartilhamento das ações de combate ao racismo e das práticas vinculadas à educação das relações étnico-raciais na formação dos profissionais de dança e teatro. Trabalho no Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal da Paraíba, onde venho desenvolvendo ações pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais para as graduações em dança e teatro. E, por isso, meu interesse se circunscreve, sobretudo, em criticar as referências hegemônicas que fomentam discussões teórico-práticas no campo das Artes da Cena; compreender o efeito dessas referências na formação dos profissionais de dança e teatro; e fomentar abordagens teóricas e práticas que combatam o racismo institucionalizado nos ambientes de ensino superior.

Parto, então, das seguintes questões: "quais são os efeitos das referências coreográficas e dramáticas eurocêntricas ou norte-cêntricas na formação dos profissionais das Artes da Cena" e "como fomentar, no contexto do ensino das artes cênicas, práticas pedagógicas cujos objetivos educacionais estejam intimamente relacionados com uma pauta antirracista?". Suponho, à guisa de hipótese, que um dos efeitos derivativos das nossas relações com as referências cênicas ocidentais seja o fortalecimento de processos estabelecidos historicamente de dominação étnico-racial. E, por isso, identifico um grave problema nos currículos dos cursos superiores em dança e teatro: o racismo.

O racismo estabelece, no âmbito dos saberes institucionalizados, uma lógica de dominação cultural e epistêmica. Afinal, as universidades brasileiras foram organizadas tendo como modelo as universidades europeias e, para isso, operaram uma dupla negação: científica e cultural. Nesse processo de consolidação das universidades, os saberes dos povos tradicionais - pretos, indígenas, quilombolas - e suas tradições culturais foram excluídos, silenciados e estigmatizados. Segundo Hartmann, Carvalho, Silva & Abreu (2019) é como se o ambiente universitário comportasse apenas as expressões culturais ocidentais associadas com o projeto de modernidade o que induziu a uma completa invisibilização dos modos de saber, interpretar e mover africanos¹.

OLIVEIRA, Victor Hugo Neves de. "NÃO VAI NO DE SERVIÇO, SE O SOCIAL TEM DONO, NÃO VAI": Considerações sobre Ensino de Arte e Combate ao Racismo. *PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021. Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Nesse sentido, pode-se depreender que o processo educacional gestado no ambiente universitário tem sido utilizado, prioritariamente, para reproduzir práticas hegemônicas. As referências educacionais vigentes em nossa sociedade promovem a manutenção dos mecanismos culturais que asseguram a conservação da ordem social estabelecida (Cesar & Neto, 2019). E, curiosamente, muitas universidades revelam em seus projetos pedagógicos uma das maiores características do colonialismo: a presunção da razão indolente e do pensamento único. (SANTOS, 2010).

Acredita-se que grande parte das universidades brasileiras são, por isso, espaços de opressão que buscam promover a consolidação dos discursos hegemônicos através da formatação de currículos impregnados de racismo. E, partindo desse pressuposto, observo que a educação universitária opera como um espaço estratégico de colonização e dominação. Aqui, entendo por colonização aquilo que Santos (2015) compreende como um conjunto dos processos etnocêntricos de invasão, expropriação e etnocídio. Em suma, processos racistas.

No que tange, especificamente, a formação dos profissionais de dança e teatro no ensino superior, o racismo se apresenta em forma de silenciamento e invisibilização de perspectivas teóricas pretas e em forma da ausência categórica de professores/professoras, artistas pretos e pretas nos diálogos com as instituições. O tratamento dado às abordagens artísticas e educacionais afro-diaspóricas é, comumente, elaborado a partir de qualificações que dizem respeito ao “étnico”, “popular”, “folclórico” situando determinadas produções coreográficas e estruturas de encenações num panorama anacrônico, anônimo e ritualístico².

O ensino das artes da cena no panorama das universidades se estabelece como uma arena política de conteúdos hegemônicos. E, por isso, compreendo, que se faz urgente transformar as perspectivas pedagógicas aplicadas às artes cênicas em ações fundadas em uma ecologia de saberes e, conseqüentemente, em um projeto antirracista. Deste modo, pretendo chamar atenção para a urgência da constituição de uma outra dimensão de produção de conhecimento e desejo garantir uma ampla visibilização de ações e posicionamentos antirracistas no contexto da aprendizagem das artes cênicas nas instituições de ensino superior.

Racismo e Produção do Conhecimento nas Artes da Cena

A expansão do ensino superior de dança e teatro no Brasil é um processo, relativamente, recente. De acordo com Assis (2018) e Aquino (2001), foi apenas a partir da década de 1950 que se verificou a implantação do primeiro curso superior em dança no Brasil, na Universidade Federal da Bahia (1956). E, é a partir da década de 1980 que se percebe um significativo aumento da oferta de cursos de dança nas universidades brasileiras: Faculdade de Artes do Paraná (1984), Centro Universitário da Cidade (1985), Universidade de Campinas (1985), UNIMES (1986), Faculdade Paulista de Artes (1991), Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994), Universidade Anhembi Morumbi (1998), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999), dentre outras.

Com relação ao ensino de teatro no contexto universitário, pode-se observar, igualmente, a criação da primeira graduação em Interpretação Teatral, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nos anos 1950, como aponta Gusmão e Muniz (2015). Este movimento é seguido, a partir da década de 1970, pela Universidade de São Paulo e pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

A partir dos anos 2000, há um aumento exponencial dos cursos de graduação em dança e teatro por todo o Brasil, devido à implantação das leis e diretrizes educacionais, às políticas públicas direcionadas para o setor, o plano de reestruturação e expansão das universidades federais e a organização setorializada dos segmentos artísticos em quase todos os estados brasileiros.

Contudo, os efeitos da colonização na formulação dos projetos políticos pedagógicos, na validação das referências acerca dos conhecimentos de corpo e encenação e na definição dos perfis profissionais, revelam um problema de caráter racista. Os currículos relacionados com a estruturação dos projetos políticos pedagógicos desses cursos, em sua grande maioria, privilegiam referências cênicas historicamente associadas a uma perspectiva dos centros de discussão de base eurocêntrica e norte-cêntrica, ou seja, hegemônicas. São currículos, portanto, impregnados de colonialismo.

As referências pautadas em bases de conhecimento eurocêntrico ou norte-cêntrico representam uma política de exclusão que cria uma espécie de distanciamento entre os modos de conhecimentos vividos nas instituições de ensino e aqueles outros relacionados com as realidades dos

sujeitos. A cultura dos excluídos, das lideranças orgânicas e do associativismo comunitário, da economia solidária, ameríndia, afro-sul-americana, dos nativos, é aprendida como um fenômeno associado ao passado, uma prática arcaica e tradicional.

As universidades de dança e teatro ao adotarem, predominantemente, referencialidades brancas fazem com que privilégios e exclusões sejam mantidos nas práticas educacionais e artísticas. Por isso, a crítica à importação de padrões de pesquisa de movimento e construções dramáticas eurocêntricas é importante, ela questiona campos privilegiados e inaugura possibilidades de se pensar uma educação antirracista.

É sabido que a tradição do pensamento ocidental vem ao longo dos tempos estigmatizando todo modo de produção de conhecimento e de elaboração de práticas artísticas que escapam as lógicas eurocêntricas. Esse processo de estigmatização é, constantemente, construído a partir de um viés racista, segregacionista e discriminatório conhecido como epistemicídio. O epistemicídio é a colonização do conhecimento e a recusa dos saberes de determinados povos. É uma estratégia que remonta ao racismo na produção intelectual consolidada na ação de negar a capacidade dos povos não-brancos de produzir conhecimento. Em lugar de uma ecologia de saberes (Santos, 2010) ou de uma convivência e interdependência de modos diversos de saberes, impõe-se um paradigma de conhecimento e de reconhecimento hegemônico, o qual, via de regra, não privilegia a cultura das minorias.

É necessário deslocar o conhecimento hegemônico, branco e ocidental do lugar de referencialidade única e problematizar os modos através dos quais múltiplos processos de aniquilamento das habilidades cognitivas se desenvolvem nas universidades de dança e teatro. Parto da ideia de que existe um processo de centralização eurocêntrica e norte-cêntrica do conhecimento. Esse processo está associado a dinâmicas de poder e autoridade que legitimam protagonismos no contexto universitário.

Nesse sentido, as universidades não são ambiências imparciais, mas sim espaços brancos que produzem marginalidades e silenciamentos. Por isso, Kilomba (2019) afirma que a universidade não é um espaço neutro, tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e erudição, é também um espaço de violência epistêmica e simbólica. Afinal, a ausência de temáticas que abordem as

corporeidades pretas em uma perspectiva contemporânea, que incorporem a produção de dramaturgias afro-diaspóricas em processos de encenação, que contemplem a análise da produção coreográfica de artistas pretos e pretas, representa uma violência na experiência artística de estudantes, professores/professoras e pesquisadores/pesquisadoras das artes cênicas.

O racismo institucionalizado nas formas de produção do conhecimento é um sistema de opressão acadêmica. E, nas graduações de dança e teatro, os sinais de apagamento da produção negra são evidentes. É raro que as bibliografias indiquem pesquisadores/pesquisadoras e artistas negros/negras e isso tem causado atrasos em debates que poderiam estar muito mais avançados. De acordo com Ribeiro (2019) a importância de se estudar autores e autoras pretos/pretas não se baseia numa visão essencialista, ou seja, na crença de que devem ser lidos apenas por serem pretos/pretas. A questão é que é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria preta, somente um grupo domine a formulação do saber.

O que se pode perceber, então, é que o privilégio social produz uma qualidade de privilégio epistêmico, que deve ser debatido, confrontado, discutido para que compreendamos as desigualdades nos processos de ensino-aprendizagem no campo da dança e do teatro.

Debates sobre o Racismo na Cena Universitária

Nas universidades, os indivíduos dialogam com os sentidos de submissão à norma branca como referencialidade na construção do saber. As práticas artísticas afro-diaspóricas são, comumente, classificadas, desumanizadas, primitivizadas, sexualizadas, folclorizadas, exotizadas, simplificadas e hierarquizadas a partir de lógicas de conhecimentos que se pretendem universais. Assim, se por um lado, as formulações de Rudolf Laban sobre o domínio do movimento, por exemplo, são tomadas como categorias universais sobre os fatores expressivos do movimento e não como etnoteorias que devem ser tão consideradas como as etnoteorias de outros povos; do outro lado, as danças Hopi são classificadas como processos atemporais, anônimos, desorganizados, frenéticos, espontâneos e étnicos.

Esses modos de pensar estabelecem no ambiente universitário de ensino da dança e do teatro a produção de inúmeras cenas coloniais onde o racismo é performado através da exaltação de princípios europeizados associados às noções de bem, beleza, harmonia, ordem. O efeito desses processos de aprendizagem é a reprodução de estratégias pedagógicas que não discutem os mitos raciais, a produção de práticas artísticas racistas e a continuada normatização das violências institucionais no contexto universitário.

Além disso, as subjetividades que integram as minorias étnicas não se sentem representadas nos centros universitários de formação em dança e teatro. Os corpos são convidados a integrar e participar de um padrão de execução de movimentos que, muitas das vezes, não dialogam com suas histórias. São violentados de um modo destruidor, sofrem uma violência colonial que inclusive dificulta reflexões sobre os modos dos funcionamentos racistas nas aprendizagens e nas produções artísticas. Aquilo que Veiga (2019) chama de “efeito diáspora”, a sensação de não ser integrado aos modos de produção de conhecimento, de não se perceber pertencente ao ambiente em que se vive e de não ser incluído nas dinâmicas sociais numa posição equânime com os demais membros da sociedade. Um efeito provocado por políticas contrárias à população preta.

Essa sensação de não ser integrado aos modos de produção de conhecimento e a urgência de apontar o racismo legitimado e, historicamente, autorizado, pelas instituições de ensino têm sido discutidas por diversos campos de saber e nas artes cênicas não é diferente. O espetáculo *Arame Farpado* (2018) de Phellipe Azevedo, dramaturgo carioca, é bastante representativo no que tange o levantamento de algumas dessas questões por revelar o ambiente de formação universitária como um campo de guerra demarcado por processos de exclusão, opressão e silenciamento.

A dramaturgia do espetáculo foi organizada a partir das memórias dos atores (estudantes universitários de teatro); e, as narrativas objetivam compartilhar as experiências dos sujeitos pretos, pobres e periféricos no ambiente universitário. O espetáculo aborda questões sobre a permanência dos estudantes na universidade, a tentativa de estabelecimento de diálogos entre a periferia da cidade do Rio de Janeiro e a academia, a desconstrução da lógica do conhecimento monolítico na graduação em teatro, dentre outros temas relevantes e necessários.

Em um artigo intitulado “*Arame farpado, deu caô na federal*”: uma análise do processo teatral do espetáculo, Azevedo (2018) revela as dificuldades de diálogo dos estudantes periféricos com a estrutura embranquecida e colonialista do ambiente universitário, a tônica elitista do ensino e a prepotência epistêmica preponderante em muitos dos outros estudantes, a ineficiência dos hábitos teatrais para a periferia e a importância da disciplina “Teatro e Comunidade” em seu processo de formação profissional. A peça é inspiradora e nos leva a compreender que abordar processos artísticos a partir da exclusão dos corpos pretos e periféricos nas universidades de teatro e dança é criar, de fato, uma potência de insubordinação e uma força de recusa às construções hegemônicas (MBEMBE, 2017).

Outro experimento cênico, bastante significativo é o projeto intitulado *Existe muita coisa que não te disseram na escola* (2018) da dramaturga maranhense Brena Maria. Na obra, a artista visita, através da poesia, do canto e da dança, as experiências de uma mulher preta que se forma e que reflete sobre sua geração. O projeto artístico compartilha questões relacionadas às cotas, ao mérito, à invenção do racismo reverso, ao preconceito institucional e à violência policial nas periferias. O impacto da peça está na percepção da formação como possibilidade de ascensão do indivíduo preto: - “porque viver num mundo onde branco manda, é sempre andar na corda bamba”, diz a artista em seu espetáculo. *Existe muita coisa que não te disseram na escola* narra a experiência do ato de descobrir-se preta e denuncia a emergência de pensarmos outras histórias, a partir de outros protagonismos, no cenário das artes da cena.

Esses dois projetos cênicos apresentam qualidades em comum: i) reconhecem a existência do problema racial na sociedade brasileira; ii) buscam promover reflexões sobre o racismo nas instituições de ensino e na sociedade; iii) promovem uma cena afrocentrada que problematiza as referências europeias como normas universais e sublinham o corpo preto afro-diaspórico como protagonista da sua própria história. São projetos que, em suma, acendem uma nova luz à cena universitária.

A Afrocentricidade entra em Cena: Pressupostos e Abordagens Anticoloniais

É sabido que no contexto da formação universitária em dança e teatro, a reprodução dos formatos de ensino-aprendizagem, a consolidação das referências bibliográficas, a análise e a valoração de determinadas produções artísticas, a invenção de discursos sobre corpo, encenação, coreografia e dramaturgia se enraízam em perspectivas europeias ou norte-americanas. E, por isso, se faz urgente fomentar abordagens teóricas e práticas que combatam o racismo institucionalizado nos ambientes de ensino superior.

Se existe um indicativo de que os currículos estruturam a produção do conhecimento a partir de parâmetros eurocêntricos, é necessário criar discussões sobre este currículo, pensar em estratégias de elaborações de novos componentes curriculares e ementas. Se as referências bibliográficas, utilizadas nos diálogos com os saberes estão relacionadas unicamente às lógicas brancas, é imprescindível convocar e pressionar as pessoas responsáveis pela elaboração dos projetos políticos pedagógicos e encontrar forças e representatividade nos núcleos docentes estruturantes ou nas organizações pretas externas às universidades a fim de promoverem discussões sobre as possibilidades de novas referencialidades. Se existe ausência de núcleos de pesquisadores/pesquisadoras ou professores/professoras pretos e pretas se faz urgente reconhecer a composição racista dos profissionais envolvidos com as políticas de ensino-pesquisa e pressionar a instituição na elaboração de concursos que considerem e determinem o ingresso de profissionais pretos. Se os/as estudantes bolsistas são em sua maioria brancos/brancas, se faz urgente uma discussão sobre cotas no processo de seleção de bolsistas e sobre a meritocracia no contexto universitário.

O combate ao racismo é uma ação que deve ser institucionalizada a partir de práticas sociais. E, no contexto universitário de formação em dança e teatro, essas práticas devem ser elaboradas a partir de uma busca por novas centralidades no processo de elaboração do conhecimento. Nesse sentido, a afrocentricidade tem sido apresentada como uma abordagem epistemológica inovadora que problematiza o racismo como um sistema que estrutura a sociedade e questiona a legitimidade do supremacismo branco.

A perspectiva da afrocentricidade deriva de uma posição política, pedagógica, artística e um lugar paradigmático na construção do conhecimento que surgiu na década de 1980, com a publicação do livro *Afrocentricidade* de Molefi K. Asante, seguido por *A ideia afrocêntrica* (1987) e *Kemet, afrocentricidade e conhecimento* (1990). O paradigma afrocêntrico é uma resposta à supremacia branca e se baseia na afirmação do racismo como um problema social e epistêmico, na não aceitação da branquitude como norma universal e na afirmação das questões raciais como relevantes para os debates sobre a consolidação das referências hegemônicas e do próprio conhecimento.

Uma das tarefas mais desafiadoras é desmascarar a ideia de que posições particularistas não são universais, ou seja, a perspectiva de ensino-aprendizagem afrocentrada busca discutir a hegemonia europeia e norte-americana nas artes como um momento histórico, mas não como um fenômeno universalista. Nesse sentido, Stanislavsky, Brecht, Graham, Duncan, Laban são referências particulares de teatro e dança. E, muito embora, reconheça-se o impacto dessas referências na formação do/da artista-docente-pesquisador(a) da cena no Brasil, pelas consequências dos processos de colonização, elas constituem percepções particulares da cena.

A ideia afrocêntrica refere-se, portanto, a uma proposta epistemológica, essencialmente, relacionada, a ideia de lugar. De acordo com Asante (2009) a afrocentricidade é uma questão de localização precisamente porque os africanos vêm atuando na margem da experiência eurocêntrica. Afinal, muito do que estudamos quer se trate de história, quer de literatura, linguística, política ou artes, insere os africanos em posições periféricas. A perspectiva afrocêntrica, portanto, busca reorientar os africanos a uma posição centrada a partir da formulação propositiva de múltiplos centros e de uma ecologia simétrica entre saberes.

Desse modo, acredito que o ensino das artes cênicas, a partir de uma perspectiva afrocêntrica, no contexto universitário, se inicia com um projeto de conscientização política que envolve discussões sobre racismo, exclusões, privilégios e um processo de conscientização do corpo como um lugar de elaborações políticas: um lugar político capaz de gerar solidariedade, cumplicidade e sentido de comunidade. Outro desafio, após a geração de processos pedagógicos que escancarem realidades e situações econômicas e sociais construídas pelo racismo, é desenvolver agência, ou seja, a capacidade de ação contra as opressões étnico-raciais e outros tipos de impositivos coloniais.

As perspectivas e abordagens afrocêntricas na produção do conhecimento tem se tornado uma alternativa contrária à hegemonia dos saberes coloniais. Isso tem se dado devido a crescente proliferação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) nas universidades, a formação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), a realização de Congressos Brasileiros e Regionais de Pesquisadores Negros e os múltiplos avanços da presença preta no ambiente universitário que vai desde a instituição de diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos cursos superiores (Resolução CNE/CP 01/2004) até as ações afirmativas, por meio de reservas de vagas, como políticas de combate às desigualdades sociais e às reparações históricas (Lei 12.711/2012).

No Brasil, inúmeros pesquisadores e pesquisadoras têm buscado promover discussões de caráter racializado e apresentar propostas antirracistas em consonância com as perspectivas afrocêntricas. Nas artes da cena, dois grandes expoentes definiram, de modo precursor, princípios que ainda hoje orientam uma produção artística mais atenta à realidade do preto no Brasil à medida que se pautavam por temas, prioridades, métodos e paradigmas endógenos à suas próprias realidades: o Teatro Experimental do Negro, fundado por Abdias do Nascimento (1944) e o Balé Folclórico Afro-Brasileiro, coordenado por Dona Mercedes Baptista (1951).

A experiência com o conhecimento em dança e teatro deve se consolidar como um ato de resistência colonial, relacionado não apenas com a negação sistêmica da estrutura vigente, mas, sobretudo, com um modo criativo de organizar possibilidades alternativas aos processos consolidados de ensino-aprendizagem em artes. Nesse sentido, alguns educadores/educadoras têm deflagrado discussões e provocações significativas para o estabelecimento de processos artísticos e educacionais antirracistas: Dra. Alexandra Gouvea Dumas (UFBA), da Professora Dra. Evani Tavares Lima (UFSB), do Professor Dr. Emerson de Paula Silva (UNIFAP), da Professora Dra. Fabiana de Lima Peixoto (UFSB), do Professor Dr. Fernando Marques Camargo Ferraz (UFBA), do Professor Dr. Gessé Almeida Araújo (UFSB), da Professora Dra. Inaicyrá Falcão dos Santos (UNICAMP), do Professor Júlio Moracen Naranjo (UNIFESP), da Professora Dra. Katya de Souza Gualter (UFRJ), da Professora Dra. Leda Maria Martins (UFMG), do Professor Dr. Licko Turle (UNIRIO), do Professor Dr. Marcos Antônio Alexandre (UFMG), da Professora Doutora Maria de Lurdes Barros da Paixão (UFRN), da Professora Dra. Marlini Dorneles de Lima (UFG), da Professora Dra. Nadir Nóbrega Oliveira (UFAL), da Profes-

sora Dra. Renata de Lima Silva (UFG), do Professor Dr. Renato Mendonça Barreto da Silva/Sobadilê (UFRJ), do Professor Dr. Stênio José Paulino Soares (UFBA), da Professora Dra. Tatiana Maria Damasceno (UFRJ), do Professor Dr. Tássio Ferreira Santana (UFSB), do Professor Dr. Victor Hugo Neves de Oliveira (UFPB), do Professor Dr. Zeca Ligiéro (UNIRIO), dentre outros.

O Entusiasmo em Projetos Educacionais Afrocêntricos

A relação com a ancestralidade, a organização de uma árvore genealógica, a marcação de dois ou quatro tempos pisados no chão, as diversas formações espaciais, a dinâmica dos deslocamentos pelo espaço em ambiências rítmicas e sincronizadas, a elaboração de diários sobre o racismo na infância e nos tempos atuais, a contação de histórias e a construção de dramaturgias pretas são abordagens que revelam minhas experiências afrocêntricas no contexto do ensino da dança e do teatro.

Em minha trajetória como artista, educador e pesquisador preto, tenho direcionado meu olhar para o combate ao racismo e me aventurado em estimular um pensamento crítico que se posicione contrário às normas e aos paradigmas hegemônicos nos processos de composição, ensino e investigação tanto em dança, como em teatro. Desta maneira, venho estruturando pesquisas voltadas para a discussão do panorama do racismo nas artes da cena, elaborando projetos de extensão que tenham como principal objetivo combater as opressões e promovendo práticas de ensino que reflitam um posicionamento político.

Entendo como hooks (2017) que o aprendizado deve ser um ato revolucionário, transgressor e contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. E, por isso, tenho buscado praticar uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia anticolonial, que efetive o entusiasmo como um ato de transgressão e libertação.

O entusiasmo no ensino superior, mesmo nas artes cênicas, é muitas vezes visto e notado como algo perturbador, aquilo que pode comprometer o processo da aprendizagem. Quando me tornei professor universitário, me recordo que buscava organizar os planos de curso, implementar os

conteúdos da aula e estruturar os processos de avaliação da aprendizagem a partir de perspectivas incompatíveis com as realidades dos/das estudantes: perspectivas importadas, aprendidas como ideais, onde o entusiasmo dava lugar para uma qualidade de concentração silenciosa e castradora.

Aos poucos, porém, comecei a perceber uma resistência dos/das estudantes com relação aos formatos da aprendizagem e da avaliação. E, criei espaços de diálogos nas minhas aulas de técnicas corporais com o entusiasmo não como sinônimo de desarmonia, desconcentração ou desatenção, mas como modalidade preta de corpo, dança e encenação. Analisando algumas condições das produções gestuais afro-diaspóricas, através da perspectiva teórica de Zeca Ligiéro (2011), me dei conta de que o entusiasmo compõe a dinâmica interativa que é a base de múltiplas cenas pretas.

A capoeira, o candomblé, o samba, o maracutu, a congada, o axé, o passinho, o charme são eventos entusiásticos e participativos. Numa roda de jongo, os espectadores estão mais atentos, quanto mais batem palmas, se remexem e cantam em coro; nas aulas de dança afro-brasileira como as ministradas por Tatiana Campelo (Salvador) ou Charles Nelson (Rio de Janeiro) a concentração faz parte do cantar, dançar, batucar e até mesmo do ato de gritar como fenômeno responsorial.

O entusiasmo é potência de aprendizagem nos projetos pedagógicos em dança afro-diaspórica. E, por isso, minhas aulas de técnica e composição no processo de formação dos profissionais de dança, assim como minhas aulas de preparação corporal para atuação teatral, passaram a se estabelecer como um encontro de resistência entusiástica baseado, sobretudo, na releitura e atualização das danças pretas.

No campo teórico, ao discutir a educação das relações étnico-raciais na formação em dança e teatro, tenho buscado compartilhar com os/as estudantes abordagens temáticas sobre a história dos afrodescendentes no Brasil, o espaço dos quilombos como arena de resistência, perspectivas críticas à associação ideológica do corpo preto à identidade criminosa, as trajetórias de lideranças pretas no campo das artes da cena, o conceito de motrizes culturais associado às performances afro-brasileiras, o racismo institucionalizado nas práticas escolares e universitárias, dentre outros contextos de discussão.

Meu principal interesse é estimular a ação educativa como prática transgressora, engajada e libertadora. E, por isso, estruturo avaliações baseadas em leituras, organizações de seminários, diários de experiências sobre racismo, criação de dramaturgias textuais a partir dos relatos e processos de encenação. O visionamento de cenas pretas e a promoção da arte afro-diaspórica é fundamental no combate ao racismo no Brasil. Por isso, compartilho como estratégia pedagógica a experiência de grupos como a Cia. Os Crespos (São Paulo), a Cia. dos Comuns (Rio de Janeiro), a Cia. SeráQuê? (Minas Gerais), a Cia. de Arte Negra Cabeça Feita (Distrito Federal), a Cia. Étnica de Dança (Rio de Janeiro), a Cia. Rubens Barbot Teatro de Dança (Rio de Janeiro), o Coletivo Arame Farpado (Rio de Janeiro), o Coletivo Atro (Mato Grosso), o Coletivo Carcaça de Poéticas Negras (São Paulo), o Coletivo de Negras Autoras – NEGR.A (Minas Gerais), o Coletivo Nega (Santa Catarina), o Coletivo O Bonde (São Paulo), o Gira Contos Contadores de Histórias (Paraíba), o Grupo Legítima Defesa (São Paulo), do Grupo NATA, Núcleo Afro-Brasileiro de Teatro de Alagoinhas (Bahia), do Projeto Crioulos (São Paulo); além da iniciativa de artistas independentes como Tiago Oliveira e Joziel Santos, por exemplo.

Abordar a possibilidade de implementação de políticas educacionais afrocêntricas no contexto de ensino em dança e teatro é tornar o entusiasmo um agente libertador e transgressor, é produzir um corpo politicamente consciente e engajado e, com isso, criar um espaço de oposição tanto discursivo quanto prático; afinal, como propõe Mohanty (1989), a resistência reside na interação consciente com os discursos e representações dominantes/normativos e na criação ativa dos espaços de oposição analíticos e culturais. Descobrir conhecimentos subjugados é um dos meios através dos quais as histórias e saberes alternativos podem ser implementados; porém para transformar radicalmente as instituições educacionais, esses conhecimentos devem ser compreendidos, pedagogicamente, como teorias e estratégias de ação.

Considerações finais

Este artigo parte de uma análise do ensino de arte no contexto universitário. Busquei ao longo do texto problematizar algumas inquietações sobre o ensino de artes cênicas nas universidades brasileiras e compartilhar estratégias de combate ao racismo nos processos de ensino-aprendizagem

para a cena. Além disso, procurei estar comprometido com a crítica às referências hegemônicas e com a valorização de artistas, educadores/educadoras, pesquisadores/pesquisadoras e coletivos atentos à elaboração de projetos antirracistas e anticoloniais.

A análise dos efeitos das referências hegemônicas nos processos formativos em dança e teatro levou-me a perceber a necessidade de questionar campos privilegiados na produção do conhecimento e pensar práticas educacionais antirracistas no contexto da experimentação cênica. Compreendi a urgência de consolidar no ambiente acadêmico novas referencialidades sobre corporeidades, dramaturgias, encenações, coreografias, pedagogias e artistas.

Nesse contexto, o combate ao racismo tem se tornado uma ação sistematizada, organizada e institucionalizada em minhas propostas de ensino através da perspectiva da afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora que problematiza o racismo como um sistema que estrutura a sociedade e questiona a legitimidade do supremacismo branco. Em linhas gerais, procurei apontar o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre o racismo institucional e a urgência de um posicionamento que contrarie as normas e os paradigmas hegemônicos nos processos de composição, ensino e investigação tanto em dança, como em teatro.

A construção de uma ação pedagógica ativa, libertadora e transgressora estruturada a partir da valorização de conhecimentos afro-diaspóricos foi o principal ponto abordado como alternativa na construção de uma resistência às representações coloniais e como possibilidade de transformação radical das instituições de ensino. E, a análise do entusiasmo como proposta pedagógica e política foi apresentada como a chave para uma ação anticolonial que nos aproxime das nossas relações com a ancestralidade e com a afetividade: um reencontro com uma das muitas possibilidades do que é ser preto.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Dulce. Dança e Universidade: Desafio a Vista. In.: PEREIRA, Roberto & SOTER, Silvia (orgs.). **Lições de Dança 3**. Rio de Janeiro: Lidador, 2001.
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: Notas sobre uma Posição Disciplinar. In.: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade: uma Abordagem Inovadora**. São Paulo. Selo Negro, 2009.
- ASSIS, Thiago Santos de. **Professoralidade de Dança no Contexto Universitário**: Tessitura de uma Rede de Experiências. 2018. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Universidade Federal da Bahia. Salvador.
- AZEVEDO, Phellipe. Arame farpado, deu caô na federal: uma análise do processo teatral do espetáculo. **Questão de Crítica**: Revista Eletrônica de Críticas e Estudos Teatrais, s/p. 2018.
- CESAR, Layla Jorge Teixeira; NETO, Joaquim José Soares. O MESPT e a contra colonização da Universidade. Interethnic@ - **Revista de Estudos em Relações Interétnicas**, v. 22, n. 1, p. 116-141, jul. 2019.
- HARTMANN, Luciana, CARVALHO, José Jorge de; SILVA, Renata de Lima; ABREU, Joana. Tradição e Tradução de Saberes Performático nas universidades brasileiras. **Repertório**, Salvador, ano 22, n. 33, p. 8-30, 2019-2.
- hooks, bell. **Ensinando a Transgredir**: A Educação como Prática da Liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- HORTA, D.; MUNIZ, M. O professor-artista na formação universitária em Teatro. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 5, n. 1, p. 91-112, 30 abr. 2015.
- KEALIINOHOMOKU, Joann. Uma antropóloga olha o Ballet Clássico como uma forma de dança étnica. In.: CAMARGO, Gisele Guilhon Antunes (Org.). **Antropologia da Dança I**. Florianópolis: Insular, 2013.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LIGIÉRO, Zeca. **Corpo a corpo**: Estudo das Performances Brasileiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.
- MBEMBE, Achille. **Políticas da Inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017.
- MOHANTY, Chandra Talpade. On Race and Voice: Challenges for Libération Education in the 1990s. **Cultural Critique**, no. 14, The Construction of Gender and Modes of Social Division II (Winter, 1989-1990), pp. 179-208.
- OLIVEIRA, Victor Hugo Neves de. Por uma dança que não seja “popular”: Algumas pistas sobre a questão das hierarquias na dança. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, p. 167-183, 27 maio 2018.

PRICE, Sally. **Arte Primitiva em Centros Civilizados**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Antonio Bispo dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significados**. Brasília: INCTI/UNB, 2015.

VEIGA, Lucas Motta. Descolonizando a psicologia: notas para uma Psicologia Preta. *Fractal: Revista de Psicologia – Dossiê Psicologia e epistemologias contra-hegemonicas*, v. 31, n. esp., p. 244-248, set. 2019.

OLIVEIRA, Victor Hugo Neves de. “NÃO VAI NO DE SERVIÇO, SE O SOCIAL TEM DONO, NÃO VAI”:
Considerações sobre Ensino de Arte e Combate ao Racismo.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

NOTAS

1 Aqui, o termo africano se refere aos hábitos, costumes e práticas dos afrodescendentes no continente africano e na diáspora em todo o mundo, ou seja, descendentes de africanos que nasceram em diáspora.

2 Para entender a problemática situada no panorama conceitual dessas qualificações, indico os seguintes textos: KEALIINOHOMOKU, Joann. Uma antropóloga olha o Ballet Clássico como uma forma de dança étnica. In.: Antropologia da Dança I. CAMARGO, Gisele Guilhon Antunes (Orgs.). Florianópolis: Insular, 2013. OLIVEIRA, Victor Hugo Neves de. Por uma dança que não seja “popular”: Algumas pistas sobre a questão das hierarquias na dança. PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, p. 167-183, 27 maio 2018. PRICE, Sally. Arte Primitiva em Centros Civilizados. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

Som e movimento nos estudos e práticas da performance: proposições para um corpo atávico

Sound and Movement in Performance Studies and Practices: propositions for an atavistic body

Sonido y movimiento en los estudios y prácticas de la performance: proposiciones para un cuerpo atávico

Felipe Saldanha Odier

Instituição: Universidade do Estado de Minas Gerais

E-mail: mamutte.arte@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0421-2222>

Mario Geraldo Rocha da Fonseca

Instituição: Universidade do Estado de Minas Gerais

E-mail: mgeraldof@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9815-6104>

RESUMO:

Apresentamos relatos de experiência em processos de ensino-aprendizagem da arte da *performance*, cotejando relatos de práticas expressivas de som e movimento, realizadas em processos de criação (práticas híbridas – *interartes*) operados por professores universitários que atuam em cursos de artes visuais em distintas universidades públicas brasileiras. Nosso objetivo principal é corroborar com a docência no campo das artes visuais, sugerindo algumas abordagens que tomem o corpo como fundamento, no trabalho da configuração de imagens, sons, movimentos e seus registros, ativando qualidades do *corpo atávico* que nos habita. Conceito que pode nos ajudar a designar as instaurações potentes de atavismos “selvagens” que foram adormecidos nas corporeidades colonizadas e ocidentalizadas da nossa contemporaneidade.

Palavras-chave: *Arte da Performance. Corporeidade. Interartes.*

ABSTRACT:

In this paper we present experience reports in Teaching/Learning Performance Art processes, comparing reports of expressive sound and movement practices, carried out in creative processes (hybrid practices – interarts) arranged by professors who work in visual arts courses, in renowned Brazilian public universities. Our main goal is to corroborate with lecturing in the field of visual arts, suggesting some approaches that take the body as a basis, in the work of configuring images, sounds, movements and their records, activating the atavistic body qualities that inhabits us. Concept that can help us to appoint the “wild” atavisms powerfully established that were dormant in the colonized and westernized corporealities of our contemporaneity.

Keywords: *Performance Art. Corporeality. Interarts.*

RESUMEN:

Presentamos relatos de experiencia en procesos de Enseñanza/Aprendizaje de *Performance Art*, comparando con relatos de prácticas expresivas de sonido y movimiento, llevados a cabo en procesos creativos (prácticas híbridas – interartes) operados por profesores universitarios que trabajan en cursos de artes visuales, en diferentes Universidades públicas brasileñas: nuestro principal objetivo es corroborar la enseñanza en el campo de las artes visuales, sugiriendo algunos enfoques que toman como base el cuerpo, en el trabajo de configuración de imágenes, sonidos, movimientos y sus registros, activando las cualidades atávicas del cuerpo em que habitamos. Concepto que puede ayudarnos a designar las poderosas instalaciones de atavismos “salvajes” que estaban letentes en las corporealidades colonizadas y occidentalizadas de nuestra contemporaneidad.

Palabras clave: *Arte de la Performance. Corporeidad. Interartes.*

Artigo recebido em 15/05/2020
Artigo aprovado em 24/09/2020

Performance e ritual

Propomos discutir neste artigo a *arte da performance* (GLUSBERG, 2005) a partir de uma concepção não dissociada das qualidades expressivas que compõe o ato performático. A partir dessa perspectiva, nos aproximamos da teoria do pensamento complexo, desenvolvida por Edgar Morin (1996). Essa teoria afirma que a perspectiva ocidental e hegemônica fragmentou suas qualidades expressivas (imagem, som, palavra, movimento), já que estas foram dissociadas e mutiladas em disciplinas individuais. Tendo em vista que as várias qualidades expressivas são abordadas como especialidades e aprendidas separadamente das demais lógicas e ou saberes/fazer, Morin afirma:

Na escola aprendemos a pensar separando. Aprendemos a separar as matérias: a História, a Geografia, a Física, etc. Muito bem! Mas se olhamos melhor vemos que a química, num nível experimental, está no campo da microfísica. E sabemos que a história sempre ocorre em um território, numa geografia. E também sabemos que a geografia é toda uma história cósmica através da paisagem, através das montanhas e planícies... Fica bem distinguir estas matérias, mas não é necessário estabelecer separações absolutas. Aprendemos muito bem a separar. Separamos um objeto de seu ambiente, isolamos um objeto em relação ao observador que o observa. Nosso pensamento é disjuntivo e, além disso, redutor: buscamos a explicação de um todo através da constituição de suas partes. Queremos eliminar o problema da complexidade. Este é um obstáculo profundo, pois obedece à fixação a uma forma de pensamento que se impõe em nossa mente desde a infância, que se desenvolve na escola, na universidade e se incrusta na especialização; e o mundo dos *experts* e dos especialistas maneja cada vez mais nossas sociedades (MORIN, 1996, p.275).

Trazendo o *pensamento complexo* para uma aplicação na arte, aproximaremos essa epistemologia à lógica da *performance ritual* (CARLSON, 2010), em que não há dissociação/fragmentação entre as expressividades artísticas. O antropólogo Alejandro Frigerio (1992) identifica essa abordagem como elementos que indicam uma *multidimensionalidade da performance* nas culturas afro-americanas, em que não há um senso de separação de música, dança, oração, pois, na *performance ritual*, a arte é o motivo sagrado que anima o fazer e o *saber-ser* (ZUMTHOR, 2014). É o desempenho e as competências de se mostrar fazendo, performando ações e realizando acontecimentos que ultrapassam a noção de *savoir-faire* ('saber-fazer'). Assim sendo, o entendimento performático na perspectiva extraocidental pode ser compreendido de forma menos redutora, pelo *saber-ser*, como fator da "ubiquidade da performance na vida cotidiana" (FRIGERIO, 1992, p. 179), verificado a partir de características presentes nas comunidades de tradições performáticas afro-americanas e afri-

canas. Aqui, nos esforçamos para ampliar a compreensão dessa “arte” sagrada, a partir de sua complexidade expressiva, ontológica e afrocêntrica, ressaltando o *saber-ser* como maneira de existência em que “a mesma densidade da *performance* que caracteriza a vida cotidiana se estende, ou se correlaciona, às artes” (FRIGERIO, 1992, p.179), pela experiência do sagrado, implicando em ações expressivas (*performances*) que produzem complexidades estéticas conjuntivas. Tais complexidades podem ser identificadas, de acordo com Howard Becker (2010, p.57), “em certas sociedades teocráticas, a produção daquilo que, na perspectiva das nossas sociedades, consideramos como obras de arte é um aspecto acessório das atividades de natureza religiosa”.

Vamos nos deter mais especificamente sobre peculiaridades ontológicas encontradas na América Central e do Sul, que emergem a partir de um *conjunto de atitudes* performativas advindas de um movimento de *saber-ser atávico*. Acompanhando essa reflexão, concordamos com Lúcio Agra (2016, p.142), que analisa a aproximação das *performances* em seu sentido *lato*, como “chave de uma nova leitura antropológica do mundo (e, em consequência, o que não é isso e se autodenomina *performance* é “*performance-arte*”), muito tempo para assentarmos o trânsito de nossas mitopoéticas americanas, ameríndias, afro-americanas”. Evocamos aqui a relevância atávica das *performances rituais*, repertórios de saberes e fazeres do corpo, preservados nos grupos tradicionais dotados de qualidades expressivas, técnico-estéticas, incorporadas¹ como motivação ontológica que contém o *saber-ser* desses corpos. É um modo cognitivo, cientificamente chamado de *embodiment* ou *incorporamento*, para designar uma forma de aprendizado e transmissão que se faz pela ausência da linguagem e se presentifica pela potência da presença e pelas expressividades enunciativas que emergem dos corpos em comunicação *incorporada*.

A *cognição incorporada* é identificada na relação dos povos de tradição oral. Entre eles, encontram-se distintos grupos societários que se organizam por meio de *performances rituais*, cujas comunicações transcendem a fala e se fazem por meio do *incorporamento*, ou seja, pondo o corpo em jogo para comunicar. As expressividades, gestos, intenções, atitudes, feições, sons, movimentos, uma infinidade sofisticada de maneiras de dizer que não pela linguagem/fala, mas sim pela potência expressiva do corpo. Essas inteligências práticas são imbuídas de características cognitivas que não dissociam os fazeres, são situações conjuntivas que compõem a perspectiva do *pensamento complexo*, segundo Edgar Morin, de saberes-fazeres que atuam, ao mesmo tempo, nas ações

ODIER, Felipe Saldanha; FONSECA, Mario Geraldo Rocha da. **Som e movimento nos estudos e práticas da performance: proposições para um corpo atávico.**

PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

rituais/festas/performances. Acreditamos que essa base ontológica possibilita sua reconexão a partir de exercícios que ativam o pensamento conjuntivo, que ativam os fazeres complexos, que criam situações de pensamentos complexos afim de reencontrar, no *saber-ser* de um *devir corpo atávico*, elementos tecnológicos do corpo que podem ser utilizados como repertório técnico-estético nos estudos de criação em *arte da performance*.

Nessa perspectiva, vemos nos estudos da *arte da performance* a potência do encontro com possibilidades ancestrais reminiscentes de aprendizado do corpo. Uma vez que a *arte da performance* vem investindo, desde sua vanguarda, na pesquisa poética que busca a criação de visualidades do corpo, em situações presenciais em ação. Imprimindo signos, elementos, segundas peles ao corpo ou destituindo-o da segunda pele e apresentando-o cru, nu. A ativação do corpo na arte da performance, no contexto artístico ocidental inerente às esferas comerciais e de entretenimento, define uma diferença abissal dos motivos de existência da performance nos distintos grupos sociais. Pois, nas culturas tradicionais, além da clivagem socioeconômica imposta pelas esferas hegemônicas, o que anima os fazeres estéticos dessas performances rituais é a dimensão cosmológica e ontológica do existir no mundo e do religar-se ao sagrado, aspecto que garante a manutenção e dá continuidade à vida dessas culturas.

Sobre a *arte da performance* e suas relações com a ritualidade, Lúcio Agra nos diz que:

Desde seu início ela realiza esse “ritual sem Deus” como o chamava Renato Cohen. Quase todas as performances que conhecemos são rituais muitas vezes coletivos e quase sempre divergentes do pacto cênico que o teatro propõe ou que a dança convoca, pelo simples fato de que a performance é proposição em aberto e convocação de um agir sem propósito algum. Nossa tradição ocidental tende a ver o ritual numa perspectiva de evocação do oculto e do religioso. É decerto um pouco disso, sobretudo porque os artistas tendem a recusar-se a professar uma fé ou uma confissão religiosa. Preferem, no mais das vezes, aludir a isso e a muitas outras coisas, misturar. (...) Não serve a nada a não ser ao próprio acontecimento. O acontecimento, tratado em si mesmo, sem alusões, pode nos causar tanta estranheza que acaba por se converter num ritual. Todos nós já ficamos cortando tomates. Mas se só fizermos essa ação, durante um longo período, o que eu chamaria de sua “densidade performativa” tende a se expandir e tomar de assalto o próprio acontecimento (AGRA, 2018).

A intenção aqui, para além de lançar um olhar sobre o repertório técnico-estético dos corpos nas tradições e em suas ancestralidades, é evocar a polêmica que Lúcio Agra levantou: “em torno das razões porque uma forma de arte, que seria tão conatural ao Brasil, tem muito menos apreço aqui do que no resto do continente no qual o país se insere” (2016, p.135). Reconhecemos aqui a intenção de estabelecer aproximações com procedimentos de vida e com relações expressivas do corpo presentes nas culturas latino-americanas e africanas, como potência de inversão do posicionamento colonizado do sul globalizado. Segundo Agra, há uma “dificuldade de se reconhecerem a si próprios como matrizes possíveis e não apenas estações repetidoras das metrópoles” (AGRA, 2016, p.136).

Com isso, nos esforçamos aqui para refletir sobre uma perspectiva de pensar o *corpo atávico* embrenhado em um devir performativo que hibridiza as diversas expressividades artísticas como rastros de uma *epistemologia da complexidade* (MORIN, 1996). Nessa perspectiva, pensamos a partir da conjunção entre os gêneros de arte, já que eles se portam de maneira indissociável – ou *multidimensional* (FRIGERIO, 1992). Para tanto, é preciso assumir que esses saberes e fazeres são reminiscências de tecnologias do corpo, que se instauram a partir da modificação de “fazeres que vieram de outras culturas, melhor, fazendo jus à própria noção de cultura como transformação permanente dos fazeres” (AGRA, 2016, p.136). Ou seja, como elaboração criativa das expressividades contidas na vida social e cultural, que se fazem reproduzidas em fragmentos expressivos como cognição estética, nas ações de arte da performance, através de exercício de composição.

O corpo atávico

Antes de servir ou ser servido pela arte, o corpo humano, em seu complexo campo de teorização, é condicionado à apropriação social que o compreende como um sistema simbólico. No estudo realizado pelo antropólogo José Carlos Rodrigues (1975), é possível tecer várias reflexões sobre o corpo biológico e suas relações com aspectos psicológicos, teológicos e filosóficos. Todo esse complexo de relações indica significações expressivas de um sistema cultural em que se compreende o corpo a partir das dicotomias da limpeza/sujeira, puro/impuro, safado/pudico, sagrado/profano, decente/licencioso.

O corpo é o elemento principal de contensão, que foi reprimido e obrigado a sofrer e a submeter-se às regras de comportamento e etiqueta. Ou seja, tudo aquilo que não estiver dentro dos padrões subjetivos desta normatividade estará errado e, portanto, deverá ser punido e castigado, sendo obrigado a se submeter às regras, tolhido de seus instintos atávicos e de suas necessidades somáticas/fisiológicas. Para tanto, instaura-se um aparelho ideológico do tolhimento, por meio do medo do constrangimento que tem como um de seus efeitos uma gafe. Tratam-se de situações de repressão do comportamento do corpo, de imposições colonizadoras engendradas a partir de modelos “civilizatórios” que identificamos em nossa cultura. Modelos que vêm sendo cultivados e reproduzidos ao longo da história ocidental.

Para Marcel Mauss (2003, p. 407), o corpo é “o primeiro e o mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico, do homem”. Considerando toda a carga simbólica e cultural do corpo na sociedade ocidental, queremos buscar aqui experiências estéticas que nos conduzam à uma espécie de estado de presença que se configura como um *corpo atávico*. Um meio de reencontro do corpo contemporâneo, sedentário, fraco e lento, com o seu poder ancestral esquecido na evolução darwinista. Um movimento de sensibilização epidérmica em busca da memória ancestral perdida, que subjaz codificada na genética técnico-estética e que compõe o devir dos corpos.

Devir. Aqui entra outro conceito importante para fazer moldura ao que estamos chamando de *corpo atávico*. Vamos assumir a posição de Deleuze (1998), que apresenta o exemplo da vespa e da orquídea:

A orquídea parece formar uma imagem de vespa, mas de facto há um devir-vespa da orquídea, um devir-orquídea da vespa, uma dupla captura uma vez que “aquilo que” cada um devém parte do aparelho de reprodução da orquídea, ao mesmo tempo que a orquídea devém órgão sexual para a vespa. Um único e mesmo devir, um único bloco de devir ou, como diz Rémy Chauvin, uma “evolução a-paralela de dois seres que não têm nada a ver um com o outro”. Há devires-animais do homem que não consistem em fazer de cão ou de gato, uma vez que o animal e o homem só se encontram no percurso de uma desterritorialização comum, mas assimétrica (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 12-13).

Ainda no mesmo texto, Deleuze e Parnet prosseguem dizendo que *devenir* não é um pastiche ou uma imitação de alguma coisa. O *devenir* se funde, confunde-se, infunde-se quase, parecendo-se com o que duvidamos não ser/ou ser, por referência, citação ou plágio. Situação que se conforma diante da conjunção de duas antimatérias, sensações distintas, em síntese, fusão ou cópula.

Considerando a distância das naturezas, há disjunções como organismos que, ao serem incorporados, ao conter um no outro partes disjuntivas, configuram uma síntese. Há esse conter de qualidades, expressivas/ontológicas, de aspectos técnico-estéticos, um do outro, um no outro. Em cada uma das partes, de complexo estado e existência, se conforma o impulso do *devenir* estranho a si próprio, no caso do *devenir-animal*, por exemplo. Este estranho, atestado da herança animal no corpo humano, é, porém, familiar a este mesmo corpo quando em estado de *intensidades*, como chama Deleuze (2012).

Nunca foi possível negar totalmente que a semelhança entre as partes do *devenir*, a animal e a humana, estejam em latência, mesmo nos momentos mais delirantes da razão esclarecida. Um diálogo profícuo entre o humano e o não humano, ou inumano, teve, porém, que esperar a derrocada da posição em que uma das partes subjugou a outra. Assim, o *in* do humano pôde, de novo, emergir não mais negando a herança animal nem tampouco considerando-a apenas uma “herança”. A relação, agora, é de intensidade, de um afeto que se reconhece depois de um longo processo de separação. Ao se aproximar intensamente do animal, o humano coloca-se em *devenir-animal*, ou seja, aciona a potência selvagememente humana da sua memória ancestral.

Essa memória do corpo é sintoma de *saber-ser* corpo, que se faz evidente na mecânica do movimento da criança, em seus ajustes musculares instintivos e não *docilizados*. Presente, também, em sua consciência inata das qualidades de movimento complexas, que se configuram de acordo com o contexto de sociedade em que os corpos se criam, se fazem. Diante da reflexão de Jean-Luc Nancy (2000, p.30), “um corpo é sempre objectado de fora, a ‘mim’ ou a outrem. Os corpos são sempre e antes de tudo outros – assim como os outros são sempre e antes de tudo corpos”, dos quais pretendemos ativar a autoexistência de cada subjetividade disposta a performar, na tentativa de recuperar as qualidades e as tecnologias do corpo ancestral, que estamos chamando aqui de *atávico*. Este termo designa as qualidades inatas do corpo que sabe ser complexo e dotado de sofisticções ancestrais, das quais fomos nos distanciando com a chegada da modernidade.

Nessa perspectiva, buscamos lançar mão de um olhar para as expressividades, advindas de um *saber-ser*, com o intuito de (re)conhecê-las a partir de experiências que estudam os fazeres do corpo e que exploram suas potências, limites, técnicas, usos e recursos inerentes a um *devoir corpo atávico*. Compreendemos aqui *odevir* na chave de leitura deleuziana, quando o filósofo afirma que “os devires são o que há de mais imperceptível. São atos que só podem estar contidos numa vida e expressos num estilo” (DELEUZE; PARNET, 2004, p.13). Um sentido que se enuncia como marca de identidade, que está contido e contém o corpo.

Esse *devoir* se faz por meio de um corpo entusiasmado, ou seja, cheio de Deus, que é dotado de *Eros* (CASTELLO BRANCO, 1984) – o impulso de vida –,² o corpo estimulado e forte, preparado para o amor e para a guerra. Podemos identificar esses princípios nas *performances* e *rituais* de grupos tradicionais por todos os cantos do mundo. Essas culturas se valem de suas formas societárias e realizam conexões com o sagrado, cuidam, nutrem e compartilham suas energias vitais/espirituais através da ativação do corpo no ritual.

O *corpo atávico* é aqui usado como categoria analítica para tratarmos os temas das tecnologias funcionais reminiscentes do humano, de como ele se move no espaço. Como sabemos, estes saberes muito utilizados pelos profissionais das artes da cena e que necessariamente devem ser trabalhados pelos corpos dos artistas visuais no contexto da *performance*.

No campo da biologia, a palavra *atávico* remete ao que é transmitido ou adquirido de maneira hereditária, que passa de uma pessoa, geração ou espécie para a outra. Na linguagem, o termo é utilizado para dizer das características de comportamentos que retrazem pensamentos, ações, modos, fazeres, saberes, que são identificados na ancestralidade do objeto em questão. Desta forma, queremos refletir sobre a memória cognitiva remanescente no corpo – de sua condição técnico-estética de *saber-serem* um mundo contemporâneo, refletida em um estado de presença animalesca contida na ancestralidade do corpo humano, a ser tratada como matéria e condição de ser, como arte presencial, viva, efêmera, performada.

O *corpo atávico* ora se camufla na paisagem, quando necessário, ora se faz visto por meio da sensualidade, ou quando vocífera. Essa forma de se portar do corpo remete às tecnologias de presença do corpo instintivo, que são notadamente identificadas no animal, no pensamento selvagem. Nesse sentido, o *corpo atávico* se aproxima do animalesco – é um corpo dotado de *devir-animal*, de *animalidade*, porém consciente e pensante, sem jamais perder a ternura.

Sendo assim, acreditamos que, por meio desses compartilhamentos, poderemos contribuir na construção de caminhos metodológicos para a docência que busca oportunizar uma retomada do sentido e do sentir do próprio corpo, suas tecnologias e potências reminiscentes, para ser ativado como matéria de trabalho. Nos propomos, assim, a acionar dispositivos sensório-motores em relações mais complexas de presença, já pré-existentes na intuição bruta, animal, e já vividos nas experiências de movimentação da criança, que habitam a gene do *devir corpo atávico*. Ou seja, o repertório de *saber-ser* corpo que vem/foi destituído/pasteurizado pelo processo civilizatório e de *docilização* dos corpos, para/pela escola e para/pelo mercado de trabalho.

Estimular, sensibilizar e aprofundar o corpo, em sua ontologia atávica, é reconhecer o estado performático medular do *devir corpo*, assim como propor situações de presença consciente e exercícios de ações que potencializam o alargamento de um repertório plástico desses corpos, que se colocam a serviço da obra/como obra no campo das artes visuais em *performance*. Para ilustrar, utilizaremos alguns relatos de experiências em processos de criação dos quais autores deste texto participaram ao longo de suas trajetórias.

Ensino-aprendizagem de um corpo em expansão

A *pedagogia da performance*, segundo Valentin Torrens (2006), entende que seu ensino “contém todas as características da pedagogia pós-moderna, é uma combinação de várias táticas em função das características que conformam os grupos ou a duração das aulas” (TORRENS, 2006, p.45, tradução nossa). Considerando essa ampla possibilidade de conteúdo, podemos tomar como exemplo a abordagem de Marco Paulo Rolla em suas disciplinas de *performance*, no curso de graduação em Artes Plásticas da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG):

Nos trabalhos de performance, na maioria das vezes, o artista tem o ímpeto de se colocar no centro do trabalho, como mito de si e de todos, como uma oferta de sua presença, corpo, energia, experiência e Presença, o que dramatiza na experiência do meio a energia da presença humana. O corpo se degrada a cada minuto, se consome aos poucos, o tempo come o tempo; tudo que envolve essa consciência do agora nos espelha a vida sendo vivida (...) tento colocar no aluno a urgência de se libertar das ideias preconcebidas de se portar e da consciência ética de uma social introjetada em nossa percepção de nós mesmos (...) se entregar a si mesmo, a ter um compromisso profundo em se encontrar no desejo criativo. Para atingir um efeito de encorajamento, mostro muitos trabalhos de performance de artistas de diversas nações e tento contextualizar o trabalho a cada experiência de vida, a realidade e o efeito disso nos trabalhos daqueles artistas. A Coragem de cada um dentro em seu próprio contexto, as diferentes maneiras de se reagir, sendo agressivo, indiferente, emocionado, depressivo, feliz, abstrato (ROLLA, 2018).

As referências compartilhadas e as proposições de experiências corporais, que ativam as qualidades da presença, do autocontrole, das sensações e permanências temporais em outros ritmos que não o da vida cotidiana, corroboram para uma iniciação nas práticas da *arte da performance* por meio de exercícios práticos que ativam situações de presença consciente e ações que potencializam o alargamento de um repertório técnico-estético desses corpos.

O tempo além: exercícios que oportunizam estados de presença e atenção meditativa

O esforço para uma ausência de tensão, no ato performativo, evoca um saber do corpo ao mostrar-se fazendo de maneira convicta, pois lida com os ajustes internos necessários que foram construídos pelo acúmulo de repertório de presença, ao longo das preparações corporais do *performer*. Tais preparações subjazem à instauração do trabalho em si, os acontecimentos das artes presenciais. Iremos relatar aqui algumas experiências possíveis para servirem como proposições de exercícios em processos de construção de ensino-aprendizagem da *arte da performance*:

Os exercícios meditativos oportunizam a presença em tempo dilatado, com a sensação de encurtamento temporal para o sujeito que permanece e se coloca na ação. Além de despertar sensações poderosas de autodescoberta e reconhecimento, a realização dos exercícios são proposições que ativam a noção de temporalidade e atenção do sujeito.

Essa noção de temporalidade, inerente aos acontecimentos e à presença dos corpos em *performance*, é um dos principais elementos a serem experimentados nos processos de construção no ensino-aprendizagem em *arte da performance*. Segundo Marcos Hill, em sua docência na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais(UFMG):

Pode-se, por exemplo, refletir sobre modos de conscientizar dinâmicas de aceleração contrapostas a dinâmicas de desaceleração. Um exemplo lapidar nesse processo de conscientização é Marcel Duchamp, em cujo pensamento artístico, trabalhou de modo sensível e esclarecedor a ampliação perceptiva sobre a temporalidade do corpo e de sua potência de movimento. Observando-se uma de suas características mais importantes, ou seja, o redimensionamento do tempo ordinário do cotidiano em tempo extraordinário em processos de ampliação das consciências. O ritual é uma prática ancestralmente presente entre as comunidades humanas e visa tratar o desconhecido como matéria alimentadora de práticas que reduzem a angústia com relação ao inesperado. Uma vez que se codifica a possibilidade do acaso, diminui-se o medo da própria morte, ampliando a compreensão significativa dos riscos inevitáveis que povoam o próprio fluxo da vida (HILL, 2018).

Aqui a temporalidade que tenta ser recuperada sempre foi um dos elementos atávicos mais fundamentais para as culturas tradicionais, em suas *performances rituais*. Nessa perspectiva, Hill evoca a aproximação do trabalho em arte da performance das esferas dos saberes tradicionais como potência que reconecta o que estamos chamando de *corpo atávico*.

O tempo ritual é outro, uma antítese do tempo urbanoacelerado. As tradições ancestrais utilizam o tempo a favor de seu sagrado, de suas sociabilizações, de seus fazeres técnico-estéticos e comensais. O tempo extraocidental é uma escola para os artistas da *performance*, que querem aprender a permanecer em um tempo que não é o da sensação e das vivências ordinárias.

Exemplos desse tipo de aproximação com as culturas tradicionais que buscam o *religare* ancestral são verificáveis nas práticas mais recentes de Marina Abramovic, que se aproxima dos saberes rituais sagrados extraocidentais. Isso pode ser constatado no filme *Espaço além*,³ que mostra a experiência de construção de presença de Abramovic na relação com a meditação e a participação em rituais nativos de outras culturas.

ODIER, Felipe Saldanha; FONSECA, Mario Geraldo Rocha da. **Som e movimento nos estudos e práticas da performance: proposições para um corpo atávico.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Percebemos que, nesse momento de sua maturidade profissional e pessoal, Abramovic está em busca de latências atávicas no corpo e em suas relações poéticas com o espaço-tempo, em um movimento de deslocamento dos saberes tradicionais, para a apropriação de seus recursos ancestrais e para o uso na arte da performance, como método de reconhecimento de um *devir corpo atávico*, nos fazeres contemporâneos.

A experiência do tempo pode se dar na sensação de sua densidade, de sua duração, através de ações que consomem um espaço-tempo de nossa vida que normalmente não concedemos a nós mesmos. Uma espécie de tempo mítico/místico como quando suspendemos nossa vida para acompanhar uma cerimônia. (...) Vamos adquirindo uma certa paciência com o incômodo de permanecer muito tempo em uma posição, por exemplo, o que é paradoxal na medida em que temos menos resistência para um ato como esse. Lembro-me de uma performance de Marta Soares em que ficava deitada muitas horas (e é um trabalho da sua maturidade). O estado apreendido numa performance “duracional” pode suscitar um aprendizado singular do tempo (AGRA, 2018).

A permanência e as situações meditativas como proposições para experiência em *arte da performance* ganhado, cada vez mais, a urgência dos corpos que se propõem a trabalhar com esse gênero *interartes* (RAJEWSKY, 2012). O contexto quase cyborg das tecnologias e ambientes virtuais, que destituem o corpo de sua presença física e de sua atenção total, torna insuportável a relação deste mesmo corpo com o tempo-espaço no qual insiste em permanecer. Sobre a verve ritual que é experimentada na *arte da performance*, evidenciamos também trabalhos como os do *Acionismo vienense*, que realizavam atos procissionais envolvendo situações com grande volume de participantes, sacrifícios animais e um complexo contexto vinculado aos fazeres rituais de outras culturas. Podemos ver nessa atitude uma verve “antropofágica” da arte contemporânea que deve ser problematizada, na medida em que toca no saber tradicional de outras culturas. Perspectiva evocada para evidenciar a distância entre o artista privilegiado em seu contexto de arte hegemônica (ocidental) em relação aos grupos e culturas subalternizadas, ditas “populares”.

Relação com a água e a potência criativa das repetições: Coletivo Líquida Ação

As qualidades elencadas por Marco Paulo Rolla para pensar a pesquisa prática em *arte da performance* podem ser associadas à parte expandida dos acontecimentos ao vivo. O registro de uma performance, realizada originalmente ou refeita, pode também existir em forma de relato, escrita, em fotografia, vídeo, ou em restos de materiais deixados depois da realização de uma ação.

Logo, podemos compreender o desencadeamento de ações motrizes no espaço-tempo, das relações dos corpos desempenhando uma função, mostrando-se no fazer de uma ação, configurando-se em imagens com carga ritualística. A exemplo desse tipo de experiência, que apresenta carga ritual e de repetições criadoras de novas instaurações, podemos nos ancorar nos exercícios de derramamento de água, compartilhados pelo Coletivo Líquida Ação, coordenado, no Rio de Janeiro, por Eloisa Brantes Mendes, professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), especificamente em dois trabalhos, ambos realizados no ano de 2011: *Mitologias urbanas*,⁴ ocorrido em Ouro Preto (MG), e *Paisagem inter-urbana*, proposto em Belo Horizonte (MG).

As ações se constroem a partir de várias formas de transporte coletivo de água, atravessando percursos cotidianos da paisagem urbana. Essas experiências buscavam compor outras formas de sociabilidades com a *urbis*, que não as ordinárias, utilizando para isso as relações com a água e seu trânsito ativado por meio de participantes que carregam a água de um lugar para o outro, transladando-a e criando diversas relações nesse trânsito, tanto com os objetos que são carregados quanto com a água e os vazios que a recebiam.

Utilizando diversas variantes no desempenhar da mudança da água de um balde para o outro, o derramamento ativou um repertório técnico-estético no *performer* para executar a ação, pois, para desempenhá-la, seria necessário manejar o controle do fluxo da água, que gera sons com diferentes nuances timbrísticas, e imagens, carregadas de tensões e leveza, à medida que derramava e gotejava. Entre vários matizes de transportar água de um balde para o outro, situações corporais foram emergindo e sendo criadas, por necessidade plástica de olhar a ação, numa configuração urbana entendida como *composição*. Na passagem do líquido de um balde para o outro, acionava uma série de recursos sensoriais que emergiam diante dos sutis fluxos de água, extremamente controlados por meio do gesto e dos ajustes vetoriais dos recipientes ao derramar.

Esses procedimentos desenvolveram as situações relacionais com os objetos e com os outros corpos no espaço e no tempo, embasadas em qualidades corporais dotadas de consciência e sintonia com os demais pares. A poética das relações foi emergindo de maneira dialógica nos corpos, gestos motrizes e compartilhamentos de ações. Situações que exigiram do performer o

ODIER, Felipe Saldanha; FONSECA, Mario Geraldo Rocha da. **Som e movimento nos estudos e práticas da performance: proposições para um corpo atávico.**

PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

equilíbrio, a atenção meditativa, às diferenças encontradas nas repetições, ampliações e expansões gestuais em *composição urbana* (AQUINO; MEDEIROS, 2011), sugerindo possíveis situações de ritualização do evento, evocado pelo trabalho.

Em 2012, localizamos, na cidade do Rio de Janeiro, outro trabalho: *Para-tempo*. Em meio à paisagem caixara, ele ativava outras corporeidades que igualmente se fazem muito potentes como proposições para o trabalho técnico-estético do *corpo atávico*, brincante. Nessa ocasião, presentificaram-se fortemente as relações diretas de interação entre os participantes – ou de *iteração*,⁵ como preferem citar os corpos informáticos, utilizando o conceito de Derrida, para dizer da liberdade do *iterator* de reagir como bem quiser e não se limitar, por exemplo, pelos mecanismos de possibilidades pré-estabelecidas das situações interativas. A ação instaurava uma espécie de jogo entre os *performers*, que, segurando os baldes com água, balançavam o braço de um lado para o outro a fim de dar para o seu par, sem perder o balanço, o ritmo, sem derramar. Caso derramasse, tudo bem, vivava diversão, assim como a arte que também pode ser divertida:

Muitas vezes a performance requer improvisado e instantâneo, surpresa. A surpresa é inversamente proporcional ao rendimento, ao desempenho (palavra que o software insiste em sugerir a cada vez que escrevemos “performance”). Performance desempenha? Performance rende? A performance lança. A performance é lance. Lyotard (2011, p.17) afirma que, na ausência de regras, não existe jogo. E qual o jogo da performance? Se a performance não tem regra, ela pode ser chamada jogo? A performance é lance, jogo sem regras e, simultaneamente, desvio do jogo e da linguagem. (...) Antimodelos de regras. “Pode se realizar um lance pelo prazer de inventá-lo.” (LYOTARD, 2011, p.17) (...) Queremos o prazer da invenção, sem pertencimento. Lance sem pertencimento às regras, lance sem dados. A performance é linguagem sem pertencimento, pois, antes de mais nada, ela é um lance que atravessa a linguagem... Jogo de experimentação sobre a linguagem: poética. O lance é o inesperado e provoca deslocamento, ação-lance que gera reação, posição provocação (FERREIRA; MEDEIROS, 2013, p.1628-1629).

O *corpo atávico* que evocamos também é um corpo dotado de improvisado, que tem um devir brincante que se lança ao acaso, que dribla as regras, que punge comicidade, que pode ser bufo, que é um corpo possível do que quiser, que joga também com o outro *iterativo*. Estamos evocando a premissa das relações da arte participativa que tem o *iterator* como elemento *performador*, “ora participante, ora expectador (expectador: aquele que está na expectativa; diferente do espectador: aquele que espera), ora performer [que] rasga os limites entre a primeira pessoa, o autor, e a terceira pessoa” (FERREIRA; MEDEIROS, 2013, p. 1630). Nessa perspectiva atávica, essas pulsões são

ODIER, Felipe Saldanha; FONSECA, Mario Geraldo Rocha da. **Som e movimento nos estudos e práticas da performance: proposições para um corpo atávico.**

PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

latentes e epidérmicas. Por meio das estimulações e sensibilizações propostas nesses exercícios aqui relacionados, o interesse é deixar tais pulsões à “flor da pele”, para que brotem como possibilidade de uso e recurso na *arte da performance*.

Rolamentos que ativam memórias neurais latentes: Katie Duckapud Marco Paulo Rolla

Nos exercícios aplicados por Marco Paulo Rolla em suas disciplinas Introdução a Performance e Performance na Escola Guignard da UEMG, encontramos um método de reconexão com o impulso inconsciente, por meio das lembranças de movimentos atávicos infantis, de grande contundência, para o trabalho corporal com artistas visuais, que não necessariamente são sujeitos com corpos aprofundados e experimentados em suas autoconsciências, como é o caso dos profissionais das artes cênicas.

O fortalecimento do corpo junto com sua consciência é imprescindível para quem quer se desenvolver nesta prática. Existem várias maneiras e técnicas de ativar os sentidos e a matéria do corpo. Aplico mais exercícios de consciência de presença. Cada semestre gosto de variar de estratégias, pensar novos exercícios. Dois exemplos muito usados por mim são a Meditação da vela de olho aberto. A outra é o Rolamento, que gera uma dinâmica de corpo, concentração no espaço e consciência do presente na repetição do mesmo gesto por uma hora aula até gerar uma mudança de consciência do todo no tempo e no espaço (ROLLA, 2018).

O trabalho com o corpo em movimento como proposição para a pesquisa em *arte da performance* encontra nos rolamentos de Katie Duck⁶ uma poderosa prática para atingir estados ampliados de consciência corporal, pois sua técnica está relacionada com o estudo das relações de neurociência e movimento. Duck identifica nos movimentos realizados pelo bebê, como o princípio da mecânica do movimento, que a criança descobre sua possibilidade de gestos que desempenham função de deslocar no espaço. Essas movimentações passam por vários estágios, rolando de um lado para o outro, realizando aberturas das pernas até assentar sobre os ísquios, posicionando o crânio sobre a coluna, ajoelhando e ficando em quatro apoios, imprimindo a suspensão do cóccix para o teto com as duas mãos apoiadas no chão, elevando os ísquios para que fiquem sobre os dois pés, com a coluna ereta. A realização dessa sequência coreológica pode despertar memórias inconscientes – neurocognitivas –, podendo reativar a cognição do movimento instintivo, que não compreende os

ODIER, Felipe Saldanha; FONSECA, Mario Geraldo Rocha da. **Som e movimento nos estudos e práticas da performance: proposições para um corpo atávico.**

PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

membros de forma fragmentada, mas sim como um todo. Novamente, a noção de *pensamento conjuntivo* (MORIN, 1996) emerge, mas dessa vez para designar a compreensão de corpo baseada na autocompreensão atávica do movimento do bebê.

Os rolamentos de Duck, propostos por Rolla, consistem em uma partitura que é realizada repetidas vezes, estratificando todo o caminho desempenhado pela criança, desde o balanço da coluna para virar de lado, trabalhando as articulações envolvidas, até ficar debruço, tateando o chão e imprimindo rolamentos, passando pelos quatro apoios, conexões entre o crânio e o sacro, com a finalidade de percorrer toda a força natural e saudável do corpo, acessando seus impulsos empreendidos instintivamente. Realiza-se, assim, ajustes musculares basais no períneo e abdômen para tomar um forte impulso e ficar de pé por meio de inteligência primordial necessária para propiciar sua condição ereta. O repertório de movimentos que estão guardados nessa memória latente do corpo infantil é dotado de sofisticções e complexidade do *saber-ser do corpo atávico*, caduco no desempenho da mecânica do movimento corporal adulto. Neste caso, a sequência de rolamento serve como sensibilizador para ativar conexões neurais que contêm memórias corporais latentes, o que neutraliza um certo movimento automatizado que a racionalidade da vida contemporânea deixa nos corpos.

Por meio da repetição dos movimentos orientados nas sequências⁷ de Duck, os participantes, após um tempo extenso de prática, começam a entrar em um estado que organicamente decompõe a forma original do exercício, criando outras possibilidades de movimentações e encontros de novos deslocamentos, composições conformações de outras imagens, formas e sequências que procedem como uma maneira de improviso, conectando movimentos. Uma lógica aproximada da estrutura de improvisação do jazz, em que os músicos permanecem em uma base harmônica de referência, enquanto o solista improvisa, expande a base inicial, como borda para a inventividade do improvisador.

Para acionar movimentos básicos com a finalidade de se colocar de pé, o bebê realiza um empreendimento corporal complexo. O engatinhar comprova isso. Depois das investidas para se levantar, retorna ao chão em uma queda refinada, que utiliza das articulações do tornozelo como propulsor de descida e amortecimento com as mãos, configurando quatro apoios. Assim, chega ao chão sem

ODIER, Felipe Saldanha; FONSECA, Mario Geraldo Rocha da. **Som e movimento nos estudos e práticas da performance: proposições para um corpo atávico.**

PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

grandes. Repertório que acessa antigas noções de movimentos básicos, primordiais para atingir o nosso movimento total. Dir-se-ia um *dever-animal*, chance de nos religar às nossas memórias mais profundas, latentes, do corpo atávico, que foi pasteurizado pelo *modus vivendi* contemporâneo.

Os movimentos foram coletados de seus estudos dos movimentos ligados a novas descobertas da neurociência ligadas ao movimento corporal. Movimentos de nosso instinto primitivo para acionar o funcionamento neuroperceptivo humano. Movimentos usados por nós quando éramos bebês, estratégias de força e equilíbrio. Repetimos por uma hora este rolamento por todo o semestre criando a possibilidade de experimentarmos, concentração, consciência das dificuldades do corpo, fortalecimento e flexibilidade. Com a prática diária e a entrega do aluno, vai se ganhando intimidade com o material e aos poucos vou introduzindo sentidos ligados ao exercício do imprevisto no presente. O senso animal da presença de si mesmo no tempo e no espaço, principalmente em relação ao outro (ROLLA, 2018).

Esse rolamento se faz muito interessante como proposição no processo de ensino-aprendizagem em *arte da performance* para acessar muitas cognições no nosso inconsciente corporal, justamente, o que denominamos neste trabalho de *corpo atávico*. Outras possibilidades de exploração do trabalho com o corpo e de suas expansões na perspectiva performáticas são sugeridas por Lúcio Agra:

Uma das coisas que gosto de fazer é discutir a dimensão vivencial da performance. Como pode existir o projeto de uma nova existência, de um novo modo de vida, do qual a performance faça parte cotidiana, como proposição artística diária? Em termos práticos, algumas estratégias podem disparar essa percepção como a alteração das práticas físicas costumeiras (comer, andar, dormir/descansar etc.) Um laboratório de improvisos sem o propósito de apresentar algo e baseado na investigação de materiais e a relação do corpo com eles pode ser muito estimulante para uma autodescobertas potencialidades performáticas de cada um. (...) O que a performance procura é muitas vezes o inabitual do corpo. Via de regra, essa propagada consciência corporal é uma imagem construída sobre o próprio corpo e que é extremamente variável pois os corpos humanos divergem muito entre si. Na nossa trajetória de vida aprendemos certas formas de operar com o corpo que moldam até mesmo sua forma. O corpo não é uma formulação prévia. Muito embora possamos conhecer sua anatomia, um corpo é aquilo com que ele foi afetado, aquilo que o atravessou. Há "deformações" em todos os corpos e, dependendo do que você deseja fazer, essas "deformações" podem ser muito importantes e expressivas (AGRA, 2018).

Nesse caso, os encontros do corporal, de suas potências e impotências, do improvável, do insuperável e do possível totalizante do corpo, como motricidade para a pesquisa prática em *arte da performance*, são sugeridos para as descobertas individuais nos processos de criação.

Nesse sentido, a reperformance do trabalho *Moebius*,⁸ da artista argentina Mariana Belloto, propõe aos performers descerem deitados em uma grande escadaria, realizando rolamento pelos degraus até se assentarem. Depois, eles devem se levantar e subir de pé até o topo da escada e reiniciar a ação, deitando-se no chão e rolando os degraus escada abaixo, ação que precede a exploração de técnicas de apoio e ajustes musculares, de equilíbrio e gravidade, para não despencar pelos degraus em um acidente. As mãos, nesse caso, podem se manter na altura do tórax para realizar o controle da decida em rolamento horizontal pelos degraus, apoiando a distância entre a face e os desníveis por onde os corpos desempenham o rolamento. Dessa vez, o rolamento imprime risco de lesão corporal por queda, diante de falta de controle corporal por parte do performer.

Quando a performance torna-se conteúdo em processos de transmissão de conhecimentos, deve-se sobretudo conscientizar a importância e a complexidade que o corpo humano apresenta sob inúmeros pontos de vista (...) é preciso ativar a capacidade erótica individual e coletiva, resgatando-a, como forma de combater o condicionamento alienante imposto atualmente ao corpo humano, pela massiva mediação decorrente da permeabilidade da internet e, sobretudo, das onipresentes redes sociais. (...) através da ativação corporal com vistas a uma manifestação artística, a performance relativiza um corpo convencional, formado apenas por visão e razão, vigente na academia. Corpo este respaldado pelo cartesianismo e todos os seus desdobramentos legitimados pela tecnocracia capitalista contemporânea. Deitar no chão, fechar os olhos e prestar a atenção na respiração, aparecem, para esse corpo como algo tão extraordinário que o choque decorrente desta simples operação já repercute de modo a deslocar consideravelmente a consciência, abrindo-a então para novas possibilidades de expansão sensorial. Sendo assim, qualquer atividade ordinária no âmbito universitário e, principalmente no ensino de arte, adquire um outro sentido na medida que passa a ser vivenciada a partir dos novos pontos de vista resultantes desse tipo de vivência sensorial (HILL, 2018).

Oportunizar ao corpo pasteurizado pela crise das narrativas de nosso tempo pós-moderno a experimentar situações inábeis torna-se um grande desafio, pois a potência brincante do *corpo atávico* precisa emergir. O instinto de sobrevivência e de autocuidado fazem-se necessários mesmo diante dos riscos, da dor, do perigoso. Sendo assim, é preciso investir em outras percepções corporais, aquelas não orientadas pelos próprios tons, que quer controlar e controla toda novidade que desvia ao habitual mecanizado do movimento corporal. Eis um desafio para os corpos *docilizados* (FOUCAULT, 2004): deixar o corpo descontrolar-se, sensibilizar-se por outras corporeidades, formas e (des)funções.

ODIER, Felipe Saldanha; FONSECA, Mario Geraldo Rocha da. **Som e movimento nos estudos e práticas da performance: proposições para um corpo atávico.**

PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Poesia ao vivo ou a palavra em situação de performance: Coletivo Partilha

O eixo de trabalho que mobilizou o Coletivo Partilha em seus estudos e criações para os acontecimentos de sarau era essencialmente a conjunção *entrecorpo-som-palavra-imagem*.⁹ Nesse sentido, identificamos a prática da *poesia ao vivo*, ou como conceitua Ricardo Aleixo, da *palavra em situação de performance*, que chamaremos aqui de *poema performado*. Esse aspecto peculiar vem sendo experimentado desde as vanguardas de futuristas e dadaístas, como as ações do poeta Hugo Ball em 1916, no Cabaret Voltaire em Zurique. O que hoje conhecemos como *arte da performance* pode ser localizada no performar de poemas dadaístas em que Ball utilizou-se de uma espécie de figurino, uma *segunda pele*, para realizar experimentações sonoras a partir da vocalização de palavras sorteadas aleatoriamente em um saco. A ação por meio da voz e imagem do performer vestido com “roupa cubista” desempenhava o tratamento da palavra por meio de produções sonoras, que não priorizavam a dicção formal para corroborar com seu entendimento pleno, no sentido semântico/sintático. Ou seja, realizava a desconstrução do sentido do texto por meio de experimentações que rompiam com as formas expressivas tradicionais da arte, como um exercício de improvisação, que incorporava técnicas das diversas expressões artísticas, com a utilização da voz, da segunda pele, dos gestos e dos sons.

Na ação Dadaísta, a palavra incorporada naquela situação, em cena, se fazia matéria de performance na presença do corpo do poeta. Nesse sentido, só era desempenhada a ação por meio de um repertório *desaber fazercorporal*, aqui designado como *tecnologias do corpo*, que configuravam os interesses de aprofundamento expressivo do Coletivo Partilha em suas práticas de performar poemas.

Não só a palavra era experimentada, mas um arsenal de situações e materiais sonoros e imagéticos de mostrar/fazer a palavra a partir do corpo, por meio de gestos, movimento, uma quase dança conjuntiva de vocalidades e outros objetos relacionais. Recursos que ampliavam as possibilidades performativas nas experiências estéticas propostas nos Saraus da Partilha. Nesses, a experimentação se dava por meio da poesia, de uma *poesia expandida*, em que as qualidades *interartes* emergiam como premissa.

ODIER, Felipe Saldanha; FONSECA, Mario Geraldo Rocha da. **Som e movimento nos estudos e práticas da performance: proposições para um corpo atávico.**

PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

O banquinho, articulável, que se desmontava, portátil, foi um dos primeiros objetos relacionais a serem experimentados pelo Coletivo Partilha. Servia como signo na dimensão mitopoética dos povos ameríndios, evocado, em nossos estudos, a fim de conversar com o *devir-animal* que se agenciava nas corporeidades de cada integrante. Isso se dava como objeto de relação por meio de potências visuais em que o banco era montado por meio de suas formas articuláveis e manipuladas pelo performer. Para explorar as potências sonoras do objeto banco, o Coletivo Partilha fez algumas experimentações que lembravam os *Bichos* de Lygia Clark. Assim, fez-se do banco uma espécie de instrumento musical, a lembrar uma matraca, o que permitia explorar ritmos e ser um detonador de improvisos verbais, criando um diálogo linguístico-sonoro. Esse exercício pode ser realizado individualmente, mas metodologicamente foi desenvolvido a partir de um diálogo, em que um performer se relaciona com o banco, tocando-o e outro performer corporifica os movimentos e ritmos executados no mesmo banco, entoando a parte linguística e estabelecendo, assim, o diálogo de corporeidades sonoras.



Fig. 1 – Coletivo Partilha. *Ação relacional com banco*, 2014. Performance, Belo Horizonte.
Fonte : Coletivo Partilha (arquivos)

A corporeidade e as sonoridades formam uma intercessão de sentidos na dimensão visual e sonora, que se configuram nessa ação *interartes*. São qualidades apontadas por Paul Zumthor na relação do *poema performado*, que acionam esse tipo de situação: “A associação entre voz e gesto, já entre os gregos era tratada pela palavra *Mousikè*, que designa ao mesmo tempo a dança, a música vocal e instrumental, as estruturas métricas do poema e a prosódia da palavra” (ZUMTHOR, 2005, p.147). Contudo, é neste sentido que esse exercício procura trabalhar, no acionar da palavra em performance.

A reflexão sobre a prática da *poesia em performance*, feita pelo poeta italiano Enzo Minarelli, elucida a importância do corpo nas ações do poema *interartes*, que ele chama de *polipoesia*:

Isso leva o corpo a integrar-se como significado do próprio poema. O movimento é o desdobramento de uma decisão prévia. Um ato evidencia uma passagem, um tom. Um gesto enfatiza uma palavra. Um objeto potencializa o ritmo. Como existe um esquema de execução para a voz, existe um outro para os movimentos realizados em cena: uma coreografia corporal em função sonora. O corpo é bastante visível, tangível, com suor na testa, olhar concentrado e impávido. Corpo real, concreto, o corpo equiparado a uma entidade fônica (MINARELLI, 2010, p.63).

Essa experiência vista pela perspectiva da *polipoesia* de Minarelli, como poema *interarte*, coaduna com o que estamos chamando de *poema performado*, uma vez que há, nesse sentido, a ativação de várias formas expressivas e ainda do cruzamento de várias mídias em sua execução – som, imagem, o corpo –, a partir da palavra. Desempenhando qualidades técnico-estéticas do corpo, na imagem e no som, instaurando uma *práxisinterartes*, na execução de poemas ao vivo, leva-nos a identificar esses acontecimentos híbridos, aos modos de Hugo Ball em 1916, como atos de *arte da performance*.

O Coletivo Partilha passou a usar também a cadeira nas suas últimas peças, e isso passou a ocorrer motivado por uma espécie de acaso sonoro. Em um dos encontros do coletivo, começou um arrastar de cadeira no momento em que fora proposto uma conversa sobre a leitura do livro *O animal que logo sou*, de Jacques Derrida (2002). Discutíamos a *animalidade* segundo Derrida, algo como *um animal-estar*, nu, ao olhar do outro, na sociedade ocidental, situação que nos despertou uma escuta “animal” naquele ato de intenção sonora. Percepção que nos levou a compreender aquela fricção no chão como disparador de imagens corporais geradas por meio do arrastar das cadeiras, na intenção de produzir durações sonoras, o que acabou por gerar também estruturas

conformadas por meio da força motriz de produzir os sons, envolvendo ajustes musculares, negociações entre peso e gravidade, equilíbrio e sustentação da pose e seu engajar em movimento, deslocando-se pelo espaço.

Nesse sentido, uma espécie de ronco das cadeiras, poeticamente chamado por nós de *vagido*, evocou o *devir-animal* daqueles sons, *apriori* incidentais. O vagir das cadeiras arrastadas acontecia por meio da impressão do peso dos corpos humanos performadores sobre elas, que segurando-as, dependuravam-se em diagonal, criando pressão sobre *oscorpos-cadeiras*. Compunha-se, portanto, um repertório de formas, imagens e sons, provocados pela ação dos corpos no arrastar do objeto pelo espaço, de maneira a provocar modificações expressivas na paisagem pelo acontecimento motriz. O peso do corpo que arrastava a cadeira e a fricção dessa no chão gerou imagens e sons inusitados, a sugerir timbres e movimentos que podemos considerar “selvagens”. A dinâmica se dava em grupo, logo um diálogo sonoro era instaurado, como conversas, um chamava, o outro respondia, o outro contradialogava. Coros, solos, estacatos, legatos, pedais, graves e agudos, fortes e fracos, se alternavam na dinâmica musical. Compunha-se um improviso que de música, uma ação de organização sonora pela produção de estados corporais dotados de *animalidade* (DERRIDA, 2002), de um proceder corporal atávico, de *intensidade animal* (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

Trabalhamos a musicalidade individual e em grupo a partir de experimentos que partiam da escuta, da ação sonora, na produção de ruídos, células rítmicas e texturas que transitavam desde o grave até o agudo, em improvisações que precediam de ausências e presenças do som, num diálogo com pausa, escuta, coro e resposta. As “discussões” aconteciam por estar produzindo música por “não músicos”. “Mas quão musical é o homem?”, já evocava John Blacking (1976). Ele sugere o conceito de música a partir da premissa de ser “sons humanamente organizados”. Nesse sentido, a possibilidade de musicar “barulhos” potencializou a produção de som pelo movimento corporal. A qualidade do som por vezes foi afetada pela qualidade dos gestos corporais, do peso, dos ângulos e distâncias das movimentações, atuando no desempenho do som realizado pela fricção das cadeiras. Os sons executados por cada cadeira foram, assim, humanamente organizados, aos modos de Blacking. Ao configurar um corpo sonoro a partir das ações Cinéticas, frictivas das cadeiras, surgiu uma espécie de fala/escuta e respostas/pausas, por meio da cognição incorporada – o *embodiment* –, que tocamos inicialmente, ao abordar a comunicação existente nas *perfor-*

mances rituais. Isso para considerar que fisicalidades improvisadas por meio da produção de estímulos sonoros exigem uma escuta ampliada no seu fazer performativo, em sua percepção fina ativada. Uma infinidade de situações que contém qualidades estéticas, de procedimentos em potência de *performance*, pode ser percebida no cotidiano. Como o exemplo do arrastar das cadeiras soando como *vagido* nas *performances* do Coletivo Partilha. Assim, o artista viu-se na tarefa de colher o material que aparecia das experimentações, tornando-se um catalizador de improvisos e acasos. A partir dessas imagens, sons, movimentos, um repertório de ações corporais se formulam, baseando em uma maneira cognitiva de experimentar as percepções e acontecimentos do cotidiano, pela mirada e maneira artística, nesse tipo de apreensão. O ensino-aprendizagem em arte, nessa perspectiva, atua na sensibilização e (trans)formação desses olhares, escutas e movimentos corporais pelo espaço-tempo presente, na vida, ao vivo, como forma de *saber-ser*.

Eis a força do improviso desde a “gambiarra” brasileira: o acaso dos acontecimentos e das proposições sugeridas, bem como da realização de seus registros, como evocações potentes em processos de criação em *arte da performance*. As experiências *interartes* relatadas neste artigo podem ser realizadas como exercícios no planejamento docente e aplicadas em sala de aula ou na rua com poucos recursos. Esses exercícios possibilitam uma formação que investe nos estudos das *tecnologias do corpo*, na prática e no pensar da *arte da performance*, são as potências do corpo em sua estimulação *atávica*, fundamentais para a consolidação de uma ética que respeite (e ame) a humanidade selvagem que nos habita – no sentido mais sofisticado de seu *religare*, como *forma-força*.

REFERÊNCIAS

- AGRA, Lúcio. **Entrevista – Lúcio Agra**. Mostra Perplexa, 2018. Disponível em: <<https://mostraperplexa.wordpress.com/category/pesquisa/ensino-da-pratica-da-performance-na-universidade/lucio-agra/>>. Acesso em: 3 jun. 2020.
- AGRA, Lucio. Fora do Mapa, o Mapa - performance na América Latina em dez anotações. *ARS*, v.14, n. 27, p.135-148, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ars/article/view/117627/116450>>. Acesso em: 7 jun. 2020.
- AQUINO, Fernando. MEDEIROS, Maria Beatriz de (Org.). **Corpos informáticos**: performance, corpo, política. Brasília: Editora do Programa de Pós-graduação em Arte, 2011.
- ARAÚJO, Isabelle. **A Transcendência de Marina Abramòvic em matéria fílmica**: Espaço Além. Verbenas: Edição 00, 2018. Disponível em: <<https://www.verberenas.com/article/ritual-e-performance/>>. Acesso em: 7 jan. 2020.
- ARROYO, Margarete; LUCAS, Maria Elizabeth; STEIN, Marília; PRASS, Luciana, Entre congadeiros e sambistas: etnopedagogias musicais em contextos populares de tradição afro-brasileira. **Revista da Fundarte**, Montenegro, RS, v. 3, n.5, p. 4-20, 2003.
- BECKER, Howard S. **Mundos da Arte**. Tradução de Luís San Payo. Lisboa: Livros Horizonte, 2010.
- BLACKING, John. **How Musical Is Man?** Londres: Faber & Faber, 1976.
- CARLSON, Marvin. **Performance**: uma introdução crítica. Tradução de Thaís F. N. Diniz e Maria Antonieta Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- CASTELLO BRANCO, Lúcia. **O que é erotismo?** São Paulo: Brasiliense, 1984.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**: Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível, v. 4. São Paulo: Editora 34, 2012.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- DERRIDA, Jacques. **O animal que logo sou (a seguir)**. Tradução de Fábio Landa. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- KATIE Duck. Disponível em: <<http://katieduck.com/>>. Acesso em: 3 jan. 2020.
- FERREIRA, Larissa. MEDEIROS, Maria Beatriz de. Performance: uma aula. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 22, 2013. *Anais...* Belém: Universidade Federal do Pará, 2013. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/comites/pa/Maria%20Beatriz%20de%20Medeiros%20e%20Larissa%20Ferreira.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2019.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FRIGERIO, Alejandro. Artes Negras: uma perspectiva afrocêntrica. Tradução de Juarez Coqueiro. **Estudos Afro-Asiáticos**, n.23, p.175-190, 1992.

GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

HILL, Marcos. **Entrevista – Marcos Hill**. Mostra Perplexa, 2018. Disponível em: <<https://mostraperplexa.wordpress.com/category/pesquisa/ensino-da-pratica-da-performance-na-universidade/marcos-hill/>>. Acesso em: 3 jan. 2020.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: CosacNaify, 2003.

MEDEIROS, Maria Beatriz de; BRITES, Mariana. Iteração, haters e pronóia. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 28, 2019, Cidade de Goiás. *Anais...* Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2019/PDF/ARTIGO/28encontro_____MEDEIROS_Maria_Beatriz_de_e_BRITES_Mariana_43-56.pdf?fbclid=IwAR2nE5K3ba_uggA_ddc5h1oFfrfjA-vapIN_ATHLkqSkCEJKR4HwPgYnE>. Acesso em: 13 fev. 2020.

MINARELLI, Enzo. **Polipoesia**: entre as poéticas da voz no século XX. Londrina: Eduel, 2010.

MORIN, Edgar. Epistemologia da Complexidade. *In*: **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Organização de DoraFried. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NANCY, Jean-Luc. **Corpus**. Lisboa: Vega Passagens, 2000.

RAJEWSKY, Irina O. Intermedialidade, intertextualidade e “remediação”: uma perspectiva literária sobre a intermedialidade. *In*: DINIZ, Thais F. Nogueira (Org.). **Intermedialidade e Estudos Interartes**: desafios da arte contemporânea. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p.15-45.

RODRIGUES, José Carlos. **Tabu do corpo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1975.

ROLLA, Marco Paulo. **Entrevista – Marco Paulo Rolla**. Mostra Perplexa, 2018. Disponível em: <<https://mostraperplexa.wordpress.com/category/pesquisa/ensino-da-pratica-da-performance-na-universidade/marco-paulo-rolla/>>. Acesso em: 3 jan. 2020.

SCHECHNER, Richard. O que é performance? **O Percevejo**, Rio de Janeiro: UNIRIO, ano 11, n. 12, p. 25-50, 2003.

TORRENS, Valentin. **Pedagogia de la Performance**. Diputación provincial de Huesca, Beca Ramón Acín, 2006.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: CosacNaify, 2014.

NOTAS

1 *Encorpada* aqui é “entendida não no sentido restrito de verbalidade, mas no sentido antropológico de ‘encorporamento’ (*embodiment*), expressão que define as culturas e/ou situações sociais em que o texto, a escritura não pé rioritária e, sim, a comunicação via performances visuais, gestuais, auditivas” (ARROYO *et al*, 2003, p. 5).

2 “Segundo Freud, haveria em nosso inconsciente duas forças antagônicas: Eros, o impulso da vida, e Tanatos, à morte. Essas forças viveriam em conflito, uma vez que caminham em direções opostas, mas o prazer dos indivíduos não se vincularia necessariamente à vida, podendo algumas vezes estar intimamente aliado a Tanatos, à morte” (CASTELLO BRANCO, 1984. p. 78).

3 “O grande diferencial dessa em relação a todas as outras ao longo dos anos foi não focar nas ramificações físicas das sensações: ela distingue a dor física, que ela afirma que é possível lidar, da emocional, que requer rupturas profundas no espírito e constantes confrontos consigo mesma. Jung enxerga os rituais ‘primitivos’, os quais Marina Abramovic procurou nessa jornada, como uma máquina que transforma a energia vital que existe na natureza em energia psíquica, processo no qual as diferentes ritualizações através da música, da dança, das palavras e das imagens simbólicas, são formas de canalização dessas forças naturais para fins sociais. Portanto, no ‘homem primitivo’, a consciência seria completamente imersa nos fenômenos naturais, enquanto no ‘homem civilizado’, domesticado, a razão teria dominado o estado selvagem. E é percebendo isso que Marina encontra a resposta daquela pergunta inicial de como poderia ajudar na consciência coletiva para o despertar da consciência: o que está na natureza é inerente a ela, não há o que criar, ela apenas é. O que ela vê como necessário para a arte nesse momento trazer a natureza para as grandes cidades – não apenas fisicamente, com uma arborização efetiva, por exemplo, ou representações visuais constantes – mas a sensação, a conexão com os elementos, e principalmente consigo mesmo” (ARAÚJO, 2018).

4 O registro de um fragmento do trabalho está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JStDYyuOk5Y&t=11s>>. Acesso em: 27 nov. 2020.

5 “Chamamos ‘iteração’ o processo que acontece quando existem performances que são abertas à participação do público, dos transeuntes e/ou dos errantes (que somos todos nós). Por iteração entendemos, com Jacques Derrida: ‘Iterabilidade – (*iter*, novamente, provavelmente vem de *itara*, *outro* em sânscrito, e tudo o que se segue pode ser lido o trabalho fora da lógica que liga a repetição à alteridade) (...) A iterabilidade altera, parasita e contamina o que ela identifica e permite repetir; faz com que se queira dizer (já, sempre, também) algo diferente do que se quer dizer, diz-se algo diferente do que se diz e gostaria de dizer, compreende-se algo diferente, etc. Em termos clássicos, o acidente nunca é um acidente (DERRIDA, 1990, p. 7 e 120).’ Devido a nossa pouca compreensão de sânscrito, fizemos outras pesquisas: *iter* pode vir do latim e significar ‘caminho’, ou do italiano, e significar ‘processo’. As três traduções coincidem: no caminho dá-se o processo onde encontra-se, inevitavelmente, o outro; o processo é, sempre, caminho em direção a um outro; o outro nos torna processo e nos joga no caminho; o processo do outro não deixa parar o caminho” (MEDEIROS; BRITES, 2019, p.44).

6 Bailarina e coreógrafa norte-americana, atualmente radicada na Holanda, Duck é professora da School of New Dance Development de Amsterdã, diretora do festival e grupo de improvisação Magpie.

7 O exercício foi demonstrado em entrevista gentilmente concedida por Marco Paulo Rolla, disponível em: <<https://youtu.be/sZYBTznY06c>>. Acesso em: 27 nov. 2020.

8 Registro da performance disponível em: <<https://youtu.be/-F8fkmllao>>. Acesso em: 27 nov. 2020.

9 Para essa configuração conceitual, dou crédito a Ricardo Aleixo, que ministrou oficina homônima, em julho de 2011, no Festival de Inverno de Ouro Preto e Mariana – Fórum das Artes 2011.

O Grupo Miguilim e a narração oral de literatura: a palavra filmada e as fronteiras da arte convivial

Miguilim Group and the oral narration of literature: the filmed word and the frontiers of a convivial art

El Grupo Miguilim y la narración oral de la literatura: la palabra filmada y las fronteras del arte convivial

Maria Elisa Pereira de Almeida

Grupo Miguilim de Contadores de Estórias de Cordisburgo –

Museu Casa Guimarães Rosa

E-mail: tudoeraumavez@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9974-8339>

RESUMO:

Para Jorge Dubatti (2007), paralelamente ao teatro, a narração oral é uma arte convivial, que prima pelo convívio poético presencial estabelecido entre narrador oral e espectador. Por outro lado, a literatura oral *in vivo* admite a intermediação tecnológica (tecnóvivo). O Museu Casa Guimarães Rosa em Cordisburgo, MG, abriga há 24 anos o Grupo Miguilim, jovens narradores que narram trechos de Guimarães Rosa compartilhando *poíesis* em convívio presencial. A partir dos filmes de Anita Leandro das narrações dos “miguilins”, desde 2006, o artigo reflete sobre as fronteiras da narração oral de literatura como arte convivial que ao mesmo tempo pode se prestar para a gravação de áudio-livros e para um cinema documentário singular que preserva a narração em planos únicos.

Palavras-chave: *Narração oral. Grupo Miguilim. Convívio. Palavra filmada.*

ALMEIDA, Maria Elisa Pereira de. O Grupo Miguilim e a narração oral de literatura: a palavra filmada e as fronteiras da arte convivial.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

ABSTRACT:

For Jorge Dubatti (2007), in parallel to the theater, oral narration is a convivial art, which excels in the face-to-face poetry involvement established between oral narrator and spectator. On the other hand, oral literature *in vivo* admits technological intermediation (tecnovívio). The Casa Guimarães Rosa Museum in Cordisburgo, MG has been hosting for the past 24 years the Miguilim Group, young narrators who narrate excerpts from Guimarães Rosa sharing *poíesis* in personal involvement. Based on Anita Leandro's movies of the miguilins' narrations, since 2006, the article reflects on the boundaries of oral narration of literature as convivial art that at the same time can be used for recording audio books and for a singular documentary cinema that preserves the narration in single plans.

Keywords: *Oral narration. Miguilim Group. Conviviality. Filmed word.*

RESUMEN:

Jorge Dubatti (2007), expresa que en paralelo al teatro, la narración oral es un arte convivial, que prima por el convivio poético presencial entre el narrador oral y el espectador. Por otro lado, la literatura oral *in vivo* admite como intermediario la tecnología (tecnovívio). En Cordisburgo (MG), el Museo Casa Guimarães Rosa abriga hace 24 años al Grupo Miguilim, donde jóvenes narran trechos de Guimarães Rosa, comparten *poíesis* en convivio presencial. Basado en las películas de Anita Leandro de las narraciones de "miguilins", desde 2006, el artículo reflexiona sobre las fronteras de la narración oral de la literatura como arte convivial que al mismo tiempo puede usarse para grabar audiolibros y para cine documental singular que preserva la narración en planos únicos.

Palabras clave: *Narración Oral. Grupo Miguilim. Convivio. Palabra filmada.*

Artigo recebido em: 15/05/2020
Artigo aprovado em: 21/10/2020

A narração oral como arte convivial

O teórico argentino Jorge Dubatti desenvolve uma reflexão sistemática e aprofundada para pensar o teatro e outras artes afins. A partir de um enfoque filosófico/ontológico, o autor busca a princípio apontar o que o teatro apresenta de específico, ou seja, o que essa arte tem que a faz ser teatro e, portanto, diferir de outras tantas. Já no primeiro volume da sua trilogia *Filosofia del teatro I* (2007), aparece a noção de *convívio*, central para a reflexão do autor. Integrando a vida cotidiana, o *convívio* se insere no vasto campo da cultura vivente e pode ser definido como compartilhamento de presenças corporais, que se dá em encruzilhada espaço-temporal única. Em se tratando da arte teatral, importa considerar um determinado tipo de convívio: o poético. Por meio dele, instaura-se uma realidade outra, o novo se cria, ou o que o autor denomina como *poíesis*. Dubatti (2007) esclarece que usa aqui a palavra *poíesis* a partir da perspectiva aristotélica, na qual ela refere-se, ao mesmo tempo, tanto à ação de criar como ao resultado dessa ação, que é o produto da criação. Nesse sentido, a noção de convívio poético deve ser compreendida na sua dimensão de acontecimento, inserido no fluir do tempo.

O teatro é assim apresentado como acontecimento convivial, que prima pelo convívio poético presencial estabelecido entre ator e espectador. Entretanto, nos tempos de hoje, assiste-se cada vez mais ao aumento das possibilidades lançadas pelo uso de tecnologias digitais em cena, como é o caso do teatro neotecnológico. Muniz e Dubatti (2018) publicaram um artigo sobre o tema, investigando motivações e procedimentos de três artistas da cena contemporânea nas cidades latino-americanas de Belo Horizonte (Minas Gerais, Brasil) e Buenos Aires (Argentina), que lançam mão da tecnologia digital em seus trabalhos. Os autores tomam o cuidado de esclarecer inicialmente que a denominação teatro *neotecnológico* não quer apresentar a tecnologia como inovação no âmbito da cena teatral. Na verdade, conforme lembram os autores:

[...] a tecnologia sempre fez parte do teatro, desde o uso de máscaras e coturnos no Teatro Clássico Grego, até o live streaming atual. Por isso, entendemos que não se trata de uma cena tecnológica, pois a tecnologia está lado a lado da cena teatral ao longo de sua tradição. Esse conceito ampliado de tecnologia é importante para não restringirmos sua relação com o teatro à atualidade e, dessa forma, considerar, equivocadamente, um desvio em relação à tradição teatral. Entendemos que faz parte

da tradição do teatro sua relação com a tecnologia que, muitas vezes, é utilizada como recurso de ampliação da presença do ator (como no caso das máscaras e coturnos já mencionados) (MUNIZ; DUBATTI, 2018, p. 369).

Assim, o que se apresenta como novidade nos dias de hoje refere-se ao uso no teatro de elementos das mídias digitais – que são consideradas aquelas mídias nas quais o suporte físico praticamente desaparece. Tais mídias, em determinados momentos, poderiam atuar como um substituto à presença do corpo do ator em cena. O estudo dos autores aqui mencionados sobre exemplos de montagens de teatro *neotecnológico* de artistas da América Latina mostrou que, mesmo com o maior domínio do uso das mídias digitais na montagem teatral, sobrevive em cena a presença física do ator em convívio com seu público.

Dubatti, em sua *Filosofia do Teatro*, explicita também o caminho por meio do qual a *poíesis* é criada em regime de convívio. No seio do acontecimento convivial poético, o ator, através de suas ações corporais em conexão com sua plateia, cria poesia, funda uma zona especial de troca de experiência e subjetividades (DUBATTI, 2010). Para o autor, a primeira ação de criar encontra-se aqui nas mãos do ator, isto é, em seu corpo, naquilo que ele realiza corporalmente em cena. A tal ato, Dubatti dá o nome de *criação produtiva*, que, por sua vez, pode ser de caráter físico ou físico-verbal, conforme cada caso. A criação produtiva é recebida e percebida (“espectação”) pelo espectador que, por sua vez, também cria (*criação receptiva*). O teatro é então compreendido como essa zona especial de troca ficcional, que é, ao mesmo tempo, criada e vivenciada por seus integrantes em convívio poético.

Dubatti (2007) escreve que, paralelamente ao teatro, outras artes compartilham com ele da mesma estrutura convivial poética ou, o que vem a ser a mesma coisa, da mesma estrutura de teatralidade, em que podem ser identificados três elementos. O autor esclarece que lança mão da identificação de tais elementos que compõem o acontecimento teatral, apenas para efeito didático. São eles os *subacontecimentos* do convívio, da “espectação” e da *poíesis*, já apresentados neste texto. Na prática, portanto, esses elementos não teriam “vida própria”. Apresentam-se, sim, intimamente relacionados entre si, pois o segundo depende do primeiro e o terceiro, dos dois anteriores.

Em uma obra mais recente, *Teatro-Matriz, Teatro Liminal* (2016), Dubatti traz a seu leitor um novo conceito que contribui para um maior entendimento da estrutura das artes conviviais, o que, sem dúvida, representa um passo à frente na sua abordagem teórica da Filosofia do Teatro. Referimo-nos aqui ao conceito de *teatro-matriz*, que, conforme o próprio nome já antecipa, refere-se a uma “matriz-acontecimento” que abarcaria o teatro e várias outras manifestações artísticas que apresentam a mesma estrutura ternária. Para o autor:

A partir desta (re) ampliação do registro genérico do teatro para o teatro-matriz, considera-se teatro tanto as formas convencionais (teatro em prosa ou em verso representado por atores em salas especialmente projetadas para tal) como o teatro de mímica, de bonecos e de objetos, do novo circo, de papel (à *la japonesa*, o *kamishibai*), de *impro* (improvisação), de dança, de movimento, de sombras, do relato (ou narração oral), de rua, de alturas ou as infinitas formas do teatro musical, o *stand-up*, o teatro neotecnológico (com aplicações de internet, projeções, hologramas, autômatas, etc.) entre outros (DUBATTI, 2016, p. 13, tradução da autora).¹

Interessa-nos chamar a atenção aqui, especialmente, para a arte da narração oral (em sua vertente artística, conforme esclarece o autor), também chamada de teatro do relato. Incluída no rol das artes conviviais, tendo como referência inicial o teatro, (apesar de diferir dele em certos detalhes), na visão do autor, em última instância, a narração oral prima pelo convívio presencial, não admitindo o *tecnovívio*. Este termo também é criado por Dubatti e, diversamente do *convívio* que se refere ao vínculo estabelecido ao vivo, de corpos presenciais, o *tecnovívio* (também chamado de convívio não presencial, “desterritorializado”, ou intermediado pela tecnologia) refere-se ao vínculo intermediado pelas tecnologias. O cinema, a televisão e a web, incluindo aqui mesmo as transmissões de falas e acontecimentos em tempo real, são exemplos de canais artísticos ou não, que se expressam na forma de *tecnovívio*.

Apresentaremos em seguida a experiência do Grupo Miguilim em narração oral de literatura.

O Grupo Miguilim e a experiência de narrar literatura

No centro das Minas Gerais, a pequena Cordisburgo abriga um projeto inovador na área de arte-educação, lançando mão, prioritariamente, da literatura. Trata-se do Grupo Miguilim de Contadores de Estórias de Cordisburgo, que há 24 anos forma jovens moradores da cidade natal do escritor João Guimarães Rosa para atuarem como guias-mirins na própria casa onde o escritor nasceu e

ALMEIDA, Maria Elisa Pereira de. *O Grupo Miguilim e a narração oral de literatura: a palavra filmada e as fronteiras da arte convivial*.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

viveu até os seus nove anos de idade. Em 1974, esta casa tornou-se o Museu Casa Guimarães Rosa.² Até aqui, tudo pode parecer corriqueiro. Mas o grande diferencial desse projeto é que seus jovens integrantes, para ingressarem oficialmente no Grupo Miguilim, precisam passar por uma formação especializada que os inicie na arte da narração oral de trechos da obra de João Guimarães Rosa. As oficinas de formação, coordenadas pelas diretoras do Grupo,³ narradoras especializadas em narrar literatura, capacitam os alunos aspirantes a miguilins⁴ para atuarem como narradores orais ou contadores de *estórias*. Justifica-se o uso desse termo a partir da diferenciação que João Guimarães Rosa fez questão de deixar registrado no seu primeiro prefácio de *Tutaméia*: “A estória não quer ser história. A estória, em rigor, deve ser *contra* a História. A estória, às vezes, quer-se um pouco parecida à anedota” (ROSA, 1979, p. 3, grifo do autor).

Dessa maneira, os visitantes do Museu, além de serem guiados pelos jovens contadores de estórias (ou narradores orais), os miguilins, conterrâneos do grande escritor, são também agraciados com pequenas apresentações poéticas de narração oral de trechos da sua obra.

No caso da arte convivial da narração oral de literatura, as apresentações caracterizam-se pela busca de proximidade, pelo estabelecimento de vínculos intimistas entre narrador e espectador, onde a fala, a voz que atualiza o texto literário memorizado, é trazida para o centro da cena. Não por acaso, no trabalho com o Grupo Miguilim, os treinos concentram-se principalmente e de maneira intensiva justamente em exercícios que visam exercitar a voz, o sentido da fala com os fonemas bem articulados sem, no entanto, perder a naturalidade. Aliás, tomando de empréstimo uma expressão da narradora oral Ana Maria Bovo (2002), trata-se aqui de uma “espontaneidade produzida”. Parte-se de canções e trava-línguas – exercícios lúdicos de aquecimento da voz. Em seguida, toma-se como referência a versão do texto literário que será memorizado. As primeiras leituras, individuais e silenciosas, são realizadas buscando a compreensão inicial do texto. Acompanhadas de trocas com a coordenação da oficina e com os colegas, pode-se lançar mão aqui, como suporte para esta etapa, da consulta de vocábulos roseanos no dicionário especializado *d’O léxico de Guimarães Rosa*, de Nilce Sant’Anna Martins. O trabalho é aprofundado com uma série de outras leituras feitas em voz alta ou em voz murmurada, de si para si, de si para um primeiro ouvinte, de si para o grupo.

ALMEIDA, Maria Elisa Pereira de. *O Grupo Miguilim e a narração oral de literatura: a palavra filmada e as fronteiras da arte convivial*.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Importa muito no exercício da narração oral, além da ação da fala que se exercita com um texto poético, o contato do narrador com o espectador estabelecido através do olhar. Conforme escreve a arte-educadora e narradora oral Cléo Busatto (2006), o contato estabelecido pelo olhar é um dos elementos que diferencia o teatro da narração oral e faz da segunda, uma arte de caráter mais intimista.

Outro aspecto que deve ser ressaltado na narração oral de texto literário diz respeito à *audibilidade*. Este conceito é apresentado por Dubatti (2007) e indica as condições de audição, tanto do lugar em que vai ser realizada a narração oral do texto como as condições da versão que vai ser usada para a narração em si. Nem todo texto literário é passível de ser entendido quando é falado em voz alta, por isso é necessário o cuidado na escolha dos trechos mais adequados e, se for o caso, inclusive, editá-los para esse fim. Nem todo espaço adéqua-se para receber a narração oral de literatura. Ainda que possam ser espaços variados, inicialmente sem necessidade de aparatos cenográficos, é necessário que o espaço tenha acústica razoável, para a boa *audibilidade* das narrações.

Durante as oficinas, as leituras se alternam, visando amadurecer a expressão que pode ser imposta ao texto, as variadas entonações, ritmos e pausas sempre em conexão com as imagens pessoais convocadas por seu conteúdo poético, no exercício do olho da imaginação. Tal exercício consiste basicamente em tomar consciência das imagens a que o texto remete, buscando conectar-se com elas, no momento das leituras e narrações. O olhar conduzido acompanhará a sua voz, de forma a buscar tocar o espectador, assim como suas mãos e todo o corpo, que em cena traz o gestual que sustenta o fluxo do que vai sendo dito.

De acordo com o escritor Bartolomeu Campos de Queirós (SPERRY, 2011), o fenômeno literário realiza-se mais plenamente quando, por meio da leitura, um diálogo é propiciado entre a fantasia do escritor e a do leitor. Aliás, o grande poder da literatura reside justamente no fato de que ela abre um espaço para que o leitor traga aquilo que ele tem de mais seu, que é a sua fantasia. Se transusermos essa experiência de manifestação e diálogo de fantasias entre leitor e autor, via texto literário, para o leitor miguilim que é também narrador em treinamento, a experiência com o texto literário ganha ainda maior dimensão. O leitor aqui coincide com o narrador.

Ele prepara-se para a narração oral no exercício de trazer para a cena, para o seu corpo, principalmente por meio das modulações e entonações de sua voz, das pausas e ritmos impostos à sua fala, um pouco da sua própria fantasia em sutil diálogo com a fantasia do autor do texto literário.

O narrador deve buscar valorizar as entrelinhas do texto, dando vida às imagens convocadas por seu autor. Daí deverá surgir uma forma própria de narrar a cada um dos narradores, artistas da palavra. Fugindo da fala mecânica, que se desconecta das imagens evocadas pelo texto, o narrador oral dá voz ao autor, manifestando ao mesmo tempo um modo próprio de sentir e falar o texto. Dessa maneira, ele pode narrá-lo com o coração, de cor.

Para boa parte dos pelo menos 160 jovens de 10 a 18 anos que já passaram pelo projeto, a experiência de ser “miguilim” mostra-se transformadora. A indiscutível universalidade e qualidade literária da obra roseana, alvo de uma fortuna crítica invejável e que não cessa de crescer, constitui-se num meio valiosíssimo para o projeto de arte-educação de Cordisburgo. A poesia cunhada na prosa de João Guimarães Rosa com pitadas de metafísica e outros variadíssimos conhecimentos, curiosamente espalhados por toda a obra, conferem a ela uma potência ímpar. Os jovens miguilins precisam cumprir plantões semanais no Museu Casa Guimarães Rosa, com práticas de narração oral diante dos mais variados públicos que acorrem ao Museu, desde estudiosos e amantes da obra, prontos para recebê-las de ouvidos abertos, até turmas de escolas, que nem sempre carregam o gosto e a habilidade pela escuta. Com uns e outros os narradores de Guimarães Rosa devem exercitar-se, o que sem dúvida constitui um treino da sua vontade. Por outro lado, o contato mais permanente e próximo com os textos da obra roseana, de inestimável valor poético, e a habilidade que aos poucos vai se desenvolvendo de expressar-se por meio da sua narração oral de cor, sem dúvida constituem-se num rico meio para a educação da sensibilidade. Por fim, estimula-se o pensar, diante de um texto que não pretende entregar nada de mãos beijadas para seu leitor. Conforme Guimarães Rosa sempre fez questão de deixar claro a seus primeiros tradutores, com os quais manteve profícuo contato epistolar, com sua literatura, ele almeja tirar o seu leitor da zona de conforto, evitando ao máximo que ele se apoie na bengala da linguagem senso comum.

Narração oral em tecnovívio?

Para Dubatti, conforme vimos, a narração oral é arte convivial, ou seja, necessita do encontro presencial entre narrador oral e espectador para acontecer, não admitindo a intermediação tecnológica (forma de tecnovívio). Por outro lado, o mesmo autor (DUBATTI, 2007) apresenta um estudo comparativo entre outras artes e indica uma atividade artística, próxima à narração oral de literatura em alguns aspectos denominada “literatura oral *in vivo*”. O autor não se detém no detalhamento de tal manifestação, mas entende-se tratar da leitura de trechos literários, *ipsis litteris*, de maior ou menor extensão, que poderia também voltar-se para a produção de audiolivros. Dubatti escreve que nesse caso pode se dar a forma de *tecnovívio*, ou seja, “a literatura oral *in vivo*” admite a intermediação tecnológica que abole o contato presencial dos corpos, gerando uma oralidade indireta. Disso resulta que o “produto” artístico que pode ser gerado, o audiolivro, pode ser produzido e reproduzido *ad infinitum* sem prejuízo para o ouvinte.

O fato de Dubatti incluir a manifestação da “literatura oral *in vivo*” no conjunto das artes que admitem a intermediação tecnológica suscitou-nos algumas questões. A princípio, entendemos que uma das diferenças básicas entre a “literatura oral *in vivo*” e a narração oral de literatura é que a primeira acontece por meio da ação de uma leitura intermediada pelo livro-objeto onde se acha o texto e a segunda não se dá por meio dessa ação (como vimos, o narrador se apropria do texto e o narra de cor). Entendemos que o texto lido em cena e a imposição do livro-objeto entre leitor e espectador talvez já caracterize a principal diferença, ainda mais se levamos em conta o fato de que a literatura gráfica é, para Dubatti, uma manifestação *in vitro* (expressão usada pelo autor para indicar que o ente poético manifesta-se em *tecnovívio*) (DUBATTI, 2007, p. 180).

O confronto da narração oral com as artes não conviviais, seja o cinema ou a própria “literatura oral *in vivo*”, nos traz novos questionamentos. Há diferença entre assistir a uma narração do Grupo Miguilim ao vivo e ouvi-la em uma gravação em áudio? Ou assisti-la em um vídeo? Se o texto literário lido pode ser preservado em audiolivros, o que dizer da narração oral do texto poético de cor? Como o cinema poderia abordar a narração oral de literatura, de forma a não descaracterizá-la? Até onde é possível preservá-la?

A documentarista e professora de cinema Anita Leandro já deparava com tais questões desde 2006, quando começou a realizar filmes de narrações de João Guimarães Rosa com os contadores de estórias do Grupo Miguilim e também com o Grupo de Contadores de Estórias do Morro da Garça, sediado na cidade mineira de mesmo nome, vizinha de Cordisburgo, e que também forma jovens narradores da obra roseana. Ambas as cidades mineiras realizam periodicamente eventos culturais roseanamente inspirados. Em Cordisburgo, anualmente, próximo à data do nascimento do escritor, acontece a Semana Roseana, evento que realizou em julho de 2020 a sua 32ª edição (vale dizer, pela primeira vez totalmente *on-line*, em virtude da pandemia mundial que exige afastamento social). Morro da Garça, por sua vez, cidade que ocupa o centro geodésico de Minas Gerais e é cenário do conto roseano “O recado do Morro”, realiza duas vezes por ano o Encontro de Arte e Cultura ao pé da Pirâmide do Sertão, que está atualmente na sua 29ª edição.

Um minucioso trabalho de dramaturgia é realizado periodicamente pelas diretoras do Grupo Miguilim para alimentar a programação desses eventos.⁵ Ele corresponde a recortes da obra de Rosa, textos editados a partir de temas variados mediante o critério da boa *audibilidade*, no intuito de produzir o repertório para as montagens de narrações orais, do Grupo Miguilim e do Grupo de Contadores de Estórias do Morro da Garça. A partir daí, os jovens contadores de estórias roseanas realizam ensaios sistemáticos com as novas sequências de textos da obra, recortados e montados especialmente para estrear por ocasião dos eventos citados acima.

Numa experiência filmográfica singular, a que ela denomina “palavra filmada” ou ainda “filmagem do texto”, Anita Leandro busca respeitar o trabalho desenvolvido pelas diretoras dos grupos de contadores de estórias de João Guimarães Rosa, adotando, em sua postura de diretora das filmagens, a busca de uma relação de proximidade que possa captar o acontecimento das narrações da maneira como ele se dá. Nesse sentido, para a documentarista, os recursos tecnológicos de filmagem realizam a captação de voz e imagem, pondo-se a serviço de alguma coisa que já está pronta, e que ela entende que não deva intervir. Por outro lado, como um prolongamento da narração, Anita opta por posicionar os narradores em locações que dialogam com a poesia e sonoridade próprias ao texto roseano.

ALMEIDA, Maria Elisa Pereira de. **O Grupo Miguilim e a narração oral de literatura: a palavra filmada e as fronteiras da arte convival.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Anita realizou filmagem das seguintes apresentações de narração oral de Guimarães Rosa: *Lélio e Lina*, do conto do livro *No Urubuquaquá, no Pinhém*, que apresenta um recorte resumo de todo o conto; *Chefes e outros*, do *Grande Sertão: Veredas*, que traça um panorama sobre os chefes jagunços e outros personagens que povoam o universo do romance; *Riobaldo e Diadorim*, do *Grande Sertão: veredas*, que narra o nascimento e o desenrolar da relação entre os dois protagonistas do romance;⁶ *Animaizinhos*, do conto “Campo Geral” do livro *Manuelzão e Miguilim*, que apresenta o mundo dos animais que povoam a infância de Miguilim; *Recado do Morro*, do conto de mesmo nome, do livro *No Urubuquaquá, no Pinhém*; *Dão-Lalalão*, do conto “Dão-Lalalão: o devente” do livro *Noites do sertão* (sendo que esses dois últimos encontram-se ainda em fase de montagem).

Elucidando alguns detalhes de seu método de trabalho empregado nas filmagens, escreve a autora:

Para dar ênfase à materialidade do texto, ao contorno das palavras e ao rico trabalho sonoro e visual da prosa roseana, filmamos esses narradores em plano único, frontal e aproximado, na maioria das vezes ao ar livre, trazendo para dentro do quadro um microcosmo da imensa paisagem que se estende fora de campo. Essa ascese da forma busca acolher um texto complexo, de maneira que a atenção do espectador possa convergir em direção ao sopro vital da arte de contar histórias, forma de expressão popular e regionalmente reconhecida como parte integrante do patrimônio cultural do sertão mineiro (LEANDRO, no prelo).

Num artigo escrito em parceria com Elzira Perpétua, professora de literatura, que traz uma reflexão sobre diferentes maneiras de abordar a literatura no cinema, as autoras também abordam tópicos a respeito do método usado para filmar as narrações orais de literatura, tanto no filme *Animaizinhos*, de Anita Leandro, quanto no filme *Mutum*, de Sandra Kogut (ambos os filmes baseados no conto “Campo Geral”, do livro *Manuelzão e Miguilim*, de João Guimarães Rosa). Escrevem as autoras do artigo sobre o filme *Animaizinhos*:

O método de *mise en scène* é desenvolvido de forma compartilhada com os narradores, atento às exigências de sua arte, baseada na economia dos gestos e na duração dos planos, na fidelidade ao texto e na proximidade com o real, no resgate da memória e no registro do instante presente (PERPÉTUA; LEANDRO, 2014, p. 19).

ALMEIDA, Maria Elisa Pereira de. **O Grupo Miguilim e a narração oral de literatura: a palavra filmada e as fronteiras da arte convivial.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Pode-se acrescentar que as adaptações cinematográficas das narrações orais de Guimarães Rosa realizadas por Anita, na medida em que usam um método que busca não intervir na arte da narração realizada, têm como resultado algo que, não sendo arte convivial, parece conseguir mostrar o que ela é. Carregadas de “presença”, as filmagens das narrações em plano único – plano-sequência – sugerem que a forma de atuação da tecnologia pode se dar de maneira inovadora.

Considerações finais

Os telespectadores das filmagens de narração oral de Anita Leandro estão diante de documentários singulares sobre a arte de narrar textos de João Guimarães Rosa desenvolvidos a partir de um método que valoriza o texto e dá lugar central para a palavra poética narrada de cor em voz alta – trabalhos iniciados pelas diretoras do Grupo Miguilim e do Grupo de Contadores de Estórias do Morro da Garça.

É claro que, como qualquer outra experiência filmográfica, a ausência do convívio presencial, anula a *tactilidade* dos corpos presentes, essa energia emanada somente pela sua proximidade física, o “tempero” da relação ao vivo em que não se pode repetir o que não deu certo, ou refazer o texto que se esqueceu, os olhares e intenções compartilhadas com uma plateia que é cúmplice do artista narrador em cena.

Por outro lado, os filmes de pequena ou média duração realizados por Anita Leandro mostram a experiência da narração oral de literatura bem próxima do que ela é. As lentes da documentarista em “palavra filmada” revelam que, mesmo abolindo a proximidade dos corpos, ainda assim, ao lançar mão de recursos próprios como luz, captação refinada de som e técnicas de plano único, o texto poético narrado é acolhido de maneira generosa e, em sintonia com uma paisagem física e sonora que dialoga com a obra, o narrador e sua narração são captados enquanto presença.

REFERÊNCIAS

- BOVO, A. M. **Narrar, ofício trémulo**: conversaciones con Jorge Dubatti. Buenos Aires: Atuel, 2002.
- BUSATTO, C. **A arte de contar histórias no século XXI**: tradição e ciberespaço. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- DUBATTI, J. **Filosofia del Teatro I**: Convívio, Experiência y Subjetividad. Buenos Aires: Atuel, 2007.
- DUBATTI, J. **Filosofia del Teatro II**: Cuerpo Poético y Función Ontologica. Buenos Aires: Atuel, 2010.
- DUBATTI, J. **Teatro-Matriz, Teatro Liminal**: Estudios de Filosofía del teatro y Poética Comparada. Buenos Aires: Atuel, 2016.
- DUBATTI, J. **Teatro-Matriz, Teatro Liminal**: Estudios de Filosofía del teatro y Poética Comparada. Buenos Aires: Atuel, 2016.
- LEANDRO, A. **Filmar o texto**: vestígios da memória e palavra viva em narrações da obra de Guimarães Rosa (no prelo).
- MARTINS, N. S. **O léxico de Guimarães Rosa**. São Paulo: Fapesp/Edusp, 2001.
- PERPÉTUA, D. P.; LEANDRO, A. Miguilim vai ao cinema. In: **Caletroscópio**, Revista do Programa de Pós Graduação em Letras: Estudos da Linguagem, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, ano 2, nº2, Jan./Jun.2014. p. 9-21
- ROSA, J. G. **Tutaméia**: terceiras estórias. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.
- SPERRY, D. A palavra conta [Publicado pelo movimentoBlit]. 15 out. 2011. (28 min). Disponível em: <<https://youtu.be/TIOwKhIma5s>>. Acesso em: 2 maio 2020.

NOTAS

1 “A partir de esta (re)ampliación del registro genérico, del teatro a teatro-matriz, se considera teatro tanto a las formas convencionalizadas (teatro de prosa o en verso representado por actores en salas especialmente diseñadas) como al teatro de mimo, de títeres y objetos, de nuevo circo, de papel (*a la manera japonesa*, el *kamishibai*), de *impro* (improvisación), de danza, de movimiento, de sombras, del relato (o narración oral), de calle, de alturas o las infinitas formas del teatro musical, el *stand up*, el teatro neotecnológico (con aplicaciones de internet, proyecciones, hologramas, autómatas, etc.), entre otros”.

2 O Museu Casa Guimarães Rosa atualmente vincula-se à Diretoria de Museus (DIMUS), órgão da Secretaria de Estado da Cultura e Turismo de Minas Gerais.

3 As diretoras do Grupo Miguilim, Dôra Guimarães e Elisa Almeida, também tiveram participação direta na formação do Grupo de Contadores de Estórias do Morro da Garça. O método de narrar Guimarães Rosa, que aplicam nesses grupos, foi desenvolvido por elas durante o período de 1993 a 2012, quando atuaram no Grupo Tudo Era Uma Vez.

4 No decorrer deste artigo, iremos nos referir aos integrantes do Grupo Miguilim da mesma forma como, carinhosamente, eles passaram a ser conhecidos por muitos dos que já os ouviram narrar Guimarães Rosa: miguilins.

5 Desde 2017, Dôra Guimarães e Elisa Almeida contam também para esse trabalho com a parceria de Fábio Barbosa, narrador oral, coordenador local do *Grupo Miguilim* e diretor do *Grupo de Contadores de Estórias do Morro da Garça*.

6 Os três primeiros filmes de Anita Leandro aqui listados estão disponíveis na íntegra na página do Museu Casa Guimarães Rosa, disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCFqPpqfihUFP9uchHkhI01dg>>.

Narrativas audiovisuais na educação: a videoarte *Anima2* e seus sentidos

Audiovisual Narratives in Education: video art Anima2 and their meanings

Narrativas audiovisuales en la educación: el videoarte Anima2 y sus sentidos

Analice Dutra Pillar

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

E-mail: analicedpillar@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2143-3406>

Juliano de Campos

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

E-mail: julianodecampos@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5755-3664>

RESUMO:

O artigo discute a leitura de produções audiovisuais em contextos educativos a partir dos referenciais da semiótica discursiva, da cultura visual e do ensino da arte, enfocando os sentidos criados pelas estratégias de montagem ao instaurarem o discurso audiovisual. O trabalho analisa os ritmos visual e sonoro e como eles se articulam para constituir o efeito audiovisual. O corpus de análise é a videoarte *Anima2*, uma produção com imagens sobrepostas e sons que não homologam o que está sendo mostrado. Para realizar a leitura do objeto, foi organizado um grupo focal com estudantes de um curso de formação de professores, a fim de conhecer os significados que eles atribuem a essa produção. As conclusões apresentam aportes para a leitura de narrativas audiovisuais na educação.

Palavras-chave: *Ensino de artes visuais. Videoarte. Anima2. Leitura audiovisual. Arte contemporânea.*

ABSTRACT:

The article discusses the reading of audiovisual productions in educational contexts based on the references of discursive semiotics, visual culture and art education, focusing on the meanings created by editing strategies when establishing audiovisual discourse. The work analyzes the visual and sound rhythms and how they are articulated to constitute the audiovisual effect. The corpus of analysis is the video art *Anima2*, a production with superimposed images and sounds that do not represent what is being shown. To carry out the reading of the object, a focus group was organized with students from a teacher training course, in order to know the meanings they attribute to this production. The conclusions present contributions to the reading of audiovisual narratives in education.

Keywords: *Art education. Video art. Anima2. Audiovisual reading. Contemporary art.*

RESUMEN:

El artículo discute la lectura de producciones audiovisuales en contextos educativos a partir de los referenciales de la semiótica discursiva, de la cultura visual y de la enseñanza del arte, dirigiendo la atención hacia los sentidos creados por las estrategias de montaje al instaurar el discurso audiovisual. El trabajo analiza los ritmos visual y sonoro y cómo ellos se articulan para establecer el efecto audiovisual. El objeto de análisis es el videoarte *Anima2*, una producción con imágenes superpuestas y sonoridades que no representan aquello que se muestra en la pantalla. Para la lectura del objeto, se organizó un grupo focal con estudiantes universitarios de un curso de formación de profesores, con el objetivo de conocer los significados que ellos atribuyen a esa producción. Las conclusiones del estudio presentan aportes para la lectura de narrativas audiovisuales en la educación.

Palabras clave: *Educación artística. Videoarte. Anima2. Lectura audiovisual. Arte contemporáneo.*

Artigo recebido em: 28/05/2020
Artigo aprovado em: 22/09/2020

Narrativas audiovisuais

Nossas relações cotidianas com a linguagem audiovisual têm se tornado cada vez mais intensas e sofisticadas, seja pelo desenvolvimento tecnológico propiciado pelas inovações – tanto dos equipamentos de captura, como de produção, pós-produção, difusão e consumo –, seja pela nossa capacidade de apreensão das qualidades sensíveis e das sutilezas envolvidas nas articulações dos sistemas visual e sonoro. A presença constante do audiovisual atravessa as mais diversas mídias, como a televisão, o cinema, a internet, o smartphone, e tem gerado novos modos de produção e apreensão. A esse respeito, Ángel Roldán (2012, p. 613) menciona que

o cinema, os filmes documentais, as séries de TV, os videogames e todo tipo de documentos, materiais ou obras audiovisuais representam um arquivo antropológico de incalculável valor ao descreverem e exibirem uma cultura e uma época determinada.

Assim, as narrativas audiovisuais trazem registros que evidenciam formas de ver, sentir e pensar de uma cultura, de um tempo e lugar.

Poderíamos questionar, então, em que consiste uma narrativa. Ao discutir este conceito, Jacques Aumont (2008, p. 106) diz que “a narrativa é o enunciado em sua materialidade, o texto narrativo que se encarrega da história a ser contada”. Desse modo, ela pode se referir a um evento histórico, mitológico, real ou imaginado, o qual tem um início, um encadeamento de ações e um fim, apresentando uma certa coerência. Em cada linguagem, as narrativas assumem características específicas, e se manifestam através delas.

Com relação às narrativas audiovisuais, Aumont (2008, p. 106) observa que, diferente da literatura, em que o enunciado é constituído apenas pela linguagem verbal, “no cinema, [ele] compreende imagens, palavras, menções escritas, ruídos e música, o que já torna a organização da narrativa fílmica mais complexa”. Tais elaborações envolvem, então, várias linguagens que, articuladas, criam o efeito audiovisual. Aumont observa, ainda, que o modo como essa narrativa está organizada e o ritmo em que ela se apresenta conduzem a uma determinada leitura concebida através de efeitos narrativos que provocam os sentidos de suspense, surpresa, humor. Esses efeitos estão relacio-

nados, conforme o autor (2008, p. 108), “tanto à organização das partes do filme (encadeamento de sequências, relação entre a trilha sonora e a trilha de imagem) quanto à direção, entendida como organização metódica dentro do quadro”.

Na leitura de narrativas audiovisuais importa, então, reconhecer essas diversas estratégias discursivas e técnicas para compreender os efeitos de sentido que produzem. Em relação às criações artísticas na linguagem videográfica, Roldán (2012, p. 616) diz que “o audiovisual contemporâneo e suas formas específicas dentro da arte configuram um âmbito do conhecimento que expõe, explica e constrói os valores culturais e sociais de nosso mundo”. Assim, as produções artísticas em vídeo – as videoartes –, que têm como características a experimentação e a criação na linguagem audiovisual, tornam-se importantes formas de compreensão não só da arte contemporânea, da nossa época e da cultura, como também das estratégias que estruturam as linguagens visual e sonora para constituir o audiovisual e seus efeitos de sentidos.

Pela diversidade de formatos dessas produções artísticas, é difícil conceituar com precisão o que é videoarte. No entanto, as várias abordagens acerca dessa prática têm por foco o uso do vídeo como meio de expressão estética, envolvendo experimentações na linguagem videográfica, narrativas lineares e não lineares. Ao considerar o conceito de videoarte, Roldán (2012, p. 130) diz que ele “é escorregadio a ajustar-se a definições herméticas, provavelmente por sua natureza híbrida e permeável, que o converte em uma arquitetura complexa”. Isso porque tais criações acabam, muitas vezes, por abarcar outras artes e também conhecimentos de outras áreas.

A respeito do modo como os artistas têm explorado os recursos da linguagem videográfica, Arlindo Machado (2007) observa que a sobreposição de imagens umas dentro das outras, a colorização, a deformação e a metamorfose das figuras são frequentes. O autor chama a atenção, também, para a convergência dos meios como um processo de hibridização e discute as relações de sentido que constituem essa convergência. Segundo Machado (2007, p. 69), “as fronteiras formais e materiais entre os suportes e as linguagens foram dissolvidas, as imagens agora são mestiças, ou seja, elas são compostas a partir de fontes as mais diversas”.

Nas videoartes, o que vemos é um híbrido de imagens capturadas por vídeo, fotografias, desenhos computadorizados, fragmentos de cenas de filmes, efeitos gerados por programas e aplicativos. Assim, de acordo com Machado (2007, p. 69-70), fica difícil “determinar a natureza de cada um de seus elementos constitutivos, tamanha é a mistura, a sobreposição, o empilhamento de procedimentos diversos, sejam eles antigos ou modernos, sofisticados ou elementares, tecnológicos ou artesanais”. Ao tratar dos recursos de edição e de processamento digital, o autor ainda observa que eles possibilitam trabalhar com

uma quantidade quase infinita de imagens (mais exatamente, fragmentos de imagens), fazê-las combinarem-se em arranjos inesperados, para, logo em seguida, repensar e questionar esses arranjos, redefinindo-os em novas combinações. (MACHADO, 2007, p. 74).

Desse modo, as narrativas audiovisuais, em especial as videoartes, constituem-se através de informações imagéticas de diversas origens – sejam elas analógicas, digitais, eletrônicas –, acopladas a uma pluralidade de sons. Essas criações multimídia e hipermídia pedem, então, novos processos de leitura. Ao abordar a importância da leitura dessas produções, Roldán (2012) ressalta a necessidade de programas de educação audiovisual¹ nas escolas que enfoquem as videoartes.

Este trabalho faz parte da pesquisa “Leituras da visualidade: análise de macro e micronarrativas audiovisuais em contextos educativos”;² que tem por foco a leitura de produções audiovisuais da mídia e da arte contemporânea, com base no referencial teórico e metodológico tanto da semiótica discursiva, em especial os estudos de Landowski (2002; 2004; 2005), Fachine (2009), Médola (2003), Hernandez (2005), Teixeira (2004; 2009); quanto da cultura visual, com os estudos de Hernández (2005), e do ensino da arte, com Barbosa (1998; 2009; 2010), Acaso (2006; 2009), Efland; Freedman e Stuhr (2003). A partir desses aportes, procuramos elaborar uma proposta de análise de produções audiovisuais através da problematização e da compreensão dos efeitos de sentido propiciados pelas estratégias de montagem que criam o discurso audiovisual. Sob tal perspectiva, a leitura dessas narrativas é quase inexistente na educação formal. Nosso interesse consistiu, então, na realização dessa proposta com futuros professores, buscando sua ampliação para diferentes contextos educativos.

PILLAR, Analice Dutra; CAMPOS, Juliano de. Narrativas audiovisuais na educação: a videoarte *Anima2* e seus sentidos.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

As questões que nos moviam diziam respeito a compreender (1) quais efeitos de sentido as estratégias de montagem que vinculam os sistemas visual e sonoro produzem nessas narrativas; (2) como os ritmos visual e sonoro se articulam para constituir o efeito audiovisual; e (3) que efeitos de sentido os ritmos visual e sonoro criam. Para tal, foi feito um mapeamento na internet de produções audiovisuais que pudessem ser analisadas, seguido da seleção de (a) duas produções da mídia (*Coleção Era uma vez... Outono /Inverno 2014 Gabriela Aquarela*; e *Ariel na Índia*), (b) uma produção do projeto Território do Brincar (*Barquinhos – Tatajuba, Ceará*)³ e (c) uma videoarte (*Anima2*). Em seguida, foi delineada uma proposta de leitura de audiovisuais tanto da mídia quanto da arte e realizada a proposta com um grupo de estudantes de um curso de formação de professores, a fim de conhecer como significavam tais produções.

Os critérios para a seleção das produções foram que utilizassem os sistemas visual e sonoro de modo diferenciado; envolvessem temas de interesse dos estudantes universitários de um curso de formação de professores; e tivessem tempo de duração de até 5 minutos. Neste artigo, abordaremos as leituras da videoarte *Anima2*, analisando as estratégias de montagem que articulam os ritmos visual e sonoro para constituir os efeitos de sentido audiovisual, bem como as significações que estudantes de um curso de licenciatura conferiram a essa criação.

A videoarte *Anima2*

*Anima2*⁴ é uma videoarte criada por Miguel Chicharro⁵ com duração de 4 minutos e 37 segundos. Desde 2006, está disponível na plataforma YouTube, na página pessoal do artista. Essa produção explora as materialidades da imagem em movimento e do som, apresentando imagens sobrepostas que são capturadas de diferentes criações digitais, como de filmes, de pinturas, fotografias, colagens e vídeos em diversas velocidades. As imagens são exibidas em tons de cinza e em cores. A paisagem sonora apresenta trilha musical de característica oriental, som instrumental, ruídos e outros efeitos.

O título da videoarte, *Anima2*, traz a palavra latina *anima*, que significa alma e é usada como sinônimo de 'vida'. Na cinematografia, o termo 'animação' refere-se precisamente à ação de dar vida pelo processo de produzir a ilusão de movimento, que é executado por meio da repetição de uma mesma imagem – seja ela desenhada, fotografada ou gerada por computação gráfica – com

PILLAR, Analice Dutra; CAMPOS, Juliano de. Narrativas audiovisuais na educação: a videoarte *Anima2* e seus sentidos.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

pequenas mudanças. Quando vista em uma rápida sequência, seja através de um dispositivo mecânico, óptico ou eletrônico, essa imagem cria, então, a ilusão de um movimento contínuo. Assim, *Anima2* remete à ideia de dar vida, de animar, e o número 2 pode significar a existência de um trabalho anterior.

Trata-se de uma produção artística, de caráter experimental, que evita uma história explícita, desenvolvendo-se através da exploração da materialidade de imagens rápidas em vídeo e da aproximação, através de um áudio mais lento, de culturas orientais. Tal oposição, entre imagens em movimento acelerado e um áudio lento, cria, através da montagem, um clima de tensão na narrativa audiovisual. Para esta análise, a videoarte foi exportada quadro a quadro e, feita a operação, constatamos que o vídeo reproduz 30 fotogramas por segundo, o que gerou 8.313 fotogramas. A fim de viabilizar sua descrição e análise, foram selecionados 63 fotogramas. O critério para tal amostra considerou os fotogramas que representam um conjunto de quadros, os quais ilustram mudanças na composição, marcando a separação das cenas.

Numa das cenas iniciais de *Anima2*, duas camadas de imagens se sobrepõem. A camada de fundo, opaca, apresenta uma paisagem colorida destacando as cores vermelho, azul turquesa, roxo e laranja. A camada superior, transparente, mostra uma multidão caminhando na mesma direção. Há cortes. A multidão caminha da esquerda para a direita, do canto inferior esquerdo para o superior direito, em um plano mais aberto, que mostra diversas pessoas de costas. Essa camada, por sua vez, está em preto e branco, porém negativado, ou seja, os espaços pretos aparecem em branco, como o cabelo das pessoas; e as partes mais claras, como a pele e as roupas, estão em tons escuros de cinza e preto (fig. 1).



Fig. 1 – Cena da videoarte *Anima2* (2006), de Miguel Chicharro.
Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=FgBlyAaX5P0&t=18s>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

As imagens dessa multidão, que caminha de costas para o espectador, aparecem em diferentes momentos do vídeo e nos reportaram às imagens dos operários no filme *Metrópolis*, de Fritz Lang, como se pode ver na figura 2.



Fig. 2 – Cena do filme *Metrópolis* (1927), de Fritz Lang.
Fonte: <<https://giphy.com/gifs/silent-film-YX3TbGQUWJdDy>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

Santos Zunzunegui (1995, p. 229) aponta que nas videoartes “toda imagem remete primordialmente a outra imagem mais do que a realidade – como se pudéssemos distinguir com facilidade realidade de imagem [...]”. Em *Anima2*, as imagens fazem referências a filmes, fotografias, vídeos, pinturas. No vídeo, não vemos uma imagem realista, mas camadas de imagens sobrepostas, negativas.

Em áudio, podemos identificar dois efeitos sonoros. Ruídos que remetem a manobras de aeronaves e ruídos de uma máquina operando, como se fosse um projetor de filmes 35 mm. Estes parecem acompanhar o ritmo frenético, acelerado das pessoas que caminham da esquerda para a direita na camada superior. Após 10 segundos de duração, o som da máquina cessa, revelando uma trilha musical minimalista: uma nota que soa ininterruptamente, lembrando um mantra, que segue misturada aos ruídos das aeronaves. Ouvem-se, também, vozes que parecem brotar da trilha, aumentando a sua complexidade. Além das vozes que compõem a trilha, percebem-se vozes infantis e femininas que comentam algo em alguma língua oriental.

No vídeo, as imagens vão sobrepondo-se, fundindo-se e transformando-se. Surge, então, uma tela branca que cobre parcialmente o centro da imagem de um balão vermelho. Nessa tela, aparece uma pintura desfocada da silhueta do torso de uma figura humana nas cores ocre e roxo. Na altura do peito, há um coração multicolorido que pulsa ao aumentar e diminuir de escala. No fundo, os tons de vermelho e preto permanecem, exibindo em branco, em outra camada, imagens quase ininteligíveis – em função da velocidade dos cortes –, com figuras humanas em preto e branco negativado, ou seja, as partes escuras aparecem brancas, enquanto as partes claras aparecem escuras (fig. 3).



Fig. 3 – Cena da videoarte *Anima2* (2006), de Miguel Chicharro.

Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=FgBlyAaX5P0&t=18s>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

Em áudio, ruídos metálicos, que lembram o afiar de facas, surgem em sincronia com as batidas do coração. Também há nesse ruído uma similaridade com o tique-taque de um relógio. Michel Chion (1993) diz que um som rico em frequências agudas cria uma percepção mais alerta, o que faz com que em muitos filmes o espectador se mantenha em tensão. Essa estratégia pode ser observada em *Anima2*.

As imagens se alteram. Logo, aparece um plano de fundo em preto e branco, com passos da esquerda para a direita do quadro. Em seguida, esse plano muda de cor e torna-se vermelho. A propósito, as cores preto e vermelho surgem em vários momentos do vídeo e, nesse contexto, criam um contraste que gera tensão (fig. 4 e 5). A paisagem sonora ganha uma voz aguda feminina, que entoia o mantra budista *Om mani padme hum* interpretado pela cantora tibetana Yungchen Lhamo. Esse mantra⁶ é um dos mais conhecidos do mundo. Está relacionado à compaixão, ao chacra do coração, que tem poderosas propriedades de transformação. Ele é uma importante proteção contra a negatividade e fortalece a espiritualidade. O sentimento de compaixão diz respeito a uma forma de amor entre as pessoas que se caracteriza pela empatia e pela solidariedade com seus sofrimentos. Para os budistas, a recitação desse mantra propicia um estado de iluminação para ter sabedoria e atuar criando um equilíbrio dentro das tensões provocadas por situações conflitantes.

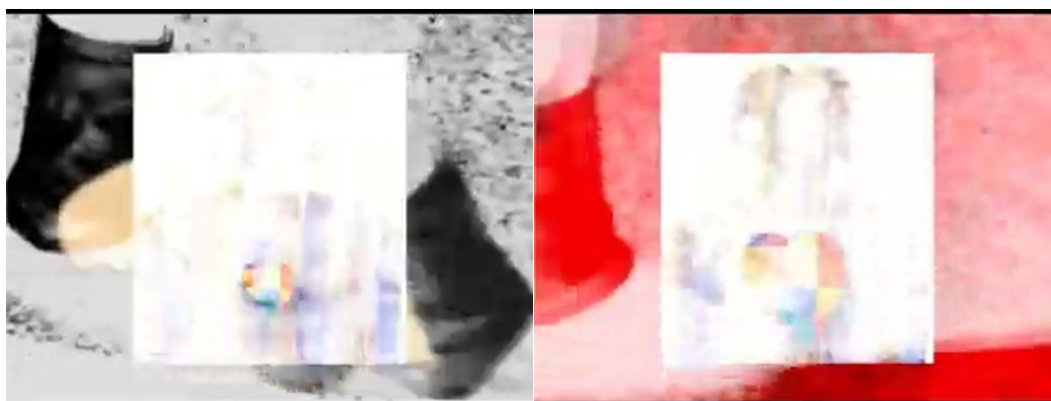


Fig. 4 e 5 – Cenas da videoarte *Anima2* (2006), de Miguel Chicharro.

Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=FgBlyAaX5P0&t=18s>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

Em seguida, o plano do coração pulsando desaparece, e percebe-se, como algo fantasmagórico, a imagem negativa de uma criança que corre em câmera lenta. Surge, no plano de fundo, a imagem de um avião que decola da esquerda para a direita (fig. 6 e 7). O ruído de um avião manobrando, já usado no início do vídeo, ressurgiu. E permanece o mantra budista entoado pela voz aguda feminina.



Fig. 6 e 7 – Cenas da videoarte *Anima2* (2006), de Miguel Chicharro.
Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=FgBlyAaX5P0&t=18s>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

Logo, surge em primeiro plano uma forma quadrada em tons claros, que cobre parcialmente o centro da tela. Nele, observa-se uma espécie de gaiola multicolorida. O primeiro plano muda, e a gaiola agora parece estar integrada a um ambiente natural com presença de água. Um pássaro surge e voa para fora do quadro. Ao fazê-lo, o ambiente em que a gaiola está muda. Ela fica vazia. Por mais sete vezes, o pássaro reaparece na gaiola e voa para fora do quadro. Ao fundo, o vídeo mostra, bem de perto, pessoas que seguem caminhando da esquerda para a direita, negativadas em preto e branco (fig. 8 e 9).

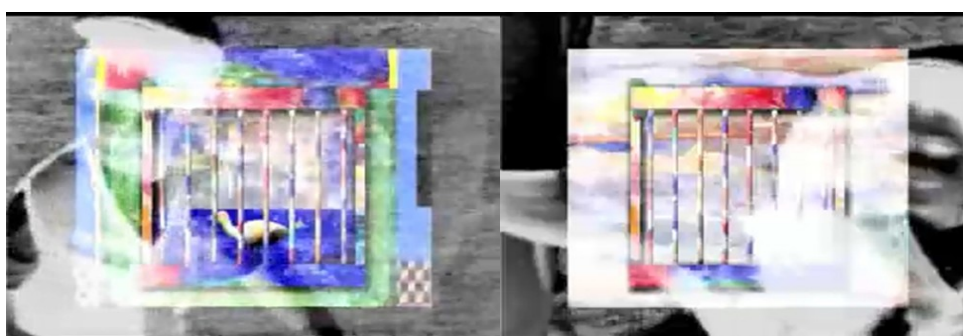


Fig. 8 e 9. Cenas da videoarte *Anima2* (2006), de Miguel Chicharro.
Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=FgBlyAaX5P0&t=18s>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

No áudio, a imagem do surgimento do pássaro vem acompanhada de ruídos de pássaros piando por cinco vezes. Nas outras duas vezes, a cena da ave permanece sem efeitos sonoros. Já o mantra entoado pela voz aguda feminina permanece. Em outra cena, vemos ao fundo a imagem negatizada em preto e branco de uma mulher de vestido, caminhando da esquerda para a direita. O plano da gaiola desaparece, e sobre o fundo que permanece, surge um plano que mancha a imagem de vermelho (fig. 10 e 11). O mantra entoado pela voz feminina permanece até o final do vídeo.

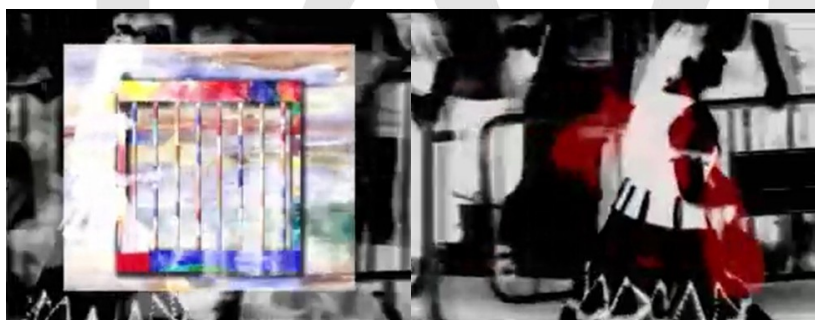


Fig. 10 e 11 – Cenas da videoarte *Anima2* (2006), de Miguel Chicharro.

Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=FgBlyAaX5P0&t=18s>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

Nessa videoarte, um dos aspectos que captura nossa atenção é o ritmo acelerado das imagens em contraste com o ritmo mais lento da paisagem sonora. Yvana Fachine (2009) considera que o ritmo é um elemento chave na constituição do efeito audiovisual e procura descrever os modos como ele se manifesta nos sistemas visual e sonoro quanto à duração, frequência e combinação. Em cada uma dessas manifestações, Fachine analisa duas categorias.

Na duração de intervalos e sequências, no vídeo e no áudio, são relacionadas as categorias de *extensidade* (quando aparecem planos longos e demorados; e com sons em menor pulsação e em intervalos maiores) e de *intensidade* (com planos curtos e movimentados; e com maior pulsação nos sons e intervalos menores). Já a frequência dos intervalos e sequências quanto a sua regularidade ou irregularidade diz respeito às categorias de *continuidade* (em que predominam os planos longos, partindo de enquadramentos mais abertos aos mais fechados; e com maior regularidade sonora) e *descontinuidade* (com planos fragmentados; e mudanças sonoras bruscas). Por fim, a combinação dos elementos visuais e sonoros no tempo, quanto à simultaneidade ou sucessivi-

dade, concerne às categorias de *segmentação* (com planos sucessivos e sons em sequência sem muita variedade de elementos) e de *acumulação* (com uma multiplicidade de elementos simultâneos tanto no áudio quanto no vídeo).

Ao analisar as relações entre os ritmos no vídeo e no áudio do discurso audiovisual de *Anima2*, pode-se constatar que, quanto à duração, há no vídeo intensidade com grande número de cortes, quebras e sobreposições. Já no áudio, há extensidade, com andamentos sonoros mais lentos. Em relação à frequência, há descontinuidade tanto no vídeo como no áudio. No vídeo, ela se mostra na fragmentação dos planos, os quais não seguem uma linearidade sequenciada, e no áudio, a descontinuidade está na sobreposição de efeitos sonoros, com mudanças bruscas de momentos compostos por música e ruídos. Por fim, quanto à combinação, pode-se observar que há em *Anima2* acumulação tanto no ritmo do vídeo como no do áudio. No vídeo, ela pode ser vista na simultaneidade de imagens, e no áudio, a acumulação é percebida nos sons sobrepostos em camadas. O Quadro 1, que segue, sintetiza essa análise.

CATEGORIAS	VÍDEO	ÁUDIO
Duração Intensidade	Movimento visual na montagem: grande número de cortes com menor duração dos planos, gerando um efeito de “quebra”, de interrupção.	
Duração Extensidade		Menor pulsação, com intervalos maiores e em menor quantidade; andamentos mais lentos e extensos.
Frequência Continuidade		
Frequência Descontinuidade	Fragmentação de planos, sem linearidade e sem sequencialidade. Interrupções na sucessão de imagens ou planos.	Discursos musicais com pouca regularidade; apelo maior aos “saltos” e mudanças mais bruscas ou frequentes.
Combinação Acumulação/Simultaneidade	Exploração da simultaneidade no modo de organizar os elementos plásticos nos planos. Várias ações acontecendo ao mesmo tempo. Acúmulo de informações.	Multiplicidade de elementos sonoros. Quanto maior a quantidade de sons simultâneos, maior o efeito de acumulação.
Combinação Segmentação/Sucessão		

Quadro 1. Esquema sintético das relações entre as três categorias do ritmo em *Anima2*.

Fonte: Elaborado pela equipe da pesquisa com base em Fechine (2009, 350-355).

Com base no aspecto analisado acima, observa-se que, apesar de áudio e vídeo em *Anima2* coincidirem nas categorias da frequência, em que se constatou a descontinuidade, e da combinação, em que se identificou a acumulação, pode-se evidenciar uma dissonância em relação ao que se vê e o que se ouve, o que gera um efeito audiovisual de contrapontos visuais e sonoros. Nessa videoarte, as imagens estão sobrepostas, desfocadas e negativadas; ali não se identifica com clareza algo figurativo, apenas algumas formas e manchas de cores. As imagens se fundem e, muitas vezes, não se define o que está sendo apresentado. O áudio não é linear; ao contrário, ele apresenta diversas cadências: ora mostra-se lento, em contraposição às imagens rápidas; em outros momentos, há sons mais estridentes, evidenciando dissonâncias entre o ritmo visual e o ritmo sonoro.

Importa destacar que o mais interessante na leitura da videoarte não está em identificar os procedimentos de montagem, mas os efeitos de sentido que esses procedimentos produzem. A aceleração das imagens e a lentidão sonora criam contrastes como uma forma de captura dos nossos sentidos e sensações. Ainda, como mencionado anteriormente, os sons agudos despertam nossa percepção e provocam tensão. Em determinados momentos, podemos perceber sons ruidosos e desconfortáveis, que incomodam o espectador. Fachine (2009) observa que as correspondências consonantes ou dissonantes entre áudio e vídeo estão ligadas a efeitos de agradabilidade e desagradabilidade (sincronia e assincronia). Assim, em *Anima2* são as correspondências dissonantes entre os ritmos no vídeo e no áudio que geram os efeitos de desagradabilidade.

Além disso, as várias camadas de imagens com cores fortes geram uma narrativa audiovisual complexa, sem uma performance explícita. A respeito das videoartes contemporâneas que utilizam uma narrativa fragmentada e não linear, Amber Gibson (2010) observa que aos poucos surgiu uma narrativa mais labiríntica e não hierárquica, em que há uma tendência de negar o princípio e o final literários em sua estruturação. Tais estratégias de articulação das imagens provocam, também, efeitos de sentido de estranhamento, desconforto, inquietação.

Ao analisar os efeitos de sentido das produções contemporâneas, Arlindo Machado diz que

essa espécie de escritura múltipla, em que texto, vozes, ruídos e imagens simultâneas se combinam e se entrecrocaram para compor um tecido de rara complexidade, constitui a própria evidência estrutural [...] de uma estética da saturação. (MACHADO, 2007, p. 74-75).

Em *Anima2*, o acúmulo de imagens e sons sobrepostos gera esse efeito de excesso.

Leituras da produção audiovisual pelos estudantes

Outro objetivo da pesquisa foi conhecer as significações que estudantes universitários de um curso de formação de professores conferem a essa videoarte, que se distingue por explorar as linguagens visual e sonora de modo diferenciado das produções da mídia televisiva. Para tal, utilizamos a abordagem metodológica do “grupo focal” (DIAS, 2000; RESSEL, 2008), a fim de realizar a investigação com alunos de um curso de licenciatura de uma universidade pública, localizada na cidade de Porto Alegre (RS). Fizeram parte do grupo 34 pessoas, sendo 32 mulheres e 2 homens, com idades entre 19 e 45 anos. Todos os estudantes do curso foram convidados a participar da pesquisa, e o grupo focal foi constituído somente por aqueles que se interessaram. A pesquisa consistiu na exibição da videoarte e na realização da proposta de leitura, a qual buscou promover interações entre os participantes a partir de tópicos sugeridos pelo pesquisador, a fim de propiciar trocas de ideias, argumentações e contra-argumentações.

Em relação às imagens apresentadas na videoarte, os estudantes teceram as seguintes observações: “São muitas camadas de imagens, o que provoca uma sensação desconfortável”; “A imagem não está muito clara, então puxa teu raciocínio se é pessoa ou se é mancha, se é... deixa confuso”; “É mais contemplativo olhar todas essas imagens e ver o que significam. Eu super fiquei tentando associar o que aparecia concomitantemente, mas era tão *boom* de imagens que eu me perdi”; “Não tem uma história, uma narrativa”; “Tem muito vermelho, passa uma sensação de sofrimento... de alguma tragédia”; “Parece que o tempo todo são imagens deste plano em que a gente vive com o céu. Parecia que estava vendo dois polos, imagens daqui da Terra e das nuvens, colocando umas cores que lembram umas anilinas, misturando com os sons”; “Eu me cobrei de entender o que as imagens tinham a ver umas com as outras e não consegui enxergar nada”; “Aquele coração me chamou a atenção e aquela gaiola com os passarinhos, parece um aprisionamento, daqui a pouco as pessoas estão livres, daqui a pouco tá tudo num mosaico... adorei”.

Nas leituras dos estudantes acerca das imagens da videoarte, pode-se perceber que as sobreposições de imagens, as indefinições quanto ao que estava sendo mostrado e a não linearidade da narrativa visual causaram tanto sensações de desconforto e de confusão, como provocaram refle-

xões sobre o que estava sendo visto. Nota-se, também, uma atenção às qualidades sensíveis das imagens: às cores, em especial ao vermelho, que foi relacionado ao efeito de sofrimento e de tragédia; e à materialidade, ou seja, ao modo como as cores se apresentam na videoarte, que associaram aos efeitos da pintura com anilina. Nas falas, percebe-se uma produção de efeitos de sentido a partir do que as imagens mostram.

Sobre a paisagem sonora, os estudantes observaram o uso de sons que incomodam: uma música oriental, sons de pássaros, de avião, como mostram as seguintes falas: “No início dá um barulho tipo o de um avião e depois tem um coração batendo, pensei que seria uma viagem que algumas pessoas estivessem fazendo”; “Tive uma sensação de música indiana”; “A música é mais transcendental, meditativa e parece indiana”; “A música remete a uma coisa contemplativa. Não é nada muito objetivo esse ritmo e, ao mesmo tempo, remete a uma melancolia, parece uma dor”; “Tinha uma nuvem que parecia um avião e escutei o barulho de um avião”; “Tanto as imagens como os sons chamam a atenção. Eu estava vendo sem o som, nossa é uma outra coisa... só a imagem, parece que ficou meio vazio. Com o som eu achei mais conjunto”; “Irritante, estava me incomodando”.

Ao analisarem o áudio da videoarte, os estudantes comentaram os sons que perceberam e os efeitos de sentido que eles propiciaram. Disseram que há uma música, a qual associaram a uma música oriental, meditativa, contemplativa. Também avaliaram que os sons evocaram efeitos de sentido relacionados a sensações de incômodo, de dor e de melancolia.

A respeito dos efeitos de sentido que as relações entre as imagens e os sons provocaram, os estudantes fizeram os seguintes comentários: “No início, quando aparecem aquelas pessoas caminhando e as imagens, a primeira lembrança foi dos campos de concentração”; “Na primeira imagem das pessoas caminhando, pensei que podiam ser pessoas entrando no metrô ou poderia ser a correria da vida moderna”; “Tive a sensação de despedida, de que a gente está sempre entre dois lugares distintos e que o vídeo faz aproximações. Parecia que as pessoas estavam se despedindo, daí pensei: ‘nossa, será que elas estão morrendo?’”; “Essa relação das pessoas caminhando e tudo passando; em nenhum momento tinha uma imagem fixa, sempre mudando, como várias ideias que vão surgindo durante a vida, que vão se modificando”; “Eu não estava entendendo por que o vídeo estava juntando o céu com onde a gente caminha, por que tudo tinha a ver com cami-

nar. Daí fiquei olhando e pensando: ‘por que ele está juntando nuvem com as pessoas? Será que as pessoas estão morrendo?’; “No vídeo não existe uma mensagem, é outra ‘pegada’, mas cumpre a função de provocar”; “A gente fica tentando entender alguma coisa, não sai nada objetivo. Dá uma agonia”; “Tem um pouco a ver com liberdade também, com grades”; “É perturbador, porque tu queres definir. Traz um incômodo, porque a imagem é tão bonita, mas o som é tão estridente que te dá um impacto”.

Nas leituras dos estudantes, podemos constatar, então, que tanto o ritmo acelerado e as sobreposições das imagens como os sons provocaram uma sensação de incômodo, de desconforto. Ao mencionarem essas sensações, fica evidenciado que elas resultam das articulações entre as linguagens sonora e visual. Podem-se constatar nas leituras as ideias de sofrimento, morte, liberdade, prisão, passagem. Os estudantes utilizam muito a palavra “parece” em suas falas, que remete à ideia de algo que não está bem definido, alguma coisa imprecisa. Outra palavra muito usada foi “sensação”, que evoca as qualidades sensíveis do vídeo, mais do que seu conteúdo.

Considerações finais

Este trabalho teve por objetivo contribuir para o campo da leitura de imagens enfocando, de um lado, a análise de uma produção audiovisual da arte contemporânea – a videoarte *Anima2* –, e de outro, as leituras dessa criação por estudantes universitários. A perspectiva adotada para a análise filia-se à teoria semiótica discursiva, em especial aos estudos de Landowski; Fachine; Médola; Hernandez e Teixeira sobre os efeitos de sentido que a montagem cria em produções audiovisuais; também à cultura visual, com os estudos de Hernández, sobretudo os que enfocam o enquadramento espacial e cultural que posiciona imagem e leitor; e aos estudos em arte e educação sobre leitura de produções audiovisuais, com base em Barbosa; Acaso e Efland. Investigamos, também, através da metodologia do grupo focal, as leituras que um grupo de estudantes de um curso de formação de professores de uma universidade pública, localizada na cidade de Porto Alegre (RS), produziu acerca dessa videoarte.

Na análise, procuramos discutir os efeitos de sentido de consonância ou de dissonância que as estratégias de montagem produzem ao articular os ritmos visual e sonoro. Ao estudar os ritmos no vídeo e os ritmos no áudio, consideramos as categorias da duração, da frequência e da combi-

nação, sendo a duração de intervalos e sequências nas duas instâncias classificada por sua *intensidade* ou *extensidade*; a frequência quanto às regularidades e às irregularidades na organização dos elementos visuais e sonoros classificada por sua *descontinuidade* ou *continuidade*; e a combinação relacionada ao modo como as formas sonoras e visuais são organizadas no tempo classificada pela *acumulação* ou pela *segmentação*.

Em *Anima2*, constatamos que a duração no vídeo foi explorada do ponto de vista da *intensidade*, enquanto no áudio primou-se pela *extensidade*. As imagens possuem muitos cortes, a duração dos planos é menor e percebemos um número considerável de ‘quebras’. Já no áudio, a pulsação tem intervalos maiores, com andamentos mais lentos. Quanto à frequência, a produção explorou a *descontinuidade*: no vídeo, isso se explica pela fragmentação dos planos, pela não linearidade e suas interrupções na sucessão das imagens; no áudio, porque os sons dão ‘saltos’ e fazem mudanças bruscas. Por fim, quanto à combinação, percebemos que há *acumulação*. Isso pode ser constatado no vídeo pela simultaneidade das imagens e pela sobreposição das ações num mesmo plano; e no áudio, a acumulação pode ser observada pela multiplicidade de elementos sonoros ao mesmo tempo. O Quadro 2, apresentado abaixo, apresenta uma síntese das características dessas categorias em relação aos ritmos visual e sonoro em *Anima2*.

PRODUÇÃO	RITMO NO VÍDEO	RITMO NO ÁUDIO	MONTAGEM
Anima 2	Imagens sobrepostas Duração: intensidade Frequência: descontinuidade Combinação: acumulação	Música oriental Ruídos Duração: extensidade Frequência: descontinuidade Combinação: acumulação	A dissonância criada pela sobreposição de imagens aceleradas e pela desaceleração sonora produz, através da montagem, um efeito de contrapontos visuais e sonoros.

Quadro 2. Categorias dos ritmos visual e sonoro na videoarte *Anima2*.
Fonte: Elaborado pela equipe da pesquisa.

Portanto, foi possível observar que, nessa produção, as articulações entre imagens e sons criam efeitos prioritariamente de dissonância, provocando um desconforto e um certo estranhamento – através de contrapontos – tanto visual quanto auditivo. A análise do ritmo visual identificou

imagens aceleradas, criadas através da manipulação de formas, cores, sobreposições. Imagens desfocadas e negativadas em que não se identifica algo figurativo com clareza, apenas algumas formas e manchas de cores. As imagens se fundem, se dissolvem, e, muitas vezes, não se define o que está sendo mostrado.

O som mostra-se lento, enquanto as imagens mostram-se rápidas, evidenciando uma dissonância entre o ritmo visual e o ritmo sonoro. Em relação ao áudio, foram utilizados ruídos do cotidiano, sejam aqueles associados ao barulho da manipulação de materiais ou aos sons de aeronaves, de pássaros, do mantra budista *Om mani padme hum*. Alguns dos efeitos de sentido apreendidos em *Anima2* dizem respeito a sensações de passagem, de sofrimento, de morte, percebidos por meio das sobreposições de imagens, das cores contrastantes, das imagens negativadas, do mantra que evoca a compaixão e a transmutação de energias negativas em positivas.

Nas leituras dos estudantes, o que mais lhes chamou a atenção foram a sobreposição e a aceleração das imagens, o que provocou certo desconforto. Do mesmo modo, os sons estridentes e mais agudos também causaram mal-estar. Os estudantes procuraram associar as imagens e os sons a referenciais presentes em seus cotidianos. Em suas falas, pode-se constatar que a videoarte lhes suscitou efeitos de sentido relacionados às ideias de sofrimento, morte, liberdade, prisão e passagem.

Diante do que foi discutido, percebemos que as videoartes, na condição de expressões estéticas, ao explorarem a linguagem videográfica possibilitam reflexões tanto acerca da linguagem como da nossa cultura, época e lugar. Sua presença em programas educativos favorece uma educação audiovisual crítica. As leituras que o grupo focal fez da videoarte que aqui nos serviu de objeto mostram, portanto, a pertinência e a relevância de se analisarem criações audiovisuais da arte contemporânea em contextos educativos, de modo a estimular a reflexão sobre o que se vê e também a revelar aos alunos produções artísticas contemporâneas.

REFERÊNCIAS

- ACASO, María. **El lenguaje visual**. 1. ed. Barcelona: Paidós, 2009.
- ACASO, María. **Esto no son las Torres Gemelas: cómo apprehender a leer la televisión y otras imágenes**. 1. ed. Madrid: Catarata, 2006.
- AUMONT, Jacques *et al.* **A estética do filme**. Campinas: Papyrus Editora, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. 1. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CHION, Michel. **La audiovisión**. Barcelona: Paidós, 1993.
- CIRELLO, Moira Toledo D. G. **Educação audiovisual popular no Brasil – Panorama 1990-2009**. 2010. Tese (Doutorado em Comunicação e Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <10.11606/T.27.2010.tde-19112010-113739>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- DIAS, Cláudia. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 1-12, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/330/252>> Acesso em: 1 maio 2020.
- EFLAND, Arthur D.; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Paidós, 2003.
- FECHINE, Yvana. Contribuições para uma semiotização da montagem. *In*: OLIVEIRA, Ana Claudia de; TEIXEIRA, Lucia (Org.). **Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009. p. 323-370.
- FERRÉS, Joan. **Vídeo e educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1996.
- GIBSON, Amber. Videoarte: algunos apuntes. **Exit Express**, n. 59, maio 2010, p.18-31.
- HERNÁNDEZ, Fernando. ¿De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual?. **Educación & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 9-34, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12413>>. Acesso em: 5 dez. 2019.
- HERNANDES, Nilton. Duelo: a publicidade da tartaruga da Brahma na Copa do Mundo. *In*: LOPES, Ivã C.; HERNANDES, Nilton (Org.). **Semiótica: objetos e práticas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 227-244.
- LANDOWSKI, Eric. Modos de presença do visível. *In*: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Org.). **Semiótica plástica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004. p. 97-112.

LANDOWSKI, Eric. Para uma semiótica sensível. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 30, v. 2, p. 93-106, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12417>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

LANDOWSKI, Eric. **Presenças do outro**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

MACHADO, Arlindo. **Arte e mídia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MÉDOLA, Ana Sílvia D. A abordagem do sincretismo em televisão: em busca de caminhos para análise. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia de; LANDOWSKI, Eric (Org.). **Caderno de Discussão do Centro de Pesquisas Sociosemióticas**. São Paulo: Editora CPS, 2003. p. 483-492.

PILLAR, Analice Dutra. Lectura de producciones audiovisuales del arte contemporáneo en la educación artística. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 25, n. 2, p.337-353, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41539> Acesso em: 19 mar. 2020.

PILLAR, Analice Dutra. Readings of the contemporary in art education: simultaneity and ambivalence in video art. **International Journal of Education through Art**, Londres, v. 13, n. 2, p. 235-247, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1386/eta.13.2.235_1>. Acesso em: 1 mar. 2020.

PILLAR, Analice Dutra; GOULART, Manuella Pereira. Arte contemporânea e ensino da arte: leituras da videoarte "Cinema Lascado". In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS (ANPAP), 24., 2015, Santa Maria. **Anais do 24º Encontro da ANPAP**. Santa Maria: ANPAP, 2015, p. 2776-2791. Disponível em: <anpap.org.br/anais/2015/simposios/s5/analice_dutra_pillar_manuella_goulart.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

PILLAR, Analice Dutra; REGINATO, Tanise. Leituras de micronarrativas audiovisuais em contextos educativos: barquinhos de Tatajuba. In: RAMALHO, Sandra; SCOZ, Murilo; SANTOS, Célio Teodorico dos (Org.). **Ressonâncias semióticas**. 1 ed. Florianópolis: UDESC, 2020. p. 46-62.

PILLAR, Analice Dutra; REGINATO, Tanise. Os efeitos de sentido na videoarte "Muto": tempo e espaço no discurso audiovisual. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS (ANPAP), 25., 2016, Porto Alegre. **Anais do 25º Encontro da ANPAP**. Porto Alegre: ANPAP, 2016, p. 2916-2931. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2016/simposios/s6/analice_dutra_pillar-tanise_reginat.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

RESSEL, Lúcia Beatriz *et al.* O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto & Contexto – Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 779-786, out./dez. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400021>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

ROLDÁN, Ángel García. **Videoarte en contextos educativos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, Granada, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10481/21630>> Acesso em: 10 maio 2019.

SANTOS, Maria Angélica dos; BARBOSA, Maria Carmen Silveira (Org.). **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014

PILLAR, Analice Dutra; CAMPOS, Juliano de. Narrativas audiovisuais na educação: a videoarte *Anima2* e seus sentidos.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

TEIXEIRA, Lucia. Entre dispersão e acúmulo: para uma metodologia de análise de textos sincréticos. **Gragoatá**, Niterói, v. 9, n. 16, p. 209-227, jan./jun. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33349/0>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

TEIXEIRA, Lucia. Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; TEIXEIRA, Lucia (Org.). **Linguagens na comunicação**: desenvolvimentos de semiótica sincrética. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009. p. 41-77.

ZUNZUNEGUI, Santos. **Pensar la imagen**. Madrid: Ediciones Cátedra/Universidad del País Vasco, 1995.

NOTAS

1 Roldán (2012), em mapeamento de estudos sobre a leitura de produções audiovisuais em diferentes países, aponta um aumento crescente no número de trabalhos, que assumem diversos enfoques, como a sociologia, a antropologia, a etnografia, a psicologia, a história da arte, as belas artes e todos os âmbitos técnicos de formação profissional dedicados à produção do audiovisual, como aqueles relacionados ao cinema, à televisão e aos espetáculos. O autor também menciona trabalhos sobre educação direcionada aos meios audiovisuais, destacando os estudos de Joan Ferrés (1996), que afirma que uma escola que não ensina a ler produções audiovisuais, não educa. No Brasil, temos trabalhos realizados em espaços educativos que utilizam produções audiovisuais para explorar seus conteúdos, sua criação, sua apreciação relacionada ao cinema, à televisão ou à arte. Poderíamos citar tanto o Programa de Alfabetização Audiovisual (SANTOS; BARBOSA, 2014), projeto da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (RS) em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, quanto os trabalhos que Cirello (2010) realiza com vídeo em ações educativas, práticas escolares e em contextos de comunidade. Nos últimos 24 anos, tenho realizado estudos e pesquisas buscando compreender os processos de leitura de produções audiovisuais (PILLAR, 2014; 2015; 2016; 2017; 2020), e o presente trabalho, ao focar a leitura de videoartes quanto aos efeitos de sentido que as estratégias de montagem produzem, traz uma contribuição a essa área.

2 Este projeto contou com bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq (PQ-2015-2018) e teve a participação, em suas diferentes etapas, de orientandos de doutorado, de mestrado e de bolsistas de iniciação científica PIBIC/CNPq-UFRGS e BIC/UFRGS. Contou com assessoria musical de Luciano Garofalo.

3 A leitura dessa produção audiovisual foi objeto do artigo “Leituras de micronarrativas audiovisuais em contextos educativos: barquinhos de Tatajuba”, de autoria de Analice Pillar e Tanise Reginato. Ver mais em: PILLAR; REGINATO, 2020.

4 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FgBlyAaX5P0&t=18s>>. Acesso em: 9 maio 2020.

5 Miguel Chicharro é pintor, cenógrafo e artista multimídia nascido em Madri no ano de 1952. Atua como diretor de arte em produções audiovisuais para cinema, publicidade e televisão desde a década de 1970, além de trabalhar, desde 1990, na concepção e realização de eventos culturais, como na reprodução das cavernas de Altamira na Exposição Universal de Sevilha, em 1992. No Teatro, trabalhou como cenógrafo em espetáculos de dança. Mais informações disponíveis em:

<<http://www.monotype.es/biografiachicharro.html>>, <<http://www.imdb.com/name/nm0157183/>> e <<http://datos.bne.es/persona/XX5100898.html>>. Acesso em: 9 maio 2020.

6 Informações fornecidas à pesquisa pela assessoria da Dra. Gilvânia Maurício Dias de Pontes e disponíveis em: <<https://institutogoldenprana.com.br/4-coisas-que-voce-precisa-saber-sobre-o-mantra-om-mani-padme-hum/>>, <https://www.youtube.com/watch?v=6ST_Z6mC3yY> e <<https://www.youtube.com/watch?v=NuB-7v8mEy8>>. Acesso em: 9 maio 2020.

Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín

Uma abordagem complexa para a descrição das operações sensíveis que emergem nas interações entre arte e pedagogia em Medellín

A complex approach to describe the sensitive operations emerging from the art and pedagogy interaction in Medellín

Bernardo Bustamante Cardona

Instituição: Universidad de Antioquia

E-mail: berbus00@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4897-1944>

RESUMEN:

El artículo describe un período de emergencia que permite entender, en la ciudad de Medellín, la sensibilidad como un medio de comunicación simbólicamente generalizado. Partiendo de la metodología de sistemas, entendemos que el todo es más que la suma de sus partes, por lo que postulamos que, como sistema, las operaciones y códigos de la sensibilidad tienen identidad y cobran un interés en la medida en que, en la sociedad moderna, los sistemas de comunicación simbólica se diferencian (LUHMANN). En el artículo, se describen las propiedades del sistema y, a través de ellas, se diferencian siete emergencias de códigos sensibles en permanente lucha con los códigos hegemónicos anteriores, para dar como resultado un rizoma evolutivo que ofrece múltiples alternativas de la sensibilidad en la ciudad.

Palabras clave: *Artes y pedagogía. Sensibilidad. Códigos. Complejidad de operaciones.*

CARDONA, Bernardo Bustamante. Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

RESUMO:

O artigo descreve um período de emergência que nos permite compreender a sensibilidade, na cidade de Medellín, como um meio de comunicação simbolicamente generalizado. Partindo da metodologia dos sistemas, entendemos que o todo é mais do que a soma das partes, e por isso postulamos que, como sistema, as operações e os códigos da sensibilidade têm uma identidade e nos interessam na medida em que, na sociedade moderna, os sistemas de comunicação simbólica se diferem (LUHMANN). No artigo, as propriedades do sistema são descritas e, por meio delas, são diferenciadas sete emergências de códigos sensíveis em permanente luta com os códigos hegemônicos anteriores, resultando em um rizoma evolutivo que oferece múltiplas alternativas de sensibilidade na cidade.

Palavras-chave: *Artes e pedagogia. Sensibilidade. Códigos. Complexidade de operações.*

ABSTRACT:

The article describes a period of emergency that allows us to understand, in the city of Medellín, sensitivity as a symbolically generalized means of communication. Starting from the systems methodology, we understand that the whole is more than the sum of its parts, so we postulate that, as a system, the operations and codes of sensitivity have an identity and it interest us to the extent that, in modern society, symbolic communication systems differ (LUHMANN). In this article, the properties of the system are described and, through them, seven emergencies of sensitive codes are differentiated in permanent conflict with the previous hegemonic codes, to result in an evolutionary rhizome that offers multiple alternatives of sensitivity in the city.

Keywords: *Arts and pedagogy. Sensitivity. Codes. Operations complexity.*

Artigo recebido em: 15/05/2020
Artigo aprovado em: 21/10/2020

Introducción

La tesis que propongo en este artículo¹ es la aparición de un sistema de sensibilidad, que es diferente a la concepción subjetiva de la sensibilidad.² En la evolución de la sociedad, los sistemas de comunicación van moldeando el acoplamiento estructural entre individuos y amplían el sentido de relacionamiento entre el sujeto y el mundo. El sistema de lo sensible emerge en el límite entre pedagogía y arte, entendida la pedagogía como campo de saber en el que se despliegan la enseñanza y el aprendizaje. En este límite, otras teorías habían puesto la educación en artes, por lo tanto, la tesis del artículo es la descripción del despliegue de las operaciones del sistema sensible, a partir de la evolución de sus funciones. Se debe aclarar que el sistema de sensibilidad no se reduce al arte ni a la pedagogía, es un sistema simbólico de comunicación altamente generalizado que se autogenera en las interacciones entre estos dos sistemas en una serie de operaciones no previstas por ellos. Al observarlo como sistema, se pueden describir totalidades diferentes a sus componentes, emergencias que tienen identidad. En este caso es la identidad que se presenta en la forma de códigos y operaciones sensibles.

Llamamos “sistema de comunicación simbólicamente generalizado con funciones de sensibilidad” al sistema conformado por códigos y operaciones que, siendo fuerzas y flujos de información que se desplazan en las redes, hacen sinergia y contribuyen a la posibilidad de la comunicación, consolidando una forma de ver y de sentir que evoluciona permanentemente y que se expresa en las prácticas artísticas, pero no se agota en ellas.

Utilizamos el concepto de “medios de comunicación simbólicamente generalizados” siguiendo la conceptualización de Luhmann (2007, p. 245) y de Mascareño (2009). En el caso de Luhmann, cuya tesis es la sociedad como comunicación, se entiende que no se puede comprender la comunicación sólo como el lanzamiento de un mensaje, pues ello no explica lo social, ya que para el autor las normas y el lenguaje no son suficientes para explicar la normalización de recurrencia de determinadas cadenas de selección por sobre otras. Para aclarar, dice Mascareño, partiendo de Luhmann, que el mecanismo debe contener una relación inmanente de selección social y motivación individual:

CARDONA, Bernardo Bustamante. **Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

A este tipo de modelo le llamamos medios de comunicación simbólicamente generalizados. Entonces los medios resuelven el problema de la doble contingencia a través de la transmisión de la complejidad reducida. Emplean su modelo de selección como *un motivo para aceptar* la reducción, de manera que la gente se junte entre sí en un mundo estrecho de entendimientos comunes, expectativas complementarias y temas determinables. (LUHMANN citado por MASCAREÑO, 2009, p. 183. *Cursivas de Mascareño*).

Aplicando este principio, describimos en un territorio – como es la ciudad de Medellín – la manera de despliegue de la sensibilidad, entendida esta como sistema complejo de comunicación. Este despliegue es el que se observará y se describirá en el artículo. Se trata de un despliegue evolutivo, que no se da por capas ni expresa una idea metafísica que lo impulsa, y que por lo tanto puede considerarse como caótico. Se trata de entender el caos, el orden y la contingencia.

Se encuentran, en esta presentación, tres argumentos entrelazados: el primero es un planteamiento teórico sobre los sistemas complejos; el segundo describe las propiedades de los medios de comunicación simbólicamente generalizados; y el tercero realiza la descripción de características del sistema sensible (operaciones y códigos) que emergen cuando se interpenetran arte y pedagogía en el espacio de la investigación. El paradigma del trabajo es el de la complejidad; es un tipo de estudio con enfoque cualitativo, y el método explorado tiene un diseño narrativo.

1. Principios teóricos sobre complejidad

Entendemos los aportes de la complejidad desde dos dimensiones. En primer lugar, la dimensión del pensamiento complejo, que llama a religar y a esclarecer para la comprensión. Morin (1988, p. 33) nos dice que “la dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado (el juego infinito de inter-retroacciones), la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción”. La segunda dimensión de la que partimos es la de las ciencias sociales de la complejidad, en la cual se sitúan Maldonado (2016); Rodríguez Zoya (2011); Luhmann (1998) y Mascareño (2009).

Dicen Leonardo Rodríguez Zoya y Paula Rodríguez Zoya (2014) sobre las características de los sistemas complejos:

Los sistemas complejos refieren a un tipo de problemáticas en las que los elementos componentes se determinan mutuamente y, por lo tanto, no son aislables, no pueden estudiarse de modo separado, más aun, la definición y construcción de un sistema complejo no puede ser realizada por una única disciplina, puesto que los elementos que integran el sistema pertenecen a distintos dominios disciplinares. (RODRÍGUEZ ZOYA; RODRÍGUEZ ZOYA, 2014, p. 116-117).

Una de las teorías que acompañan el pensamiento complejo es la teoría de la evolución (RODRÍGUEZ; TORRES, 2008; BERTALANFFY, 1979).³ Esta no describe una cadena de acciones en cuya estructura subyace la dialéctica, tampoco parte de la causa-efecto del positivismo ni se basa en la lucha de opuestos como motor de la historia (materialismo histórico). Ella trata de entender la conformación y la evolución de un sistema (LUHMANN, 1998) como un proceso paradójico abierto⁴ y “autopoiético” (MATURANA; VARELA, 1990). Se busca observar y diferenciar los espacios de fuerzas, los atractores⁵ y bucles que modelan el devenir en un momento dado; que también son fugaces o se estabilizan en el tiempo, dejando huellas. Si estudiamos el devenir de un *sistema de comunicación simbólicamente generalizado*, lo consideramos abierto al entorno, y así se expondrán sus modificaciones (pasajeras o de mayor permanencia) y su vigencia como estructura disipativa (PRIGOGINE, 1986).

Aquí se analizan los flujos de información que se retroalimentan, que pasan del orden al desorden y del desorden al orden, que son recursivos y actúan como un régimen de comunicación sensible. Estos se pueden observar en cuanto presentan propiedades como medios simbólicos altamente generalizados.

2. Teoría de los medios simbólicamente generalizados

La teoría de los medios simbólicamente generalizados puede ser considerada como un programa transversal a la sociología contemporánea relacionada con el concepto de sistemas emergentes y de sistemas complejos (MASCAREÑO, 2009).

Para Mascareño (2009, p. 177), los medios simbólicos presentan algunas propiedades como las transcritas y referidas a continuación:

Propiedad *relacional*: Los órdenes emergentes deben contener mecanismos para la orientación de las relaciones mutuas entre individuos (PARSONS, 1968a; 1937, p. 903ss).

Propiedad *agregacional*: Los órdenes emergentes que generan dinámicas propias no derivables de las personas (PARSONS, 1968a; 1937, p. 903ss).

Propiedad *de restricción*: Las dinámicas de los órdenes emergentes operan como limitación de posibilidades sobre la acción individual (ARCHER, 1995).

Propiedad *de habilitación*: Las dinámicas de los órdenes emergentes ofrecen vías de transformación estructural a la acción individual (ARCHER, 1995).

Propiedad *de condicionamiento selectivo*: La restricción de posibilidades mueve a los individuos a la selección entre múltiples alternativas (LUHMANN, 1997).

Propiedad *de acoplamiento motivacional*: Para la selección, los órdenes emergentes deben proveer los motivos adecuados para que los individuos vinculen sus vivencias y acciones a la selectividad social (LUHMANN, 1997).

Complementamos con la propiedad *evolutiva*,⁶ la cual, en palabras de Luhmann, tiene las operaciones de variación, selección y re-estabilización (LUHMANN citado por RODRÍGUEZ; TORRES, 2008, p. 303).

A nuestro entender, estas propiedades pueden ser observadas en el sistema que se está estudiando, y se puede considerar que cada una de ellas puede ser descrita en diversos momentos de su evolución. Por lo tanto, se describe el desarrollo de códigos y operaciones diversos y, aun contrapuestos (pero complementarios), ellos permiten entender el surgimiento del sistema de sensibilidad en la ciudad en diversos momentos.

3. Dominio sensible emergente

Para finales del siglo XIX, encontramos unas luchas y controversias ricas en posibilidades e intereses, ya que inician la gran ruptura entre el colonialismo⁷ y el sentido republicano.

Con el advenimiento de la independencia de Colombia y de la formación autónoma requerida por la República, se presentan en pugna, para 1831, los códigos de la simbolización metafísica y de la racionalidad ilustrada, en una época en la cual el desarrollo del gremio de pintores en Medellín (LONDOÑO VÉLEZ, 1995, p. 69) continúa con la tradición colonial de la representación simbólica (en la que el símbolo representaba las fuerzas ocultas y divinas). Podríamos hablar de una red de producción del momento que unía clientes y artesanos con sus propias reglas y concepciones del mundo. Así, las operaciones, los códigos – de lo colectivo y divino, opuesto a lo racional e individual

CARDONA, Bernardo Bustamante. **Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

– y el condicionamiento a estas reglas se encadenan a esta mirada simbólica y, por lo tanto, se extiende una manera de sentir y de conseguir la creación y la vivencia en el mundo heredada de la sensibilidad colonial – ahora en pugna con el espíritu republicano. Recordemos que en 1822 Bolívar funda la Escuela Normal Oficial, orientada, a su vez, por el método lancasteriano, que se mantendrá por varias décadas.

El pensar las características de esta formación de la sensibilidad como sistema permite la diferenciación entre la condición gremial (que impone un código colectivo) y el surgimiento de la individualidad artística. Sólo a finales del siglo XIX y principios del XX se puede establecer una diferencia especial entre el sentido del artesanado gremial y el oficio del pintor en Medellín. Sobre ello, nos dice el historiador del arte Londoño Vélez: “Un nuevo método de producción, adecuado al requerimiento de los clientes, es el responsable de la disolución de una forma de trabajo y el ascenso de otra” (LONDOÑO VÉLEZ, 1995, p. 77).

Se podría decir que la propiedad relacional no es lineal; al contrario, ella zigzaguea, incluso salta, se difumina y retorna de otra manera. Esta propiedad relacional se presenta en diferentes tiempos, con diversos protagonistas que forman redes de relaciones en torno al arte. Estas redes, que funcionan como mecanismos para la orientación de las relaciones, permite que fluyan comunicaciones propias de la sensibilidad. Para finales del siglo XIX, parecen estar en pugna, en la ciudad de Medellín, dos redes, la de los artesanos ya establecidas y las redes de artistas que surgen en su individualidad.

El paso del simbolismo medieval al racionalismo técnico (a esto le llamamos cambio de código, y hace parte de la propiedad agregacional del sistema de comunicación) se da, en Medellín, a finales del siglo XIX y comienzos del XX, periodo en el que se trataba de modificar la manera de concebir la mirada, de relacionarse con la naturaleza, que, en este momento, requería ser apropiada desde lo racional y desde el sentir como realidad mecánica. Esta es una lucha de dominios. Al proponer operaciones diversas, el simbolismo medieval trabaja en el plano centrado en lo divino, mientras el racionalismo trabaja la representación en perspectiva, centrado en el hombre.

La entrada de la enseñanza de artes como la pintura y el dibujo se presenta más adelante en el naciente municipio de Medellín, alrededor de 1870, cuando entonces se inician las actividades de la Escuela de Artes y Oficios, promoviendo una oposición, expresando una controversia entre dos formas de vivir y sentir el mundo (siendo este cambio una muestra de la propiedad evolutiva). Aquí es importante resaltar la presencia del artista y profesor francés Eugenio Lutz, que según nos explica Vélez, “contribuyó notablemente, a partir de 1872, a estructurar el programa académico y dictó cátedras de dibujo lineal, topográfico y arquitectónico”. (LONDOÑO VÉLEZ, 1995, p. 103). Aún de acuerdo con el historiador:

De la composición jerarquizada en un espacio plano sin profundidad de color, se hacía necesario pasar a una geometría del espacio en tres dimensiones, que sustituyera la superficie por el volumen, y que entrenara los sentidos para distinguir la medida, el equilibrio y las proporciones de los cuerpos. (LONDOÑO VÉLEZ, 1995, p. 105) .

Al estar todavía presente, en Colombia del siglo XIX, este tipo de sensibilidad colonial funciona como un anacronismo que se mantiene incluso más acá de mediados del siglo XX, ya que, en este país, se conserva aún hoy la acumulación de la tenencia de la tierra y un fuerte arraigo religioso. Esta sensibilidad se contrapone a la construcción de un espacio representado por la perspectiva, con profundidad y luz, que es la presencia de la racionalidad de la imagen en la modernidad (este es el segundo cambio de código con las operaciones que lo acompañan). Para documentar estos cambios, se debe advertir antes que no existe una historia de la educación artística o de la educación estética en Medellín que dé cuenta de este período o de otros del siglo XX, por lo que se recurre a comparar con algunos parámetros de la educación en general de la nación.

Sosa y Chaparro (2014), al analizar este periodo en las escuelas colombianas, proponen llamarlo “régimen escópico”. Este régimen tiene como función, en la nación, implantar un conjunto de “dispositivos” que se presentan en la educación.⁸ Para nosotros, no se trata de un régimen escópico (es decir, solo de la mirada), sino de un régimen sobre la sensibilidad en general, que modifica el cuerpo, las sensaciones y el lenguaje sobre el entorno. Es importante recordar que en este período se escriben *La vorágine*, de José Eustasio Rivera (1925), y *Flor de Fango*, de José María Vargas Vila (1895).

CARDONA, Bernardo Bustamante. **Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

En la investigación de Silvana Mejía (2014), se entiende que el dibujo formó parte de un programa de mejoramiento tanto social como industrial. Dice ella que en el período entre 1892 y 1917 “el dibujo fue lo más cercano a las formas mediante las cuales se intentaba cultivar el gusto y el sentimiento de la belleza” (MEJÍA, 2014, p. xix). Esta condición en la enseñanza del arte en las escuelas formales estaba relacionada con el dominio imperante de la racionalidad que buscaba espacios para desarrollarse frente a los espacios jerarquizados de la imaginaria. Esto muestra el cambio en los códigos (de lo simbólico a lo racional) y en las operaciones (estilos de dibujar), pero también es muestra del agotamiento colonial y del surgimiento de nuevas propiedades agregacionales y relacionales. En algunos de los apartes, Mejía analiza, pero no profundiza, la idea de la formación del ojo, de la mirada, lo que diríamos no asumir el problema de la sensibilidad como prioridad en estos discursos sobre la enseñanza del dibujo.

Algunos aspectos de las redes relacionales se enriquecen con la aparición de la organización académica. En la Universidad de Antioquia se inaugura, en 1873, la Escuela de Artes y Oficios (LONDOÑO VÉLEZ, 1995, p. 106). Esta institución se convierte en un lugar de encuentros para el arte, ya que, adicionalmente, para el año de 1874, se dispone a abrir un gabinete de pintura a cargo de la Escuela de Ingeniería. Es de resaltar, en estos años, la presencia de los artistas docentes Rafael Calderón y el ya nombrado Eugenio Lutz.

Para la época, también se pronuncia Francisco Antonio Cano, que podría llamarse “el primer artista plástico de Antioquia” (LONDOÑO VÉLEZ, 1995, p. 145) y para nosotros es un educador artístico, ya que con sus escritos denuncia la inexistencia de una escuela específica de pintura. Se puede decir que para la formación de la mirada y de la sensibilidad no existía una institución artística en la región, por lo que fue la tradición la que impuso la primacía y la política conservadora, y las costumbres culturales que se basasen en el dominio jerarquizado. Recuérdese que para esta época se impulsa el “pestalozianismo” – según Oscar Saldarriaga (2003) –, en pleno período de regeneración de Núñez (1886-1930), y también se lleva a cabo el plan Zerda (1893-1933), que impulsa el método “Pestalozzi” en la educación colombiana.

Siendo Francisco Antonio Cano maestro (1906), él enseña, según los apuntes de uno de sus estudiantes, Luis Eduardo Vieco, el origen físico del color, la escala cromática, la armonía y la interacción entre los colores, basado en las teorías de Chevreul.⁹ Practicaban los estudiantes la escala de grises

CARDONA, Bernardo Bustamante. **Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

como también nociones de perspectiva. Se indican estos apuntes por ser ejemplos del espíritu sensible racionalizado que aparece; un sentido del orden teórico, matemático y racional que inspira el cambio de códigos y de operaciones.¹⁰ Por otra parte, se observa una contradicción en la sensibilidad, ya que en las escuelas se impulsa el neoescolasticismo (1903), con J. M. Marroquín, a través de la ley de número 39 de 1903, que es conservadora y queda conocida como Ley Orgánica de Educación.

Esta contradicción en los códigos racionales y metafísicos puede explicar que en la obra de Cano los órdenes emergentes y sus códigos estén en oposición a los hegemónicos. Sobre su obra *El cristo del perdón*, nos dice el historiador que “puede considerarse como el momento culminante de la pintura religiosa en Antioquia”, (LONDOÑO VÉLEZ 1995, p. 154) ya que, a la vez, consolida el uso de “la perspectiva [racional], que está rigurosamente empleada” (LONDOÑO VÉLEZ 1995, p. 154) y destaca la aplicación del color como una operación mimética, lo cual es una de sus cualidades; encontramos entonces una paradoja si seguimos pensando linealmente. Observamos este momento como sistema, las operaciones se complementan aun siendo contrarias, encontrando adiciones inesperadas. Quizá también en el barroco español aparezca esta hibridación. Es necesario hacer la aclaración que en Colombia, para el siglo XXI, se propuso tres dimensiones de la educación en lo artístico:

tres maneras de educación en lo artístico: la formación **para** las artes (formación de artistas), la educación **por** el arte (el arte como vehículo de formación de valores y categorías del ser humano) y la educación **en** el arte (la experiencia estética como salida a las condiciones culturales-sociales). (MINISTERIO DE CULTURA DE COLOMBIA citado por MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2010, p. 15-16).¹¹

Creemos que esta división no era válida en este momento, que primaba la formación de artistas como posibilidad de relacionar arte y pedagogía. Además, desde la teoría de sistemas lanzamos la tesis de la relación en bucle de estas tres maneras.

Las propiedades *de restricción* y *de habilitación* pueden estar en diversos momentos del sistema, pero las encontramos ejemplarmente con la aparición de estudios académicos como los que se dan en 1910, cuando en “el 26 de septiembre [...] se concretó la fundación del Instituto de Bellas Artes”, el cual “surgió por la iniciativa incansable de Francisco A. Cano y el apoyo de la Sociedad de Mejoras Públicas” (LONDOÑO VÉLEZ 1995, p. 155). Con esta institución, se instaura en Antioquia el

CARDONA, Bernardo Bustamante. **Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

sentido de la educación formalizada para las artes y desde las artes, con la condición de ser el parámetro de medición del gusto y de los cambios en la sensibilidad y la comprensión estética del entorno. Pero con ella se puede considerar que se formalizan códigos y operaciones y, por lo tanto, aparece una constricción por su misma rigurosidad académica, un acondicionamiento que remite a la búsqueda de la conservación de reglas clásicas, de los códigos hegemónicos y de la censura de la imagen (elementos limitantes de la sensibilidad y de las prácticas artísticas). El dominio clásico, que es un legado de esta escuela, se extiende hasta más allá de la mitad del siglo XX. Sin embargo, se puede también observar una propiedad habilitante, en cuanto se impulsa el reconocimiento de la labor de un artista, al que se le adjudica el derecho de representar la realidad en formas pictóricas y dibujísticas (no obstante a su ajuste a la regla). Entiéndase que en pleno régimen neoescolástico en las escuelas colombianas, la belleza estaba unida a la verdad y al bien. Estas son formas de la sensibilidad que se extenderán, en Medellín, hasta más acá de los años 1960.

No es raro que aparezca en la escuela colombiana, bajo esta condición sensible de evocación neoescolástica, la censura (propiedad de constricción). Aunque en 1915 se trabaje con modelo en vivo, en 1926 la junta de la Sociedad de Mejoras Públicas lo prohíbe: “La junta directiva de la Sociedad de Mejoras Publicas comunicó a los profesores, entre ellos Gabriel Montoya, que quedaba prohibido trabajar con modelos femeninos vivos”. (LONDOÑO VÉLEZ, 1995, p. 155).

Esta relación en la cual una junta directiva, no experta en artes, impone una censura muestra la fragilidad del sistema independiente de la sensibilidad, ya que es desde afuera que se impone una reglamentación para la educación en el arte (quizá eso se refleje en todas las instancias para/por/en¹²) y se evidencian el poder de las visiones conservadoras, la fragilidad de los sistemas no autónomos y también la dependencia de la pedagogía de las artes, en Medellín, con respecto a las directrices de la iglesia. Recurriendo a los conceptos de Luhmann, podemos decir que **en ese periodo** no había entrado la modernidad **en Medellín**, ya que los sistemas no son independientes, y la carga de la moral imprime al arte una dirección que es externa.

El instituto de Bellas Artes pasa, en estos años (1927 a 1930), por diversas expresiones y tendencias – que reflejan una lucha entre operaciones y códigos –, mostrando diversos procesos, unos consolidados y otros que surgen por momentos. Los maestros-docentes son contratados internacionalmente, teniéndose en cuenta su experiencia y sus diversas manifestaciones artísticas. George

CARDONA, Bernardo Bustamante. **Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Brasseur, en 1927, defiende la tradición (los códigos clásicos) y escribe: “Medellín no se ha compe-
netrado todavía en debida forma de las esculturas divinas griegas y romanas” (LONDOÑO VÉLEZ,
1995, p. 170).

Esa visión es contrastada con la de otros maestros del instituto, que introducen por poco tiempo
movimientos modernos como el impresionismo o el formalismo. Un maestro inglés, Jack Scott,
imparte clases de impresionismo (códigos de ruptura modernos). Sobre sus clases, se relata que
estando “sus discípulos imposibilitados de entender las clases en inglés, asisten mudos a sus lecci-
ones”. También se relata lo siguiente:

Observaron perplejos – según recordó Juan Friede – como el lienzo del maestro se
llena de borrosos contornos de árboles, nubes y objetos. Como éstos se pierden en
un indefinido reflejo de colores, bañados por una luz rara y difusa. [Por lo tanto,] La
naturaleza que ellos conocen es distinta (LONDOÑO VÉLEZ, 1995, p. 170).

Uno puede preguntarse por qué no se continúa con esta forma de expresión, por qué se retorna al
clásico dibujo lineal apoyado en los yesos de figuras clásicas, y por qué se olvidan las lecciones
de impresionismos en la academia. Aunque ya Cano había dado a entender la relación con el
impresionismo a principios de siglo XX, se impone el ideal clásico, de dibujo y de contorno, como
una manera de conocer la naturaleza por sus límites y diseños. Se trata de un principio de control
de lo sensible (códigos de una hegemonía conservadora), en el cual emergen unos órdenes que
operan en su relación con la realidad. Eso no se da sólo con el arte, sino que es una constricción
operativa que limita las posibilidades de acción en la vida de los ciudadanos y que, por lo tanto, no
opera únicamente para los artistas. La sensibilidad que se describe como sistema no se reduce al
arte; se expresa en las condiciones de la vida cotidiana.

En la misma época, un maestro alemán, Kurt Lahs, es contratado por el Instituto de Bellas Artes y
“enfrenta a sus alumnos a formas abstractas, planos de colores, cubos y líneas” (LONDOÑO VÉLEZ,
1995, p. 170), pero tampoco su estilo se mantiene en la evolución de la enseñanza, en la memoria
del sistema; con el tiempo la abstracción desaparece (los códigos hegemónicos se mantienen en
una condición de realimentación, de compensación y homeostasis). La dificultad de abstraer
parece predominar por muchos años en la región; la abstracción no se consolida como identidad
regional en la expresión o en la educación y formación de artistas, resultando en un fuerte retorno

a la conservación de la sensibilidad clásica. Estos códigos y operaciones, aunque conservadores, no se imponen, sino se establecen, en el sentido de la evolución, cuyos mecanismos de variación, selección y estabilización parecen realizarse en el sistema.

Podríamos decir que esta tímida postura del impresionismo y la entrada de la pintura moderna no produjeron una transformación en el sistema sensible, no se estabilizaron, no permanecieron en la memoria del sistema, ya que no eran valoradas como vanguardias. Tampoco pudieron perpetuarse como estilos para educar la mirada, el ver y el sentir de otra manera la naturaleza, la luz, los colores, las formas y las abstracciones posibles en el papel y en la mente. No se evolucionó desde el código que establece el símbolo con su poder de referencia metafísica, hacia la estructura del signo lingüístico como elemento arbitrario que es característico de la sensibilidad moderna. Según el concepto de “condicionamiento selectivo” aplicado al naciente sistema sensible, es posible entender, para este momento evolutivo, cómo se ofrecen una serie de alternativas, de las cuales se seleccionan unas pocas o solo una, estableciéndose ésta como posición dominante y hegemónica, para la sensibilidad.

Podemos registrar otros encuentros y dinámicas entre los artistas de la época, así como rupturas que pueden haber penetrado y modificado el medio. En los años 1940 y 1950, se presentó una divergencia de posturas lideradas, de un lado, por Eladio Vélez, y de otro, por el maestro muralista Pedro Nel Gómez.¹³ Las luchas de la sensibilidad, según Londoño Vélez (1995) y Gutiérrez, Uribe y Rodríguez (2014, p. 34) se basan en la postura acerca del arte como tradición académica o como expresión social. Esta controversia, podríamos decir, alcanza hoy su emergencia renovada con otros nombres, tendencias, enfoques y operaciones;¹⁴ ella se amplía, pero representa una memoria en el sistema, denota códigos que reaparecen después de un tiempo. Estos componentes del sistema se reflejan en la pregunta por la formación de los nuevos docentes y artistas; en el debate nacional, ellos se muestran en las diversas versiones del programa de Licenciatura en Educación en Artes Plásticas de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia.

Es por la docencia de Pedro Nel Gómez que se puede explicar la presencia de una expresión como la de Débora Arango.¹⁵ El maestro dio clases a las señoritas de Medellín, y entre el grupo de estudiantes que realizaron la polémica exposición en 1937 se encontraba la joven artista:

CARDONA, Bernardo Bustamante. **Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Eran los primeros frutos del esfuerzo de Pedro Nel por dar un vuelco a la enseñanza artística; se abandonaron los yesos clásicos que copiaban los alumnos del Instituto y la naturaleza se convirtió en el modelo para interpretar (LONDOÑO VÉLEZ, 1995, p. 194).

Si por un lado se puede decir, como lo comenta Londoño, que el artista ha hecho su aparición, podemos también apuntar a la tendencia expresionista que Pedro Nel Gómez propicio para la educación en el arte, y como ésta se opone a las visiones clásicas. En palabras del propio Nel Gómez, se trata de presentar la oportunidad de la acción pictórica “generadora o interpretativa” (LONDOÑO VÉLEZ, 1995, p. 194), pero en realidad el cambio no se da únicamente en la acción pictórica, sino, según la tesis expuesta, en el sistema sensible que ofrece las posibilidades de interpretar individualmente la naturaleza, alejándose de los cánones o criterios teológicos, de los códigos hegemónicos. Así trabajó la pintora Débora Arango, realizando interpretaciones expresivas, pero al no someterse a la hegemonía de la iglesia y su ideal de imágenes, se le aplican en la década de 1940, el ostracismo y, más aún, la posible excomunión.

La reacción clásica (un código persistente en la ciudad de Medellín) no tardó, siendo liderada por el pintor Eladio Vélez¹⁶ que propone el regreso a los trazos del dibujo correcto y la mimesis clásica (códigos en pugna con las propuestas expresivas). En 1940, en ocasión del Primer Salón Nacional de Artistas, el artista escribe: “Ya era justo una reacción en pro del arte puro [...] la pintura revolucionaria, como la han llamado los matriculados en esa materia, es tan solo una mala imitación de una deformada escuela” (ELADIO VÉLEZ citado por LONDOÑO VÉLEZ, 1995, p. 197). Ocurre algo parecido en la educación en Colombia: se impulsa la escuela activa desde el liberalismo, y las élites conservadoras se oponen, desde 1934, a las llamadas “escuelas rojas” (SALDARRIAGA, 2003, p. 82).

Encontramos aquí dos bucles que se complementan como opuestos, el bucle de las artes clásicas como educación de una sensibilidad racional de la época productiva, fabril y fordista, y el bucle de la rebelión del expresionismo como búsqueda de la identidad individual en este periodo en el que se impulsa la escuela activa desde el liberalismo. Es importante hacer aquí un apunte sobre el método, ya que pueden existir factores que conducen a interpretar erróneamente nuestra experiencia y a recibir realimentaciones de refuerzo que confirmen modelos mentales preajustados. Así, proponemos una matriz de análisis que permita salir de la subjetividad.

CARDONA, Bernardo Bustamante. **Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Tanto los artistas, como los partidos políticos del momento, reaccionaron a la tendencia artística que interpretaba con actitud crítica los problemas nacionales, y la sociedad tradicional se opuso a la sensibilidad que no se doblegaba a los valores tradicionales que se reproducían en Colombia. Aquí se muestra la condición del sistema de sensibilidad en relación con códigos opuestos, y ello es interesante en cuanto presenta, a la vez, la hegemonía de la condición conservadora clásica que se impone en ciertas capas de la sociedad (propiedad de constricción) y las otras capas que buscan reforzar sus específicas sensibilidades (propiedad habilitante). Estos efectos se muestran tanto en el arte visual como en otras prácticas cotidianas.

Como dijimos anteriormente, es tardía la modernidad artística en Colombia es porque ella viene dada por la incursión del arte en la exaltación de individualidades (código de la propiedad agregacional moderna) y es impulsada por la intervención de Martha Traba en la cultura pictórica y en los conceptos hegemónicos de la época (esto es, entrado el siglo y teniendo como medio la televisión). La propiedad relacional y la propiedad agregacional, el condicionamiento selectivo y el acoplamiento motivacional se agitan en este momento, y se sacuden los cimientos de unas sensibilidades que la memoria del sistema juzgaba como permanentes. Asimismo, los códigos hegemónicos y las operaciones del sistema se están modificando rápidamente, fenómeno que se explica también por la inmersión de nuevos agentes del sistema, a ejemplo de los medios de comunicación de masa, como la TV nacional y sus programas. Lo anterior puede relacionarse con los cambios en la educación, ya que, en 1960, se reconoce la injerencia del grupo Federici (basado en Habermas, Wittgenstein y Bernstein). Se instaura, entonces, la “tecnología educativa” para instituciones como el Instituto Nacional de Educación Media José Félix de Restrepo (INEM), el Instituto Técnico Agrícola (ITA) y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), y se procura fomentar la pedagogía instruccional entre los docentes.

Al inicio de los años 1960, surge lo que se conoció como el grupo de los “travistas”, denominación asignada a los pintores acaudillados por la crítica argentina Martha Traba. Entre ellos, estaban Obregón, Botero, Ramírez Villamizar y Guillermo Wiedemann (LONDOÑO VÉLEZ, 1995, p. 227). Pero también se conocieron los “nadaístas”, que, en literatura, escribían poesía y realizaban acciones (que

hoy llamaríamos performance), como la narrada por Eduardo Escobar (1980) en *Gonzalo Arango, correspondencia violada*. En ese episodio, estando el grupo de artistas en la Basílica Metropolitana, fue perseguido por los pueblerinos bajo la acusación de sacrilegio:

Al único que logaron atrapar fue a Darío Lemus. Más le valiera no haber nacido... El arzobispo en persona tuvo que venir a salvarlo en su Cadillac. Lo habían echado al suelo y lo apuñalaban con los cristos, lo flagelaban con los rosarios, le apachurraban incensarios en la cabeza, le hundían hisopos en los riñones, le magullaban la espalda con las varas templadas de los cepillos, lo zurraban con rejos de campana, le quebraban el espinazo con dorados báculos episcopales... poco faltó para que le coronaran con una vieja corona de espinas que alguien encontró en un cajón de la sacristía. Cuando el arzobispo llegó a liberarlo de la chusma, el poeta estaba hecho un Nazareno [...] (ESCOBAR, 1980, p. 12)¹⁷

Entramos en la controversia sobre arte nacional o internacional, este último defendido por Martha Traba (tenemos aquí un giro en los códigos de la sensibilidad con la comunicación, tan imponente que determina muchas de las operaciones que continúan reflejándose en la actualidad, que promueve la ruptura en lo simbólico/sígnico como también en lo nacional/internacional). La crítica argentina, desde sus iniciativas en los programas de televisión,¹⁸ defendía un cambio de códigos y operaciones – de una postura tradicional premoderna (apoyada por la condición del neoescolasticismo que todavía reinaba en la educación) a una postura, como ella la llamará, moderna (que en la escuela se refleja en la pedagogía basada en la tecnología educativa, años antes impulsada en el país). Sus opiniones penetran en la audiencia y en la región como el punto de vista moderno y actualizado, y aquí cabe un apunte teórico: se debe entender que la relación entre arte y pedagogía no se reserva a las aulas de clase. Tal relación la entendemos como un sistema que se retroalimenta desde diversos agentes, a ejemplo de estos programas de Martha Traba, que tienen un alto valor educativo y ella es consciente de estar realizando un proyecto de formación nacional, introduciendo nuevos códigos y operaciones en la sensibilidad de la audiencia.

Hay unos nuevos condicionamientos selectivos y acoplamientos motivacionales, pero también es cierto que hay una memoria del sistema. Hoy, en el siglo XXI, la discusión sobre el valor del arte nacional o internacional parece reinstalarse. En los salones nacionales, se pregunta cuál es el valor del arte en una sociedad pos-acuerdos.

CARDONA, Bernardo Bustamante. **Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Podemos encontrar aquí una recursividad del sistema, ya que, como nos dice Morin (1993, p. 75), “el bucle tetralógico significa que las interacciones son inconcebibles sin desorden, es decir, sin desigualdades, turbulencias, agitaciones, etc. que provocan los encuentros”. Lo anterior se puede ejemplificar con las bienales de arte Coltejer, en Medellín,¹⁹ realizadas en 1968, 1970 y 1972 (GUTIÉRREZ, URIBE y RODRÍGUEZ 2014, p. 47ss). Estos eventos fueron un suceso artístico que no sólo trajeron un beneplácito para los mandos burgueses, lo que mostró su capacidad y su gusto cultural, sino que removieron el mundo del arte asumiendo el objetivo de ser un evento educativo (quizá uno de los que más influyeron en los cambios de códigos sensibles en el sistema, reflejado en diversas decisiones educativas en las décadas siguientes). Dice Leonel Estrada en el catálogo de la tercera bienal:

El interés de la III Bienal se centra en un fin didáctico. Mientras otros eventos similares exhiben obras bien sea con sentido temático, ordenadas por países o buscando dar una información sobre lo que hacen los artistas en un plano mundial, la de Medellín, queriendo ilustrar las principales modalidades de expresión en el momento actual, reúne un buen número de realizaciones contemporáneas de toda América en cuatro grupos: Arte figurativo; Arte no figurativo; Arte tecnológico y científico; Arte conceptual. (ESTRADA, 1973, p. 9).

Como sistema complejo, el sistema sensible presenta recursividades que actúan como refuerzos que llevan a niveles nuevos y no pueden ser pensados con lógicas tradicionales. Esta condición no lógica del mundo, de su aparente desorden, contingencia, incompletitud y ambigüedad, puede mostrarnos un panorama como este, en el que las partes se refuerzan entre sí para cambiar el rumbo de la mirada, de la oposición entre el arte objetual y el arte conceptual. Décadas antes, la lucha entre Eladio Vélez y Pedro Nel Gómez se consideraba como principio de códigos. Esta se deja atrás, y la ciudad encuentra una novedosa realidad en la mirada moderna expuesta desde los medios más desarrollados de comunicación, como la televisión y las bienales impulsadas por la burguesía del momento (entendemos aquí la bienal como un evento comunicacional en términos de la sensibilidad que relaciona arte y pedagogía).

En palabras de Gutiérrez (2009), la lucha contra el arte de vanguardia, y en especial el arte abstracto, une a los “pedronelistas” y “eladistas”, dos posturas que eran, desde lo sensible, irreconciliables décadas atrás. Eso se explica por el hecho de que, para los años 1960, se está dando una transformación en el sistema de la mirada del sentir y de la pedagogía de la mirada (del ver, del

CARDONA, Bernardo Bustamante. **Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

interpretar, del expresar) – es decir, una transformación en los códigos hegemónicos y en las operaciones que realiza el artista (la introducción del cuerpo, del espacio expandido). Se observa también una transformación en la vida, en la actitud estética sobre el mundo y en el entorno social que experimenta una nueva sensibilidad.

Pero el sistema sensible también está relacionado con la disciplinarización de las artes, ejemplificada con la entrada de la universidad como agente del sistema, como creadora de nuevas relaciones y también nuevas redes (propiedad relacional del sistema). La presencia de la enseñanza de las artes como profesión en la universidad tiene que ver con variables externas e internas al sistema; las *internas* están dadas por la cualificación de las disciplinas como artes visuales y música, y las *externas*, por la presión del Estado para reglamentar, sistematizar y controlar los espacios de la sensibilidad y los mercados del arte (se expresan ahí acoplamientos motivacionales externos al sistema, la profesionalización del artista). Nos dice Saúl Montoya Gutiérrez, docente de la Universidad de Antioquia, en un documento inédito:

La Universidad de Antioquia creó, en 1980, una Facultad de Artes, reuniendo, en un mismo tronco administrativo, tres programas cuyas raíces se remontan varias decenas de años atrás y cuya gestación y nacimiento se había dado por fuera de los recintos universitarios (MONTAYA GUTIÉRREZ, 2001.p.10).

Los fundadores tuvieron claro que tal vinculación a la vida universitaria serviría para la formación de artistas, para la orientación de manifestaciones artísticas, para el desarrollo de la extensión, así como para la producción, conceptualización e investigación en el campo de las artes (códigos inéditos hasta el momento, que abren la posibilidad de otras operaciones).

Apuntamos aquí un principio del método sistémico:

Cuando se observan los patrones que conectan las partes y no sólo las partes se descubre un hecho singular. Sistemas formados por partes muy distintas y con funciones completamente diferentes pueden estar organizadas en torno a las mismas reglas generales. Su comportamiento dependerá de cómo se conecten las partes, más que de cuáles sean esas partes (O'CONNOR; MCDERMOTT, 1998, p. 28).

Para 1980 en la Universidad de Antioquia, se propone que el Departamento de Artes Visuales, que tenía como antecedente el Instituto de Artes Plásticas y Aplicadas, se uniera al Departamento de Música y a la Sección de Teatro, formando la Facultad de Artes. Así que, en aquel año, a partir del

acuerdo superior n. 5, del 21 de agosto, es decretada la entrada en funcionamiento de este nuevo componente del sistema (hemos dicho que componentes o agentes del sistema son diferentes a códigos y operaciones, pero funcionan como nodos de relaciones). Aguirre (2006, p. 37) opina que “este fue un esfuerzo mancomunado que se inició con el esfuerzo de Rafael Sáenz”. El encuentro de la formación de artistas con la Universidad es también la condición de expansión del sistema en sus agentes y, por lo tanto, una producción de cambios en sus operaciones y sus condiciones de habilitar y seleccionar lo sensible. Por esto, cuando se habla de sistema de sensibilidad, este no se reduce a la educación en la escuela, sino se expande a un conjunto de agentes y de redes que permiten el flujo de información que va autogestionando lo sensible como propuesta comunicacional.

Los currículos de la licenciatura (profesionalización docente) están articulados, en este momento (1980), con disciplinas como las humanidades y la pedagogía, y mantienen un componente de artes plásticas. Desde nuestra indagación, no se pudo mostrar un vínculo consciente con tendencias internacionales de formación de docentes, a ejemplo del movimiento disciplinar que reclamaba la articulación, en el plan de estudios, de saberes como las artes, la crítica, la historia y la estética – el DBEA.²⁰ Sabemos que este enfoque se estaba dando en Estados Unidos en ese tiempo, pero no se encuentran documentos que muestren su influencia en el estatuto disciplinar que impulsaba la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, Esta disciplinarización es un código que sigue vigente, se han requerido 40 años para poner en crisis la relación disciplina/campo de saber y este código afecta la sensibilidad ante la racionalidad.

Otra de las universidades regionales formula un programa de profesionalización de las artes, la Universidad Nacional de Colombia – sede Medellín, que mediante el Acuerdo 033 de 1977, establecido por el Consejo Superior Universitario, autoriza la apertura del programa curricular de artes plásticas en la Facultad de Arquitectura. Este programa inicia con un novedoso proceso de talleres centrales que innova en la pedagogía y en la metodología relacionada con las artes.²¹

Otro de los componentes del sistema es la Escuela Popular de Arte, fundada hacia los años 80 del siglo pasado. Entre las ideas de sus directivos para impulsar la cultura y el arte, dicen:

CARDONA, Bernardo Bustamante. **Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

La recuperación de nuestra propia memoria y destino cultural y el abandono de actitudes claudicantes a las ideologías extranjerizantes para hacer una relectura de nuestra cultura que nos coloque a la altura de las producciones universales más desarrolladas u avanzadas de nuestro tiempo, que inviten o ayuden a un desarrollo ético e integral del hombre. (AZCARATE DE ARANGO, s.f., p. 10).

Es necesario comprender que este nivel de organización no es una cadena, sino un rizoma evolutivo; por lo tanto, los nodos pueden reforzarse o hacer contrapeso. Así, la modernidad de los años 1960 tendrá su contrapeso en las tendencias sobre la actitud posmoderna que, a finales de los años 1980 y principios de los 90, invadió el espacio estético de las universidades (aunque no tanto el de la realidad social de Medellín, en descomposición por la violencia política y el narcotráfico).

Es aquí, en la posmodernidad, que observamos otro punto de evolución en el sistema, en el que se aúnan las condiciones sociales y sistemáticas, además de la propiedad habilitante, que es esta posibilidad de transformación estructural que ofrece vías a la acción individual y a sus condiciones de transformación de códigos y operaciones que se pueden extender en estos momentos del sistema. Para las escuelas, el constructivismo-cognitivismo en Colombia ya se reconoce como una corriente de influencia hacia 1985. Se estudia a Piaget, Kohlberg y a Vygotsky para aclarar sus influencias pedagógicas; además, se aportan desde España corrientes influenciadas por Carretero y Coll.

Desde aquí, proponemos el proceso evolutivo, y entendemos que el sistema se diversifica y se multiplica; en él se superponen y se retrotraen una serie de ideas, operaciones y códigos que operan como modelos que pueden convivir, opacarse, mezclarse o desaparecer. Según Efland, Freedman y Stuhr (2003), las teorías posmodernas cambian las concepciones acerca de la relación entre arte y pedagogía. Ellos citan a Aronowitz y Giroux, (1991), Cherryholmes, (1988), los cuales dicen:

Los profesores de orientación posmoderna asumen la tarea de descifrar las representaciones de los contextos sociohistóricos en la construcción de las condiciones educativas, incluyendo el entorno ideológico de los profesores, estudiantes, administradores y los responsables de desarrollar los currículos. (Aronowitz y Giroux, 1991; Cherryholmes, 1988). (EFLAN; FREEDMANN; STUHR, 2003, p. 81).

Intelectuales como Jairo Montoya, Aníbal Córdoba, Darío Ruiz Gómez, Juan Gonzalo Moreno y Jaime Xibille, docentes en ese entonces de la Universidad Nacional sede Medellín, se preocupaban de las nuevas posturas estéticas expuestas por la obra *La posmodernidad – (Explicada a los niños)*, de

Jean-François de Lyotard (1987), en la que se lee: “el investigador relaciona otros tantos signos de un desfallecimiento, una extinción de la modernidad”. Este planteamiento se entiende si se expresa lo que Lyotard determina como cualidad de la posmodernidad:

Mi argumento es que el proyecto moderno (de realización de la universalidad) no ha sido abandonado ni olvidado, sino destruido, “liquidado”. Hay muchos modos de destrucción y muchos nombres le sirven como símbolo de ello. (LYOTARD, 1987, p. 30).

Los docentes conviven en medio de la tendencia posmoderna y el arte conceptual, del que Marchán Fiz (1988) dirá que es la culminación de la *estética procesual*. Lo que también ha sido llamado de un “antiojetualismo a ultranza e indiscriminado”, el arte conceptual trata de desplazar el énfasis sobre el objeto a favor de la concepción y del proyecto, de la conducta perceptiva, imaginativa o creativa del receptor; una concepción sobre la sensibilidad que será trabajada en los programas de artes en las universidades (un aporte al sistema desde los códigos de la posmodernidad y del arte procesual, que aún perduran).

Los novedosos tópicos, códigos y operaciones en el sistema se definen desde otros ambientes, otros actores y otras autorizaciones, pero su vigencia no es universal. En el sistema se continúan los diversos códigos sobrevivientes, a ejemplo del muralismo de Pedro Nel Gómez, que nunca deja de existir y se continúa tanto en las grandes pinturas populares de los años 1970 y 80 (por supuesto clandestinas) y luego en el trabajo de grupos de jóvenes que se expresan en grafiti desde los 90.²² Esta memoria del sistema como expresión en los muros, con sus cambios de operaciones, puede ser ejemplo de los códigos que se retroalimentan y permanecen en el sistema.

Uno de los espacios que se fundaron en estos años, quizá por influencia de las bienales, fue el Museo de Arte Moderno de Medellín, abierto en 1978 por un grupo de artistas, arquitectos y empresarios con el fin de despertar el interés del público por el arte moderno y contemporáneo. Allí se llevó a cabo, a partir de 1981, el Salón de Arte Arturo y Rebeca Rabinovich, que funcionó hasta 2003 y patrocinó muestras de arte joven que ponían en circulación nuevas sensibilidades como parte de códigos emergentes y contrahegemónicos que circulaban en las universidades. Dicen Gutiérrez, Montoya y Aguirre (2008) que el Salón, con sus muestras, “marcó pautas a la región en lo que se refiere a las últimas tendencias del arte”, y nosotros diríamos, por lo tanto, que esas

CARDONA, Bernardo Bustamante. **Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

iniciativas fueron una muestra de la sensibilidad permitida, postulada y desarrollada en las universidades como arte conceptual y como nuevas alternativas, y también que revolucionaban el sistema de comunicación simbólica altamente generalizado, encontrando otros códigos y operaciones que aún se sitúan en las universidades.

Dicen los mismos autores (2008, p. 306):

La formación universitaria de los artistas en el ámbito antioqueño – consolidada en la década de los ochenta – favorece en gran medida el desarrollo de la profesión y estimula la comprensión del arte como quehacer espiritual y fenómeno cultural antes que actividad comercial.

En los años 1990, se desarrolla la actividad de las instalaciones en Medellín, siendo tanto las exposiciones, como las conferencias y talleres, los medios pedagógicos que dan cuenta, en ese momento, de los cambios en el sistema sensible que se hacen reconocer y valer. Ya se ha expuesto aquí el valor de las bienales para el cambio de la mirada, de la estética y de la comprensión del mundo a través de otras experiencias (experiencias sensibles que son posibles y penetran en el sistema general).

La instalación *Hectárea*,²³ de Bernardo Salcedo (ver catálogo de la Tercera Bienal), que consta de un espacio de 500 bolsas de heno empacado que llenan la sala, es una de esas obras que permiten un momento impactante y de efectos pedagógicos a largo plazo, responsable por transformar la concepción, la sensibilidad y el desarrollo del espacio y de la imagen en este contexto. La instalación *Autorretrato – La Cabeza Parlante*,²⁴ de Juan Camilo Uribe, expuesta en 1975 en la galería La Oficina (GUTIÉRREZ; MONTOYA; AGUIRRE, 2008, p. 303) es otra obra de interés y engaño visual que transita entre las vivencias novedosas y abre la experiencia del espacio, además de posibilitar efectos pedagógicos. En el sistema general de la sensibilidad se puede ver el cambio en los códigos y en las operaciones; no se trata únicamente de una cadena de sucesos, es un salto evolutivo, una divergencia no lineal en la que se puede observar una bifurcación en el sistema. Unos órdenes emergentes que generan otras dinámicas y que hacen parte de la propiedad agregacional del sistema.

CARDONA, Bernardo Bustamante. **Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Uno de los agentes del sistema es el Estado colombiano, que propone el retorno al individuo y a sus funciones psicológicas desde el punto de vista de la cognición. Esta propuesta se presenta en la región a partir de los Lineamientos Curriculares (2000)²⁵, y se puede considerarla como la expresión del Estado sobre qué se debe enseñar y cómo enseñar las artes en la educación básica y media. Por lo tanto, son códigos externos e internos y operaciones que pueden conducir a una transformación, pero igualmente se puede sentir el concepto de retardo, ya que pasan años antes de que el sistema lo adopte como operación, como una fuerza y un flujo significativo. Así, el cognitivismo se presenta como una iniciativa que convive con diversas alternativas que evolucionan paralelamente.

Esta propuesta estatal no es una posición sobre la percepción – hecho anteriormente basado en la psicología Gestalt – sino sobre los significados de la obra y sobre la función cognitiva de la enseñanza; parece un retorno del péndulo sobre el sujeto creador. Esta influencia proviene de los Estados Unidos, que exige la realización de una pedagogía basada en las inteligencias múltiples y en el sentido de las artes como área de saber sensible.

Las Orientaciones Pedagógicas, una de las últimas indicaciones del Ministerio de Educación, remite a:

Tres maneras de educación en lo artístico: la formación **para** las artes (formación de artistas), la educación **por** el arte (el arte como vehículo de formación de valores y categorías del ser humano) y la educación **en** el arte (la experiencia estética como salida a las condiciones culturales-sociales) (MINISTERIO DE CULTURA DE COLOMBIA citado por MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2010, p. 15-16).

En esta ocasión, el sistema recoge las entradas desde el agente estatal, que además pretende ser universal, y no consulta la situación de la ciudad. Aparecen ahí los términos de competencias – cognitivas para el arte – y de campo de saber desde la sociología de Bourdieu. Unas propiedades de construcción que pretendían operar como limitantes de las posibilidades de acción en el sistema sensible, tanto para agentes como para las operaciones y códigos.

CARDONA, Bernardo Bustamante. **Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Hoy ocurre un espacio en el cual diversos agentes y redes de conceptos se interrelacionan para preguntarse por el rumbo de la sensibilidad, que es el centro de las operaciones ente el arte y la pedagogía; igualmente se están realizando múltiples propuestas en lo urbano y lo social que no están determinadas por el Estado ni por la academia.

Quizá, el problema en los programas de formación pedagógica de profesores sea pensar la educación artística desde lo tradicional; quizá, el nombre Educación Artística no sea propicio por no recoger la serie de conceptos que surgen en el sistema. Podríamos decir que pensar en la emergencia de un sistema de comunicación como “medio simbólicamente generalizado” permita el desarrollo de una teoría de la educación *para, por y en* el arte, que no puede definirse de antemano, ya que como sistema tiene un carácter de contingente. Por lo tanto, la propuesta es desarrollar estudios ayudados de los conceptos del pensamiento complejo y las herramientas de las ciencias sociales complejas para fortalecer una teoría propia de la sensibilidad.

Conclusiones

Encontrar un camino para observar un “medio simbólicamente generalizado”, como es el sistema de la sensibilidad, requiere describir la evolución de algunas operaciones del sistema. Esta es la tesis que se ha presentado en el artículo. Se trató aquí de vincular las propiedades de los medios simbólicos generalizados, a partir de Mascareño (2009), a las descripciones de operaciones de un sistema que emerge cuando se pregunta por la función de la educación *para, por y en* el arte. Así se ha permitido clarificar cómo, en un sistema cultural como el que emerge en Medellín, se presenta una permanente lucha a la vez que una complementación de órdenes y claves de comportamiento que organizan la sensibilidad.

Entre los órdenes, encontramos diferenciaciones – operaciones y códigos posibles – que pueden servir como unidades de análisis para revelar un sistema de reparto de la sensibilidad. Estos delimitan y ofrecen la diversidad en el sistema, muestran diferentes estados y se presentan como un conjunto de ofertas evolutivas – y no como una cadena de decisiones que, en forma determinista, nos han conducido a la actualidad. Entre los que se describen, están:

- Colonial-simbólico/ representación-racional

- Códigos académicos, clásicos/ impresionismo, formalismo, expresionismo
- Expresión individual/ saber disciplinar
- Simbólico y nacionalista/ signo e internacionalismo
- Objetual/ conceptual
- Cultura hegemónica (modernidad)/ pluriculturalismo, crítica a los grandes relatos (posmodernidad)
- Códigos de cognición/ códigos de la emoción
- Racionalidad institucional/ sistema de lo sensible

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, Luz Análida. Antecedentes históricos de la Facultad de Artes. *In*: FACULTAD DE ARTES. **Facultad de Artes, 25 años Formando en Arte y Cultura**. Medellín: Universidad de Antioquia; Facultad de Artes, 2006. p. 13-37
- AZCARATE DE ARANGO, Hilda. Modernización, educación y cultura: el nuevo papel de la Escuela Popular de Arte. **Arte y Cultura** – Escuela Popular de Arte, año 1, n. 1, (s.f.).
- BERTALANFFY, Ludwig von. Evolución: azar o ley. *In*: _____. **Perspectivas en la teoría general de sistemas**. Madrid: Alianza Editorial, 1979. p. 125-136.
- COLOMBIA. Universidad Nacional de Colombia; Consejo Superior Universitario. Acuerdo 033 de 2007 – Por el cual se establecen los lineamientos básicos para el proceso de formación de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia a través de sus programas curriculares. Acta 11 del 26 de noviembre. Bogotá, 26 nov. 2007. Disponible en: <http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=34245>. Acceso el: 30 nov. 2018.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **¿Qué es la filosofía?**. Traducción de Thomas Kauf. Barcelona: Anagrama, 1994. (Colección Argumentos).
- EFLAND, Arthur D.; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Paidós, 2003.
- ESCOBAR, Eduardo. **Gonzalo Arango, correspondencia violada**. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1980.
- ESTRADA, Leonel. **Catálogo de la Tercera bienal de arte Coltejer (1972)**. Medellín: Medellín: Ed. Colina, 1973.
- GUASCH, Ana María. Una historia cultural de la posmodernidad y del poscolonialismo: lo intercultural entre lo global y lo local. *In*: ARANGO G., Diego León; DOMÍNGUEZ H., Javier; FERNÁNDEZ U., Carlos (Eds.). **La crítica del arte, entre el multiculturalismo y la globalización**. Medellín: La Carreta del Arte; Universidad de Antioquia, 2008. p. 49-65.
- GUTIÉRREZ G., Alba Cecilia. El arte moderno internacional en Colombia (1945-1960). **Artes La Revista**, Medellín, v. 8, n. 15, p. 8-29, 2009. Disponible en: <<http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/6279>>. Acceso el: 14 mayo 2020.
- GUTIÉRREZ G., Alba Cecilia; MONTOYA, Arnaldo; AGUIRRE, Luz Análida. Del arte moderno al arte contemporáneo en Antioquia: ambientes e instalaciones. *In*: DOMÍNGUEZ, Javier; FERNÁNDEZ, Carlos Arturo; GIRALDO, Efrén *et al* (Eds.). **Moderno/Contemporáneo: un debate de horizontes**. Medellín: La Carreta del Arte; Universidad de Antioquia, 2008. p. 295-312.
- GUTIÉRREZ G., Alba; URIBE P., Conrado; RODRÍGUEZ S., Jorge Alberto. **Gestores y eventos del arte moderno en Antioquia (1949-1981)**. Medellín: Facultad de Artes; Universidad de Antioquia; Museo de Antioquia, 2014.

CARDONA, Bernardo Bustamante. **Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

HERNÁNDEZ S., Roberto; FERNÁNDEZ C., Carlos; BAPTISTA L., Pilar. **Metodología de la investigación**. Santa Fe (México): Mc Graw Hill Education; Elosopanda.com, 2014.

JARAMILLO, Camilo Sarmiento. Eladio Vélez: el pincel de la montaña antioqueña. **Revista Nova et Vetera**, Bogotá, v. 4, n. 37, 2018. Disponible en: <<https://www.urosario.edu.co/Revista-Nova-Et-Vetera/Cultura-biografica/Eladio-Velez-el-pincel-de-la-montana-antioquena/>>. Acceso el: 12 mayo 2020.

LONDOÑO VÉLEZ, Santiago. **Historia de la pintura y el grabado en Antioquia**. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1995. (Señas de identidad).

LUHMANN, Niklas. **Complejidad y modernidad**: de la unidad a la diferencia. Edición y traducción de Josexo Beriain y José María García Blanco. Madrid: Editorial Trotta, 1998.

LUHMANN, Niklas. **La sociedad de la sociedad**. Traducción de Javier Torres Nafarrate. Ciudad de México: Herder; Universidad Iberoamericana CDMX, 2007.

LYOTARD, Jean-François. **La posmodernidad** – (Explicada a los niños). Barcelona: Gedisa. 1987.

MALDONADO, Carlos Eduardo. **Complejidad de las ciencias sociales. Y de otras ciencias y disciplinas**. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2016.

MARCHÁN FIZ, Simón. **Del arte objetual al arte de concepto**. Madrid: Akal, 1988. (Arte y Estética).

MASCAREÑO, Aldo. Medios simbólicamente generalizados y el problema de la emergencia. **Cinta de Moebio**, Santiago de Chile, n. 36, p. 174-197, 2009. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2009000300003>>. Acceso el: 12 mayo 2019.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **El árbol del conocimiento**: las bases biológicas del entendimiento humano. Madrid: Editorial Debate, 1990. (Pensamiento).

MEJÍA E., Silvana. **“La nación entera un inmenso Taller”**: discursos sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias en Antioquia (1892-1917). Medellín: Universidad de Antioquia; Fundación Francisca Ralke; Universidad Pedagógica Nacional, 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Colombia. Documento n. 16: orientaciones pedagógicas para la educación artística en Básica y Media. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2010. Disponible en: <https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf>. Acceso: 12 mayo 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Colombia. Serie “Lineamientos Curriculares”: Educación Artística. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional; Ministerio de la Cultura, 2000. Disponible en: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_4.pdf>. Acceso el: 3 nov. 2018

MONTOYA, Saúl. **Informe final del proceso de autoevaluación previo a la acreditación**. Programa de Maestro en Artes Plástica. Departamento de Artes Visuales, Facultad de Artes, Universidad de Antioquia. 2001.

MORIN, Edgar. **El método I**: la naturaleza de la naturaleza. Madrid: Ediciones Cátedra, 1993.

MORIN, Edgar. **El método III**: el conocimiento del conocimiento. Madrid: Ediciones Cátedra, 1999.

MORIN, Edgar. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa, 1998.

CARDONA, Bernardo Bustamante. **Un enfoque complejo para describir las operaciones sensibles que emergen en las interacciones entre arte y pedagogía en Medellín**.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

MUSEO DE ANTIOQUIA (s.f.). Bienales de arte Coltejer. Disponible en: <<https://www.museodeantioquia.co/exposicion/68-70-72-bienales-de-arte-de-coltejer/>>. Acceso: 1 oct 2018.

NUDLER, Óscar. Hacia un modelo de cambio conceptual: espacios controversiales y refocalización. **Revista de Filosofía**, Madrid, v. 29, n. 2, p. 7-19, 2004. Disponible en: <<https://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/view/RESF0404220007A>>. Acceso el: 3 ene. 2018.

O'CONNOR, Joseph; MCDERMOTT, Ian. **Introducción al pensamiento sistémico**: recursos esenciales para la creatividad y la resolución de los problemas. Barcelona: Urano, 1998.

PALACIO, José Guillermo. Nadaísmo, 50 años de un sacrilegio. **El colombiano**, Medellín, 16 jul. 2011. Disponible en: <https://www.elcolombiano.com/historico/nadaismo_50_anos_de_un_sacrilegio-HAec_141701>. Acceso el: 29 nov. 2020.

PRIGOGINE, Ilya. Enfrentándose con lo irracional. In: WAGENSBERG, Jorge (Ed.). **Proceso al azar**. Barcelona: Tusquets Editores, 1986. (Metatemas, 12). p. 155-186.

RODRÍGUEZ, Darío; TORRES, Javier. **Introducción a la teoría de la sociedad de Niklas Luhmann**. Barcelona: Herder, 2008.

RODRÍGUEZ ZOYA, Leonardo G; AGUIRRE, Julio Leónidas. Teorías de la complejidad y ciencias sociales: nuevas estrategias epistemológicas y metodológicas. **Nómadas**, v. 30, n. 2, 2011. Disponible en: <https://doi.org/10.5209/rev_NOMA.2011.v30.n2.36562>. Acceso el: 3 nov. 2019.

RODRÍGUEZ ZOYA, Leonardo G.; RODRÍGUEZ ZOYA, Paula G. El espacio controversial de los sistemas complejos. **Estudios Filosóficos**, Medellín, n. 50, p. 103-129, 2014. Disponible en: <<http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n50/n50a07.pdf>>. Acceso el: 11 feb. 2018.

SALDARRIAGA V., Oscar. **Del oficio de maestro**: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: Magisterio Editorial, 2003.

SAMETBAND, Moisés José. **Entre el orden y el caos**: la complejidad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999. (La ciencia para todos, 167).

SOSA, Pedro; CHAPARRO, Elver. Regímenes escópicos, disciplinamiento y sujetos: la educación artística en la escuela colombiana. **Praxis & Saber**, Tunja, v. 5, n. 9, p. 211-233, jan.-jun. 2014. Disponible en: <<https://doi.org/10.19053/22160159.3002>>. Acceso el: 29 nov. 2020.

WAGENSBERG, Jorge. **Ideas sobre la complejidad del mundo**. Barcelona: Tusquets Editores, 1994.

NOTAS

1 Este artículo está relacionado con la investigación doctoral “Interacciones entre Arte y Pedagogía en Colombia: un estudio sistémico entre instituciones educativas, colectivos y programas de formadores bajo el paradigma de sistemas complejos”. Este aparte, se basa en una metodología de diseño narrativo (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2014, p. 487) que permite identificar cambios y transformaciones en los contextos sociales colombianos y, específicamente, en Medellín.

2 Dicen Deleuze y Guattari (1994, p. 179), hablando de la sensibilidad en el sujeto: “el devenir sensible es el acto a través del cual algo o alguien incesantemente se vuelve otro (sin dejar de ser lo que es)”.

3 Dicen Darío Rodríguez y Javier Torres: “la teoría de la evolución resuelve – al tiempo que reemplaza e invisibiliza – la paradoja de la probabilidad de lo improbable mediante la diferencia entre *variación* y *selección*”. (RODRÍGUEZ; TORRES, 2008, p. 301). Ver también: LUHMANN, 1998, p. 360.

4 Niklas Luhmann dice de la evolución: “la teoría de la evolución diseña un modo específico de cambio estructural distinguiendo entre mecanismo de variación, selección y estabilización”. (LUHMANN, 1998, p. 96).

5 SAMETBAND (1999, p. 159) entiende por atractor la “región del espacio de las fases de los sistemas disipativos hacia la cual convergen las trayectorias que parten de una determinada región, llamada cuenca del atractor”.

6 Dicen Rodríguez y Torres acerca de los pensamientos de Luhmann sobre la evolución: “hay que agradecer a Darwin el haber distinguido entre *variación*: algo se transforma en algo distinto; *selección*: adhesión positiva a los hechos que van variando; y, lo que hoy se agregaría, *re-estabilización* – aquello que en lo sucesivo muestra si la selección ha sido exitosa”. (RODRÍGUEZ; TORRES, 2008, p. 303).

7 Si recordamos los conceptos de Ana María Guasch (2008), los estadios – sentido estructural del devenir histórico – pueden entenderse como el período premoderno o precolonial; el período moderno o colonial con episodios de reforzamiento de la identidad del colonizado, de resistencia y de hibridación, y un quinto estadio, en el que la “cuestión es cómo las nuevas y múltiples identidades ‘locales’ [...] pueden coexistir dentro de la transnacional expansión del nuevo mapa cognitivo global y del capitalismo multinacional” (GUASCH, 2008, p. 49-50). Podemos nombrar este último estadio como posmoderno o postcolonial.

8 Los autores toman este concepto de Martin Jay y, al usarlo, para ellos existen tres momentos: “El primero de estos regímenes escópicos corresponde al perspectivismo cartesiano, el cual fundamenta las artes visuales con el redescubrimiento de la perspectiva. El segundo régimen se asocia con el mundo empírico baconiano, donde ya no existe una referencia a un espacio geometrizado, a las semejanzas. Por tanto este segundo régimen corresponde a una experiencia visual de tipo experimental que se orienta a la observación. Por último, describe un régimen visual que denomina “barroco”, donde éste no responde simplemente al estilo de un período, sino a un régimen que coexiste con los dos anteriores en el decurso de la modernidad”. (SOSA; CHAPARRO, 2014, p. 219).

9 Durante el siglo XIX, escritores como Michel Eugène Chevreul y Charles Blanc escribieron tratados sobre color, efectos ópticos y percepción. Adaptaron la investigación científica de Hermann von Helmholtz e Isaac Newton a una forma accesible para el común de la gente. Según Chevreul, el tono local no existe en sí mismo, sino que es dependiente del color de los objetos circundantes, como también cualquier color percibido llama a su complementario para existir. Para consulta directa, buscar a: CHEVREUL E.

Des couleurs et de leurs applications aux arts industriels. París: J. B. Baillièrre et Fils, 1864; o acceder a: <<https://bit.ly/2V3QkHB>>.

10 Muchas décadas después, me tocó como estudiante en el Instituto de Bellas Artes realizar estos trabajos de color, pero sin referencias históricas ni científicas.

11 Resolución consolidada en el “IV Encuentro Nacional de Educación Artística: lugares y sentidos del arte en la educación en Colombia”, celebrado en Bogotá en noviembre de 2008. El texto consta en las relatorías finales de las mesas de trabajo.

12 En el documento oficial sobre la Educación Artística en Colombia se propone esta diferencia: formación para las artes, la educación por el arte, la educación en el arte, esto se aclara en la nota 11.

13 Al referirse al muralismo como expresión, Pedro Nel Gómez decía: “Pienso que un mural es una página abierta ante el pueblo, y que este la leerá todos los días aún sin percatarse, vivirá con ella y en ese diálogo se llenará de grandes esperanzas”. (GÓMEZ *apud* LONDOÑO VÉLEZ, 1995, p. 188).

14 Nos tocó personalmente en 2004, cuando iniciamos los proyectos sociales con Desearte Paz. Para el momento, se debió reconocer la estética relacional. Ver más en: <<http://www.catedrasedellinbarcelona.org/archivos/pdf/30-BuenasPracticas-DeseartePaz.pdf>>.

NOTAS

15 Dice su historia oficial en la Escuela Superior Tecnológica de Artes Débora Arango: “En 1937 expuso acuarelas de paisajes, animales y naturaleza muerta, junto a sus compañeras del taller de Nel Gómez. En 1938 se apartó de su maestro y comenzó a trabajar sola, experimentando con desnudos de tamaño natural y pintando escenas de la vida real. Un año después participó en la ‘Exposición de Artistas Profesionales’ en el Club Unión de Medellín, donde expuso acuarelas y óleos, incluyendo dos desnudos; uno de ellos, ‘Cantarina de Rosa’, ganó el primer premio y el escándalo estalló. La sociedad política e intelectual repudió su obra y la calificó de sórdida, impúdica y pornográfica. En 1946 viajó a México para perfeccionarse y estudiar a los muralistas; de regreso, en 1948 expuso en Medellín, pero su desnudo, esta vez ‘La adolescencia’, volvió a escandalizar a la sociedad y [ella] estuvo a punto de ser excomulgada por las reiteradas quejas que la Liga de la Decencia de Medellín elevó por lo ‘inmoral de sus cuadros’. Ver más en:

<<https://deboraarango.edu.co/portal/index.php/nuestra-historia-debora-arango>>.

16 En artículo titulado “Eladio Vélez: el pincel de la montaña antioqueña”, Camilo Sarmiento Jaramillo dice: “En 1932 fue nombrado profesor de dibujo y pintura en la Escuela de Bellas Artes de Medellín, y en 1934 asumió la dirección de la Escuela de Pintura y Dibujo del Instinto de Bellas Artes, en remplazo de su antiguo amigo Pedro Nel Gómez. Fue profesor de esta escuela hasta 1944, cuando se retiró de manera definitiva y se consagró al desarrollo de su obra”. Ver más en: JARAMILLO, 2018.

17 El 17 de julio de 2011, en el diario más prestigioso de la ciudad, **El Colombiano**, aún se recrimina a los Nadaístas estas chanzas de poetas, leyendas que fueron escándalo, mito y fantasía y que conmovieron a los recónditos conservadores dueños de la ciudad. Dice José Guillermo Palacio que, a la medianoche del sábado, 9 de julio de 1961, “En la Catedral, camuflados entre los creyentes los nadaístas acechaban y armaban su trama” (en 2011 se han cumplido 50 años del escándalo). La única trama de los nadaístas fue la poesía. Ver más en: PALACIO, 2011.

18 Pueden verse los videos de la crítica de arte Martha Traba en la serie *Historia del arte moderno contada desde Bogotá, por Martha Traba (1983)*. El capítulo 4 se tituló “Arte y sociedad”, al cual se puede acceder por el siguiente enlace: <<https://www.youtube.com/watch?v=0gl-UVdQfj8>>.

19 Dice el Museo de Antioquia en su página web: “Entre 1968 y 1972, Medellín fue sede de tres bienales de arte auspiciadas por Coltejer, empresa vinculada con la organización y patrocinio de estos eventos que marcaron un hito en la historia del arte latinoamericano. El impacto de las bienales en la esfera artística y social de la época fue amplio y se evidencia, por ejemplo, en la realización del Coloquio de Arte No Objetual y en la creación del Museo de Arte Moderno de Medellín”.

20 La *Discipline Based Art Education (Educación artística basada en la disciplina del arte, en traducción libre)*, que es la tendencia sobre la disciplinarización que triunfa como modelo del sistema educativo norteamericano.

21 Consultar en: <http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=34548>.

22 Hoy en día se puede visitar, a través de Casa Kolacho, una zona con grafiti. Ver más en: <<https://es-la.facebook.com/LaCasaKolacho/>>.

23 Se puede verla en el catálogo de la Tercera Bienal de Arte Coltejer (1973) y también aquí: <<https://bit.ly/2HEJeq0>>.

24 Se puede ver en Gutiérrez, Montoya y Aguirre (2008) y también aquí: <<https://bit.ly/33gj2tx>>.

25 Recordemos que Colombia elige una constituyente y una nueva constitución es aprobada en 1991, con una reforma educativa para 1994 (Ley 115).

Uma experiência entre práticas psicomotoras e jogo dramático infantil: imagens do brincar

An experience between psychomotor practices and dramatic play: images of playing

Una experiencia entre prácticas psicomotoras y juego dramático infantil: imágenes del juego

Thiago Meira

Universidade Federal de Ouro Preto

E-mail: meira2210@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4213-6489>

Neide das Graças de Souza Bortolini

Universidade Federal de Ouro Preto

E-mail: neideletra@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0312-4087>

RESUMO:

Este artigo se destina ao estudo de práticas psicomotoras relacionais como base para o desenvolvimento de uma experiência com jogos dramáticos realizada com estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental, durante a qual, a observação crítica permitiu conduzir ações que se balizam pela subjetividade e alteridade das crianças. Partindo das proposições conceituais de Suzana Veloso Cabral (2001) sobre a Psicomotricidade Relacional, o artigo busca aproximações com teorias de teatro e educação de Peter Slade (1978), valorizando as potencialidades inventivas das crianças. Assim, o artigo apresenta aspectos relevantes dos cinco encontros realizados com os estudantes, ressaltando a evolução das vivências mediadas pela combinação da psicomotricidade relacional com o jogo dramático.

Palavras-chave: *Psicomotricidade relacional. Dramatizações espontâneas. Jogo dramático infantil.*

ABSTRACT:

This article is intended for the study of relational psychomotor practices as a basis for the development of an experience with child drama carried out with students in the second year of elementary school, during which, critical observation allowed to conduct actions that are guided by the subjectivity and otherness of children. Starting from the conceptual propositions of Suzana Veloso Cabral (2001) on Relational Psychomotricity, the article seeks approaches with theories of theater and education by Peter Slade (1978), valuing the inventive potential of children. The article presents relevant aspects of the five meetings held with students, highlighting the evolution of experiences mediated by the combination of relational psychomotricity and dramatic play.

Keywords: *Relacional Psychomotricity. Natural dramatizations. Child drama.*

RESUMEN:

Este artículo está destinado al estudio de las prácticas de la psicomotricidad relacional como base para el desarrollo de una experiencia con juegos dramáticos realizada con alumnos de segundo año de Educación Primaria, durante la cual, la observación crítica permitió realizar acciones que se guían por la subjetividad y alteridad de los niños. Partiendo de las proposiciones conceptuales de Suzana Veloso Cabral (2001) sobre Psicomotricidad Relacional, el artículo busca aproximaciones con las teorías del teatro y la educación de Peter Slade (1978), valorando el potencial inventivo de los niños. El artículo presenta aspectos relevantes de los cinco encuentros mantenidos con los estudiantes, destacando la evolución de experiencias mediadas por la combinación de psicomotricidad relacional y juego dramático.

Palabras clave: *Psicomotricidad relacional. Dramatizaciones Espontáneas. Expresión dramática infantil.*

Artigo recebido em: 30/09/2020

Artigo aprovado em: 05/01/2021

Introdução

As práticas psicomotoras podem fazer parte de projetos pedagógicos em arte-educação, sendo base e ponte para diversas outras atividades, em especial, para a elaboração de jogos dramáticos. Assim, apresentamos neste artigo uma análise de intervenção baseada em práticas psicomotoras e jogos dramáticos desenvolvida com uma turma de crianças em uma escola de Ensino Fundamental¹. O projeto das oficinas foi constituído como uma atividade extracurricular, e a conjuntura educacional dessa escola pública, já bastante conhecida na realidade nacional, não é abordada, a despeito de sua importância e de suas reverberações. A turma em que a experiência foi compartilhada era composta por 22 alunos e alunas, com idades entre 5 e 6 anos. Dessa maneira, nesse caso específico, apesar de observarmos os reflexos do espaço escolar nas ações das crianças, o foco da análise foi psicossocial, uma vez que nosso olhar esteve voltado para as relações que elas estabeleciam consigo mesmas e com seus pares.

Essa intervenção estava fundamentada em experimentações que eram parte integrante de uma pesquisa de mestrado que levantou conceitos teóricos da Psicomotricidade Relacional, tendo por base os estudos de Suzana Veloso Cabral (2001), e do Jogo Dramático Infantil, valendo-se principalmente dos estudos de Peter Slade (1978), tecendo entre eles uma rede de possibilidades para uma ação criadora que entende o imaginário como potência do desenvolvimento estético, psicossocial e cognitivo da criança.

A metodologia que guiou os encontros na escola propunha um primeiro contato das crianças com os jogos psicomotores, de experimentação livre com objetos não estruturados, como será adiante explicado, observando principalmente as reverberações subjetivas e dos desejos dos alunos e alunas. Partindo dessa observação e das imagens que surgiram nessa vivência psicomotora, foi proposto o encaminhamento para o jogo dramático infantil. O que percebemos nessa metodologia, que justificou sua escolha, é justamente a possibilidade de, em primeiro plano, conhecer as crianças que ali jogavam e entender, pela observação minuciosa das subjetividades, quais eram os desejos, ensejos, motivações que estavam latentes em seus corpos expressivos, manifestos na psicomotricidade relacional e, a partir desse entendimento, encaminhar essas criações, ainda difusas, espalhadas no espaço estético, para a prática do jogo dramático infantil. Ou seja,

MEIRA, Thiago. BORTOLINI, Neide das Graças de Souza. **Uma experiência entre práticas psicomotoras e jogo dramático infantil: imagens do brincar.**

POÉS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

todos os temas abordados e elaborados nos jogos dramáticos partiram da ação consciente e/ou inconsciente das crianças, ao permitirem que o imaginário e os desejos pudessem se expressar na vivência psicomotora. Essa linha de ação, que partia da psicomotricidade e desencadeava o jogo dramático, nos possibilitou refletir como o jogo livre, cuja aparência lembra um caos criativo, traz um material rico para a expressão teatral. A vivência se revelou mais própria das crianças, com temas, imagens e reflexões que partem de sua singular experiência corporal e subjetiva.

Em cinco encontros, com duração de três horas cada, materiais simples e distintos foram levados para a exploração das crianças em livre interação – bolas, tecidos, jornais, caixas de papelão. Ao observar em detalhes as imagens surgidas, buscamos ampliá-las no espaço do jogo dramático e, assim, foi elucidado um caminho entre teoria e prática, tomando os pressupostos da psicomotricidade relacional no âmbito da pesquisa, que tinha como objetivo a análise de aspectos do imaginário infantil como limiar de criação dos jogos.

Psicomotricidade Relacional²: espaço de jogo, afetos e conhecimentos

As práticas psicomotoras consistem em favorecer relações socioafetivas que emergem da interação dos sujeitos pela expressão livre de seus corpos num determinado espaço, sala ampla e segura, que abriga objetos pouco estruturados e disponíveis para a brincadeira e a ressignificação, tais como tecidos, jornais ou bolas, entre outros. Surgida como uma evolução da reeducação psicomotora, a psicomotricidade relacional ganha outros contornos, sejam educacionais ou terapêuticos, empregando dois sistemas: teoria psicanalítica e psicologia genética. Na concepção de Cabral (2001), ela pode ser definida como terapia ou, simplesmente, como profilaxia:

[a terapia psicomotora dá] ênfase à relação afetiva, à expressão corporal, como meio de atingir fantasias e conflitos da criança, promovendo a afirmação de seu desejo e a busca de conhecimento e pesquisa da realidade, de modo mais espontâneo, através de atividades psicomotoras livres (CABRAL, 2001, p. 7-8).

A leitura dessa prática se dá por ações e reações dos sujeitos que estão no jogo, o que possibilita uma atenção maior ao corpo em movimento, que passa a ser a principal fonte de leitura dos sentimentos, das angústias e dos desejos.

Há nesse novo espaço de tratamento a noção básica de que o corpo é mensageiro de ideias que ultrapassam o comunicável através da linguagem verbal, pois o movimento, as tensões, gestos e mímicas veiculam algo que se manifesta em nível de ícones e índices que não se consegue nomear com precisão e que só pode ser verbalizado em linguagem poética e metafórica (CABRAL, S., 2001, p. 19).

Um conjunto de bolas bem grandes; jornais espalhados em uma sala, forrando toda a sua área; uma variedade de cortes de tecidos coloridos disponíveis no espaço; uma sala repleta de caixas de papelão: estes são exemplos dos cenários possíveis nas práticas psicomotoras, que envolvem a preparação do espaço, mas que preservam também o vazio da sala e, assim, são um convite ao jogo psicomotor e à brincadeira livre. Tudo isso, a cada dia, vai sendo aliado ao estímulo musical, à busca de uma trilha sonora que acompanhe aquela movimentação, de forma que a abundância dos objetos, fora dos seus usos e espaços comuns, num espaço amplo e vazio, possibilite a interação com o corpo da criança, em suas infindáveis criações.

Como alguns dos materiais acabam tomando conta de toda extensão do chão, já há um primeiro contato não cotidiano que se dá pelo pé, ou pela pele, aliás, pela exploração sensível que acontece por vários caminhos, percorrendo quase todos os sentidos. A sinestesia também é importante para que o processo de des-simbolização impulse novas leituras desses objetos, estimulando o imaginário na formação de novos símbolos. A atmosfera que o jogo psicomotor instaura é um ambiente de sentidos aguçados, atentos às mínimas percepções, que despertam imagens carregadas de significados subjetivos e que começam a guiar e a ser guiadas pelo princípio de prazer. As nuances afetivas levam os corpos por uma espécie de brincadeira, ou dança pessoal, em harmonia com a interação com os materiais, por entre vias diversas e de maneira dinâmica ou mutante.

Nos encontros com práticas psicomotoras percebemos a eclosão das relações socioafetivas e, nesse processo, há uma mobilização de si, bem como uma experimentação da relação movida pela vivência afetiva. Aí está a chave dos conhecimentos: as imagens despertadas por esse espaço com objetos ressimbolizados pela via da fantasia ou do imaginário.

A investigação das possibilidades que esses materiais oferecem – seja no nível tátil, seja na infinidade de movimentos criados no espaço – possibilita a percepção da gradual ressignificação do objeto para uma posterior simbolização dentro no jogo espontaneamente surgido.

Os primeiros minutos das práticas são de grande relevância. É provável que surja a angústia frente à questão “o que fazer?”. Essa angústia pode ser causada por um certo excesso de direcionamentos pedagógicos, o que acaba por despertar o desejo de brincar, assim que se percebe em um espaço livre para ações, o que é pouco comum em certos contextos escolares. Pudemos observar, então, a necessidade de brincar na exploração dos corpos das crianças em interação no espaço preparado para o livre acesso. É também nesse momento que são mais recorrentes os jogos expressivos, assim como lembra Cabral: “[...] são expressivos de si mesmo, e de si no confronto com os outros e do prazer que as habilidades e o funcionamento corporal permitem revelar” (CABRAL, 2001, p. 42).

Os atos ou jogos expressivos facilmente se transformam em jogos simbólicos, sendo-nos possível perceber a transição espontânea de uns em outros. Em psicomotricidade relacional, entendemos que os jogos simbólicos são:

[...] jogos representativos, de faz-de-conta e dramatização, em que se busca o prazer, o domínio da angústia e até mesmo a solução de conflitos, por sua possibilidade de “equilibrar” as fantasias ou fantasmas, ou seja, o mundo interno com a realidade externa (CABRAL, 2001, p. 42).

Os momentos em que, de forma espontânea, surgem jogos simbólicos são prontamente identificados. São percebidas as transições e os entrelugares de projeção imagética. As dimensões da sala parecem ganhar novas proporções, a intensidade dos movimentos e sua qualidade adquirem novas propriedades. A imersão no jogo simbólico cria uma atmosfera diferenciada, na qual os participantes exploram suas próprias imagens e há, ali, uma entrega afetiva que salta aos olhos. Logo, observamos o limiar que pode ser ponte entre os jogos da psicomotricidade relacional e o jogo dramático infantil, capturando as imagens surgidas e reverberadas nos corpos das crianças como material-base para criações e formas estéticas.

O jogo dramático infantil

Antes de adentrar o campo do jogo dramático infantil, é importante esclarecer o conceito de “Jogo Dramático”. Como coloca Maria Lúcia Pupo (2005), há duas concepções com características que ora convergem, ora divergem em relação a essa terminologia, principalmente por haver dois conceitos estrangeiros que dão origem à mesma expressão em português (PUPO, 2005, p. 220).

A primeira, de origem anglo-saxã, *dramatic play*, tendo em Peter Slade (1978) uma de suas principais referências; e a segunda, de origem francesa, *jeu dramatique*³, cujo precursor foi Léon Chancrel (1886-1965), mas com definição mais atualizada de Jean-Pierre Ryngaert (2009).

O *dramatic play* refere-se ao jogo espontâneo, facilmente observado nas brincadeiras infantis. A criança se entrega ao jogo, produzindo contextos, tomando para si algum papel, valendo-se de jogos simbólicos, com utilização de materiais diversos, uma vez que está absorta, porém consciente, em uma ficção criada a partir de alguns estímulos. Pode ser uma atividade solitária ou em grupo, por não haver regras e objetivos estritamente definidos ou dados por um orientador de jogo. É a capacidade de agir como se, inerente ao desenvolvimento infantil (PUPO, 2005, p. 221), e resgatada pelo ator em seu trabalho de criação. Pupo (2005) ressalta que, ao se adotar o *dramatic play* como atividade de desenvolvimento cognitivo e sociocultural da criança, não há a intenção de trazer o teatro ou as convenções teatrais para a atividade. Ou seja, não se pretende ensinar ou fazer teatro, ao contrário, a atividade vale pela entrega nessas experimentações, pois resultam, nessas vivências, do estado de ser/estar da criança em jogo.

Se, com Freud, compreendemos que o jogo é inerente e fundamental ao homem, visto que estimula seu acesso ao inconsciente e faz com que experimente situações próprias do real em realidades outras, fantásticas, parece evidente que a criança, ao brincar com imagens de seu cotidiano, está realizando algo a mais para seu desenvolvimento. Esse tema é abordado pelo pesquisador americano Peter Slade (1978), em sua obra *O jogo dramático infantil*. Sua primeira constatação, tal qual a premissa freudiana, é a necessidade vital que tem o homem de jogar.

O jogo dramático é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo é na verdade a vida. A melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde oportunidade e encorajamento lhe são conscientemente oferecidos por uma mente adulta. Isso é um processo de “nutrição” e não é o mesmo que interferência (SLADE, 1978, p. 18).

Apropriando-se da origem grega da palavra *drama*, o autor mostra que ela remete a fazer e a lutar. Concluímos, dessa maneira, que a criança, ao dramatizar, acaba por descobrir a vida e a si mesma no contexto experimentado. Por meio do jogo, que tem por característica a repetição, ou mesmo a representação de algo já observado, a criança tem a oportunidade de explorar suas experiências

emocionais, sejam elas individuais ou em grupo, levando-a na direção do autoconhecimento e de conhecimentos de sua relação em sociedade. Slade (1978) evidencia que essa experiência não é teatro formalizado, mas sim “jogo dramático”, importante exercício de evolução do ser humano.

Esse jogo traz, em si, momentos realistas e outros imaginativos, sendo natural, para a criança, essa convergência. Perceberemos a evolução do sujeito à medida que sua compreensão da realidade for maior ou, ainda, pela sua experiência de vida. A imaginação torna-se fundamental como elo entre o desejo e o entendimento do real, enquanto uma das possibilidades de realização do desejo.

Da psicomotricidade relacional aos jogos dramáticos – análise dos encontros com as crianças

Os jogos psicomotores têm como ponto de partida o desejo e as questões que são relevantes para as crianças numa verdadeira brincadeira, na qual surgem as dramatizações espontâneas. Assim, elas podem mostrar as identificações primárias, as leituras que fazem do mundo e o potencial para tomadas de decisões, de forma diferenciada daquelas do seu dia a dia, seja na rotina familiar ou escolar.

Considerando os múltiplos processos de socialização, incluindo os primeiros contatos que se dão entre as crianças, Cabral (2001) atenta para a importância da comunicação e para a expressão dos desejos e dos impulsos que culminam em situações simbólicas, o que também pode uni-las em seus desejos comuns, valorizando-as pela potência do encontro.

Neste novo espaço psicomotor tornar-se-ia possível para ela [a criança] confrontar-se com seus desejos fusionais e buscar sua identidade, posicionar-se frente às frustrações necessárias à humanização, podendo aceitar faltas e limites, que demarcam os desejos, e ter acesso à comunicação simbólica e à socialização (CABRAL, 2001, p. 82).

No primeiro encontro, realizado com bolas de Pilates⁴, por vezes observamos o impulso de tomar o objeto de desejo, ou seja, querer o objeto do colega, gerando frustração e a costumeira reação de choro, seja pela perda, seja pela rejeição de um grupo específico que impede a participação. Enquanto algumas crianças se isolam quando são preteridas por um grupo, outras buscam novos parceiros. O papel dos mediadores resulta em conviver com “o problema”, na busca, junto a cada

MEIRA, Thiago. BORTOLINI, Neide das Graças de Souza. **Uma experiência entre práticas psicomotoras e jogo dramático infantil: imagens do brincar.**

POÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

uma das crianças, por diferentes formas de contornar a situação para dar prosseguimento ao jogo. Muitas vezes, em situações de conflitos, essa mediação faz a ponte entre o jogo psicomotor e o simbólico em curso. Exemplificando: duas garotas com uma bola na cabeça diziam ser flores, então, para agregar uma terceira, que se sentia apartada da brincadeira, procuramos uma maneira de introduzi-la como mais uma flor naquele jogo de imagens, o que resultou muito bem: surgiram três flores. Outras imagens que emergiram foram os carros de corrida, uma locomotiva, e o próprio jogo de futebol, em que se destacaram os movimentos com as bolas gigantes. Tudo isso entre expressões livres do desejo, em vivências de socialização.

Observamos que o imaginário de cada criança começa a se desenhar no espaço/tempo, assim, o caos aparente se torna terreno fértil para a livre criação. A partir daí, pela ação do imaginário e da memória, *flashes* do cotidiano ganham estéticas espontâneas, lúdicas. E é justamente nesse jogo espontâneo e simbólico que a criança se revela, sendo possível uma leitura de seus desejos na brincadeira ao trazer consigo marcas da vivência social e cultural que afloram desse caos criativo.

Quem olha a sala, durante esses trabalhos em que se misturam jogos expressivos e simbólicos, pode ver a pluralidade de subgrupos, cada um explorando à sua maneira os objetos. Entretanto, um observador pode achar o caos muito estranho – o que ocorre com alguns professores, acostumados que estão com a disciplina escolar. Como salienta Marina Marcondes Machado (2012), ao tratar do conceito de “criança *performer*”: “Não se trata de ‘qualquer coisa’; não se trata de ‘anarquismo’ nem de ‘amor livre’ (embora qualquer coisa com pitadas de anarquismo e de amor livre poderá ser bem vinda!)”, e assim, a autora propõe que o ensino de arte se aproxime do chamado *work in process* (MACHADO, 2012, p. 9)⁵. Isso significa aproveitar os processos de criação coletiva, em vez de levar modelos prontos às crianças para que repitam, tomando isso como arte. Assim, professores e alunos traçam juntos, no tempo/espaço, caminhos expressivos que surgem espontaneamente, de forma horizontal, recriando a linguagem teatral.

Voltando à prática psicomotora, é a “vida mesma” que se insere no jogo pelas memórias revividas. As memórias sensoriais vêm à tona, configurando os jogos fantasmáticos que criam brechas na realidade e acessam os sentimentos que a criança não consegue administrar no jogo simbólico ou nas atividades expressivas com o objeto (CABRAL, 2001, p. 44). Por isso mesmo, são recorrentes as

manifestações de choro e de angústia entre efusões de alegria. É preciso lembrar que as bolas remetem a um certo espaço de ligação materna, uma evocação do útero, ou da matriz geracional, de vínculos bem primordiais.

Nesse sentido, há um exemplo de um desses acontecimentos nas vivências em questão. Uma das meninas chorava por não ter uma bola. Então, foi-lhe entregue uma, mas ela não a aceitou e repetia que não tinha uma bola. Mais uma vez a bola foi colocada à sua disposição, com a afirmação: “– Aqui, uma bola para você!”. Ainda em estado de angústia, ela disse que, na verdade, ninguém queria brincar com ela, ao passo que outra garota lhe dizia “– Eu estou aqui, eu brinco com você!”. Mesmo assim, o choro seguia. Tomada pela angústia, ela continuava a repetir que não havia uma bola e que ninguém queria brincar com ela. Esse sentimento primário de angústia, expresso pelo choro ou mesmo pelo apego, seja aos objetos ou às pessoas, seria uma manifestação da falta fundamental⁶, logo, uma questão inconsciente. Ou seja, mesmo diante de soluções práticas para resolver o “problema”, os desejos de ter uma bola ou de alguém para brincar não foram assimilados. Ao apontarmos esse exemplo, ressaltamos que os sentimentos incompreensíveis são de extrema importância na prática psicomotora e nos jogos propostos.

É por isso que tais jogos ajudam a criança na compreensão de si, acessando espaços inconscientes que facilitam o amadurecimento entre corpos em relações. No exemplo dado, mais que o apego à bola ou à companhia para brincar, ressalta-se a dimensão desejante. Talvez, por esse motivo, as soluções apresentadas não surtiam o efeito apaziguador, e a angústia permanecia. Nesse sentido, Cabral (2001), na sua releitura do “fantasma” freudiano, explicita a pulsão de apego e agressão, de amor e ódio que ele desperta (CABRAL, 2001, p. 46). Na dimensão do fantasma, não há mais palavras, apenas o choro que denota a angústia, restando à criança essa possibilidade de manifestar-se.

Sendo este o primeiro contato das crianças com essas vivências, optamos, naquele momento inicial, por não dirigir a vivência para algum jogo dramático, deixando-as livres para entender e vivenciar essa nova prática que descobriam, bem como para nos conhecer um pouco mais, já que nós, que ali desenvolvíamos a prática com elas, não fazíamos parte de sua rotina na escola. A ideia foi possibilitar um reconhecimento recíproco nesse espaço novo, criado de interações e brincadeiras possíveis.

MEIRA, Thiago. BORTOLINI, Neide das Graças de Souza. **Uma experiência entre práticas psicomotoras e jogo dramático infantil: imagens do brincar.**

POÉS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

No segundo encontro, pedimos às crianças para que se deitassem em um canto da sala e fechassem os olhos, em uma proposta de relaxamento. Esse princípio metodológico é uma forma de quebrar com o cotidiano da escola e voltar a atenção para uma nova atividade. Ouvindo a música, elas silenciavam e seguiam orientações para a respiração. Aos poucos, tecidos de cortes e dimensões variadas, entre um e três metros, foram colocados por cima das crianças, uma a uma. Apesar de seus corpos denunciarem o desejo de se mover e pegar o tecido, elas permaneciam imóveis, segurando o riso e esperando a sua vez de simplesmente serem “cobertas” por um tecido, indicando que isso despertava uma sensação de aconchego e prazer.

Com os tecidos, pouco era dito durante boa parte da prática psicomotora, já que o próprio material mobilizava a movimentação sensório-motora das crianças. A ausência dessa condução diretiva revelou-se um ponto positivo na prática: a experimentação solitária do tecido, antes de passar para a interação com outro participante, o que acaba contagiando o grupo com algumas ideias de imagens típicas ou conduzindo para a imitação de ações. Em outras palavras, a exploração individual do objeto, ainda que de forma tímida, coloca a criança num estado novo, no limiar da descoberta e do desejo por fazer algo, que passa do não saber bem o que fazer para a ação criativa. Posteriormente, vem os jogos de imitação, em duplas, trios ou, ainda, reunindo por alguns instantes quase todas as crianças.

Antes de adentrar o tema da imitação, é preciso apresentar as primeiras manifestações de “personagens” em esboços de jogos simbólicos que levaram aos jogos dramáticos. Tornaram-se, principalmente, “princesas” e “lutadores de karatê”, uma replicação de papéis respectivamente esperados para meninas e meninos em nosso contexto social, marcado pela reprodução desses tipos em diversas formas midiáticas: televisão, jogos, filmes, livros. Embora essa dimensão tenha sido abarcada, uma boa dose de inventividade surgiu com os tecidos, que se tornaram figurinos bem criativos. Assim surgiu o jogo de recriação e de imitação. Uma das crianças pediu ajuda para lidar com uma roupa de karatê, e esse fato despertou na maioria dos meninos e em algumas garotas o desejo de também experimentar aquela personagem. Uma das meninas solicitou auxílio para vestir uma saia de “princesa”, o que logo também ativou em outras meninas e em alguns garotos a vontade de

experimentalizar a saia – ou a roupa de princesa. Felizmente, alguns meninos e meninas transgrediram a tendência inicial de associar o menino ao lutador e a menina à princesa, o que permite pensar em alguma flexibilidade e aceitação de mudanças possíveis em nossa sociedade.

O fato é que essa imitação buscou modelos reais, inclusive televisivos. Na Psicologia Genética de Jean Piaget⁷, apresentada na releitura de Cabral (2001), a imitação é uma importante expressão da evolução do pensamento cognitivo das crianças, que passariam pelo período pré-operacional entre os 3 e 7 anos. Nessa etapa, a fantasia torna-se um relevante mecanismo de experimentação. Surgem identificações, bem como o desejo de imitação de figuras da realidade ou da ficção. Destaca-se um amadurecimento dos jogos simbólicos, em que as crianças passam a se ater aos detalhes – a roupa de karatê com faixas devidamente posicionadas ou os detalhes do cabelo e das saias das princesas.

No jogo simbólico coletivo os diversos papéis se diferenciam cada vez mais e se tornam complementares [...]. Há aí um progresso na socialização e uma passagem do egocentrismo inicial para a reciprocidade, o que permite o jogo de papéis e uma maior coerência e ordem.

O jogo é, então, uma transformação afetiva da realidade, mas também uma expressão desta realidade, a partir dos quatro, até os sete anos. O símbolo é menos deformante e se aproxima da imitação e da imagem adequada, havendo uma maior coordenação entre os significantes fornecidos pela imitação e assimilação lúdica, com maior adaptação à realidade (CABRAL, 2001, p. 255).

Nesse segundo encontro com a turma, foi importante essa observação com os jogos simbólicos, o que nos fez perceber que caminhávamos para uma abertura para o jogo dramático, o que viria a se efetivar no encontro seguinte, para o qual foi escolhido como material para a psicomotricidade o papel, mais especificamente, jornais.

A atividade com jornais começou com a ajuda das próprias crianças, que espalharam o material pelo chão, cobrindo toda a área da sala que, assim como nos encontros anteriores, teve todas as cadeiras e carteiras retiradas. O receio de que pedir o auxílio delas já significaria instaurar o caos logo se dissipou, pois, apesar da conversa em tom mais forte de vozes, todas ajudaram com relativa calma, cumprindo exatamente o proposto: preencher toda a sala. Terminada a primeira etapa, iniciou-se o relaxamento, com a respiração conjunta e as crianças deitadas sobre os jornais.

O pedido para inspirar e expirar seguindo o nosso comando tornou-se extremamente eficiente para trazer a atenção das crianças para aquele momento e estabelecer certa quietude no espaço. Assim, de olhos fechados e sem conversas paralelas, ouviram uma música tranquilizadora.

Com o jornal sob seus corpos, a experimentação tátil do objeto era mais direta, e observamos com facilidade a experiência de percepção do objeto em circunstâncias diferentes daquelas a que estavam acostumadas. Suas mãos percorriam o chão forrado, amassando levemente os jornais que estavam mais próximos aos seus corpos. Um estado de euforia foi iniciado aos poucos, começando com as crianças deixando escapar risos, pois estavam alegres e curiosas.

Na sequência, uma a uma, foram convidadas a se levantar. Assim como em todas as ocasiões, foi solicitado que evitassem o uso de fala. A experiência sensorial e corpórea guia a vivência, ao mesmo tempo previsível e sempre surpreendente, já que, em cada grupo, havia uma atmosfera relacional e novas imagens se compunham. As primeiras crianças que se levantaram ainda mantiveram por alguns instantes aquele olhar curioso sobre o espaço, demonstrando querer desbravá-lo, mas ainda sem saber bem por onde começar. Também é marcante, em cada um dos encontros, a regra de não se machucar e nem machucar os demais – limite necessário aos atos livres para as brincadeiras do grupo – com as destruições, que podem se voltar contra os objetos, mas não contra os participantes dos jogos.

Quando o primeiro corpo se lançou no espaço, disparou-se um acesso geral à atividade, e todos buscaram algo para fazer. Um garoto se atirou literalmente no chão e começou a “nadar no mar de jornais”. De todas as práticas, essa foi a de mais rápida inserção, de uma veloz simbolização daquele material simples e inusitado. Naquele dia, com quase todas as crianças, a ressignificação aconteceu de forma mais intensa e diversas cenas apareceram.

Em algumas crianças, disparou-se o desejo possessivo e egoísta do “ter” um número grande de jornais. Dessa vez, como ação mediadora, simplesmente desmanchamos as pilhas de jornais acumulados, redistribuindo-os a outras crianças, aproveitando o ensejo para propor alguma ação. Alguns resmungos, como “– Esses são meus!”, foram desconsiderados enquanto se desenvolvia

outra ação. Nesse quesito, apesar de ainda aparecer esse sentimento egoísta da posse do objeto, houve uma pequena evolução, uma vez que os “donos” dos jornais acumulados logo se envolviam com a nova ação proposta em grupo.

A expansão do corpo com jornais colocados dentro das roupas, uma atitude recorrente, foi uma experiência quase geral. Por essa ação, percebíamos, ao olhar os corpos expandidos, que toda a movimentação das crianças também se modificava. A experiência com os jornais transformara toda a relação delas com o espaço, seja por moverem-se com maior dificuldade, seja por quererem uma versão do corpo ainda maior. Algumas crianças chocavam-se entre si, propositalmente, percebendo o corpo com enchimentos mais macio, em razão de tantos jornais sob as roupas. A explosão de alegria era nítida.

Como mediadores, outra mudança de atitude foi propor ações de forma grupal, para todos. Dessa maneira, quando surgiu a imitação, incentivamos que uma criança auxiliasse outra na construção com os jornais. Esse foi um passo além, mostrando a possibilidade de convívio entre elas, antes mesmo que procurassem uma relação especial com os mediadores. Assim, na tentativa de realizarem algo que nos haviam pedido, acabaram por fazer descobertas, e novas relações surgiam entre elas.

Notamos que a sequência de experiências começou a surtir efeitos, principalmente, relacionados à criação e à autonomia. Já havíamos observado muitas propostas de jogos simbólicos, ainda que permeados pelo caos da correria e da experimentação livre dos objetos. Mesmo na imitação, surgiu o jogo de papéis que passou a se fortalecer: garotas com laços na cabeça desfilavam pelo espaço; garotos musculosos que exibiam sua força, garotas musculosas que exibiam sua força; garotos com pulseiras ostentavam seu ornamento. Nas possibilidades do jogo, as costumeiras e rígidas definições de comportamentos de gêneros pareciam estar momentaneamente suspensas, dando lugar a esse desfile de novos corpos, ressignificados, remodelados.

Os jogos simbólicos que trazem a imitação do real ou de situações da realidade apontam para outra característica do período pré-operatório no qual essas crianças pareciam estar. Nesse estágio, é mais comum ocorrerem representações, ou brincadeiras, pois a linguagem ainda não sustenta o conhecimento racionalizado e segue por intuições. Nos estudos de Cabral (2001), podemos observar essa relação, assimilação do real e da imitação representativa:

Outra característica da evolução da criança neste estágio é a união progressiva da assimilação à imitação representativa, nos jogos simbólicos. Nestes surge uma ordem relativa das construções lúdicas, em oposição à incoerência das combinações simbólicas anteriores. Também há a preocupação com a verossimilhança e com a imitação exata da realidade. Também começa a haver certo simbolismo coletivo.

A criança não consegue ainda ordenar perfeitamente um relato verbal, mas, no jogo simbólico, aparece uma ordem relativa, pois a lógica é mais fácil neste plano do imitado e do vivido (CABRAL, 2001, p. 254).

A autora ainda afirma que é natural não apenas a imitação do real, buscando sua verossimilhança, mas também imitam umas às outras, principalmente as mais velhas, ou as lideranças. Ou seja, imitam modelos recriando-os, elas mesmas, naquele momento lúdico, buscando formas da realidade (CABRAL, 2001, p. 255).

Vai se estabelecendo a ordenação de ideias, uma função da cognição por meio de uma ordem representativa que, por sua vez, coordena um processo de ordenação e evolução do pensamento cognitivo. Aproveitar dessa reflexão, tomando por direção o caminho socioafetivo, leva ainda a outro ganho: a assimilação da realidade acontece respeitando e estimulando vivências e desejos subjetivos, assegurando a autonomia e valorizando a identidade da criança. A quantidade de jogos simbólicos que surgiram foi superior àquela dos encontros anteriores, portanto, essa prática com jornais foi a que mais possibilitou esses jogos simbólicos.

Ao observarmos que tais jogos simbólicos apareceram com maior intensidade, passamos ao jogo dramático coletivo, inspirado na pesquisa de Slade (1978). Caracterizados como estavam – saias, corpos dilatados, pulseiras e laços –, foram convidados para uma nova aventura. Ao pisarmos em determinado ponto da sala, estaríamos em uma terra mágica, cheia de surpresas e prontos para tudo: “– Precisamos encontrar um tesouro”; esse foi o tema do jogo dramático instaurado.

Ao adentrarmos a terra mágica, foi sugerida a presença de um pássaro gigante que voava em nossa direção para atacar. Então, todos se protegeram, abaixando-se. Pela necessidade de repetição/imitação que já percebemos ser a brincadeira predileta nessa idade, por aproximadamente três vezes tivemos que nos abaixar por conta de outros três pássaros imaginários. Seguiu-se o seguinte diálogo, registrado no diário de campo da pesquisa:

“– Vocês estão vendo aquilo ali? O que é aquilo?”

“– É um robô gigante!”, disse R., com convicção, olhando para o mesmo nada que eu.

Diante de um susto e deslumbramento de todos, indago: “– Ele veio ajudar ou atrapalhar a gente a encontrar o tesouro?”

“– Atrapalhar” – foi a resposta, não apenas de R., mas de outros alunos que já compraram a ideia.

“– E o que vamos fazer!” Mas minha fala foi interrompida por um raio vermelho que o robô soltou contra nós, como ideia de outra criança. Ainda me desviando do raio, tentei perguntar novamente:

“– O que vamos fazer?”

Ao que R. prontamente respondeu:

“– Vamos desmontar o robô.”

(Diário de campo do pesquisador-mediador).

A seguir, a turma se reuniu em volta de uma pilha de jornais amassados e começou a desmontar o robô. Aos poucos, iam entregando algumas partes: um braço do robô, uma perna, a cabeça. Indagados se havia algum obstáculo ou se já conseguiam ver o tesouro, apontaram o canto da sala dizendo:

“– Está ali.”

“– E está trancado?”, perguntei.

“– Sim!” Ouço de várias crianças.

“– Eu tenho a chave!” – diz M., com seu corpo dilatado por jornais, com as mãos vazias e os dedos estirados me mostrando a chave, em mímica.

“– Usa um jornal pra fazer a chave!” Espantei-me ao ouvir essa frase de outra aluna, ao que apenas entrego uma folha para M. e logo ela abriu o baú do tesouro.

(Diário de campo do pesquisador-mediador).

Naquele momento, não importava mais o que havia dentro do baú imaginado por todos. A alegria em ter aberto o baú foi o fim da atividade, e todos estavam comemorando a descoberta do tesouro imaginário, feito de vazios, jornais picados e fantasia.

Revisitando Slade (1978), ao percebermos a abertura para o jogo dramático infantil, foi possível notar que a turma passou a compreender melhor o espaço, bem como os seus corpos em ação, atingindo a “equidistância”. De acordo com o autor, o termo significa que “[...] as crianças já descobriram e distinguiram o espaço, no sentido físico, e ao mesmo tempo sentem vontade de encarar mais seriamente o seu drama no sentido emocional e estético” (SLADE, 1978, p. 23). Na metodologia de Slade (1978), a “equidistância” é estimulada por jogos pessoais e/ou danças improvisadas. Na pesquisa aqui apresentada, os jogos psicodramáticos cumpriram esse papel: as crianças se chocaram com menor intensidade do que o observado em práticas anteriores; já possuíam mais objetivos traçados com os objetos, em detrimento de corridas e movimentos sem propósito, embarcando nos jogos psicomotores, simbólicos e imaginários.

A possibilidade de introduzir o jogo dramático mostra que o grupo começou a apresentar mais autoconhecimento, uma percepção mais apurada de si e, também, com acesso ao imaginário. Estetizar em um aparente caos significa configurar um jogo dramático que já adentra o território da arte pelas manifestações subjetivas em ato, o que é uma evolução na experiência em processo.

Em toda e qualquer simples atividade de jogo dramático da criança, encontramos qualidades de forma e presença de uma certa destreza, embora em grande parte inconsciente. Pela minha parte, por essa e por várias outras razões, [...] não vacilo em afirmar que de fato existe um “Drama (jogo dramático) Infantil” que é uma forma de arte por direito próprio a qual deveria ser reconhecida, respeitada, alimentada e desenvolvida (SLADE, 1978, p. 23-24).

O autor reconhece essa dramatização espontânea e coletiva enquanto arte, a saber, o Drama Infantil. Interessante ressaltar que a psicomotricidade foi a chave para a leitura desse momento do grupo e, conseqüentemente, nutriu o jogo dramático. Os processos de simbolização se mostraram mais intensos e propícios para narrativas mais elaboradas. Cada vez mais, o jogo psicomotor tem apontado para o desenvolvimento da autonomia e da autenticidade dos movimentos e recriações das crianças, que se posicionam e sugerem ações ou direções para as vivências.

O desencontro

A experiência caminhava em uma via crescente e construtiva, sendo que o grupo de crianças incorporava cada vez mais seus jogos subjetivos à prática com os objetos. Para o quarto dia, havia sido preparada a prática com caixas de papelão, porém, muito pouco foi realizado, só para lembrar que, em experiências como essas, o caos também pode surgir, demonstrando que nem tudo se controla da forma que é programado, sendo necessário rever constantemente os planejamentos.

Ocorre que a professora de referência da turma havia faltado nos últimos dois dias, por motivo de luto. Em seu lugar, havia uma professora substituta. Tal atmosfera – a ausência da professora titular – acarretou a impossibilidade de qualquer atividade organizada naquele dia, mostrando o quanto as crianças se revelam heterônomas⁸ nesse período, ou seja, dependem da figura de autoridade e de referência para que as regras lhes sejam dadas, sobretudo, quando isso pode lhes garantir o conforto vindo de uma expressão de afeto. De modo geral, a heteronomia é observada em crianças que passam pelo período pré-operatório e início do operatório concreto.

Explicando melhor: todo o grupo estava em um estado de agitação e de incômodo, como nunca havia sido presenciado naquela turma. Surgiram dificuldades desde a preparação do espaço, que buscamos realizar em conjunto, como feito anteriormente. Contudo, as orientações não eram ouvidas e, entre as crianças, muitos choques físicos, provocações, deboches. Todas as tentativas de iniciar um relaxamento, o que nos outros encontros ocorreu com proveito, foram em vão. A agitação de parte da classe parecia contagiar os demais, sem condições para o silêncio ou a entrada em estado de propriocepção, isto é, para que se voltassem para a percepção dos próprios corpos no espaço/tempo presente.

Mediante as impossibilidades de cooperação, a prática foi suspensa e modificada para um bate-papo sobre o momento, buscando entender o caos e a agressividade recíproca. Foi difícil o trabalho de recolher as caixas, enquanto muitas das crianças insistiam em não as entregar ou guardá-las. A conversa final, em roda, deu lugar a uma confissão de insatisfação com o estado da turma, mesmo sendo ignorada por alguns. A agressividade já havia sido vista em outros encontros, mas no jogo lúdico, ela se diluía, dando lugar às criações, sem dar espaço para embates violentos.

MEIRA, Thiago. BORTOLINI, Neide das Graças de Souza. **Uma experiência entre práticas psicomotoras e jogo dramático infantil: imagens do brincar.**

PO5:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Pela psicomotricidade, a expectativa é justamente a de que momentos agressivos sejam percebidos e transformados em outras formas de interação com os objetos. Nesse dia, o jogo não se instaurou a ponto de transformar a tensão em criação, como ocorrera nos outros dias. Ao pensar as crianças enquanto sujeito, em condições de elaboração, foi estabelecido um diálogo acerca das agressões, da falta de respeito e da impossibilidade de brincar coletivamente daquela maneira. Houve, ainda, uma tentativa de discussão sobre a imposição de limites, até a supressão da vivência daquele dia, demonstrando que, por vezes, a pausa reflexiva é necessária.

A ausência da professora, por ser uma pessoa de autoridade que, pelo viés do afeto, é uma pessoa de referência normativa e agregadora da turma, resultou na desintegração do grupo. A professora tem uma autoridade visível e compreensível sobre aquela turma de crianças e, por vezes, nas práticas, ela intervinha, sem que fosse necessário pausar o exercício. Sua autoridade advém de um afeto especial, conforme percebido nas aulas, e isso ficou mais evidente na prática com os jornais, uma vez que, mediante a brincadeira, a professora deixou o lugar da autoridade e participou do jogo: interagiu com as crianças, criando e improvisando entre elas. Isso é uma marca importante da essencial presença dessa educadora naquela turma de crianças do Ensino Fundamental de uma escola pública.

Esse respeito mútuo, criado pelo afeto, deveria tomar o lugar do autoritarismo, do espaço vigiado e da imposição da regra. É importante lembrar que essa turma vivia a transição da anomia para a heteronomia, que lhes permite compreender e lidar com as normas postas por uma educadora afetuosa. Ainda não apresentavam maturidade necessária à autonomia, por isso, as práticas psicomotoras representam um papel importante nesse estágio de desenvolvimento da heteronomia, com vistas à autonomia.

No estado de tensão em que estavam, surgiu o desrespeito às regras já conhecidas. As caixas foram tão rapidamente destruídas que, logo, a tensão se transformou em brigas, com pouco controle e risco à integridade física. Sem o espaço do jogo instaurado, não foi possível instalar a vivência, e isso foi dito às crianças. Forçar uma prática ou insistir pode enfraquecer os objetivos propostos. Essa experiência “malsucedida” nos fez repensar a estratégia de abordagem desse encontro, e as mudanças propostas trouxeram efeitos surpreendentes.

Apesar de não ter ou pouco ter havido de jogo, a psicomotricidade levou a uma possível leitura dessa expressão de agressividade em ímpetos destrutivos. A destruição aparece como mecanismo de defesa contra um “intruso perturbador” e, nas circunstâncias concretas de nossa pesquisa, coincidem algumas interpretações possíveis: a ausência da professora e seu trato afetivo com as crianças, a presença de uma docente substituta, além da própria presença da equipe externa que participava da intervenção no espaço escolar, com a finalidade da pesquisa. Assim, destruir todas as caixas era uma forma de lidar com a frustração, com a quebra de rotinas e, ao mesmo tempo, talvez como espécie de compensação, propiciar o prazer que eflui da ação em si mesma. Enfim, havia consciência de que algo não ia bem e, por isso, ouvíamos frases como a do garoto que repetia aos gritos “– A gente não consegue brincar!”.

Todo acontecimento é passível de análise e de leitura, o que se faz necessário para se compreender as demandas dessas crianças, o que elas falam por suas ações e também pelas palavras que as acompanham. Dessa maneira, o jogo está, cada vez mais, aberto às suas realidades, fazendo-se espaço de elaboração e desenvolvimento social e afetivo.

Reencontro com o jogo nas casas da fantasia (Quinto encontro)

A saída do espaço escolar, da sala de aula, relativamente pequena e adaptada, a que estão acostumadas, para vivenciar uma prática psicomotora em ampla sala de práticas corporais no espaço da universidade foi uma proposição que gerou diversos resultados. As crianças, no último encontro dessa experiência prática de pesquisa, foram convidadas para uma prática psicomotora expandida, em uma das salas, apropriadas para tais vivências, do Departamento de Artes Cênicas (DEART/UFOP), onde já encontraram o espaço preparado para o jogo psicomotor e dramático.

A sala tinha proporções bem maiores que as da sala de aula que conheciam, com piso de madeira e, ainda, com um espelho amplo em uma das paredes. Esse objeto trouxe às crianças a possibilidade de se observarem em grupo e, na atividade, identificarem-se como pertencentes a ele, vendo-se em jogo, olhando suas próprias criações no espaço refletido: o espelho como propulsor do imaginário e, ao mesmo tempo, permitindo que, por ele, também cada criança se visse como indivíduo. Por diversas vezes, algumas crianças paravam em frente ao espelho e dispendiam ali alguns segundos, com olhares curiosos para as imagens multiplicadas de si mesmas e do espaço.

Para esse dia, foram planejados dois momentos: um primeiro, com as caixas, dadas as dificuldades vividas no encontro anterior; e um segundo, com todos os objetos de todas as vivências anteriores, a saber: bolas de Pilates, tecidos, jornais e as próprias caixas de papelão⁹.

A tensão se mostrava como uma força motivadora para a criação: a brincadeira. Isso ficou claro à medida que as caixas foram entregues, uma a uma, para cada um dos alunos, após o relaxamento. Sem nenhum alarde, cada um esperava receber a sua e, assim que estava com uma caixa em mãos, começa a explorar suas possibilidades. Nesse dia, as caixas não foram desmontadas ou rasgadas em vão. Quando isso aconteceu foi para criar algo novo, seja uma parte de um carro, um tapete para escorregar ou mesmo para chapéus e capacetes variados. Vale lembrar que a professora¹⁰ de referência já havia retornado e estava compondo os trabalhos.

Corridas de carros, construção de muros e esconderijos, confecção de sapatos, de carruagens, de armaduras e uma multiplicidade de outras imagens apareciam e tão rápido desapareciam, que foi difícil enumerá-las: tudo isso possibilitado pela amplitude do espaço da sala com o espelho e com os diversos materiais já conhecidos e disponíveis. Os impulsos egocêntricos se diluíam nos jogos coletivos, nas imitações, nas ajudas mútuas.

Assim, para finalizar o jogo, foi pedido a cada um ou a cada grupo que construísse uma casa e entrasse dentro dela. Aos poucos, surgiam as “construções”. Algumas produzidas seguindo as ideias da lógica e do raciocínio que cabia a cada criança, outras simplesmente imaginadas por meio de um pedaço de caixa na cabeça. As casas representaram uma forma de abrigo ou de espaço próprio. Estar dentro da sua casa trouxe um silêncio que se espalhou pela sala, com apenas pequenos burburinhos. Estar dentro de casa significava segurança e trazia calma, conforto. A tensão inicial dos corpos parados, porém prontos para uma explosão movida pela criação, dava lugar a corpos entregues ao lar, contemplando as próprias criações, ao mesmo tempo em que nelas repousavam, recuperando as energias. A explosão criativa vista nos corpos momentos antes causou-lhes cansaço, deixando à mostra a necessidade de pausa em boa hora. Assim, ainda dentro da criação, encontraram seus espaços de descanso.

MEIRA, Thiago. BORTOLINI, Neide das Graças de Souza. **Uma experiência entre práticas psicomotoras e jogo dramático infantil: imagens do brincar.**

POÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

A primeira prática daquela tarde estava concluída e foi feita uma pausa para o lanche. A segunda atividade, a última realizada com esse grupo de crianças, reuniu todos os materiais até então utilizados: bolas de Pilates, tecidos, jornais e caixas de papelão. O grupo se reuniu na porta da sala e entrava um por vez. Cada criança recebia a orientação para escolher um material, apenas para facilitar o início da prática.

O entusiasmo em rever alguns dos objetos, em especial as grandes bolas, trouxe a energia e a disposição corporal novamente à tona. As mesmas crianças que, no final da prática com caixas, pareciam estar cansadas, voltaram com tónus renovado, o que permitiu impulsos e experimentações corporais pelo espaço.

Percebemos como os jogos simbólicos já se tornavam mais elaborados, a ponto de trazer ao espaço pequenas dramatizações, ou seja, o jogo dramático já era ali conduzido pelas crianças, entre seus pares. O conhecimento que se dá pela prática é surpreendente e merece destaque. Em outras palavras, não foi preciso aulas de jogos dramáticos para que as crianças trouxessem essa experiência para o espaço de criação. O jogo, que é espontâneo no ser humano e muito presente no desenvolvimento infantil, encontrou lugar propício para eclosão. O que houve foi o incentivo e a propiciação para os momentos de criação em meio à brincadeira.

O jogo é próprio do ser humano, alimentado pelas imagens do real que circundam cada sujeito. No caso dessas crianças, a agressividade foi demonstrada por meio de brincadeiras de lutas ou disputas que se materializaram nas ações, nos jogos. Os tecidos compunham as personagens lutadoras, as bolas transformaram-se em armas de poder e um ringue foi montado. Os mediadores interviam de modo a apresentar outra proposta, de maneira sutil, porém efetiva.

A luta era, então, um misto de jogo e encenação, entretanto, todos empregaram energia ao jogo, o que poderia causar algum dano no espaço do risco. Por esse motivo, foi importante a presença dos mediadores, atentos ao jogo, notadamente o pesquisador, apresentando-se nessa hora como um novo personagem: um novo desafiante que precisava ser vencido. A energia que empregavam entre eles voltou-se contra esse personagem, mediador que, naquele momento, se disponibilizara a ser o alvo das agressões. Esse gesto possibilitou que extravasassem seus desejos de luta e agressividade nesse mediador adulto, personagem que “revidava” com poderes imaginados e gritos de

lutador, tudo isso em estado de jogo. A certa altura, cinco ou seis garotos pularam em cima desse grande oponente, tentando dominar o lutador, mais alto e mais forte que eles. Precisavam unir forças, traçavam estratégias para vencê-lo e lançavam as bolas e os tecidos em sua direção, atacando-o. Em contrapartida, ele os pegava, um a um, e os levantava por sobre os ombros, demonstrando sua “enorme força”. A competição logo se transformou em diversão movida pela vontade de ser pego e levantado pelo monstro alto e forte. O detalhe importante é que não havia o emprego da agressão física intencional ou raivosa para machucar para valer, estava instaurado o espaço do jogo dramático. Mesmo assim, tratava-se de um momento em que precisavam extravasar a força e o desejo de destruição. De algum modo, eles necessitavam resolver ali essas motivações.

Ao tomarmos a teoria de Callois (1990), o que buscamos foi transformar um jogo classificado como *mimicry*, ou de simulacro, em um jogo de *ilinx*, ou de vertigem. O simulacro está aqui representado pelas lutas que eles copiavam de *games*, filmes, televisão ou mesmo de ações presentes em seu cotidiano; a vertigem vinha ao serem levantados, colocados nos ombros do mediador personagem, de cabeça para baixo.

É preciso destacar a vivência de um garoto em especial, “R.”, que, em todas as práticas, mostrou-se muito envolvido. Entre todas as crianças, foi o que primeiro simbolizou os objetos, trazendo um novo olhar sobre eles. Aquele mesmo que, na prática com jornais, criou o robô imaginário que precisava ser destruído, o que abriu espaço para que as partes desse robô fossem representadas por pedaços de jornal amassado. Também ele, na vivência com as caixas, transformou-se em um robô, com uma vestimenta que lhe conferia um andar diferenciado. Assim, sentou-se em meio ao caos criativo que o rodeava. Enquanto a turma toda corria e gritava em suas explosões criativas, seu universo parecia andar em um tempo próprio, calmo e distante da algazarra, nada o distraía. Sentado em um canto, ele fazia com um jornal um chapéu, do tipo facilmente feito com dobraduras e que se assemelha a um chapéu de pirata. Enquanto dobrava o papel, pacientemente observava o restante da turma, por vezes, apenas sentia a textura do jornal, comparando com a textura do chão.

Sua serenidade, porém, não era sinal de que estava fora do jogo, pelo contrário, apreendíamos em seu estado certa prontidão da imaginação. Parecia que uma história inteira se passava em sua cabeça, em seu imaginário. Surgiam pequenos impulsos em partes do seu corpo que pareciam ser a preparação de um guerreiro, prestes a entrar na luta. Assim, ele ficou durante alguns minutos, o que se tornou um caso atípico nessa experiência observada nos cinco encontros: parar, assim, por tanto tempo, dedicado a uma ação. Passado esse longo tempo, enfim, se enturmou para realizar outras atividades. Ele encontrou um meio de estar naquele grupo, em interação e, ao mesmo tempo, explorar seu próprio universo imaginário.

Ficou evidente para nós, pesquisadores, que os jogos da psicomotricidade relacional representaram um importante e relevante caminho de acesso às imagens inconscientes das crianças. Essas imagens apareciam latentes em seus corpos, nas diversas interações com os objetos, com o espaço e com seus pares. Como educadores, essas práticas auxiliam na criação de imagens, e podemos compreendê-las de forma subjetivada e, ao mesmo tempo, objetivada nos jogos dramáticos. O que pode parecer segmentado neste relato acadêmico, por apresentar diferentes conceitos imbricados num mesmo caminho de atividade artística e educativa, acontece de forma muito natural. Observando a criança, vimos essa naturalidade que passa: pelo reconhecimento daquele material como algo que se abre em possibilidades; pela interação com essas possibilidades; pela possibilidade de reverberar em seu próprio corpo seus desejos; e, finalmente, pela simbolização e pelo trabalho de dramatização.

A cada encontro, percebemos o pensamento estético das alunas e dos alunos ganhando mais autonomia. As passagens do jogo psicomotor para o jogo dramático, ao final do processo, aconteciam, muitas vezes, sem a intervenção dos educadores. Este foi um ponto fundamental desta pesquisa-ação. Vimos, por algumas vezes, pequenos grupos surgindo, criando seus próprios jogos dramáticos, conduzindo sozinhos todo o processo. Com a mesma naturalidade que esses grupos se formavam, se desfaziam, e as crianças logo procuravam outros pares, para novas investigações criativas. Tudo permeado pela ludicidade.

De certa forma, podemos afirmar que foi um processo que possibilitou às crianças uma escuta pessoal e coletiva e de uma compreensão de corpos expressivos. Essa possibilidade se dá pela psicomotricidade relacional e com o jogo dramático que, juntos, podem proporcionar a elaboração de conflitos em reinvenção de imagens na descoberta de si, ao mesmo tempo em que descobrem e redescobrem as possibilidades estéticas do jogo, uma das formas de estar na realidade.

Conclusão

O imaginário eclode diante dos olhos, pelas imagens em mutação, pelos sentidos diversos encontrados nas ações espontâneas da situação de brincadeira, livre e coletiva naquele contexto. O que fica de mais deslumbrante dessa pesquisa é justamente perceber, nas práticas de jogos psicomotores e dramáticos realizados com o grupo de crianças, o imaginário ganhando os contornos teatrais por meio dos jogos. Essas imagens apareceram sem uma condução totalmente controlada, uma vez que foram surgindo manifestações espontâneas e livres. Originavam-se do desejo e se esvaíam quando vivenciadas pelo gesto, pelo jogo.

As imagens simples vão além do que os olhos poderiam desvendar; ou melhor, as imagens que as crianças traziam apenas se mostravam por meio da dupla distância, da potência da imagem – tão bem elaborados por Georges Didi-Huberman (1998) – que se traduz no encontro entre os jogadores. Carros, flores, locomotivas, lutadores e princesas, mais do que imagens de representação ingênua de coisas por elas vistas, foram as formas pelas quais as crianças experimentavam situações e sensações entre os afetos que evocavam. O jogo é o espaço lúdico que permite essa experiência, e, assim, trazer um conhecimento que caminha lado a lado com a percepção de si e do outro, a construção de subjetividades entre alteridades.

O jogo entre menina e menino, por exemplo, simulando carícias entre tecidos, em que se mostram afetuosos ao acordar, permite pensar na realidade de corpos desejanter, e isso os ajuda a se reconhecerem em uma estrutura social que ainda não conhecem, mas já começam a compreender que dela fazem parte. Aquela união é real e irreal, ao mesmo tempo, e eles sabem disso, mesmo assim, vivem a alegria daquele contato. O motivo pelo qual se pode acreditar na verdade do jogo, do faz

de conta, é, simultaneamente, simples e complexo: não apenas as ações estão em jogo, mas também os afetos. As sensações experimentadas no jogo trazem às crianças a compreensão daquilo que investigam na sua brincadeira de viver.

Dessa forma, o jogo vai muito além do “como se”, estando mais próximo do “sentindo-se como”. Portanto, é possível acreditar que, no jogo, a criança sente-se como um ser pertencente à sociedade, que pode dela participar, assim como os outros que ela observa, e mais, sente-se como alguém que também pode transformar a realidade.

Esse ciclo de reinvenções acontece pelo disparo de uma imagem inicial que se dá no imaginário, no corpo. Elas trazem consigo outras importantes imagens: aquelas que as crianças criam da sociedade e da realidade em que vivem. Convivendo com mais espaço e confiança entre realidades e fantasias, no espaço lúdico do jogo, a criança elabora seus conhecimentos sobre si mesma e sobre alguns aspectos do mundo circundante.

O conhecimento é essa superação da razão que se compõe, inclusive, pela via dos afetos. Um conhecimento que não apenas vai para a memória, mas, ao contrário, explode em emancipação do pensamento, culminando no desenvolvimento intersubjetivo.

Inspirados por essas imagens em mutação, é bom afirmar que as práticas lúdicas com jogos acendem esses lampejos de luz que permitem, mesmo na escuridão, tanto nas macroestruturas políticas quanto nas microesferas relacionais, continuar a iluminar caminhos educacionais. É necessário entender que somente pela experiência, ao mesmo tempo racional e sensível, é que se torna possível despertar a reinvenção de espaços, tempos e pessoas.

REFERÊNCIAS

- CABRAL, Susana Veloso. **Psicomotricidade Relacional**. São Paulo: Editora Revinter, 2001.
- CALLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Edições Cotovia, 1990.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998.
- KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JUNIOR, José Simões de (Coord.). **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir antiestruturas: abordagem espiral para pensar um currículo em arte. **Revista E-curriculum PUC-SP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-21, abr. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048>>. Acesso em: 9 jan. 2017.
- PIAGET, Jean. **O juízo moral da criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- PUPO, Maria Lúcia de S. B. Jogo dramático. In: KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JUNIOR, José Simões de (Coord.). **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015. p. 105-107.
- PUPO, Maria Lúcia de S. B. Para desembaraçar os fios. **Revista Educação e Realidade UFRGS**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 217-228, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12462>>. Acesso em: 14 jan. 2017.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

NOTAS

- 1 Escola Municipal S. L., localizada em uma cidade do interior mineiro. Agradecemos às educadoras que permitiram a realização do projeto, bem como aos pais que autorizaram a participação das crianças; e, especialmente, às crianças, que se lançaram ao jogo de forma livre e espontânea.
- 2 O estudo-base para compreender essa prática nesta pesquisa é de Suzana Veloso Cabral, no livro *Psicomotricidade Relacional: prática clínica e escolar*, de 2001. A psicóloga e psicomotricista estudou a prática com crianças, tanto em clínicas como em escolas, e, entre as principais referências para seu estudo está André Lapiere, que difundiu a prática no Brasil entre os anos 1970 e 1980.
- 3 Nessa acepção francesa, o coordenador “[...] não exerce sua tutela de modo contínuo sobre os jogadores. Uma vez lançada a proposta, cabe aos participantes a prerrogativa de decidir sobre a natureza, os meios e a duração do jogo, e todos esses elementos são considerados fatores de aprendizagem” (PUPO, 2015, p. 107).
- 4 A bola suíça, ou bola de Pilates, é resistente e permite muitos movimentos, mesmo aqueles em que todo o peso do corpo é depositado sobre ela. Por esse objeto percebem-se as possibilidades e a entrega das crianças na atividade livre, bem como as características de socialização daquele grupo que joga. Para as crianças, são bolas gigantes, mágicas e, por isso, esse foi o objeto escolhido para o primeiro encontro de brincadeiras.
- 5 Como usado por Marcondes (2012), o termo refere-se a um procedimento da arte contemporânea e do teatro pós-dramático, que valoriza o processo como obra estética, ou seja, trabalho em processo.
- 6 Noção psicanalítica de que algo falta, que acompanha toda a vida e que estaria ligada ao ato do nascimento, quando se sai de um estado de completude (vida uterina em condições ideais) e passa-se a sentir várias carências, até então involuntariamente satisfeitas, tais como o ar, o alimento, o aconchego, e assim por diante.
- 7 Jean Piaget (1896-1980) estruturou conceitos-bases da Psicologia Genética, em que as evoluções cognitiva, intelectual e afetiva do sujeito são observadas na gênese da personalidade (CABRAL, 2001, p. 219). O comportamento e a ação subjetiva demonstram essa evolução em estágios assim divididos: sensório-motor, pré-operacional e operacional concreto. De acordo com as interações sociais, ocorre a evolução do pensamento, da cognição e da afetividade.
- 8 Jean Piaget (1994) esclarece as características do desenvolvimento moral da criança por meio dos termos: anomia, heteronomia e autonomia. Anomia refere-se à fase de vida da criança em que não segue nenhum tipo de regra ou convenção. Suas determinações obedecem a necessidades básicas. O máximo que se observa são hábitos, seguidos inconscientemente. Heteronomia é a fase em que a criança se conduz pela regra do outro, podendo ser, entre outros, pais ou professores. Há a consciência da existência da regra, mas não há reflexão ou questionamento sobre ela. Por fim, a autonomia garante a reflexão sobre as regras dadas, levando a juízos e mediações que a própria criança faz a fim de acatar tais convenções ou não.
- 9 São escolhidas caixas de papelão limpas, assim como os demais materiais, em que foram transportados alimentos, evitando caixas de materiais de limpeza, por conterem odores fortes ou prejudiciais à saúde. Com relação aos jornais, que também devem ser novos ou limpos, e que estão cada vez mais raros nesta era de jornais *online*, podem ser substituídos pelo rolo de papel manilha: possui uma tonalidade neutra, boa textura, é econômico e bem moldável ou modelável, de forma que se aproxima à textura do jornal, além de ser mais limpo, sem poeira ou tinta.
- 10 Fica registrado o agradecimento à professora MJ (e à coordenação da escola) pela sua abertura e presença nessas práticas psicomotoras e de jogos dramáticos, juntamente a seus alunos.

Os tetos pintados da igreja Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso, em Caeté

The painted ceilings of the Mother Church of Nossa Senhora do Bom Sucesso, in Caeté

Los techos pintados de la Iglesia de Nossa Senhora do Bom Sucesso, Caeté

Aziz José de Oliveira Pedrosa

Instituição: Universidade do Estado de Minas Gerais

E-mail: azizpedrosa@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4274-1096>

RESUMO:

A exploração mineral na cidade de Caeté, Minas Gerais, ao longo do século XVIII, proporcionou a construção da Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso, que no decorrer dos anos oitocentos foi adornada com obras pictóricas que recobrem o forro da nave e sacristia. Nesse sentido, este texto tem como orientação realizar a análise histórica, formal e iconográfica das pinturas da igreja Matriz de Caeté. Intenciona-se, também, estudar a desaparecida pintura que recobria a capela-mor, devidamente registrada em fotografias e documentação passíveis de deslindar fragmentos importantes de sua composição formal e percurso histórico. Os resultados desta pesquisa permitirão resgatar elementos essenciais referentes à arte que ornamenta o supracitado templo.

Palavras-chave: *Pintura. Arte colonial. Minas Gerais.*

ABSTRACT:

The mineral exploration in Caeté, Minas Gerais, throughout the 18th century made possible the construction of the Mother Church of Nossa Senhora do Bom Sucesso which during the 19th century received works of paintings covering the ceiling of the nave and sacristy. In this sense the present article aims to analyze the history, shape and iconography of the paintings of the Mother Church of Caeté. It is also intended to study the

PEDROSA, Aziz José de Oliveira. Os tetos pintados da igreja Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso, em Caeté.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

disappeared painting that covered the high chapel ceiling that was duly recorded by photographs and described in documentation capable of explaining fragments of its formal composition and history. The results of this research will allow to remember essential elements about the art that adorns the Caeteense temple.

Keywords: *Painting. Colonial Art. Minas Gerais.*

RESUMEN:

La búsqueda de metales preciosos en la ciudad de Caeté, Minas Gerais, durante el siglo XVIII, hizo posible la construcción de la Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso, que durante el siglo XIX estuvo adornada con obras pictóricas que cubren el techo de la nave central y sacristía. En este sentido, este texto tiene como objetivo hacer el análisis histórico, formal e iconográfico de las pinturas de la iglesia Matriz de Caeté. También se pretende estudiar la pintura que falta en la capilla mayor, debidamente registrada en fotografías y documentación que explican fragmentos de su composición formal y su trayectoria histórica. Los resultados obtenidos en esta investigación permitirán recordar elementos esenciales sobre el arte que adorna el templo caeteense.

Palabras clave: *Pintura. Arte colonial. Minas Gerais.*

Artigo recebido em 09/05/2020
Artigo aprovado em 30/09/2020

Notas introdutórias

Os atos para a construção do atual edifício da Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso, localizada na cidade mineira de Caeté, tiveram partida em 1752, quando foram lançadas as condições elementares dos serviços que se pretendia executar (APM, cód. 1075, fl. 40v.). A autoria do risco que sedimentou o projeto do templo é atribuída ao mestre de obras Manoel Francisco Lisboa (BAZIN, 1983, p. 381-382) e, consoante a documentação remanescente, o ano de 1756 assinalou o início da construção, posto ser a data na qual o mestre pedreiro Antônio da Silva Herdeiro arrematou o direito de executar a alvenaria da capela-mor (APM, cód. 1075, fl. 91). No contexto da produção arquitetônica religiosa luso-mineira, distingue-se a igreja Matriz caeteense por ter sido inteiramente erguida em materiais pétreos, substituindo matérias-primas corriqueiramente empregadas na arquitetura local, como a madeira e o barro (VASCONCELLOS, 1956). Acrescenta-se a isso o distinto acervo de ornamentação recobrando o interior da edificação, confeccionada por afamados artistas ativos à época, responsáveis pela execução da talha em madeira, como exemplifica o nome do entalhador lisboeta José Coelho de Noronha (PEDROSA, 2012), a provável operação do Aleijadinho (PEDROSA, 2017) e de Francisco Vieira Servas (GUTIERREZ; RAMOS, 2002).

Avaliado pela historiografia da arte o labor desses artistas, perduram profusas omissões referentes ao processo de produção artística do templo principal caeteense, que, apesar de aludido em textos dedicados a explorar o tema, ainda exige estudos para que sua história possa ser devidamente avaliada e registrada. Isso ocorre porque são vastas as dificuldades em se localizar documentação primária alusiva aos estágios que assinalaram os serviços de artistas no interior da Matriz de Caeté, acarretando embaraços na aproximação de datas e indicação de nomes envolvidos em decurso de fundamental relevância para a compreensão do panorama da arte colonial luso-mineira. Nesse espectro estão abrangidas as obras pictóricas do forro da nave e da sacristia, incluindo-se a desaparecida pintura que revestia o teto da capela-mor, curiosamente desconsideradas em pesquisas dedicadas a examinar o quadro global da arte em Minas Gerais, como a específica publicação de Carlos Del Negro (1958), que não avaliou tais trabalhos. Desse modo, este artigo tem como propósito basilar examinar as pinturas constantes na Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso, distinguindo-se os poucos fragmentos históricos descobertos, as particularidades do contexto artístico do qual são parte integrante, elencando prováveis analogias às obras coevas e os compo-

PEDROSA, Aziz José de Oliveira. *Os tetos pintados da igreja Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso, em Caeté.*

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

nentes iconográficos essenciais. É também de interesse incorporar estudos sobre a pintura que existiu na capela-mor, pois registros documentais reiteram o momento em que ela foi eliminada. Felizmente sobrevivem fotografias que permitem conhecê-la, identificar os itens formais e simbólicos determinantes em sua composição para, assim, promover resgate de patrimônio suprimido da memória coletiva da comunidade local.

Como indicado, é escassa a documentação histórica referente ao processo balizador da ornamentação interna da Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso, pois os prováveis registros foram sumariamente subtraídos em período incerto, embora acredita-se que injustificável ação possa ter ocorrido no início do século XX, pois persistem na história oral relatos sobre um religioso que atuou na Paróquia e destruiu papéis “antigos”, por julgá-los sem utilidade. Não comprovada a veracidade desse fato, tampouco a identidade do referido pároco, há profuso vazio no tangente às informações que permitiriam, caso encontradas, compreender o transcorrer das obras artísticas executadas na igreja, identificar os artistas envolvidos na produção dessas atividades e as datas de confecção das pinturas.

Independentemente da ciência desses hiatos, empenhou-se em detectar potenciais vestígios suscetíveis de traçar fração da história da arte presente na mencionada edificação religiosa. Todavia, as ações desempenhadas não obtiveram êxito. Verificou-se que no Arquivo Público Mineiro (APM), em Belo Horizonte, estão depositados alguns documentos relacionados ao processo de construção do templo e da arrematação do retábulo-mor, pelo entalhador José Coelho de Noronha (APM, cód. 1075, fls. 91, 127). No citado arquivo há livros de compromissos das irmandades congregadas na igreja caeteense, porém, conforme conteúdo constante nesses escritos, não há menção à execução da ornamentação (APM, Col. Avulsos da Capitania, 01, 02, 03, 07, 08). Encontrou-se, também, o Livro de Tombo da Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso, depositado no Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese de Mariana (AEAM), mas nada foi descoberto sobre as obras pictóricas existentes na sacristia e na nave (AEAM, Prateleira W11). Por conseguinte, restam centenas de dúvidas que permanecerão sem repostas até que sejam detectados novos apontamentos sobre o caso.

Ressalvados esses aspectos relativos aos inexistentes registros históricos das pinturas da nave e da sacristia da Matriz de Caeté, cabe discorrer a respeito da obra pictórica que cobria o teto da capela-mor, não mais existente. Restaram fotografias antigas e pronunciamentos da provável época na qual ela foi eliminada, pois relatórios emitidos pelos funcionários do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), atual Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), indicam o exato momento em que foram solicitadas ações de restauro para salvar a referida pintura. No dia 28 de setembro de 1943, o pároco local, Padre Rui Pinheiro Ferreira, enviou carta a Rodrigo Melo Franco de Andrade, então diretor do SPHAN, relatando o desprendimento do estuque do teto da capela-mor (ARQUIVO do Escritório do IPHAN, 1943, p. 8-9). Em resposta, Rodrigo Melo Franco de Andrade enviou à cidade de Caeté um funcionário de nome Epaminondas de Macedo que, no dia 21 de dezembro de 1943, emitiu parecer descrevendo a grave situação identificada (fig. 1).¹ Como consequência dessa vistoria, efetuou-se, no dia primeiro de fevereiro de 1945, orçamento de serviços de restauro para a Matriz de Caeté, com a seguinte menção: “Há uma pintura nova no forro da capela-mor de muito mau aspecto que substituiu a primitiva. Este forro é de estuque e tem várias partes caídas” (ARQUIVO do Escritório do IPHAN, 1945, p. 142). Nesse mesmo apontamento constava direcionamento para “restauração do estuque” e uma ordem de serviços não previstos, abarcando: “Pintura lisa no forro da capela-mor” (ARQUIVO do Escritório do IPHAN, 1945, p. 142, 144). Os trabalhos foram executados no ano seguinte, mas não há clareza se foi uma intervenção de restauro, se se decidiu por refazer as camadas de estuque danificadas ou cobrir toda a superfície de branco. Também não é evidente se havia uma pintura antiga, substituída ou alterada por aquela que descreveu o Padre Rui Pinheiro Ferreira, em 1943. Certo é que não foi, até o momento, realizado estudo técnico para averiguar se ainda subsisti trabalho artístico no local.

PEDROSA, Aziz José de Oliveira. **Os tetos pintados da igreja Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso, em Caeté.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>



Fig. 1. – Detalhe estuque danificado da capela-mor, Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso, c. 1943.

Fonte: Arquivo Central do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Seção Rio de Janeiro (ACI-RJ), F010597.

O forro da nave

O espaço interno da Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso abrange ampla nave composta por oito retábulos e um forro de área de aproximadamente 355m², recobrimdo toda extensão de um ambiente imbuído de luz natural jorrada pelos vãos laterais (fig. 2). A pintura do forro a têmpera exhibe paleta predominando ocres, azuis, vermelhos e derivações dessas cores degradadas com branco ou rebaixadas com preto, para conferir luminosidade, sombra e efeitos de tridimensionalidade.

A construção formal da pintura é condicionada por elementos arquitetônicos, destacando-se doze grupos de balaustradas, intercalados por mísulas que sustentam pilastras e servem de apoio para vasos com flores vermelhas, azuis e brancas. Na região central longitudinal estão dois balcões de perfil semiesférico, com cartelas formadas por rocalhas, ladeadas por meninos, emoldurando as palavras *Fé* e *Esperança*, correspondentes às virtudes teológicas que se encontram atrás desses

balcões. A representação alegórica da Fé está vestida de túnica azul, manto amarelo, segura a cruz em uma mão e o anjo, ao lado, carrega o cálice. A figura da Esperança traja túnica marrom, manto branco e porta a âncora, juntamente com o anjo que a ladeia.



Fig. 2 – Forro da nave da igreja Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso, em Caeté, 2016.
Fonte: Fotografia do autor.

Ainda na região longitudinal estão, por trás da balaustrada, os quatro Evangelistas e o Tetramorfo, que explicitam a “universalidade da presença divina, as quatro colunas do trono de Deus, os quatro Evangelistas” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2002, p. 881). Lucas veste túnica amarela e manto azul, ao seu lado está o tinteiro, pena, papel e o touro, símbolo do Sacrifício. João traja túnica vermelha, manto azul e sua representação está acompanhada de tinteiro, pena, papel e a águia, único animal capaz de olhar para o sol de frente a Deus, sem temer, declarando, assim, a Ascensão (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2002, p. 22). Mateus usa túnica amarela, manto ocre, segura pena e livro e está acompanhado de anjo, simbolizando o Nascimento. Marcos está de túnica azul, manto vermelho, segura livro, cajado, tinteiro de um lado e leão alado do outro, indicando a Ressurreição. A presença dos quatro evangelistas na pintura repercute prerrogativas emanadas pelo Concílio de Trento (1545-1563) e, diferente de seu comum emprego em tetos das capelas-mores, na Matriz de Caeté compõe o forro da nave, como também é visto na Matriz de Nossa Senhora do Pilar (São João del-Rei); na

nave da igreja de Nossa Senhora da Penha (Vitoriano Veloso), obra atribuída a Manoel Victor de Jesus (OLIVEIRA, 2003, p. 286); e na nave da igreja Matriz de São Tomé (São Thomé das Letras), atribuída ao pintor Joaquim José da Natividade (OLIVEIRA, 2003, p. 286).

No encontro dos ângulos do forro estão balcões sustentados por atlantes, com cartelas de rocalhas na vista frontal, ladeadas por meninos. Nas extremidades há balcões amparados por mísulas, com cartelas, rocalhas e meninos. A balaustrada foi projetada em fundo ocre para contrastar a composição e reforçar os efeitos tridimensionais desses elementos.

A parede contígua ao arco-cruzeiro tem, ao centro, construção perspectivada memorando, possivelmente, o Templo de Jerusalém, cuja simbologia dialoga com a iconografia narrada nos painéis laterais (uma provável segunda interpretação seria o interior de basílica paleocristã, com nave central, arcadas, naves laterais, arco triunfal, abside, tetos em caixotão). A representação do templo é margeada por quartelões, enrolamentos, mísulas e, nas extremidades, dois painéis pintados em tons azulados. Do lado do Evangelho, o painel apresenta Aarão, primeiro Sumo Sacerdote do povo de Israel, trajando vestes sagradas sacerdotais, destacando-se a túnica bordada, o manto, o éfode, duas ombreiras com pedras de ônix e gravação de seis nomes em uma e seis na outra, indicando memorial aos israelitas, cinturão amarrado na parte frontal, mitra e peitoral do julgamento com quatro fileiras de pedras preciosas, correspondentes aos nomes dos doze israelitas (BÍBLIA Sagrada de Aparecida, 2009, p. 118). No topo da montanha, supõe-se ser a representação do tabernáculo que preservava a Arca da Aliança, com as leis que estabeleciam a aliança entre Javé e o povo de Israel, cuja guarda foi encarregada a Aarão por seu irmão Moisés (MUELA, 1998, p. 46). No outro painel está Moisés, vestindo túnica, manto, tem barba longa, segura as tábuas de pedra com a lei e os mandamentos escritos por Javé, que ficariam guardados na Arca da Aliança. A narrativa composta pelos quatro evangelistas com o Tetramorfo, considerando-se a presença do painel com Aarão e o possível tabernáculo, conforme analisou Luciana Giovaninni em obra de temática análoga na Sacristia da Irmandade do Santíssimo Sacramento, igreja Matriz de Santo Antônio (Tiradentes), indica que:

os quatro discípulos de Cristo são associados aos guardiões da Arca, como aqueles que guardam a Nova Aliança entre Deus e os Homens, o testemunho da vida de Cristo narrado nos evangelhos. O evangelho é a Boa Nova, a promessa da Salvação e a proclamação do Novo Reino instituído com o nascimento do menino Jesus. Para

a doutrina cristã, os quatro evangelistas foram inspirados pelo espírito de Deus no momento de escrever os evangelhos, as suas imagens foram associadas aos servos que guardavam os palácios da Babilônia e aos Querubins que guardavam a Arca e o Templo de Iahweh. Sendo assim, os Evangelistas são os guardiões da palavra de Deus – o caminho para a Salvação (GIOVANNINI, 2017, p. 331).

Satisfeitas as questões elementares que delimitam a narrativa iconográfica projetada no forro da nave da Matriz de Caeté, desperta a atenção a grande área central branca, sem nenhuma projeção pictórica que, se existisse, promoveria a integração da composição imagética com o discurso da cena ao redor. A ausência de registros históricos dificultam apontamentos qualificados a indicar se havia pintura na região especificada e foi removida em algum momento, também indecifrável; se não foi realizada pintura; ou se foi coberta por tinta branca e, hipoteticamente, poderá um dia ser investigada por intermédio de recursos técnicos eficazes para identificar tais elementos. Nota-se que conjectura similar foi provocada no ano de 1981, quando o Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA) determinou que fossem realizadas prospecções na faixa central do forro, para certificar que não havia repintura (ARQUIVO do Escritório do IPHAN, 1981, p. 52). Todavia, não foi constatado se foi executada a inspeção. No Arquivo Central do IPHAN (Rio de Janeiro) estão depositadas fotografias produzidas na década de 1940, com o respectivo forro sem pintura central, danificado, com tábuas deslocadas, indicando que foram retiradas e reencaixadas, inadequadamente, em período igualmente não distinguido (ARQUIVO do Escritório do IPHAN, pasta I-MG-022-01, 194[?]). Em vista disso, aventa-se a suspeita de que no referido momento pode ter ocorrido a movimentação das partes constituintes do forro e, caso existente uma produção imagética, foi removida.

Se existiu pintura central no forro principal da Matriz de Caeté, cabe especular qual poderia ter sido a iconografia escolhida para ocupar o espaço. Observando-se as produções pictóricas constantes nos tetos das naves de templos localizados no entorno da igreja caeteense, repara-se a predominância de apresentações relacionadas à Natividade, Anunciação, Assunção e Coroação da Virgem, geralmente inseridas em medalhões envoltos por nuvens ou cercados por rocalhas, como ocorre, por exemplo, nas Matrizes de Santa Luzia (Santa Luzia) e de Santo Antônio (Santa Bárbara), onde a Assunção da Virgem foi escolhida como narrativa. Assim, na Matriz de Caeté poderia ser essa a temática, principalmente por se tratar de edificação religiosa em que Nossa Senhora do Bom Sucesso é padroeira.² A segunda hipótese seria a preferência pela Ascensão ou Ressurreição de

PEDROSA, Aziz José de Oliveira. Os tetos pintados da igreja Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso, em Caeté.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Cristo, em prol de se promover discurso iconográfico integrado à presença dos quatro Evangelistas, pois, consoante Oliveira e Campos, o tema da Ressurreição foi “descrito indiretamente pelos evangelistas, já que o ocorrido não teve nenhuma testemunha” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2010, p. 135).

Ademais, as pinturas de tetos das igrejas mineiras de fins do século XVIII até meados do XIX, intervalo provável da execução da obra em estudo, apresentam replicadas configurações compositivas, como declaram os trabalhos de Manuel da Costa Ataíde que ecoam a permanência de medalhão central sustentado por pilastras, expressado no forro da nave da igreja ouro-pretana de São Francisco de Assis (1801-1812) (OLIVEIRA; CAMPOS, 2010, p. 223) e no teto da capela-mor da Matriz de Santo Antônio (Santa Bárbara), esta última atribuída ao artista a fatura (MENEZES, 2005, p. 28). Tal modelo foi perpetuado por muitos pintores, como ilustra o teto da igreja de Nossa Senhora Rosário (Caeté). Outro formato que caracteriza a pintura na região é a presença do muro-parapeito delimitando as laterais da composição, com medalhão central, arquétipo esse supostamente generalizado, “devido à sua facilidade de execução, dispensando conhecimentos aprofundados de perspectiva arquitetônica” (OLIVEIRA, 1982-1983, p. 175), à semelhança da obra pictórica que preenche a nave da igreja Matriz de Santa Luzia; o forro da nave da igreja de Nossa Senhora do Carmo (Sabará); e o forro da igreja de São Francisco de Assis (Mariana), atribuída a execução a uma empreitada que contou com o labor de Francisco Xavier Carneiro (FELISBERTO, 2018, p. 232).

No forro da Matriz de Caeté, os elementos acima descritos foram substituídos por construções de balaustradas para compor a pintura de perspectiva, trivial recurso empregado em produções pictóricas de tetos visando simular efeitos tridimensionais em uma superfície bidimensional, por meio da manipulação de linhas, luzes e sombras que intentavam gerir um espaço arquitetônico inexistente. Essa técnica foi propagada em diversos trabalhos, como ilustra a atividade do irmão jesuíta Andrea Pozzo, que engendrou a admirável alegoria para a nave da igreja romana de Sant'Ignazio di Loyola (1691-1694), na qual a quadratura arquitetônica projeta a dissimulação entre o real e o fantasioso, em apurada artimanha de ilusionismo ótico, possibilitando ampliar o ambiente sacro para além do limite físico do teto. Como demonstrou Mello (1998), no universo artístico português, a técnica de pintura em perspectiva tornou-se popular na obra do pintor florentino Vincenzo Bacherelli, incumbido de realizar a pintura do teto da portaria da igreja lisboeta de São Vicente de Fora (1710). Especificamente em Minas Gerais, trabalhos de intenções equivalentes

PEDROSA, Aziz José de Oliveira. **Os tetos pintados da igreja Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso, em Caeté.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

alcançaram importância na capela-mor da igreja do Padre Faria (Ouro Preto), na igreja de Nossa Senhora do Rosário (Catás Altas) e na invulgar projeção pictórica da capela-mor da Matriz de Nossa Senhora da Conceição (Conceição do Mato Dentro), onde a pintura e a talha retabular aglutinam-se para constituir o espaço sacro barroco, fundindo ilusão e realidade por meio de artifícios figurativos destinados a camuflar a rigidez das paredes e tetos brancos, inteiramente dominados pelo ornamento.

Nota-se que balaustradas delimitando forros pintados são pouco comuns em edificações religiosas localizadas no entorno de Caeté, que, presumivelmente, pela circulação e operação de artistas e oficinas, poderiam exercer influência direta nas escolhas do plano pictórico para a Matriz da cidade. Assim, é de se ressaltar que nos templos alocados em cidades da região é constatada a acentuada preferência pelo recurso do muro-parapeito, como denunciam as pinturas da igreja de Nossa Senhora do Carmo (Sabará), da Matriz de Santa Luzia (Santa Luzia) e da capela de Nossa Senhora da Conceição, inserida no Mosteiro de Macaúbas. Por sua vez, a pintura do teto da capela-mor da igreja de São Francisco de Assis (Diamantina), executada no ano de 1782 pelo guarda-mor José Soares de Araújo, foi emoldurada por balaustradas, vasos e cena central (SILVA, 2012, p. 91). Embora não seja possível estabelecer relações entre os trabalhos de José Soares de Araújo e o serviço fatuado pelo desconhecido autor da pintura da nave da Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso (Caeté), o exemplo potencializa registrar a repercussão desses recursos pictóricos na arte em Minas Gerais, ainda que não sejam predominantes tais escolhas.

O exame da obra de Caeté sinaliza que o artista representou as sequências de balaústres de modo singelo, preocupando-se em simplificar o contorno das peças, distinguindo-se a volumetria com traçados de linhas escuras e regiões de sombra levemente esboçadas, talvez em função das distâncias entre o ponto de vista do observador e a obra, que não comprometem a compreensão dos objetos e sua relação com a composição. É incerto enumerar possíveis fontes que inspiraram o mentor da pintura a escolher balaústres em detrimento de outros itens, como o muro-parapeito, por exemplo. Para uma afirmação a respeito é fundamental conhecer sua formação e se foi detentor de gravuras, tratados, estampas e outros impressos capazes de nutrir seu repertório. Contudo, deve-se memorar que jogos de balaustradas pintadas em tetos eram comuns no universo artístico europeu e, por meio de gravuras, tratados, missais e livros circulantes podem ter chegado

PEDROSA, Aziz José de Oliveira. Os tetos pintados da igreja Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso, em Caeté.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

a Minas, sobretudo se considerar que se trata de uma obra possivelmente do século XIX, quando essas fontes eram cada vez mais difundidas no meio artístico, presentes em acervos pessoais de artistas e manuseadas em oficinas ativas no período. Tal prerrogativa é subsidiada nas pesquisas de Hanna Levy (1944), Alex Bohrer (2007), Camila Santiago (2009) e Mateus Silva (2012), que declararam a circulação dessas fontes em Minas Gerais, balizando como foram interpretadas pelos artistas para auxiliar a produção de pinturas destinadas a ornar o espaço sacro, principalmente os forros das igrejas.

No esforço de ilustrar o emprego de balaústres compondo pinturas de tetos, encontram-se na Itália modelos executados em períodos diversos, sem que se possa explicitar se um ou outro trabalho gerou ascendência no fazer do artista ativo no templo caeteense e, caso comprovado tal pressuposto, como foi realizado o processo, se por intermédio de imagens gravadas, livros, tratados ou outro meio. Contudo, é curioso sublinhar que entre 1743-1750 (KRÉN; MARX, 2020) foi produzida a pintura para o Palazzo Bernardi (Veneza, Itália), cuja autoria é dirigida a Francesco Fontebasso (1709-1769) e Gaspari Diziane (1689-1767), que compuseram o quadro de artistas da pintura veneziana do século XVIII (WITTKOWER, 2010, p. 482). A obra foi sistematizada por perspectiva arquitetônica produzida pela junção de balaustradas circundantes, que organizam a disposição das figuras humanas, quatro balcões centralizados, pilastras com vasos de flores e cena cobrindo toda área central.³ Trata-se de estruturação composicional que remete à produção pictórica da nave da Matriz de Caeté, tendo em vista o modo de empregar balaústres criando moldura para dispor figuras humanas e zoomórficas. Apesar da impossibilidade de se prenciar se a referida pintura italiana inspirou o desenho do forro em exame, considerando-se também que não se podem urdir demais relações de similaridades entre elas, é significativo observar arranjos congêneres em uso.

Outro exemplar, dentre muitos existentes, indicando a presença de elementos equivalentes na composição da pintura europeia, que podem traçar possíveis trajetórias para a compreensão das escolhas que nortearam a produção da pintura caeteense em tela e, para uma segunda interpretação de presumíveis fontes a influenciar esse processo, encontram-se em edificações religiosas portuguesas, como visto no teto da capela-mor da igreja Matriz de Nossa Senhora da Purificação, em Larinho, Concelho de Torre de Moncorvo. Essa obra, sem identificação de data e autoria, apresenta composição simplificada de balaustrada emoldurando o forro, figuras dos Evangelistas e

PEDROSA, Aziz José de Oliveira. Os tetos pintados da igreja Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso, em Caeté.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

acréscimo de medalhão central, único elemento a diferenciar do programa escolhido para a nave da Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso (Caeté), onde não subsiste, ou não foi executada, a representação principal.

Mesmo apontadas tais sugestões é complexo relacionar prováveis obras artísticas e fontes impressas consultadas para elaborar os elementos que constituem a pintura do forro da Matriz de Caeté. Todavia, não restam dúvidas que as oito mísulas, intercalando grupos de balaústres, sejam reproduções fiéis da figura de número 106, riscada para integrar o tratado de perspectiva para arquitetura e pintura, publicado pelo irmão jesuíta Andrea Pozzo (1642-1709) entre os anos de 1693 e 1700: *Perspectiva Pictorum et Architectorum*. Irrefutável essa assertiva, é impreciso constatar se o artista que ideou o plano pictórico do forro caeteense detinha exemplares do tratado de Pozzo ou se inspirou-se em motivos dispersos em obras de talha e pintura que conheceu nas igrejas de Minas Gerais, incorporando-os ao seu repertório, posto que as lições de Pozzo integraram as bibliotecas pessoais de alguns artistas e eram acessíveis à contemplação em trabalhos artísticos produzidos desde o século XVIII.

Para a assertiva acima declarada, memora-se que a historiografia da arte colonial luso-mineira comprova a circulação dos livros de Andrea Pozzo entre pintores e entalhadores, como examinou Camila Santiago, quando identificou, sob a posse do pintor Caetano Luis de Miranda, ativo na região do Serro em fins do século XVIII e início do XIX, grande quantidade de livros, estampas e dois itens descritos como *Perspectivas dos pintores in follio dois volumes*, que a pesquisadora acredita se tratarem dos tratados de Andrea Pozzo (SANTIAGO, 2009, p. 153). Incluem-se nesse rol registros documentais averiguados por Mateus Silva, em que livros de Pozzo integravam parte do acervo, hoje desaparecido, da biblioteca do Santuário do Caraça, Minas Gerais (SILVA, 2012, p. 76). Por sua vez, o autor desse texto, ao investigar a trajetória artística do entalhador lisboeta José Coelho de Noronha, atuante em Minas no século XVIII, localizou no inventário do oficial a presença de “dois livros de arquitetura, primeira e segunda parte” que, segundo análise, eram os livros de Andrea Pozzo (PEDROSA, 2012, p. 269). Essas informações e o confronto com os serviços de pintura e talha executados no interior de igrejas mineiras, devidamente realizado pelos autores elencados, confirma a presença da publicação do tratadista em Minas, ratifica possíveis vias de entrada e

PEDROSA, Aziz José de Oliveira. Os tetos pintados da igreja Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso, em Caeté.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

difusão dos saberes por ele elaborado e expõe a força das figuras e textos dessa obra para suprir o repertório da arte local, cuja repercussão alçou elementos reunidos no forro da nave da Matriz de Caeté.

A antiga pintura da capela-mor

A presença de obra pictórica delineada no teto da capela-mor da Matriz de Caeté foi registrada em documentos e fotografias até por volta da década de 1940 (fig. 3). Depois desse período, a pintura desapareceu das imagens fotográficas, das citações textuais e não há clareza se foi removida da superfície ou apenas coberta por tinta branca. Caso seja verdadeira a última suposição, é imprescindível apurar se ainda subsisti pintura suscetível de ser restaurada onde hoje resta visível apenas o teto branco, deixando o ambiente que abriga o retábulo-mor, confeccionado pela oficina liderada por José Coelho de Noronha, a partir do ano de 1758, em completo vazio, posto que a junção de elementos pictóricos e escultura promoveriam a integração ornamental do espaço da capela-mor, como ocorre em tantas igrejas mineiras ornamentadas no século XVIII e início do XIX.



Fig. 3 – Pintura teto da capela-mor, Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso, c. 1943.
Fonte: Arquivo Central do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Seção Rio de Janeiro (ACI-RJ), F010584.

É intrigante, também, verificar as ilhargas da capela-mor, completamente desprovidas de ornamentação, quer seja pintura ou talha em madeira. Aspecto esse não condizente à configuração tradicional desses ambientes nas igrejas setecentistas mineiras, transformados em espaços cenográficos

por meio de representações imagéticas pictóricas, esculturas e relevos de madeira revestindo as paredes, como exemplificam as capelas-mores das igrejas Matrizes de Nossa Senhora do Pilar (Ouro Preto) e de Santo Antônio (Tiradentes). Não obstante, registros datados de primeiro de fevereiro de 1945 indicam que nas ilhargas da Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso havia pintura imitando papel de parede (ARQUIVO do Escritório do IPHAN, 1945, p. 142). As fotografias de época comprovam a presença desses itens, expressando desenhos vegetalistas, de suave cor, simulando revestimento (fig. 4). Os mesmos comprovantes fotográficos identificam a existência de molduras, desaparecidas, aparentemente pintadas, que bordeavam toda a capela-mor, do piso até a altura das portas de acesso aos corredores que conduzem à sacristia e ao consistório. Na porção superior também há esboço de entablamento, que poderia ser risco de uma possível talha a ser confeccionada para preencher a referida área, a partir de uma extensão de elementos equivalentes que compõem o retábulo-mor, como existente, por exemplo, nas capelas-mores das Matrizes de Santa Luzia (Santa Luzia) e de Nossa Senhora do Pilar (São João del-Rei).



Fig. 4 – Detalhe ilharga da capela-mor, Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso, c. 1943.
Fonte: Arquivo Central do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Seção Rio de Janeiro (ACI-RJ), F010589.

De acordo com a documentação que embasa as discussões deste texto, a pintura fotografada pelos técnicos do IPHAN na década de 1940 recobriu o trabalho pictórico anterior (ARQUIVO do Escritório do IPHAN, 1945, p. 142). As imagens remanescentes não permitem identificar a presença de

duas obras distintas, embora a sobreposição de elementos na cena central, com figura geométrica circular abaixo de cerco de nuvens, sinalize suposições da existência de outra figura no local. Na mesma pintura registrada em fotografias, há uma figura masculina segurando um coração (alado), rodeada por nuvens e cabecinhas de anjos, sinalizando ser representação de São Caetano, cujo atributo é o coração alado (HEINZ-MOHR, 1994, p. 106). A admissibilidade de ser essa a iconografia reproduzida é endossada pela ciência que São Caetano e Nossa Senhora do Bom Sucesso são os padroeiros do templo de Caeté e, assim, o trabalho pictórico reforçaria a presença do Santo no nobre espaço da capela-mor (TRINDADE, 1945, p. 70) (fig. 5).

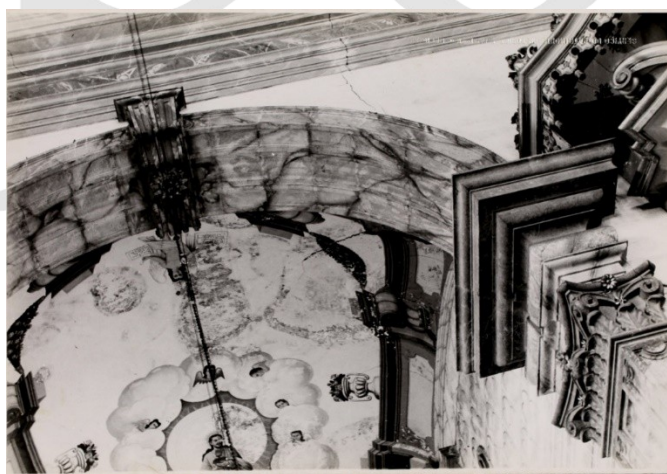


Fig. 5 – Pintura teto da capela-mor, Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso.

Fonte: Arquivo Central do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Seção Rio de Janeiro (ACI-RJ), F010595.

Verifica-se que o uso da formação de medalhão rodeado por nuvens e cabecinhas de anjos foi configuração corrente na pintura sacra mineira do século XIX, cujos exemplos estão por toda parte, inclusive nas igrejas localizadas em cidades do entorno da Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso (Caeté), como exemplifica o forro da capela-mor da igreja de Nossa Senhora do Carmo (Sabará). Por sua vez, a moldura do teto é uma pintura de perspectiva construída pelo muro-parapeito, intercalado por mísulas servindo de suporte para vasos de flores, molduras geométricas, festões interligando as extremidades e duas figuras aladas portando placas com dizeres ilegíveis. Os quatro cantos da abóbada de berço foram preenchidos por pintura, conferindo feição harmoniosa ao conjunto da capela-mor.

Perante a inexistência da obra, impedindo análise pormenorizada, restam infundáveis dúvidas sobre a identidade do autor, ou oficina, responsável por executar a referida pintura. Entretanto, alguns elementos identificados em fotografias antigas, do desaparecido teto da capela-mor da Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso, denotam semelhanças com outros trabalhos pictóricos presentes em templos de cidades vizinhas a Caeté, como exemplifica a pintura que preenche o forro da capela-mor da capela de Nossa Senhora da Conceição (Mosteiro de Macaúbas). Aparentando ter sido repintada em data não identificada, a composição de Macaúbas abrange muro-parapeito com molduras e mísulas dispostas em ângulos, equivalentes aos mesmos itens identificados na antiga intervenção pictórica do templo principal caeteense, cujo exato desenho não deixa dúvidas sobre os laços que podem atar esses dois trabalhos, quer seja pela atuação de um mesmo oficial, oficina ou pela repercussão de um modelo replicado (fig. 6). Somam-se às correspondências observáveis o desenho das flores dos festões inseridos nos quatro cantos da composição da Matriz de Caeté, comparáveis às flores que se encontram em Macaúbas; a similitude da figura do São Caetano com a imagem da cena central de Macaúbas, cuja feição facial, desenho da barba e do cabelo partido ao meio e voltado para trás traduzem uma possível autoria comum; e as cabecinhas de anjos alocadas entre nuvens que seguem análogo desenho, penteado e distribuição com face completa aparente ou parcialmente oculta. Repare-se que as nuvens de ambas as composições expõem análogo formato e sombreado.

As afinidades entre a antiga obra pictórica da capela-mor da Matriz de Caeté e da existente pintura da capela-mor da capela de Macaúbas são indícios da circulação de um artista, que pode ter laborado nos dois templos ou se inspirado na arte vista em um para reproduzi-la em outro. Para essa última hipótese, a documentação não esclarece o nome do autor do trabalho de Macaúbas, mas consta em registros que o pintor Joaquim Gonçalves da Rocha, no dia 12 de março de 1800, ajustou serviços no templo, sem se mencionar exatamente o encargo assumido (MELLO, 2014, p. 35). O nome de Joaquim Gonçalves da Rocha surge como indício de pintor que pode ter se envolvido na execução do sobredito forro de Macaúbas, por se saber que lá executou serviços, ainda não detalhados pela historiografia da arte. Caso comprovado ser ele o autor da obra em pauta do Mosteiro de Nossa Senhora da Conceição, poder-se-á direcionar esforços para se compreender se exerceu algum papel nos trabalhos de Caeté. Hipótese ainda inicial que demanda exaustiva pesquisa e análise, de modo que se possam direcionar caminhos para uma futura atribuição.

PEDROSA, Aziz José de Oliveira. **Os tetos pintados da igreja Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso, em Caeté.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>



Fig. 6 – Teto da capela-mor da capela de Nossa Senhora da Conceição, Mosteiro de Macaúbas, 2019.
Fonte: Fotografia do autor.

Com biografia por ser redigida, sublinha-se que Joaquim Gonçalves da Rocha era pardo, natural da Vila de Sabará, residiu no Arraial de Curral del-Rei e, no ano de 1801, tinha 46 anos de idade (MARTINS, 1974, p. 170). Os estudos de Carlos del Negro (1958, p. 119-120) indicam que ele cumpriu contratos de trabalho na igreja de Nossa Senhora do Carmo (Sabará), entre os anos de 1813 e 1818, incluído entre esses afazeres o forro da nave. Entretanto, sabe-se que a pintura do templo de Sabará sofreu intervenções posteriores, emendadas pelo Alferes José Ribeiro da Fonseca (1801-1861) (BAMBIRRA, 1899, p. 275-285). Logo, não é possível pormenorizar o contrato cumprido por Fonseca e Gonçalves da Rocha, tampouco a data exata do empreendimento, dificultando compreender e individualizar qual foi sua colaboração e a do dito Joaquim Gonçalves da Rocha, que no ano de 1831 ainda cumpria ajustes firmados com a irmandade de Nossa Senhora do Carmo de Sabará (MARTINS, 1974, p. 170).

A pintura da sacristia

O forro artesoadado em madeira que compõe a sacristia da Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso repercutiu opções ornamentais verificadas nos tetos das igrejas luso-brasileiras, quando foi usual revestir essas superfícies com elementos também conhecidos como caixotões, que, em formatos

PEDROSA, Aziz José de Oliveira. Os tetos pintados da igreja Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso, em Caeté.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

retangulares ou poligonais, serviam como suporte para produções pictóricas (fig.7). Trata-se de construções imagéticas com composições independentes ou arquitetando conjuntos narrativos, abarcando temáticas de caráter figurativo, representações iconográficas ou apenas apresentando unidades decorativas envolvendo itens vegetalista, zoomórficos e antropomórficos.



Fig. 7 – Forro da sacristia da igreja Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso, Caeté, 2016.
Fonte: Fotografia do autor.

Na arquitetura religiosa colonial luso-brasileira tais recursos decorativos forravam o ambiente sacro, integrando conjuntos elaborados pela junção de relevos de talha, caixotões e pinturas, direcionados a transformar o interior da caixa arquitetônica em espaço cenográfico, cuja narrativa tendia a nutrir a fé da comunidade que adensava os centros urbanos coetâneos. Apura-se que no Brasil o uso dessas forrações ocorreu desde fins do século XVII, em ciclo de pinturas denominadas grotesco que, consoante estudos de Vitor Serrão (1990-1992, p. 115), eram inspiradas em imagens seiscentistas italianas de *grottesche*, constituídas por desenhos vegetalista, zoomórficos, antropomórficos, vasos, flores, enrolamentos bidimensionais, elementos fantásticos, predominando a ausência da espacialidade, vivamente presente na pintura de perspectiva vulgarizada em ciclo posterior.

No Brasil há dezenas de tetos em caixotão, com pinturas ornamentais de grotesco que, sucessivamente, no decorrer do século XVIII, receberam iconografias, cujas narrativas imagéticas promoveram a integração do conjunto, como constatável no exemplar da Capela Dourada da Venerável Ordem Terceira de São Francisco (Recife) e na obra produzida pelo monge leigo Irmão Donato Ricardo do Pilar, entre 1670-1684, para o teto da capela-mor da igreja do Mosteiro de São Bento, na

cidade do Rio de Janeiro (VISITA à Igreja do Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro, 2018, p. 20). Em Minas Gerais, dentre os inúmeros exemplares encontrados, destacam-se os caixotões que revestem a igreja de Nossa Senhora do Ó (Sabará), a capela de Santo Antônio (Pompéu) e os modelos que compõem o espaço interno da igreja Matriz de Santo Amaro (Brumal). Posteriormente, por volta do ano de 1770, essas obras passaram a ostentar rocalhas em resposta à influência das tendências artísticas ornamentais francesas, continuamente incorporadas à arte sacra brasileira, cujo forro da sacristia caeteense representa essa declaração.

Outro recurso empregado para ornar tetos e paredes dos templos brasileiros são as requintadas molduras em talha, envolvendo pinturas e dinamizando as superfícies das edificações, como relativiza o impressionante teto da igreja de Nossa Senhora da Conceição dos Militares (Recife), de autoria desconhecida, constituído por anjos, conchas, itens fitomórficos e emaranhado de relevos emoldurando as imagens pintadas, cujo tema central é a Virgem da Conceição. Outro exemplo, dentre tantos existentes no território nacional, é o teto da sacristia da igreja do Convento de Nossa Senhora do Carmo (Salvador).

Conhecido o expressivo acervo de tetos equivalentes no Brasil, cabe realçar que o maior percalço encontrado quando se estuda essas obras se encontra na exiguidade da documentação, inviabilizando indicar artistas, oficinas e datas de produção das peças. Tal condição foi constatada ao se procurar registros históricos sobre o forro da sacristia da Matriz de Caeté, pois não há vestígios sobre o autor e a época de confecção desses elementos, tampouco não se sabe se todos os itens que compõem o conjunto são resultantes do labor de um mesmo artista ou da operação de uma oficina; se foram realizados em única empreitada ou se um ou outro pode ter sofrido intervenções posteriores que alteraram seu aspecto visual. Visto isso, resta à investigação a pintura, composta por cinco painéis hexagonais, complementados por oito painéis de formatos poligonais variados, compondo teto de área retangular. Trata-se de trabalho a tempera, predominando azuis, vermelhos, ocre, verdes. Dentre os desenhos mais frequentes estão elementos vegetalistas, rocalhas, unidades arquitetônicas e figuras de anjos. A cena central apresenta São João Nepomuceno, trajando veste sacerdotal dominicana, manto marrom simbolizando sua humildade, nimbo ao redor da cabeça com nove pontos luminosos. Ele está em pé sobre nuvens, com braço direito levantado segurando uma língua, indicando o segredo da confissão. À direita, o anjo segura a

PEDROSA, Aziz José de Oliveira. Os tetos pintados da igreja Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso, em Caeté.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

palma em alusão ao martírio do Santo. Paisagem constituída por ponte sobre o rio Moldava, onde São João Nepomuceno foi jogado por ordem do Rei Venceslau, em ato de vingança por não ter revelado o segredo de confissão da Rainha Joana da Baviera. Nota-se que a figura do anjo em painel próximo ao central apresenta as mesmas feições faciais do São João Nepomuceno.

É curioso observar que, embora desconhecida a autoria e data de produção da pintura da Matriz de Caeté, provavelmente o autor também executou trabalho equivalente na sacristia da Matriz de Santa Luzia (Santa Luzia). As semelhanças entre as duas obras não estão restritas ao emprego de igual iconografia, mas do análogo desenho da figura humana, da face, do penteado do cabelo, das vestes e até do rosto do anjo lateral, sinalizando se tratar de serviços executados por um mesmo pintor. Contudo, a pintura da Matriz de Santa Luzia indica ter sido afetada por repintura grosseira que, certamente, alterou a policromia e a apresentação visual sem, no entanto, omitir as vinculações ao supracitado trabalho da Matriz caeteense (fig.8). Além dessas considerações, que podem auxiliar futuras pesquisas direcionadas a localizar o autor das peças em debate, pondera-se que as observações interpostas permitem constatar a circulação de artistas atuando na ornamentação interna de templos da região, de sorte que seja esse um caminho a trilhar para se conhecer a geografia de atividade desses grupos.



Fig. 8 – Forro da sacristia da igreja Matriz de Santa Luzia, Santa Luzia, 2018.
Fonte: Fotografia do autor.

Notas finais

Este texto teve como intuito promover a análise de pinturas inseridas na Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso, ainda não apreciadas pela historiografia da arte colonial luso-mineira, que privilegiou produções artísticas de grandes centros como Ouro Preto e Mariana, onde estão depositados trabalhos resultantes da atuação de nomes da escala do Mestre Ataíde e outros que figuram com elevada frequência em monografias sobre o assunto. A predominância de pesquisas direcionadas aos artistas mais afamados eclipsou a produção de estudos voltados a explorar a ornamentação de centenas de templos mineiros, que não receberam a dedicação de pesquisadores dispostos a inspecionar a arte que adensa tais espaços, considerando-se sua história e, também, avaliando a trajetória de artistas e oficinas circulando entre centros urbanos próximos uns dos outros. Sabe-se que esses homens atendiam às solicitações da arte coeva, em momento no qual a oferta de trabalhos superava a disponibilidade de mão de obra especializada existente, em fins do século XVIII até meados do XIX, quando, progressivamente, reduziu-se a demanda por tais serviços em função das dificuldades monetárias locais enfrentadas, causadas pela baixa na atividade mineradora, que provocou o encolhimento no fluxo de riquezas e, conseqüentemente, dos recursos para manutenção de obras artísticas, como revela o interior das edificações sacras oitocentistas, pois muitas não tiveram concluídas as pinturas decorativas e a execução dos retábulos.

Nesse sentido, conclui-se ser necessário o despontar de investigações que possam analisar a pintura na região de Caeté, Sabará, Santa Luzia, Barão de Cocais e demais cidades próximas, considerando-se o levantamento de documentação histórica e de todas as obras remanescentes, confrontando-se umas com as outras por meio de análise formal que permita mapear a caligrafia dos artistas e, assim, estruturar possíveis nomes, oficinas e geografia de atuação desses grupos. Estudos dessa natureza possibilitarão compreender quais fatores interligam a pintura da sacristia da Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso (Caeté) e a que se encontra na sacristia da Matriz de Santa Luzia (Santa Luzia), bem como saber se o artista que executou a pintura do forro da capela-mor da capela de Nossa Senhora da Conceição, do Mosteiro de Macaúbas, foi o mesmo que atuou na confecção da desaparecida pintura da capela-mor da igreja caeteense. Logo, os quocientes de

tais investigações poderiam interpor luzes nas lacunas identificadas neste artigo e, também, trazer ao conhecimento documentação histórica suscetível de clarear as inúmeras dúvidas que permeiam a discussão.

Ainda sobre a antiga pintura da capela-mor da Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso, cujo resgate visual foi realizado nesta contribuição, deve-se indicar a necessidade se conhecer o provável autor de sua fatura, posto ser obra pictórica semelhante à do forro da capela-mor da capela do Mosteiro de Macaúbas. É fatídico que as menções aqui realizadas sobre a aproximação entre os dois trabalhos não evoluirá, até que seja devidamente examinado o forro de Macaúbas, levantados os registros documentais para saber o nome do autor dessa obra, se de fato foi Joaquim Gonçalves da Rocha, pois a citação que embasa este assunto não clarifica qual foi o serviço por ele executado no referido templo, impossibilitando tratar a temática de modo consistente, dificultando o apontamento de atribuições, procedimento esse frágil em universo onde as dúvidas são maiores que as respostas. Não menos importante será mobilizar profissionais da área do restauro para que possam realizar avaliação técnica do teto da capela-mor da Matriz de Caeté e averiguar se a pintura subsistiu por baixo da tinta branca, que descaracterizou a harmonização espacial local, despindo o ambiente principal do templo da decoração que se uniria ao retábulo-mor, para construir o discurso da fé do teatro sacro pós-tridentino.

Por último, espera-se que pesquisas futuras possam analisar, detidamente, gravuras, impressos e tratados de arquitetura e pintura circulantes à época, em busca de se identificar quais fontes serviram para inspirar a composição da pintura da sacristia e da nave da Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso. Para essa investigação é interessante que, além das publicações enumeradas, sejam localizados os antigos missais pertencentes à Paróquia de Caeté, devidamente inventariados pelo IPHAN, pois esses livros podem conter material imagético que auxiliou as escolhas pictóricas que recobrem as superfícies da Matriz (SPHAN, 1987).

REFERÊNCIAS

- ARQUIVO do Escritório do IPHAN – Rio de Janeiro. Igreja Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso, Caeté, Minas Gerais, pasta 0447, 1943.
- ARQUIVO do Escritório do IPHAN – Rio de Janeiro. Igreja Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso, Caeté, Minas Gerais, pasta 0447, 1945.
- ARQUIVO do Escritório do IPHAN – Rio de Janeiro. Série Inventário. Histórico e Descrição do Bem. Igreja Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso, Caeté, Minas Gerais, pasta I-MG-022-01, 194[?].
- ARQUIVO do Escritório do IPHAN – Rio de Janeiro. Série Inventário. Histórico e Descrição do Bem. Igreja Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso, Caeté, Minas Gerais, pasta I-MG-022-01, 1981.
- ARQUIVO Eclesiástico do Arcebispado de Mariana (AEAM). Livro de Tombo – Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso (Caeté), Prateleira W11.
- ARQUIVO Público Mineiro (APM). Compromisso da Irmandade das Almas da Freguesia de Nossa Senhora do Bom Sucesso do Caeté. Coleção Avulsos da Capitania – 01, 1713.
- ARQUIVO Público Mineiro (APM). Compromisso da Irmandade de Nossa Senhora da Apresentação da Freguesia de Nossa Senhora do Bom Sucesso da Vila Nova da Rainha no Caeté. Coleção Avulsos da Capitania – 02, 1738.
- ARQUIVO Público Mineiro (APM). Compromisso da Irmandade de Nossa Senhora do Bom Sucesso da Vila Nova da Rainha do Caeté. Coleção Avulsos da Capitania – 03, 1738.
- ARQUIVO Público Mineiro (APM). Compromisso da Irmandade do Santíssimo Sacramento da Freguesia de Nossa Senhora do Bom Sucesso do Caeté. Coleção Avulsos da Capitania – 08, 1745.
- ARQUIVO Público Mineiro (APM). Compromisso da Irmandade de Santo Antônio da Freguesia de Nossa Senhora do Bom Sucesso da Vila Nova da Rainha do Caeté. Coleção Avulsos da Capitania – 07, 1738.
- ARQUIVO Público Mineiro (APM). Livro de arrematações de contratos e ofícios públicos a cargo da Provedoria da Real Fazenda em Vila Rica (1744-1765). Casa dos Contos. Códice 1075.
- BAMBIRRA, Pedro. Monographia de Santa Quitéria: Município de Sabará. **Revista do Arquivo Público Mineiro**, Belo Horizonte, p. 275-285, 1899.
- BAZIN, Germain. **A arquitetura religiosa barroca no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 1983. 2 v.
- BÍBLIA Sagrada de Aparecida. 7. ed. Aparecida: Editora Santuário, 2009.
- BOHRER, Alex Fernandes. **Os diálogos de Fênix: fontes iconográficas, mecenato e circularidade no barroco mineiro**. 2007. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, ALAIN. **Dicionário de símbolos**. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

PEDROSA, Aziz José de Oliveira. **Os tetos pintados da igreja Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso, em Caeté**.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

DEL NEGRO, Carlos. **Contribuição ao estudo da pintura mineira**. Rio de Janeiro: Publicações do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 1958.

FELISBERTO, Bráulio Gomes. **Francisco Xavier Carneiro: a trajetória, as etapas de produção e sua arte da pintura (1765-1840)**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

GIOVANNINI, Luciana Braga. **Os mistérios do Rosário: visão, contemplação e invocação**. Estudo Iconológico das pinturas de forro da Capela de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos da Vila de São José, Comarca do Rio das Mortes – 1750 a 1828. 2017. 400 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei.

GUTIERREZ, Angela; RAMOS, Adriano. **Francisco Vieira Servas e o ofício da escultura na capitania das minas do ouro**. Belo Horizonte: Instituto Cultural Flávio Gutierrez, 2002.

HEINZ-MOHR, Gerd. **Dicionário dos símbolos: imagens e sinais da arte cristã**. São Paulo: Paulus, 1994.

KRÉN, Emil. MARX, Daniel. **Web Gallery of Art**. Hungria. Disponível em: <<https://www.wga.hu/index1.html>>. Acesso em: 4 jan. 2020.

LEVY, Hannah. Modelos europeus na pintura colonial. **Revista do SPHAN**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 99-144, 1944.

MARTINS, Judith. **Dicionário de artistas e artífices dos séculos XVIII e XIX em Minas Gerais**. Rio de Janeiro: Publicações da Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 1974. n. 27, v. 2.

MEGALE, Nilza Botelho. **Invocações da Virgem Maria no Brasil: história, iconografia, folclore**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MELLO, Clery Maria Vaz de. **Mosteiro de Nossa Senhora da Conceição de Macaúbas: cronologia 1708/1994**. Santa Luzia: Mosteiro de Nossa Senhora da Conceição de Macaúbas, 2014.

MELLO, Magno Moraes. **A pintura de tectos em perspectiva: no Portugal de D. João V**. Lisboa: Estampa, 1998.

MENEZES, Ivo Porto de. Uma releitura da trajetória do pintor marianense. *In*: CAMPOS, Adalgisa Arantes (Org.). **Manoel da Costa Ataíde: aspectos históricos, estilistas, iconográficos e técnicos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2005. p. 15-30.

MUELA, Juan Carmona. **Iconografía Cristiana: guia básica para estudantes**. Madrid: Ediciones ISTMO S. A., 1998.

OLIVEIRA, Myriam Andrade Ribeiro. A pintura de perspectiva em Minas Gerais Colonial: Ciclo Rococó. **Revista Barroco**, Belo Horizonte, v. 12, p. 170-180, 1982-1983.

OLIVEIRA, Myriam Andrade Ribeiro de. **O Rococó religioso no Brasil e seus antecedentes europeus**. São Paulo: CosacNaify, 2003.

OLIVEIRA, Myriam Andrade Ribeiro de; CAMPOS, Adalgisa Arantes. **Barroco e rococó nas igrejas de Ouro Preto e Mariana**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional: Monumenta, 2010. v. 1.

PEDROSA, Aziz José de Oliveira. **Os tetos pintados da igreja Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso, em Caeté**.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

PEDROSA, Aziz José de Oliveira. **José Coelho de Noronha: artes e ofício nas Minas Gerais do século XVIII**. 2012. 313 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

PEDROSA, Aziz José de Oliveira. A igreja Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso e os retábulos atribuídos ao Aleijadinho. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 178, n. 475, p. 217-251, set.-dez. 2017.

POZZO, Andrea. **Perspectiva pictorum et architectorum Andreae Putei e societate Jesu**. Pars secunda. In quâ proponitur modus expeditiffi mus delineandi opticè omnia, quae pertinent ad Architecturam. Romae MDCCLVIII. Ex apud Joannem Generosum Salomoni. Typographum, et Bibliopolam. Praesidum Facultate.

SANTIAGO, Camila Fernanda Guimarães. **Uso e impacto de impressos europeus na configuração do universo pictórico mineiro (1777-1830)**. 2009. Tese (Doutorado em História Social da Cultura) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009

SECRETARIA do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN); VITAE & PRÓMEMÓRIA. **Inventário Nacional de Bens Móveis e Integrados**. Região Metropolitana de Belo Horizonte – Caeté. Igreja Matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso/Minas Gerais, 1987.

SERRÃO, Vitor. A pintura de brutesco do século XVII em Portugal e suas repercussões no Brasil. **Revista Barroco**, Belo Horizonte, v. 15, p. 113-136, 1990-1992.

SILVA, Mateus Alves. **O tratado de Andrea Pozzo e a pintura de perspectiva em Minas Gerais**. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

TRINDADE, Raimundo. **Instituições de igrejas no bispado de Mariana**. Rio de Janeiro: Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 1945.

VASCONCELLOS, Sylvio Carvalho de. A arquitetura colonial mineira. In: PRIMEIRO Seminário de Estudos Mineiros. Belo Horizonte: Universidade de Minas Gerais, p. 59-77, 1956.

VISITA à Igreja do Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro: roteiro cronológico de suas obras. 5. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Edições Lumem Christi, 2018.

WITTKOWER, Rudolf. **Arte y Arquitectura en Italia: 1600-1750**. Madrid: Ediciones Cátedra, 2010.

NOTAS

1 Provavelmente são dessa data as imagens realizadas para ilustrar os problemas detectados, disponíveis em fotografias que, atualmente, servem como memória da arte não mais existente. (ARQUIVO do Escritório do IPHAN, pasta 0447, 1943).

2 Conforme Megale, a devoção à Nossa Senhora do Bom Sucesso dos Agonizantes teve início no século XVI em Portugal. No Brasil, a devoção foi introduzida no ano de 1637, no Rio de Janeiro, pelo Padre Miguel Costa (MEGALE, 2001, p. 95).

3 Agradeço a pesquisadora Luciana Braga Giovannini pela ajuda na localização dessa referência.

A geometria na gravura de Gilvan Samico: entre a técnica e a narrativa, a racionalização do espaço mítico

Geometry in Gilvan Samico's engravings: between technique and narrative, the rationalization of the mythic space

La geometría en el grabado de Gilvan Samico: entre la técnica y la narrativa, la racionalización del espacio mítico

Fábio Fonseca

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia

E-mail: fabio.fonseca1@ufu.br

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

RESUMO:

O presente texto tem como objetivo explicar como o processo de geometrização, que ocorreu na obra de Gilvan Samico, interferiu na construção do espaço das imagens, procurando compreender alguns significados que elas podem assumir a partir dessa transformação. Para isso as gravuras são analisadas comparativamente, considerando suas relações com a palavra e a memória, seus traços culturais e sua dimensão temporal. Concebendo a potência da imagem, enquanto objeto que desperta histórias e lembranças, o que é inerente às gravuras é colocado em paralelo com a construção de um pensamento matemático racional na arte. A obra de Samico é marcada por sobrevivências das imagens da memória, que apresentam uma transversalidade na técnica, nos temas e na forma.

Palavras-chave: : *Gilvan Samico. Xilogravura. Gravura. História das imagens. Arte da memória.*

ABSTRACT:

The present text aims to explain how the use of geometrical shapes, that occurred in the works of Gilvan Samico, has interfered with the construction of the images' space, seeking to understand some of the meanings that the woodcuts can take from that transformation onwards. To that end, the images are comparatively analyzed, considering their relationship with words and memory, their cultural traits and their temporality. Conceiving the power of the image as an object that awakens stories and memories, what is inherent to the engravings is placed in parallel with the construction of a rational mathematical thought in art. Samico's work is marked by the survival of memory images, that is transversal in techniques, themes and form.

Keywords: *Gilvan Samico. Woodcut. Engraving. History of images. Art of memory.*

RESUMEN:

El presente texto tiene el objetivo de explicar cómo el proceso de incorporación de formas geométricas, que ha ocurrido en la obra de Gilvan Samico, interfirió en la construcción del espacio de las imágenes, buscando comprender algunos de los significados que las xilografías pueden asumir a partir de esa transformación. Para eso, se analizan las imágenes comparativamente, considerando sus relaciones con la palabra y la memoria, sus rasgos culturales y su dimensión temporal. Al concebir el poder de las imágenes, como un objeto que despierta historias y recuerdos, lo que es inherente a los grabados se coloca en paralelo con la construcción de un pensamiento matemático y racional del arte. La obra de Samico está marcada por la supervivencia de las imágenes de la memoria, y presenta una naturaleza transversal en la técnica, en los temas y en la forma.

Palabras clave: *Gilvan Samico. Xilografía. Grabado. Historia de las imágenes. Arte de la memoria.*

Artigo recebido em: 12/05/2020
Artigo aprovado em: 30/09/2020

Introdução

A obra do pernambucano Gilvan Samico passou por algumas transformações até chegar nas grandes xilogravuras policromáticas, que impressionam pela riqueza de texturas. A cuidadosa elaboração e execução geométrica desses padrões gráficos subdivide, ao mesmo tempo que integra, cada imagem; cria lugares ocupados por figuras de animais e vegetais, nuvens, rios, montanhas e uma variedade de elementos naturais que se constituem como cenários para os mitos, lendas e histórias contadas por meio dessas imagens. Contudo, no início da produção, suas gravuras apresentavam composições bastante distintas, nas dimensões, nas cores, na luminosidade, nas linhas, nas texturas; de modo geral, possuíam formas mais orgânicas e marcas mais gestuais. Entre o início de sua carreira artística, com a criação do Ateliê Coletivo da Sociedade de Arte Moderna do Recife, em 1952 e, posteriormente, em 1971, quando regressou da Espanha e fixou residência em Olinda, junto ao Mosteiro de São Bento, suas vivências o moldaram e, conseqüentemente, também a sua produção artística. O objetivo deste texto é explicar como ocorreu esse processo de geometrização e como ele interferiu na construção do espaço gráfico; para entender possíveis sentidos que esses lugares, que subdividem o espaço e organizam a narrativa das imagens, adquirem.

Este artigo partiu de conclusões formuladas a partir da minha pesquisa de mestrado, desenvolvida na Universidade de Brasília (UnB), sobre a obra de Samico.¹ Ela se concentrou na investigação da sobrevivência de temas medievais nas gravuras do artista e as contribuições da memória com esse processo. No imaginário de sua obra, a figura do dragão é repetida com frequência. Esse tema é recorrente e veiculado pelos mais diversos meios visuais, recebe formas múltiplas, em épocas e lugares distintos. Atravessa o tempo e se faz visível em aparições imagéticas.

A repetição de um tema possibilita confrontar as imagens e analisá-las comparativamente, refletindo sobre as semelhanças e diferenças, sobre o que se mantém e o que se transforma. Assim como em cada uma de suas aparições, na obra de Samico o dragão recebe diversas formas, associadas a diferentes animais. Duas de suas gravuras, contudo, apresentam uma particularidade, têm o mesmo tema e foram produzidas no mesmo ano, em 1962. Trata-se de *Juvenal e o dragão – 1* e *Juvenal e o dragão*. Nessa repetição subsequente do tema, é possível identificar alguns sinais de

FONSECA, Fábio. A geometria na gravura de Gilvan Samico: entre a técnica e a narrativa, a racionalização do espaço mítico.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

uma transformação que aconteceu no espaço gráfico de suas obras, por isso ambas foram adotadas como fonte. O tema da luta contra um dragão foi retomado sob um novo viés formal em *A espada e o dragão*, produzida no ano de 2000. Essa é uma xilogravura do período tardio do artista, e a geometrização e bidimensionalização do espaço e das figuras são evidentes. Essa obra também foi utilizada como fonte pelo diálogo temático, mas principalmente pelas diferenças marcantes entre as três imagens.

Ainda outras duas obras foram usadas na análise comparativa das imagens. Uma delas é a primeira das xilogravuras de Samico: *Cena campestre*, produzida em 1957. Ela não figura nenhum dragão, mas contribui com a compreensão da fase inicial do artista. Diferente de *A espada e o dragão*, ela tende a uma representação realista do espaço e das figuras. A última das obras analisadas é uma xilogravura do século XV, na qual figura um homem e um dragão. Trata-se de uma imagem veiculada por um livro chamado *Hypnerotomachia Poliphili*, impresso originalmente em Veneza, e remete a um trecho de um acontecimento narrado no texto. Apesar da distensão temporal e espacial, a imagem (assim como o conteúdo do livro) parece dialogar de maneira estreita com as artes da memória. É por meio desse diálogo transversal, conectado à memória, que o presente artigo procura costurar as relações dessa imagem com a obra do gravador pernambucano.

A abordagem metodológica adotada, conforme apresentada no parágrafo anterior, é a análise das imagens comparativamente. É a tentativa de construir um conjunto de relações entre elas. Para isso, a trajetória do artista deve ser colocada em paralelo com sua realidade vivida, com o contexto histórico e antropológico no qual estava envolvido, procurando estabelecer e compreender as conexões transversais com sua biografia. A observação do conjunto das obras de Samico em uma ordem cronológica permite identificar que algumas apresentam certas novidades, que passaram a ser incorporadas nas seguintes, em um processo de continuidades e rupturas, sobrevivências e transformações. A abordagem analítica das imagens possibilita identificar as causas que podem ter contribuído com as inovações desenvolvidas pelo artista e entender alguns desdobramentos dos sentidos potenciais adquiridos pelas figuras e formas.

A imagem é compreendida aqui como uma forma que pensa, procurando considerar a maneira como ela nos provoca a pensar, conforme foi proposto por Etienne Samain. Para o autor ela alimenta uma relação entre o que mostra e o que não mostra, que é a associação com "outras

imagens (visíveis/exteriores; mentais/interiores) e a outras memórias." Por um lado, ela veicula o pensamento de quem a produziu, por outro, o pensamento de quem a olhou. Independentemente dos autores e espectadores, ela combina "um conjunto de dados sógnicos (traços, cores, movimentos, vazios, relevos)" que recebem sentidos associados entre si, ou associados com outras imagens (SAMAIN, 2012, p. 21-23).

Para Hans Belting, a noção de imagem está diretamente relacionada com o corpo, pois é o meio que recebe as imagens exteriores e gera as interiores (BELTING, 2014, p. 42-43). Nesse sentido, as xilogravuras de Samico carregam possibilidades potenciais de significado que extrapolam qualquer interpretação unívoca do que se faz visível. Ao contrário, estão abertas às múltiplas relações que podem ser estabelecidas. Para o autor armazenamos as imagens na memória e as reativamos pela lembrança. A experiência física de passar por um lugar é reproduzida na construção de lugares que o cérebro armazenou. As antigas técnicas de memorização se baseavam na lembrança de lugares conforme eram simuladas pelo cérebro: associavam imagens da memória a lugares recordados (BELTING, 2014, p. 89-91). A gravura de Samico apresenta uma profunda relação com a memória, por meio dos textos, mas principalmente pelas próprias imagens.

A sobrevivência das imagens da memória é discutida dentro do conceito de sobrevivência explorado e desenvolvido por Georges Didi-Huberman, a partir de suas interpretações sobre a obra de Aby Warburg, e como ele incorporou esse conceito da antropologia no campo da história da arte. Essa incorporação implicou o reconhecimento de novos objetos a estudar, mas também uma abertura no tempo da história da arte. É um tempo construído de reaparições transmitidas pela memória. As sobrevivências são marcadas por vestígios que não se reduzem apenas à existência física de objetos materiais, mas subsistem "nas formas, nos estilos, nos comportamentos, na psique", que reaparecem sempre reformulados. (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 43-49)

Da realidade ao mito

Samico produziu sua primeira xilogravura em 1957, *Cena campestre* (fig. 1), no período em que iniciou seu aprendizado em gravura com Lívio Abramo, na oficina de gravura da Escola de Artesanato do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM/SP).



Fig. 1 – Gilvan Samico, *Cena campestre*, 1957. Xilogravura, 26,5 x 18,9 cm.
Fonte: Acervo do autor.

FONSECA, Fábio. A geometria na gravura de Gilvan Samico: entre a técnica e a narrativa, a racionalização do espaço mítico.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Na parte central, a imagem apresenta um jovem sentado no chão, descalço, encostado em um tronco de árvore. Ao seu lado, ocupando o primeiro plano, há uma cabra deitada junto de uma touceira. Em um plano recuado, as três árvores que ocupam o canto superior direito indicam uma profundidade a partir de suas localizações e dimensões, mas também pela redução da luminosidade à medida em que se afastam. Segurando um objeto junto à boca, o jovem parece tocar uma harmônica. A construção das figuras é feita por entalhes precisos e seguros. As incisões finas, produzidas pela goiva manejada pelo artista, que definem a forma do menino e da cabra, indicam intimidade e delicadeza no desbaste da madeira. Assim como é econômica nos elementos, também o é no uso das texturas; poucas marcas resolvem um número reduzido de figuras e o ambiente ocupado por elas.

As linhas retas e sinuosas criam os contornos, as partes iluminadas, os volumes e texturas das superfícies, são formas orgânicas que materializam os gestos de Samico. As folhas iluminadas da touceira junto à cabra acompanham a curva de suas ancas, criando um ritmo que integra visualmente as duas figuras. O jovem se encosta na árvore, criando um ponto de tensão na parte em que as suas costas tocam a linha vertical do tronco, próximo ao galho cortado no lado oposto. A disposição de suas pernas, por sua vez, cria um movimento circular em espiral próximo ao centro da imagem. Isso confere uma dinâmica à sua figura inclinada para trás e contrasta com a estabilidade da cabra deitada, solidamente apoiada sobre as horizontais de suas pernas, na parte inferior. As grossas linhas luminosas dos antebraços do jovem convergem em direção à cabeça e concentram a atenção nesse ponto, precisamente no gesto de tocar um instrumento musical, em um tempo de lazer.

O tema dessa gravura não reflete a preocupação social presente na produção dos artistas ligados ao Ateliê Coletivo de Gravura, que durou até 1957. Contudo, a primeira gravura (com uma matriz em gesso) de Samico, *Pescadores*, produzida no período em que frequentava o Ateliê, em 1953, apresenta o tema do trabalho como integração com o contexto do qual fazia parte. Frederico Moraes aponta a preocupação dos integrantes do Ateliê em produzir arte como uma forma de educação política, daí a adoção do realismo social como modelo, o que teria gerado alguns dogmas estéticos. Era preciso representar a figura humana em cenas de trabalho ou com objetos que remetessem ao trabalho. A preocupação com a função social da arte era uma forma de lutar

contra a arte acadêmica na província e um processo de renovação na arte pernambucana (MORAIS, 1998, p. 7). Aracy Amaral cita esse mesmo viés de oposição à arte acadêmica e o dogmatismo que caracterizou as diretrizes do Ateliê. Com a perspectiva de uma renovação na arte pelo aprofundamento na realidade local, a problemática social teve forte penetração entre os artistas do Ateliê. (AMARAL, 1984, p. 190)

Cena campestre é o contrário. Tem um tema lírico, relacionado ao pastoreio, em harmonia com a natureza, como uma cena de Arcádia, um ambiente idílico habitado por pastores, uma espécie de paraíso perdido. É um tema recorrente na literatura e nas artes visuais. É uma alegoria de um acontecimento atemporal. Nesse sentido, se opõe às propostas realizadas no contexto do realismo social, que muitas vezes situavam eventos em um tempo e um local, até mesmo estabeleciam referências históricas. *Cena campestre* é um afastamento da realidade vivida, é como uma busca por uma utopia, por uma ingenuidade perdida. A narrativa mitológica ou fantástica dessa primeira xilogravura de Samico é algo que aparentemente vai atravessar toda a sua obra, até a sua maturidade, passando por uma variedade de temas literários das mais diversas fontes.

A iluminação e a síntese da imagem

Seu período de estudos com Lívio Abramo, entre 1957 e 1958, foi relativamente curto, ainda assim, Samico aprendeu a explorar as possibilidades de gravação, o uso de recursos gráficos na construção do espaço e das figuras. Frederico Morais escreveu para o catálogo da exposição "Samico: 40 anos de Gravura", realizada em 1997 no Centro Cultural Banco do Brasil, no Rio de Janeiro, e em 1998 no Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães, em Recife, que "Lívio despertou em Samico o amor pelas texturas longamente elaboradas, ensinando-lhe tracejar e cortar o linóleo e a madeira com o objetivo de criar ritmos lineares e visuais cada vez mais autônomos". (MORAIS, 1998, p. 8)

Sua experiência com Oswaldo Goeldi no Rio de Janeiro, na Escola Nacional de Belas Artes, de 1958 a 1965, foi mais longa. Para o autor, Samico gravou atmosferas soturnas com um número restrito de traços e passou a tratar a cor como entidade autônoma por influência de Goeldi (MORAIS, 1998, p. 8-9). Durante esse período, as composições de Samico passaram por um conjunto de transformações que já foram apontadas em sua obra pelo autor:

juntamente com a introdução em sua gravura de um novo vocabulário temático, o branco emerge com toda força expressiva. Ao substituir o negro goeldiano e a fatura textural de Lívio Abramo, Samico realiza uma operação de limpeza do espaço gráfico, simultaneamente à introdução de um outro tempo. O tempo fora do tempo, mitomágico. Cor e textura reduzidos ao mínimo indispensável. A figura humana é pouco mais que um logotipo, e a natureza é reduzida ao seu estrutural básico. (MORAIS, 1998, p. 9)

Posteriormente, no texto para o catálogo da exposição "Samico: do desenho à gravura", realizada pela Pinacoteca do Estado de São Paulo em 2004, o curador Ronaldo Brito escreveu que: "O clareamento progressivo da gravura, a simetria a partir de um eixo central, o contorno, a supressão de qualquer imagem que lembre um espaço naturalista, e a perda do sentido de profundidade e perspectiva começam a se definir no início da década de 1960." (BRITO, 2004, p. 11)

Os autores mencionam a limpeza do espaço gráfico; a redução da cor e das texturas; a figura humana e a natureza sintetizadas ao estrutural básico; o clareamento da gravura; uma busca pela planaridade; um afastamento do espaço naturalista; a simetria e a mudança no contorno. Em suas primeiras gravuras, Samico definiu os contornos com linhas brancas, construindo as figuras com movimentos gestuais e soltos, com entalhes sutis e delicados da goiva. Esse procedimento foi transformado quando o artista passou a construir as figuras com o contorno definido por uma linha preta, não mais branca, o que implica o uso de uma técnica diferente. Para criar linhas pretas na xilogravura, é preciso gravar a madeira na área externa das figuras, assim como dentro delas, deixando intacta, na superfície da madeira, apenas a parte que será a linha. Uma operação como essa demanda mais precisão no uso da goiva, para garantir alguma homogeneidade na espessura da linha, e resulta em linhas mais rígidas.

O uso da linha preta foi, para Samico, uma forma de criar uma gravura com características brasileiras, pois achava que a sua era muito noturna. Em um encontro em Recife, no início dos anos 1960, com Ariano Suassuna, após Samico manifestar sua insatisfação com isso, Suassuna sugeriu a ele que se voltasse para o mundo do cordel como forma de buscar essas características brasileiras. Isso causou em si um impacto muito grande, que trouxe as lembranças de sua infância, pois ouvia histórias de folhetos quando era criança, que eram narradas por um empregado da família. Então

usou inicialmente os textos como fonte primária. Em seguida, o recurso de clareamento do espaço, como faziam os gravadores que produziam as imagens para as capas dos folhetos impressos. (SAMICO, 2004, p. 33)

Produzida em 1962, a gravura *Juvenal e o dragão – 1* (fig. 2), além do tema retirado da épica narrada oralmente que ouvia na infância, também apresenta a linha preta como contorno das figuras, o clareamento da imagem, a simplificação das formas, um afastamento de características naturalistas.

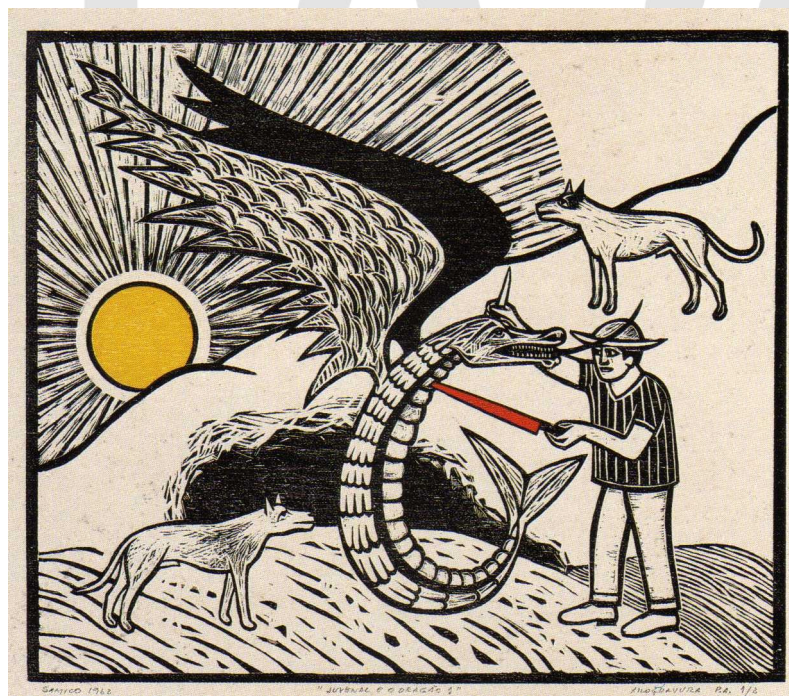


Fig. 2 – Gilvan Samico, *Juvenal e o dragão – 1*, 1962. Xilogravura, 33,7 x 39,4 cm.
Fonte: MORAIS, 1998, p. 70.

O dragão é a maior figura da imagem e está no centro dela, voltado para Juvenal à direita. À esquerda, um dos cães está atrás do dragão. O outro cachorro, na parte superior à direita, está afastado da cena da luta, apoiado sobre o morro onde fica a gruta do dragão. À esquerda, o sol em amarelo irradia uma textura que preenche quase toda a área do céu. O morro é definido por uma área branca e o interior da gruta em preto. O chão está dividido em duas texturas diferentes, uma diante da gruta, e outra menor atrás do jovem, mais fina e linear.

Juvenal enfrenta o dragão em um embate corporal, a questão central da narrativa. Com a mão direita segura o chifre, com a esquerda o golpeia com um facão colorido em vermelho. O réptil contorcido descreve uma espécie de espiral no centro da imagem, que se inicia com a cauda e se desenrola pelo corpo até a sua língua próxima à cabeça do jovem, sobreposta a ela. Enquanto um dos cães está próximo ao dragão e seu corpo se sobrepõe ao chão e à gruta, o outro está próximo da cabeça de Juvenal, sobreposto ao morro e ao céu. A superfície branca do morro sugere uma planaridade na imagem. A sobreposição do cão nessa área faz com que ele pareça flutuar sobre Juvenal.

Diferente de *Cena campestre*, predominantemente preta, nessa é possível verificar um predomínio do espaço claro. A maior parte das áreas está preenchida por texturas com padrões que tendem a uma regularidade, como as escamas do corpo do dragão e a camisa listrada de Juvenal, e outros padrões irregulares, como o chão sobre o qual se apoiam. Além das texturas no preenchimento das áreas, as cores desempenham um papel importante nessa composição. Uma delas é o vermelho do facão, que golpeia o dragão ao mesmo tempo em que aponta para o sol em amarelo, a maior figura colorida. Mais do que a cor, é a maneira como o sol foi feito, que o diferencia do resto da imagem; é nele que se pode verificar o uso de uma ferramenta de desenho técnico para a produção de uma forma precisa geometricamente. É o uso de um compasso para a definição da circunferência que diferencia esse elemento dos demais. A moldura externa parece ter sido produzida com o uso de uma ferramenta técnica para determinar a espessura uniforme da linha.

Mesmo sendo um artista originário de um viés artístico que tendia a representações mais realistas, Samico usou ferramentas como régua, esquadros e compassos em seu processo de criação e produção das gravuras, com maior ou menor intensidade. Ele declarou que:

O desenho pode ser executado com ajuda de régua, compasso etc. Porém, para gravar, eu o faço à mão livre. Para fazer uma circunferência, você pode simplesmente deixá-la achatada de um lado. (...) Eu não; faço no compasso, porque na minha gravura ela tem que ser perfeita. (...) o todo pede que cada elemento seja muito bem colocado, pensado e executado. (SAMICO, 2004, p. 44)

Por um lado, as ilustrações das capas das pequenas brochuras da literatura de cordel contribuíram com uma busca pelo clareamento da imagem; por outro, as narrativas foram incorporadas como temas, utilizados por Samico ao produzir as gravuras. Quando era criança, o artista ouvia as longas

poesias épicas narradas oralmente, como *A história de Juvenal e o dragão*. Recorreu às memórias da sua infância para buscar os temas, em um processo de construção de uma arte brasileira. Contudo, a memória nem sempre é precisa, e, após terminar a primeira gravura de *Juvenal e o dragão – 1*, lembrou que na história Juvenal tinha três cães. Isso fez com que produzisse, no mesmo ano, uma segunda xilogravura com o mesmo tema e com o título *Juvenal e o dragão* (fig. 3), corrigindo a falta do terceiro cão da primeira.



Fig. 3 – Gilvan Samico. *Juvenal e o dragão*, 1962. Xilogravura, 45 x 51,5 cm.
Fonte: BRITO, 2004, p. 37.

Essa obra mantém a disposição do dragão e de Juvenal semelhante à outra, as diferenças entre as imagens, porém, são marcantes. O acréscimo do terceiro cachorro e das três pombas; a remoção do sol; a disposição das figuras diante da gruta; a localização dos cães em relação à luta; a forma do morro; o tratamento regular das texturas; a localização das cores. Tudo isso são diferenças que operam transformações na forma e no sentido da imagem.

A opção por não representar o sol retira a área em amarelo, a textura dos raios e a iluminação do céu, que passa a ser preto. Isso também excluiu o uso de uma ferramenta de desenho técnico da execução da gravura (com exceção do contorno externo, que também faz parte da imagem). Ainda assim, a limpeza gráfica e a regularização das texturas tendem para uma geometrização do espaço gráfico, para uma simplificação das formas e a representação de um espaço plano. As texturas se limitam às linhas horizontais do chão, na parte inferior, e à entrada da gruta. O chão e os morros são áreas brancas e o céu em preto apresenta apenas a textura da madeira. A ausência de uma escala variada de luz e sombra provoca um achatamento no espaço da imagem; a construção de um espaço que não corresponde, necessariamente, à representação da realidade. Um lugar imaginado, onde narrativas fantásticas podem acontecer.

Nessa limpeza da imagem, os cães com os pelos malhados substituíram os anteriores com a textura linear, e as pombas apresentam linhas sutis que acompanham as suas formas. As texturas se concentram fundamentalmente nas duas figuras principais da narrativa. Juvenal, com a calça listrada e a camisa xadrez, e o dragão, a única figura colorida. A regularidade é uma das principais diferenças entre a primeira e a segunda versão do tema. Se na primeira, grandes áreas são preenchidas por variadas texturas irregulares, na segunda elas se concentram em poucas figuras, são mais elaboradas e precisamente executadas.

Nas duas xilogravuras, o dragão está na mesma posição, mas seu tratamento gráfico é distinto. A forma do ventre é semelhante em ambas, e o dorso, na segunda, foi feito sem escamas, apenas preenchido pelo vermelho. É nas asas que a diferença se faz mais evidente. Na primeira gravura, uma delas é preta e a outra contém uma textura que combina pequenas linhas curvas. Na segunda, as asas são coloridas, e parecem membranosas como as de um morcego. As linhas partem de uma base preta e divergem conforme se aproximam da extremidade, enquanto as cores intercaladas estabelecem um ritmo visual.

Imagem e texto

A *história de Juvenal e o dragão* foi escrita pelo poeta e editor Leandro Gomes de Barros (1865-1918). A edição fac-similar do folheto produzido por Barros está em domínio público, disponível em mídia digital, na pasta de folhetos raros de Leandro Gomes de Barros; faz parte da Coleção Sebastião Nunes Baptista, Poemas Completos, da página na internet da Fundação Casa de Rui Barbosa. A história narra as peripécias de Juvenal, um rapaz pobre que herda três carneiros com a morte de seu pai, deixa sua irmã aos cuidados do padrinho e parte. Logo troca os carneiros por três cachorros mágicos que o acompanham em sua busca por aventuras e o ajudam a vencer um dragão, libertando, assim, uma princesa de ser devorada pelo monstro. A princesa se apaixona por seu salvador, mas o moço a deixa com a promessa de retornar depois de três anos e parte em busca de mais aventuras. Durante o caminho de volta ao reino, para obter os méritos de herói, o cocheiro diz à princesa que confirme ao monarca que foi ele quem matou a besta, ameaçando matá-la caso ela se recusasse a fazê-lo. Ao chegar à cidade, o cocheiro conta que foi ele quem matou o dragão. O rei, por acreditar que o traidor era o verdadeiro herói, promete a mão de sua filha ao vilão. Durante três anos, a princesa consegue atrasar o dia do casamento alegando estar doente. Mas o rei finalmente marca a data das bodas de sua filha, que coincide com o dia do retorno de Juvenal. O herói acaba por desmascarar o vilão libertando a princesa novamente. Ao desposar a princesa no final da história, Juvenal manda um cortejo buscar sua irmã, e então finalmente seus cães, considerando sua missão terminada, transformam-se em pássaros e partem. (BARROS, 19--?)

Ao produzir uma segunda gravura para corrigir a falta da primeira, Samico transformou o espaço gráfico e as figuras, mas também modificou a narrativa visual. O acréscimo das três aves introduz um tempo futuro ao momento da luta, precisamente o que é revelado nos últimos versos da poesia. Situadas no canto superior direito, voando para fora da imagem, parecem encerrar a história fantástica. Também introduzem o aspecto mágico dos cães. Um deles, chamado Rompeferro, teve uma participação central na luta: farejou debaixo da asa esquerda um ponto fraco do dragão, onde mordeu e fez com que o monstro sucumbisse e fosse derrotado.

A luta de um herói contra um dragão é um tema mitológico que se repete em uma variedade de livros, contos populares, lendas, hagiografias. De um modo geral, está relacionada com a existência de um dragão que aterroriza uma cidade ou um reino, cuja intervenção do herói a liberta da

FONSECA, Fábio. A geometria na gravura de Gilvan Samico: entre a técnica e a narrativa, a racionalização do espaço mítico.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

ameaça externa. De acordo com Mircea Eliade, para o pensamento religioso de sociedades tradicionais, na concepção do espaço há uma oposição entre o território habitado que foi sacralizado, um *Cosmos*; e o espaço desconhecido e indeterminado que cerca esse território, um *Caos*. Como o território habitado foi criado imitando a obra divina, “os adversários que os atacam são equiparados aos inimigos dos deuses, aos demônios, e sobretudo ao arquidemônio, o dragão primordial vencido pelos deuses nos primórdios dos tempos.” O ataque a esse território “equivale a uma desforra do dragão mítico, que se rebela contra a obra dos deuses.” A vitória do herói repete a vitória do deus contra o dragão. “O dragão é a figura exemplar do monstro marinho, da serpente primordial, símbolo das águas cósmicas, das trevas, da noite e da morte – numa palavra, do amorfo e do virtual, de tudo o que ainda não tem uma forma.” (ELIADE, 1992, p. 46-47)

Como animal pertencente apenas ao imaginário, o dragão não tem uma forma preconcebida. É um animal híbrido, que pode ser associado com vários outros e possuir diferentes significados, dependendo da narrativa mitológica.

Esse tema mitológico se repete em *A história de Juvenal e o dragão*, que é uma variação de um conto popular francês, *Le conte de l'homme aux trois chiens* (A história do homem com três cães) (DELARUE, 1994, p. 101-102). Há algumas diferenças, mas coincidem os três carneiros recebidos do pai, que são trocados por três cachorros mágicos; com o auxílio de um dos cães o jovem mata um monstro para libertar a filha de um rei, retorna depois de um período, desmascarando um impostor e se casando com a princesa. Apesar de ter sido colocada por escrito por Barros, o principal veículo de transmissão da literatura de cordel era a voz. Foi por meio de uma narração oral que Samico teve contato com essa história na infância. Ele não recorreu a um texto impresso, mas buscou em sua memória aquilo que lembrava da história para fazer as gravuras.

Para Paul Zumthor, nas longas durações das canções de gesta medievais, a tradição é constituída pela obra de memória. A voz do recitante atualiza o texto, que existe de modo latente, até que o mesmo recitante ou outro o retome. Quando a voz é o instrumento da tradição, ela é por natureza variante. Essa característica o autor chama de *mouvance*, é aquilo que é móvel, flutuante, passível de se modificar, de assumir novas formas. Funciona como uma rede de vocalidades, a partir do

dado tradicional existente na memória do intérprete e do grupo ao qual ele pertence, e o texto reproduz esse dado mais ou menos fielmente conforme cada situação. (ZUMTHOR, 1987, p. 160-161)

Pode-se entender as duas versões que Samico produziu de *Juvenal e o dragão* como parte de uma rede de textos e imagens sobre um mito, que é construída coletivamente. Foram criadas a partir de imagens da memória, feitas de esquecimentos e lembranças, que se transformam e se adaptam. Ampliando o sentido de *mouvance* além do âmbito da literatura medieval, é possível utilizar esse conceito para compreender o processo de adaptação de um tema ao transitar entre diferentes textos e imagens. Essa capacidade de se adaptar contribui com a sobrevivência de um mito.

Para Zumthor, a voz inspirada pela memória é dotada de uma autoridade particular em uma sociedade de tradição oral. O discurso pronunciado pela voz requer maior atenção e penetra mais profundamente na memória (ZUMTHOR, 1987, p. 161-167). É possível imaginar a potência que essa história adquiriu na memória de Samico. É um tema que ficou guardado no fundo de suas lembranças, latente, como possibilidade de vir a ser algo; que se manifestou quando o artista buscou suas memórias da infância.

O tema, a técnica e a racionalização geométrica

A conexão entre sua produção artística e a literatura de cordel foi, para Samico, uma maneira de criar uma obra que possuísse características brasileiras. A busca por uma identidade artística nacional, apoiada nas manifestações folclóricas ou na cultura popular, foi uma perspectiva adotada pelo grupo que veio a compor posteriormente o Movimento Armorial, em Pernambuco, com Samico e seu amigo Ariano Suassuna. Mas também foi uma busca que esteve no centro das preocupações do Modernismo brasileiro, especificamente da vanguarda que surgiu da Semana de Arte Moderna de 1922.

De acordo com Maria de Fátima Morethy Couto, a partir de 1924 os artistas da vanguarda modernista procuraram promover a construção do que entendiam que fosse uma cultura *verdadeiramente* nacional, por meio de uma arte livre de interferências externas. Essa tendência prevaleceu até o final da década e se consolidou em 1930, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, em um

governo totalitário e centralizador. Vargas “utilizou a arte e a cultura como agentes de coesão social” e empregou “artistas e intelectuais partidários dos preceitos modernistas.” A autora aponta que Mário de Andrade foi um “personagem-chave” na construção nacionalista do Modernismo brasileiro. Defendia a independência da arte produzida no país, pretendendo definir quais formas de expressão artística seriam, ao seu ver, mais adequadas para representar a realidade brasileira. Via no expressionismo, em detrimento do cubismo, o estilo que teria essa potência. O escritor acreditava que o artista deveria representar uma cultura local. Pregava o uso de “temas folclóricos e populares como forma de suprimir o abismo existente entre arte erudita e popular”. (COUTO, 2004, p. 22-34) Por um lado, a busca de Samico por uma arte brasileira se aproximava da proposta do Modernismo, que procurava se voltar para o folclore e a cultura popular como fonte temática. Por outro lado, também se afastava desse caminho, ao abandonar a vertente do realismo social e criar uma nova maneira de representar esses temas.

Samico trabalhou a partir do tema, mas também a partir da forma, para encontrar uma identidade brasileira em sua obra. Dessa maneira, operou uma transformação no espaço, abandonando o viés realista, removendo e simplificando as texturas, como nas gravuras de *Juvenal e o dragão*. Partindo dessa economia de elementos, a profundidade, as texturas e as cores das imagens vão passar a receber uma nova forma de composição. Aos poucos, o artista produziu xilogravuras com maiores dimensões, longamente estudadas, com texturas elaboradas e executadas com precisão geométrica, profusamente coloridas. A representação do espaço abandonou quase completamente a profundidade, criando o que Samico chamou de compartimentação da imagem (SAMICO, 2004, p. 44), como a gravura produzida no ano de 2000, *A espada e o dragão* (fig. 4).



Fig. 4 – Gilvan Samico. *A espada e o dragão*, 2000. Xilogravura, 93 x 48,7 cm.
Fonte: BRITO, 2004, p. 67.

Essa repetição do tema do combate com um dragão praticamente abandona a tridimensionalidade. A profundidade é sugerida apenas em algumas sobreposições, mais marcadamente no espaço ocupado pelo dragão. Está orientada verticalmente e é dividida entre a parte superior, com um terço da altura, local onde está situado o cavaleiro; e a parte inferior, com dois terços da altura, onde se localiza o dragão. A construção geométrica da imagem é evidente não somente nas texturas, mas também na representação do espaço. Cada um dos compartimentos que o artista criou é delimitado por uma moldura; branca no superior e preta no inferior. Esse enquadramento é feito na maior parte de suas gravuras. Há uma preocupação em criar o que Samico chamou de “uma espécie de arquitetura, que é o arcabouço onde possíveis histórias possam acontecer” (SAMICO, 2004, p. 44). Nesse sentido, ao subdividir o espaço, o artista criou lugares arquitetônicos onde insere figuras que participam das histórias fantásticas. O espaço mítico é apresentado de maneira racional, adotando padrões geométricos.

Durante o período em que morou no Rio de Janeiro, além de ter estudado gravura com Goeldi, Samico trabalhou em um escritório de engenharia e arquitetura, transferindo projetos arquitetônicos para papel vegetal, com o uso de tinta nanquim. Também trabalhou com seu conterrâneo Aloísio Magalhães em seu escritório de comunicação visual, que recém havia aberto, até 1965, quando deixou de morar no Rio de Janeiro, retornando para Pernambuco (FONSECA, 2020, p. 626-627). É possível inferir que essas experiências transdisciplinares, por meio do desenho, tenham se misturado em seu processo de criação artística e contribuído com a organização geométrica e racional do espaço que o artista promoveu em suas obras. Na arte no Brasil, a construção de um espaço racional, organizado geometricamente, ocorreu de maneira acentuada durante os anos 1950. O uso de ferramentas técnicas foi comum entre artistas relacionados ao concretismo, que seguiam preceitos da Bauhaus.

Segundo Morethy Couto, em meados dos anos 1950, a arte concreta prevaleceu em relação à abstração lírica, como referência para parte do meio artístico brasileiro.

O desejo de construir uma sociedade nova e moderna, regida por modelos racionais, certamente contribuiu para a difusão (...) de uma arte imbuída de uma ideologia progressista. Convencidos do papel capital que as descobertas científicas poderiam desempenhar para a transformação do real, numerosos artistas e críticos engajaram-se com empenho em uma arte seduzida pela técnica e baseada em concepções matemáticas. (COUTO, 2004, p. 75-78)

A referência que Samico faz às subdivisões de suas gravuras como uma espécie de arquitetura permite alinhar seu pensamento com esse uso de modelos racionais, por meio de uma técnica apoiada em padrões matemáticos. A simplificação de elementos visuais, a sintetização e geometrização das formas, o uso de instrumentos de desenho geométrico para construir as imagens e expressar visualmente uma ideia é algo próprio às outras atividades que Samico desenvolveu paralelamente à arte. A sua maneira de pensar visualmente parece integrar diferentes áreas de conhecimento, mas que se tocam e, em alguns limites, podem se misturar, como foi proposto pela Bauhaus: a integração entre as diferentes artes, a inclusão do conhecimento artístico nos processos de produção industrial.

Para Morethy Couto, com o processo de industrialização do Brasil, o artista foi visto como participante de um projeto de construção de uma sociedade moderna, “trabalhando no domínio da estética industrial, da tipografia, das artes gráficas.” Deveria recusar as antigas formulações plásticas e “criar novas formas de expressão, compostas segundo princípios sistemáticos, concebidas em série e acessíveis a todos” (COUTO, 2004, p. 81-82). Esses princípios parecem estar incorporados na obra de Samico, pela preocupação em encontrar uma solução formal separada do realismo social e pela integração transdisciplinar da sua técnica de produção. Muito antes de *A espada e o dragão*, as gravuras com Juvenal apresentam esses indícios claramente.

A imagem e os lugares da memória

Em *A espada e o dragão*, a parte superior representa o espaço celeste, e a inferior corresponde ao espaço terrestre. Acima, inserido em uma forma quadrilobada, típica de vitrais em igrejas católicas, o cavaleiro em seu cavalo branco se direciona de uma área branca, iluminada, para uma zona de sombra formada por linhas horizontais. Por não estar apoiado sobre nenhuma base parece situado em um espaço celestial. A presença dos astros ao seu redor e a estampa de raio em suas roupas, como um atributo intrínseco ao personagem, atuam reforçando o aspecto cosmológico do espaço. Abaixo, o dragão está apoiado sobre uma espécie de púlpito, ou altar ornamentado, conferindo um ar hierático à figura. Se sobrepõe ao púlpito, à nuvem acima, e à terra, definida pela linha curva em azul da superfície. Assim como na gravura *Juvenal e o dragão*, é a figura que tem a forma e as texturas mais elaboradas, além de ser a mais colorida. Suas múltiplas texturas renunciam à representação da realidade e priorizam a decoração da figura.

FONSECA, Fábio. A geometria na gravura de Gilvan Samico: entre a técnica e a narrativa, a racionalização do espaço mítico.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Se pelo lado formal as obras de Samico têm uma originalidade de cunho regional, pelo lado temático elas dialogam com a atemporalidade e a amplitude da abrangência do mito. Simbolicamente o cavaleiro e o dragão remetem ao tema da luta do bem contra o mal. Mesmo que a ação do cavaleiro diretamente contra o dragão não esteja representada, a espada cravada em seu peito indica que ocorreu um combate, e que ele foi vencido. Ao vencer o monstro, o cavaleiro situado no espaço cósmico repete o ato primordial dos deuses. O dragão vencido remete à domesticação do desconhecido, à transformação do *Caos* em *Cosmos*, à fundação de um novo local com a proteção dos deuses.

O uso de imagens que correspondem ao bem e ao mal, situadas em lugares, arcabouços, construídos arquitetonicamente por Samico, lembram os esquemas da arte da memória que, segundo Frances Yates, foi elaborada no ocidente pelos gregos e contribuiu, na Idade Média, com a formação de um sistema de imagens apoiado na relação de oposição entre o bem e o mal. O poeta grego Simônides de Ceos propôs que, para treinarmos a faculdade da memória, deveríamos escolher lugares e formarmos imagens mentais desses lugares, em seguida criar imagens das coisas que devem ser lembradas e colocá-las ordenadamente nesses lugares. A formulação do poeta sobre o aperfeiçoamento da memória levou a um modo de construção de imagens inseridas em lugares ordenados e ecoou por diversos momentos na arte da memória e na Arte, passou por modificações conforme a época e a interpretação feita, mas manteve sua essência. (YATES, 2007, p. 17-18) Apesar de não ter a subdivisão do espaço gráfico em diferentes lugares ordenados, como em *A espada e o dragão*, as gravuras de *Juvenal e o dragão* são limitadas por linhas pretas nos contornos, paralelas às extremidades da madeira. Com isso, o artista criou um lugar dentro do qual inseriu imagens de figuras relacionadas ao bem e ao mal, retiradas de suas lembranças, imagens internas que foram transformadas, reconfiguradas, reformuladas, reinventadas, reimaginadas em uma narrativa visual; oriunda de uma obra literária, mantida na memória e transmitida pela oralidade, incorporando princípios mnemônicos.

O *Ad Herennium* é considerado por Yates como a principal fonte para a arte clássica da memória, tanto grega quanto romana. Trata-se de um manual de Retórica escrito por um professor romano dessa arte liberal. Nesse texto, as técnicas de memorização dos discursos se apoiam na proposta de Simônides de Ceos, de criar lugares (*loci*) e imagens. No texto, um lugar (*locus*) pode ser uma casa,

um espaço entre colunas, um arco, um canto, uma fachada, em geral a referência é arquitetônica. As imagens são formas, símbolos do que deve ser lembrado. (YATES, 2007, p. 21-24) A relação da compartimentação do espaço, com as referências arquitetônicas na obra de Samico, parte das próprias reflexões do artista. Em *Juvenal e o dragão*, essa referência tampouco é visível, trata-se de uma interpretação. Mas a *compartimentação* da imagem fica evidente em gravuras como *Apocalipse*, de 1964; *Suzana no banho*, de 1966; e *A luta dos anjos*, de 1968. A elaboração mais detalhada desses compartimentos no espaço gráfico leva a sutis referências arquitetônicas; como a forma quadrilobada em *A espada e o dragão*. Dentro dela, as figuras parecem se organizar como em um vitral, com múltiplos detalhes coloridos e suas molduras com arcos paralelos. A subdivisão do espaço exterior a essa forma de janela participa de sua construção, interfere formalmente nela, ao mesmo tempo em que dela sofre interferências. Por um lado, interrompe a moldura, criando um ritmo intercalado de claro e escuro entre a parte de cima e a parte de baixo; por outro lado, o próprio espaço é determinado na parte inferior por um dos arcos e parte da própria moldura na subdivisão criada pelas linhas oblíquas.

Segundo a autora, os escolásticos Alberto Magno e Tomás de Aquino estudaram a arte da memória para a memorização dos sermões e para a criação de imagens correspondentes às virtudes e aos vícios, ao bem e ao mal. Visavam preparar os pregadores dominicanos para memorizar os sermões que ensinavam aos fiéis, para se afastar do caminho do Inferno, evitando os vícios, e buscar as virtudes como via para o Paraíso. Contudo, tiveram um alcance além desse uso ligado à oratória. Eram utilizados também para a decoração das paredes das igrejas, de modo que os fiéis, quando estivessem no local de culto recebendo os ensinamentos por meio dos sermões, pudessem também memorizar a oposição entre as virtudes e os vícios ao visualizar nos afrescos as imagens correspondentes ao bem e ao mal, inseridas em lugares, criando imagens mentais (YATES, 2007, p. 80-84). Assim como os artistas e os fiéis medievais que recebiam os ensinamentos dos padres pregadores, Samico criou imagens mentais, a partir dos ensinamentos cristãos, do que ouvia e via nas igrejas, durante sua infância, imagens da mitologia cristã apoiadas na oposição entre o bem e o mal, guardadas na memória. Essas lembranças se misturaram às histórias em versos que ouvia sobre animais mágicos e heróis que combatem dragões.

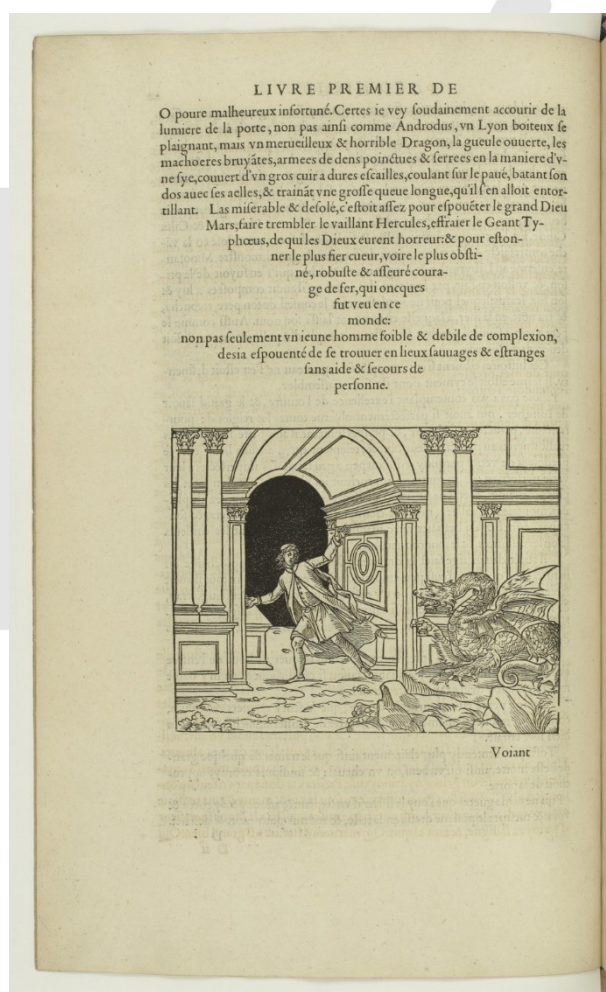
Os compartimentos, os lugares arquitetônicos das gravuras de Samico, que têm diferentes formas e estão dispostos ordenadamente, com imagens habitando em seu interior, não poderiam ser comparados com os *loci*, que tinham a finalidade de criar espaços para guardar os argumentos na memória, como sugerido pelo professor romano de Retórica que escreveu o *Ad Herennium*? Não seriam as imagens de criaturas incomuns, impressionantes, formuladas em um imaginário cristão conforme as recomendações de Aquino e Magno, que teriam sido duradouramente gravadas na memória de Samico, por serem de fácil memorização, para virem à tona em um futuro e serem transformadas por meio de sua imaginação em suas gravuras?

Embora os fins, a época e o lugar não sejam os mesmos, é possível observar essa característica de imagens em lugares dispostos ordenadamente na obra *A espada e o dragão*, assim como em outras gravuras do artista. Samico não criou intencionalmente lugares com imagens para imprimir algo que ele quisesse que fosse memorizado, mas é possível inferir que os princípios de memorização criados, desenvolvidos, ou sistematizados pelo poeta grego, e as consequentes relações entre imagem e texto e entre o campo das percepções e o campo da imaginação, tenham marcado profundamente a cultura ocidental. Em outras palavras, a organização espacial da gravura de Samico se assemelha aos princípios de formulação de lugares e imagens propostos pela arte da memória. Sua gravura indica a sobrevivência dos lugares da memória.

O ensinamento dos escolásticos Magno e Aquino teve um alcance além das paredes das igrejas góticas. Os livros, como os códices iluminados desse mesmo período estilístico e alguns dos primeiros livros impressos, apresentam características que os conectam com a arte da memória. Entre os incunábulo xilográficos,² cabe mencionar os *Ars memorandi per figuras evangelistarum* (A arte de lembrança por figuras dos evangelistas), criados, provavelmente para clérigos com uma instrução limitada, como um tipo de guia de memória para os ensinamentos dos Evangelhos por meio de figuras com poucos textos. Outro incunábulo também apresenta imagens que parecem dialogar com a arte da memória. Trata-se do livro chamado *Hypnerotomachia Poliphili*, ou *Batalha de Amor em Sonho de Polifilo*. Impresso originalmente em 1499 em Veneza, foi editado e publicado por Aldus Manutius. A autoria do texto é atribuída a um padre e monge dominicano chamado Francesco Colonna.³ A xilogravura está localizada no Livro Primeiro, fôlio 19 v, e apresenta o protagonista (Polifilo) e um dragão (fig. 5).

FONSECA, Fábio. A geometria na gravura de Gilvan Samico: entre a técnica e a narrativa, a racionalização do espaço mítico.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>



Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France

Fig. 5 – *Hypnerotomachia Poliphili*, fólio 19 v, 1546. Xilogravura, 29,5 x 22 cm.
Fonte: Biblioteca nacional da França, Paris. Disponível em:
<<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8600169w>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

A imagem corresponde à parte do texto que narra o momento no qual Polifilo foge de um dragão por um caminho que o leva a vias e cruzamentos labirínticos. Esses caminhos perdem a claridade, e ele precisa caminhar no escuro. Essa gravura se diferencia fundamentalmente de *A espada e o dragão* por apresentar uma construção perspéctica do espaço, também porque não há um combate, mas o homem se afasta do dragão. As figuras de ambas são definidas com o uso da linha preta no contorno. Na imagem do livro renascentista, também é possível identificar a criação de lugares distintos, a localização de figuras nesses lugares, assim como a relação com espaços arquitetônicos. Apesar de apresentar uma relação de lateralidade com Polifilo, o dragão está situado em

FONSECA, Fábio. A geometria na gravura de Gilvan Samico: entre a técnica e a narrativa, a racionalização do espaço mítico.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

um lugar na parte inferior, marcado pela presença de elementos naturais e orgânicos, como vegetais e pedras, sobre uma plataforma. Esse espaço contrasta com a parte superior da imagem, que apresenta uma variedade de elementos arquitetônicos.

A lateralidade entre Polifilo e o dragão também é identificada entre Juvenal e o dragão, contudo o movimento é o que articula a diferença. Apesar de uma representação rígida e estática de Juvenal, é figurado o momento preciso no qual ele golpeia o dragão e é ameaçado pela língua do monstro próxima de sua cabeça. O movimento sugerido de Polifilo corresponde a um afastamento do dragão. Ele está situado à entrada de um portal que dá acesso a um espaço com o fundo escuro, para onde se direciona. Além das colunas que estruturam a abóbada do corredor, há outras quatro avançadas em relação à superfície da parede, duas em cada lado do portal, sugerindo a presença de um pórtico de entrada. O ponto de fuga da perspectiva deslocado à esquerda coincide com a direção tomada por Polifilo. A perspectiva e a referência à arquitetura Clássica, por meio dos capitéis coríntios, são próprias do Renascimento, e a imagem apresenta características que sugerem o uso da arte da memória: a criação de lugares arquitetônicos e a localização de figuras nesses lugares distintos.

Além do que se observa nas imagens, o título completo do livro sugere que o autor tem a preocupação em produzir um conteúdo que deva ser memorizável. "Hipnerotomaquia, ou Discurso do sonho de Polifilo, deduzindo como Amor a luta pela oportunidade de Polia. Sob a ficção do que o autor mostra que todas as coisas terrenas são apenas vaidade, tratado de vários assuntos aproveitáveis e dignos de memória."⁴

É muito provável que o autor (atribuído) do texto, por ser um monge dominicano, conhecesse os ensinamentos dos escolásticos e também dos dominicanos Alberto Magno e Tomás de Aquino sobre a arte da memória e a sua relação com o bem e o mal, os caminhos das virtudes e dos vícios. A formulação do pensamento escolástico se deveu, em grande parte, ao acesso a obras que foram desconhecidas durante a Idade Média. A escolástica promoveu uma ascensão do pensamento aristotélico, até então ignorado pela sociedade do ocidente cristão.

FONSECA, Fábio. A geometria na gravura de Gilvan Samico: entre a técnica e a narrativa, a racionalização do espaço mítico.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

A racionalização do espaço na arte

O contato com a cultura árabe foi o que possibilitou à cristandade um acesso a determinadas obras filosóficas e científicas do mundo antigo. À medida que as cidades da península ibérica, ocupadas pelo Islã, eram tomadas pelos reis cristãos, suas riquezas culturais se tornavam acessíveis à cristandade. Segundo Julio Valdeon, algumas se tornaram pontos de convergência de intelectuais atraídos pela possibilidade de traduzir obras para o latim. Nos séculos XI e XII foram traduzidos tratados astronômicos e astrológicos, textos de filósofos muçulmanos como Al-Farabi, Avicena e Averróis, o *Almagesto* de Ptolomeu, obras de Aristóteles, Arquimedes, Euclides e Hipócrates (VALDEON, 1983, p. 85-87). A conquista da península ibérica pelos cristãos foi um período que durou alguns séculos. Desde a ocupação muçulmana, no século VIII, até o final do século XV, com a conquista do reino de Granada, entre batalhas e conflitos, também houve um processo de troca entre as culturas cristãs e muçulmanas. Houve a tradução de livros para o latim e línguas vernáculas e o conseqüente desenvolvimento de um pensamento científico no ocidente cristão. Foram traduzidos livros de ciências naturais, aritmética, astronomia, tratados médicos, musicais, óticos.

Essa penetração do pensamento racional transformou a relação da cristandade com a produção das imagens. O uso da perspectiva foi uma forma de racionalização matemática. Segundo Erwin Panofsky, Giotto e Duccio promoveram em seus afrescos a concepção da superfície pictórica como um plano através do qual se enxerga um espaço. É organizado a partir de uma estrutura de linhas ortogonais, da obliquidade e da convergência, não para um único ponto, mas sobre diversos pontos em um eixo vertical. Esse processo de construção perspéctica foi aperfeiçoado por outros artistas, mas fundamentalmente pelo arquiteto Filippo Brunelleschi e pelo pintor Masaccio, que desenvolveram a perspectiva com um único ponto de fuga. Mas a construção perspéctica ganhou sua formulação matemática precisa com os estudos de Leon Battista Alberti. Em seu tratado *De pictura*, publicado em 1450, Alberti apresentou o sistema matemático que determina com precisão os intervalos da profundidade na perspectiva com um ponto de fuga. Com isso ocorre a união de corpos e intervalos de espaço segundo determinadas leis fundadas matematicamente. (PANOFSKY, 2003, p. 120-125)

A criação de um espaço racionalizado matematicamente na arte ocorreu socialmente junto com o uso de artefatos tecnológicos, próprios de uma nova sociedade que aflorava a partir de descobertas científicas; como os dispositivos de desenho desenvolvidos por artistas renascentistas. Na pintura, passou a ser feito o uso de óleos combinados com secantes para dissolver os pigmentos. A combinação de novas ligas metálicas permitiu o uso de tipos móveis para a impressão de livros em grandes quantidades. O uso de gravuras combinadas com os textos, como em *Hypnerotomachia Poliphili*, permitiu uma difusão das imagens.

A impressão se constituiu como uma nova forma de uso da imagem. Isso foi possível pelo desenvolvimento das técnicas de gravação, tanto em blocos de madeira como em chapas metálicas. Outros dois fatores foram fundamentais nesse processo: a invenção do papel e da tinta preta para impressão. A fabricação do papel em grande quantidade possibilitou a obtenção de um suporte mais barato para as imagens. Isso promoveu uma expansão na quantidade de imagens, não apenas nos livros e coleções, mas também com as impressões em folhas avulsas.

O preto da tinta gráfica é intenso e escuro. Ao ser transferida, por meio de uma forte compressão entre a matriz e o papel, a tinta não se deposita apenas na superfície, ela se mistura com as fibras do papel. Os primeiros papéis usados na Europa não eram brancos, mas com tonalidades de bege. O desenvolvimento da indústria permitiu a produção de papéis de melhor qualidade, mais duráveis e mais brancos. Isso tornou possível um novo tipo de imagens, com um contraste marcante entre branco e preto, e o consequente desenvolvimento de uma nova possibilidade de uso da imagem.

O uso desse novo material industrializado como suporte para as imagens, dotado de uma leveza e flexibilidade, contribuiu com a possibilidade de transportar essas imagens. Além de leve e fácil de ser transportada e acumulada, a possibilidade de ser produzida em grande quantidade fez da imagem impressa um objeto mais barato do que as pinturas coloridas, produzidas individualmente. As imagens impressas passaram a ser visualmente acessíveis a uma quantidade maior de pessoas, sensibilizando suas memórias.

As gravuras de Samico parecem organizar um amadurecimento desse espaço gráfico, que surgiu a partir das novas possibilidades abertas pelo uso da imagem impressa. O artista fez uso da xilogravura como linguagem, gravando a madeira durante anos e produzindo tiragens a partir dessas matrizes. Chegou na formulação geométrica que marca sua obra tardia, por meio da qual produziu, durante anos, uma gravura por ano.

Como artista, Samico parece se engajar em um projeto de construção de uma sociedade moderna, conforme a noção apresentada anteriormente por Morethy Couto, um artista que atuou no campo das artes gráficas, no domínio de uma estética industrial. Se expressou por formas compostas por princípios matemáticos, em obras concebidas em série. (COUTO, 2004, p. 81-82) Samico utilizou a matemática na composição de suas gravuras. Construiu um espaço racional não como reação ao irracional, mas como maneira de sistematizar o mítico, uma organização de lugares arquitetônicos onde acontecem narrativas fantásticas, carregadas pela memória.

Considerações finais

É preciso pensar a imagem a partir do que ela apresenta, do que faz visível, daquilo que é imanente. É preciso considerar sua potência, sua capacidade de vir a ser, o pensamento que ela desperta. Para Samain, as ideias veiculadas por uma imagem são possíveis porque ela “participa de histórias e memórias que a precedem”, se alimenta dessas lembranças ao reaparecer no agora e num futuro. Ela pertence a um tempo “longínquo, tempo mítico que a fecundou, formou-a lentamente e permanece capaz de fazê-la renascer e reviver um dia”. A imagem carrega a memória de um passado ao ser atualizada e ritualizada em uma nova forma (SAMAIN, 2012, p. 33-34). As imagens da arte da memória, desenvolvidas por um tempo de longa duração, sobrevivem nas gravuras de Samico. Os lugares arquitetônicos construídos geometricamente pelo artista atualizam um passado de organização do pensar e agir de forma racional e do memorizar ideias e discursos. As figuras que habitam esses lugares despertam temas mitológicos e participam de narrativas atemporais. Interação entre si, interação com seus lugares e com figuras da memória.

Ao prolongar o tempo de um olhar posto sobre a face visível da imagem, ela nos leva ao encontro de outras imagens, situadas em camadas profundas de nossas lembranças. A imagem se dissolve, “misteriosa, num passado anacrônico, ela se movimenta e reaparece, transfigurada, na elipse de

uma história humana” (SAMAIN, 2012, p. 34-35). O espaço geométrico bidimensional criado por Samico rompe com a profundidade, dialogando diretamente com a superfície do papel, marcada pela tinta. Torna imagens visíveis.

Para Belting, os seres humanos são criadores e herdeiros de imagens, “estão ligados a processos dinâmicos de modificação, esquecimento, redescoberta e reinterpretação das mesmas” (BELTING, 2014, p. 81-82). A obra de Samico é um processo de transmissão e sobrevivência, escolhe transmitir conscientemente determinadas imagens como modelos, mas é marcada pela memória coletiva. Há histórias hagiográficas ocorrendo no sertão nordestino, épicos medievais no século XX, temas religiosos convivendo com temas laicos, uma vertente popular como fonte para uma produção erudita. É cortada por linhas que ligam arte popular e erudita, o local ao global, a intenção ao inconsciente, o religioso ao profano, o racional ao mítico. Sua gravura apresenta sobrevivências medievais que atravessam a modernidade, como retornos inesperados. Um movimento que perturba a lógica temporal de um desenvolvimento estilístico da arte.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Aracy. **Arte para que?** A preocupação social na arte brasileira 1930 – 1970. São Paulo: Livraria Nobel, 1984.
- BARROS, Leandro Gomes de. **A história de Juvenal e o dragão.** Recife: [s.n., 19-?]. 20 p. Disponível em <<http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=RuiCordel&pasta=&pesq=LC6043>>. Acesso em: 25 mar. 2020.
- BELTING, Hans. **Antropologia da Imagem.** Para uma ciência da imagem. Tradução de Artur Morão. Lisboa: KKYM, 2014.
- BRITO, Ronaldo. Samico: do desenho à gravura. *In:* _____. **Samico:** do desenho à gravura. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2004. p. 11-13
- COUTO, Maria de Fátima Morethy. **Por uma vanguarda nacional.** A crítica brasileira em busca de uma identidade artística (1940-1960). Campinas: Editora da Unicamp, 2004.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **A imagem sobrevivente:** história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.
- DELARUE, Paul. Le conte de l'homme aux trois chiens. *In:* DIDI-HUBERMAN, Georges. **Saint Georges et le dragon.** Versions d'une légende. Paris: Adam Biro, 1994. ISBN 2-87660-139-7. Publicado originalmente em DELARUE, Paul. Le conte populaire français. Catalogue raisonné des versions de France et des pays de langue française, Paris, Érasme, 1957, l. p. 145.
- ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano.** tradução Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FONSECA, F. Entrevista com Gilvan Samico. **ouvirOUver**, Uberlândia, 15(2), p. 620-633. 2020. Disponível em <<https://doi.org/10.14393/OUV-v15n2a2019-50281>>. Acesso em 10 mai. 2020.
- MORAIS, Frederico. Encantamento. *In:* _____. **Samico:** 40 anos de gravura. 1. ed. reimpr. – Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil; Recife: Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães, 1998. p. 7-11.
- PANOFSKY, Erwin. A perspectiva como forma simbólica. *In:* ARGAN, Giulio Carlo. **História da arte italiana.** São Paulo: Cosac&Naify, 2003. v. 2.
- SAMAIN, Etienne. As imagens não são bolas de sinuca. Como pensam as imagens. *In:* _____. **Como pensam as imagens.** Campinas: Editora da Unicamp, 2012. p. 21-36.
- SAMICO, Gilvan. Depoimento. *In:* BRITO R. C., **Samico:** do desenho à gravura. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2004. p. 23-54.
- VALDEON, Julio. León y Castilla. **Historia de España.** Feudalismo y consolidación de los pueblos hispánicos (siglos XI - XV). 3ª ed. Barcelona: Editorial Labor S.A., 1983.

FONSECA, Fábio. A geometria na gravura de Gilvan Samico: entre a técnica e a narrativa, a racionalização do espaço mítico.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

YATES, Frances Amelia. **A arte da memória**. Tradução de Flavia Bancher. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ZUMTHOR, Paul. **La lettre et la voix de la "littérature" médiévale**. Paris: Editions Du Seuil, 1987.

pós:

FONSECA, Fábio. A geometria na gravura de Gilvan Samico: entre a técnica e a narrativa, a racionalização do espaço mítico.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

306

NOTAS

1 FONSECA, Fabio. **O bestiário medieval na gravura de Gilvan Samico**. Brasília: [s.n.], 2011. 168 p. Retomar um texto produzido há quase uma década, durante a qual desenvolvi minha pesquisa de doutorado, implicou um olhar crítico para *o que* foi escrito e *como* foi escrito. Por isso o presente artigo se trata de uma nova redação, a partir de um olhar mais aprofundado sobre as imagens e os desdobramentos teóricos.

2 Incunábulo é o termo utilizado para se referir aos primeiros livros impressos. Alguns, como os *Ars memorandi*, tinham os textos e as imagens gravadas em blocos de madeira para serem impressos. Por isso o uso do termo *xilográfico*. Outros, como a *Bíblia de Gutemberg*, foram produzidos com tipos móveis em uma liga metálica. Também há os livros que combinam textos impressos por tipos móveis, com imagens produzidas por meio de blocos de madeira.

3 A cópia utilizada nesta pesquisa trata-se da versão em língua francesa, editada em 1546, traduzida por Robert de Lenoncourt, editada em Paris por *laques Kerver aux deux Cochetz, Rue S. Jaques*. Está situada na *Bibliothèque nationale de France*, disponível em <<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8600169w>>. Acesso em: 10 mai. 2020.

4 Na tradução francesa consultada: *Hypnerotomachie, ou Discours du songe de Poliphile, deduisant comme Amour le combat à l'occasion de Polia. Soubz la fiction de quoy l'auteur monstrant que toutes choses terrestres ne sont que vanité, traicte de plusieurs matieres profitables, & dignes de memoire*.

As mensagens por trás dos métodos: o legado pedagógico autoritário em aulas e ensaios da dança cênica ocidental

The messages behind the methods: the authoritarian pedagogical legacy in western concert dance technique training and rehearsals

Los mensajes detrás de los métodos: el legado pedagógico autoritario en los entrenamientos y ensayos de la técnica de danza de concierto occidental

Tradução

Raquel Pires Cavalcanti

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

E-mail: racavalcanti2@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6296-7995>

Este artigo é uma versão traduzida e abreviada do original em inglês “The Messages behind the Methods: The Authoritarian Pedagogical Legacy in Western Concert Dance Technique Training and Rehearsals”, de Robin Lakes, publicado originalmente em *Arts Education Policy Review*, v. 106, n. 5, 2005. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/dai/abs110.3200/AEPR.106.5.3-20>>.

RESUMO:

Este estudo revela informações sobre a herança de métodos de ensino autoritários transmitidos no campo da dança e sobre as possibilidades de incorporar elementos do pensamento educacional progressista do século XX em aulas e ensaios de dança. Para expor e investigar as raízes dessa herança pedagógica perturbadora e as ideologias que a sustentam, uma definição e exposição de comportamentos autoritários ou destrutivos no

LAKES, Robin. *As mensagens por trás dos métodos: o legado pedagógico autoritário em aulas e ensaios da dança cênica ocidental*. Tradução de Raquel Pires Cavalcanti.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

ensino da dança são apresentadas. Depois, mostramos uma visão geral de como a comunidade da dança tem respondido. Espera-se que esse desmascaramento das práticas e filosofias do ensino de dança possa abrir caminho para ambientes de aprendizado mais saudáveis e mais humanos para estudantes de dança e dançarinos profissionais.

Palavras-chave: *Dança. Dança-educação. Métodos de ensino. Autoritarismo.*

ABSTRACT:

This study reveals information about the heritage of authoritarian teaching methods that is passed down in the dance field and about the possibilities for incorporating elements of the twentieth-century progressive educational thought into dance studio classes and rehearsals. To expose and investigate the roots of this disturbing pedagogical heritage and the ideologies that underpin it, a definition and exposition of authoritarian or destructive dance teaching behaviors are offered first. Next, an overview of how the dance community has responded is presented. This unmasking of dance teaching philosophies and practices can hopefully pave the way for healthier, more humane learning environments for dance students and professional dancers.

Keywords: *Dance. Dance education. Teaching methods. Authoritarianism.*

RESUMEN:

Este estudio revela información sobre la herencia de los métodos de enseñanza autoritarios transmitidos en el campo de la danza y sobre las posibilidades de incorporar elementos de pensamiento educativo progresivo del siglo XX en las clases de danza y ensayos. Para exponer e investigar las raíces de este perturbador patrimonio pedagógico y las ideologías que lo respaldan, se presenta una definición y exposición de comportamientos autoritarios o destructivos en la educación de danza. Luego, mostramos una descripción general de cómo ha respondido la comunidad de danza. Se espera que este desenmascaramiento de las prácticas y filosofías de enseñanza de la danza pueda allanar el camino para entornos de aprendizaje más saludables y humanos para los estudiantes de danza y bailarines profesionales.

Palabras clave: *Danza. Danza-educación. Métodos de enseñanza. Autoritarismo.*

Artigo recebido em: 05/05/2020
Artigo aprovado em: 24/09/2020

Um dos grandes quebra-cabeças do mundo da dança cênica ocidental é por que tantos artistas que criam obras revolucionárias no palco, conduzem suas aulas e ensaios como demagogos. Tais professores estão envolvidos em práticas de ensino que replicam e reproduzem no estúdio de dança as mesmas relações de poder que eles costumam criticar como injustas e desumanas em suas obras de arte no palco. Os artistas-educadores analisados neste artigo, muitos dos quais privilegiavam temas humanísticos e trabalhos com o cunho da consciência social, criaram algumas das obras coreográficas mais requintadas do século XX. Na busca pelo brilhantismo, alcançado pelos artistas discutidos neste artigo, algo desandou no tratamento diário com próprios dançarinos que contribuíram para tornar o produto artístico brilhante.

Grover Dale, ex-dançarino e codiretor que trabalha junto ao coreógrafo Jerome Robbins, destaca as incongruências: “As demandas de Robbins sobre os dançarinos eram o lugar comum. Para um artista que construiu obras inteiras sobre ‘a futilidade da intolerância’, ele tinha muito o que trabalhar nele mesmo.” (DALE, 1998, p. 31). Dorothy Bird, antiga dançarina da *Martha Graham Dance Company*, relata como, em 1935, um auditor externo de uma organização de financiamento desaconselhou o apoio financeiro à companhia da Martha Graham, alegando que

(...) métodos de Martha opunham-se diretamente às convicções fortemente defendidas por ele em relação a democracia, direitos das mulheres e dignidade humana. Ele ficou chocado com o relacionamento de Martha com os membros de seu grupo, concluindo que ela não só ignorava os direitos individuais de muitas pessoas, como na verdade as pisoteava... Ele sentia fortemente que as pessoas, quer trabalhassem em uma fábrica, em uma mina, ou nas artes, deveriam ser tratadas com dignidade e consideração. Sua conclusão foi de que ele poderia ter concedido o dinheiro a Martha por mérito artístico, mas sua instituição não era democrática. Ele chegou ao ponto de dizer que alguns membros eram tratados como se fossem escravos (BIRD; GREENBERG, 1997, p. 105-106)

A surpreendente ironia é que os métodos de ensino autoritários são frequentemente utilizados como meios para produzir espetáculos de dança antiautoritários. Por que as visões cênicas do anti-autoritarismo e da justiça social não se traduzem em reformas das práticas educacionais nas escolas de dança? Quais são as raízes filosóficas da herança pedagógica autoritária no mundo da dança?

O clima político, ético e psicológico da sala de aula afeta os processos e produtos educacionais e artísticos dos dançarinos. Existe uma contradição entre o poder libertador que uma educação em arte pode proporcionar e o histórico de métodos de ensino autoritários nesse campo, que perdura até hoje. Embora dançarinos há tempos compartilhem sigilosamente nos camarins reclamações sobre comportamentos autoritários de professores de dança, esse “segredo” do mundo da dança poderia se beneficiar se fosse mais explicitado ou desmascarado para que seus perigos pudessem ser analisados, suas raízes autoritárias examinadas, e, assim, apontar um caminho para mudanças. O público leigo se surpreenderia com os horrores infligidos em nome da dança, uma forma de arte que muitos associam à liberdade, expressividade, paixão e entrega. Embora atualmente uma miríade de outras disciplinas revele a aplicação e a realização da reforma do pensamento pedagógico, as aulas de técnica de dança e os ensaios parecem permanecer como um dos últimos argumentos ou bastiões para ideologias ultrapassadas de ensino transmitidas e preservadas desde eras anteriores.

A permissividade ou armadilha, que às vezes têm permitido que comportamentos abusivos de ensino cresçam e se multipliquem, é uma postura defensiva, talvez ligada aos frágeis fios sobre os quais o mundo da dança sobrevive em muitas culturas ocidentais. É quase como se houvesse um verniz de proteção dentro da subcultura da dança, que não quer ceder totalmente à evolução histórica da educação e suas atuais análises crítico-pedagógicas. Quiçá em uma forma de arte tão imersa no respeito pelos mais velhos, haja uma hesitação em questionar tão abertamente seus comportamentos de ensino, como se tal ato pudesse minar sua herança.

Este estudo revela informações sobre a herança dos métodos de ensino transmitida no campo da dança, sobre as filosofias por trás dessa herança pedagógica e sobre as possibilidades de incorporar elementos do pensamento educacional progressista do século XX em aulas e ensaios de dança.

A jornada que culminou nessa investigação pode ser atribuída a uma série de conferências realizadas nos últimos nove anos. Isso inclui a conferência anual da Associação Nacional de Escolas de Dança (NASD) em 1995; a conferência global Not just any Body em 1999; a conferência da Rede Internacional para Escolas de Artes Cênicas e Visuais em 2000; a conferência anual da Associação Americana de Estudos Educacionais em 2002; e a conferência anual da Associação Internacional de Medicina e Ciência da Dança (IADMS), também em 2002. Notei que ocasionalmente várias

perguntas se repetiam nesses encontros profissionais de educação. O que os professores e os administradores de dança podem fazer com relação ao abuso físico ou emocional que testemunham nas aulas ou nos ensaios de dança em suas escolas ou departamentos? Como alguém pode intervir com colegas ou professores “mestres” para proteger os alunos desses abusos? Os métodos de ensino tirânicos simplesmente desaparecerão quando uma geração inteira se aposentar? Por que práticas de ensino autoritárias ainda são perpetuadas por alguns membros de toda uma nova geração de coreógrafos-professores pós-modernos?

Uma investigação completa do ensino da técnica e de práticas de ensaios no mundo da dança pós-moderna está para além do escopo deste artigo. Na conferência da NASD de 1995, que inspirou o presente artigo, no entanto, o coreógrafo em programa de residência em um importante departamento de dança de uma universidade estadual, que foi considerado um exemplo incômodo de abordagens destrutivas de ensino (e para o qual uma intervenção chegou a ser considerada de parte do presidente do departamento de dança), é um dos coreógrafos mais elogiados da era pós-moderna. A herança pedagógica dos mundos da dança moderna e do balé geralmente passa acriticamente de geração em geração.

Para expor e investigar as raízes dessa herança pedagógica perturbadora e as ideologias que a sustentam, uma definição e exposição de comportamentos autoritários ou destrutivos no ensino da dança são apresentados inicialmente. Depois, mostramos uma visão geral de como a comunidade da dança tem respondido. Espera-se que esse desmascaramento das práticas e filosofias do ensino de dança possa abrir caminho para ambientes de aprendizado mais saudáveis e mais humanos para estudantes de dança e dançarinos profissionais.

Definindo e expondo o autoritarismo nas aulas de dança

A estrutura de uma personalidade autoritária apresenta características tais como desdém pela natureza humana, punitividade, fatalismo, desprezo pelos fracos, cinismo, agressão, submissão irônica à autoridade, intolerância à ambiguidade e projeções, atribuindo a outra pessoa as próprias atitudes que toma (CHRISTIE, 1954).

Há vários tipos de comportamentos de ensino autoritários específicos evidenciados nas aulas de dança e nas práticas de ensaios. Eles incluem reproduções e repetições mecânicas ao longo do tempo com instruções verbais fixas por parte do professor e podem se transformar em humilhação aos alunos por cometerem erros, ou gritos, sarcasmo, zombaria, depreciação, humor afiado e *bullying*. Perguntas são ignoradas ou reprimidas e os questionadores são humilhados. Alguns professores demonstram preocupação com controle arbitrário do comportamento, fazem comparações injustas ou negativas entre alunos, incentivam rivalidades, referem-se a alunos adultos como “meninas” e “meninos” e usam outras formas de infantilização ou paternalismo. Outros fazem referências pessoais inadequadas que não são baseadas em fatos reais, ou tecem comentários que violam os códigos de privacidade, incluindo alguns vergonhosos ou humilhantes sobre o peso, a constituição ou o tipo de corpo dos alunos. Há também a alternativa de optar pelo silêncio, ou de não oferecer *feedback* ou respostas ou, no mínimo, de fazer elogios ambíguos. Os professores demonstram frustração e impaciência quando não há domínio imediato e permanente do material apresentado; alguns ignoram certos alunos ou saem da sala com uma fúria exasperada de decepção ou raiva. Alguns até se envolvem em abuso físico, batendo, dando um tapa ou socando partes do corpo com uma mão ou uma vara. Tanto as ações físicas quanto as atribuições verbais que almejam tornar o aluno impotente são frequentemente realizadas de maneira humilhante.

Essas mensagens podem ser transmitidas aos alunos de dança por meio de linguagem verbal direta, considerações verbais paralelas, tom de voz, ou através de instâncias não verbalizadas, como o uso do silêncio, olhares e contato visual (ou a falta dele). Elas podem ser transmitidas através da linguagem corporal, como em determinados tipos de postura ou gesto, e também ser enviadas através da escolha de atividades na sala de aula.

Ao reformular a máxima de Marshall McLuhan de que *o meio é a mensagem*, Paul Grosswiler usou como frase no título do seu livro, *o método é a mensagem* (GROSSWILER, 1998). Ao aplicar esse conceito no campo da pedagogia, percebe-se que *o como* uma matéria ou disciplina é transmitida pode ser mais poderoso do que *o quê* – ou seja, o conteúdo. Na verdade, o método realmente se torna parte do conteúdo da aula, e a forma como uma aula ou ensaio é conduzido podem transmitir tanto quanto, se não mais, do que seu conteúdo. Quando uma técnica de dança é ensinada, acontecem muito mais coisas na sala de aula do que apenas o conteúdo em questão. Na verdade,

existem dois conteúdos presentes nas salas de aula. Inconscientemente ou não, ideias sobre vários outros aspectos da vida, incluindo poder, gênero e equidade – e sobre como o professor acredita que a aprendizagem ocorre – estão sendo transmitidas naquele espaço. Por mais libertador que seja o assunto, ele pode ser prejudicado por formas opressivas de se trabalhar em sala de aula. Os comportamentos e métodos de ensino do professor ensinam um conjunto de regras, crenças e ideologias tão poderosas quanto o currículo, o programa de ensino ou o plano de aula.

São abundantes os exemplos que tornam concretas algumas das definições anteriores de ensino de dança autoritário. As fontes incluem a literatura sobre dança, entrevistas, arquivos e observação participante em aulas e ensaios de dança. Abaixo há descrições de ensino pelos chamados “mestres” ou dançarinos que trabalharam com esses “mestres”, seguidas de uma desconstrução de alguns dos significados embutidos em suas declarações.

Ele destroçava as pessoas. Certa vez, ele chamou alguém de “meio burro”, mas no dia seguinte pediu desculpas, dizendo: “Eu estava errado. Você não tem é cérebro algum”. As pessoas sempre choravam, histéricas. Às vezes elas podiam dar a volta por cima e progredir. Outras vezes, [os comentários] simplesmente as deixavam destruídas (PERLMUTTER, 1991, p. 255-56).

Comentou o ex-bailarino do *American Ballet Theatre* Enrique Martinez, sobre os ensaios com o coreógrafo Antony Tudor (PERLMUTTER, 1991, p. 255–56). A mensagem pedagógica codificada ou subliminar é que o professor pode causar melhorias no aprendizado ao xingar um aluno de estúpido. Um aluno que pensa que é estúpido aprenderá melhor. Fazer os alunos chorarem e pensarem que são estúpidos é uma abordagem útil de ensino.

Alguns professores “perfuram o aluno com a farpa da autodúvida, que pode permanecer com ele pelo resto da vida”, disse o coreógrafo, professor e autor Daniel Nagrin ao discutir fatores que potencialmente corroem o estado de espírito do dançarino durante uma performance (NAGRIN, 1982). A mensagem pedagógica subliminar é que os professores são muito poderosos. Seus julgamentos podem se tornar parte do autoconceito de um aluno.

Considere a seguinte passagem:

Paul, o que você está fazendo? Eu disse saia [do palco]! Você teve muitas oportunidades para aprender a fazer a queda de costas no um. Até os iniciantes sabem fazer a queda de costas no um. Você espera que eu, eu, lhe ofereça um treinamento especial para você aprender a fazer a queda de costas no um? Ah não, docinho, você já é grandinho agora. E eu não sou a sua mãe!” (TAYLOR, 1998, p. 69).

É o que lembra Paul Taylor sobre os ensaios com Martha Graham como membro da *Martha Graham Dance Company*. A mensagem pedagógica codificada ou subliminar é que erros ou falhas não são aceitáveis e devem ser depreciados. A prática da tentativa e erro não é permitida como modo de aprendizado. Todos os alunos devem aprender no mesmo ritmo. O professor não precisa direcionar seus esforços de ensino para estilos de aprendizagem individuais. Rotular um aluno adulto como criança melhorará suas habilidades de aprendizado. Um exemplo de transmissão de uma herança pedagógica segue abaixo:

Normalmente eu não grito, mas posso me tornar terrivelmente ameaçador. Na verdade, eu já bati em dançarinos. Mordi dedinhos que se destacavam demais. Eu dei tapas em pulsos. Ameacei jogar as pessoas pela janela. As pessoas geralmente não aprendem, a menos que haja um pouco de dor (...).

Quando um novo dançarino se junta ao grupo, ele sente que precisa provar a si mesmo; ele é um tanto inseguro. Então às vezes eu intencionalmente vejo o que um pouco de estresse e tensão vão fazer com ele, em que ponto ele vai se travar; naturalmente cada um é diferente. Dançarinos são como animais que você treina. Embora você geralmente não faça isso através de *bullying*, você tampouco faz isso dando docinhos à eles (TOBIAS, 1985, p. 57).

É o que relata Paul Taylor, agora chefe da *Paul Taylor Dance Company*, sobre sua metodologia própria de ensino. As mensagens pedagógicas implícitas são de que o professor produz dor na sala de aula, para que a aprendizagem ocorra, e de que testar um aluno inseguro para verificar seu ponto de ruptura é uma ferramenta útil de ensino e aprendizagem para algum objetivo final não declarado que o professor tem em mente. Os alunos de dança são semelhantes a animais de estimação.

“Meu papel como pai substituto, como eu começo a vê-lo, é ajudar os dançarinos através da companhia, moldando-os, não apenas para um estilo cênico específico, mas para fora do palco” (TAYLOR, 1998, p. 255-256), afirma Paul Taylor sobre seu papel como diretor artístico. A mensagem pedagógica subliminar é que o professor reina em todos os aspectos da vida de um aluno. O professor tem moldes pré-definidos nos quais planeja encaixar o aluno.

Uma mulher “lembrou que ele aterrorizava deliberadamente os dançarinos da companhia, exceto os poucos escolhidos que ele favorecia. Jerry dizia: ‘Eles cagam de medo de mim’, e então ria. Ele fazia isso de propósito e conseguia o que queria daquelas pessoas”, disse Wilma Curley, assistente de ensaios de longa data de Jerome Robbins, sobre seus métodos de ensaio (LAWRENCE, 2001, p. 264). A mensagem pedagógica implícita é que a humilhação intencional é uma boa ferramenta de ensino. Os fins justificam os meios. Além disso, o prazer de praticar intimidação é um comportamento aceitável por parte de um professor. Um dançarino lembra:

(...) me sentia confortável o suficiente para questionar Jerry sobre seus métodos ultra-Draconianos: lembro-me de conversar com ele sobre como ele agia durante o ensaio, o quão cruel podia ser... e ele disse: “Sabe, quando estou trabalhando, tudo o que vejo é o trabalho; para o resto, eu tenho viseiras”. Qualquer outra coisa era uma distração, então ele simplesmente cortava ou atacava qualquer coisa que o perturbasse ou entrasse em seu caminho (LAWRENCE, 2001, p. 264).

É o que relata James Moore, dançarino em várias obras de Jerome Robbins, em uma conversa com o coreógrafo. A mensagem pedagógica implícita é que é aceitável ver o dançarino como matéria-prima na dança, semelhante a uma tinta inanimada. Quando os dançarinos estão sendo utilizados para uma visão artística, seus pensamentos e sentimentos não importam. Os pensamentos e sentimentos dos dançarinos são uma distração para o processo artístico do professor.

Os alunos geralmente carregam duas características principais dos jovens – egoísmo e confiança. Eles são egoístas em suas demandas e confiantes em que você atenderá às demandas deles. Os alunos também podem se tornar bastante apegados. São como gatinhos – nunca duvidam que sua tigela estará sempre cheia, mas ficam ressentidos se você for passar um fim de semana fora e pedir a um estranho para enchê-la (LOUIS, 1980, p. 86).

É o que relata Murray Louis, diretor da *Murray Louis Dance Company*, sobre alunos e professores. A mensagem pedagógica implícita é que os alunos são recipientes vazios esperando por ali para serem preenchidos pelo professor. Os alunos definem seus desejos e necessidades em torno de seu apego a uma figura de autoridade. Os professores são sobrecarregados com as carências dos alunos. Essa carência pode gerar ressentimento. Mais uma vez, alunos de dança são como animais de estimação.

“Eu morria de medo do Tudor. Ele era tipo uma pessoa assustadora. Eu trabalhava com ele, e ele me humilhava. Eu chorava. Era difícil... Mas Tudor gostava de te torturar. Ele olhava para você e imediatamente sabia seus pontos fracos”, diz Cynthia Gregory, ex-estrela do *American Ballet Theatre*, sobre os ensaios com Antony Tudor (GRUEN, 1988, p. 55). A mensagem pedagógica subliminar é que o professor sabe tudo e vê tudo. O professor identifica pontos fracos no aluno e lhe revela publicamente, de maneira cruel. Os erros por parte dos alunos são melhor corrigidos através da humilhação. Fazer com que os alunos chorem regularmente é uma atividade aceitável em um ambiente de aprendizado.

Lembro-me de que às vezes os ensaios eram muito irritantes. Merce sentava e olhava para o cronômetro, e a única coisa que ele dizia quando terminávamos uma dança era “Você está um minuto lenta demais”. Algumas vezes tínhamos feito outras coisas que poderiam ser corrigidas (KOSTELANETZ, 1992, p. 107).

Disse Viola Farber, ex-integrante durante muitos anos da *Merce Cunningham Dance Company*, sobre os ensaios com Cunningham (KOSTELANETZ, 1992, P. 107). Há também exemplos de professores replicando os métodos de seus professores:

Quando eu falei com Viola depois do espetáculo (...) eu percebi que ela tinha várias ressalvas (...) eu disse a ela: “Viola, mas você nunca me dirigiu. Você pode me dirigir e me dizer o que posso fazer com isso? Como posso melhorar? Para que lado devo ir?”

Ela ficava totalmente parada... A única coisa que estou dizendo é que ela era vaga. Isso me deixava adivinhando. Então, se eu a conhecesse bem, talvez eu pudesse entender o que o silêncio significava, mas não entendia (...) eu sentia que sua reserva fazia parte da sua estética (COHEN, 2000).

É o que informa a dançarina Ze'eva Cohen quando conversou com a coreógrafa Viola Farber depois de dançar a coreografia de Farber. A mensagem pedagógica subliminar é que, quando um professor fica em silêncio, não responde ou não fornece *feedback* suficiente, a aluna pode sentir que não pode melhorar tanto quanto gostaria. O aluno pode ficar em uma situação de incerteza sobre como seu aprendizado está progredindo. Ao reter a euforia, o entusiasmo ou o *feedback* positivo, o uso do silêncio pelo professor pode ser uma ferramenta manipuladora de poder e autoridade na sala de aula. A falta de resposta do professor pode dificultar ao aluno a realização de experimentos baseados na tentativa e erro necessários para uma aprendizagem profunda.

Ela era capaz de grande carinho, sabedoria e ternura, mas sua mesquinha e seus insultos, suas explosões histéricas e seu estilo organizacional sempre no improviso deixavam as pessoas loucas. Ela era uma mandona e cheia de opinião... No [Ballet] Rambert, ela [Agnes de Mille] teve um professor tirânico (EASTON, 1996, p. 92-93).

É o que relata a biógrafa de Mille, Carol Easton, sobre os ensinamentos de Marie Rambert, fundadora do *Ballet Rambert*. A mensagem pedagógica subliminar é que os professores não precisam modificar seu comportamento em um ambiente de aprendizado. Os professores podem fazer o que lhes vem à cabeça naquele momento, sem levar em consideração o efeito no aprendizado dos alunos.

“Sua crueldade era inacreditável. Lembro-me de uma aluna muito autoconsciente de seu queixo, ou melhor, da sua ausência de queixo. Na frente de todos, ele a chamou de ‘maravilha sem queixo’” (PERLMUTTER, 1991, p. 235), observa a pianista Betty Sawyer sobre os métodos de ensino de Antony Tudor. A mensagem pedagógica implícita é que a humilhação da exposição pública dos defeitos físicos de um aluno é um comportamento aceitável de ensino. O professor solidifica seu poder na sala de aula, concedendo a si mesmo o direito de comentar sobre a aparência dos alunos, incluindo os “defeitos” físicos sobre os quais o aluno não tem controle.

Os professores também levam assuntos para o lado pessoal de outras formas extremas. Por exemplo, um disse:

“E o que você poderia ter feito ontem à noite para ter uma extensão de perna tão alta hoje de manhã?” Ele perguntava a um pobre coitado e humilhado, garota ou garoto, – ambos os sexos serviam para ele. Além das repreensões inofensivas, porém, foram as que ele aplicou com o que alguns consideram ser malevolência. “O que você está fazendo?”, ele perguntava. “Pensei ter pedido um *attitude*, não uma imitação de um cachorro levantando a perna sobre um hidrante” (PERLMUTTER, 1991, p. 233-34).

É o que a escritora, que aborda a dança, Donna Perlmutter relata sobre os métodos de ensino de Antony Tudor. As mensagens pedagógicas implícitas são de que as experiências sexuais pessoais dos alunos estão dentro da alçada do professor, assim como as projeções do professor em cima dos alunos e de suas vidas pessoais fantasiadas. Comparar a posição do corpo de um dançarino com um animal durante o ato de urinar e utilizar a vergonha em público para dar *feedback* é considerado uma ferramenta de ensino útil. O professor escolhe ignorar os limites pessoais apropriados.

As histórias continuam:

Uma das minhas primeiras lembranças de Anna Sokolow é ela jogando uma cadeira em mim. Bem, na minha direção. E de outros. Ainda sinto o choque na boca do estômago (...) ela queria que corrêssemos para a frente do palco e parássemos no limite dele (...) Não conseguíamos acertar (...) então ela gritou “VAI!” e, quando arrancamos, ela atirou a cadeira na gente... A cadeira realmente não tocou em ninguém, mas acho que atingiu a todos nós, em algum lugar muito profundo. Quando a raiva e o choque cessaram, percebemos que sua necessidade de ver corpos moldados a cada segundo pela paixão e pelo engajamento transcendia as relações polidas com as quais estávamos acostumados nos ensaios. (Anna foi convidada para se juntar ao corpo docente da Julliard [School of Music] na primavera seguinte) (JOWITT, 1995, p. 38-39).

Relata a crítica de dança Deborah Jowitt sobre o ensaio com sua professora Anna Sokolow no Departamento de Dança da *Julliard School of Music*. A mensagem pedagógica implícita é que o abuso físico dos alunos é uma prática de ensino aceitável quando se quer pontuar algo relacionado ao que será ensinado. É permitido ao professor realizar atividades violentas na sala de aula a fim de replicar na vida real a resposta emocional ou cinestésica que o professor procura obter do aluno. Por meio de conluio ou negação, os dirigentes de instituições de educação em dança não veem esse comportamento como problemático. Esses comportamentos, na verdade, recebem um selo de aprovação quando o professor é recompensado com uma promoção. Os dirigentes não veem como seu papel proteger os alunos de ambientes emocionalmente perigosos nas escolas de dança.

“Mais tarde na carreira de Graham, ela comentou friamente com seu pianista de ensaio Robert Dunn: ‘Eu nunca destruí ninguém que não queria ser destruído’”, disse Martha Graham, conforme relatado pelo biógrafo de Graham, Don McDonagh (MCDONAGH, 1973, p. 95). A mensagem pedagógica subliminar é que o professor deve tratar estudantes masoquistas de maneira sádica.

“Você a alimentou [a sua perna], agora segure-a lá em cima”, disse um ex-dançarino americano do *Alvin Ailey American Dance Theatre* aos alunos enquanto ministrava uma aula de técnica.¹ A mensagem pedagógica implícita é que a perna do dançarino pesa demais. O dançarino é guloso e deve ser punido por isso. A sustentação prolongada da perna estendida no ar é o castigo do aluno por comer demais. Usar um movimento de dança como uma forma de punição é aceitável se isso comunica ao aluno que ele está acima do peso com base nos padrões de peso do professor.

Os exemplos são incontáveis. Outra história é a seguinte:

LAKES, Robin. *As mensagens por trás dos métodos: o legado pedagógico autoritário em aulas e ensaios da dança cênica ocidental*. Tradução de Raquel Pires Cavalcanti.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

[O diretor artístico] interrompeu o ensaio para nos explicar que não estávamos dando a ele o que ele queria naquele trecho. Que estávamos realizando o movimento de maneira errada e que ele queria que “planássemos como uma águia”. Ele demonstrou para nós como o movimento deveria aparentar. E procedemos fazendo para ele o que pensávamos ter visto. Mas, novamente, ele disse: “Não, não, vocês devem planar como uma águia”. Então, mais uma vez, fizemos o movimento como águias, ou pelo menos achamos que sim. Mas não. “Não, eu preciso que vocês planem como uma águia; vejam o que quero dizer”, e novamente ele demonstrou o movimento. Mais uma vez tentamos reproduzir seus movimentos. Pelos 15 minutos seguintes [ele] demonstrou o movimento de como planar como uma águia, e a “novata” e eu fizemos o movimento e tentamos planar como as águias. [Ele] ficou incrivelmente frustrado conosco e continuou repetindo seu mantra: “Não, vocês devem planar como uma águia; vejam o que quero dizer”. Talvez minha águia fosse diferente da dele, talvez minha águia estivesse planando sobre as montanhas e a dele estivesse planando sobre um lago calmo, daí a diferença?... Sua arrogância vem da sua incapacidade de conceber uma falha na sua própria comunicação e habilidade pedagógica... E, em sua arrogância, o resto é relegado ao impotente e incapaz de compreender. Se você não “sacar”, ele desiste de você... Ele não fazia concessão às nuances que estão imbuídas em sentimentos e que seu movimento será realizado por um ser humano totalmente diferente, com seus próprios sentimentos, tipo de corpo, história e imagens.²

É o que relata um ex-membro da companhia de dança moderna de Mary Wigman ao descrever um ensaio. A mensagem pedagógica subliminar é que ensinar um movimento da mesma maneira e com instruções verbais repetidas irá corrigir erros e fará com que o aprendizado aconteça. A imagem que passa na mente do professor tem que ser congruente e simultânea com a imagem que cada aluno tem em sua mente. Os alunos não têm associações únicas com o imagético. O professor deve manter sua maneira repetida de treinar o movimento e não deve tentar outros caminhos para obter os resultados desejados. O problema é dos alunos se eles não conseguem responder à maneira única de o professor treinar o movimento. Os alunos devem se submeter à vontade do professor.

Para dar outro exemplo:

Tive muitos, muitos relatos de pessoas que foram atrás de professores de dança moderna ou de balé e foram assediadas por esses professores. Vi um professor muito famoso de balé na Julliard ir até um garoto que estava fazendo *pliés* e dizer: “Por que você está fazendo assim?” E então ele se afastou. Ele não fez nada para mostrar ao aluno o que estava errado ou o que ele poderia fazer. Claro que essa é uma postura de espírito muito idiota. Eu acho que é sensato acreditar que as pessoas estão fazendo o melhor que podem. Se soubessem fazer melhor, fariam. Quando os alunos são desajustados na aula de dança, geralmente é porque eles não entendem. Agora, às vezes, você pode chacoalhá-los um pouco, mas não pode

fazê-lo de modo grosseiro, porque eles simplesmente se retraem e se armam porque precisam proteger sua própria autoestima e param de prestar atenção no que você tem a dizer a eles (HAYS, 1986, p. 44).

É o que relata o professor e coreógrafo Erick Hawkins discutindo estratégias de ensino de dança. A mensagem pedagógica subliminar é que os modos de ensino destrutivos podem sair pela culatra. Eles podem não funcionar porque o aluno responde à mensagem que emana do método de transmissão do professor (o como) mais do que à mensagem que emana do conteúdo da correção do professor (o quê).

“Eliot [Feld] é brilhante. Claro, todo mundo sabe que ele é difícil. Francamente eu não gostava da maneira como ele tratava as pessoas; era um pouco degradante demais” (GRUEN, 1998, p. 27), diz Mark Morris, antigo membro do *Eliot Feld Ballet*, a respeito do tratamento dos dançarinos por Feld. A mensagem é que nem todos os dançarinos podem justificar o comportamento abusivo de um professor com base em seu gênio artístico.

Examinando como a comunidade da dança responde

Para o iniciante em dança, esses comportamentos dos professores não irão chocar ou surpreender. Muitas vezes, eles são vistos como parte intrínseca das aulas e ensaios de dança. Embora educadoras universitárias progressistas como Margaret H'Doubler e sua aluna Alma Hawkins (ambas fortemente influenciadas por John Dewey) tenham impulsionado a temática das práticas de educação humanistas em dança a partir da década de 1920, suas abordagens foram, mesmo na maioria das universidades, preteridas em grande parte em prol dos métodos de ensino de dança cultivados por professores nas escolas de dança profissionais. O que o dançarino deve fazer diante de regimes autoritários na sala de aula de dança e nos espaços de ensaio? Embora a era atual comece a ceder às possibilidades de mudanças, respostas anteriores a acusações de autoritarismo, bem como alguns textos atuais bastante perturbadores, revelam quão profundamente arraigada é esta pedagogia.

Uma linha de pensamento sugere que o dançarino vê o abuso de professor como um elogio – como se fosse uma honra ser atacado. O aluno aprende a amar a atenção do professor, mesmo que seja uma atenção negativa. O dom percebido pelo aluno recorrente do brilhantismo do seu

“mestre” justifica o comportamento do professor. Respostas prontas e perdão são oferecidos na tentativa de correlacionar o gênio artístico com o direito de ser um tirano dentro da sala de aula ou do ensaio. O aluno deve juntar suas forças e aguentar esses ritos de passagem. O compositor John Kander, que “testemunhou os extremos do comportamento de [Jerome] Robbins ao longo do tempo”, disse: “Acho que houve, pelo menos por um período, uma espécie de mitologização desse tipo de comportamento – bem, isso é chamado de ‘temperamento artístico’. Eu chamo de falta de educação” (LAWRENCE, 2001, p. 275). Janet Soares, ex-assistente do professor de composição em dança, Louis Horst, acrescenta: “levar mijada de Horst tornou-se o primeiro passo imprescindível para todo dançarino moderno” (SOARES, 1992, p. 135)

Em um surpreendente artigo do *Contact Quarterly*, a autora aprecia uma lembrança da “honra” do abuso físico que sofreu aos 14 anos de idade, durante o curso de verão na escola da Martha Graham em 1952.

Não conseguia trazer força suficiente para o movimento. Eu estava apenas passando pelos movimentos. Não conseguia conectar com a fonte. Martha se agachou na minha frente e disse... “Eu vou dar um tapa na sua cara”. O lado direito do meu rosto explodiu e eu me afastei para a esquerda, com a espiral e a contração realizando o trabalho de verdade (...) fiquei surpresa e abalada, um pouco envergonhada, mas de certa forma satisfeita por ter sido escolhida. O mais importante foi que ela tinha me dado seu movimento. Agora eu possuía um pouquinho de Martha (...) foi o tapa que me trouxe a Martha sem qualquer mediação... [Eu] recebi o dom do ser sagrado de Martha (KAST, 1999, p. 55).

Existem muitas outras justificativas para esse tipo de tratamento. Para amenizar a crueldade e evitar a responsabilidade de nomear como abuso verbal, quem escreve sobre dança pode descrevê-la como “a língua perversa” e “as farpas afiadas” de Anthony Tudor (TOPAZ, 2002, p. 31). A justificativa da utilidade também é apresentada. “Muitos coreógrafos ganham a reputação de serem uns pulhas. Quando alguém está lutando por sua vida, quando está se afogando, esquece suas maneiras; ele não tem tempo de cortar as unhas”, escreve Murray Louis (1980, p. 122). Por fim, em alguns casos, os resultados são vistos como a única coisa que importa. “A única base real para julgar um professor é o produto que ele produz: bons dançarinos”, afirma Melissa Hayden, ex-bailarina principal do *New York City Ballet* (HAYDEN, 1981, p. 33).

Membros do mundo da dança são também capazes de culpar quem revela os comportamentos autoritários de professores. A autobiografia de Gelsey Kirkland, de 1986, *Dancing on my Grave*, na qual ela critica comportamentos abusivos e autoritários de professores no *New York City Ballet*,

além de revelar questões relacionadas à segurança e à saúde na companhia, provocou ataques de vários críticos de dança. Houve tentativas de dispensá-la com o argumento de que ela era excessivamente sensível, bem como sugestões de que ela estava inventando tudo. “Ela está muito à flor da pele, com antenas hipersensíveis sintonizadas com vibrações hostis reais ou imaginárias”, escreveu Harris Green (1987, p. 77). Em outra tentativa de tirar o crédito do conteúdo de suas revelações, a escritora Ruthanna Boris descreveu a personalidade de Kirkland como “zangada e teimosa” e inclinada à realização de uma “catarse de vingança” (GREEN, 1987, p. 85). Um terceiro escritor da dança, Tobi Tobias, sugeriu que Kirkland não é na verdade tão inteligente e zomba dela por suas críticas. “O catálogo de aflições continua de maneira inexorável... [O diretor artístico George] Balanchine não consegue entendê-la como a artista sentimental, dramática e ‘pensante’ que sonha ser” (TOBIAS, 1986, p. 98-99).

Kirkland também foi acusada de ser ingrata com Balanchine por dois escritores que aparentemente não conseguiram separar sua admiração pelo trabalho de Balanchine das críticas feitas por ela aos métodos dele. “Havia, é claro, facetas desagradáveis na personalidade do homem. Ele nem sempre foi uma ‘pessoa legal’... Mas o que essa pequena vala importa no terreno verdejante de sua conquista?”, pergunta Harris Green (1987, p. 79). O crítico David Vaughan diz que Kirkland era “sempre teimosa e rebelde, mesmo na escola de balé” e a critica por rejeitar a “estética modernista” de Balanchine (VAUGHAN, 1986, p. 88). Talvez, na cabeça desses escritores, as revelações de Kirkland ameaçavam o *status* do coreógrafo. No entanto, ela não estava criticando a construção da dança de Balanchine. John Percival lê com mais precisão as políticas educacionais por trás dos escritos de Kirkland:

Ela incomodou seus professores, querendo saber por que os alunos de balé devem calar a boca e fazer o que eles mandavam (mas ao mesmo tempo esperamos que eles dançam de maneira inteligente!) (...) A reação da instituição americana de balé foi se mancomunar contra ela (...) seu verdadeiro crime, eu creio, é que ela se atreveu a sugerir que Balanchine era humano, quando todo mundo sabe que ele

era realmente um deus. Um dia, as sérias questões que Kirkland levanta sobre o ensino do balé e o funcionamento das companhias de balé terão que ser enfrentadas... Por que não agora? (PERCIVAL, 1987, p. 21).

Alguns mentores sugerem encontrar outro professor se o aluno de dança não conseguir “encarar”. “Alguns dos melhores ensinamentos estão sendo dados por algumas das piores e mais desagradáveis pessoas do mundo. Algumas pessoas suportam e outras não... Se você está sendo brutalizado e não aguenta e não consegue aprender, vá para outro lugar”, sugere Daniel Nagrin (2002). Esse conselho pressupõe que todos os dançarinos têm outro lugar para ir.

Uma enxurrada de livros sobre dança com recomendações foi escrita com a intenção de servir como uma espécie de guia de sobrevivência, atribuindo aos alunos o ônus de aprenderem a lidar com o ambiente hostil, e não aos profissionais de mudar a maneira de ensinar dança. Copiar mecanismos, incluindo técnicas de modificação psicológica e comportamental, é recomendado como necessário para o sucesso. A mensagem é que o comportamento do aluno, não a prática pedagógica, terá que ceder para mudar neste mundo irreformável. “Assuma a responsabilidade pelas condições do seu trabalho” – dançarinos são incitados em conselhos sobre “oito maneiras de assumir o comando” (HOROSKO; KUPERSMITH, 1987, p. 222-225).

As diretrizes para selecionar e avaliar professores (e evitar certos professores) aparecem em alguns livros de aconselhamento, com avisos sobre práticas negativas de ensino. Ellen Jacob oferece uma “galeria dos horrores” de histórias de testemunhos de alunos sobre professores destrutivos (JACOB, 1981, p. 164). Também são apresentadas habilidades a serem aplicadas para se tornar um melhor aprendiz³ (HOROSKO; KUPERSMITH, 1987, p. 195-214). Avisos sobre quando um aluno deve procurar ajuda terapêutica para os estresses causados pelo mundo da dança também constam (HOROSKO; KUPERSMITH, 1987, p. 203-204).

Um recente sentimento de otimismo sobre as possibilidades de transformação do campo surgiu nos trâmites da conferência global *Not just any Body*, de 1999. Em um dado momento da organização da conferência, Deborah Jowitt escreveu: “Esperamos verificar sem dúvida alguma – e espalhar a notícia – que práticas sãs e humanas na sala de aula, na sala de ensaios e no funcionamento diário das companhias de dança não são antitéticas à excelência artística, mas, na verdade, a promovem” (JOWITT, 2001, p. 3).

LAKES, Robin. *As mensagens por trás dos métodos: o legado pedagógico autoritário em aulas e ensaios da dança cênica ocidental*. Tradução de Raquel Pires Cavalcanti.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Embora a literatura acadêmica sobre dança desde o final dos anos de 1980 esteja repleta de pedidos de reconceitualização curricular e re-exame de métodos de ensino, duas recentes publicações de massa sobre dança revelam que a tradição autoritária de ensino é um problema contínuo. Nas colunas de conselhos para jovens bailarinos, a continuamente severa realidade do estúdio de dança é exposta. Na revista *Dance Magazine*, uma aluna que assina sua carta como “Encurralada” escreve:

Eu me sinto como uma covarde reclamando da minha professora cruel. O problema é que, se ela não parar de pegar no meu pé logo, acho que provavelmente terei um colapso emocional. Toda aula ela age da mesma maneira, com xingamentos, empurrões e humilhação sempre que um de nós bailarinos comete um erro.⁴

Na resposta à “Encurralada”, bem como nas sugestões oferecidas recentemente aos alunos em um periódico semelhante, os colunistas aconselham “conversar com o diretor” e “se a crueldade do professor é um comportamento habitual, deve ser imediatamente comunicado à administração” (FLENDER, 2003, p. 49). O conselho para os dançarinos parece agora ter evoluído do lidar para o empoderar-se. No entanto, que proteção os jovens têm se as administrações não tiverem uma formação em reforma pedagógica para se basear na hora da decisão sobre contratações ou para oferecer workshops de aperfeiçoamento profissional para seus professores?

Por que essas práticas são problemáticas?

Por uma rotina que permite comportamentos de ensino pedagogicamente pouco sadias, o campo da dança ainda pode, involuntariamente, fomentar modelos de aulas de dança e práticas de ensaio enraizados em filosofias educacionais obsoletas de épocas anteriores. O ensino autoritário pode ser desafiado por vários motivos, independentemente das justificativas e explicações defensivas de que ele “funciona”. É indefensável moral e eticamente. Ele promove ambientes emocionalmente (e às vezes fisicamente) abusivos. Sua política sustenta um modelo de relacionamentos retrógrados e antidemocráticos. Torna-se intolerável quando analisado através das lentes da reforma e do pensamento pedagógico construtivista, uma vez que não promove um pensamento aprofundado e de maior importância. Além disso, ele se defronta com o que agora é conhecido no campo das ciências da aprendizagem (cognição), uma vez que ignora a maneira como a mente humana constrói conhecimento.

LAKES, Robin. *As mensagens por trás dos métodos: o legado pedagógico autoritário em aulas e ensaios da dança cênica ocidental*. Tradução de Raquel Pires Cavalcanti.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Os efeitos dos planejamentos curriculares obscuros nas salas de aula e nas salas de ensaio autoritárias são grandes. Essas mensagens têm o potencial de criar medo, ansiedade, estresse ou falta de afeto nos dançarinos, o que não promove um ambiente em que a aprendizagem profunda possa ocorrer. Os alunos que são tomados por medo e pela intimidação são menos capazes e dispostos a investigar, questionar, brincar, explorar e correr riscos. Como essa abordagem prepara os dançarinos para os tipos de versatilidade exigidos no campo de dança nesta era atual?

Também existe o risco de essas desigualdades não reveladas e práticas opressivas continuarem sendo exercidas pelos alunos quando eles mesmos se tornarem professores. Dentro de um sistema de ensinar que, através da imitação, transfere comportamentos de ensino juntamente com os conteúdos da dança, os jovens professores podem vir a ser marcados e reproduzir uma abordagem de ensino que eles receberam de maneira inconsciente, nunca examinaram, e agora estão perpetuando, independentemente de sua eficácia ou valor. O professor iniciante pode nunca ter examinado as suposições por trás de como os alunos aprendem e que tipo de ambiente de aprendizado o professor deve criar. Agnes de Mille explica o problema: “Quando alguém sabe a sequência certa, pode ensinar Cecchetti e ganhar dinheiro”, ela escreve. “Ensinar dança é outra coisa. Eles não se incomodam com isso na aula (...). Aonde vão [os futuros professores de dança para] pegar isso? Pela osmose fermentada com terror” (DE MILLE, 1973, p. 50).

Alguns educadores de dança nas conferências listadas no início deste artigo falam que estão cientes dos estilos de ensino praticados em seus cursos de dança que não são tão educativos quanto poderiam ser, ou que possuem um currículo velado de mensagens que contradizem ou prejudicam o conteúdo desta disciplina de estudos. Embora frustrados com o que veem acontecendo nas escolas de dança, os professores costumam relutar em fornecer *feedback* crítico aos colegas. Nem sempre existe um fórum para promover avaliação e *feedback*; além disso, alguns professores universitários são posicionados acima da crítica construtiva. Além do mais, os professores podem não conhecer os fundamentos de teorias educacionais para organizar uma discussão sobre como a aprendizagem ocorre.

Existe um perigo em supor que estilos de ensino pedagogicamente insensatos vão desaparecer com a aposentadoria de uma geração mais velha de professores de dança. No caso de alguns artistas-professores de dança contemporânea, o conteúdo original de seus professores “mestres” foi

descartado, mas seus métodos pedagógicos continuam presentes. Portanto, os métodos pedagógicos não estão fixados às técnicas específicas de dança que estão sendo ensinadas. Essas questões devem ser abordadas, uma vez que a continuação das filosofias autoritárias de ensino é uma questão urgente para o campo.

Como os problemas descritos neste artigo são historicamente enraizados e de natureza sistêmica, a mudança precisa ocorrer em vários níveis, como, por exemplo, em professores de dança que ensinam no ensino fundamental e médio e se formaram em escolas e/ou em departamentos de dança ou de educação física nas universidades. As soluções devem ser encontradas em toda essa infraestrutura.

As reformas que poderiam ocorrer dentro dos três tipos de instituições de formação em dança incluem o seguinte: (a) uma reinvestigação ou reavaliação pelos atuais professores de dança de sua própria herança pedagógica; (b) maior observação e supervisão por parte dos administradores da educação em artes do ambiente de ensino e aprendizagem nas aulas e ensaios de dança em suas instituições; (c) uma abertura renovada entre os administradores para ouvir o *feedback* de pais e alunos sobre comportamentos possivelmente humilhantes, destrutivos ou abusivos dos professores-artistas de dança, e uma prontidão para intervir, caso necessário; (d) a discussão entre professores de dança e administradores sobre o que constitui um ambiente de aprendizado saudável e produtivo no treinamento de dança e em ensaios; (e) a criação de mecanismos de *feedback* que, de maneira não ameaçadora, possam mostrar para um professor, seja conservador, seja bem enraizado, ou um jovem discípulo de um professor autoritário, as limitações pedagógicas de sua prática atual.

Como que as práticas de ensino predominantes nos níveis mais altos de profissionalismo em dança se infiltram em escolas de dança particulares, escolas públicas e privadas e nas universidades de dança? Primeiramente, dançarinos que se aposentam do mundo profissional geralmente encontram emprego nesses tipos de instituições, incluindo escolas de artes cênicas, que nem sempre exigem certificação de professores para o emprego. E, é claro, a certificação de professores por si só não garante a compreensão ou a aplicação do pensamento de reforma educacional na sala de aula de dança. Segundo, o mundo da dança de nível profissional ainda define o padrão de ensino de dança, e o mundo da dança é poroso. Como a disciplina física da dança exige aulas contínuas, dife-

rentemente do teatro ou mesmo da música (que é possível praticar por conta própria), os professores de dança na maioria dos lugares continuam fazendo aulas de dança de alto nível para manter e melhorar suas habilidades, além de encontrar novos materiais de dança para poderem usar com seus alunos. A dança é uma atividade social realizada em locais públicos. Portanto, algumas *mecas* são formadas por professores de dança em estúdios profissionais de Nova Iorque; em escolas perto de casa; em workshops de dança durante o verão, onde companhias profissionais realizam residências por um ou dois meses; e em convenções de dança que circulam – tudo para ter contato com o mundo da dança profissional, em que o talento artístico, o prestígio e a personalidade do artista-professor, e não a saúde educacional de sua abordagem, são frequentemente os critérios para se designar o professor-mestre.

As práticas pedagógicas do mundo da dança profissional chegam às escolas, aos estúdios das pequenas cidades e às universidades? Myron Nadel, formado pela *Julliard School*, reitor associado, professor de dança e autor de *The Dance Experience*, comenta

(...) o impacto perverso de uma demagogia existente em nome da “tradição” no ensino da dança. Se ainda não fosse um problema no ensino da dança, seria apenas uma nota de rodapé reveladora para a história (...) Estou ciente das queixas dos alunos sobre tais comportamentos nas ciências humanas, bem como nas artes plásticas, na música, no teatro e, claro, na dança. Parece que muitos de nós no ensino superior aprendemos técnicas autoritárias de nossos professores e carregamos atitudes iguais em relação aos alunos nas salas de aula de hoje (...) O mais perturbador é que os não tão bons costumam promover práticas ruins, imitando os piores métodos de ensino e de ensaios dos ótimos. (...) É difícil ver como esse ambiente pode ser apropriado para o ensino fundamental e médio, ou para o ensino superior, ou para o desenvolvimento de futuros professores para todos esses níveis. (...) O legado que promove imitações de modelos de ensino cruéis deve estar sempre sob o olhar atento dos administradores, porque ele ainda existe.⁵

Às vezes, o comportamento autoritário de ensino substitui a autoridade no assunto. Educadores das escolas de dança, do ensino fundamental e médio e de universidades não aprendem a ensinar no vazio. Quando os professores “mestres” da área dão o tom, o professor menos experiente pode (consciente ou inconscientemente) adotar o tom como parte da lição que tira. Se o tom adotado for perverso ou destrutivo, o ciclo continuará.

REFERENCIAS

- BIRD, Dorothy; GREENBERG, Joyce. **Bird's Eye View**: Dancing with Martha Graham and On Broadway. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1997.
- CHRISTIE, Richard. Authoritarianism Re-examined. In: CHRISTIE, Richard; JAHODA, Marie (Ed.). **Studies in the Scope and Method of the Authoritarian Personality**: Continuities in Social Research. Glencoe, IL: Free Press, 1954. p. 123-96.
- COHEN, Ze'eva. Transcrição de entrevista não publicada de Monica Moseley. **Oral History Project**. Dance Division, New York Public Library. out.-nov. 2000.
- DALE, Grover. Remembering Robbins: A Dancer's Adventure. **Journal for Stage Directors and Choreographers**, v. 11, n. 2, 1998.
- DE MILLE, Agnes. **Speak to Me, Dance with Me**. New York: Popular Library, 1973.
- EASTON, Carol. **No Intermissions**: The Life of Agnes de Mille. New York: Da Capo, 1996.
- FLENDER, Nicole. Every Class Has a Silver Lining. **Dance Spirit**, may-jun. 2003.
- GREEN, Harris. Three Views of Kirkland's Grave. **Ballet Review**, v. 14, n. 4, 1987.
- GROSSWILER, Paul. **The Method Is the Message**: Rethinking McLuhan through Critical Theory. Montreal: Black Rose Books, 1998.
- GRUEN, John. **People Who Dance**: 22 Dancers Tell Their Own Stories. Pennington, NJ: Princeton Book Company, 1988.
- HAMILTON, Linda H. 1998. **Advice for Dancers**: Emotional Counsel and Practical Strategies. San Francisco: Jossey-Bass; e Loren, Teri. 1978.
- HAYDEN, Melissa. **Dancer to Dancer**: Advice for Today's Dancer. Garden City, NY: Anchor, 1981.
- HAYS, Joan. Erick Hawkins: The Studio Perspective. **Journal of Physical Education, Recreation, and Dance**, 1986.
- HOROSKO, Marian; KUPERSMITH, Judith R. F. **The Dancer's Survival Manual**: Everything You Need to Know about Being a Dancer... Except How to Dance. New York: Harper and Row, 1987.
- JACOB, Ellen. **Dancing**: A Guide for the Dancer You Can Be. New York: Danceways, 1981.
- JOWITT, Deborah. Anna at Eighty-five. **Dance Magazine**, aug. 1995.
- JOWITT, Deborah. **Not Just Any Body**: Advancing Health, Well-being and Excellence in Dance and Dancers. Owen Sound, Ontario: Ginger Press, 2001.
- KAST, Maggie. Martha's Hand. **Contact Quarterly**, sep.-oct. 1999.
- KOSTELANETZ, Richard. **Merce Cunningham**: Dancing in Space and Time. New York: Da Capo, 1992.
- LAWRENCE, Greg. **Dance with Demons**: The Life of Jerome Robbins. New York: G. P. Putnam, 2001.

LAKES, Robin. As mensagens por trás dos métodos: o legado pedagógico autoritário em aulas e ensaios da dança cênica ocidental. Tradução de Raquel Pires Cavalcanti.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

- LOUIS, Murray. **Inside Dance**. New York: St. Martin's, 1980.
- MCDONAGH, Don. **Martha Graham: A Biography**. New York: Praeger, 1973.
- NAGRIN, Daniel. Gravação da aula Acting Techniques for Dance Performance, no American Dance Festival na Duke University, Durham, NC, jul. 1982.
- NAGRIN, Daniel. Entrevista concedida à autora em 5 de junho, 2002.
- PERCIVAL, John. Back from the Living Dead. **Dance and Dancers**, feb. 1987.
- PERLMUTTER, Donna. **Shadowplay: The Life of Antony Tudor**. New York: Viking, 1991.
- SOARES, Janet Mansfield. **Louis Horst: Musician in a Dancer's World**. Durham, NC: Duke University Press, 1992.
- TAYLOR, Paul. **Private Domain**. San Francisco: North Point Press, 1998.
- TOBIAS, Tobi. A Conversation with Paul Taylor and George Tacit. **Dance Magazine**, 1985.
- TOBIAS, Tobi. **Books**. New York: [s.n.], 1986.
- TOPAZ, Muriel. **Undimmed Lustre: The Life of Antony Tudor**. Lanham, MD: Scarecrow Press, 2002.
- VAUGHAN, David. Media. **Ballet International**, v. 9, n.12, 1986.

NOTAS

- 1 Diário de bordo de uma estudante da autora que preferiu se manter anônima, descrevendo uma aula de técnica que ela fez com um ex-membro da companhia Alvin Ailey em Washington, DC, EUA, em janeiro de 2003.
- 2 Entrevista por e-mail concedida à autora, em setembro de 2003, com um ex-membro anônimo de uma companhia americana de dança moderna baseada em Mary Wigman, descrevendo um ensaio de 1992.
- 3 Ver também Nagrin, Daniel. *How to Dance Forever: Surviving Against the Odds*. New York: Quill-William Morrow, 1998; Hamilton, Linda H. *Advice for Dancers: Emotional Counsel and Practical Strategies*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998; e Loren, Teri. *The Dancer's Companion: The Indispensable Guide to Getting the Most Out of Dance Classes*. New York: Dial Press, 1978.
- 4 Escritora anônima na coluna de Linda Hamilton, "Advice for Dancers", em *Dance Magazine*, em março de 2002, p. 66.
- 5 Entrevista concedida à autora, em 21 de setembro de 2004.

Arte-educação, afeto-sensibilidade: a pesquisa educacional se transformou em um objeto artístico

*Arte-educación, afectos-sensibilidad: la
investigación educativa convertida en
un objeto artístico*

*Art-Education, affects-sensitivity: the educational
investigation turned into an artistic object*

Carlota Sánchez Paz

Instituição: Xunta de Galicia – Espanha

E-mail: carlota.sanchez.paz@edu.xunta.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3310-0425>

RESUMO:

Resenha do livro MESIAS-LEMA, JM. Educação artística sensível. Mapeamento contemporâneo para artistas. Barcelona: Grao, 2019.

Palavras-chave: *Educação artística sensível, afetos, experiência estética, projetos participativos, pesquisa educacional baseada nas artes.*

RESUMEN:

Reseña del libro MESÍAS-LEMA, JM. Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores. Barcelona: Grao, 2019

Palabras clave: *Educación artística sensible, afectos, experiencia estética, proyectos participativos, investigación educativa basada en las artes.*

PAZ, Carlota Sánchez. Arte-educação, afeto-sensibilidade: a pesquisa educacional se transformou em um objeto artístico.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

ABSTRACT:

Book review MESÍAS-LEMA, JM. Sensitive Art Education. Contemporary cartography for art educators. Barcelona: Grao, 2019

Keywords: *Sensitive Art Education, Affects, Aesthetic experience, Participative projects, Arts-based Educational Research.*



Fig. 1 – Capa do livro *Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*.
Fonte: MESÍAS-LEMA, 2019.

Resenha recebida em: 12/05/2020
Resenha aprovada em: 24/09/2020

Educação-artístico-sensível: três palavras que compõem o título principal deste trabalho. Três palavras que são, nem mais nem menos, uma declaração de intenções, uma reafirmação sobre a importância da educação artística dentro e fora do sistema educacional. José María Mesías Lema é um arteducador, que se descreve como um professor “por vocação” e casualmente universitário. Autor de *Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*, um livro explosivo para uma educação artística contemporânea que acaba com todos os estereótipos ligados a ele.

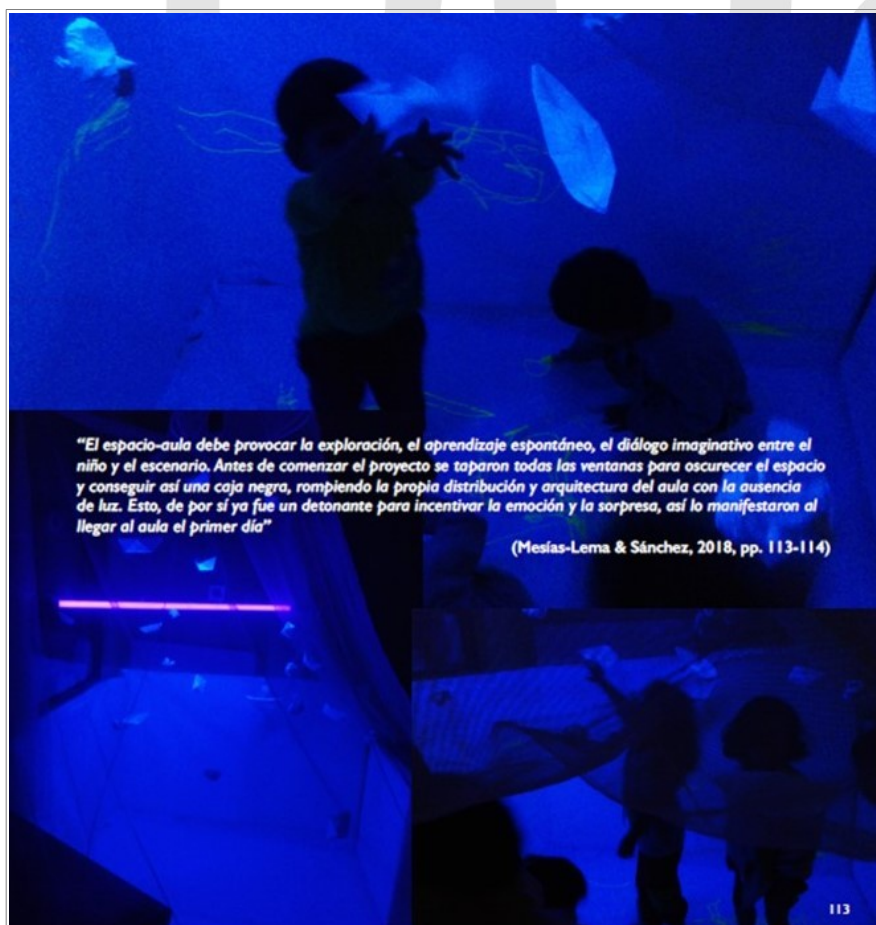


Fig. 2 – Página do livro *Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*.
Fonte: MESÍAS-LEMA, 2019.

Esse livro não é um livro de receitas, uma coleção de artesanato ou um guia didático, com ideias para cobrir as horas dedicadas a esse assunto. É exatamente o oposto, porque na educação artística, como Mesías-Lema diz, "nem tudo vale".

Sonho ver o futuro imediato da educação artística. Quero parar de pensar para poder repensar uma metodologia e ação de ensino que tenha abandonado completamente esse modelo educacional de relacionamento da arte como artesanato, como produto ou como hobby, para aprofundar num intelectual mais humano, estético, divergente (MESÍAS-LEMA, 2019, p. 17, tradução minha).

Esse livro é mais do que um livro, é uma proposta experiencial do pesquisador ao longo da sua carreira, que nos convida a empreender uma viagem. Poderemos caminhar pela cartografia que ele projetou para poder olhar, espiar, se intrometer e observar maravilhosas experiências artísticas realizadas em diferentes espaços educativos. O autor nos pega pela mão e nos abre o caminho com explicações que agitam nosso cérebro e o nosso estômago, convidando-nos à reflexão e à auto-crítica, para melhorar nosso processo de ensino e transformar nossas salas de aula em verdadeiros laboratórios experimentais, onde desenvolvemos processos criativos de aprendizagem com nossos alunos.

No entanto, não se trata de conhecer experiências para movê-las para nossa sala de aula como se fossem cópias. É preciso entender a importância de ouvir nossos alunos, descobrir o que os preocupa, o que os move e criar gatilhos que deem início para realizar nossos próprios processos criativos. Dessa forma, envolveremos nossos alunos em projetos que serão sensíveis à vida de cada um deles.

O que proponho é habitar a sala de aula como um laboratório experimental da vida, sensível à realidade dos nossos alunos. Um laboratório é um espaço de trabalho cooperativo, ampliado, de transgressão e resistência, um território nômade para a aprendizagem artística, um espaço projetado para a generosidade educacional, o prazer e a participação para serem protagonistas do nosso futuro na aprendizagem (MESÍAS-LEMA, 2019, p. 101, tradução minha).



Fig. 3 – Página do livro *Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*.
Fonte: MESÍAS-LEMA, 2019.

O terceiro capítulo "Sala de aula de cabeça para baixo" nos ajuda a repensar o espaço e a estética de nossas salas de aula, e assim transformá-las em verdadeiros laboratórios artísticos. De fato, na maioria dos centros educacionais, a estética que podemos observar é totalmente infantilizada. Os espaços estão saturados de informações visuais, que eles pretendem simplesmente decorar. No entanto, o que é alcançado na maioria das vezes é que, diante de tanta informação, nosso cérebro a ignora. Tanto a estética quanto o espaço de um centro devem ser cuidados, respondidos e coerentes com nossa intervenção educacional; de fato, autores tão importantes quanto Malaguzzi já definiram o espaço como o terceiro mestre (HOYUELOS, 2006, p. 76).

Não esqueçamos que o poder da estética afeta na forma em como somos e estamos num espaço e, portanto, na forma como aprendemos. A negligência, o "não pensar" e o "tudo vale" com relação à estética escolar, nos leva a um cenário contraditório e indiferente, que não encontramos em nenhum outro lugar (MESÍAS-LEMA, 2019, p. 105, tradução minha).

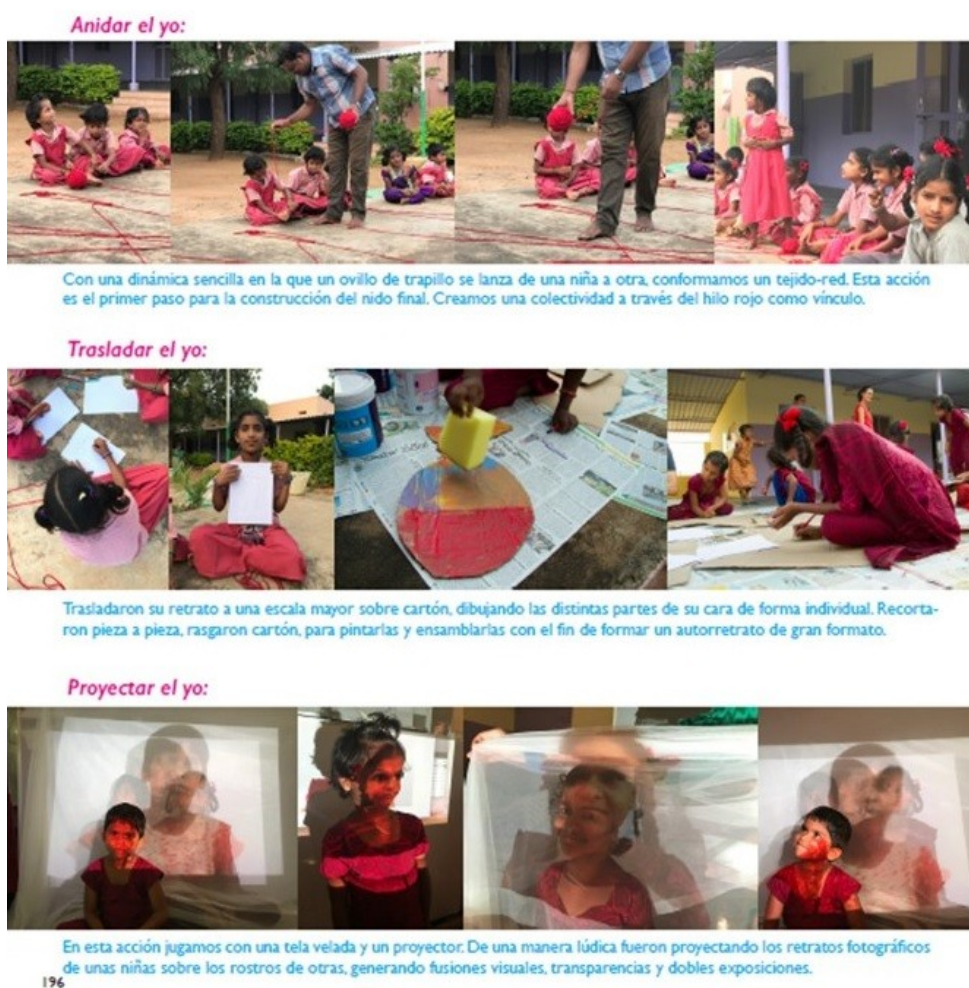


Fig. 4 – Página do livro *Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*.
 Fonte: MESÍAS-LEMA, 2019.

Ao longo da trama, José María Mesías-Lema afirma que a educação artística é uma forma de aproximar os nossos alunos da sensibilidade e da experiência estética, por meio de projetos artísticos. Isso desencadeará situações complexas de aprendizagem que irão melhorar a reflexão e o desenvolvimento do pensamento crítico e divergente.

O autor nos dá infinitas referências artísticas contemporâneas que nos permitirão inspirar a criar projetos pessoais de ensino-aprendizagem, com os quais despertaremos a consciência dos nossos alunos, destacaremos os problemas e injustiças da nossa sociedade e, conseqüentemente, incentivaremos a reflexão e a busca de soluções. Trata-se de reerguer nossa prática docente a partir de

pesquisas artísticas de qualidade, melhorar a vida das pessoas e alcançar sociedades mais justas. É uma forma, como o autor descreve, de fazer provocações que são, afinal, a força motriz da aprendizagem.

Provocar, no sentido de criar um ambiente multissensorial na sala de aula, gera estranheza, conflito, surpresa, incongruência, incerteza, estética e sensibilidade. Essa provocação brinca com a instabilidade do aluno, do espectador em geral, de quem reage ao estímulo artístico (...) Estamos seduzidos pela encenação e queremos saber o que vai acontecer. Essa situação estética gera curiosidade e as pessoas são curiosas por natureza. Não sabemos o que vem a seguir, mas essa incerteza é sedutora o suficiente para continuar avançando em nosso aprendizado (MESÍAS-LEMA, 2019, p. 28-29, tradução minha).

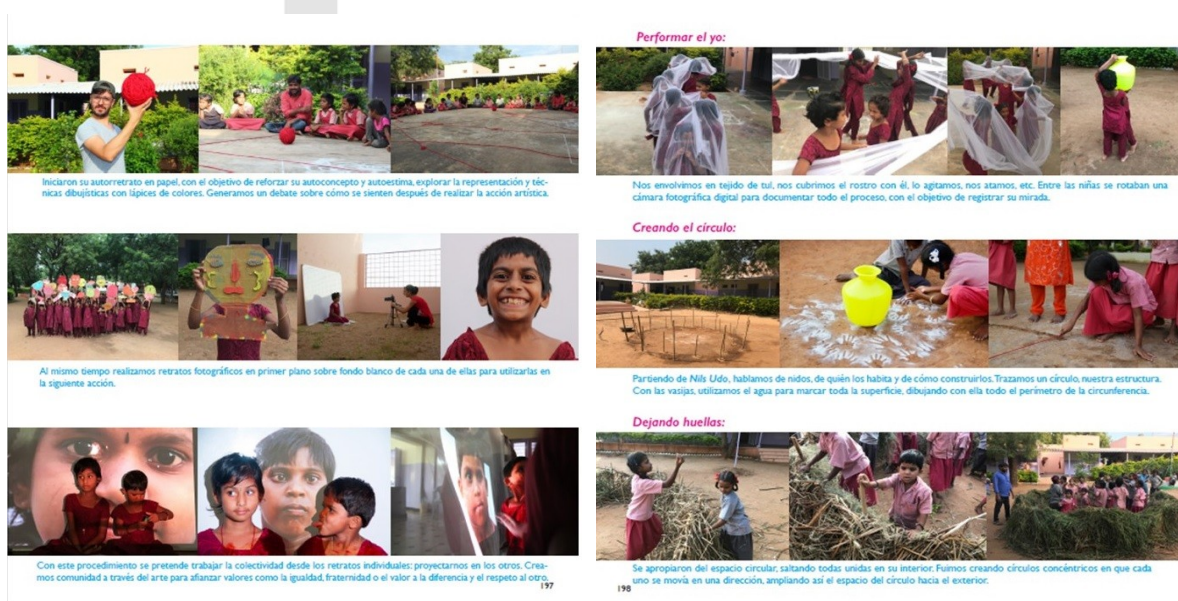


Fig. 5 e 6 – Página do livro *Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Fonte: MESÍAS-LEMA, 2019.

Mas, além disso, a arte contemporânea nos permite educar sobre beleza, desfrutando da experiência estética oferecida por múltiplos fenômenos e objetos que nos cercam, que por causa do ritmo agitado de nossas vidas, às vezes passam despercebidos. Portanto, a realização de uma educação artística sensível requer tempo, pausa, só é possível se desenvolvermos o que é comumente chamado de "slow education".

As crianças, na primeira infância, são inatamente espantadas com pequenos detalhes da vida e é importante, desde a educação, manter esse espanto e aumentá-lo. Pensemos em uma criança maravilhada, assistindo como uma pequena gota, caindo em uma poça, vai formando círculos concêntricos infinitos; ou uma criança explorando curiosamente as múltiplas possibilidades que ela tem de brincar com a sua sombra. É disso que se trata, de continuar essa "pedagogia da maravilha", educar na estética e aprender a aproveitar cada pequeno detalhe, essa também é uma educação artística sensível.

Mesías-Lema explica essa ideia no capítulo 2 do seu livro e complementa esta explicação com uma citação muito precisa de Zavalloni:

Do prazer do encontro, da beleza do amanhecer e do cenário, redescobrimo a ternura da lua, observando com espanto os gestos, olhos, desenhos, jogos de meninos e meninas; desfrutar dos tons do céu, admirar o voo de pipas, pássaros, sentir as ondas do mar e as carícias do vento (Zavalloni *apud* MESÍAS-LEMA, 2019, p. 57, tradução minha).

Um dos últimos capítulos se dedica à importância de documentar processos criativos como uma ferramenta primária para melhorar nossa ação pedagógica. Toda melhoria requer um processo de pesquisa, e Mesías-Lema nos fala sobre a Pesquisa Educacional baseada nas Artes (ABER), pois é um ramo mais coerente com o objeto artístico a ser investigado em um contexto educacional. Existem vários meios de documentar esses processos, como a imagem e a fotografia.

Documentar visualmente os atos pedagógicos como criação artística, gerada pelas próprias ações pedagógicas em sala de aula, nos permitirá avaliar todos os processos e ter uma memória visual. Dessa forma, podemos reformular nossa própria prática educacional e melhorá-la em projetos futuros.

A fotografia é um meio essencial para a interpretação pessoal do mundo, ou seja, por seu conhecimento e sua integração em nós mesmos por meio dessa interpretação artística, é, portanto, um meio muito poderoso de aprendizado e uma ferramenta educacional. Integrar a fotografia, como um meio artístico criativo em sala de aula, também é entender e afirmar que a experiência estética desempenha um papel fundamental nos processos educacionais (MESÍAS-LEMA, 2019, p. 210, tradução minha).



Fig. 7 – Página do livro *Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*.
 Fonte: MESÍAS-LEMA, 2019.

Por fim, é necessário destacar o formato da obra, elaborado pelo próprio autor. Mesías-Lema afirma que, mais do que um livro, é uma arte de fato, um objeto artístico. E isso é certo, pois é evidente que não seria coerente encontrar um livro que deixe estética, arte ou fotografia em segundo plano, dado seu discurso. Portanto, não só nos oferece argumentos interessantes, mas também inúmeros documentos visuais que ilustram a realidade educacional através dos seus projetos pessoais com seus alunos.

REFERÊNCIAS

MESÍAS-LEMA, J. M. **Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores**. Barcelona: Grao, 2019.

HOYUELOS, A. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2006.

PAZ, Carlota Sánchez. **Arte-educação, afeto-sensibilidade: a pesquisa educacional se transformou em um objeto artístico.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>