

# πόρ:

# 23

v. 11, n. 23, set-dez. 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

# 23

v. 11, n. 23, set-dez. 2021

---

PPG  Artes  
Programa de Pós-Graduação em Artes  
Escola de Belas Artes - UFMG



PRPG  
  
PRÓ-REITORIA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO

UF  MG

©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: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) – Programa de apoio a publicações científicas e tecnológicas – publicação de periódicos científicos institucionais.

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. 23 (set-dez. 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. Antônio Carlos, 6627. Pampulha. Sala 2025.

CEP 31270-901 Belo Horizonte, MG

E-mail: [revistapos.ppga@gmail.com](mailto: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

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

# Sumário

<b>EDITORIAL</b>	<b>7</b>	RICARDO CARVALHO DE FIGUEIREDO; MAGALI MELLEU SEHN
<b>APRESENTAÇÃO: SEÇÃO TEMÁTICA</b>	<b>8</b>	MARINA MARCONDES MACHADO
O assomar das intimidades na infância – um problema educativo	<b>15</b>	JOANA NASCIMENTO
Experiências em arte: arquivo, infância e narrativa	<b>40</b>	CAROLINA CORREA ROCHEFORT; CAROLINA MESQUITA CLASEN
<i>Teatralidade instalada</i> : aproximações entre o teatro e os modos de ser e estar da criança	<b>62</b>	ADRIANA SILVA
A aventura de um educador-artista no ensino de Artes Cênicas com crianças nos Anos Iniciais	<b>95</b>	THEDA CABRERA; FRANCISCO SOUZA DA SILVA
A obra cênica como experiência estética para a primeira infância: a trajetória poético-pedagógica do Núcleo Quanta	<b>130</b>	SUZANA SCHMIDT VIGANÓ
Quando o teatro encontra a infância: contribuições da <i>Children's School</i> à pedagogia do ator na <i>École du Vieux-Colombier</i>	<b>159</b>	RODRIGO SCALARI
Corpo, memória e imaginação: relato de um percurso formativo de educadores da primeira in- fância em arte-educação no contexto remoto im- posto pela Covid-19	<b>175</b>	SIRLENE GIANNOTTI; SORAIA CHUNG SAURA; ANA CRISTINA ZIMMERMANN
Criança-performer sem educação infantil: observações da mãe-documentarista em um ano de vida pandêmica	<b>213</b>	TAÍS FERREIRA
<b>SEÇÃO ABERTA</b>		
Performance-based drama therapy: Autobiographical Performance as a Therapeutic Intervention	<b>245</b>	SUSANA PENDZIK
Artistas, curadores e instituições perdidos e assustados numa escuridão repleta de fantasmas demasiado reais [– a hora do contrapúblico e das guerras culturais]	<b>263</b>	DIOGO DE MORAES SILVA

---

Viagem crítico-sentimental à 10ª Bienal de São Paulo e às outras edições	<b>291</b>	JOÃO COVIELLO
O desenho precursor de uma performance negra no entreato do Teatro de Revistas branco (1920-1930)	<b>311</b>	LEA MARIA S. LEAL
“Macunaíma-Colorau” e pessoas em situação de rua: sobre pesquisa, arte e vida	<b>332</b>	NATÁLIA ALVES DOS SANTOS; ANDRÉA VIEIRA ZANELLA
A política sensual: o Teatro do Oprimido e a dimensão estética nas Relações Internacionais	<b>358</b>	SABRINA LIMA DOS SANTOS; PAULO KUHLMANN; LUAN DO NASCIMENTO SILVA
Fabulação na formação docente: ser e estar professor	<b>387</b>	CAROLINA RAMOS NUNES; ELAINE SCHMIDLIN
Possíveis deslocamentos para pensar tempo, espaço e materiais no ensino de Artes Visuais para a criança e o adolescente no Ensino Fundamental	<b>406</b>	ANA CAROLINA NOGUEIRA; ELAINE SCHMIDLIN
O atelier de artes integradas de Itabirito/MG e a noção de ação cultural	<b>427</b>	JÚLIA DE CASTRO OLIVEIRA; RICARDO CARVALHO DE FIGUEIREDO
“Sleeping by the Mississippi”, de Alec Soth: a fotografia entre a tradição e o formalismo	<b>445</b>	GABRIEL BRISOLA DA CUNHA; NILSON ASSUNÇÃO ALVARENGA
Poética dos intervalos: animação 3D nas extremidades	<b>474</b>	CARLOS EDUARDO NOGUEIRA; CHRISTINE MELLO
<b>ENSAIO VISUAL</b>		
Projeto Tempus: Percurso de criação	<b>494</b>	BRUNA PENNA MIBIELLI; INESA MARKAVA

---

# Editorial

É com satisfação que divulgamos a revista Pós (v.11, n.23, set.-dez. 2021) com a seção temática “Infância e cena contemporânea: percursos, afluentes, entroncamentos, raízes”, sob a organização da Profa. Dra. Marina Marcondes Machado. A seção temática deste número, que visa contemplar a linha de pesquisa em Artes da Cena, apresenta os eixos temáticos **raízes**: abordagem histórica e a noção de arquivo; **percursos**: escola e artisticidade; **entroncamentos**: infâncias e cena contemporânea expandida; e **afluentes**: temporalidade pandêmica e a criança *performer*. As reflexões apresentadas nos proporcionam uma imersão no mundo da infância e no protagonismo da arte no complexo ecossistema educacional. Na seção aberta, apresentamos amplo leque de reflexões sobre as áreas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Artes.

Aproveitamos a oportunidade para comunicar que encerramos a nossa gestão, iniciada em 2019 e finalizada com este número. Agradecemos a cada membro do Conselho e do Comitê Editorial, que nos auxiliou na tarefa constante de alavancar o patamar da revista nos diversos movimentos – físicos, políticos, imagéticos etc. – durante o referido período como editores. Agradecemos também aos diversos colaboradores que acreditaram na seriedade do nosso trabalho, compartilhando suas experiências, seus questionamentos, suas pesquisas com/sobre Arte.

Boa Leitura!

Prof. Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo

Profa. Dra. Magali Melleu Sehn

Editores-Chefes

# Infância e cena contemporânea

## Espacializar imaginações de muitas infâncias possíveis (e outras tantas impossíveis)

Entre o final do ano de 2018 e início de 2019, me comprometi a organizar uma seção temática para a *Revista Pós*, uma vez que, naquela altura, iniciava-se um novo ciclo de coordenação editorial, momento em que se contornam possíveis temas e se convidam os professores que serão parceiros durante os três anos de gestão. Ao ser convidada a colaborar junto aos futuros editores, desejei tematizar as relações entre infância e cena contemporânea, no sentido ético e filosófico, a partir das noções de infância não concebidas por idade ou faixa etária, mas, antes, como um estado, um modo de ser e estar no mundo, anúncio ou prenúncio do novo.

Obviamente nem sonhávamos com uma pandemia mundial, e de longa duração, e as interferências radicais nos âmbitos cotidianos dos mundos de vida das crianças, bem como nas relações adulto-criança, com a marca imensa da impossibilidade de ir à escola, a sombra do luto nas famílias, e, ainda, a cruel estatística em alta dos maus tratos a crianças, chegando a casos de morte por espancamento e acidentes fatais infantis (pular ou cair pela janela? – acontecimento recorrente em casas de crianças brasileiras de diferentes idades entre 2020-2021), marcando indelevelmente as relações por aumento da violência e criminalidade adulta contra a criança. Também até maio de 2021, trinta mil crianças tentaram entrar sozinhas nos Estados Unidos da América, uma forma de migração desesperada e terrível; o aumento da miséria no Brasil é patente; desnutrição e morte de crianças indígenas nos assombram. Com oito anos de idade, uma menina Yanomami, da aldeia Maimasi em Roraima, sofrendo de malária, foi levada ao hospital, pesando doze quilos e meio (fato noticiado em maio de 2021, triste imagem, que correu o mundo, da menina desnutrida deitada em uma rede na sua tribo).

Para elaborar a chamada definitiva para a seção temática, dois anos depois do pré-convite, percebi como era necessário abrir o leque de possibilidades, de modo que a “cena contemporânea” fosse – tal qual o biscoito de Alice no País das Maravilhas – aumentada e diminuída, ampliada e minimizada, de modo que pudéssemos aceitar todo tipo de escrita que dialogasse com o momento pandêmico (mas não apenas). Daí escolher remeter-me às palavras, escritas no plural: percursos; afluentes; entroncamentos; raízes – escolhendo ainda, como fonte imagética para a chamada, uma gravura em metal do artista Valdir Sarubbi (1939-2000), pintor e gravurista cujo universo pictórico trabalhou poeticamente com a água de sua própria infância paraense, com a presença intensa de canoas, rios, igarapés, geografia que culmina, em sua obra madura, na abstração, pelo uso sutil e expressivo de pingos e luminosidades.

Ao final, os textos aqui reunidos trabalham horizontes diversos, entre a tradição – embora recente, mas já estabelecida – dos Estudos Sociais da infância, nos quais o papel do historiador Philippe Ariès é central, terreno preparado para a sementeira de um olhar plural para as crianças e para a infância: perspectiva avessa àquela desenvolvimentista, pois não pensaremos a criança por fases ou faixas etárias, modo de pensar no qual a infância seria apenas um tempo, conciso, de vida, mas, antes, abriremos portas e janelas para um espaço: um lugar, um horizonte que convida à habitação. Lugar que proporciona diferentes ocupações: por meio do pensar histórico e filosófico; pelo fazer artístico, seja na pedagogia, seja na arte espetacular; pelo viés contemporâneo no qual podemos considerar a criança como *performer* – de si, com o outro no mundo. Está aberto o leque de possibilidades que os oito textos apresentarão a você, leitor. Quiçá esta perspectiva múltipla nos faça melhores adultos, para pensarmos arte, políticas públicas efetivas e relações sociais afetivas, *entre* adultos e crianças.

\*

O leque, agora aberto, ventila por quatro eixos. Apresento-os retomando as palavras escolhidas para o chamamento da Revista:

• **Raízes:** abordagem histórica e a noção de arquivo

Vou tomar a palavra *raiz* por seu significado mais direto: a raiz fixa a planta no solo. Penso que os textos escolhidos para compor este eixo, e que abrem a seção temática, enraízam o percurso que virá, por meio de cuidadosos modos de escritas filosóficas que dimensionam o tempo, apontando para a responsabilidade adulta na construção das noções, plurais, de criança e de infância. Nesse agrupamento, o leitor vai encontrar-se com Joana Nascimento, com Caroline Rochefort e Carolina Clasen. Joana Nascimento, pesquisadora portuguesa, autora do texto que abre a sessão temática, intitulado “O assomar das intimidades na infância: um problema educativo”, discute e historiciza a noção de infância, o modelo de família e as instituições hierárquicas, fundantes da oposição adulto-criança, e nos convida a uma alternativa, em suas palavras, “a infância não confinada à criança”, de modo que o conceito de intimidade faça parte da “desmontagem crítica do discurso normalizado”. A autora mostrará a possibilidade da intimidade da criança na construção de uma materialidade plástica: o livro de artista nas práticas educativas. As duas outras autoras, Caroline Rochefort e Carolina Clasen, atuantes em um projeto extensionista da Universidade Federal de Pelotas, o Grupo Patafísica, em seu texto “Experiência em arte: arquivo, infância e narrativas”, captam gestualidades no papel de “mediadores”, em sintonia com Alfred Jarry que, segundo elas, definiu patafísica por “ciência das soluções imaginárias e das leis que regulam as exceções”. Creem em um “modo de existir crianceiro” e buscam não o visível, mas “o que está entre as camadas”. Junto a seus enigmas, o leitor adicionará seus próprios, uma vez que o texto nos lança a pergunta: “Quem narra, o mediador ou quem é mediado?”. Assim, seja pelo livro de artista, seja pelo paradigma patafísico de mediação, visitamos experiências singulares que dizem algo da criança parceira da criação adulta, embora insurgente e porta-voz do novo, coisas quase sempre esquecidas pelos adultos.

• **Percursos:** escola e artisticidade

Vou considerar neste eixo percursos tais como rotas e roteiros da arte e do teatro na escola. Os dois artigos nos levam a possibilidades para além da aula de artes: revelam a riqueza da expressividade da criança e a atitude adulta necessária para que os rumos sejam compartilhados, em destinos ainda em aberto. O primeiro texto, “Teatralidade instalada: aproximações entre o teatro e os modos de ser e estar da criança”, escrito por Adriana Silva, comenta a prática de dez anos da autora na Edu-

cação infantil, focando em um ano específico de seu trabalho e mesclando depoimentos poéticos de observação de um sobrinho, pensando a criança como coautora de tessituras espaciais e sensoriais, imersa na noção de espacialidade das instalações tal como concebidas por artistas contemporâneos. O segundo texto, “Uma aventura de um educador-artista / Ensino de Artes Cênicas nas Séries Iniciais”, escrito a quatro mãos, por Theda Cabrera e Francisco Souza da Silva, nos convida ao ensino de arte em busca de um contato menos engessado por um currículo escolar e mais próximo das crianças mesmas, processo no qual os autores se espantam com as possibilidades que essa atitude, aparentemente simples, abre nas relações entre o professor-artista e seus alunos. Nesse sentido, os dois artigos deslocam o ensino de arte das metodologias majoritárias para praticar as poéticas próprias de seus autores, entre altos e baixos, entre dores e delícias do cotidiano do artista-educador.

- **Entroncamentos:** infâncias e cena contemporânea expandida

Pensem comigo nos entroncamentos como pontos nos quais se encontram duas ou mais possibilidades. Neste eixo, o encontro será entre a arte espetacular com a criança – podendo gerar incômodo com a revisão da tradição, seja de um espectador parado em sua cadeira, seja de um ator que desconhece a potência e a teatralidade das crianças. O primeiro texto, escrito por Suzana Schmidt, “A obra cênica como experiência estética para a primeira infância: a trajetória poética-pedagógica do Núcleo Quanta”, trabalha com os anos iniciais como “potência criativa”. Brincar, jogar, habitar o espaço de jogo, a partir do que a autora nomeia por “processo artístico da dança-instalação”, pesquisa sua desde 2010 que une artes cênicas, artes visuais e música, revela sua importante caminhada na direção da criação com crianças (versus a criação para crianças). Seus dispositivos cênicos são o corpo, o espaço, o movimento, a ação e o jogo, as artes plásticas sonoras e as visualidades, em nome das assim chamadas “fontes de fantástico” que banharão as crianças pequenas. O segundo texto, submetido em francês e assim publicado, escrito por Rodrigo Scalari e intitulado na língua portuguesa “Quando o teatro encontra a infância: contribuições da Children’s School à pedagogia do ator na École du Vieux-Colombier”, apresenta a riqueza que é fazer foco na criança e na infância para as artes da cena, com base em uma rara e cuidadosa pesquisa documental do autor, debruçado sobre arquivos originais do Vieux-Colombier, diários da atriz e aluna de Coupeau, Suzanne Bing, e outros manuscritos, cujo resultado revela riqueza para o trabalho do ator, para o

desenvolvimento do teatro, e para o aperfeiçoamento tanto do professor quanto das crianças mesmas. Assim, nesse eixo, privilegiamos, de certo modo, a arte espetacular, no entanto sem abrir mão do caminho da artesanaria e da desmontagem das verdades majoritárias, especialmente no que diz respeito aos lugares da criação e da recepção.

• **Afluentes:** temporalidade pandêmica e a criança *performer*

Os afluentes seriam rios menores que desaguam nos rios principais. Elegi dois textos para o último eixo, apresentando escritas que revelariam exceções, não estivéssemos em plena pandemia: narrativa de uma formação de educadoras da pequena infância que tomou outro rumo, virtual, e de *flashes* de uma vida de criança que não pode ir para a escola, narrados por sua mãe solo: caminhos antes minoritários que se transformam, diante dos percalços da presença invisível do Coronavírus. Tudo mudou! Rios e marés não mais previsíveis... O primeiro texto foi escrito a seis mãos por Sirlene Giannotti, Soraia Chung Saura e Ana Zimmermann, cujo título é “Corpo, memória e imaginação: relato de um percurso formativo de educadores da primeira infância”, um relato no qual já na segunda página ficamos sabendo como a pandemia forçou a mudança de rumo do projeto inicial de formação na Educação Infantil, no ano de 2020. A narrativa surpreende ao propor outro uso das plataformas virtuais de maneira a instalar “um vivido poético”, em nome de uma fenomenologia da imaginação – seja da observação de crianças, seja da experiência mesma *on-line*. O texto mostra que aconteceu uma verdadeira experiência formativa teórico-prática, superando a cisão fazer/pensar. O segundo artigo, último texto da seção temática, foi escrito por Taís Ferreira, que o nomeou por “Criança-performer sem educação infantil: observações da mãe-documentarista em um ano de vida pandêmica”, é a mais completa tradução da chamada proposta para a seção temática. Borrando as fronteiras entre o público e o privado, Taís faz um emocionante e (auto)irônico relato que também une teoria e experiência para nomear a vida pandêmica por “a performance da casa” em 2020, seguida por um “experimento involuntário” em 2021. Finaliza com um elogio à escola para as crianças pequenas, uma espécie de manifesto-depoimento.

Os textos que fecham a seção temática mostram duas realidades distintas, cujas águas movimentaram os adultos na direção da criança de agora – a criança pequena cuja infância acontece durante a

pandemia, sem pares, e diante das relações virtuais, com necessidade de distanciamento, o surgimento de um outro (novo? velho? recorrente?) higienismo; as mulheres professoras da Educação Infantil precisando trabalhar a distância, outro elo com a noção de higiene que procurava bebês limpos e bem alimentados, mas, no entanto, as autoras pesquisam como navegar na adversidade e ancorar nas relações, na conversa, no desenho de memórias desses tempos tão atípicos. E que a resiliência de Taís Ferreira, mãe-documentarista, nos traga uma vela forte para atravessarmos a tempestade. Que a formação criada e recriada na tela do computador transforme tédio em calma, prenúncio da volta ao convívio com novos protocolos e afetividade situada no contexto da pandemia.

Para concluir esta breve abertura, que dá boas-vindas tanto aos autores quanto aos leitores da seção temática, retomo a expressão “especializar imaginações”, que compõe o subtítulo do texto que aqui se encerra. Aprendi e apreendi esse modo de dizer com Doreen Massey (2009), cerca de dez anos atrás, pela leitura de um livro seu, ao mesmo tempo em que eu escrevia o artigo “A criança é *performer*” (2010). Massey foi geógrafa e nos oferece uma noção de espacialidade intrinsecamente politizada, na qual a imaginação humana deve ter lugar privilegiado – e garantido. Interessante pensar a colaboração possível da Geografia de Massey para as artes, de modo que nossa discursividade sobre cenários se amplie para outros horizontes, paisagens e territórios. Lugares para habitar. Fazer arte navegando por rios que nos levam por percursos, afluentes, entroncamentos e raízes. Nessa chave, imaginei, pensei e, agora, concretizamos, todos juntos e misturados, a chamada para os artigos – nessa afinação foram aqui reunidos os textos, diversos e reveladores de maneiras de olhar as infâncias. Modo arquivista, antiestrutural, performativo; modo afetivo e afetuoso como fresta para uma escrita acadêmica situada no campo das artes; modo político que jamais abrirá mão de pensar e exercer a arte como lugar de transformação e convívio. Lá podemos respirar. Lá a criança corre e navega sua vida: em solidão compartilhada, nunca abandonada. Boa leitura.

Marina Marcondes Machado

Primavera de 2021

## REFERÊNCIAS

BRUM, Eliane, GLOCK, Clara. A cidade que mata o futuro. **El País**, Caderno Sociedade, 27 abr. 2020. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-04-27/a-cidade-que-mata-o-futuro-em-2020-altamira-enfrenta-um-aumento-avassalador-de-suicidios-de-adolescentes.html>>. Acesso em: 15 set. 2021.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é *performer*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35. n. 2, p. 115-137. maio/ago. 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444>>. Acesso em: 15 set. 2021.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço / Uma Nova Política da Espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

OLIVEIRA, Valéria. Missionário divulga foto de criança debilitada. **G1-RR**, Boa Vista, 10 maio 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2021/05/10/missionario-divulga-foto-de-crianca-yanomami-debilitada-em-rede-para-expor-falta-de-assistencia-a-indigenas-aldeias-abandonadas.ghtml>>. Acesso em: 15 set. 2021.

# O assomar das intimidades na infância: um problema educativo

*The arising of intimacies in childhood:  
An educational problem*

*El surgir de las intimidades en la infancia:  
Un problema educativo*

Joana Nascimento

Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto / Portugal

E-mail: [j.nascimento10phd@gmail.com](mailto:j.nascimento10phd@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2353-4895>

i2ADS / Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto / Portugal  
Doutoranda bolsreira FCT: SFRH/BD/145096/2019

## RESUMO:

Este artigo pretende fazer uma breve revisão histórica da infância e uma reflexão em torno da intimidade na contemporaneidade, num processo de desmontagem de perceções normalizadas dos termos. A investigação no campo da educação artística propõe uma reconsideração da infância, defendendo a sua existência em todas as idades, articulando os devires da infância na experiência artística. O assomar das intimidades na infância é matéria complexa em efervescência ao longo da vida, cujo sentido educativo ativa o diálogo entre aquilo que aparece - se manifesta - e aquilo que se constrói em processo de desaparecimento. A reflexão em torno de projetos envolvendo livros de artista em encontros educativos, procura traçar percursos de ações experienciais em crianças-livros-adultos, na renovação dos quotidianos.

**Palavras-chave:** *Infância. Intimidade. Educação artística. Encontro.*

## ABSTRACT:

This article aims to make a brief historical review of childhood and a reflection on intimacy in contemporaneity, in a process of dismantling normalized perceptions of the terms. The research in the field of art education proposes a reconsideration of childhood, advocating its existence at all ages, articulating childhood developments in the artistic experience. The arising of intimacies in childhood is a complex matter in effervescence throughout life, whose educational meaning activates the dialogue between what appears – is manifested – and what is built in a process of disappearance. The reflection on projects involving artist's books in educational encounters, seeks to trace paths of experiential actions in children-books-adults, in the renewal of everyday life.

**Keywords:** *Childhood. Intimacy. Art education. Encounter*

## RESUMEN:

Este artículo pretende hacer una breve revisión histórica de la infancia y una reflexión en torno a la intimidad en la contemporaneidad, en un proceso de desmontaje de las percepciones normalizadas de los términos. La investigación en el campo de la educación artística propone una reconsideración de la infancia, defendiendo su existencia en todas las edades, articulando el devenir de la infancia en la experiencia artística. El surgimiento de las intimidades en la infancia es un asunto complejo en efervescencia a lo largo de la vida, cuyo sentido educativo activa el diálogo entre lo que aparece – se manifiesta – y lo que se construye en un proceso de desaparición. La reflexión en torno a proyectos que involucran libros de artista en encuentros educativos, busca trazar caminos de acciones vivenciales en niños-libros-adultos, en la renovación de la vida cotidiana.

**Palabras-claves:** *Infancia. Intimidad. Educación artística. Encuentro.*

Artigo recebido em: 27/03/2021

Artigo aprovado em: 25/07/2021

## Introdução

*O assomar das intimidades na infância: um problema educativo* desenvolve-se ao longo de três partes que engendram a possibilidade de desmontar atitudes normalizadas no campo da educação artística, particularmente no que se refere à percepção da infância, das intimidades, na atuação de arte-educadores na mediação em arte contemporânea.

A primeira parte debruça-se sobre a sensibilidade à infância avançada por Philippe Ariès, pela percepção do conceito de infância em transformação ao longo do tempo, capaz de destabilizar uma área de estudo genealogicamente inerte. A partir da teorização da criança encetada por Alice James, Chris Jenks e Alan Prout, destaca-se a constituição da infância exposta à relação binária adulto-criança, em que esta última se compromete numa condição ontologicamente futurizada. A segunda parte trata de mapear discursos disciplinares que sinalizam a intimidade, expondo a necessidade de ir além da restrita percepção de intimidade fixada na sexualidade infantil. Aborda-se a construção social da intimidade vinculada ao modelo de família no pensamento de Richard Sennett, e do firme desenho moderno na separação dos domínios público e privado. A partir de João dos Santos, aproximam-se os devires da infância e das intimidades, compostas por um conjunto de relações plurais. Os termos infância e intimidades são, na terceira parte, mobilizados para o campo da educação artística, defendendo-se a sua reconstrução. Na interseção dos termos, ensaia-se a possibilidade de questionar posicionamentos normalizados, defendendo-se reconsideração de gestos, materiais, práticas e processos.

### 1 Infância

Considerada hoje uma fase particular do desenvolvimento humano, pode dizer-se da infância que é um termo impregnado com um afastamento daquilo que é considerado como o mundo do adulto, e que é recente enquanto construção social. Não se pretendendo negar o lugar ocupado pela criança ao longo dos tempos, evidencia-se uma instabilidade para esse lugar que, em diferentes

momentos históricos, e no confronto com circunstâncias culturais, sociais, políticas, científicas, ora se manifesta particular, central, ora se dilui entre outros lugares subalternos.

Phillipe Ariès (1914-1984), numa tese que é suscetível às representações artísticas que fazem parte da história, diz-nos que a arte e a decoração da Roma Imperial testemunham um lugar peculiar para as crianças, e que esse lugar se manteve na sombra até ao século XII, altura em que, a par da redescoberta da cultura escrita e, por conseguinte da escola, essa sensibilidade reaparece. No seu livro *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime*<sup>1</sup> (1960), adianta que a sensibilidade à infância teve uma gestação lenta e gradual desde a segunda parte da Idade Média, a partir dos séculos XII-XIII, movimento que se impôs em contínuo progresso a partir do século XIV. O historiador que argumenta a inexistência do conceito de infância na Europa até ao século XVIII toma o período progressista do Século das Luzes como momento em que as crianças são consideradas, pela primeira vez, um grupo socialmente diferenciado, com necessidades, interesses e características próprias.

As transformações operadas na atenção dada às crianças, tornam-se visíveis no modo como se apresentam em sociedade. Entre outras manifestações, o novo vestuário que lhes é destinado conforme as possibilidades dá visibilidade a todo um corpo que é vestido no projeto para a idade adulta. As crianças pequenas, que habitualmente usavam as faixas<sup>2</sup>, começam a usar andrajos nas classes pobres e roupa à medida nas classes abastadas. A partir do século XVI, as crianças que estão aptas a frequentar a escola, não nas classes populares, terão uma maneira de vestir própria, sobretudo os meninos, as meninas continuam ataviadas como as senhoras. Os meninos (como também os velhos) vestem primeiro uma espécie de túnica abotoada à frente e depois, a partir de finais do século XVII, um vestido idêntico aos que usam as mulheres, um uso que se mantém na burguesia em França até a guerra 1914-1918 (ARIÈS, 1997, p. 367).

Os intelectuais que se debruçaram sobre os assuntos das crianças e da educação no século XVIII não parecem ter suscitado grande influência sobre pais e educadores, com o entusiasmo que partilhavam pelas virtudes de satisfazer a natureza infantil no enalço do *Émile*<sup>3</sup> de Jean-Jacques Rousseau. No século XIX, desenvolveu-se um sistema de amestramento, a par da estruturação da sociedade capitalista, industrial, fortemente alavancada pela burguesia em ascensão. "Os pais oscilavam entre o excesso de mimos tradicionais e uma boa tarefa" (ARIÈS, 1997, p. 369). Tornam-se célebres os gestos de punição, vulgariza-se a cachada e o uso da palmatória ou fêrula como instrumentos de castigo. Só o triunfo da psicanálise, nos primeiros anos do século XX, parecia influenciar a redução das punições corporais e os castigos enquanto exercícios de força em nome do benefício do futuro da criança.

Em certa medida, o problema da infância desenvolve-se em estreita relação com o modo como alguns aspetos da vida em sociedade se estabelecem, quer através de instituições específicas como a família, a escola, o estado, quer nos modos como a sociedade se imagina a si mesma, no seio de uma estrutura geral, em que a idade adulta padece de uma certa estabilidade e a criança exprime essencialmente a sua condição de adulto por vir.

Crianças mimadas, crianças açoitadas, tanto umas como outras eram os dominadores no século XIX e começo do século XX. Vimos assim a criança sair do anonimato e da indiferença das idades remotas e tornar-se a criatura mais preciosa, mais rica de promessas e de futuro (ARIÈS, 1997, p. 369).

A admissão da necessidade de um tratamento diferenciado, de proteção, de acompanhamento e preparação das crianças para a vida adulta, justifica o estabelecimento daquilo que se considera próprio / impróprio, necessário / evitável, desejável / punível na relação entre crianças e entre adultos e crianças. A vontade de ordem e moralidade leva à segregação das crianças cuja condição 'natural' implícita é a da vulnerabilidade que finda na idade adulta. Paradoxalmente, considera-se que a vida adulta é naturalmente promíscua. Assim, pôde assistir-se à ascensão de uma força corretiva sobre os jovens no sentido de uma prática necessária, um gesto que investe na sua polidez futura. Corolário convin-

cente, transita em parte para o modelo contemporâneo de família, em que o número de crianças é mais reduzido, cada criança é pretensamente desejada e mais programada, considerando o aumento de recursos para o planeamento familiar a partir da segunda metade do século XX. Destaca-se a popularidade da pílula contraceptiva, usada para controlo da natalidade desde da década de 1960, a solução para evitar a gravidez indesejada que é tomada pela primeira vez em mãos pelas mulheres.

Uma parte significativa daquilo que é convocado para esta reflexão relaciona-se com a perceção da família no ocidente latino, entre os séculos XIX e XXI, a transformação do agregado familiar por um fenómeno profundo de sensibilidade coletiva, e o seu ajustamento com modelos de transmissão de conhecimento, cúmplice no processo de escolarização da sociedade. Focando num momento histórico que antecipa uma aceleração de mudanças nessa perceção, pretende-se compreender como se alinham o conjunto de instituições que estruturam política e socialmente as sociedades, e o modo como estabelecem uma hierarquia baseada na idade como critério de diferenciação, que força a oposição adulto-criança.

Os historiadores admitem um modelo antigo de família, enquanto unidade permeável na socialização, recheada de rituais de passagem, em que a educação se distribui ao longo de toda a vida. Embora permeável, este modelo investe numa relação particular entre educação e ação acompanhada dos jovens, favorecendo tanto o contato entre indivíduos de classes etárias próximas como a associação entre idades diametralmente opostas, para a repetição de atividades consideradas úteis, na tradição, aprendendo-se os papéis estabelecidos e assegurando a transmissão dos valores e dos conhecimentos de natureza religiosa, cultural, técnica ou científica. Os filhos pertencem tanto à comunidade como a família biológica. Há algo desta “conceção de educação que permanecerá entre os humanistas do século XV e manifestar-se-á numa resistência à ideia modernista de concentrar a formação do adulto num curto período da vida” (ARIÈS, 1997, p. 374).

Outro modelo iria entretanto tomando forma, numa unidade familiar nuclear mais fechada, ao ritmo da construção da ideia de privacidade burguesa. Durante o século XIX, a família vai-se construindo como refúgio idealizado (SENNETT, 1988, p. 35). Substituindo progressivamente o caráter não escolar da educação no sistema de aprendizagem com adultos que perdurou por longos séculos, no século XIX, estas duas tendências recebem um impulso vigoroso com as legislações que tornam obrigatório o ensino primário. Se o modelo moderno de família se vai cristalizando, a partir da segunda metade do século XX, a demanda de uma multiplicidade de debates públicos protagonizados por movimentos revisionistas da discursividade hegemônica, avança outros modos de ver e fazer ver o sujeito, dando início a uma fratura de modelos rígidos de família na contemporaneidade, por via de desnaturalizações de categorias *normais* enquanto estatutos sociais. Também o pensamento feminista<sup>4</sup> tratou de problematizar o espaço da família como espaço de subordinação e a domesticidade como espaço de controle. O refúgio idealizado tinha ocultado, no segredo da vida privada, um conjunto tensões que se tornam mais públicos nos debates inaugurados.

O sistema de transmissão de conhecimento na sociedade pende para a supremacia da escrita sobre a oralidade, reelaborando-se um conjunto políticas formativas propondo diferentes papéis para agentes comprometidos com a educação infantil. A escolarização da juventude, com diferentes ritmos em diferentes países, tinha-se constituído como mecanismo formativo que reserva um grupo etário da sociedade. Mas é ao conjunto das instituições especificamente concebidas e implementadas para processar a criança enquanto entidade uniforme que se deve a fixação de uma hierarquia baseada na idade, como critério de diferenciação que legitima a oposição adulto-criança. A emergência da possibilidade de mudança social permanente e da ideia de rebelião juvenil contra a ordem social, começa a dar sentido à análise séria das gerações entre o fim do século XIX e o início do século XXI. Considera-se que cada geração vive contemporaneamente em várias dimensões, e constrói a sua vida numa imagem que coloca em conflito com os valores herdados, capaz de reagir ao movimento do seu presente, e com uma ideia de futuro. Uma geração deixa à geração seguinte um conjunto de

necessidades e ânsias, sempre reinterpretadas pela história e pela sua história (ARIÈS, 1997, p. 358). Há um ponto particularmente sensível neste esforço de compreender a mudança. A necessidade que muitos pensadores tiveram de interpretar extensamente ideais de gerações nas relações sucessivas que estabelecem (a lembrar a energia dos movimentos das vanguardas modernistas) é reveladora da importância do lugar charneira da juventude. Na imprecisão do que pode ser considerado uma geração (nas décadas de início e fim por exemplo), vale destacar a precisão da passagem à idade adulta como momento fundamental da transmissão ou recusa da educação recebida, e no valor da mudança que a sua geração incorpora. Mais uma vez, subentendida está a percepção da criança enquanto ser a integrar-se, e do adulto enquanto ser íntegro. A investida diacrónica simboliza uma procura de controlo através do entendimento da diferença. No problema trazido para este artigo, situam-se os limites da abordagem de Ariès neste ponto. Embora abra um campo de análise relevante ao relativizar o conceito de infância, de certo modo parece encerrar a infância no domínio da modernidade.

Iniciando o que parece assemelhar-se a uma arqueologia das imagens da infância, Ariès pôde afirmar que a infância não foi sempre a mesma coisa ao longo dos tempos, não é um elemento permanente na natureza humana e, ao relativizar o conceito de infância, cria uma ruptura na redução 'natural' do termo. Apesar das polémicas em torno dos escritos de Ariès (referidas na nota 1), o seu contributo teórico mostra-se pertinente para o estudo da intimidade na infância, na percepção das atitudes perante o que se considera ser a infância a cada momento, e a sua importância para o posicionamento do educador perante o trabalho que toma em mãos.

Em que é que pensamos ao contemplarmos as crianças? Se as vemos como puras, bestiais, inocentes, corruptas, cheias de potencial, tábuas rasas, ou mesmo como encaramos os nossos Eu de adultos; se elas pensam e raciocinam como nós; se estão imersas numa vazante de inadequações ou se possuem uma clareza de visão que, pela experiência, perdemos; se as suas linguagens, jogos e convenções são alternativas, imitações ou precursoras toscas das nossas próprias, mais adultas, ou simples trivialidades transitórias e impenetráveis, divertidas de testemunhar e colecionar; se elas estão

constrangidas e nós alcançamos a liberdade ou se, pelo contrário, nós assumimos o constrangimento e elas é que são verdadeiramente livres – todas as considerações, e outras para além destas, continuam a marcar a nossa teorização sobre a criança na vida social (JENKS, 2002, p. 186).

É por causa deste complexo concetual que se exige a abertura de fronteiras colocadas em torno da experiência da infância. O que é que se mobiliza hoje para o trabalho educativo com crianças?

Em termos das práticas estabelecidas no âmbito da educação artística, admite-se a necessidade de problematizar a condição da criança, ontologicamente futurizada, bem como desenvolver em alternativa a infância não confinada à criança.

Infância remete para qualquer coisa que chega logo a seguir ao princípio, o tempo (precoce) da chegada do infante ao mundo. Etimologicamente, *infans* refere-se a uma existência não falante (do latim *fari*: dizer, falar). A raiz do termo evoca também outra palavra latina: *fatum*, que significa o dito, destino, fatalidade, um estado predeterminado. Pela forma como se coloca, por aquilo que não é, sublinha (pelo menos) um princípio de não integridade. Se para a infância (sempre relativa aos sujeitos e não aos animais<sup>5</sup>) o destino é a fala – o estado predito do assomar do sujeito –, então o termo infância, que se refere a alguém que não fala, parece definir os humanos precisamente excluindo o que é sua característica diferencial.

Seria o infante um humano antes de ser humano? Se a infância é um estado no qual a linguagem está, mesmo antes da fala, como pode o conceito de intimidade desafiar a primazia da palavra?

A infância, enquanto promessa de vida na sua máxima potência, é alvo inevitável das ideias dos adultos sobre o seu próprio mundo, recaindo sobre eles conceções em torno da sua responsabilidade em proteger / salvar a infância, por via do amor. O que está aqui em causa é o peso da fantasia adulta, sobre o mundo infantil e sobre o que pode, deve ou não deve esse mundo ser. Numa breve revisão histórica foi possível identificar a origem de algumas das convicções e

afetos sobre a infância, que pairam ainda sobre diferentes instituições educativas alimentadas por três vetores: uma transformação da economia emocional da família e a cristalização do lugar central de proteção e capacitação da criança; a identificação da infância enquanto período de imaturidade que requer disciplina e formação; o sistema de ensino em escolas com graduação por idade, pensadas como o lugar próprio das crianças.

## **2 Intimidade**

A complexidade do conceito de intimidade e o modo abrangente como é mobilizado, tornam-no terreno movediço. Atualmente, a pesquisa deste conceito associa-o, em primeiro lugar, a questões como a relação conjugal, a atividade sexual, a identidade de género, o âmbito emocional na família, etc., que, entre o campo teórico e o popular, se anexam a uma crença na sua função vital na constituição da personalidade, calibração de comportamento, significação de existência humana. No que respeita à articulação da abordagem teórica nas disciplinas académicas (em ritmo crescente de diversidade), a intimidade é um tópico recorrente, mas que revela pouco consenso na própria definição enquanto fenómeno (REGISTER; HENLEY, 1992) e, alargando às problemáticas das tecnologias de comunicação, na divisão entre público e privado, carregam consigo muitas naturalizações que parecem resistir a uma caracterização menos hegemónica (MARINO, 2020).

Em termos de artigos científicos, a intimidade tem um estatuto especial em ambiente clínico, na psicoterapia, na psicologia social, na teoria da personalidade. São ainda várias as disciplinas que recorrem ao termo intimidade (sem necessariamente problematizar). De modo exemplificativo, passa-se a elencar de forma não hierarquizada: etnologia, antropologia, psiquiatria, sexologia, sociologia, musicologia etc. Em cada uma, a intimidade torna-se um objeto caracterizado por um desejo de proximidade ou qualidade de um conhecimento profundo, feito por dentro, uma unidade estruturada e estável, uma escala com uma energia quase magnética, agregadora de outros tantos conceitos que reportam aos léxicos disciplinares em que vão surgindo. Também a historiografia do século

XX procurou construir uma revisão crítica das grandes narrativas históricas de dadas épocas, no rasto daquilo que permaneceu na obscuridade, entre ideias, ideologia, segmentos morais, atmosferas de compreensão científica. Algumas perspectivas têm vindo a desenvolver-se na pesquisa do espaço permeável e difuso dos quotidianos, para a compreensão dos domínios de representação coletiva, nas maneiras de sentir e pensar em diferentes épocas, sobretudo na modalidade da História das mentalidades. A intimidade, envolta na reserva de manifestação, eventualmente captada no limiar do privado e do público, é um termo que reaparece com algum vigor neste contexto. No entanto, também aqui o termo se faz acompanhar de uma série de outros tantos, destacando-se o modo como é remetido ao domínio do privado como em *História da vida privada*. Publicada em 1985, em cinco volumes dirigidos por Philippe Ariès e Georges Duby, dá uma perspectiva histórica com contributos de vários autores, em que pode identificar-se o termo intimidades numa categoria que agrega individualismo, sexualidades, sentimentos pessoais (VAINFAS, 1996, p. 20).

Neste artigo, a revisão do termo intimidade empreende-se no ímpeto de instigar os modos como pode ser problematizado nas práticas artísticas e educativas na contemporaneidade, acomodando a infância, conforme pensado na primeira parte. Assim, olhar para o passado corre no sentido do reencontro com situações em que a ideia de intimidade teve diferentes papéis. Sendo comum a reflexão sobre a intimidade fixar-se na fase adulta (e/ou na passagem para a idade adulta), historicamente pôde vincular-se às crianças por uma tirania desenvolvimentista da sexualidade infantil. O conjunto de discontinuidades que a narrativa em torno da intimidade na infância procurará redesenhar é pontuado por momentos em que se verificam transformações que tornam a constituição do conceito mais problemática. Não se trata de criar um inventário exaustivo dos modos de existência da intimidade na história ocidental, mas uma costura dos fragmentos de diferentes períodos históricos recentes, no encalce de problemáticas de sobre-exposição da experiência de vida na infância face ao perigo de invasão, perda de direito e abuso.

O fim do século XVIII fica marcado por um processo de revoluções democráticas que se espalham pelo mundo. Com particularidades históricas em diferentes países, destaca-se a influência que os acontecimentos em França e em Inglaterra tiveram no desenho do projeto moderno no mundo ocidental e, sobretudo, para a questão aqui trazida, na forma como motivaram uma aceleração das transformações sociais. A realidade social e urbana exprime uma revolução no modo como o ser humano se vê a si próprio, e como enfrenta a sua experiência ao longo da vida, estimulado pela sua sensibilidade para a infância. Uma ideia muito particular de intimidade constrói-se em proximidade com o direito à privacidade e a uma condição civilizada, que a burguesia começa a reivindicar. O urbanismo, a cidade, o *habitat*, vão confirmar estas intenções. Verifica-se uma redução dos espaços comunitários e das relações de vizinhança em favor da sociabilidade doméstica, refletindo-se também na diversificação dos ambientes no interior das casas (VAINFAS, 1996, p. 16). Coloca-se em marcha a expansão de um modelo de intimidade que a sociedade reconhece como processo motivado pela captação de um “novo eu, encerrado em si, por si”. Esta mudança, faz-se acompanhar de um “processo civilizador”<sup>6</sup>, escrutinado por Norbert Elias, nos fundamentos e modos como se produz o Estado Moderno, espelhado no caráter prescritivo de manuais de civildade na época. Com o declínio da sociedade feudal, a educação voltou-se para a construção do indivíduo apropriado para a sociedade que se estava a formar, condizente com os desejos de empoderamento da classe burguesa, procurando alcançar a estrutura mental e emocional da aristocracia, tida como civilizada.

A linha divisória entre vida privada e vida pública constituía essencialmente um terreno onde as exigências de civildade – encaradas pelo comportamento público, cosmopolita – eram confrontadas com as exigências da natureza – encarnadas pela família (SENNETT, 1988, p. 33).

Durante o século XIX, o modelo-fechado de família conjugal prevalece nas cidades prestando-se a criar um retiro idealizado, um mundo exclusivo, com um valor moral mais elevado que o domínio público para todos aqueles que tinham meios de erigir barreiras contra a ordem pública, onde a segurança material

podia ser concomitante ao verdadeiro amor marital e as transações entre membros da família não suportariam inspeções externas (SENNETT, 1988, p. 35). Trata-se de considerar aqui, a construção da ideia de intimidade inscrita na crença absoluta na necessidade de reserva individual, autoimposta. A autorrepressão na esfera pública era proporcional à crença de risco eminente no desvendamento involuntário da personalidade<sup>7</sup>, em gestos do corpo, em traços físicos, lapsos de linguagem, etc. Nos manuais de educação dos filhos e nos manuais para os jovens dos anos de 1870 ou 1880, encontram-se reiteradamente os temas contraditórios da evitação dos perigos mundanos na companhia de estranhos, e a ordem de se aprender tão completamente os perigos do mundo, que a pessoa se tornaria suficientemente forte para reconhecer essas tentações ocultas no caso dos homens, e suficientemente íntegra para reconhecer o espaço público enquanto sinónimo de desgraça para as mulheres (SENNETT, 1988, p. 40). Nos novos termos, a ideia de realização pessoal, desenvolve-se em torno de dois polos também idealizados - o amor e o trabalho -, em que se articula o conjunto de referências de condutas no pensamento burguês. O amor ligava-se à nova sensibilidade à infância, o íntimo circunscrevia-se ao sossego do lar. O trabalho estava tomado pelo imperativo emergente do capitalismo como modo de produção dominante nos países da Europa (1880-1930). A família era a base da nação por produzir mão de obra disciplinada e honesta. No ímpeto de rasgar com o passado e com a tradição, favorece-se uma cultura individualista, em nome do universal e da razão, levada ao extremo.

Na viragem para o século XX, a influência do pensamento de Sigmund Freud vai relacionar a vida adulta com a sua infância passada, o inconsciente da infância no adulto, nos modos como ela toma forma no adulto sob a forma de patologias, recalçamento, frustração, histeria, etc., popularizou-se o conceito de líbido, impulso sexual, conduta normal / anormal (JAMES; JENKS; PROUT, 1998, p. 20). O Eu psicológico, situado num primórdio humano, constituiu um novo potencial para a autoexploração do adulto, enquanto reforçava o lugar da criança numa (pré)existência futurizada. Decorrente disto, a vigilância é um fator que acom-

panha toda a vida, manifestando-se em todas as idades e o valor idealizado da intimidade é indissociável do potencial denunciante da verdade involuntária de si.

Se o autocontrole e adestramento (reconhecendo os contributos de Freud e Nietzsche) correspondiam, no pensamento de Elias, a um processo evolutivo, em Sennett, pelo contrário, o “temerário recuo diante da expressão” motiva o paradoxo presente na afirmação de que o “arroubo e a semente de uma intimidade compulsória estão totalmente unidos” (SENNETT, 1988, p. 188).

A partir da segunda metade do século XX, a pressão sobre o desvendamento dos segredos irá afetar profundamente as atitudes também perante as crianças, no sentido da atenção que sobre elas se exerce, um sentido corretivo, controlador, avaliador, permanentemente vigilante, intensificada transversalmente (também) nos aparelhos educativos. Consciente deste processo, o que é que poderá hoje ser a atenção e o cuidado para com as crianças? E como pode ser problematizado pela educação artística?

No pensamento de João do Santos<sup>8</sup> (1913-1987), a intimidade constitui “material do pensar muito rico”, necessário (na criança, no adulto) à manutenção do “conflito interno”.

Conflito interno é a luta dos contrários na intimidade do que se pensa; do que se deseja e do que se pode ou deve fazer: do que se tem de decidir face à inércia; da ordem e da desordem; da ordenação cronológica ou aritmética e da ordem arbitrária; da obediência e da transgressão; do Eu, de Outrem e dos outros; do que aprendemos e do que nos ensinam ou querem ensinar (SANTOS, 1991, p. 81).

A pedagogia em Santos expressa o paradigma relacional. A intimidade, a ser pensada em termos de matéria medial para o exercício de pensamento, pode constituir, no âmbito da educação artística, muito mais um lugar que se vai construindo e menos uma qualidade vetada à preservação. A intimidade pode ser encarada como uma espécie de jogo imaginativo impessoal, porque permite um autodistanciamento e porque não está no humano (em hipótese), em que a

infância em devir pode trabalhar e retrabalhar as regras, uma vez que elas não são verdades imutáveis, mas possibilidades de relação com situações que, na vida de si, não se tem possibilidade de experimentar, compreender, desejando manter em segredo. Assim, as regras definidas num grupo são convenções sob o controle da criança.

Os segredos são essenciais à constituição individual, bem como à construção da vida num grupo de indivíduos. Os segredos permitem que as crianças e os adultos possam acomodar a angústia de lidar com a complexidade do que não sabem / não desejam expor, deixando, ainda assim, uma energia utópica de conversação. Como construção simbólica, a intimidade justifica uma deslocação do momento que está a viver para um posicionamento provisório em outras entidades, coisas que não lhe estão tão acessíveis, dos enigmas que não compreende e que precisa de trabalhar consigo mesmo, no seu segredo, na sua intimidade, na sua imaginação. Opera no indivíduo uma fuga da sua concretude, uma fermentação da imaginação que se mantém, por exemplo, no pensamento criativo dos artistas. Há uma reserva de conhecimento que se envolve com um processo que faz desaparecer, convoca para uma ausência motivada por uma ambiguidade de sensações, que são vias de acesso à constituição da vida interna no pensar. Este tipo de atenção é absolutamente diferente da ideia de vigilância permanente que, quando inquisitiva para a criança, a obriga a mentir, no ímpeto do resguardo daquilo que não pretende (não deseja / não pode) assumir, tornando-se um tipo de atenção fraturante na constituição em termos de sociabilidade, para além de potencialmente fomentar o complexo de culpa.

A intimidade não possui um significado único ao passar por tantas mãos e por tanto tempo no entanto, na história recente, tem merecido encerramento em lugar próprio, subentendendo barreiras intransponíveis que variam desde a casa burguesa, à família nuclear, aos(às) companheiros(as), a ambientes de criação artística, etc. Vem servindo para caracterizar relações peculiares humano-centradas, onde se valoriza elementos como a comunicação não verbal, a presença, o tempo, a aproximação, o corpo, o destino, a surpresa, a transfor-

mação. Nos modos avançados anteriormente, a preservação da intimidade corresponde a uma escala de relação que não se realiza, algo que permanece imutável, sinal de diferença, uma diferença constitutiva. Vinculada à ideia de necessidade de retiro, de silêncio, de solidão, para acomodar o sentimento de interioridade na construção da subjetividade, a intimidade é problemática. Poderá / desejará a prática educativa ser atravessada pela peculiaridade que caracteriza a intimidade, em relações com o que se situa no humano e para além do humano? Poderá o fenómeno interpessoal, perder a sua primazia para uma experiência múltipla de construções emergentes da conexão e desconexão, fusão e separação, de materiais heterogêneos?

Abandonando a atitude 'natural' bem como a 'cultural' sobre a infância e sobre a intimidade, propõe-se a consideração de uma multiplicidade de 'culturas da natureza', isto é, de uma variedade de híbridos complexos constituídos de materiais heterogêneos e emergentes ao longo do tempo.

### **3 O assomar das intimidades na infância – um problema educativo**

O que motiva as inquietações convocadas para reflexão neste artigo é o trabalho educativo de uma década, que procura articular a prática artística pessoal e a conceção e orientação de projetos educativos em diferentes espaços / instituições culturais. A caracterização do posicionamento reflexivo, enquanto arte-educadora, trabalhadora independente na mediação cultural e artista, reúne um conjunto de processos e de práticas particulares num terreno movediço que urge compreender e problematizar. A destacar a forma como as propostas educativas são concebidas em proximidade com experiência estética e o modo como as intenções iniciais das propostas se flexibilizam no encontro educativo. Embora o argumento do artigo reconsidere as perceções de infância e intimidade historicamente construídas, elas não surgem como um ponto de partida, mas um caminho necessário para a desmontagem crítica do discurso normalizado. Depois do desenvolvimento dos pontos 1 e 2, estão reunidas melhores condições para

afirmar que: a infância não é uma coisa de crianças; a intimidade não é uma coisa de adultos. A partir daqui, irá sustentar-se que também a educação não é exatamente “aquilo que toda a gente sabe!”, não se resume àquilo que se sacraliza em estabelecimento de ensino, em ambiente higienizado, com regulamento normativo, nem aos lugares onde o tempo de ‘fazer conversa’ como meio de pensar aquilo que vai emergindo, tem pouco valor acrescentado.

Tendo isto em consideração, propõe-se o questionamento do modo como pode a educação, e em particular a educação artística, construir na infância um lugar para a intimidade, onde a singularidade da experiência artística surja de forma espontânea. Para tal, elege-se o livro de artista como matéria e veículo relacional. O assomar das intimidades na infância é um problema educativo que se vai tecendo no encontro dos corpos, espaços, coisas animadas e inanimadas numa relação transicional da matéria. A partir destas circunstâncias, insiste-se numa conversação paralela, complementar, que não destitui a sociedade da sua função educativa essencial. O que interessa é a possibilidade de encarar o trabalho da educação artística, menos como uma oferta programada que se faz a um grupo de crianças, mas um trabalho que abre espaços intersticiais, para integrar a infância de crianças e adultos, vistos através da multiplicidade de devires, em contacto com materialidades diversas. Enquanto artista-educadora<sup>9</sup> que concebe e integra encontros com grupos de crianças no sentido de convocar questões da contemporaneidade, importa pensar a atitude que se arrasta nestas imersões, que são atravessadas pela complexidade da vida. Se a proposta educativa estiver vinculada a um modelo de desenvolvimento de criança, que encara o crescimento na relação da competência com a idade, então, o modo como se abordam as crianças, a relação que se estabelece com os livros e, posteriormente, o modo como são interpretados os dados da investigação, irá refletir necessariamente essa posição normativa, sedimentada. Mesmo os métodos mais inovadores centrados nas crianças, ainda que multipliquem as plataformas de interação, tecnologicamente mais ou menos sofisticados, podem garantir novas vozes sobre as crianças mas não garantem, por si só, que as vozes das crianças sejam ouvidas. Daí a necessidade de resignificar a infância e o espaço da intimi-

dade na investigação. O processo educativo investe tanto num questionamento dos habituais contornos da noção de intimidade, quanto a afirmação dos segredos comprometidos com o direito inalienável à reinvenção. Alimentando a fabricação de uma versão alternativa de infância, com uma complexidade, e uma ambiguidade que se aproxima da tendência para assumir também o adulto (outrora numa posição oposta) num espectro menos estável. (PROUT, 2005, p. 12). A complexidade contemporânea trouxe o carácter inacabado da idade adulta tão visível quanto a das crianças. Ambos, crianças e adultos, devem ser vistos através da multiplicidade de devires (tornar-se) em que todos estão incompletos e dependentes (PROUT, 2005, p. 67).

Nestes termos, o tempo longo de 'tornar-se' pode e deve ser assumido desde logo no âmbito da educação artística. O conceito de intra-ações<sup>10</sup> avançado por Karen Barad, pode ser útil para pensar este problema.

A noção usual de interação pressupõe que existem entidades cuja existência é individualmente independente ou agentes que preexistem uns aos outros. Pelo contrário, a noção de intra-ação arruína o sentido comum de causalidade. [...] indivíduos não preexistem como tais, mas sim materializam-se na intra-ação. (BARAD, 2012, p. 77, tradução nossa).

Integrando a hipótese de que os indivíduos só existem enquanto fenómenos (relações materializadas / materializantes particulares), a sua reconfiguração continua é uma pequena parte de um emaranhado de outras tantas relações com outras matérias.

Quer o discurso prosaico, quer o discurso no mundo académico, aproximam frequentemente intimidade e privacidade<sup>11</sup> como evidenciado no ponto 2 deste artigo. É importante no entanto, que nesta reflexão os termos se distanciem o suficiente para que não comunguem a reprodução da lógica capitalista, que favorece uma visão patrimonialista e patriarcalista da privacidade e da intimidade. Torna-se por isso necessário desenvolver um conceito de intimidade diferenciado. O que se defende é que, no âmbito da educação artística, a intimidade se pode construir num campo transitório, turvo, suscitado pela atenção e imaginação. O

uso que se faz de um conjunto heterogêneo de estratégias formuladas para favorecer o grupo no exercício de interpretação e representação, é imaginativo, e menos vinculado a verdades estáveis. Valoriza-se portanto, uma prática educativa baseada no diálogo por diferentes processos experimentais, em vez de uma prática artística para aquisição de competências (várias). Se no plano das intenções é importante ser transparente, o modo e a oportunidade como são abordados os livros de artista no seio dos devires da infância tem particularidades que se desenham nos encontros onde se incluem os livros na sua materialidade e alcance concetual. No sentido em que foi antes enunciado, pode agora falar-se em termos de atenção e cuidado em relação à intimidade convocando para estes termos uma nova ordem, divergente daquela que a modernidade parece cristalizar junto ao vetor da economia. Uma das possibilidades é a ordem ética da atenção e a ordem filosófica / política do cuidado. É importante que a atenção possa abandonar o sentido vigilante constante – o que observa, determina, mede, compara, conclui –, sabido que, quando todos se estão a vigiar mutuamente, a sociabilidade diminui. É por isso oportuno que a atenção possa ser alimentada por um sentido de recetividade, no tempo do encontro, com disponibilidade para ‘pensar com’. O cuidado surge no estado transitivo, em conformidade com o crescer, o viver, o desejar, como um gesto político do deixar continuar. É um cuidado na manutenção do conflito interior para a consciência imaginativa da passagem, que se revela como uma conversa que se tem, sobre as vidas possíveis, numa descontinuidade, assumindo que aquilo constitui a vida de cada coisa, possa contribuir para uma conversa intimista sobre nós. Ao exercício do cuidado que se traz aqui, cabe ainda deixar sobreviver o que é intrinsecamente incompreensível, daquilo que se expressa sem comunicar.

### **3.1 Encontro**

Ao propor uma pesquisa experiencial, procura-se convocar aquilo que emerge e aquilo que submerge num encontro que se inicia e termina em conversa, entre possibilidades de constituir campos temporários de intimidade. Pode dizer-se destas conversas, que qualquer coisa que possa ocorrer na construção de um

comum, se articula num domínio do impessoal (como referido anteriormente). “O encontro é uma ferida. Uma ferida que, de maneira tão delicada quanto brutal, alarga o possível e o pensável, sinalizando outros mundos e outros modos para viver juntos, ao mesmo tempo que subtrai passado e futuro com a sua emergência disruptiva” (EUGÉNIO, 2019, p. 14).

O significativo do encontro é o interesse desinteressado, tão solitário como inevitavelmente coletivo, da relação consigo em outrem, sem a compulsão de conhecer os outros enquanto pessoas íntimas, mas de imaginar ligações materiais e imateriais com realidades fortuitas, que pode designar-se por inter-dito. Na relação educativa com os livros, a criança será um sujeito político, como o artista, como o educador, como outra criança, operando a passagem para o lugar da infância antinormativa, tomando posição na complexidade do pensamento contemporâneo.

No que concerne aos livros de artista, são abordados livros criados desde da década de 60 do século XX, época em que as fronteiras da arte estão em efervescência dirigida à ação sob múltiplas perspetivas: concetuais, políticas, sociais, etc. Consideram-se livros que propõem alguma transgressão, uma expansão que os coloca no limiar do códice, folhas soltas, livros-objeto, livros ilegíveis, caixas, jogos, entre outros. Entre a estridência e a subtileza das relações suscitadas no encontro educativo com os livros de artista, problematizam-se as modalidades da atenção e da intimidade instigando necessariamente a sua revisão – não a economia da atenção, verificável na eficácia, na rentabilidade, na disciplina, nos gestos funcionais, mas a ética da atenção, na perspetiva de acomodar o cuidado (não linear) de seres, matérias, humanos, com a recetividade para alianças e devires a cada momento, sem resolver as relações, mas procurando comuns, eventualmente turvos, para além de si mesmo. No encontro com os livros de artista procura-se ainda criar novos modos de compreender os processos criativos dos artistas por via dos seus livros, assumindo uma infância não confinada à ideia de criança, e um deslocamento na sensibilidade à intimidade, num tecido de partilhas / alianças materiais e imateriais, necessariamente instáveis. A

instabilidade faz parte de tudo o que está vivo. Como ser sensível a essa instabilidade e amplificá-la? A energia da instabilidade nestes termos investe na invenção de um mundo tão real quanto os outros, enquanto faz crescer a oportunidade de intra-ação, para que surjam no fundo, novas combinações portadoras de sensações completamente inéditas ao sujeito, que possam escapar-se de si próprio, alimentando um campo comum de realidade impessoal.

Por um lado, pretende-se ativar um descentramento da percepção universalizante das experiências artísticas enquanto experiências intrinsecamente 'boas' em contextos educativos, com benefícios para o desenvolvimento saudável das crianças. Por outro lado, motiva-se no abalo da "certeza de que a criança, enquanto criança, é o objeto da educação, e de que proporcionar o seu desenvolvimento harmonioso em todas as suas dimensões é a tarefa primeira dos educadores" (LOPES, 2015, p. 45).

## **Considerações finais**

A investigação é suscitada pelas crises que a prática experimental na mediação cultural acolheu como profícuas no debate inventivo da educação artística. Na condição de artista-educadora é importante destacar que os campos da atuação se imbricam uns nos outros. A referir que, a conceção de atividades educativas tem uma dimensão colaborativa autoral, o trabalho artístico é influenciado pelo desenvolvimento de projetos com crianças em instituições culturais, a investigação reflete o desconforto e o entusiasmo no confronto com os paradoxos que emergem na ação. Apesar da conceção de projetos educativos com carácter independente, há uma vinculação dos projetos a serviços educativos, o que por si só, acarreta um conjunto de contingências, expetativas, negociações, entre outras forças mais ou menos furtivas, desde logo patente na equivocada denominação da ação educativa enquanto 'prestação dos serviços'. (Reconhecendo a complexidade das dinâmicas no seio dos serviços educativos e o relevo dos estudos científicos existentes nesse âmbito, o assunto não constituiu matéria para maiores desenvolvimentos neste artigo). Assente na responsabilidade de quem toma em mãos um projeto e quer, efetivamente, pensar como se implica nele,

este artigo problematiza as modalidades da atenção e da intimidade instigando necessariamente a sua revisão. É desta necessidade que decorre o desacordo com a “certeza” de que a “tarefa primeira dos educadores” é proporcionar o desenvolvimento harmonioso da criança e que ela é o objeto da educação. A experiência educativa vem revelando uma implicação transversal dos vários elementos que dela fazem parte, com potencial transformador para educadores, artistas, grupo, livros, e para as demais relações tecidas juntos (individual e coletivamente). Nos encontros, e para lá dos seus limites físicos e temporais, aquilo que podemos ser é da ordem ‘daquilo em que nos estamos a tornar’, o que não se insere num processo necessariamente apaziguador. O que está em causa é uma multiplicidade de jogos identitários que, a partir das relações, se pode ir tecendo, num sistema necessariamente complexo e infinito. As oposições binárias podem ser encontradas em muitos sistemas conceituais, no entanto, o período moderno recorreu a elas de uma forma particularmente intensa levando a generalizações abusivas, que se normalizaram e sedimentam. A conceção binária adulto-criança não parece ser muito útil na problematização da infância, tendo revelado um especial esgotamento por uma repetição de argumentos. Com a preocupação de trabalhar para além das oposições dualísticas, deve integrar-se os fenómenos que estão nos interstícios, e para além dos termos em oposição.

As linguagens da não linearidade, do hibridismo, da rede e da mobilidade são importantes [...] porque são menos propensas a recapitular as dicotomias de oposição da teoria social modernista. Nesse sentido, estão mais de acordo com a desestabilização e pluralização da infância e da idade adulta que marcam os nossos tempos (PROUT, 2005, p. 82, tradução nossa).

Dos primeiros contatos encetados no âmbito da educação artística com jovens (9-13 anos) em 2009, destaca-se a popularidade da expressão “– não fui eu...” sempre que se pretendia iniciar uma conversa a partir posições dissonantes no grupo, manifestadas pelos participantes. O sentido de retirada abrupta perante a possibilidade de responsabilização pessoal surgia a cada oportunidade de confronto verbal, enquanto crescia o impulso para propor desvios às propostas lançadas pelos arte-educadores. Independentemente do assunto, para nós, grupo de adultos e jovens, tornou-se evidente que a base de negociação que vínhamos

pensando em relação ao trabalho da prática artística colaborativa não tinha ecos no trabalho educativo que pretendíamos abrir. Com toda a inexperiência e entusiasmo de quem está a adentrar um campo novo, no cruzamento entre a arte e a educação, fica exposta a pretensão de levar o 'lado bom' de cada um dos mundos. Aquilo que lentamente se foi desfazendo desde esse momento inaugural foi motivado pela disponibilidade para desconfiar das separações habituais, e dos territórios pouco explorados da igualdade interpessoal, em que o objetivo da experiência, não se situasse no horizonte de conciliação e apaziguamento. É ao conjunto dos encontros que se proporcionaram que se atribui a percepção da necessidade de imaginar verdades provisórias, situações no domínio do interpessoal, enfim construir devires comuns. Eis uma possibilidade educativa, o educador prescinde da sua verdade se ela é definitiva e intimidatória.

Por fim remete-se para o início, *o assomar das intimidades na infância*. Embora a palavra *assomar* não seja de tradução fácil noutras línguas, ela é importante para a reflexão neste artigo e destaca-se no título porque reúne ações que importam pensar. Assim, assomar pode ser simultaneamente aparecimento, emergência, vir ao pensamento, ocorrer, revelar-se com turbulência. O título chama a si um conjunto de tensões: a valorização das intimidades na amplificação do espectro de relações onde elas podem acontecer; o estado transitivo para a manifestação das intimidades na infância, emergindo potencialmente ao longo de toda a vida; a condição não reveladora da intimidade, mesmo que se expresse, por acontecer por via do pensamento imbricado na materialidade plástica; a consideração de um processo educativo que se envolve com desassossego, turbulência e conflito.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. Gerações. Infância. Educação. In: GIL, Fernando (coord.). **Enciclopédia Einaudi**, vol.36. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1997, p. 353-380.
- BARAD, Karen. Intra-Actions. **Mousse Magazine**, n. 34, p. 76-81, 2012. Disponível em: <<http://johannesk.com/posthumanist/readings/barad-mousse.pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2020.
- EUGÊNIO, Fernanda. Articulações. In: DINGER, Ana; EUGÊNIO, Fernanda; LEITE, Luiza (ed.). **Caixa-Livro AND**. Rio de Janeiro: Fada Inflada, 2019, p. 14-20.
- FREDERICI, Sílvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.
- JAMES, Alice; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing Childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.
- JENKS, Chris. Constituindo a criança. **Jornal de Educação, Sociedade e Culturas**, n. 17, p. 185-216, 2002.
- LOPES, Maria. **Pioneiras da Educação pela Arte**: Enfoques Biográficos sobre Alice Gomes, Cecília Menano e Maria Manuela Valsassina. 2015. 394 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Instituto de Investigação e Formação Avançada, Universidade de Évora, Évora, 2015.
- MARINO, Sueli. **Permanências e reconfigurações da intimidade na modernidade líquida**: a implosão da divisão entre o público e o privado. 2020. 227 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.
- PROUT, Alan. **The Future of Childhood**. Towards the interdisciplinary study of children. London, New York: RoutledgeFalmer, 2005.
- REGISTER, Lisa. Henley, Tracy. **The phenomenology of Intimacy**. Journal of Social and Personal Relationships, London: SAGE, v. 9. p. 467-481, 1992.
- SANTOS, João dos. **Ensaio sobre educação II – O Falar das Letras**. Lisboa: Livros Horizonte, 1991.
- SENNETT, Richard. **O declínio do homem público**: as tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- VAINFAS, Ronaldo. História da vida privada: dilemas, paradigmas, escalas. **Anais do Museu Paulista**: História e Cultura Material, São Paulo, v. 4, p. 9-27, 1996.

## NOTAS

---

1 O livro, traduzido para *Centuries of Childhood* (1962), pela revisão histórica que faz e pelo reconhecimento da infância como construção social, inaugura o campo de estudo da história da infância.

No entanto, o teor dos escritos iniciados fora da academia e os métodos usados por Ariès, para inferir conclusões sobre a inexistência do sentimento de infância no mundo medieval, originam polémica.

A destacar a oposição feita por historiadores como Steven Ozment (2001) e Nicholas Orme (2001), preocupados com a integridade da historiografia tradicional.

2 O enfaixamento tradicional é uma prática antiga de embrulhar os bebés com faixas têxteis. Restringia os movimentos do corpo na posição esticada enquanto vestia / amarrava, permitindo dispor os bebés sem precisar de vigilância constante, junto a outro corpo, adulto, ou funcionando como uma trouxa para pendurar. Hoje o seu uso, na sociedade ocidental, está limitado a uma aplicação menos severa e por tempo reduzido para evitar displasia do quadril, entre outros efeitos negativos medicamente reconhecidos.

3 Publicado em França em 1762, é um livro que discute um sistema de educação que permitiria ao homem natural relacionar-se com a sociedade degenerativa e que inclui alguns conselhos sobre como educar os filhos no sentido político e filosófico de manutenção de uma integridade nessa relação com a sociedade.

4 Abrindo-se a problemas de relevo para o assunto tratado, é necessária a referência ao pensamento feminista, embora ele não seja alvo de aprofundamento no artigo. Vale notar a investigação feita por Silvia Federici (2017), na desmontagem das naturalizações quanto ao papel da mulher na sociedade.

5 Em caso nenhum usamos a palavra *infante* referindo-nos a um animal, ainda que este seja estritamente um não falante. Infante será um sujeito potencialmente falante.

6 O termo é adiantado no texto original de 1939, publicado em alemão, é marginal até a sua republicação e tradução para inglês, com o título *The Civilizing Process: The History of Manners*, em 1978.

7 John Stuart Mill concebera uma ciência da “etologia”, ciência que lê o caráter a partir do comportamento mínimo (popularizado como dedução do carácter a partir das aparências externas, como a formação do crânio ou a inclinação da caligrafia de alguém). Como reflexo desta nova crença, popularizou-se nos métodos criminológicos, como mensurações de crânios para identificar tipos de criminosos (por Bertillon).

8 O autor articula, de uma forma inovadora em Portugal, saúde mental, educação e pedagogia, apesar de grande parte da sua atividade profissional ter-se desenvolvido durante a ditadura do Estado Novo, tendo vivido em Paris (1946-1950) após demissão de cargo na função pública por posições políticas diferentes do regime vigente.

9 Desde 2009, criam-se projetos educativos em diferentes instituições culturais. Destacam-se *A Casa da Vizinha é Parte da Minha* (Universidade Júnior, FBAUP), *Leituras de Mim* e *O meu corpo é um livro* (Fundação de Serralves/Câmara Municipal do Porto) em colaboração com Sofia Santos.

10 Tradução nossa do conceito de *intra-actions*, é apropriado de Karen Barad (filosofia feminista pós-humanista) que argumenta que humanos e não humanos não apenas interagem uns com os outros, mas constituem-se numa relação material-discursiva.

11 Na sua etimologia a palavra *intimidade* deriva do latim *intimus*, um superlativo de *in* (em, dentro). Privacidade tem origem no latim *privatus* (pertencente a si mesmo, colocado à parte, fora do coletivo ou grupo), participio passado de *privare* (retirar de, separar), de *privus* (próprio, de si mesmo, individual), que por sua vez vem de *pri-* (antes, à frente de). Aquele que está à frente de outros, separado deles, está por sua conta.

# Experiências em arte: Arquivo, infância e narrativa

*Experiencias en el arte: archivo, infancia y narrativa*

*Experiences in art: archive, childhood and narrative*

Carolina Correa Rochefort

Universidade Federal de Pelotas / Centro de Artes

E-mail: carolrochefort.ufpel@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9518-9384>

Carolina Mesquita Clasen

Universidade Federal de Pelotas

E-mail: carolina.mescla@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3859-4791>

## RESUMO:

A partir do acervo de experiências artísticas e educativas do Grupo Patafísica, o ensaio apresenta um percurso por este arquivo fotográfico, cujas gestualidades foram capturadas pelos mediadores integrantes do grupo. Para compreender pontos de inflexão entre o campo da arte e a produção de pensamento, interessa perceber lampejos criativos que emergem do rastro dessas experiências amalgamadas nesses registros por meio da experiência estética. O exercício de olhar agora para essas imagens opera uma atualização que compreende as insurgências narrativas como potenciais tarefas da infância, aqui apresentadas menos como campo social e mais como produção de pensamento. Para isso, a articulação teórica com Gilles Deleuze, Georges Didi-Huberman e François Lyotard busca as sobrevivências e as resistências destes arquivos.

Palavras-chave: *Experiências artísticas e educativas. Infância. Arquivo*

## ABSTRACT:

---

ROCHEFORT, Carolina Correa; CLASEN, Carolina Mesquita. **Experiências em arte: Arquivo, infância e narrativa.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

Based on the collection of artistic and educational experiences of Grupo Pataphysics, the essay presents a journey through this photographic archive, whose gestures were captured by the mediators who are members of the group. In order to understand inflection points between the field of art and the production of thought, it is interesting to notice creative flashes that emerge from the trail of these experiences amalgamated in these records through the aesthetic experience. The exercise of looking at these images now operates an update that understands narrative insurgencies as potential childhood tasks, presented here less as a social field and more as a production of thought. For this, the theoretical articulation with Gilles Deleuze, Georges Didi-Huberman and François Lyotard seeks the survivals and resistances of these archives

Keywords: *Artistic and educational experiences. Childhood. Archive.*

#### RESUMEN:

A partir de la recopilación de experiencias artísticas y educativas del Grupo Pataphysics, el ensayo presenta un recorrido por este archivo fotográfico, cuyos gestos fueron captados por los mediadores que integran el grupo. Para comprender los puntos de inflexión entre el campo del arte y la producción del pensamiento, es interesante notar destellos creativos que surgen de la estela de estas experiencias amalgamadas en los registros a través de la experiencia estética. El ejercicio de mirar estas imágenes opera ahora una actualización que entiende las insurgencias narrativas como posibles tareas infantiles, presentadas aquí menos como un campo social y más como una producción de pensamiento. Para ello, la articulación teórica con Gilles Deleuze, Georges Didi-Huberman y François Lyotard busca las supervivencias y resistencias de estos archivos.

Palabras-claves: *Experiencias artísticas y educativas. Infancia. Archivo*

## Introdução

A escrita que segue não está pautada nas frequentes questões que embalam uma multiplicidade de pensamentos no campo da arte e indagam "o que é arte?" ou "quando é arte?", mas revisa movimentos históricos de uma atuação artística-educativa dada coletivamente, acreditando na compressão de uma experiência artística do campo em questão. Destituindo os limites do objeto de arte ou o contexto-prática-ação que o legitima enquanto tal, nosso texto propõe uma conversa sobre o que a arte pode produzir e o que a produção coletiva de um grupo artístico-educativo corrobora dessa produção. O grupo a que nos referimos é o "Patafísica: mediação-arte-educação"<sup>1</sup>, vinculado ao Centro de Artes da UFPel e cadastrado como um projeto unificado com ênfase extensionista, mas que se desdobra em pesquisa e ensino. É formado por mediadoras e mediadores, estudantes e egressos dos cursos dessa instituição. Os patafísicos inventam e operam por mediações propositivas, que tem na *fazeção*, uma espécie de metodologia do encontro (ROCHEFORT; CLASEN, 2019), a ação propositiva e criadora que intenta por experiências artísticas. Nesse sentido, quando a *fazeção* acontece, atua como um dispositivo que intensifica as possíveis relações e composições imanentes de um encontro. A *fazeção* vai ao encontro do campo de experiências éticas e estéticas pela inflexão do "sabido" e pelo encorajamento da dúvida. O grupo atua em espaços de arte da UFPel, assim como em eventos acadêmicos e/ou culturais, e se dedica à mediação artística e/ou à formação de mediadores, visando à ampliação do debate sobre ações educativas. A denominação "Patafísica" foi escolhida pelo grupo em função de seu significado, pois é denominada, segundo o dramaturgo francês Alfred Jarry (1873-1907), criador da Patafísica, a "ciência das soluções imaginárias e das leis que regulam as exce-

---

ROCHEFORT, Carolina Correa; CLASEN, Carolina Mesquita. **Experiências em arte: Arquivo, infância e narrativa.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

ções”. Enquanto a ciência busca explorar, ir além da física e da metafísica, que buscam soluções generalizadas, a Patafísica consiste no estudo das exceções, tenta explicar um universo que o saber dominante não ensina a ver.

Com as lentes da Patafísica e pelas experiências do grupo aqui em questão, a primeira pista sobre o tema se dá na possibilidade de encontrar nos lampejos, nas farpas, na experiência da infância a suspeita da inquirição de um modo de existência outro, inaugurado, aqui, como uma perspectiva de Walter Benjamin, em que ele aponta que o “historiador é uma criança que brinca com os farrapos do tempo” (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 123). Como crianças curiosas e em busca de um pensamento criador, serão abertas as gavetas, as pastas e a nuvem composta por experimentações motivadas pela arte e percebida pela potência da infância do pensamento. Tal atenção ao lugar do pensamento onde se encontra a criação, buscamos qualificar principalmente como *crianceiro*.

Por isso, quando tratamos da infância, acirramos sua perspectiva histórica dominante e as práticas da infância ela mesma. Ou seja, percebemos a infância como manejo do pensamento e modo de existência. No alinhamento às noções apresentadas por Jean-François Lyotard, interessa-nos buscar “[...] o acontecimento de uma alteração radical possível no fluxo que empurra as coisas a repetir o mesmo” (LYOTARD, 1997, p. 72). Desta maneira, *infantia* não como temporalidade da vida (LYOTARD, 1997), mas como um espectro que continuamente afirma-se por meio de atos criadores e manifestação do indizível. Acompanhando as noções do filósofo, sempre existirá algo que não pode ser dito. A infância como modo de experimentar um cenário lacunar e, sobretudo, uma invenção da cena capaz de desarranjar discursos.

Se na sua ausência de língua a infância ocupa uma tarefa do embrutecimento do impulso, como nos diz a etimologia da palavra, é também nessa ocasião em que reside o maior reagente espontâneo do estímulo. Olhar para tais reações é grifar seu potencial desejante. A qualidade *crianceira* apresentada é a necessária compreensão das manifestações da infância, a partir do seu avizinhamo com

o impalpável, com a surpresa e o transbordamento. De certa maneira, o exercício que está em jogo aqui é a procura pela experiência, potencializando a criação e a atualização da imagem. A aposta, portanto, é que, tanto *crianceira* quanto *infanti*, a experiência estética tem a capacidade de resistir à instrumentalização do cenário hegemônico. Uma vez silenciada e anestesiada a partir de instrumentos de poder subservientes ao modo de produção preponderante, a experiência impulsionada pelo modo de existir *crianceiro* é abandonada para a ocupação de atividades que reproduzem e representam a identidade de um ser-infantil.

Para o tratamento das questões aqui expostas, o fazemos com a postura mediadora do Grupo Patafísica. Dito isso, chegamos ao campo da arte e adentramos os espaços expositivos com mais perguntas do que esses lugares comportam. As práticas curatoriais, quando cumprem a tarefa de criar uma narrativa e oferecer uma experiência coerente das obras expostas, encerram essa imensurável variação perguntadora. Isto quer dizer que, muitas vezes, o papel da curadoria interdita a experiência a fim de alcançar o seu programa conceitual. O que propomos é trazer ênfase para essa relação questionadora que a infância tem a habilidade de estabelecer com o mundo, propriamente como um exercício estético. Produzir um tempo próprio e o alargamento das dúvidas como dorso das práticas artísticas e educativas, a fim de revolver a experiência e não devolvê-la ao projeto anunciado. Diante disso, recorreremos aos arquivos a fim de compreender os processos de pensamento, de criação e de *perguntação* contínua que fazem parte desse itinerário patafísico.

Na tentativa de construir uma conversa questionadora, o texto toma as imagens-testemunhos contidas no arquivo Patafísico como cenários, como espaço para a invenção de outras cenas do agora, derivadas do encontro com essas imagens. Buscamos essa experiência pela habilidade *crianceira* de narrar. Brincamos com o tempo, deslizando entre passado e presente descontinuamente, saltando lacunas, inventando presenças. Nesse sentido, a escrita é articulada pelo que sussurram as imagens-testemunhos, esses fragmentos de cenas-acontecimentos de outrora que, agora, sobrevivem como cenários.

Aqui, no espaço do presente texto, elas funcionam como pontos de alternância numa travessia "nômade" (DELEUZE; GUATTARI, 2012), ou seja, apesar de localizáveis e visíveis, não pretendem limitar a escrita ao fato ali apresentado, convidam o leitor a habitá-las, fazê-las crescer, desdobrando e criando a partir delas e, sobretudo, por elas, ao longo da leitura. Assim, construímos com essas imagens-testemunhos uma espécie de pista ou gatilho que não busca uma duplicação do problema, do pensamento, mas que pode provocar a fazer pensar o pensamento do leitor ou leitora que desejamos conversar através dessa travessia. Ou seja, o que está proposto como cena é uma suspeita de que existe uma trajetória imagética capaz de produzir lampejos como articulação teórica e reflexiva para os cenários da arte contemporânea.

## **1 Nosso cenário: uma apresentação do lugar e dos territórios da invenção**

Para além de uma estrutura que enuncia, o cenário aqui narrado interessa pelas suas anunciações. Isso quer dizer que as reflexões tomam a mediação como território de invenção justamente por ser um tema da arte capaz de abordar não o visível, mas o que está entre as camadas. Por essa perspectiva, buscamos vasculhar os arquivos em uma atualização que se produz dentro de regimes em que opera a imaginação como um mecanismo de fazer existir.

Acreditamos que a reflexão contribui para o contexto da arte contemporânea quando o empenho de narrar pelo afeto e pela infância conduz a uma organização não linear, que é pertinente para dismantelar um cenário historicamente eugenista. Os cenários influenciam muito, mas a cena é determinante. É o acontecimento, é quando besouros lançam voos. O cenário oferece uma experiência, pode descongelar o clima dos começos de um encontro, contribuindo para o que traz de acolhedor no calor de um abraço. Outras vezes, os corpos paralisam ante às forças que o espaço do encontro sopra, do que se oferece como cenário.

Com isso, a composição das camadas desse cenário artístico sofre abruptas alterações quando os mediadores entram em cena. Isso porque há certo manejo de manifestação desse espaço a partir do gesto. A postura corporal do mediador determina os primeiros acontecimentos da visitação ao espaço expositivo. Considerando a posição que o mediador ocupa no campo da arte, relatamos essa vasculha sob a perspectiva mediadora patafísica porque interessa para o grupo essa operação como eixo reflexivo. Como patafísicos, agendamos o cenário, o local, a hora e o dia para um possível encontro dos corpos, contudo, não sabemos o que a cena pode produzir; se os corpos produzirão agenciamentos, se do encontro comporão bandos por multiplicidades. Cada corpo só, na presença, no entanto, com os outros, participando do bando. Povoações que se compõem segundo os movimentos de multidões, envolvendo-se noutras ou outras que marcam mudanças de natureza, de pensamento (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Como o cenário, um encontro combina muitas camadas – a temperatura do dia, se tem sol ou está nublado, se chove, se a noite foi de lua cheia ou lua minguante – que afetam o estado dos corpos e derivam forças que modificam o espaço. Como uma experiência fundamentalmente afetiva, o espaço expositivo operado pelos mediadores patafísicos faz emergir as singularidades, permitindo que sejam um conhecimento que oferece laços.

A razão, a arte, a poesia não nos ajudam a *decifrar* o lugar do qual foram banidas. Mas se fazem necessárias, e mesmo vitais, para que o *rasguemos*: para nos lembrar que os lugares totalitários, tão eficazes que sejam, jamais farão desaparecer completamente essa “parcela da humanidade” – como dizia Hannah Arendt – que interromperá a obra de destruição, ainda que modesta ou lacunarmente. Isso se chama resistência, potência da sobrevivida (DIDI-HUBERMAN, 2014, p. 10, grifo do autor).

Por esse jogo entre cena e cenário, perguntamos que "relações de repouso e de movimento, de velocidades e de lentidões" (DELEUZE, 2002, p. 128) são produzidas entre as partes de que se compõem na relação entre um corpo e outro, entre um corpo e o cenário, entre o cenário e a cena? Que corporalidades derivaram do deslocamento dos corpos? Buscamos vasculhar quais forças produziram estados intensivos do movimento desses corpos, já que um movimento

pode ser rápido e nem por isso é velocidade; a velocidade pode ser lenta ou mesmo imóvel e é, contudo, velocidade. Assim, o movimento é extensivo; a velocidade, intensiva (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

## **2 Composição por camadas: uma decisão metodológica para análise de imagens a partir de cenas-acontecimentos e cenários-composições**



Fig. 1 – Reunião-encontro com a multidão Patafísica na primavera de 2014 na galeria Casa Paralela, um dos cenários que habitamos. Fonte: Acervo do Grupo Patafísica.

O cenário vigente possui características demarcadas por espaços expositivos, mas principalmente pelo afeto. Ao tomar as imagens como cenário, traçamos um paralelo deste arquivo como cenário - cuja intenção é tratá-lo como requerente de espectador ou expectativa. Nesse sentido, a escolha das imagens-testemunho (fig. 1) das experiências patafísicas que brotam ao longo da escrita aconteceu por produzirem - espectador e expectativa - afetos alegres. A gestualidade dos corpos dessas imagens expressa um inacabamento, emana gestos que

sussurram, lampejos de sobrevivência. E, então, a pergunta de Didi-Huberman (2012, p. 208) atravessa e ressoa: essas imagens “poderiam ‘tocar o real’?”. As imagens que aqui brotam são “uma impressão, um rastro, um traço visual do tempo que quis tocar, mas também de outros tempos suplementares – fatalmente anacrônicos, heterogêneos entre eles –, que, como arte da memória, não pode aglutinar” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 207). Diante da incerteza que a composição de uma cena contém, operamos as imagens-testemunho da experiência patafísica dobrando a superficialidade dos significados, que só importam na lembrança pessoal ou na instauração de um discurso, para aparecer enquanto aparição e não apenas em aparência. O clarão da aparição dessas imagens provoca uma atualização da memória pela intensidade dos afetos, que são forjados sem relatar a lembrança, colocando-a em movimento. Combinada com o esquecimento, a produção das narrativas busca pela abertura de vaga no pensamento. Opera pela “imaginação e montagem” (DIDI-HUBERMAN, 2012). Conforme Didi-Huberman:

Frequentemente, nos encontramos, portanto diante de um imenso e rizomático arquivo de imagens heterogêneas difícil de dominar, de organizar e de entender, precisamente porque seu labirinto é feito de intervalos e lacunas tanto como de coisas observáveis. Tentar fazer uma arqueologia sempre é arriscar-se a por, uns junto a outros, traços de coisas sobreviventes, necessariamente heterogêneas e anacrônicas, posto que vêm de lugares separados e de tempos desunidos por lacunas. Esse risco tem por nome *imaginação e montagem* (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 211-212, grifos do autor).

A “imaginação e montagem” faz visível as sobrevivências porque dá a ver as relações de tempo que estão na imagem, na potência de invenção que ela contém, já que é um traço de um passado qualquer. Operamos por montagem, por combinação, remontando os traços impressos de temporalidades intensivas das imagens, cultivando um estado *crianceiro* que inventa, que faz brotar pontes e agenciamentos no tempo, “de que o presente só deriva” (DELEUZE, 2003, p. 270 *apud* DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 213).

Como dito, nos interessa revolver a ruína a partir de suas camadas e de uma mirada posterior. A mirada para essas imagens teve a escuta de Didi-Huberman (2012, p. 215, grifos do autor) quando buscamos "discernir o *lugar onde arde*, o lugar onde sua eventual beleza reserva um espaço a um 'sinal secreto', uma crise não apaziguada, um sintoma". Essas imagens buscam oferecer – espectador-expectativa –, pela força intensiva do gesto, uma experiência e um ensinamento. Este é o critério de escolha: descobrir que matérias de expressão, que composições de linguagem, misturadas a quais outras, favorecem a passagem das intensidades que percorrem o corpo no encontro com arquivos, buscando, no choque com essas imagens-testemunho, elementos e alimentos para compor invenções (ROLNIK, 1989). Ver-se implicado, saber-se olhado. "Fazer durar esta experiência" (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 215).

### **3 Cenas entre: territórios suspensos**

Mergulhar na superfície das imagens-testemunho das experiências patafísicas faz emergir fabulações pelo contato desde a cena que as imagens provocam. Esse arquivo, essas imagens são passagens que nos tocam, nos atravessam, pelo que pudemos perceber no instante dos acontecimentos na dimensão do vivido. Por mais que o cenário seja dado, existem camadas de forças que derivam e compõem as cenas. Por entre as camadas, buscamos, conforme Foucault (1993, p. 171), "ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretendia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns". Ou seja, interessa o que a imagem é capaz de ativar não como lugar de memória, mas da criação das narrativas impregnadas nela. Discorrer sua superfície é, antes de mais nada, capturar o instante e suspender suas camadas a fim de vasculhar e instalar-se entre seus planos.



Fig. 2 – Registro de uma mediação patafísica na exposição *O ar entre as coisas*, da artista Marina Camargo, na Galeria A Sala do Centro de Artes/UFPel. Fonte: Acervo do Grupo Patafísica, 2015.

Trazemos este arquivo como quem ensaia ver o entre. A cena, cuja corporalidade enverga, busca e oferece o próprio corpo para a obra, é disparadora para certa dedicação ao lugar entre. Antes de lugar, cena. Mais que território demarcado, a suspensão das territorialidades. A imagem anterior (fig. 2) é registro de exposição da artista Marina Camargo, *O ar entre as coisas* (2015). O encontro com a cena produz o deslocamento da postura imposta ao espaço expositivo que, provocado pela obra da artista, proporciona de maneira muito sutil tensão no cenário da arte por meio da expressão gestual. As obras em questão eram acompanhadas de discussões acerca do território geográfico, com a utilização de seus elementos representativos. Daí, a espectadora compõe a cena como experiência primeira, na vontade e potência ocasionada pelo trabalho exposto.

O avesso da reclusão deste plano no processo de subjetivação do artista, é sua anestesia no resto da vida social: o homem comum, ou seja, todos os homens, perde as rédeas desta atividade de criação de valor e sentido para as mudanças que se operam incessantemente em sua existência, e passa a orientar-se em função de cartografias gerais, estabelecidas a priori, a serem passivamente consumidas. Constitui-se a figura do “indivíduo”, entidade fechada em si

mesma, que extrai o sentimento de si, de uma imagem vivida como essência, que se mantém idêntica a si mesma, imune à alteridade e seus efeitos de turbulência<sup>2</sup>. É o princípio identitário regendo a construção da subjetividade, sob o regime exclusivo da representação. Esteriliza-se o poder transformador do estranhamento gerado pelos colapsos das cartografias vigentes e das figuras da subjetividade que as acompanham, e em seu lugar instala-se o medo provocado pela ideia ilusória de que o colapso é da própria subjetividade em sua suposta essência (ROLNIK, S., 1999, p. 3).

Retomamos a noção de um processo de constituição do indivíduo por uma infância amputada da experiência primeira, do impulso, continuamente embrute-cida até o desenvolvimento da fase adulta. Vemos essa infância empossar novamente o corpo quando em estado de envelhecimento, cuja presença começa a se desenvencilhar de uma produção de cotidiano voltada ao modo de produção capitalístico. A passagem da modernidade é um importante cenário de apreensão dessa instituição corpórea. Como ocasionar uma experiência que encoraja o rompante e a ruptura? O cenário da arte contemporânea é capaz de estimular o entusiasmo? A exaltação da infância como modo de existência e capacidade narrativa é, sobretudo, a aposta em um cenário recheado de devires.



Fig. 3 – Mediação da exposição *Sombras capturadas pela experiência noturna com desenho*, da artista Bethielle Kupstaitis, durante a primavera de 2014, na Casa Paralela, um dos cenários que habitamos. Fonte: Acervo do Grupo Patafísica, 2014.

O bloqueio da iluminação presente nesse cenário foi uma atitude de avizinhamo ao procedimento poético e processual da artista. Na ocasião, a experiência da obra dedicou-se a ensaiar ver como vasculha o seu modo de apresentação. Buscar a dimensão do trabalho, aproximar-se, intentar nitidez apertando os olhos. O que olhavam aquelas criaturas presentes no último cômodo expositivo de uma Casa que há um tempo promovia exposições de arte (fig. 3)? Por que os olhares apontam para uma direção? O que se manifestava, o que se passava naquele espaço, e o que podia passar em cada uma? O ambiente que se encontra com aberturas fechadas, apresentando pouca luz, gera uma penumbra que cria uma atmosfera que envolve os corpos, brotando uma qualidade háptica que essa imagem-testemunho despende. Atenção e movimento aos pensamentos sopram daquelas criaturas que sobrevivem na imagem.

As criaturas chegavam na Casa juntas, em bando. O caminho, repleto de desafios e perigos, solicitava coragem. Destemidas, o caminhar pé por pé variava a velocidade, a temperatura dos corpos trazia o frescor da aventura e o calor das surpresas que se apresentavam no trajeto. Muitas vezes, ansiosas e ofegantes, adentravam a Casa. E mesmo os corpos alastrando-se no chão, numa espécie de pouso, o bando suspendia a respiração. O desenho da Casa aproximava-se a uma caverna, com poucas aberturas para a rua, mas com janelas voltadas para dentro. Esse desenho tornava o último cômodo expositivo, iluminado indiretamente pelas janelas que abriam para o corredor de luz natural, que ficava à leste, e diretamente iluminado por luz artificial direcionada aos quadros. Mas, na imagem, as janelas do último cômodo estão fechadas. O que cegavam e tocavam os corpos presentes naquela ruína luminosa? Por que escolheram fechar as janelas? O que se tornava visível naquela penumbra e o que hoje é visível nessa imagem?

Algo parecia suspender aquele instante. Uma pergunta, uma surpresa, uma invenção. Cada singularidade capaz de exalar múltiplas tonalidades em diferentes ritmos, suspensão de si. A imagem-testemunho aponta para um instante de suspensão. Atenção aos gestos e às pistas que os corpos emanam. Essas criaturas cobriam o chão, espalharam-se sobre o solo para olhar para o alto. O que eles veem também os olha? Qual a distância e a proximidade que os separa de si mesmos? Ouve-se o silêncio nessa imagem. Brotamento de si: quem anseia pelo ar suspende a palavra e multiplica pensamentos em estado embrionário.

O som do silêncio e a visão minguada (háptica) potencializam as forças ambientais, intensivas na imagem. Parece que se recomeça por esse gesto arquivístico. Pelo gesto de aproximação que a criatura borrada em pé na frente do quadro busca tornar visível, as sobrevivências. Aquilo que devém da imagem, de uma experiência estética, assim "o arquivo é cinza, não só pelo tempo que passa, como pelas cinzas de tudo aquilo que o rodeava e que ardeu" (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 211).



Fig. 4 – Após mediação na Escola Municipal Dom Francisco de Campos Barreto, durante a primavera de 2017, na praia do Laranjal-Pelotas/RS, um dos cenários que habitamos. Fonte: Acervo do Grupo Patafísica, 2017.

Como quarta imagem aberta, o gesto aposta na transferência de peso. Depois de uma manhã de mediação e de um inverno chuvoso, fizemos "estrelinhas" (fig. 4). Esse movimento corporal, frequentemente praticado por crianças e que pode acontecer de diferentes maneiras, é um exercício também do olhar. Modificando a relação do corpo com o chão por um giro que muda o apoio do corpo para as mãos, o ponto de vista muda em 180°. Essa mudança de ângulo de visão depende da força impressa pelo corpo para o impulso do movimento da estrelinha. Nesse movimento, o corpo dobra sobre si mesmo, toma-o como eixo.

Reivindicar uma experiência aberta ao movimento é, por conseguinte, trazer atenção aos desejos e ao que o corpo é capaz de denunciar no anestesiamiento de suas capacidades. Frequentemente, quando chega a primavera, o sol e o vento vibram no corpo que deseja por movimento e liberdade. Parafraseando Blanchot na novela *La Folie Du Jour*, aqueles corpos

queriam ver algo a pleno sol, de dia; estavam fartos do encanto e do conforto da penumbra dos dias cinzas de inverno; sentiam pelo dia um desejo de água e de ar. E se ver era fogo, exigia a plenitude do fogo; e se ver era contágio da loucura, desejava ardentemente essa loucura (BLANCHOT, 1973, p. 21).

Aqui, nesse lugar, quando o solstício se anuncia, o céu toma outra coloração. Quando outra vibração azul acontece é acolhedor se sentar na areia, afundar o pé e sentir calor. Sentir o vento que sopra faz alçar voos, navegar barcos, varrer o céu e assoviar o ar. É capaz de suspender os pés, quase voar.

Contudo, indagamos: que realidade essa fotografia diz? Que experiência se imprime na imagem trazida capaz de gerar pregnância de uma dada infância do cenário, assim como na infância dessa cena, ou seja, sua projeção e o que dela se anuncia? Não apenas tratada na sua dimensão gestual, de um corpo que altera sua percepção do entorno por estabelecer um uso brincante, mas, sobretudo, pela decisão de atirar o corpo no espaço. Pensando com Benjamin (2000, p. 320 *apud* DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 215), se "a fotografia não busca gostar e sugerir, mas sim oferecer uma experiência e um ensinamento", o que nessa imagem aprendemos? O que dessa experiência se pode fundir-se nas coisas? Com que olhos essa imagem nos olha? Quanto estamos implicados? Como essa imagem-cenário é dobrada pela força da experiência que toca a cena? Para Didi-Huberman (2012, p. 216), "uma imagem bem olhada seria, portanto, uma imagem que soube desconcertar, depois renovar nossa linguagem, e, portanto, nosso pensamento". Assim:

Ventania,  
Sol a pino.  
Encontro o chão  
Para, então,  
voar.

É o próprio encontro com a imagem que a torna vibrátil; vista como um rastro, sobrevive diferente do que era capaz de exprimir e mesmo da condição corpórea que tivera outrora. Esse manejo permite que o exercício narrativo, amputado da infância e da nossa experiência primeira com os acontecimentos, seja ativado e, talvez, amparado na sua primeira pulsão. Como se a operação não apenas ocasione a diluição de um repertório formal, marcado por práticas discursivas encerradas na obra, mas se dá como uma operação que recapture o cenário produzindo novas cenas, novas sensações e novos desdobramentos da arte como matéria de experimentação sensível.



---

ROCHEFORT, Carolina Correa; CLASEN, Carolina Mesquita. **Experiências em arte: Arquivo, infância e narrativa.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Fig. 5 – Expedição Paralelo 31. Praia do Cassino, Rio Grande do Sul. Fonte: Acervo do Grupo Patafísica, 2013.

Já no quinto experimento narrativo, o arquivo salta como quem vai contando uma história. A sugestão inicial de produzir essa atualização das memórias do grupo se realiza, principalmente, nessas capturas cujo fenômeno apresentado funciona como abordagem do nosso presente. Demorar-se na mão suspensa é acolher o gesto imperativo pelo qual ela se apresenta. Em um dia de ventania, quando o vento ao mesmo tempo que assovia varre o céu, foi que adentramos o mar por um caminho de tetraedros. Em uma expedição patafísica (fig. 5) e, sobretudo, *crianceira*, de quem chega perguntando, buscamos, na linha do horizonte difusa em dia branco, o apontamento para a relação da experiência com sua capacidade narradora. Quem narra, o mediador ou quem é mediado? O limite entre esses territórios é igualmente difuso. Mais do que apresentar ao bando uma paisagem em movimento, o personagem que ocupa o centro do cenário presente na figura é diferente do homem da sobrevivência, aquele que se cala.

[...] Mas o homem da sobrevivência é aquele que, ao contrário, assume a tarefa de retomar a palavra, de reinventar sua própria linguagem e de transmitir para outrem algumas imagens de pensamentos arrancadas de suas “manchas de memória”. Para sobreviver à sobrevivência, é preciso tornar-se aquele que nomeia (aquele que sabe dispor a discrepância de suas palavras incompletas para dizer alguma coisa de sua experiência) e aquele que mostra (aquele que sabe dispor os escombros de suas “manchas” lacunares para dar alguma coisa de sua experiência à imaginação) (DIDI-HUBERMAN, 2014, p. 20).

O homem que narra é testemunho e inventor de um tempo, um fenômeno, sempre em montagem e anacronia. Para esse homem, “não há desejo sem trabalho da memória, não há futuro sem reconfiguração do passado” (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 4). Na ação de narrar é possível remontar o vivido, distender e inventar os fatos, vasculhar e transvalorar os rastros e as ruínas. Com isso, existe a possibilidade de instauração de uma temporalidade fora do tempo, como escavação de um lugar vago e, também, do estabelecimento de aberturas. Daí, o espaço às passagens é oferecido, já que o narrador possui a premissa de

que a narrativa é tal um cometa. Forças que vêm de fora abalam aquilo que ele fixava, pois, que a cada narrativa, sobrevivências saltam de uma temporalidade para outra.

O narrador que encontramos no caminho para além-mar encoraja a vida, opera por prolongamento e multiplicidade dos presentes. Ele imprime sua marca para além do conteúdo que conta, deriva em silêncios, ritmos, gestos, sorrisos, por uma temporalidade outra, impura e incerta, que joga com as experiências e inventa existências, abrindo-se para o indeterminado. Essa operação narrativa atua principalmente por meio de uma dada medida temporal, produz paradas e dilata o percurso, permitindo que as reflexões sobre a experiência aqui travadas sejam articuladas diretamente tanto com a mediação quanto com as ações educativas e as tarefas curatoriais. Nesses cenários, o deslocamento continuamente possui imposição de um tempo do consumo da experiência, da orientação constante para o resultado e da obra como produto encerrado.

No limite desta experiência que produz resultados, a disposição para buscar o meio, a partir do arquivo, trouxe à tona não só um experimento do intervalo – em que o grupo de mediadores patafísicos tem a habilidade de desdobrar invariavelmente –, mas a paisagem e a imanência que o produzem. Mais do que a compreensão dos procedimentos, das abordagens imagéticas, da caracterização de uma experiência potente, a atualização das evidências de memória do grupo propicia uma reflexão sobre o quanto a experiência em arte ainda pode desvelar novos modos de nos relacionarmos com o mundo. Não como um inventário de obras visitadas, mas como um bloco de sensações que continuamente emerge. Ou seja, o encontro com o arquivo irrompe um modo múltiplo, repetidamente distinto daquele que foi engendrado no momento da captura das imagens-testemunhos. Com olhar detido no arquivo, surgem perguntas sobre o que a imagem diz a respeito do olhar para a obra. Este é o compromisso da vasculha, ensaiar o ver. Investir nesse gesto que denuncia a experiência com a obra, com a paisagem, com o encontro e daí examinar nossa epiderme até que estas ruínas façam sentido sob o olhar contemporâneo. As experiências em arte passam

sumariamente pelos nossos arquivos, pela habilidade narrativa e pela infância, por assim dizer. Portanto, uma infância das imagens foi instaurada, posto que nos transborda a identificação representativa, "evidencia que o mundo que ora habitamos consistiria em nada além de um prolongamento errático dos gestos possíveis das criaturas que o habitam e que, de algum modo, persistem habitá-lo" (AQUINO, 2019, p. 222). Com isso, o exercício de arquivo aqui apresentado é também o que podemos retomar como *fazção* patafísica, como proposição reflexiva *crianceira* e, sobretudo, como solução imaginária para os percursos pela arte na contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio G. O arquivo e a pesquisa educacional: aproximações. In: JUNIOR, Atilio B. *et al.* (org.). **Foucault e as práticas de liberdade II: topologias políticas e heterotopologias**. Campinas: Editores Pontes, 2019. p. 207-226.

BLANCHOT. M. **La Folie du jour**. Montpellier: Fata Morgana, 1973.

DELEUZE, Gilles. **Espinoza: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 5.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Remontar, remontagem (do tempo)**. Caderno de Leituras, Edições Chão de Feira, n. 47, 2016.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Essayer Voir**. Paris: Éditions de Minuit, 2014.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam a real. **Revista Pós**, v. 2, n. 4, p. 204-219, nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15454>. Acesso em: 4 abr. 2021.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do tempo: História da Arte e anacronismo das imagens**. Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1993.

LYOTARD, Jean-François. **Lecturas de infancia**. Buenos Aires: EUDEBA, 1997.

ROCHEFORT, Carolina C.; CLASEN, Carolina M. Grupo Patafísica: uma mediação que acontece pela metodologia do encontro. *In*: SANTOS, A. B. *et al.* **Pesquisa em Ciências Humanas**: caminhos trabalhados na graduação. Pelotas: BasiBooks, 2019. p. 1315-1323.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental, transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROLNIK, Suely. **Molda-se uma alma contemporânea**: o vazio pleno de Lygia Clark. *In*: THE EXPERIMENTAL Exercise of Freedom: Lygia Clark, Gego, Mathias Goeritz, Hélio Oiticica and Mira Schendel. Los Angeles: The Museum of Contemporary Art, 1999. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Molda.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

---

ROCHEFORT, Carolina Correa; CLASEN, Carolina Mesquita. **Experiências em arte: Arquivo, infância e narrativa**.

**PÓS**:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021. Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

## NOTAS

---

1 Seguem contato via e-mail e endereço na rede: <patafisica@live.com> e <<https://wp.ufpel.edu.br/patafisica/>>.

2 A esse respeito, Lygia Clark escreve: “[...] a individualidade é a laje com seu nome inscrito. Precisamos com urgência derrubar esta placa como já derrubamos outras com o nome de deus, amor, para que tudo na realidade seja processo e totalidade” (carta a Hélio Oiticica, de 26/10/68, em CLARK, Lygia. *Hélio Oiticica. Cartas 1964-1974*. Organização de Luciano Figueiredo. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996, p.59-60. Livro indispensável para o pesquisador das obras destes artistas).

# *Teatralidade instalada:* Aproximações entre o teatro e os modos de ser e estar da criança

*Installed theatricality: Approaches between  
theater and child's ways of being*

*Teatralidad instalada: Aproximaciones entre el  
teatro y las formas de ser y de estar del niño*

Adriana Silva

Universidade Federal do Amapá

E-mail: [drika\\_talentos@hotmail.com](mailto:drika_talentos@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6036-5405>

## RESUMO:

Nesta escrita será apresentado o processo de elaboração da prática teatral realizada com crianças da Educação Infantil e denominado *Experimentação de texturas* ou *Tessituras cênicas*. Na trama que compõe esta escrita, algumas camadas se justapõem: o reelaborar do fazer teatral com crianças pequenas dentro da escola; outra compreensão sobre o ser e o estar da criança no mundo e a atual percepção da pesquisadora que dialoga constantemente com um tipo de teatralidade que é comum tanto às crianças da escola, em uma relação de apreensão do Teatro, quanto em seu cotidiano com o próprio sobrinho. Trata-se da “teatralidade instalada”, que emerge da experimentação de materiais e das demais relações surgidas entre criança-material, criança-espço e criança-corpo.

**Palavras-chave:** *Infância. Experimentação. Materiais. Teatralidades. Instalação.*

---

SILVA, Adriana. *Teatralidade instalada: Aproximações entre o teatro e os modos de ser e estar da criança.*

**PÓS:**Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

#### ABSTRACT:

This essay presents the process of elaboration of the theatrical practice named **Experimentation of Textures or Scenic Textures**, which was carried out with children from Early Childhood Education. In a plot that composes the essay, some layers are juxtaposed: the re-elaboration of the theatrical making with young children inside the school; another understanding about the child's being and being in the world and the current perception of the researcher who often dialogues with a type of theatricality that is common both to school children, in a relationship of apprehension of the Theater, and in her daily life with her own nephew. It is the *installed theatricality* that emerges from the experimentation of materials and from the other relationships that arise between child-material, child-space and child-body.

**Keywords:** *Childhood. Experimentation. Materials. Theatricalities. Installation.*

#### RESUMEN:

En esta escrita Se presentará el proceso de elaboración de la práctica teatral con los niños de la Educación Infantil y llamada de **Experimentación de Textura o Costura Escénica**. La escrita se construye en una trama donde algunas capas se superponen: la reelaboración del hacer teatro con niños pequeños en la escuela; otra comprensión del ser y el estar del niño en el mundo y la percepción actual del investigador que encuentra un diálogo constante con un tipo de teatralidad que es común tanto a los niños de la escuela en una relación de aprehensión del Teatro, como en su vida cotidiana con su propio sobrino. Es la "teatralidad instalada" que surge de la experimentación de materiales y de las demás relaciones que surgen entre niño-material; niño-espacio y niño-cuerpo.

**Palabras-claves:** *Infancia. Experimentación. Materiales. Teatralidad. Instalación.*

## **1 Traçados e percursos iniciais na Educação Infantil**

Este texto consiste em um exercício de revista do meu papel enquanto professora de teatro na Educação Infantil. As reflexões aqui propostas retomam as experiências que tive entre os anos de 2008 e 2018 – tempo de trabalho no contexto escolar de onde partem minhas angústias, análises, e descobertas – e chegam até o momento atual, em que exercito minha escrita em uma pesquisa de doutorado. Há uma transição da práxis para o momento corrente de conceitualização, análise e busca por significados poéticos, filosóficos e científicos nas experiências do ensino de teatro.

No entanto, mesmo antes de 2018, minha relação com a arte já se manifestava de outros modos e em outras instâncias. A arte me rondara desde criança, quando eu e meus primos e primas comíamos, às escondidas, muitas amoras, colhendo-as da árvore do vizinho. Havia ali um desejo pela ficção que, misturada à realidade, me causava prazer e presença. A ficção de sermos pegos em “flagrante” fazia-me sentir como uma daquelas heroínas dos desenhos da televisão, por me arriscar entre os galhos da árvore e o teto frágil do galinheiro que nos separava das tão saborosas amoras. Em contrapartida, havia naquela situação a real tensão de fazermos algo que nos colocava em certo grau de risco, o perigo imaneente de cair do pé de fruta ou de algum adulto chegar e aquela situação gerar uma “tomada de bronca”, daquelas de arrepiar e arregalar os olhos e ouvidos.

A arte se fazia presente no prazer de saborear, uma a uma, aquelas frutinhas. Era incrível! Mas, certamente, o mais intenso prazer residia em compartilhar essa explosão de cores, sabores e sentimentos com outras pessoas, no caso, meus primos e primas. Compartilhar: o princípio básico do fazer teatral e também das crianças.

Tal qual as crianças em suas experiências no mundo, quando faço teatro compartilho a mim mesma, porque algo pulsa: o medo, a coragem, o desejo, o grito que torce a garganta, a dor no peito e um desconforto que me leva a algum lugar: “Que fluxos são esses que se intrometem no meu corpo e me arrastam para esses abismos de sentido, revolvendo o chão firme em que acreditava pisar? De onde eles vêm? Que risco é esse que preciso aceitar?” (PRECIOSA, 2010, p. 3).

Na infância, eu ainda não saberia ao certo e, ainda hoje, pouco conheço as respostas para as perguntas da pesquisadora Roseane Preciosa. Entretanto, o teatro ocupa um lugar gelatinoso em minha vida. É geleia... se faz geleia... Geleia que, como bem disse Clarice Lispector, foi capaz de mostrar a “minha deformação essencial. Deformada sem me derramar” (LISPECTOR, 2016, p. 270), eu senti que podia lançar-me neste lugar. Passei, então, a devolver para o mundo, sob distintas formas, o meu transbordamento enquanto ser humano: estar como professora de teatro na Educação Infantil foi uma delas.

Em 2008 iniciei meu percurso como professora de Arte em uma escola da rede particular. As aulas eram destinadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I e II. Se eu estava com medo? Eu estava apavorada: como trabalhar teatro dentro de uma sala de aula? O que eu iria propor? Como assumir uma disciplina que há tempos era ministrada por um professor de Artes Visuais? O que eu iria fazer de Artes Visuais? E se a escola me exigisse este tipo de conteúdo? Nossa, quantos medos e incertezas eu tive naqueles primeiros anos – posteriormente, eu entendi que quando se trata de ser professora, esses sentimentos não desaparecem nunca, mas mudam as nuances, os tipos e, consecutivamente, mudamos o modo como lidamos com eles.

\*\*\*



Fig. 1 – O menino e a escola. Desenhos entre galhos, folhas e canetinhas de colorir. Fonte: Arquivo pessoal. 2020.

Luís Felipe, meu sobrinho, tem 3 anos. Na Fig. 1, ele realiza uma atividade proposta pela escola que ele frequentava antes da pandemia. A escola, que pertence à rede municipal, mantém suas aulas em formato remoto, disponibilizando vídeos e atividades pelo site da prefeitura. Mesmo com este outro e novo formato, sei que são com essas experiências que ele construirá sua noção do que é uma escola.

\*\*\*

No entanto, a prática sobre a qual aqui discorro – e que atualmente é também material de análise da minha pesquisa de doutorado em Teatro – tem como foco as aulas ocorridas somente na Educação Infantil (2 a 6 anos)<sup>1</sup> no ano de 2014. Elas aconteciam dentro da grade curricular, como aula de Arte, uma vez por semana e durante 50 minutos.

---

SILVA, Adriana. *Teatralidade instalada: Aproximações entre o teatro e os modos de ser e estar da criança.*

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

No decorrer destas práticas realizadas junto às crianças pequenas, fui descobrindo metodologias, ideias e possibilidades de fazeres teatrais, como jogo dramático; contação de histórias; imitação; dramatização; expressão corporal e drama. Cada prática, com suas especificidades, me impulsionara a modificar a minha visão tanto sobre a infância quanto sobre a experimentação da linguagem teatral na Educação Infantil.

Na medida em que eu mergulhava cada vez mais no universo das possibilidades de encontros entre o teatro e as crianças, mais se configurava a trajetória “geleia” da qual falava a poetisa, ou seja, a jornada escorregadia, inconsistente, deformada, com uma malemolência que impregnava a minha vida pelos poros: de cores, suores, olhares, frustrações, medos, choro, riso e cansaço. Eu estava viva. A escola e as relações que lá eu começava a construir junto às crianças me fizeram, mais uma vez, conseguir “acordar-me a mim mesma” (LISPECTOR, 2016, p. 270).

## **2 Desvelar a infância e lançar novos olhares para a linguagem teatral**

Estar com as crianças era estar aberta para compreender que nem tudo aconteceria como eu esperava, o que ainda é difícil para mim e para a maioria dos adultos com quem eu convivo. Talvez hoje seja mais fácil do que já foi um dia. A criança se faz presente de tantas formas, que agora para mim é inconcebível não perceber que partilhamos do mesmo mundo e das mesmas experiências (visão advinda dos estudos fenomenológicos de Merleau-Ponty<sup>2</sup>). Porém não cheguei a essas conclusões de maneira tão simples. Na época em que eu iniciava minha jornada com a infância, isso não parecia tão óbvio.

Na busca por outras propostas de experimentação teatral com crianças, foi preciso, primeiramente, encontrar diálogos que me ajudassem a compreender que a infância na qual eu passara a acreditar concebia o infante como uma “criança que se mostra plástica, maleável, imaginativa; que convive conosco,

---

SILVA, Adriana. *Teatralidade instalada: Aproximações entre o teatro e os modos de ser e estar da criança.*

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

mas transita por outra lógica, outros modos de pensar, sentir e agir” (MACHADO, 2010a, p. 119). Começar a ter outros olhares e percepções sobre as crianças aumentou meu desejo e anseio por seguir buscando o que mais era possível de se fazer na tal “aula de teatro com crianças bem pequenas”.

Inspirada e nutrida, especialmente pelas palavras, pelos trabalhos, pelas escritas e pelas imagens de duas mulheres artistas, professoras e pesquisadoras da relação arte e infância, Marina Marcondes Machado e Anna Marie Holm, iniciei em 2014 o aprofundamento das possibilidades teatrais a serem realizadas junto às crianças. Ambas assentam suas pesquisas sobre o universo da arte e da relação da criança com a mesma, a partir de uma perspectiva da contemporaneidade.

Primeiramente, conheci o trabalho de Marina Marcondes Machado. Em seu pós-doutoramento, a autora trouxe contribuições para se pensar a criança a partir dos estudos da fenomenologia do filósofo Merleau-Ponty e da sociologia da infância do professor Manuel Jacinto Sarmiento<sup>3</sup>. Trata-se de duas formas de perceber a infância que me impactaram e me desvelaram novas possibilidades acerca da experimentação da linguagem cênica com as crianças dentro do espaço escolar.

Em 2013, ganhei de presente de aniversário o livro *Fazer e pensar arte*, da artista visual dinamarquesa Anna Marie Holm, e me dediquei à leitura com afinco. Segundo a revista *Educação* (2007), a educadora é uma das principais responsáveis pela chegada da arte contemporânea às escolas brasileiras. Seu trabalho alterou o olhar voltado às crianças, pois ela as entendia como seres artísticos<sup>4</sup>. No entanto, o que mais me chamava a atenção em seu trabalho foi o fato de a artista centrar-se no processo artístico como uma experimentação vivida pelas crianças. O pensar de Holm estava vivo em suas palavras naquele livro, me sentia seduzida pelas imagens e pelos modos como ela demonstrava sua relação com as crianças em suas propostas e pelas impactantes imagens acerca da experimentação com objetos e materiais distintos e até impensáveis de serem utilizados em uma aula de arte na escola.

---

SILVA, Adriana. *Teatralidade instalada: Aproximações entre o teatro e os modos de ser e estar da criança*.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

Ana Marie Holm trabalhava com a simplicidade e com a potência dos materiais cotidianos, que quase sempre estão ali, ao nosso alcance, e talvez, por isso, passem despercebidos. Ana Marie Holm faleceu em 2015, deixou muitas gavetas abertas e ideias dependuradas em galhos que podem auxiliar na reinvenção das relações entre as crianças e a arte.

Foi preciso, portanto, reflexão e estudo sobre outras possibilidades para o ensino de teatro na Educação Infantil e sobre outros modos de se compreender a criança. Machado (2010a) aponta que é a visão que nós, professores(as), temos ou construímos sobre a infância que definirá nossas atitudes, dificuldades e descobertas em direção a um ou a outro tipo de ensino de teatro com as crianças. Logo, era a mudança do meu entendimento e da minha relação com a infância que me impulsionava a encontrar outras formas de experimentar o teatro. Qual visão foi esta de infância que comecei a construir?

Vou discorrer sobre esta visão, tanto pelo viés da fenomenologia quanto da sociologia da infância – áreas de estudos abordadas por Marina Marcondes Machado em sua pesquisa de pós-doutoramento –, e apontar como essas questões, ainda que não abordadas diretamente no trabalho de Anna Marie Holm, estabelecem diálogos e intersecções diretas com relatos e propostas apresentadas nos escritos da artista visual.

Professora e pesquisadora na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Marina Marcondes publicou em 2010 o ensaio “A criança é performer”. Nele, a autora compartilha conosco sua visão de infância, pautada nos estudos fenomenológicos, cujos princípios filosóficos partem da ideia de que “a criança compartilha o mesmo mundo do adulto” (MACHADO, 2010a, p. 117). Ana Cristina Delgado<sup>5</sup> (2012) aponta que Manuel Sarmiento também expõe seu entendimento sobre essa questão ao destacar que a produção cultural das crianças não é somente a reprodução de crenças e valores do seu entorno. De acordo com o

---

SILVA, Adriana. *Teatralidade instalada: Aproximações entre o teatro e os modos de ser e estar da criança.*

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

pesquisador, haveria uma maneira de simbolizar e representar o mundo a partir de modos especificamente infantis que estão em conexão com as formas culturais e sociais já existentes, das quais os adultos também são componentes.

\*\*\*

No final do ano de 2020, eu testava uma performance. Espalhei farinha, coloquei a música e meu pai filmou a ação. Luís assistiu a tudo sentado ao lado do avô. Quando terminamos, ele se aproximou do círculo de farinha, sentou, logo depois trouxe um carrinho e ali ficou por um tempo. Aquele espaço, cenicamente construído, então transformou-se: era outra ação que, ainda assim, poderia ser parte daquela primeira. Era, mais uma vez, espaço e tempo compartilhados.



Fig. 2 – O menino e a farinha. A mão do menino corre de um lado para outro, está esbranquiçada. O carro azul na outra mão e os olhos no chão. Fonte: Arquivo pessoal. 2020.

\*\*\*

É na relação com o outro que a criança irá elaborar e identificar-se com o mundo à sua volta, sentindo-se pertencente àquele lugar. Para um adulto que busca compreender a infância, é preciso articular as características que são comuns

entre as crianças e aquelas que as distinguem, em um tipo de análise que, segundo Sarmiento (2007), deverá considerar as diferenças entre crianças e adultos e entre criança e criança.

Mas, então, o que fazer com esta primeira percepção da infância que eu começo a construir? Por onde começar? Que tipo de ensino de teatro daria conta dessa infância que eu queria me permitir encontrar? Enxerguei no trabalho de Holm uma oportunidade de investigar novas possibilidades para o ensino de teatro com crianças. Eu sentia o desejo de ampliar e modificar o modo como estas aulas aconteciam, mas não sabia por onde exatamente começar. O encontro com a proposta de uso de materiais da artista me permitiu enxergar um caminho e me fez seguir reajustando sua proposta para meu contexto.

O trabalho de Holm é calcado na utilização de materiais diversos, a fim de que a criança possa encontrar seu próprio caminho no decorrer dos processos criativos e, por isso, a artista proporciona às crianças os mais variados tipos de materiais, ampliando, assim, a noção do que podem ser as oficinas e /ou aulas de artes para crianças pequenas.

As crianças eram participantes ativas nas aulas de teatro e suas presenças eram notadamente evidenciadas pelos seus corpos naquele espaço-tempo. Logo, eu precisava pensar em aulas de teatro cujas propostas criassem oportunidades para que elas expressassem seus dizeres fundamentadas nas convivências e nas situações que estavam ao entorno delas. A ludicidade era, a meu ver, inerente aos modos das crianças se colocarem corporalmente no mundo, no entanto, não se distanciavam da cotidianidade do ambiente escolar: o espaço, os objetos e a minha presença entrelaçavam-se com a ficcionalidade. Eu percebia que elas não estavam “presas” somente ao que estava lhes sendo proposto. Elas viviam a aula de Arte como parte inerente de seus fazeres no mundo. A cotidianidade da escola estava lá, mas era ora tragada pelo lúdico, ora escancarada pelas relações e situações que emergiam.

De acordo com os estudos fenomenológicos, as crianças não representam o mundo, nem mesmo em suas brincadeiras ou faz de conta, ou seja, não têm uma visão representacional, segundo a qual elas estariam apenas vivendo de modo intrínseco e incrustadas ao próprio mundo. A criança está no mundo, assim como o mundo está nela. Desse modo, a experiência infantil não é objetiva e realista, ela se dá nas relações (criança-outro; criança-espaco; criança-tempo; criança-corpo) e, portanto, não haveria para a criança uma separação dicotômica entre ela e o mundo.

A criança vivenciaria o mundo pelo corpo (corporalidade). O corpo dela está imerso no mundo, assim como o mundo está imerso em suas ações e pensamentos. A criança é o corpo que habita e explicita nele a capacidade de se colocar nas experiências. Assim, o corpo da criança não é apenas um esquema de ossos, músculos e órgãos, ao contrário, ele externaliza a cotidianidade da vida.

\*\*\*



Fig. 3 – O menino e a areia. O menino observa a areia que cai do balde até o caminhão, repete a mesma ação por infinitas vezes e, em todas elas, Luís Felipe é cuidadoso, busca a precisão, mas não se atem a ela, olha os grãos caindo para fora do caminhão e segue. Fonte: Arquivo pessoal. 2020.

\*\*\*

Na imagem acima vejo a tentativa de “materializar o imponderável, o inquieto, o inabordável, toda a intensidade desse cotidiano em que transitava. Era um irreconhecível outro, que trazia consigo uma maneira experimental de pensar, de viver, de ousar” (PRECIOSA, 2010, p. 7). Trata-se, segundo Machado (2010b), de um modo onírico – de se relacionar com o mundo, de presentificar as relações –, que indica a presença de fatos cotidianos, tempos e espaços não realistas com figuras que habitam os sonhos e a imaginação.

Anna Marie Holm também percebia a presença desse onírico nos modos de a criança se relacionar, principalmente, com o espaço-tempo, por isso, principalmente ao elaborar oficinas de arte para as crianças, ela as organizava tendo como enfoque uma relação de pesquisa. Esse olhar demandava maior atenção ao processo: testar, experimentar, inventar, fazer de novo, repetir várias vezes, tudo se alterando o tempo todo, ora tendendo para um modo mais cotidiano, ora mais fixo no plano onírico. Assim, o tempo do relógio não definia os “inícios” e tampouco os “finais”, mas era usado por Anna Marie apenas de modo objetivo, segundo a artista, para se conectar com o que acontecia ali no aqui/agora, participando e não o controlando.

O espaço – a espacialidade – no trabalho de Holm (2005) também estava ligado diretamente a esse estado onírico, uma vez que os materiais são vistos para além do seu uso cotidiano e óbvio, como uma possibilidade concreta de experimentação e investigação para a criança. Suas formas, suas texturas e suas cores acentuam a imaginação, provocam curiosidade e instigam reinvenções. Nesta perspectiva, o entorno, o contexto e o próprio corpo da criança são e compõem o espaço.

Lugar por onde se possa caminhar, estar no espaço da provocação, do encanto, da diversão, das cores, da luz. Foi um espaço assim que as crianças e eu criamos juntas. Crianças pequenas não dizem “aqui eu me sinto bem”, mas eu simplesmente observo [...] não fico decidindo por elas como cada uma vai sentar de cócoras ou em outra

posição de trabalho dinâmica. Frequentemente fico maravilhada com a quantidade de posições criativas deitadas, em pé, em movimento, que ficam enquanto trabalham (HOLM, 2005, p. 16).

O modo de experienciar o espaço-tempo na contemporaneidade é também problematizado por Manuel Sarmiento, que aponta que há um controle exacerbado pelo adulto, seja no sentido da restrição, da sobrecarga ou da ideia equivocada de um “tempo livre” a ser preenchido:

Nunca como atualmente o valor da autonomia e da cidadania da criança foi tão alargadamente proclamado e também nunca como hoje foi tão restrito o espaço-tempo da criança, com sobreocupação horária em múltiplas atividades, geralmente sobre o controle do adulto, e pela restrição da circulação no espaço urbano, pelo condicionamento intelectual imposto pela indústria cultural para as crianças, os jogos eletrônicos e demais produtos de mercado. Nunca como hoje se defendeu tanto a desinstitucionalização da infância, em nome da liberdade de crescer e aprender, e nunca como hoje se observou a presença quase obsidiante de organizações, empresas e instituições no cotidiano infantil, para se ocuparem dos seus “tempos livres” (SARMENTO, 2013, p. 17).

O modo fenomenológico, a visão sociológica de Manuel Sarmiento e os trabalhos de Anna Marie Holm me fizeram ter a percepção de que muito dos materiais que usávamos nas aulas de arte poderiam ganhar outras nuances caso fossem oferecidos às crianças em uma perspectiva mais investigativa e exploratória. Por que oferecer a pintura somente em folhas de tamanho A4? O que aconteceria se os papéis estivessem espalhados pela sala, em tamanhos e cores diferentes? E mais: o que poderia ser possível de construirmos teatralmente (teatralidades, interferências de signos teatrais ou elaboração de processos cênicos) se para além de pintar e desenhar, os materiais pudessem ser usados a partir do entendimento da corporalidade e da espacialidade?

“Deve-se observar as possibilidades existentes no local e ser flexível” (HOLM, 2007, p. 19), é o que nos diz Anna Marie Holm, cujo “conselho” fez com que eu começasse aquele ano de 2014 me dispondo a levar várias possibilidades de materiais para as aulas de arte, daqueles mais comumente usados por nós até alguns mais distintos do contexto escolar.

### **3 Experimentação de textura ou Tessitura cênica: o uso do material como dispositivo para a experimentação da linguagem teatral com crianças**

Ao visitar e revistar o trabalho de Holm a palavra textura começou a ressoar na minha cabeça. As imagens das experimentações dos materiais feitas pelas crianças nas oficinas de arte que a artista nos apresenta em seu livro chamou-me a atenção. Concentrei-me na plasticidade dos materiais – cores, formas, maleabilidade, tamanhos – e como ela impactava no aspecto visual das experimentações: se o material era grande ou pequeno; pesado ou leve; áspero ou macio; se ele trazia e permitia a construção de determinadas narrativas e ações que não eram previamente estabelecidas, mas que intervinham na corporalidade da criança (qualidade de movimento, utilização de gestos, imitações e sonoridades), na espacialidade (o ambiente onde se realiza a experimentação e a escolha de quais lugares utilizar durante a prática) e na outridade<sup>6</sup> (nos modos de se relacionar com o outro a partir do material usado: eu compartilho o material? O uso de um mesmo ou vários materiais altera as relações entre os pares?).

Passei a compreender que o uso do material seria o ponto de partida para as experimentações da linguagem teatral, visto que, ao experimentar os distintos materiais, a criança também manipularia os próprios elementos e signos teatrais a partir de seus desejos e intenções de agir e interagir com os materiais. Em suas oficinas de arte, Anna Marie Holm (2005) pauta-se nos seguintes pressupostos, que também foram agregados por mim nessa prática: a liberdade de experimentação; a criação de ambientes instigadores e a relação mais partilhada entre criança e adultos.

A liberdade de experimentação está pautada em oferecer à criança momentos em que ela se sinta instigada a pesquisar e a entrar em contato com o desconhecido. Seria preciso, portanto, cultivar um processo em que ela se sinta segura para intervir nos materiais sem receio do que seja certo, errado ou, ainda, de

---

SILVA, Adriana. *Teatralidade instalada: Aproximações entre o teatro e os modos de ser e estar da criança*.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

corresponder às expectativas que o adulto tende a depositar. Na medida em que há um aprimoramento das experimentações por meio de repetições, intervenções do adulto por meio de diálogos e um exercício de escuta, inicia-se um processo de partilha de anseio e desejos.

Criar ambientes instigadores e desafiadores para a experimentação da linguagem teatral seria um modo de cultivar o interesse da criança por aquela experiência. O adulto deve se perguntar, principalmente dentro do contexto escolar, se os espaços são enriquecedores para o encontro entre a criança e a linguagem teatral e, com isso, repensar até mesmo a disposição dos materiais no espaço. O espaço deve ofertar ambientações propícias para uma prática que seja movida pelo pensamento onírico da criança.

Por fim, Anna Marie Holm aconselha os adultos a olharem para si mesmos e enxergarem em si o entusiasmo, se abrirem para suas próprias limitações e escutarem a fundo o que as crianças dizem, porque elas sempre nos dizem algo. Assim, o adulto poderia construir com a criança uma relação que coloque a criança como cocriadora de suas próprias experimentações com a arte. Trata-se de um exercício de olhar para as crianças não esperando que elas respondam de modo objetivo às proposições que lhes são feitas. Quando eu me relaciono com a criança em uma proposição de prática teatral, eu considero o ponto de vista dela não representacional nessas situações? A relação entre crianças e adultos é significativa nesses processos de apreensão da linguagem teatral, pois são a presença e as atitudes do adulto que farão as mediações das relações, apontarão os caminhos e intervirão nos conflitos quando necessários. O adulto é o primeiro olhar externo que carrega as intencionalidades de uma prática, cujo caráter na Educação Infantil é ser tanto pedagógica quanto artística.

Foi a partir destes pressupostos básicos da pesquisa de Holm (2005; 2007) com arte e infância que tive mais discernimento acerca de como planejar e iniciar a prática *Experimentação de texturas* (atualmente penso em chamá-la de *Tessituras cênicas*). Tendo em vista o que se delineava para mim enquanto modos de ser e

estar das crianças (olhar fenomenológico e sociológico) e os pressupostos aqui mencionados e presentes nos relatos que Anna Marie faz de seu próprio trabalho, a prática com o fazer teatral na Educação Infantil se estruturou em três momentos: a investigação, que consistia em criar possibilidades da criança ter informações sobre o material que seria utilizado (de onde vem, como é feito e como é por nós utilizado em nosso cotidiano etc.); a experimentação, momento em que crianças testavam na prática o material a partir de suas próprias ideias, sensações, emoções, percepções e ações; a composição, instaurada a partir das nuances poéticas emergida das relações que as crianças estabeleciam com os materiais, com o espaço, com outras crianças e com o adulto nas experimentações.

\*\*\*

Luís Felipe olhou os materiais e quis saber o que eram: um escorredor de macarrão e uma lanterna. O quarto escuro, iluminado pela lanterna, dava indícios de uma experimentação entre a luz e as sombras (investigação).

Inicialmente, ele estava focado nos próprios objetos e, em seguida, em como seu corpo se colocava em relação aos mesmos: corpo, luz, escuro, sombras, lanterna, escorredor, o espaço e eu.

De repente, pronto: esta imagem estava posta. Ele me olhou e disse: “É uma tartaruga!” (composição = nuances poéticas).



Fig. 4 – O menino e a tartaruga. O menino sorri com o escorredor nas costas, se olha no espelho com misto de espanto e encantamento. A tartaruga ali permaneceu por um tempo. Fonte: Arquivo pessoal. 2020.

\*\*\*

Esta primeira estruturação da prática subdivide a experimentação em outros quatro momentos, ficando, portanto, da seguinte forma:

- Investigação
  1. experimentação guiada: as crianças seguem instruções/estímulos iniciais dados pelo adulto;
  2. experimentação incorporada: há mais apropriação do material pelas crianças. Elas rompem com as instruções iniciais e, com isso, se tornam mais propositivas e ativas nas relações: criança-material; criança-espço; criança-criança;

3. experimentação provocada: ocorre a inserção de um outro material diferente daquele usado na experimentação anterior, com intuito de alterar significativamente as ações e relações já estabelecidas pelas crianças. É um momento de romper o que vinha sendo construído e buscar outras possibilidades diante dos materiais.
- Composição
4. experimentação compartilhada: compartilhamento com as famílias e/ou pares de outras turmas de um registro visual ou teatral emergido do processo de experimentação dos materiais.

Quanto ao uso e à escolha dos materiais, a *Experimentação de texturas* ou *Tessitura cênica* organizou-se em grupos de acordo com as especificidades das materialidades. As nomenclaturas que apresento a seguir para cada grupo de materiais usados foram inspiradas nas divisões feitas pelo pesquisador e artista Gandhy Piorski<sup>7</sup> em referência aos brinquedos e as brincadeiras:

- grupo 1 - materiais de acolhimento: são materiais cuja textura oferece mais maleabilidade e flexibilidade na sua manipulação, tais como tecidos e figurinos. São moldáveis e retornam ao seu estado anterior sem muitos impactos na sua forma, cor, tamanho etc.;
- grupo 2 - materiais de resistência: são materiais que oferecem ductilidade na sua textura e, conseqüentemente, certa resistência durante sua manipulação. Há uma tendência em ocorrer alterações na sua estrutura (formato e tamanho), por exemplo: caixas de papelão e papel Kraft;
- grupo 3 - materiais da natureza: são materiais cuja principal característica é seu estado natural, tal qual conhecemos na natureza, por exemplo: areia, folhas secas e pedras;

- grupo 4 - materiais de construir: são materiais variados que, ao se juntarem, permitem a construção de formas estruturais. Apresentam em sua manipulação as possibilidades de empilhar, desmontar, tracejar, encaixar, por exemplo: fitas adesivas, fita de trânsito, cones e palitos de picolés.

A partir dessa estruturação, algumas percepções foram feitas e a prática foi sendo reelaborada e reajustada no decorrer de sua própria realização. Piorski (2016) destaca algumas observações de suas pesquisas sobre o uso das materialidades pelas crianças na construção do brincar e de seus brinquedos e que aqui também foram identificadas. Trata-se de perceber os impactos desta relação criança-material nos modos de apreensão do seu entorno - e, no caso desta prática, também da linguagem teatral. Portanto, destaco que, quando se trata da relação criança-material, observei que a criança era provocada pela aparência externa do material; a textura (forma, cores, tamanhos, qualidade) tinha efeitos nas sensações, impressões, sentimentos e nos corpos das crianças; o interesse da criança era menos pelo resultado e mais pelas substâncias que compõem os materiais e os materiais suscitavam o estado onírico e não representacional da criança, pois, segundo Piorski (2016), a matéria torna-se o suporte para o trabalho com a plasticidade, a criança absorve e amplifica a materialidade cotidiana, a fim de redimensionar o mundo.

A relação material-criança era dialógica: por um lado, os materiais interferiam nas crianças, provocavam-lhes sentimentos, sensações e percepções que as levavam a criar formas, ações, gestualidades e relações. Por outro, ao agirem sob os materiais, elas os transformavam, alteravam suas texturas e conferiam a eles uma outra plasticidade. Este jogo entre eles alterava tudo ao redor, o espaço, o tempo, os corpos e o outro (seus pares e eu). O teatro que eu buscava experimentar com as crianças estava, portanto, nesse entremeio dos seus modos de ser e estar e as percepções acerca da relação criança-material que subsidiavam as propostas.

## 4 Teatralidade instalada: formas de coexistência entre o teatro e a infância

A partir de todos os entendimentos sobre infância e com a prática mais estruturada quanto aos seus pressupostos, modos de realização e materiais utilizados, a busca tornou-se por entender como que o manipular dos materiais nos colocava (eu e as crianças) cada vez mais próximas de uma apreensão da linguagem teatral.

Durante muitos momentos do meu fazer docente junto às crianças eu me questionei se aquilo que fazíamos era teatro. Até que passei a me perguntar: de que teatro eu estava falando? Com qual teatro eu gostaria de ter uma aproximação quando eu pensava na relação das crianças com essa linguagem? A afinidade com os trabalhos de Anna Marie Holm e Marina Marcondes Machado já me dava alguma direção acerca dessas respostas. Ambas assentam seus olhares estéticos para a contemporaneidade e trazem conceitos a ela vinculados para se pensar a relação arte e infância: Machado (2010a; 2010b; 2012) discute os termos performance e teatralidade, Holm (2004; 2005; 2007) lança seu olhar sobre a instalação.

Baseando-me nas discussões e perspectivas que essas autoras propõem acerca da contemporaneidade e da minha experiência com a prática *Experimentação de texturas* ou *Textura cênica*, arrisco-me a repensar a experimentação da linguagem teatral feita pelas crianças pequenas a partir de uma “teatralidade instalada”.

Além das características já apresentadas sobre os modos de ser e estar da criança a partir de uma visão fenomenológica – qualidade onírica e não representacional –, Machado (2010a; 2010b) traz também o pensamento polimorfo como mais um aspecto a ser considerado pelo adulto na sua busca por compreender a infância. “Trabalhar com o pressuposto de que a criança é polimorfa significa que

ela é capaz de muitas ações ao mesmo tempo, que possui grande capacidade de transformação e para a revisão (não intelectualista) do que fez anteriormente [...]” (MACHADO, 2010b, p. 86).

O polimorfismo coloca a criança sintonizada com uma lógica menos linear, menos verossimilhante, mais próxima da multiplicidade, da fricção entre o real e o imaginário, da incursão no mundo por uma convivência e um compartilhamento entre espaços e tempos distintos. Estas características ressoam muito próximas das reflexões, paradigmas e ações cunhadas por uma estética teatral cuja linguagem propõe a “desconstrução de um teatro em que é preciso ter palco e plateia, em que se ensaia e se decora falas” (MACHADO, 2010b, p. 101), se opondo a um ensino de teatro ainda comumente difundido nas escolas, mas cada vez mais próximo do que se considera Arte Contemporânea:

Hoje a cena contemporânea não faz distinção entre teatro e dança, entre encenações teatrais e contações de histórias e leituras dramáticas, entre teatro e *performance*. O que é essencialmente *pós-dramático* é a relação da encenação com o tempo e com o espaço: esse modo de fazer teatro não necessita de um texto dramaturgico pronto, fechado, com começo, meio e fim - [...] presenciamos rupturas, repetições, *nonsense*; não há lógica formal, diversas lógicas convivem [...] Portanto essa propositiva nos oferece uma transgressão dos gêneros, abrindo portas e janelas para outros modos de fazer teatro e de usufruir teatro - são as *linguagens híbridas* (MACHADO, 2010b, p. 118).

Considerando o polimorfismo, a não representação nas relações que a criança constrói com seu entorno e sua capacidade onírica, sua elaboração diante de uma experimentação teatral ocorreria mais próximas das performances ou do teatro performativo. As performances, segundo Eleonora Fabião (2009), não estão enquadradas a um único tipo de proposta estética ou pensamento acerca da arte, pelo contrário, o performer as utiliza enquanto linguagem, enquanto meio para se colocar diante do mundo, seu corpo é aquilo que lhe expõe, como material de sua própria criação. É uma linguagem que lida com a ideia do

“agora”, por isso se mantém aberta para o diálogo com tudo que o momento presente lhe propõe: as pessoas, os objetos, as sensações, as questões, as interpelações e as objeções são partes constituintes da experiência.

Já o teatro performativo, segundo Josette Feral (2008), passa pelo viés da transformação do ator em performer; da valorização da ação cênica e não mais da representação do personagem e também da necessária participação do espectador. Assim, o performativo é sempre uma obra que está aberta, deixando o espectador livre para criar suas leituras dos signos. Machado (2010a), ao propor a relação entre criança e a performance, considera que

a criança que cria seu faz de conta e que o organiza durante uma aula de teatro, não exige de si nem do companheiro uma lógica formal; seja em termos de tempo, seja em termos de espaço, a criança modifica, quase o tempo todo, seus roteiros de improviso, e aproxima, recorrentemente, suas narrativas teatrais da sua vida cotidiana – este, outro marco da cena contemporânea (MACHADO, 2010a, p. 118).

Sendo assim, a criança vive uma aula de teatro como parte do seu cotidiano, guiando-se por uma lógica que é significativa nesse entendimento: o brincar. Ao discorrer em sua pesquisa de doutorado sobre a relação entre as brincadeiras das crianças e as construções dramatúrgicas, Viviane Juguero (2019) especifica que a brincadeira é a forma como a criança compreende e dialoga com o mundo à sua volta, ou seja, ela é parte da construção do pensamento da criança. Ela é o eixo de ligação entre o interior da criança e ao exterior do mundo. Por isso, seria comum ver as crianças projetarem em suas brincadeiras algo que gostariam de dizer e que refletiria seus pensamentos e sentimentos sobre determinadas situações do cotidiano.

As brincadeiras seriam parte de uma “experiência do viver” (WINNICOTT, 1975, p. 172). Uma experiência que se instaura no espaço-tempo como uma forma de viver da criança que habita uma área que oscila entre o onírico e a realidade,

proveniente do desejo de comunicação das crianças. Este onírico não é alucinatório, mas, por vezes, é fragmentário, porque advém da realidade externa, sendo elaborado pelo interno da criança a partir da brincadeira.

\*\*\*



Fig. 5 – O menino e o foguete. Entra, sai da caixa; empurra, cai, desliza com o pé, coloca na cabeça. Ufa! Pronto. É o foguete. Pausa. Fonte: Arquivo pessoal. 2021.

Luís brinca, brinca o tempo todo. Nem consigo fechar meus olhos e não o imaginar fazendo outra coisa que não seja brincar. Constrói e destrói ambientes; monta e desmonta os brinquedos. Refaz. Insiste. Lida com a raiva e com a frustração quando a brincadeira não sai do seu jeito. Ajusta-se. Não quer dividir o brinquedo. Não, a brincadeira não é um momento específico em sua vida. Ele a vive intensamente enquanto condição de sua própria existência.

\*\*\*

Se você observa crianças brincando, você se depara com cenas rituais. Não que elas remetam a qualquer origem – e aqui vai nossa diferença em relação a muitas abordagens que enxergam matrizes primordiais em tudo. Tais cenas nos remetem antes ao poder configurador da criança quando brinca livre e espontaneamente. Se a *encenação infantil nos lembra rituais, é porque o homem se inventa performativamente – dialoga com o mundo sensível – quando brinca. Esse, certamente, é o teatro da criança pequena*. E o melhor disso: ele é que renova o nosso fazer. O olhar de um adulto não deveria ser o de transformar em espetáculo. Mas antes de devolver ao espetáculo o poder da criação performática que busca sentido em si mesma, independentemente de qualquer ideia sobre comunicação (GARROCHO, 2009, grifo nosso).

A própria brincadeira, parte essencial da compreensão da criança acerca do mundo, a coloca neste entrelugar com a performance/performativo, no entanto, cabe ao adulto ser capaz de propor uma leitura que intercambia o brincar e o fazer teatral. Neste jogo, delinea-se o aparecimento de nuances poéticas – aqui entendidas como “um movimento que cria outras possibilidades de desenho no tempo-espaço” (GARROCHO, 2007a) –, a partir da manipulação de alguns signos do teatro pela criança: a desconstrução do espaço; o aparecimento de narrativas (não necessariamente lineares); as variações na qualidade corpórea; a instauração de uma relação de jogo entre os pares; a busca por comunicação, dentre outros.

Estas nuances poéticas, por vezes, se distinguem daquilo que eu, como adulta, projeto, espero e compreendo como teatral, pois são “movimentos que as crianças criam, que por momentos desnorream as referências das linhas costumeiras” (GARROCHO, 2007a). Logo, para além de proporcionar à criança a experimentação da linguagem teatral por meio da relação com as materialidades, eu precisava buscar em mim o que a professora Carmela Soares (2010) denomina de uma atitude lúdica, ou seja, um olhar que atribuía um sentido teatral às formas e às imagens que se manifestavam naqueles momentos, compreendendo que essas estão em um processo constante de transformação, onde não haverá, necessariamente, uma ordem ou uma geometria delineada, mas um desenho cênico que se constrói, desconstrói e reconstrói.

Diante destas nuances poéticas, o diálogo entre o ensino do teatro e a infância se fazia por meio de uma percepção que chamo hoje de “teatralidade instalada”. A teatralidade, de acordo com as pesquisas de Viviane Juguero (2019) a partir dos estudos de Josette Féral (1998), não estaria exclusivamente relacionada ao fazer teatral, mas se encontra presente em formas híbridas de arte e está entrelaçada à própria cotidianidade.

Juguero (2019) ainda relaciona a teatralidade ao próprio desenvolvimento da vida humana e constata que o futuro desenvolvimento da teatralidade em cada pessoa cresceria ainda no ambiente intrauterino, a partir da relação mãe-feto originada por meio dos sons externos e do próprio corpo da mãe. A partir daí, a teatralidade ocorreria por meio de uma relação entre a interioridade e a exterioridade da criança (aquele que faz e se percebe nas suas ações, seus gestos, falas) e o outro (o adulto que observa externamente), que tem a percepção do ficcional e da cotidianidade.

Como mencionado na minha pesquisa de mestrado<sup>8</sup> sobre os estudos da teatralidade, esta estaria vinculada ao teatro na medida em que os signos e as estéticas vão se apropriando ou se reapropriando dos espaços e dos sujeitos. Diversos encenadores usaram a noção de teatralidade em um viés de oposição ao ilusionismo criado e estabelecido pelo naturalismo/realismo. Com o passar do tempo, outros encenadores – Augusto Boal, por exemplo – passaram a construir teatralidades diferentes, em diálogo profundo com características sociais, políticas e ideológicas do momento em que viviam.

Já em discussão sobre o surgimento da teatralidade no contexto escolar, Soares (2010, p. 64) chama a atenção para a confecção das “pequenas formas”, uma abordagem metodológica de ensino fundamentada nos pressupostos do teatro contemporâneo, visto que essa teatralidade na sala de aula traz em seu cerne características da contemporaneidade: o inacabamento, as superposições, a suspensão da noção de causalidade, a fragmentação e a relação com o seu redor. Isso significa que a professora compreende que os procedimentos de ensino/

---

SILVA, Adriana. *Teatralidade instalada: Aproximações entre o teatro e os modos de ser e estar da criança*.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

aprendizagem em teatro na escola permitirão o surgimento de “traços de teatralidade” (SOARES, 2010, p. 65), que, segundo a pesquisadora, não são menores e nem menos significativos, mas ainda necessitam de consciência estética por parte dos(as) alunos(as) sobre aquilo que está sendo criado.

Considerando estas diferentes percepções sobre a teatralidade e sem perder de vista os modos de ser e estar da criança aqui apresentados, proponho pensar a construção da teatralidade na prática *Experimentação de texturas* ou *Tessitura cênica*, considerando que essa noção possa se expandir para outros tipos de proposições e/ou abordagens. A teatralidade advinda dessa prática apresenta-se aliada aos pressupostos da instalação.

A instalação aparece como uma proposta no trabalho de Anna Marie Holm, em relação às experimentações com as materialidades. Holm (2005) considera que as crianças naturalmente são dotadas de uma capacidade de construir, visto que elas observam, experimentam as combinações entre os materiais e criam ambientes.

Muito frequentemente, escolhemos técnicas de desenho/pintura/modelagem para elas. Mas, pela minha vivência, quando as crianças têm a oportunidade de escolher materiais diferentes, elas o fazem. Elas encontram o que é mais adequado para elas. Fazem, produzem imagens, pintando e montando instalações a partir de materiais que os adultos nem sonhariam em juntar. De repente, fantásticos espaços e trabalhos vão surgindo. As crianças têm um gosto abrangente e magnífico (HOLM, 2004, p. 86).

A instalação seria uma das teatralidades que compõem a Arte Contemporânea e que explicitaria os modos de ser e estar das crianças, especialmente no que tange à sua corporalidade e aos modos de estabelecerem suas relações espaciais ao experimentarem os diversos materiais. Na corporalidade, a aproximação com a instalação se faz enquanto “a criança improvisa, ela encarna emoções em seu corpo, ela é capaz de fazer-se partitura enquanto usufrui a paisagem sonora dos lugares em que está, etc. [...]” (MACHADO, 2015, p. 59). O corpo imbricado em

tudo que se instaura naqueles momentos do aqui/agora se tona parte das composições. A teatralidade que ali se vai construindo é relacional: corpo-material-espço.

Quanto ao espaço, quando se tem “inúmeras possibilidades expressivas quando lhes era oferecido um ambiente composto por contextos sensíveis, inteligentes, vivos [...]” (MACHADO, 2010, p. 117), as crianças passam a construir ambientes diversificados, remodelando-o e alterando seu significado. Na prática *Experimentação de texturas* ou *Tessituras cênicas* havia um certo receio se haveria algum limite nessa experimentação quanto à espacialidade: posso rasgar o papel e a caixa? E se eu espalhar essa areia por toda a sala, haverá algum problema? A desconstrução da nossa relação organizativa e higiênica com o espaço foi, portanto, necessária e urgente. E, para tal, geralmente os materiais eram experimentados por mais de uma aula, se os papéis, por exemplo, estavam amassados, se as caixas de papelão estavam abertas ou se as folhas das árvores se tornaram esmiuçadas, era a partir daí que a aula seguinte acontecia.

A mudança nas texturas dos materiais implicava em transformações nas relações das crianças com os materiais e nos modos de acomodação dos mesmos no espaço. Mas isto não significava que aqueles materiais eram “ruins” ou inapropriados, pois havia muito o que se experimentar e ainda era possível encontrar outras teatralidades nas novas nuances poéticas que emergiam diante do mesmo material, com outras texturas (formas, tamanhos, cores). Por isso, a teatralidade nessa prática estava *instalada*. A cada dia, a cada momento, se instalava uma outra qualidade nos corpos, nos espaços, no tempo, nas narrativas e assim por diante, porque a mudança significativa das texturas dos materiais lançava as crianças a um outro, outro e outro lugar.

Como se pode ver na citação abaixo, as definições de instalações prescindem da relação entre os conceitos de espaço e materiais:

---

SILVA, Adriana. *Teatralidade instalada: Aproximações entre o teatro e os modos de ser e estar da criança*.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

[...] O foco da instalação está no modo como opera com o espaço no qual se instala, ou seja, a maneira singular de trabalhar um espaço aberto à experiência. Para a autora [Ana Maria Albani de Carvalho], uma obra configurada como instalação pode ser constituída por pinturas, esculturas, fotografias, monitores de vídeo, enfim, objetos quaisquer (espelhos, areia, luz, açúcar, etc.). No entanto, afirma que a definição de instalação prescinde da mistura de materiais diversos, pois uma instalação pode ser composta por um único tipo de objeto, desde que o mesmo conjugue com o espaço (XAVIER, 2019, p. 37).

A “teatralidade instalada” carrega, portanto, uma noção que nos leva a compreender a criança como visitante do que se chama de “instalação imersa”, ou seja, esse “visitante se sente num teatro, sem teatro e entende que ele vai ter que inventar uma história para aprender a andar neste espaço feito tanto quanto para o olho, quanto para o pé [...] De objeto de contemplação, a obra se torna projeto de espaço a viver” (ALBERGANTI, 2015, p. 7 *apud* XAVIER, 2019, p. 38).

A “teatralidade instalada” se insinua, se instaura e desaparece; realiza-se no cotidiano das experimentações e não há um momento específico para surgir; se modifica de acordo com todos os tipos de interferências (gestos das crianças, ruídos externos, presença do adulto, modos de organização do espaço, inserção de distintos materiais); rompe com as significações imediatas e emerge em um plano, por vezes, menos reconhecível pelo adulto; não há contemplação, a relação da criança com o teatro por viés da instalação é de imersão e, por fim, é tridimensional, ou seja, se coloca no entre, no ínterim e na interseção do corpo-espaço-material.

A percepção desta teatralidade foi sendo construída na medida em que a prática acontecia e, atualmente, unindo-a aos entendimentos acerca da instalação, demonstra-se como um caminho para a desconstrução e para a possibilidade de experimentação da linguagem teatral na Educação Infantil, que amplia o que se compreende tanto por infância quanto por ensino do teatro.

A elaboração, a experimentação, a análise dessa prática e a interseção com fatos do meu cotidiano vivenciado com meu sobrinho é um modo de apontar para o adulto que é possível se colocar em relação à criança de forma mais dialógica. A

partir dessa percepção de que eu enquanto adulto não sou quem controla, mas quem compartilha, várias mudanças aconteceram nas aulas: o planejamento se tornou mais maleável e aberto; a presença das crianças nas escolhas e nas tomadas de decisão sobre diferentes aspectos se tornou parte da proposta metodológica; o repensar o processo de apreensão de conhecimento teatral mais distante da ideia de erro/acerto. Além disso, a conversa e a escuta do que a criança tem a dizer passaram a fundamentar as ações seguintes da prática e a criação de ambientes na sala de aula, em que as crianças se sentissem disponíveis para movimentarem seus corpos, foi fundamental quanto à organização espacial.

As reflexões suscitadas desta busca por compreender melhor os modos de ser e estar da criança me lançaram diante de questionamentos a respeito do que é fazer teatro com crianças pequenas e, principalmente, me levaram a debruçar sobre qual era a perspectiva e a estética desse teatro que eu buscava ensinar e experimentar junto às crianças. O teatro que sigo buscando ainda hoje é o teatro da “criação de instalações corporais e com objetos no espaço. A imagem em movimento. A plasticidade das criações” (GARROCHO, 2007b). O viés da “teatralidade instalada” é a criança que sente, toca, veste, rasga, pula, corta e enfim... habita aquelas experiências numa relação corpo-espaço-materiais como uma extensão de si, ora em fusão, ora em intercâmbio que se afetam e se reconstroem mutuamente no cotidiano de uma aula de teatro.

\*\*\*

Enquanto revisto esta prática e tento escrever o que parece ser indizível, por vezes, Luís é minha ligação mais palpável e subliminar com a infância. Na ausência das crianças e das escolas por onde eu trabalhei e na distância do fazer teatral que gosto de experimentar com elas, Luís Felipe me faz lembrar o prazer que sinto quando nós experimentamos a linguagem teatral. Então, sei a significância de reflexões como esta, por isto, SIGO.

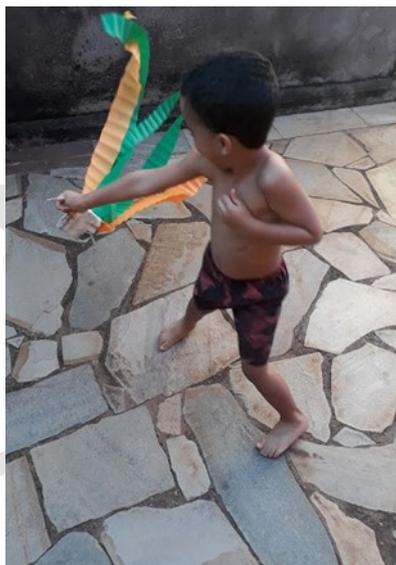


Fig. 6 – O menino e o pássaro. Corre, dá um nome, não ao brinquedo, mas ao papagaio que o menino manipulava nas mãos: Típica. Corre de novo, salva o pássaro, um papel se solta... É uma pena. Fonte: Arquivo pessoal. 2020.

## REFERÊNCIAS

- DELGADO, Ana Cristina Cool. A emergência da Sociologia da Infância em Portugal. **Revista Educação**. São Paulo: Editora Segmento, p. 14-26, 2012.
- FABIÃO, Eleonora. Performance, Teatro e Ensino. In: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (org.). **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 61-72.
- GARROCHO, Luiz Carlos. Linhas de errância. Blog Cultura do brincar: poéticas do brincar e suas linhas de errância- artes cênicas e educação, 2007a. Disponível em: <<http://culturadobrinca.redezero.org/linhas-de-errancia/>>. Acesso em: 3 nov. 2021.
- GARROCHO, Luiz Carlos. A criança pequena faz teatro? Blog Cultura do brincar: poéticas do brincar e suas linhas de errância- artes cênicas e educação, 2007b. Disponível em: <<http://culturadobrinca.blogspot.com/2007/12/criana-pequena-faz-teatro.html>> Acesso em: 3 nov. 2021.
- GARROCHO, Luiz Carlos. Se a criança pequena faz teatro. Blog Cultura do brincar: poéticas do brincar e suas linhas de errância- artes cênicas e educação, 2009. Disponível em: <<http://culturadobrinca.blogspot.com/2009/01/se-criana-pequena-faz-teatro.html>>. Acesso em: 11mar. 2021.
- HOLM, Ana Marie. **Fazer e pensar arte**. Tradução de Ana Angélica Albano e Du Moreira. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.
- HOLM, Anna Marie. **Baby Arte: os primeiros passos com a arte**. Tradução de Karina Dandanell e Miriam Modesto. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.
- JUGUERO, Viviane Rosa. **Dramaturgias radicais: poéticas matrísticas para uma arte dialógica**. 2019. 427 f. (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.
- MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação e Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 2, p. 115-138, maio 2010a. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/108>>. Acesso em: 20 jan.2021.
- MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.
- MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir antiestructuras: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. **Revista e-curriculum**: São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-21, abr. 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/625>>. Acesso em: 12.mar.2021.

---

SILVA, Adriana. *Teatralidade instalada: Aproximações entre o teatro e os modos de ser e estar da criança*.

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

PRECIOSA, Rosane. **Rumores discretos da subjetividade**: sujeito e escritura em processo. São Paulo: Sulina, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org.). **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007 p. 25-49. E-book.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marylena Camargo (org.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Paraná: Champagnat, 2013, p.13-46. E-book.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral**: uma poética do efêmero. Ensino do teatro na escola pública. São Paulo: Hucitec, 2010.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Tradução: Jose Octávio de Aguiar Abreu, Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

XAVIER, Jussara Janning. Instalação na arte contemporânea brasileira: interrogações sobre composições visuais e cênicas fundadas na interação corpo-espaço. **Revista Interdisciplinar Internacional de Artes Visuais**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 34-45, jun. 2019. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/sensorium/issue/view/Art%26Sensorium%2011-1>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

## NOTAS

---

1 Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases (2006) instituir o ensino fundamental obrigatório a partir dos 6 anos de idade, a prática que aqui será discutida também foi realizada com essa faixa etária por entender que ainda havia neste grupo de crianças um modo de experimentar os signos da linguagem teatral mais próxima da Educação Infantil – que nessa escola atendia crianças a partir dos 2 anos.

2 Maurice Merleau-Ponty é, segundo Machado (2010b), considerado um dos mais importantes filósofos franceses do século XX. Responsável pela cátedra de Psicologia da Criança e Pedagogia na Sorbonne, o filósofo ofereceu diversos cursos, cujos resumos foram publicados em todo mundo. Os cursos tinham como intuito promover um modo de pensar e situar a criança para além das teorias de desenvolvimento humano. A ênfase, portanto, era propor uma maneira de pensar a criança menos por uma psicologia e mais por um caminho de contextualizações, concepções e ações do adulto frente à criança.

3 Professor do Instituto de Estudos da Criança (IEC) da Universidade do Minho, Portugal, Sarmento despertou e chamou atenção para os estudos acerca das culturas das infâncias, priorizando o protagonismo das crianças em suas pesquisas, bem como nos diversos segmentos da sociedade.

4 “*Baby-Art – Os primeiros passos com a arte*, lançado no Brasil em 2007 pelo Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), se tornou um livro de referência para quem trabalha com a primeira infância. Sua principal influência foi o uso de qualquer espaço ou material como fonte de criação artística”. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2015/07/07/novo-livro-de-anna-marie-holm-fala-sobre-a-relacao-com-a-natureza-em-atividades-de-arte-educacao/>>. Acesso em: 28.jan.2021.

5 Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, escreveu o artigo “A emergência da Sociologia da Infância em Portugal”, publicado em 2012 em uma edição especial da revista *Educação*, no qual as contribuições de Manoel Sarmento, tanto no contexto português como no Brasil, dão ênfase prioritariamente às perspectivas interdisciplinares trazidas pelo pesquisador para a Sociologia da Infância.

6 Segundo Machado (2010b, p. 91), outridade é “o conhecimento de quem é o outro, o inter-relacionamento e a capacidade de se identificar com ele; o desdobramento disso é poder ser solidário e hospitaleiro”.

7 Pesquisador e autor do livro *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*, Piorski traz reflexões sobre o brincar, os brinquedos e a imaginação a partir de uma pesquisa desenvolvida em alguns estados brasileiros, como Maranhão, Ceará, Pará e Rio Grande do Norte. Esse livro é o primeiro de uma coleção que abordará as relações entre os quatro elementos da natureza e as criações da infância. O autor inicia sua escrita, no entanto, a partir do que ele chama de “brinquedos do elemento terra” ou “brinquedos do chão” (PIORSKI, 2016, p. 20).

8 Pesquisa realizada em 2013 com enfoque no estudo e na presença das teatralidades contemporâneas no ensino de teatro com adolescentes no espaço escolar. A investigação ocorreu por meio do desenvolvimento de um processo criativo que acionava as relações entre os jogos teatrais da professora Viola Spolin e os conceitos improvisacionais dos viewpoints cunhados pela diretora norte-americana Anne Bogart.

# A aventura de um educador-artista no ensino de artes cênicas com crianças nos anos iniciais

*Adventure of an educator-artist teaching performing arts with children in the initial series*

*La aventura de un educador-artista enseñando artes escénicas con niños en os primeros años*

Theda Cabrera

Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista

E-mail: [thedacabrera@yahoo.com.br](mailto:thedacabrera@yahoo.com.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8066-8574>

Francisco Souza da Silva

Prefeitura Municipal de Cubatão/ SP

E-mail: [francisco\\_sociais@yahoo.com.br](mailto:francisco_sociais@yahoo.com.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6839-063X>

## RESUMO:

O presente trabalho reflete experiências da prática teatral com crianças de 7 e 8 anos das séries iniciais em uma escola do município de Cubatão/SP. Nos processos de ensino desenvolvidos buscou-se compreender como as narrativas das crianças, criadas por meio do jogo de improvisação possibilitam o aprendizado prático das artes cênicas e também oportunizam um espaço de fala das crianças sobre seus cotidianos. A investigação etnográfica possibilitou a descrição dos encontros das crianças com a arte, e ao mesmo tempo, os saberes e fazeres artísticos-pedagógicos do educador-artista. A estrutura de jogos de improvisação utilizadas nessas práticas oportunizou aos educandos e ao educador lerem seus mundos e também, em menor medida e mais modesta envergadura, recriar e criar novos mundos.

---

CABRERA, Theda; SILVA, Francisco Souza da. **A aventura de um educador-artista no ensino de artes cênicas com crianças nos anos iniciais.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

**Palavras-chave:** *Prática de ensino em artes cênicas. Teatro-educação. Teatro na escola pública. Jogos de improvisação. Autonomia em crianças.*

**ABSTRACT:**

This work reflects experiences of theatrical practice with children aged 7 and 8 from the Initial Series in a school in the city of Cubatão/SP. In the developed teaching processes, we sought to understand how the children's narratives, created through the improvisation game, enable the practical learning of scenic arts and also provide opportunities for children to talk about their daily lives. The ethnographic investigation made it possible to describe the encounters of children with art, and at the same time, the artistic-pedagogical knowledge and practices of the educator-artist. The structure of improvisation games used in these practices enabled students and educator to read their worlds and also, to a lesser extent and more modest in scope, recreate and create new worlds.

**Keywords:** *Teaching practice in performing arts. Theater-education. Theater in the public school. Improvisation games. Autonomy in children.*

**RESUMEN:**

El presente trabajo refleja experiencias de práctica teatral con niños de 7 y 8 años de la Serie Inicial en un colegio de la ciudad de Cubatão/SP. En los procesos de enseñanza desarrollados, se buscó comprender cómo las narrativas infantiles, creadas a través del juego de improvisación, posibilitan el aprendizaje práctico de las artes escénicas y además brindan un espacio para el discurso de los niños sobre su vida cotidiana. La investigación etnográfica permitió describir los encuentros de los niños con el arte y, al mismo tiempo, los conocimientos y prácticas artístico-pedagógicas del educador-artista. La estructura de los juegos de improvisación utilizada en estas prácticas hizo posible que estudiantes y educador leyeran sus mundos y también, en menor medida y más modestamente, recrear y crear nuevos mundos.

**Palabras-claves:** *Práctica docente en artes escénicas. Teatro-educación. Teatro en la escuela pública. Juegos de improvisación. Autonomía en los niños.*

## Introdução

[...] a pesquisa é sempre uma aventura nova sobre a qual precisamos refletir.  
(CARDOSO, 2004, p. 13)

A palavra *aventura*, segundo o dicionário Michaelis (2020), tem em seu primeiro significado a ideia de um “acontecimento imprevisto, incidente”. O presente artigo relata e reflete sobre uma investigação-aventura que se realizou em dois campos: primeiro na docência em artes cênicas para crianças de 7 e 8 anos, e o segundo na pesquisa científica. Ambas confluíram potencialmente na trajetória de descobertas de Francisco, o educador-artista que vivenciou o trabalho de campo.

A pesquisa foi realizada durante os anos de 2018 e 2020, junto ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES, no Instituto de Artes, da UNESP, sob orientação da professora Theda Cabrera, coautora desta escrita em função do diálogo profícuo durante a pesquisa, a elaboração da dissertação e do presente artigo.<sup>1</sup> A pesquisa de campo aconteceu em uma unidade de ensino da rede pública do município de Cubatão, no litoral do estado de São Paulo. O campo especificamente abrangeu seis turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas a reflexão apresentada neste artigo abarcou experiências vivenciadas com uma turma de 2º ano, cujas idades variavam entre 7 e 8 anos. Optamos por essas experiências pela relevância que tiveram durante o processo de investigação, em um movimento inicialmente desestabilizador e revelador de posturas e pensamentos diante do ser criança e da transformação nessas relações que levaram a novos olhares e práticas.

Antes de adentrar às cenas e reflexões desta aventura, situamos o lugar do pesquisador de campo no encontro com as turmas dos anos iniciais. Mais precisamente na primeira semana de julho de 2017, quando, ao participar da atribuição de aulas, foi surpreendido ao descobrir que não iria trabalhar nos anos finais do Ensino Fundamental, mas com anos iniciais, ou seja, com a faixa etária dos 6 aos 10 anos. Foi um tremendo choque para quem atuava há oito anos (desde 2011) como professor de sociologia, geografia e história no Ensino Médio, e não conseguia pensar como criar aulas de arte/teatro para crianças.

E este início foi bem desafiador, eram três turmas de primeiro anos e três de segundo ano, respectivamente 6 e 7 anos de idade, com 25 crianças em cada turma, dois encontros de 45 minutos por semana. As aulas iniciaram seguindo as sequências didáticas sugeridas no livro didático oferecido pela escola, um livro consumível com o título *A arte de fazer arte*, da editora Saraiva, publicado em 2009, mas utilizado nas escolas da rede municipal de Cubatão até 2019, quando os novos livros, escolhidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2018, chegaram às escolas.

Nestes primeiros meses, os planos de aula se basearam em propostas de apreciação de obras reproduzidas no livro e de recriação destas nas folhas do caderno de desenho. Em alguns momentos, procurava-se utilizar diferentes materiais, como pedaços de papel, somente lápis de cor, somente giz de cera, utilizando os dois, utilizando tinta e produzindo misturas.

Fazer as crianças ouvirem as orientações para as atividades era uma tarefa difícil para aquele professor, que não queria parecer ríspido e desejava demonstrar o “controle da situação”. Existe uma cobrança por parte da direção e dos funcionários das escolas com relação à disciplina que precisa ser direcionada pelo professor. Contudo, é preciso pensar qual concepção de indisciplina serve como parâmetro para indicar que o professor possui ou não o respeito da turma, e o que seria esse “ter a turma sob controle”.

Com relação às atividades próprias das artes cênicas, eram propostas atividades teatrais com base nos manuais de jogos teatrais como o *Fichário de Viola Spolin* (2012), *Jogos teatrais na escola* de Olga Reverbel (1989), *Metodologia do ensino do teatro* de Ricardo Japiassu (2001), e *200 exercícios e jogos para atores e não atores* de Augusto Boal (1979). De certa maneira, esses materiais eram os mais conhecidos e acessíveis naquele momento, recém-chegado ao ambiente escolar como professor de artes.

O professor preparava os encontros com um roteiro baseado em sequências de jogos teatrais, incluindo um aquecimento corporal, aquelas caminhadas com passos diferentes e níveis de velocidade, exploração de níveis (baixo, médio, alto), jogos de expressão gestual, e encerrava a aula com uma roda de conversa, seguindo rigidamente os critérios e até as perguntas registradas na sequência do jogo para avaliar o encontro.

Quanto à realização, nem sempre era tranquilo, a começar por ter que afastar as cadeiras e abrir o espaço, o que provocava muita euforia, porque mesmo com a existência de uma sala de artes<sup>2</sup>, esta era projetada para atividades manuais, com mesas agrupadas e pouquíssimo espaço entre os agrupamentos de mesas. As crianças pulavam, corriam, se jogavam e se agarravam naquele imenso espaço livre e demorava um certo tempo para que se acalmassem, e, assim, as atividades pudessem ser iniciadas.

Mas o quanto é tentador para as crianças verem aquele (pouco) espaço livre depois de algumas horas sentadas em fileiras, copiando, lendo, fazendo contas, sendo muitas vezes rigidamente silenciadas para manter a ordem? Nesse contexto, imagine sentir a possibilidade de estar livre... Elas queriam se movimentar, explorar aquele lugar, os colegas, a brincadeira solta, porque deveriam estar cansadas de ficarem tanto tempo sentadas. Desde o início foram registradas as reações das crianças ao espaço amplo e à novidade que este novo

lugar, ao ser configurado para a aula de artes, oferece, mesmo sem o direcionamento do professor; somente a alteração da disposição da sala fornece condições e desafios para o tempo de encontro.

A pesquisa nos levou a refletir e experimentar nesses momentos potencialidades para criar e descobrir na desarrumação do espaço, que era deixado pelas aulas anteriores. Mas demorou um pouco até a forma escolarizante<sup>3</sup> ser desmontada numa prática perto da criança em todas as suas imprevisibilidades. Aliás, constata-se como é difícil se desvencilhar dessa lógica enraizada, como aquelas árvores centenárias que são difíceis de ser removidas, ou quando levam consigo muita parte do terreno, deixando uma cratera a ser preenchida, exigindo a renovação existencial, criativa, político-pedagógica e artística.

A pesquisa seguiu caminhos tortuosos e incertos. É preciso pontuar que os métodos para essa investigação, baseados nos princípios da etnografia e cartografia, levaram a descrição dos encontros nas aulas de arte e, ao mesmo tempo, a cartografar saberes e fazeres artísticos-pedagógicos. Para observar e analisar os processos de ensino em que a interação entre educador-pesquisador e educandos foi o fio condutor da pesquisa, foi escolhida como metodologia a etnografia. Método reconhecidamente como próprio da antropologia e que vem sendo utilizado por diversas áreas para investigações científicas, cujos objetivos sejam a compreensão das relações humanas em diferentes âmbitos da vida social.

Incentivado pela orientadora, essas ações etnografadas e cartografadas adotaram cada vez mais ao longo da pesquisa uma perspectiva hermenêutico-fenomenológica, buscando significados múltiplos às experiências vividas, levando em consideração o emaranhado de imponderabilidades das relações ao serem experienciadas ações relacionais, não lineares e de cunho não desenvolvimentista.

Os estudos e a prática inicial do diário de campo foram desarmando e criando aberturas nas relações criança-criança, criança-adulto e criança-mundo. Esse processo conduziu a prática como professor cultivando uma percepção nova de

como se relacionar com as crianças, questionando como, enquanto professor, costumava subestimar as capacidades criativas das crianças. Descrever os encontros e associar os acontecimentos com as teorias advindas das reflexões, junto aos escritos de Marina Marcondes Machado (2010, 2013) e Clarisse Cohn (2000, 2005), levou à busca por perceber as crianças e suas manifestações tais como se apresentam, evitando incorrer no equívoco de idealizar o mundo das crianças com uma dinâmica afastada do mundo adulto ou estereotipar uma infância como se ela estivesse alheia aos acontecimentos do mundo. As crianças vivem no mesmo mundo que os adultos, compartilhando coisas, confrontando ideias, sentindo e questionando, procurando respostas. Escutam as conversas dos adultos; assistem (ou ouvem) os noticiários televisivos; leem e veem as manchetes das revistas nas bancas de jornais, enquanto passam na rua, acompanhadas de seus pais; veem os “memes” e as publicações nas redes sociais.

As crianças não apenas reproduzem os sistemas culturais nos quais estão inseridas, como também produzem relações e significados culturais. Entende-se a cultura como um sistema simbólico, em que é possível compreender que a criança não apenas incorpora gradativamente o que aprende sobre o mundo, mas também constrói significados para as coisas e sensações. Nesse sentido, a criança é um ser social que integra um grupo e interage com este mundo, formulando indagações e explicações, não separadas das interpretações dos adultos, inclusive incorpora estas, porém, age ativamente na construção de seus entendimentos e nas formas de agir na realidade.

A criança pode não dominar todos os mecanismos de apropriação da cultura, de interpretação sobre as ideologias que impregnam os aparatos culturais, porém não é uma tábula rasa. Ela carrega consigo as crenças e conhecimentos oriundos das convivências cotidianas, e são estas que capacitam a criança a inferir suas escolhas, questionar posições, regras e a constituição dos espaços, inclusive do ensino.

Durante a investigação, o exercício foi cultivar um processo de ensino em teatro, no qual o caminho metodológico se constrói no percurso, enquanto ele vai sendo tateado, trilhado, diante da complexidade das questões que surgem, influenciando as escolhas e as soluções propostas pelo educador-artista, que vai aprendendo a ensinar enquanto ensina e ensinando o que aprende com as crianças.

Grosso modo, os procedimentos etnográficos utilizados nesta investigação se caracterizaram por três momentos: o olhar, o ouvir e o escrever. Os dois primeiros momentos constituem as percepções da realidade focalizada na pesquisa de campo, ou seja, são os momentos de contato direto do pesquisador com os pesquisados, constituindo-se numa ação de compreender o outro por meio da interação (OLIVEIRA, 2000).

Na observação participante, a pessoa pesquisadora assume um papel ativo na interação com os sujeitos estudados, abandonando uma posição “à margem”, para situar-se no interior dos acontecimentos sociais, assumindo responsabilidades e comportamentos com os demais agentes, ou melhor, se insere como objeto e sujeito da observação, uma experimentadora daquilo que observa.

Estes princípios metodológicos apontam que o agir da pessoa pesquisadora deve integrar-se aos grupos investigados, na tentativa de compreender as relações sociais e seus contextos. Somente por meio dos encontros face a face é que o conhecimento pode ser captado, pois nestes encontros são construídos e reconstruídos os saberes, e também podem ser descobertos e compreendidos, segundo a sua própria subjetividade.

No caso específico deste trabalho, o pesquisador não era um estranho na realidade escolar, mas um elemento integrante na constituição complexa desses espaços e tempos de ensinar teatro.

O movimento de planejar os encontros, realizá-los com as crianças e rever o que aconteceu, refletindo nos possíveis desdobramentos da prática, foi primordial para as escolhas dos próximos passos do processo de ensino que se enlearam

com os procedimentos de pesquisa. A atuação da pessoa educadora-artista pode ser esse caminho etnográfico/cartográfico de análise, comparações, levantamento de explicações sobre suas práticas docentes e as estratégias de ensino-aprendizagem que utiliza em seu trabalho, para, assim, conseguir organizar um currículo a ser desenvolvido em consonância com as necessidades e dinâmicas de suas turmas.

O trabalho etnográfico tem esse caráter de uma disciplina indisciplinada, que alia diferentes fontes, técnicas e perspectivas de análises que se complementam, fornecendo as informações necessárias para entender o que é observado e não somente falado, mas que se constitui como elementos relevantes e socialmente significativos, conferindo legitimidade às pesquisas que utilizam este método. Ao aliar diferentes técnicas e perspectivas, o etnógrafo consegue decifrar mais do que os fatos da vida de outros, mas a sua própria realidade social.

Ao reler os diários de campo, a pessoa pesquisadora revisita o objeto, no local e no momento descrito e guardado. Nessa reconstrução da realidade observada, são confrontados tempo e espaço, agora reavaliando, e, assim, é possível reformular hipóteses e orientar, ou mesmo reorganizar, os caminhos da pesquisa na construção das significações.

O educador-artista, além de reorganizar continuamente a pesquisa, reorientava conteúdos e práticas que integravam os processos de ensino. Considerando que, ao mesmo tempo que investiga, também é responsável pelo trabalho pedagógico com as turmas. Dessa maneira, mais do que compreender como os processos de ensino-aprendizagem podem auxiliar no desenvolvimento de posturas autônomas no ensino, a investigação também incluiu refletir sobre a postura e o envolvimento do educador-artista nestes processos.

A dinâmica desta pesquisa não se limitou a descrever as situações, ambientes e depoimentos, ela passou pela reconstrução das ações e interações das crianças e do educador-pesquisador, acessando pontos de vista, relacionando as categorias de pensamento e a lógica do campo com o aporte teórico. Nesse sentido, “as

categorias de análise não podem ser impostas de fora para dentro, mas devem ser construídas ao longo do estudo, com base em um diálogo muito intenso com a teoria e em um transitar constante dessa para os dados e vice-versa” (ANDRÉ, 2016, p. 45).

É um movimento constante da prática a teoria, e desta para a prática, a fim de transformar as formas de ensinar, e efetivamente isso aconteceu. Como busca por possíveis respostas para a questão-problema, se seria possível processos de ensino-aprendizagem de teatro com crianças entre 7 e 8 anos com o compromisso de desenvolver a autonomia e compreender quais a potencialidades desse fazer a partir das relações e processos realizados com as crianças entre si mediadas pela presença de uma pessoa adulta educadora-artista.

Nesse sentido, afirmamos que a pesquisa foi planejada tendo um fio condutor, mas sem um itinerário fixo. Na bagagem, trazíamos as noções de jogo na perspectiva de Huizinga (2018), Caillois (1990), Joana Lopes (2017) e Augusto Boal (1979), além das experiências vividas carnalmente e de tantas outras vivenciadas pelas leituras realizadas.

Coletas de diversas teorias e práticas ainda que com suas características fragmentárias foram utilizadas conforme as demandas que o trabalho exigia. Essas coletas foram tomando importância no momento de planejar, mas principalmente do fazer, tendo em vista o pesquisador buscava uma etnografia das práticas de ensino do teatro, e ao mesmo tempo ser uma pessoa educadora-artista construindo uma bricolagem de propostas de práticas teatrais.

Concebe-se um modo de jogar que favorecia captar a dimensão social da emoção e da subjetividade. No caso, as reações das crianças e do educador-artista, diante das propostas de ensino e dos desdobramentos das práticas, formaram um conjunto de dados que, ao ser refletido posteriormente, impulsionava a permanecer em uma espécie de atitude do “vamos ver o que acontece”.

## 1. Entre incertezas e ousadia: relatos de algumas experiências

Partimos para o jogo *Mago, gigante e anão*. Os dois grupos se organizaram, combinaram os personagens e fizeram a disputa. Em um momento que a disputa ficou entre gigantes e anões, seguindo as regras do jogo, o grupo que faz o gigante vence, mas neste momento falei: “congela” (no meio deles com os braços erguidos), pois percebi uma oportunidade para desenvolver algo, e perguntei (abaixando na altura das crianças e com ar de mistério): “como os anões poderiam vencer os gigantes?”.

Um menino levantou um dos braços, com muita euforia, e respondeu: “vamos usar flechas”. Eu, surpreso e muito empolgado, disse: “então vamos descongelar!”.

Então descongelamos a cena e eles começaram a flechar os gigantes. Um menino (Gigante) caiu porque foi flechado, mas os outros continuaram avançando com os braços erguidos e as mãos levemente caídas, que lembrava os mortos vivos da coreografia de *Thriller*, do Michael Jackson. Alguns colocavam os braços em frente ao rosto para não ser atingidos, outros faziam movimento como que desviassem das flechas.

Nesse momento, alguns já começaram a se agarrar, derrubar um e outro no chão, uma menina pegou o outro menino e empurrou-o, eles sobem em cima do menino caído, e aí você perde o conjunto que estava sendo realizado, porque vira algo inexplicável, não tem mais gigante e nem anão, e sim duas crianças se agarrando e rolando no chão, começa uma gritaria.

Então entrei em cena, saltando no centro do espaço e gritando: “Congela”.

Congelando a situação novamente e pedindo para eles retornarem ao momento dos ataques das flechas dos anões, os gigantes que caíram ficariam no chão, e então perguntei: “Como os gigantes podem reagir às flechadas?”. Uma menina que fazia parte do time dos gigantes respondeu: “A gente pega um machado e acerta os anões”. Perguntei: “Preparados?”. A criançada respondeu: “Sim!”.

Eu então disse para finalizar: “Então vamos descongelar!”.

E foi algo como se fosse um martelo gigante que ao bater nos anões, achatava-os no chão, algumas crianças ficaram deitadas no chão, como se tivessem sido esmagadas pelas pisadas dos gigantes, outras ficaram agachadas ao máximo e andando em passos bem curtos como que achatados mesmo.

Aconteceu um episódio que interrompeu a nossa construção. Em seguida, dividi a turma em dois grupos e solicitei que criassem uma história com os personagens que utilizamos no jogo anterior.

O grupo 1 optou em ter uma narradora que iria dizer o que acontecia na história enquanto os outros interpretavam. A menina narrava, porém ninguém interpretava. Começou uma grande confusão, pois não conseguiram sincronizar o que era narrado com as ações, ninguém se entendia, a narrativa não acontecia.

O grupo 2 também tinha uma narradora, porém as ações aconteciam acompanhando a narração. A história era um piquenique entre anões e magos, cada um chegou com um item para a refeição, parecia que era na casa de alguma anã. Na sequência, os gigantes se aproximaram, e as crianças começaram a tremer, como se as pisadas fizessem o chão tremer e, conseqüentemente, elas também e tudo que estava na toalha.

Algumas crianças falavam ao mesmo tempo que fingiam perder o equilíbrio: mas o que está acontecendo? Está tudo caindo, segurem o bolo!

Então na hora que o gigante estava vindo para o piquenique dos magos e dos anões, eu congelei a cena.

Eu, em tom de dúvida e suspense): Mas ninguém quer saber por que os gigantes estão vindo? O que está acontecendo para eles virem e parece que com muita raiva?

Crianças gigantes: Estamos com fomeeeee.

Menino gigante: Não convidaram a gente pro piquenique.

(Nesse momento uma das crianças que interpretava uma anã levanta e fica na frente de todos os anões e magos, e diz: nós temos muita comida, vocês querem dividir nossa comida, podemos comer juntos.

(Dois gigantes aceitaram, mas um não, e ainda disse muito bravo): Eu quero comer a carne de vocês.

(Uma gritaria de todos os lados.)

Então pedi para congelar novamente, mas eles não me escutaram e começou uma criança a agarrar o outra, se jogarem no chão, outros irem por cima, uma começa a chorar.

Então... Aquela mesmo menina que trouxe a solução de dividir a comida saiu de cena, vai até um canto e abaixa e volta dizendo: eu tenho caixas de bombom!!!! Quem quer bombom?

E todos queriam bombons, menos o gigante que queria comer a carne deles. E este foi atacar a casa, os magos começaram a balançar suas varinhas e soltaram magia que paralisou o gigante.

Dois meninos (como magos) pegaram o gigante e disseram que levariam ele para a floresta. Eis que o gigante saiu do congelamento e voltou querendo bater em todo mundo. (SILVA, 2020, p. 385)

No relato acima, a prática é iniciada em um jogo de categoria *agôn* (competição), que tentamos transformar em *mimicry*,“ um jogo que pede a aceitação temporária de uma ilusão na encarnação de um comportamento, portanto dando ao jogo caráter de mímica, disfarce, simulação, simulacro” (CABRERA, 2018, p. 92), deixando de lado quem iria vencer a disputa e construindo um espaço de jogo em que todos juntos precisavam encontrar um caminho para aquela história.

Caillois (1990) classificou os jogos em quatro categorias: *agôn* (competição), *alea* (sorte/azar), *ilinx* (vertigem) e *mimicry* (imitação). Dentre essas categorias de jogos, o que mais utilizo nos processos de ensino/aprendizagem são do tipo *mimicry*.

Nesta categoria os jogadores assumem personagens e vivem em um mundo imaginário, onde é permitido pensar, criar e sentir em um mundo diferente daquele em que vive. As regras e tudo o que acontece no decorrer do jogo está nas mãos dos jogadores, e por meio da criatividade libertam sua imaginação para vivenciar situações que desejam ou que conhecem, e assim podem agir com liberdade. Os jogadores podem se comportar de forma diferente do habitual, porque no jogo são outras instâncias que estimulam e orientam os comportamentos e as ações (SILVA, 2020, p. 377).

O contexto construído na dramatização estimula a capacidade de atuar como outro ser, e viver situações diferentes daquelas que fazem parte de seu cotidiano, ou evidenciam um repertório da criança.

Dessa maneira, a criança leva para o jogo o conhecimento que possui sobre os temas e contextos a serem dramatizados, por esse motivo é fundamental desenvolver os jogos com base nos tempos e espaços que as crianças trazem. Uma sondagem antecipada com desenhos, ou em uma roda de conversa, ou em um jogo com proposta aberta para que dramatizem o que desejam e sentem, oferece um material essencial para o desenvolvimento da prática.

Percebendo que nesta categoria de jogo existem diferentes gradações com jogos menos regrados (*paidia*), e jogos mais regrados e sistematizados (*ludus*), o que foi possível realizar foi uma *brincadeira dramatizada* (LOPES, 1989 *apud* CABRERA, 2018), em que as crianças, enquanto atuantes, foram constituindo as soluções para os conflitos encontrados. Utilizando-se do faz de conta, contaram uma história que se passava em uma época fictícia com seres inexistentes na realidade, mas com ações e atitudes que por vezes eram muito realistas, como oferecer caixas de bombons para selar a paz entre os grupos conflitantes.

O contexto desta experiência demonstrou que o professor, iniciante no ensino com crianças, ainda estava preocupado excessivamente com técnicas e a exatidão, numa representação mental de idealização das crianças e de como deviam se expressar. As estratégias escolhidas para os próximos encontros estiveram ligadas à utilização da técnica para avançar, ou alcançar, uma condição de atuante do teatro profissional.

Quando pensava em obter experiências mais “limpas”, o professor estava desejando a atuação dessas crianças similares às de pessoas estudantes de teatro profissional. E, na verdade, as crianças, ao se embolarem e rolarem no chão, revelaram que essas eram as suas soluções possíveis naquele momento dentro do jogo, recursos que não tinham a intenção de tumultuar, faziam parte do seu processo de fabulação e de maturação do faz de conta.

Entendemos que faz parte do processo o caos, a desordem, o ruído, afinal estávamos todas as pessoas ao mesmo tempo aprendendo a lidar com o próprio corpo e o dos outros, com o espaço, e mais ainda com um novo jeito de brincar. Essas experiências, aliadas a novos saberes e práticas sobre teatro, advindas das leituras e conversas entre orientadora e orientado, encaminharam o educador-artista a se abrir para as possibilidades do inesperado, se lançando no espaço de atuação também como jogador que erra, se engana e descobre a si mesmo diante das outras pessoas e na relação com elas.

Nos processos de ensino baseados em jogos de improvisação, a pessoa educadora-artista pode cultivar uma atenção ao desenrolar das ações, para que assim as possíveis intervenções sejam propostas adotando a persona de personagem ou mestre do jogo. Deste modo, a pessoa educadora-artista talvez possa contribuir com elementos que estimulem o jogo, para não deixar a energia dissipar, ou mesmo oferecer possíveis caminhos para a continuidade do jogo (LOPES, 2017).

A palavra *congela* foi uma estratégia pensada no ritmo do jogo para paralisar as ações e possibilitar que as crianças atuantes observassem o contexto, e também porque algumas delas começavam a se agarrar, enquanto outras reclamavam que o jogo estava sendo interrompido pelo que elas chamavam de bagunça.

A estratégia de congelar a trama para questionar as crianças atuantes a pensarem o contexto e a como se relacionar com as situações tem influência do método de construção do *drama* (CABRAL, 2006).

No *drama* uma das maneiras de interferir no jogo sem necessariamente se tornar um algoz do processo é ingressar na dramatização como um personagem que pode provocar, levantar questionamentos, ou seja, oferecer material para o jogo estando inserido dentro dela, adotando inclusive uma personagem (SILVA, 2020, p. 384).

Nas práticas investigadas, foi importante, como adulto-artista, esse ingressar no jogo, a fim de problematizar as situações dramatizadas que favorecessem as crianças atuantes e que pudessem prolongar a construção ficcional e criativa, numa intervenção sutil com objetivo de oferecer subsídios para a continuidade do jogo. Havia um cuidado do educador-artista em não interferir de modo a conduzir a dramatização para um lugar que fosse satisfatório de um ponto de vista 'adultocêntrico', para o educador, mas que as crianças pudessem continuar a dramatizar com a autonomia e se emancipando cada vez mais das representações mentais do adulto. No caso específico, o pesquisador não ingressou como personagem, mas como uma pessoa mestre do jogo, em uma atitude de provocar e instigar, como os *mestres dos jogos* de RPG (*Role Playing Game*)<sup>4</sup>, com uma atitude de observação atenta e cuidadosa que anseia pelo desenvolvimento do jogo e deseja alcançar a missão junto com os jogadores, e não os utilizando como instrumentos ou brinquedos de suas vontades. O *RPG* é um jogo de representação em que um grupo de jogadores cria seus personagens para vivenciarem uma aventura imaginária, guiado por um mestre que narra a história de forma oral, escrita ou animada, descrevendo desde os ambientes em que a trama acontece, o que os jogadores sentem, ouvem, veem, enfrentam, conquistam. Os joga-

dores descrevem suas ações diante das situações propostas pelo mestre, e assim o mestre narra os resultados e consequências. Nessa dinâmica, o mestre pode desafiar os jogadores, auxiliá-los em situações difíceis, apoiar e encaminhar o jogo (BATISTA; SALDANHA, 2009).

Dessa maneira, o *RPG* assemelha-se as propostas dos jogos de dramatização utilizadas nesse processo, pois a narrativa vai sendo construída na medida em que acontecem as ações. Atuando como mestre nesses jogos, também é preciso estar atenta e aberta para o que acontece, para saber quando e como interagir.

Em outro encontro, a proposta foi trabalhar com um objeto que poderia se transformar em qualquer outra coisa. Uma folha dupla de jornal foi apresentada à turma e distribuída para todas as crianças, com a orientação de que deveriam medir as dimensões da folha de jornal e comparar com as dimensões medidas nos corpos. Nessa exploração, as crianças foram colocando o jornal como vestimenta: capas, saias, e depois em objetos com diferentes utilidades, como chapéus, toalha, bengala, prancha de surf, binóculo, celular, bandeira, rabo, cabelo, cobertor.

Quando um menino usou o jornal como cobertor, colocou-o chão e se deitou, outros quatro também fizeram o mesmo e disseram que eram mendigos.

\*\*\*

Menina (*com indignação*): “Não. Não é mendigo. É morador de rua.”

Meninos (insistem gritando): “É mendigo!”

(Os meninos-mendigos começam a interagir entre si, ocupando lugares no chão da sala, próximo de um banco, com alguns se posicionando embaixo do banco, como que preparando para dormir. Em outra parte do espaço, duas meninas com jornal em forma quadrada simulavam o manuseio de um aparelho celular e

passavam rapidamente pelos meninos-mendigos, uma delas tirou fotos deles e começou a conversar com a outra. Dois dos meninos-mendigos se levantaram e começaram a pedir dinheiro, enquanto isso outras crianças ficavam sozinhas em suas experimentações. Até que um dos meninos-mendigo veio até o educador-artista, que acompanhava no centro do espaço o desenrolar da atividade, e pediu dinheiro. Então o educador-artista mudou a postura e voz.)

Passante-educador-artista: “Não tenho, porque já ajudei outra pessoa que pediu.”

Menino mendigo: “Aí, tio, pode ser qualquer moeda!”

(Com a negativa do educador-artista, o menino mendigo leva sua mão até seu bolso.)

Menino-mendigo: “Pronto, te roubei seu trouxa! (ele sai dizendo) Vou comprar várias coisas!”

Passante-educador-artista (dizendo alto e procurando ajuda): “Fui roubado, ele me roubou!”

(E nisso os outros mendigos foram na direção do menino, derrubaram-no chão.)

Menino-mendigo 2: “Seu rato, vagabundo, vai roubar aqui não!”

(Enquanto os outros meninos-mendigos simulavam chutes e tapas. Nessa dinâmica acabou que um dos meninos deu um tapa mais forte na orelha daquele que interpretava o ladrão, este ficou deitado com o rosto virado para o chão.)

Passante-educador-personagem (vai até o menino-mendigo, se abaixa até ficar bem próximo): “Moço, você está bem?”

(Menino-mendigo não respondeu nada).

Passante-educador-personagem: “Ajudem aqui vocês, ele foi agredido.”

(Duas meninas com o jornal em formato quadrado informaram a todos que estavam ligando para a emergência. Outras duas meninas fizeram barulho de sirene de ambulância e foram até onde estava o menino deitado, elas tentaram levantar ele para colocar em cima da mesa, outras crianças foram ajudar, mas perceberam que mais gente precisava ajudar, porque o risco de machucarem uns aos outros era eminente.)

(O Passante-educador-artista pegou o menino no colo e perguntou para as meninas)

Passante-educador-artista: “Onde ele deve ficar?”

Menina-enfermeira (com o jornal como avental apontou para duas mesas unidas): “Coloca na cama.”

(Forradas com um tapete, tendo um jornal dobrado como um travesseiro, foi organizada uma sala médica. Outras meninas entraram com jornais para usar como coberta; outra colocou um jornal dobrado na testa, um outro jornal foi colocado próximo ao braço, e elas disseram que era o soro. O passante-educador-artista se afastou e ficou observando o que acontecia: uma grande movimentação de duas meninas e outras duas ficavam próximas.)

Menina-médica (com um jornal como uma fita ao redor da cabeça): “Fizemos exames e o estado é grave.”

(Uma outra menina entra e se aproxima do passante-educador-artista e se apresenta como investigadora. A investigadora o interroga sobre o que havia acontecido, após ouvir as explicações, ela pergunta).

Investigadora: “Você tinha contato com a família dele?”

Passante-educador-personagem: “Eu acho que ele mora na rua.”

Menina-passante: “É isso que o tio disse. Uns caras bateram nele.”

(A menina-investigadora foi até os outros mendigos.)

Menina-investigadora: “Por que bateram nele?”

Meninos-mendigos (hostilizando): “Faremos o mesmo com você se você não for embora agora!”

(Enquanto isso, um grupo de três meninas diziam que alguém havia publicado nas redes sociais o momento da agressão e da entrada no hospital. Na sala de cirurgia, o diálogo era sobre a gravidade do caso, e a sugestão de uma das crianças era de que era preciso uma erva especial para curar o paciente.)

Menina-médica: “Vou ter que buscar em um lugar muito perigoso.”

Meninas-enfermeira: “Você tem que ir, porque o paciente está morrendo.”

(Neste momento, as outras crianças ficaram observando o que acontecia no centro do espaço. A menina-médica vai até o parque que fica na frente da sala, onde geralmente as crianças brincam durante o intervalo ou são autorizadas a frequentarem após terminarem as tarefas, e volta com uma flor.)

Menina-médica: “Foi muito difícil, mas eu consegui.” (mostra uma flor para todos.) “Essa é a flor Norte-Nordeste, muito rara e só ela vai curar o paciente.”

(A menina faz um movimento com as mãos, como se estivesse amassando a flor, e com as mãos em forma de concha leva até a boca do paciente.)

Menina-enfermeira: “Nada acontece. Estamos sem esperança.”

Menina-médica: “Tem uma planta mais forte, mas preciso de ajuda para ir buscar. Quem vai comigo?”

(Um dos meninos que estava sentado no chão assistindo a cena se oferece, a menina-médica pega uma folha de jornal em forma de bastão e os dois rumam para o parque. As outras crianças se posicionam na porta da sala e ficam obser-

vando os dois subirem no escorregador, indo até as árvores no fundo, dando a volta no balanço em uma incansável busca pela planta medicinal. Eles retornam após algum tempo.)

Menina-médica (chama todos, inclusive a plateia): “Vem todo mundo aqui (em volta da cama), todo mundo levanta os braços, pois assim vai funcionar.”

(A menina posiciona a flor no peito do paciente, eleva os braços e depois toca na testa do menino paciente, que abre os olhos levemente, levanta a cabeça e olha a todos ao seu redor. A menina-médica olha para todos e com sensação de alívio.)

Menina-médica (anuncia): “O paciente está salvo.

(O educador-artista, recobrando seu papel mais cotidiano, pede para que formem uma roda para conversarmos sobre o encontro e, sentados, pergunta como havia sido o encontro. As meninas disseram que tinham gostado muito, já os meninos... Alguns disseram que a cena foi chata, outros que não gostaram, e alguns que preferiam ter jogado bola.

Educador-artista: “Mas como os mendigos apareceram?”

Menino B: “Deixa eu responder. Tio, eles se cobrem com jornal no centro da cidade, por isso que a gente fez mendigos, entendeu agora?”

Educador-artista: “Mas e por que espancaram ele?”

Menino B: “É isso mesmo que acontece, ele roubou e teve o que merecia.”

Menino A: “Na favela é assim: roubou, apanhou.”

Educador-artista: “Esta foi uma história boa?”

(A maioria das crianças concordou que sim.)

Educador-artista: “Poderíamos deixar a história maior?”

(As crianças ficaram na dúvida, dizendo que já tinha os personagens certos e tudo que precisava acontecer.)

\*\*\*

As narrativas descritas acima trouxeram questões para além da reflexão sobre as técnicas artísticas utilizadas para a criação destas cenas. Os acontecimentos narrados pelas crianças trazem à tona uma série de problemas sociais, econômicos e ideológicos que permeiam a realidade do entorno da escola.

A violência demonstrada pelos meninos-mendigos ao lidarem com o personagem que cometeu o roubo, espancando-o para dar-lhe uma lição, lembra uma frase antiga, mas que tem sido pronunciada cada vez mais nestes tempos: “bandido bom é bandido morto”, demonstrando que a resolução dos problemas gerados pela violência estariam em combater com mais violência.

A questão da violência sofrida cotidianamente por pessoas pretas, pobres e periféricas foi evidenciada na dramatização de outro grupo de meninos em que um garoto é condenado por portar uma mochila que, na visão dos policiais, seria utilizada para transportar drogas. Uma acusação injusta, sem provas, acompanhada de uma série de abusos das autoridades (policiais e juiz) ao apreenderem e condenarem o rapaz, demonstra situações que infelizmente fazem parte da vida dos bairros de periferia, incluindo a vila onde se localiza a escola.

As autoridades são interpretadas pelas crianças como seres com muito poder e implacáveis. Um olhar daquele que é marginalizado, quando o menino narra que os policiais chegam batendo nas pessoas sem fazer perguntas, sem direito à um interrogatório adequado, deixa evidente o retrato do cotidiano que essas crianças vivenciam ou acompanham pela proximidade com situações como estas.

Outro ponto é como as meninas se relacionam com essas situações durante o jogo, ao invés de afirmarem a violência com que os meninos resolveram o roubo, elas criam condições para acolher o oprimido e curá-lo. A busca pela flor que cura é como uma salvação, uma esperança em um contexto desolador.

Um possível encaminhamento para dar continuidade às problematizações surgidas a partir das cenas seria dramatizar outros desdobramentos para os mesmos conflitos, e criar variações com desdobramentos de um mundo “melhor”, mais justo, menos excludente e preconceituoso, ou ainda de insurgência do oprimido contra o opressor, como um “ensaio para a revolução”, parafraseando Boal (2013, p. 124).

## **2 Compreensão e reconhecimento das potencialidades dessas práticas**

Considerando as definições de *jogo teatral* (SPOLIN, 2012), *jogo dramático* (RYNGAERT, 2009), *jogo dramático espontâneo* (LOPES, 2017), *teatro do oprimido* (BOAL, 1979, 2012) e *drama* (CABRAL, 2006), pensamos que os encontros com a arte, desenvolvidos nesta pesquisa, podem possuir um ou mais elementos desses tipos de jogos. Dessa maneira, optamos pelos termos “jogo de improviso”, “improvisação” ou “jogo” para nomear as práticas realizadas, após compreender que o que buscávamos para as práticas que não são, à rigor, nem jogo teatral, nem jogo dramático, nem *jeu dramatique* (RYNGAERT, 1981), nem drama, e nem jogo dramático espontâneo. Também preferimos não nos ater aos parâmetros classificatórios de Pupo (2005), mas procurar evidenciar esse modo de vivenciar carnalmente o teatro que foi sentido ao praticar os jogos com as crianças.

Existe um caráter de uma construção de dramatizações por meio do improviso que sustenta essas experiências vivenciadas, em uma base de compreensão do jogo fundamentada na concepção do antropólogo Johan Huizinga (2018): o jogo como situação temporária que ocorre em determinado tempo e espaço fora da vida comum, como um momento em que fazer de conta se mistura com as refe-

rências da realidade, o que torna a situação de jogo uma reflexão sobre a vida social. Nessa experimentação, o jogo assume formas e lugares que delimitam as maneiras de se relacionar com a materialidade e com outros jogadores.

Nos relatos acima, o lugar criado foi uma realidade muito próxima das crianças, algumas nomeavam “no centro da cidade” ou “na favela”, indicadores de um lugar com normas e dinâmicas muito específicas. Contudo, mesmo com essa proximidade tão carnal com a realidade das crianças, no momento do jogo, as leis e costumes cotidianos podem ser ressignificados ou confirmados, porque são estabelecidos outros parâmetros, que podem ou não ser condizentes com o real.

Quando a criança determina que a cura para o paciente está em uma flor que não é encontrada facilmente, e que precisa passar por lugares perigosos para conseguir coletar, ela está transformando o parque – que é um lugar conhecido para ela – em um outro espaço que servirá para a construção de uma história que passa no imaginário dela, e esta ficcionalização é compartilhada por meio de ações dramatizadas.

Neste contexto, o jogo é tido como um momento em que as pessoas podem recriar as representações simbólicas do tempo e espaço, ocupando lugares diferentes daqueles que lhes são habituais, em uma atitude de suspensão temporária das regras sociais vigentes para que todos possam estar em condições semelhantes na ação subversiva, porém efêmera, que transforma as posições que ocupam na vida cotidiana. Essa ação é chamada por Turner (1974) de *antiestrutura*, porque subverte as regras sociais de classificação dos indivíduos. Turner exemplifica os rituais de iniciação de neófitos, em que as condições para participação requerem os desprendimentos de vestes e *status*, simbolizando a supressão das diferenças sociais para que os indivíduos possam ser remodelados e adquirir novas capacidades para enfrentar suas novas condições de vida.

O jogo também possui um conjunto simbólico de representações que podem ser remodeladas e empregadas para estabelecer ou subverter limites. Nesse sentido, Turner considera os jogos também como *antiestructuras*, porque possibilitam abrir caminhos para novas situações, identidades e criar realidades, que podem influenciar as realidades sociais.

Nos jogos de improvisação, as crianças demonstraram que essa estrutura de jogo permite o reconhecimento da existência de regras, e a liberdade para alterá-las, gerando uma nova condição de jogo. Com regras e elementos comuns, as pessoas jogadoras se encontram nas mesmas condições para realizar as ações de construir histórias e significá-las.

O jogo envolve a exploração, o fluxo do risco na dinâmica ganhar-perder e o envolvimento total pela própria vontade dos sujeitos, não condicionado por uma autoridade superior que os rituais carregam. Nesse sentido, o jogo pode ser compreendido como processo de aprendizagem que permite perceber e conceber significados para as ações.

As pessoas jogadoras assumem personagens e passam a viver por tempo limitado em um mundo imaginário, onde é permitido pensar, criar e sentir de forma diversa daquele em que se vive habitualmente. As regras, e tudo o que acontece no decorrer do jogo, estão nas mãos dos jogadores. Por meio da criatividade, os jogadores libertam sua imaginação para vivenciar situações que desejam ou que conhecem, e assim podem agir com liberdade. O contexto construído na improvisação estimula a capacidade de atuar como outra pessoa e viver situações diferentes daquelas que fazem parte de seu cotidiano. Pode ainda evidenciar o repertório da criança, como a menina que interpreta a médica, e vai buscar a flor Norte-Nordeste, que afirmou que a avó costuma usar ervas para fazer chás e remédios.

Dessa maneira, a criança leva para o jogo o conhecimento que possui sobre os temas e contextos a serem dramatizados. Por esse motivo é fundamental desenvolver os jogos com base nos tempos e espaços que as crianças trazem. Uma

sondagem antecipada – com desenhos, ou em uma roda de conversa, ou um jogo com proposta aberta para que dramatizem o que desejam ou sentem – oferece um material essencial para o desenvolvimento da prática.

O jornal utilizado na prática descrita se encaixa na concepção de *objetos de largo alcance* (LEONTIEV, 2010), que seriam materiais versáteis que podem ser facilmente transformados em muitas coisas, devido às suas características não definidas, como: tecidos, tocos de madeira, uma série de materiais reaproveitáveis (outro chamados de sucata). Esses materiais alargam as possibilidades inventivas, porque de cada objeto deriva uma série de outros tantos objetos, mas que dependem da ação da criança para adquirir a materialidade e significados.

Em outro dia em que as crianças haviam escolhido o tema preservação do meio ambiente para o jogo, o educador-artista deixou disponível tecidos de diferentes cores e tamanhos, além dos materiais habituais do ambiente, como as cadeiras, mesas e material de papelaria. A história concentrou-se ao redor da preservação de um lago do ponto de vista de uma vendedora de tapiocas. Ela recebia visitantes e mostrava as belezas do lugar, quando então uma das visitantes jogou lixo no lago. As duas discutiram e do outro lado da sala um menino, agachado no chão e coberto por um tecido verde, começou a se movimentar. Logo, percebemos que se tratava de uma árvore nascendo e se desenvolvendo. Enquanto acompanhávamos a briga entre as duas personagens, que foi da discussão à perseguição, correndo pelo espaço aos gritos, o menino-árvore se levantou e esticou os braços se espreguiçando. Nisso, a menina que interpretava um peixe começou a se debater, fez uma levantada como se fosse seu último respiro de vida, e o menino-árvore começou a caminhar de forma lenta, não esquecendo de demonstrar que tinha raízes que dificultava sua locomoção.

O menino-árvore foi até o centro do espaço e fez um discurso em defesa do meio-ambiente, dando bronca em todos que estavam em volta formando a plateia. Depois se voltou para a menina-turista e disse que ela precisava limpar o lago e nunca mais poluir o parque.

Na roda de conversa, o menino-árvore disse que pensou que deveria fazer alguma coisa, porque a cena estava uma bagunça e não se resolvia nada em relação a poluição, ele foi lá e resolveu.

Essa passagem do menino se transformando em árvore e crescendo ao longo do jogo, ao mesmo tempo em que outros diálogos e acontecimentos se desenvolviam, a elevação calma e pontual do corpo para nos passar a noção de tempo de crescimento, e mesmo seu deslocamento para interagir com outros personagens, aproxima-se do conceito de *metamorfose* desenvolvido por Joana Lopes (2017).

A arte-educadora apresenta no livro *Pega Teatro* (2017), cuja primeira edição foi publicada em 1981, teoria e prática para o ensino do teatro, baseada no *jogo dramático espontâneo*. Por meio das narrações de experiências dos trabalhos que realizou entre os anos de 1960 e 1970 com operários no ABC paulista, com a comunidade na periferia de Londrina (1972 a 1975) e com outros grupos em São Paulo, a autora apresenta aspectos de seu trabalho artístico-pedagógico em artes cênicas.

No capítulo intitulado “Somos todos atuantes, alguns serão atores de profissão”, Joana desenvolve o conceito de *metamorfose*, definindo como um fenômeno básico para caracterizar um tipo de jogo, o jogo de categoria *mimicry* (CAILLOIS, 1990; CABRERA, 2016; CABRERA in LOPES, 2017).

A metamorfose é o momento em que o indivíduo ultrapassa a si mesmo para elaborar a circunstância e a personalidade de um outro que independe da determinação de sua vontade ideal, interesse e características pessoais físicas, éticas, morais, econômicas e políticas. Entretanto, a visão do atuante sobre o personagem que este cria para si é a nova e passageira circunstância de vida no espaço delimitado física e intelectualmente pelo jogo dramático (LOPES, 2017, p.96).

A *metamorfose* seria o ponto mais alto da vivência de jogo, na qual a pessoa atuante desenvolve, mergulhado no processo criativo, uma compreensão de si mesma e das outras. Estas experiências permitem compreender que durante o jogo a atuante liga a dimensão estética a outras que definem seu lugar e papel

na sociedade. Ao criar as condições e narrativas de sua personagem também está incluindo suas interpretações e expectativas em relação ao mundo social. É a capacidade de imitar e criar vidas outras que transmite a sua relação com o mundo mais próximo e mais longínquo.

Em uma perspectiva mais contemporânea, o processo construído pelo jogo não resulta em um produto pré-definido de antemão, mas em um invento a ser construído por meio de uma construção coletiva, como algo que vai sendo gestado ao longo de um tempo.

A maturação da *capacidade de metamorfose dos atuantes* (CABRERA, 2016, 2017) é a realização da experiência do sensível e social, que auxilia na compreensão da realidade e impulsiona a transformação no contexto histórico em que os educandos se inserem, não mais como personagens esquemáticos de um texto dramático-literário definido de antemão, mas como sujeitos históricos que constroem e reconstroem um texto cênico, a partir do jogo dramático e das interações com sua realidade social.

Quanto mais a pessoa atuante cultiva a capacidade de metamorfose, ela desenvolve a alteridade e a empatia. E assim poderá ter liberdade de assumir papéis e, ao mesmo tempo, ter domínio linguístico da linguagem dramática, podendo exercer ou não a profissão de ator ou atriz, a partir do momento em que atinge uma maturação interior e recebe orientações éticas, poéticas e estéticas de outros, que podem ser parceiros de jogo, professores, educadores, diretores de teatro, entre outros.

A metamorfose como *espaço potencial* (WINNICOTT *apud* MACHADO, 2010) estrutura a experiência da criação cênica, como o lugar da ilusão, das trocas, da maior capacidade de imaginar, ou seja, do desenvolvimento das habilidades de criar, perceber, inventar e reinventar a vida social, e assim as crianças constroem narrativas coerentes com seus desejos e percepções em relação ao mundo. Ao buscar respostas para os desafios encontrados nas improvisações, as crianças

desencadeiam um processo em que “ultrapassam a si mesmas” (LOPES, 2017), elaborando propostas surpreendentes que apresentam modos de ser e estar no mundo diferentes de uma narrativa “adultizada” ou uniformizadora.

Um entrelaçamento com o pensamento freiriano sobre autonomia nos processos educativos está presente nessa aventura. A dialética de ensinar a aprender e aprender a ensinar vai além dos conhecimentos estruturados nos currículos oficiais e perpassa as maneiras de compartilhar conhecimento, como se faz no ensino da vida prática cotidiana.

Por diversas vezes, nas práticas realizadas, foi possível perceber que a observação das situações era uma ação do processo de ensino, sem muitas interferências no momento da realização dos jogos, procurando formas de retomar o que foi observado e refletindo, oferecendo elementos para que juntos, educador e educandos, pudessem descobrir e criar no próximo encontro, com as chaves evidenciadas naquele instante da realização dos jogos.

Compreendemos essa maneira de lidar com o acontecido como um procedimento experimental de ensino. Ao incluir as leituras de mundo realizadas pelas crianças nos encontros, busca-se de alguma forma oferecer referências e criar estratégias que valorizem os saberes trazidos por elas. Nesse movimento são unidas as leituras delas e da pessoa educadora-artista, com outras tantas leituras de mundo que circulam nossos contextos.

A estrutura de jogos de improvisação utilizada nessas práticas oportunizou aos educandos e ao educador lerem seus mundos e, também, em menor medida e mais modesta envergadura, recriar e criar nossos mundos. As crianças refletiram e criaram com relação às temáticas que estavam sendo trabalhadas. E para o educador-artista essa experiência permitiu olhar como as crianças apresentam suas leituras sobre o mundo. Nesse movimento dialético, é possível perceber-se e conhecer-se melhor como educador, bem como desenhar aquele educador que almeja ser.

A curiosidade foi um elemento importante nesse processo, as propostas de ensino provocavam nas crianças essa atitude de desejarem desvendar o mundo a partir das cenas improvisadas. Para o educador-artista, sentir essa curiosidade nas crianças ser acionada o ajudava a estabelecer um olhar crítico para a realidade.

Nesta investigação foi exercitada uma curiosidade criativa ou epistemológica, que não permanece na *chave da pura ingenuidade* (SILVA, 2016), porém que aceita a transmissão do conhecimento e percebe os meandros que permeiam as situações sociais. Coube também um ímpeto entusiasmado em se envolver na construção tanto do ato de conhecer como da produção de saberes, numa curiosidade como a pororoca que desconfigura e redesenha as margens do rio, e consequentemente a paisagem e a vida naquele ambiente.

Estimular a curiosidade epistemológica, 'crítica, insatisfeita, indócil' (FREIRE, 1996, p.32) nos estudantes - tarefa que não acontece sozinha e automaticamente, se nada for feito - faz parte da gama de responsabilidades éticas da docência, que sempre deve ter como meta a busca por uma pedagogia crítica, que também manterá acesa sua curiosidade durante o processo de aprendizagem (SILVA, 2016, p. 66).

Essa atitude curiosa manteve o processo ativo e criativo na elaboração e realização das propostas de ensino a partir dos desdobramentos dos jogos de improvisação. Porque levantar perguntas sobre como os jogos aconteciam gerava possibilidades para o trabalho. Quanto mais o educador-artista observava, questionava e era questionado pelas crianças, maior foi a busca por compreender os caminhos que poderiam ser percorridos para construir as histórias apresentadas.

A perspectiva de ensino de teatro construída a partir desta investigação pode criar espaços de reflexão por meio da improvisação. Ao invés de perguntar e as crianças falarem, podemos ir ao espaço e improvisar a partir do que as crianças sabem sobre o fato. A pessoa educadora-artista pode orientar novos contextos para a improvisação com base nas cenas realizadas, invertendo nos papéis das

peças atuantes no jogo; um pouco na linha do *Teatro do Oprimido*, em que os atuantes experimentam diferentes posições nas situações e, assim, outros olhares podem surgir para refletirmos as temáticas que estão o contexto do jogo.

As questões sociais e políticas expressas nos trabalhos das crianças revelam a curiosidade delas em saber mais sobre estes assuntos ou apresentam seus conhecimentos até aquele momento. Muitos destes trabalhos trazem questionamentos, mais do que conclusões e ideias definidas, bem como a dúvida, a queixa, o incômodo por algo que talvez não seja possível expressar em outros lugares, talvez pela ausência de espaços para que possa falar e demonstrar suas opiniões, ou porque os adultos que adotam uma visão reducionista não valorizam a voz das crianças.

Durante o campo, quando o educador-artista foi surpreendido por improvisações que explicitaram ações preconceituosas, buscou por meio do improviso criar formas de combater o *bullying*. E foram muito surpreendentes as rodas de conversa nestes encontros, pois tínhamos muitos parâmetros para perceber não apenas os comportamentos preconceituosos e violentos, mas também os exemplos de posturas e ações que poderiam ser consideradas como alternativas para combater essas práticas preconceituosas e racistas.

Esse caminho gerou a noção de *encontro com as artes*, ao invés de aula de artes. As crianças e as pessoas educadoras-artistas podem ampliar o repertório e problematizar diversas questões a partir das improvisações e retornar a elas para registrar novas problematizações, agregando outras camadas de significação.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

AVENTURA. **Dicionário Michaelis on-line uol** – Editora Melhoramentos, 2020. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/AVENTURA/>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BATISTA, José Roniere Moraes; SALDANHA, Ana Alayde. A Concepção do Role-Playing Game (RPG) em Jogadores Sistemáticos. **Psicologia ciência e profissão**. João Pessoa, v. 29 n. 4, p. 700-717, 2009. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932009000400005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932009000400005&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 24 mar. 2021.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec e Mandacaru, 2006.

CABRERA, Theda. A maturação da capacidade de metamorfose no jogo *mimicry*. In: **Urdimento**, v. 2, n. 27, p. 397-417, dez. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/8225>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

CABRERA, Theda. A maturação da capacidade de metamorfose no jogo *mimicry*. In: LOPES, Joana. **Pega Teatro. 3**. ed. Bragança Paulista, SP: Urutau, 2017. Disponível em: <<https://www.joanabizzottolopes.com/copia-ficha-tecnica>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CABRERA, Theda. Educação como poiésis: o trabalho sobre si por meio da dramatização. **ILINX**, n. 13, p. 90-103, 2018. Disponível em: <<https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/534>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Tradução de José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

CARDOSO, Ruth. Introdução. In: **A aventura antropológica: teoria e pesquisa**. Organização de Ruth C.L. 4. ed. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

---

CABRERA, Theda; SILVA, Francisco Souza da. **A aventura de um educador-artista no ensino de artes cênicas com crianças nos anos iniciais**.

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 11, n. 23, set-dez. 2021. Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista Antropológicas**, São Paulo, v. 43 n. 2, p. 195-222, 2000. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-77012000000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012000000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 24 mar. 2021.

COHN, Clarisse. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2018.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução de Lúcia M. E. Orth. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino do teatro**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed., São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142.

LOPES, Joana. **Pega Teatro**. 3. ed. Bragança Paulista, SP: Urutau, 2017. Disponível em: <<https://www.joanabizzottolopes.com/copia-ficha-tecnica>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444>>. Acesso em: 21 mar. 2021.

MACHADO, Marina Marcondes. Fenomenologia e Infância: o direito da criança a ser o que ela é. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 49, 2013. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/913>>. Acesso em: 25 mar 2021.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O trabalho do antropólogo**: olhar, ouvir, escrever. 2. ed. São Paulo: UNESP; Paralelo 15, 2000.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Para desembaraçar os fios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 217-228, 2005. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12462>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola**: atividades globais de expressão. São Paulo: Scipione, 1989.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **O jogo dramático no meio escolar**. Coimbra, Portugal: Centelha, 1981.

---

CABRERA, Theda; SILVA, Francisco Souza da. **A aventura de um educador-artista no ensino de artes cênicas com crianças nos anos iniciais**.

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. Tradução de Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SILVA, Carmen Pinheiro. **Em busca de uma pedagogia artística crítica utópica com crianças, as transgressoras do tempo-de-agora**: catadoras de restos e trapeiras. 2016. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade do Estado de São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/143050>>. Acesso em: 26 mar 2021.

SILVA, Francisco Souza da. Jogo dramático, *drama* ou improvisações? Construindo propostas de processos de aprendizagem de teatro-educação em uma perspectiva do desenvolvimento da autonomia. In: \_\_\_\_\_. **Educar é um ato político**. Veranópolis, RS: Diálogo Freiriano, 2020. p. 375-396.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais**: o fichário de Viola Spolin. Tradução de Ingrid Koudela. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

TURNER, Victor. **O processo ritual**: estrutura e antiestrutura. Tradução de Nancy Campi de Castro. Petrópolis: Vozes, 1974.

---

CABRERA, Theda; SILVA, Francisco Souza da. **A aventura de um educador-artista no ensino de artes cênicas com crianças nos anos iniciais**.

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

## NOTAS

---

1 Este artigo foi construído a partir do diálogo reflexivo entre orientadora e orientando, tomando como base parte da dissertação de Mestrado, defendida junto ao PROFARTES/UNESP, intitulada *Percursos de um arte-educador: a arte de se constituir educador nas práticas de ensino de teatro com crianças*. Disponível no repositório de dissertações e teses da UNESP: <<http://hdl.handle.net/11449/194262>>. Acesso em: 30 mar. 2021.

2 Nestes quase quatro anos atuando na rede municipal de Cubatão, o professor esteve em cinco escolas diferentes. Dentre estas escolas, três tinham uma sala exclusiva para as aulas de arte. O que se considera um avanço importante, tanto na questão da organização dos materiais quanto na tentativa de ambientar um espaço e tempo diferentes da sala de aula, onde ocorrem as práticas dos outros componentes curriculares.

3 A partir de uma noção desenvolvida pelo pensador anarquista austríaco Ivan Illich (1926-2002), na obra *Sociedades sem escolas* (1985), a escolarização seria uma lógica de hierarquias que indicaria o desenvolvimento das capacidades e da inteligência, baseada em critérios que determinam o que aprender, e em que momentos aprender. Contudo, essas capacidades se relacionariam com uma dinâmica mecanizada de conteúdos e procedimentos rigorosamente disciplinados, com o objetivo de qualificar (eu diria moldar) os indivíduos dentro dos parâmetros do mercado de trabalho, sendo assim, um processo que eliminaria ou limitaria o desenvolvimento da autonomia.

4 O *Role-Playing Game* (RPG) surge, então, em um quadro em que o ato de jogar se encontra incluído na prática cotidiana de diversas sociedades nas mais variadas faixas etárias. E vai diferir de seus antecedentes por propor uma prática cooperativa e não competitiva entre seus participantes. Sua sigla vem do inglês e significa 'jogo de interpretação de papéis', foi criado nos Estados Unidos no ano 1975 e desenvolvido a partir de jogos estratégicos de guerra que simulavam batalhas em tabuleiros (BATISTA; SALDANHA, 2009, p. 702).

# A obra cênica como experiência estética para a primeira infância: A trajetória poético-pedagógica do Núcleo Quanta

*The scenic work as an aesthetic experience for early childhood: The poetic and pedagogical path of Núcleo Quanta*

*La obra escénica como experiencia estética para la primera infancia: La trayectoria poético-pedagógica de Núcleo Quanta*

Suzana Schmidt Viganó

Universidade de São Paulo USP

E-mail: [suzanas2107@gmail.com](mailto:suzanas2107@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1744-7901>

## RESUMO:

Este artigo analisa a proposta poética e pedagógica do Núcleo Quanta, de criação e pesquisa artística para a primeira infância. Busca-se aqui o diálogo entre a construção cênica e o universo das crianças pequenas, em sua singularidade ontológica e expressiva. Analisa-se a relação entre o brincar e a experiência criativa; o corpo e o movimento das crianças e sua relação com a cena; o espaço cênico como ambiente de jogo e vivência estética; as materialidades cênicas como intermediárias entre o corpo, o movimento e o espaço; as relações entre artistas e espectadores na construção da obra cênica. Compreende-se assim a primeira infância

---

VIGANÓ, Suzana Schmidt. **A obra cênica como experiência estética para a primeira infância:**

**a trajetória poético-pedagógica do Núcleo Quanta.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

130

como potência criativa e a cena como ambiente disparador da sua experiência estética singular.

**Palavras-chave:** *Artes cênicas. Experiência estética. Arte contemporânea. Primeira infância.*

**ABSTRACT:**

This article analyses the poetic and pedagogical proposal of Núcleo Quanta's artistic creation and research for early childhood. It seeks the dialogue between the scenic construction and the universe of young children, in their ontological and expressive singularity. It analyzes: the relationship between playing and the creative experience; the children's body and movement and their relationship with the scene; the scenic space as playing environment for the aesthetic experience; the scenic materiality as an intermediary between body, movement, and space; the relationship between artists and spectators in the construction of the scenic work. In this way, early childhood is understood as a creative power and the scene as a triggering environment for its unique aesthetic experience.

**Keywords:** *Performing arts. Aesthetic experience. Contemporary art. Early childhood.*

**RESUMEN:**

Este artículo analiza la propuesta poética y pedagógica de Núcleo Quanta, de creación e investigación artística para la primera infancia. Busca aquí el diálogo entre la construcción escénica y el universo de los niños pequeños, en su singularidad ontológica y expresiva. Se analiza: la relación entre el juego y la experiencia creativa; el cuerpo y el movimiento de los niños y su relación con la escena; el espacio escénico como entorno de juego y experiencia estética; las materialidades escénicas como intermediarias entre el cuerpo, el movimiento y el espacio; las relaciones entre artistas y espectadores en la construcción de la obra escénica. Se entiende así la primera infancia como poder creativo y la escena como entorno desencadenante de su experiencia estética única.

**Palabras-claves:** *Artes escénicas. Experiencia estética. Arte contemporáneo. Primera infancia.*

Artigo recebido em: 03/04/2021  
Artigo aprovado em: 25/07/2021

## **Introdução**

O Núcleo Quanta surgiu em 2010 como um núcleo de pesquisa no grupo de dança-teatro paulistano Minik Momdó, então contemplado pela 8ª Edição da Lei de Fomento à Dança, da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo. Este núcleo dedicou-se à pesquisa de ambientes estéticos que proporcionassem uma relação performativa com as crianças pequenas. O objetivo inicial era investigar como o processo artístico da dança-instalação poderia ser transposto para o público da primeira infância<sup>1</sup>, proposta esta que se desenvolveu na trajetória independente do grupo, a partir de 2011.

Ao privilegiar o espaço enquanto possibilidade arquitetônica e plástica de configuração e ressignificação, a dança-instalação investigada pelo grupo propunha a dança e a performance como elementos constituintes de uma obra híbrida, em diálogo com as artes visuais e a música. O público adentrava o espetáculo ao tornar-se ele também parte integrante do espaço cênico, relacionando-se com a obra a partir do seu interior, recriando os sentidos do espaço e da sua percepção ao percorrê-lo.

Ao se observar as primeiras interações de um bebê com o universo que o cerca, percebe-se que a sensorialidade é o principal mediador na criação de conhecimento sobre o mundo. Nossas primeiras experiências com a vida, além de instintivas – pelos dispositivos que armazenam e acionam a inteligência necessária para a manutenção da sobrevivência –, são essencialmente estéticas: sensoriais, perceptivas e imaginativas. Ao acompanhar uma criança pequena em suas brin-

---

VIGANÓ, Suzana Schmidt. **A obra cênica como experiência estética para a primeira infância:**

**a trajetória poético-pedagógica do Núcleo Quanta.**

**PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

cadeiras pelos espaços da casa, do parque, da rua, ou da praia, percebe-se o interesse pela exploração desses espaços, pela experimentação tátil dos materiais e pela relação corporal estabelecida com os elementos visuais, sensoriais e sonoros.

A experiência artística e pedagógica desenvolvida pelo Núcleo Quanta buscou, ao longo de sua trajetória, a construção e intervenção no espaço cênico a partir da relação com a experiência estética da primeira infância, como se observa na figura 1. Nesta imagem, podemos observar a interação das crianças com os elementos materiais e visuais em cena, estabelecendo o jogo entre si e com os adultos. Após a sua primeira montagem, em um trabalho entendido como jogo-instalação (*Quanta*), o Núcleo parte para a investigação de experiências artístico-pedagógicas (Prêmio ProAC São Paulo: Pesquisa em Artes Cênicas, 2011) e cênicas (Prêmio Rumos - Itaú Cultural, São Paulo, 2013), desenvolvendo ainda dois trabalhos (*EmQuanta* e *QuantaJam*) e firmando-se na parceria entre seus coordenadores e no diálogo com artistas de linguagens artísticas diversas, que integraram os trabalhos em diferentes momentos.<sup>2</sup>



---

VIGANÓ, Suzana Schmidt. **A obra cênica como experiência estética para a primeira infância:**

**a trajetória poético-pedagógica do Núcleo Quanta.**

**PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

Fig. 1 – O jogo instalação: *QuantaJam*, SESC Paulista, São Paulo, 2019. Foto: Wilson Julião.

Este artigo busca analisar alguns pontos centrais na proposta poética e pedagógica do Núcleo Quanta, que fazem dialogar a construção cênica e a mediação artística com o universo da primeira infância, em sua singularidade ontológica e expressiva. Ao investigar o trabalho *com* crianças e não, simplesmente, *para* crianças, colocam-se algumas perguntas iniciais: de que modo a arte conversa com a infância? De que modo a experiência artística expressa o ser no mundo de uma criança pequena? De que modo a arte cênica contemporânea se conecta à potência infantil? É na trilha deixada por essas questões que procuramos aqui desvendar os processos de pesquisa e criação do Núcleo Quanta.

Ao percorrer a construção da cena por entre o jogo, a dança, a performance e a instalação, criaram-se ambientes nos quais as crianças vivenciariam ludicamente a experiência no espaço, estabelecendo uma relação entre o brincar e os elementos cênicos: luz, projeções de vídeo, cores e texturas diversas nos materiais plásticos, espaços penetráveis, além do jogo com a corporalidade. A fim de desenvolver esses elementos, o Núcleo Quanta partiu de pistas que levavam em consideração: o corpo da criança, em seu desenvolvimento sensório-motor e sua relação de conhecimento com o espaço; o espaço cênico como construção, habitação e ambiente de jogo; o tempo enquanto dispositivo para o desenrolar das experiências lúdicas e estéticas; o espectador como construtor e vivenciador da obra artística; as relações lúdicas entre os artistas, as crianças e seus tutores em cena. Apresentaremos a análise em cinco seções:

- **Sobre o brincar e a experiência estética na primeira infância:** na qual apresentamos as primeiras reflexões sobre a singularidade da infância que inspiraram o trabalho do Núcleo Quanta;
- **Sobre o corpo-criança e o movimento:** na qual investigamos a relação da corporalidade infantil com o acontecimento cênico;

- **Sobre o espaço ecossistêmico:** no qual se apresenta a investigação sobre o espaço cênico nas concepções das obras;
- **Sobre a materialidade:** na qual discorremos sobre as relações entre os materiais e objetos plásticos com a construção da movimentação e do sentido das cenas;
- **Sobre o encontro entre o artista, o espectador e a cena:** na qual investigamos a construção da cena a partir do jogo entre os seus atuantes.

Convidamos então o leitor a adentrar esse universo de criação e significação cênica, refletindo também sobre o conhecimento do corpo e do espaço, e suas potencialidades lúdicas, imaginativas e cognitivas. Esperamos despertar a curiosidade para a construção de novas narrativas com crianças, buscando a valorização do protagonismo infantil na experiência cênica.

## **1 Sobre o brincar e a experiência estética na primeira infância**

O primeiro ponto de análise que permeia a trajetória do Núcleo Quanta é o encontro com o devir criança. Segundo o pensamento deleuziano<sup>3</sup>, a infância possui um alto coeficiente de alteridade, ou de desterritorialização absoluta. Olhar para a primeira infância a partir deste ponto de vista implica em renunciar às conformações do adultocentrismo, desestabilizando nossos territórios para além das formas hierárquicas que destinam às crianças o papel de futuros adultos em formação.

Isso significa nos colocar em relação de alteridade com uma forma de conhecer e perceber o mundo, que é singular e geradora de conhecimento: o devir criança. E, ao se colocar em relação a este devir, permitir-se a percepção de que a reali-

dade não opera apenas nos termos da racionalidade e cognição próprios da idade adulta, mas também em termos da percepção estética e da imaginação criativa, próprios da primeira infância.

Permitimo-nos aqui uma digressão, ao lembrar de um filme<sup>4</sup> que contava a história de uma menina de cinco anos. Tippi Benjamine Okanti Degré nasceu na Namíbia e era filha de pais franceses, Alain Degré e Sylvie Robert, que realizavam reportagens fotográficas sobre a vida selvagem na África. Até os dez anos de idade, a menina viveu livremente por entre o espaço e os animais da savana e do deserto da Namíbia e de Botswana. Estabeleceu uma relação íntima e uma comunicação rara com os animais, além do aprendizado junto aos Bosquímanos e Humbis, povos do Kalahari que lhe ensinaram suas línguas e suas estratégias de sobrevivência.

Ao longo do filme, observando Tippi em seus momentos de brincar, percebe-se o corpo presente, o entusiasmo e a intimidade que vai ganhando a sua relação com o espaço aberto da savana. Embora Tippi tenha crescido em uma situação muito particular, observa-se que lhe foi proporcionado o direito de ser criança em sua potência: a possibilidade de se explorar o mundo em plena sensorialidade lúdica. Uma cena nos chamou a atenção: quando sua mãe lhe ensinava as matérias escolares, Tippi ouve, ainda ao longe, os Bosquímanos que se aproximavam. Imediatamente pede com insistência à mãe para seguir com eles. A mãe cede, a menina tira a camisa e pega seu arco e flecha, partindo em fila com seus amigos para uma caçada.

Não temos a intenção de trazer à tona o confronto natureza X civilização ao relatar o caso da menina Tippi. Mas a sua rememoração nos remete às possibilidades e às contradições de se vivenciar, conhecer e significar o mundo esteticamente. As possíveis corporalidades, espacialidades, sonoridades e narratividades no espaço cênico e pedagógico nos indicam a busca de uma relação singular e não hierarquizada entre adultos e crianças. Além disso, ressaltamos a especificidade da primeira infância como período da vida no qual a linguagem racional e

---

VIGANÓ, Suzana Schmidt. **A obra cênica como experiência estética para a primeira infância:**

**a trajetória poético-pedagógica do Núcleo Quanta.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

escrita não é ainda dominante na apreensão do mundo e na sua expressão sobre ele. A experiência das crianças pequenas não está circunscrita à linguagem e à palavra. Dessa maneira, a experiência lúdica no espaço cênico proporcionada pelo trabalho do Núcleo Quanta busca a irrupção de acontecimentos que permitam a valorização de uma forma de perceber e de expressar que passe essencialmente pelo corpo e seus sentidos, ampliando a partir deles a experiência do brincar como relação estética.

Trabalhar com as crianças pequenas é permitir a amplitude criativa, é encontrar uma vivência diferenciada do tempo e do espaço, é dar lugar à liberdade do corpo e à relação sutil que se estabelece entre a criança e sua experiência no mundo. Mas é também construir materialidades e formas que as permitam explorar a sua potência no encontro com os dispositivos cênicos: o corpo, o espaço, o movimento, a ação e o jogo, as plásticas sonoras e as visualidades.



Fig. 2 – A cena e o brincar: *Quanta*, CEU Perus, São Paulo, 2009. Foto: Lucas Oliveira.

---

VIGANÓ, Suzana Schmidt. **A obra cênica como experiência estética para a primeira infância:**

**a trajetória poético-pedagógica do Núcleo Quanta.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

Observamos assim, na proposta no Núcleo Quanta, a importância do brincar na exploração do espaço e dos elementos cênicos, no contato com os materiais como vivência e conhecimento do mundo, compreendendo o brincar como linguagem específica da infância, como se observa na figura 2, na qual as crianças interagem com a dançarina Ligia Marina e com os objetos em cena. Dessa maneira, proporcionar um ambiente estético e lúdico como espaço cênico é, em primeiro lugar, proporcionar a temporalidade e o ambiente facilitador para que a brincadeira aconteça.

Na primeira infância, o estímulo trazido por toda materialidade que afete os cinco sentidos convida a criança a penetrar o espaço e descobri-lo, inventá-lo, reformulá-lo visualmente, sonoramente, materialmente, possibilitando a existência na plenitude da corporalidade. Cabe então aos artistas inventarem esse espaço e esse tempo com a criança, ao instalar os materiais e com ela brincar, aceitando as suas iniciativas, propondo caminhos e amparando os limites, para que ela se sinta à vontade para se expressar criativamente, desenvolvendo aos poucos seu próprio domínio sobre o que explora e ampliando sua capacidade de expressão.

## **2 Sobre o corpo-criança e o movimento**

A busca pela compreensão da corporalidade infantil foi um dos determinantes na construção do trabalho do Núcleo Quanta: desde o estudo da coordenação motora dos primeiros anos de vida até a observação de como os pequenos se colocam em relação ao mundo e o vivenciam. Entrar em relação corporal com uma criança significa encontrar-se com um corpo habitado não pela representatividade, ou pela cognição racional, mas pela plenitude e pelo prazer de se conhecer o mundo ao mover-se nele, ao responder prontamente aos estímulos que se colocam.

No corpo da criança pequena ainda não se construíram padrões desnecessários de esforço e tensão, ou hábitos estereotipados por se traçar caminhos racionais em direção à função do movimento. Não existe uma memória representativa do ato de pegar algo, por exemplo, mas uma exploração do movimento da mão que resulta no pegar, seguindo a organização da estrutura corporal. E cada vez que se explora esse movimento é como se ele fosse executado pela primeira vez. O corpo-criança é indissociável da própria experiência do tempo e do espaço e do jogo com o outro.

Tudo acontece simultaneamente na criança. Queremos dizer com isso que, através dos movimentos, ela percebe as diferentes sensações: motoras, orgânicas, sensoriais, afetivas etc. Desse modo, quando tiver percebido o movimento como um todo e, quando for capaz de reproduzi-lo voluntariamente, a criança reviverá as sensações que experimentou e que percebeu anteriormente. [...] Por exemplo: o que ocorre com as noções de espaço e tempo? Quando os primeiros movimentos são registrados na memória do bebê, imprimem nela também imagens de linhas, volumes, distâncias e duração temporal (BÉZIERS; HUNZINGER, 1994, p. 10).

Em sua pesquisa cênica, o Núcleo Quanta propõe, pela experiência do brincar com o corpo, a disponibilidade para o encontro: entre os artistas e com as crianças. Investigaram-se relações de peso, possibilidades de movimentos, ritmos, níveis. Dessa maneira, a partir do encontro com o corpo-criança, buscou-se um saber do movimento que trazia também uma especificidade na percepção do tempo e do espaço. Como diz Marina Marcondes Machado, “haveria na experiência da criança pequena uma ‘aderência às situações’ que a impede de representar o mundo: ela não o representa, ela o vive” (MACHADO, 2010, p. 128).

Na dança, assim como na primeira infância, encontramos uma linguagem que se fundamenta na experiência e na percepção. Os saberes corporais, a improvisação, a imprevisibilidade, o tempo, a energia, o impulso colocam-se, para artistas e crianças, como formas singulares de se estar no mundo. A ordem racional da geometria, que desenha os corpos em cena, é quebrada por um contexto

não racional, orientado pela cinestesia do corpo, pelos seus processos rítmicos, pela sua dinâmica e pelas configurações corporais no encontro com o outro, com os materiais em cena e com a própria configuração do espaço cênico.



Fig. 3 – O corpo e o espaço cênico: *Quanta*, CEU Perus, São Paulo, 2009. Foto: Lucas Oliveira. *Quanta*, a primeira montagem do Núcleo, observada na figura 3, com o jogo entre as crianças e os artistas Márcio Marques, Lígia Marina e Suzana Schmidt, propunha, na sua investigação dos corpos atuantes em cena, uma intervenção lúdica, na qual as crianças visitassem diferentes ambientes, situações de jogo e intervenções dos movimentos dos artistas. Na relação que se estabeleceria entre os três (os artistas, as crianças e o espaço cênico), esse *jogo-instalação* seria constantemente criado e recriado, possibilitando a liberdade do brincar, o maravilhar-se e o surpreender-se com os elementos cênicos. O corpo passava a se encontrar com as suas próprias fontes de fantástico, como diz Foucault ao descrevê-lo, como quem propõe uma brincadeira:

Mas, na verdade, meu corpo não se deixa reduzir tão facilmente. Afinal, ele tem suas próprias fontes de fantástico; possui também ele, lugares sem lugar e lugares mais profundos, ainda mais obstinados que a alma, que o túmulo, que o encantamento dos mágicos. [...] Meu corpo está, de fato, sempre em outro lugar, ligado a todos os outros lugares do mundo e, na verdade, está em outro lugar que

---

VIGANÓ, Suzana Schmidt. **A obra cênica como experiência estética para a primeira infância:**

**a trajetória poético-pedagógica do Núcleo Quanta.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

não é o mundo. Pois é em torno dele que as coisas estão dispostas, é em relação a ele que há um acima, um abaixo, uma direita, uma esquerda, um próximo, um longínquo (FOUCAULT, 2013, p.10, 14).

A partir da percepção do corpo e da escritura desse corpo no movimento, encontra-se o diálogo entre a ação, a apresentação e a observação. Começa-se então a compreender a criança como *performer* do espetáculo, podendo, inclusive, interferir, destruir e reconstruir os elementos da instalação. Abandona-se o foco no artista como orientador da experiência cênica e o dirige à experiência do corpo no espaço como um todo, tornando as intervenções humanas uma imersão ativa na cena.

As crianças e demais espectadores compõem, de maneira autônoma, a sua experiência cinestésica em cena, ganhando a realidade de uma brincadeira vívida: a de um inseto que se tenta pegar da tela, a de nadar em uma piscina de papéis amassados, ou de dizer adeus para os bichinhos de plástico. Ao estar no mundo, a criança está plenamente presente em seu corpo.

### **3 Sobre o espaço ecossistêmico**

Ao construir o espaço cênico, o Núcleo Quanta procura revelar um ambiente no qual seja propícia a realização da potência infantil por meio do brincar, ao mesmo tempo em que estimula a relação entre todos os atuantes em cena (artistas e espectadores). Dessa maneira, busca em seus trabalhos (*Quanta*, *EmQuanta* e *QuantaJam*) a criação de espaços, ora previamente instalados (*Quanta*), ora preenchido aos poucos por materiais que instigam à experiência comum em cena (*EmQuanta* e *QuantaJam*).

A base dessa vivência criativa está nos primeiros espaços relacionais do ser humano: a área intermediária de experiência estabelecida ao se relacionar a realidade interna do bebê com a realidade externa da maternagem. D.W. Winnicott (1975) pontua que estamos desde o nascimento envolvidos com a tensão gerada entre o que é objetivamente percebido e o que é subjetivamente conce-

bido. Esta tensão se resolve justamente no espaço entre um e outro. Nos bebês, observa-se a sobreposição do que eles esperam das mães com o que elas oferecem para alimentá-los. Isto gera um espaço relacional que, após o desmame, estende-se na experiência do brincar e, posteriormente, na experiência criativa. A partir desse fenômeno, chamado por Winnicott de transicional, podemos compreender como o nosso corpo vai ao encontro do mundo e, a partir desse encontro, o cria e por ele é criado. Em seu espaço cênico, o Núcleo Quanta busca, assim, proporcionar experiências de encontro que visem a essa corporalidade ampliada.

Para constituição de uma instalação cênica que fosse ao encontro dessa proposta, *Quanta* parte também da biologia, ao refletir sobre a relação sistêmica dos seres habitantes de um mesmo ambiente. Apropria-se então dos conceitos de *habitat* (do latim 'ele habita') e *ecossistema* (do grego *oikos*, 'casa'). Deu-se aí o início do pensamento sobre o espaço enquanto habitação e da construção de uma cena que fosse ecossistêmica, ao colocar todos os seus elementos em relação dinâmica: luz, materialidades, construções, sonoridades, visualidades, movimentos e performatividades, compondo o que se chamou de ecossistema cênico, conforme se observa na figura 4.



Fig. 4 – O espaço, os espectadores e a cena: *EmQuanta*, Itaú Cultural São Paulo, 2013. Foto: Cris Glass.

Outra referência importante para o trabalho de construção do espaço foi a ideia de arte ambiental, desenvolvida por Helio Oiticica (ARAÚJO, 2020). Para o artista, a relação entre o espectador e a obra de arte realizava-se em uma expansão das sensações provocadas pelas experimentações corporais em ambientes que possibilitassem a intervenção. Dessa maneira, o espectador participava não apenas como observador, mas como a própria estrutura da obra, vivenciando sensações ampliadas pela relação com o espaço e com as materialidades propostas. O ambiente agiria assim, tal como em um ecossistema, como conjunto de situações e campo de forças, que Oiticica denominava de passagem do espaço arquitetônico para a experiência no espaço arquitetural.

Da mesma maneira, o espaço habitável e performável proposto pelo Núcleo Quanta demarca a participação livre dos espectadores (crianças e tutores) que compõem um jogo, no qual múltiplas relações podem ser criadas, colocando a

própria arquitetura cênica em jogo. A partir do estímulo perceptivo dos elementos cênicos (materialidades, luz, arquitetura e sonoridades), tanto as crianças como seus acompanhantes vão ao encontro da dimensão cênica, inventando juntos o seu espaço do brincar. O espaço surge então como indutor e elemento de jogo.

Busca-se, na construção material do espaço, um lugar onde as crianças possam estar livremente: ao tocar, percorrer, surpreender-se, explorar, destruir. Procura-se desfazer as formas quadradas e buscar diagonais, trapézios, desníveis, marcar percursos e geometrias pelos recortes de luz. Também nos interessou integrar os elementos naturais nesse cenário, além da ideia de um espaço que também se reciclasse, que fosse várias vezes destruído e refeito, modificando-se ao longo das visitas à instalação.

As intervenções de luz e vídeo dialogam também com o conceito de ecossistema, inspirando pesquisas de cor, contraste e elementos de surpresa nas imagens em movimento. A intervenção do vídeo como indutor de jogo possibilita também inúmeras explorações pelas crianças, ao brincar com seus elementos como se fossem vivos, no diálogo de movimentos com as imagens, no uso do corpo como suporte de projeção ou no próprio devaneio proporcionado pela sua apreciação.

As plásticas sonoras são também um elemento fundamental na composição do espaço pelo Núcleo Quanta. Procura-se, em cada trabalho, criar um ambiente sonoro, combinando elementos pré-gravados com música ao vivo, definindo a temporalidade cênica por meio das suas diferentes durações. A pesquisa musical desenvolvida busca a atenção da criança pequena com relação à percepção do som, focalizada nas variações de tessitura, intensidade e timbre, relacionadas aos contrapontos, mudanças e novidades na frase musical. Jogos musicais são então criados e propostos em cena, a partir das seguintes perguntas: como representar características internas do corpo comparadas às externas do habitat

em questão, relacionando intensidade? Como extrair de diferentes partes do corpo, diferentes sons? Como representar com o corpo e com a voz a diferença dos sons emitidos pelos órgãos do corpo humano?

O tempo da encenação pode ser mensurado cronologicamente em sua duração, mas a sua natureza está intrinsecamente relacionada à percepção subjetiva do espectador, organizando-a de acordo com a sua vivência da experiência cênica. Ao mesmo tempo, pode-se falar na temporalidade que é vivida pelos artistas em cena e no tempo que é trazido pelos signos espaciais da representação, compreendido pelas modificações dos elementos cênicos ao longo da duração cronológica do espetáculo. Além disso, vive-se também o tempo da ficção, da ilusão de que algo se passa em um espaço simbolicamente convencionado pela encenação.

O tempo da encenação para o Núcleo Quanta busca-se constituir pela temporalidade do devaneio infantil, da presentificação do jogo, do prazer de brincar, de encontrar-se consigo e com o mundo em experiência estética. A construção do espaço da encenação, tanto em termos de materialidades quanto de movimento e performatividade, dá-se no sentido de oferecer às crianças a apropriação desse tempo. Apesar da duração cronológica específica de cada espetáculo, proporciona-se um ritmo próprio de exploração pelo público, convidando os adultos presentes a se inserirem nessa temporalidade, encontrada por cada criança ao explorar, imaginar e criar o mundo no prazer de brincar.

Desse conjunto de ações cênicas: células de movimentos com possibilidade de renovação e reconstrução em cena; improvisações entre a música e os atuantes; trajetórias de exploração do espaço e construção de percursos em cena; possibilidades infinitas de reações e jogo ao encontrar as crianças; entendimento do espaço como local de presença e relação de elementos estéticos vivos, cria-se a encenação compreendida como *jam session*, um espaço permanentemente aberto ao improvisado, à surpresa, à escuta, à prontidão e ao desafio criativo presentificado. Procuramos assim, na investigação sobre o espaço nos trabalhos do Núcleo

---

VIGANÓ, Suzana Schmidt. **A obra cênica como experiência estética para a primeira infância:**

**a trajetória poético-pedagógica do Núcleo Quanta.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

Quanta, considerar a criança, em seu corpo-casa, encontrando um corpo-mundo em sua dimensão material e poética, para que juntos existam na fronteira do que é a experiência estética.

#### **4 Sobre a materialidade**

O trabalho com a materialidade plástica foi também um importante ponto de pesquisa na obra do Núcleo Quanta. Assim como a investigação sobre o espaço cênico, a proposta da utilização de materiais e objetos em cena busca amplificar as possibilidades expressivas dos atuantes e convidar o espectador à sua manipulação, interferindo sobre o próprio corpo em movimento e em jogo.

A obra de Lygia Clark foi neste ponto um importante disparador. Em sua trajetória, a artista buscava trazer o espectador para a experiência da obra, para que o seu corpo e o seu movimento a acionasse e completasse. Em muitas de suas obras, a criação era compartilhada com o espectador, desenrolando-se na própria trajetória dos movimentos que colocam corpo e objeto em relação. O comando de ação poderia vir do próprio espectador:

Tome-se como exemplo Diálogo das mãos: uma fita de Moebius elástica ata os pulsos dos participantes e eles iniciam, como o próprio nome diz, um diálogo com as mãos. Nessa comunicação, o tato substitui a visão e potencializa as sensações dos participantes. Como se não bastasse, esse balé das mãos tem um resultado plástico muito bonito, mesmo para quem apenas assiste a esse encontro (CATALANO, 2004, p. 40).

Em *Bichos*, a artista rompe com a superfície plana e a manipulação das suas estruturas gera formas totalmente novas, dividindo a criação com o público e sendo “impossível predeterminar as formas que a estrutura vai adquirir, tão logo é iniciado um movimento” (CATALANO, 2004, p. 44). A partir da influência de Lygia Clark, buscou-se no Núcleo Quanta apresentar uma gama de possibilidades de operação e investigação do movimento a partir dos materiais em cena, buscando com eles novas configurações, possibilidades de jogo e a criação de novas formas e geometrias.

---

VIGANÓ, Suzana Schmidt. **A obra cênica como experiência estética para a primeira infância:**

**a trajetória poético-pedagógica do Núcleo Quanta.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

Os artistas, as crianças e seus tutores relacionam-se com materiais plásticos, objetos cênicos e escultóricos ao construírem células de movimentos a partir da experiência tátil. Nesse processo, algumas direções podem ser propostas: revelar e esconder partes do corpo; explorar os materiais sonoramente; criar uma relação corpo-casa com os objetos; percorrer o espaço da instalação acoplando o corpo ao material, e tantas outras possibilidades de brincadeira e manipulação descobertas pelas crianças em cena.

A obra coloca assim os participantes – que podem se conhecer ou não – em posição de intimidade. Há o contato com o outro, por meio da ocupação do espaço e da manipulação dos objetos, que gera o movimento e o sentido da dança. Por outro lado, há a imersão no contato intrapessoal, por meio do estado lúdico que o material proporciona. A posição do espectador se desloca da contemplação passiva para a imersão na ação e na relação com a cena e com os outros atuantes, sejam eles crianças ou adultos.

A relação espaço-movimento-material-jogo permeia toda a ação cênica, entre artistas e espectadores nos trabalhos do Núcleo Quanta. A radicalização deste sentido, contudo, se dá na obra *QuantaJam*, construída com base em três performances de Joseph Beuys e que trazem para a obra tanto a ideia da escultura social quanto da transformação da matéria e, conseqüentemente, da sociedade.

Como aponta Dália Rosenthal (2011), para Beuys todo homem é um ser criativo e a sua atuação como artista busca o entendimento do organismo social como um trabalho de arte. Para ele, a arte estaria expressa em todas as áreas da vida humana (*Conceito Ampliado de Arte*) e poderia trazer em si a consciência da potência criadora que modificaria a sociedade. Além disso, a escultura (expressa no encontro artístico e no debate público) seria o caminho para provocar ideias e estimular a força determinante do pensamento criativo. O elemento material seria o ponto de ligação entre a teoria, a obra e o público.

A partir desse universo, *QuantaJam* se apropria de três obras criadas por Beuys: *Eu gosto da America e a America gosta de mim*; *7.000 Carvalhos* e *Como explicar quadros para uma lebre morta*. A associação destas obras com a exploração cênica do Núcleo Quanta se dá nos seguintes níveis: o uso do material como elemento de manipulação e símbolo de transformação (Beuys utilizava materiais perecíveis, como mel, feltro ou o próprio organismo vegetal); o uso do material como elemento de ação sobre o mundo e compartilhamento social (como no plantio de árvores pela população de Kassel, em *7.000 Carvalhos*); o entendimento da obra a partir de uma percepção anterior à linguagem como verbalização (em *Como explicar quadros para uma lebre morta*); a ampliação da ação do espectador, sendo que a participação coletiva em uma obra artística pode criar novos sentidos para o mundo; o entendimento da potência criadora, para nós expressa na criança.

Aqui fazemos a relação da criança com o coioote que convive com Beuys por dias em uma sala na obra *Eu gosto da America e a America gosta de mim* e que, para o artista, expressava a própria produção da liberdade. Na figura 5, o feltro que cobria o corpo de Beuys é citado em cena, manipulado por Wilson Julião, estimulando as crianças a brincarem em torno dos adultos que trazem o tecido como disparador do jogo.



Fig. 5 – A criança e o coioote: *QuantaJam*. SESC São Carlos, 2017. Foto: Tazio Veiga.

Assim como para Beuys, o trabalho do Núcleo Quanta busca a constante construção e reconstrução de seus ambientes, sem a preocupação de chegar a um fim ou encerrar uma narrativa, mas de simplesmente provocar ideias e experiências. A obra de Beuys, assim como a sua relação com a materialidade em constante transformação, inspira jogos e imagens acionáveis na *jam session*, como se observa nos jogos de construir pelo espaço inspirado em *7.000 Carvalhos*, ou nas relações criadas entre adultos e crianças a partir da manipulação das grandes peças de feltro, conforme se observa na figura 6.



Fig. 6 – 7.000 Carvalhos, a Lebre e o Coiote: *QuantaJam*, SESC Paulista, 2019. Foto: Tadzio Julião Veiga.

A revisão do espaço institucional da obra de arte e sua capacidade simbólica buscada por Beuys explode em *QuantaJam*, que se compreende como espaço aberto à experimentação, colocando artistas e espectadores, adultos e crianças em relação constante de jogo, de movimento, de contemplação, de temporalidade ampliada e comunicação não verbal.

Ao afirmar que “todo homem é um artista”, Beuys defendia uma existência humana empenhada em empregar o seu potencial criativo. Contra o espaço tradicional da obra de arte, o espectador era convidado a participar de suas obras, seja corporalmente, ou mentalmente, saindo da contemplação estético-visual. Para Beuys, a transformação das coisas e do homem era a obra mais importante. Da mesma maneira, a criança frui a vida em sua ação performativa, em experiência estética. Artistas, pais e filhos encontram-se então para vivenciarem juntos a criação de uma obra e de um mundo: dançando, cantando, desenhando, movimentando objetos e corpos ao experimentar a brincadeira como ato cênico.

---

VIGANÓ, Suzana Schmidt. **A obra cênica como experiência estética para a primeira infância:**

**a trajetória poético-pedagógica do Núcleo Quanta.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

## 5 Sobre o encontro entre o artista, o espectador e a cena

Ao se buscar uma experiência cênica que seja um encontro com as crianças, o Núcleo Quanta questiona, além dos espaços tradicionais de representação, o papel do artista cênico, focalizando a exploração do ato performativo em situação de jogo. Ao nos aproximarmos da experiência sensorial infantil em relação ao ambiente e ao próprio corpo, busca-se a criação de experimentos com o tempo e com o espaço que possibilitem a poetização de uma realidade vivenciada ludicamente.

O jogo desliza nos espaços mais ínfimos entre dois atores, dois jogadores; ele existe, de maneira precária, apenas no movimento que o faz nascer, no jorro do instante que possibilita seu surgimento. [...] A capacidade de jogo de um indivíduo se define por sua aptidão de levar em conta o movimento em curso, de assumir totalmente sua presença real a cada instante da representação, sem memória aparente daquilo que se passou antes e sem antecipação visível do que irá ocorrer no instante seguinte. Essa capacidade se apoia na disponibilidade e no potencial de reação a qualquer modificação, ainda que ligeira, da situação (RYNGAERT, 2009, p. 53).

Focalizando as inúmeras possibilidades de encontros com as crianças no espaço cênico, explora-se a criação de estímulos que proporcionem a total liberdade para desconstruir e reconstruir células de movimentos. Tais estímulos são induzidos tanto por dispositivos mentais (como por exemplo: *sempre que cruzar uma menina dou uma cambalhota*), como pela situação de jogo. Dessa maneira, busca-se dar conta de uma situação de risco, por compreender a cena enquanto jogo, em constante relação de surpresa, novidade e interferência, exigindo dos que ali se colocam como atuantes um estado de prontidão e escuta, ao procurar estar *com* as crianças e não *para* as crianças.

No encontro com o espectador, muitas surpresas se verificam e se resolvem em cena. Cada criança mostra-se ali presente de maneira única e cada grupo reage coletivamente de um modo particular. Observamos que, para a criança, adentrar o espaço de jogo é criar um lugar de realidade no limiar de uma infinidade de

experiências: as explosões, as avalanches, os olhares de deslumbramento, o pegar os insetos da animação, as risadas de prazer, a liberdade de manipular os objetos, o prazer de nadar entre os papéis, de destruir caixas de papelão ou o plástico bolha, a relação com os diferentes materiais, com os artistas e com os elementos silenciosos ou invisíveis (a música, o som, o próprio espaço), os olhares atentos e observadores, o choro de medo inicial que se transforma no prazer da experiência.

Encontra-se então o sentido da cena como *jam session*, ao se evidenciarem os diálogos entre os diversos elementos que a compõem, as crianças e as possibilidades de construção cênica que se dão por essas relações e pela apropriação ou desconstrução física das materialidades em cena. Seja no acontecimento de microcenas que se criam constantemente, entre artistas e um, dois ou um pequeno grupo de espectadores, até grandes movimentos corais envolvendo artistas, crianças e tutores, o espetáculo cria-se e recria-se na própria feitura cênica.

Em seu primeiro trabalho, *Quanta*, as crianças eram conduzidas ao espaço cênico<sup>5</sup> por suas professoras e a sua presença e participação foi essencial como indutora de jogo. Referência de confiança e segurança para as crianças, cada visita era mais ou menos facilitada pela maneira como as professoras adentravam o espaço com os pequenos e permitiam-se também experimentar e brincar. Poucas foram as turmas que já se lançavam ao jogo sem intermediários. Isso trouxe outra percepção importante, que foi radicalizada nos trabalhos posteriores: a de que o jogo entre crianças, espaço e artistas poderia também contar com a participação ativa dos pais e outros familiares e tutores.

Um dos aspectos possíveis da obra cênica contemporânea é solicitar a autoria do espectador também na relação de feitura da obra, engajando-o como coautor do processo. Dessa maneira, o artista passa a considerar que se dirige a semelhantes, não havendo a antecipação do que se deve ver, compreender ou saber. O fazer artístico passa a contar com o testemunho do espectador e não com sua

---

VIGANÓ, Suzana Schmidt. **A obra cênica como experiência estética para a primeira infância:**

**a trajetória poético-pedagógica do Núcleo Quanta.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

mera assistência, sendo que os processos assim criados, além de artísticos, são processos de vida. Jacques Rancière (2009), ao refletir sobre a partilha do sensível, defende converter a experiência comum em igualdade compartilhável. Ao se deixar afetar pelas formas cênicas e plásticas, pelas corporalidades e sonoridades, o espectador reinventa também os seus trânsitos contemporâneos, desestabilizando espaços, identidades e saberes.



Fig. 7 – O espectador e a cena: *EmQuanta*, Itaú Cultural, São Paulo, 2013. Foto: Tadzio Julião Veiga

Da mesma maneira, como podemos observar na figura 7, *EmQuanta* convida o espectador a ser envolvido pelo objeto artístico e a disponibilizar-se para a experiência poética, colocando em jogo os artistas, as crianças e seus pais. Ao longo do espetáculo, acentua-se o caráter de performatividade, ao se criarem e recriarem composições que, por meio do jogo de corporalidades, reconfiguram o espaço cênico em inúmeras possibilidades.

---

VIGANÓ, Suzana Schmidt. **A obra cênica como experiência estética para a primeira infância:**

**a trajetória poético-pedagógica do Núcleo Quanta.**

**PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

A cena não se estrutura mais como uma grande síntese orgânica a ser desvendada, mas por procedimentos que convidam o espectador a desempenhar jogos, em suas mais variadas possibilidades. A ludicidade está fortemente presente no movimento proposto ao espectador, o que advém do desaparecimento da ilusão dramática (DESGRANGES, 2017, p. 183).

Nesse sentido, *EmQuanta* propõe que crianças, pais e artistas interajam ludicamente, explorando o espaço e colocando os seus elementos em jogo. Por meio dessa experiência, aproximamo-nos também do conceito de mediação, que nos traz a ideia de *estar entre*, de apresentar a própria experiência em cena como um elo intermediário entre o espectador e o conhecimento disponível no ambiente, aguçando e reorganizando, o conhecimento do mundo. Propõe-se então que tanto os artistas quanto os pais e as próprias crianças sejam fazedores e, ao mesmo tempo, mediadores da obra cênica, papéis estes que se revezam e se inter-relacionam ao longo do encontro artístico, tendo a própria obra como mediadora dessas relações.

## **Considerações finais: sobre estar com as crianças no mundo**

Muito já se escreveu em defesa da arte como campo de experiência e conhecimento. A questão da experiência estética figura como conteúdo essencial à formação dos sujeitos, à melhoria da qualidade de vida e por sua dimensão social de articuladora de discursos, significados e valores que orientam a nossa sociedade.

O Núcleo Quanta busca em seu trabalho refletir não apenas sobre a construção cênica, mas também sobre o valor da experiência estética a partir da relação entre artistas, crianças e seus tutores. Propor a investigação estética na experiência cênica com crianças significa não apenas propor a construção de procedimentos

artísticos, mas o questionamento sobre a própria natureza da arte, seus meios de expressão e as esferas relacionais de quem a produz, de como se produz e de como se aprecia a obra e seus elementos.

Investigamos neste artigo as maneiras da criança pequena travar suas relações de exploração, conhecimento e expressão do mundo por meio da sensorialidade e da performatividade. Proporcionar experiências artísticas com crianças significa investir no seu direito de vivenciar e expressar o mundo a partir da sua própria singularidade, criando experiências que fazem escapar dos dispositivos disciplinares normatizadores, abrindo assim uma camada de novas possibilidades de desterritorialização e formação de modos de vida.

A abertura para a experiência em busca do devir criança, possibilitou ao Núcleo Quanta criar em cena uma relação pulsante, além de proporcionar o imenso prazer em estar ao lado de olhares e sorrisos intensos de descobertas e desejos, o imenso prazer de sermos espectadores de uma atitude existencial que se abre quase sem reservas para a beleza, para o mistério e para a intensidade da vida: o privilégio de termos as crianças como mestres, nos fazendo espectadores de tantas maravilhas.

Ao se conceber a primeira infância como singularidade, respeitando-a como produtora de cultura, abre-se a possibilidade de confrontar e compartilhar compreensões sobre o mundo. Podemos exercer com as crianças maior complexidade criativa, o que possibilitaria o desafio de fugir aos padrões de conformação dos sujeitos e abrir novas possibilidades de existência. E assim como Beuys defendia a existência humana em seu potencial criativo, artistas, crianças e adultos espectadores encontram no trabalho do Núcleo Quanta uma possibilidade de existência que se desdobra para além das suas vidas cotidianas, colocando em cena indagações, experiências e percepções a fim de se construir *com* as crianças novas existências em outros brincares infinitos.

---

VIGANÓ, Suzana Schmidt. **A obra cênica como experiência estética para a primeira infância:**

**a trajetória poético-pedagógica do Núcleo Quanta.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

## REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Everton Lampe de. O auto-teatro de Hélio Oiticica: provocações de uma arte ambiental. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 38, p. 1-18 ago./set. 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/issue/view/767>>. Acesso em: 31 mar. 2021.
- BÉZIERS, Marie-Madeleine; HUNSINGER, Yva. **O bebê e a coordenação motora**. São Paulo: Summus, 1994.
- CATALANO, Ana Rosa. **O lugar do espectador participante na obra de Lygia Clark e Hélio Oiticica**. 2004. 99 f. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2004.
- DESGRANGES, Flávio. **A inversão da olhadela**: reflexões sobre o ato do espectador teatral. São Paulo: Hucitec, 2017.
- FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 edições, 2013.
- LE MONDE Selon Tippi. Direção: Christian Crye. Paris: Capucine films, France 3, 1997, 52 min. Disponível em: <[http://www.youtube.com/watch?v=y8zZ\\_NGRoJo](http://www.youtube.com/watch?v=y8zZ_NGRoJo)>. Acesso em: 12 mar. 2011.
- MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 35, n. 2, p.115-137, maio/ago. 2010.
- RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- ROSENTHAL, Dália. Joseph Beuys: o elemento material como agente social. **ARS**, São Paulo, v. 9, n. 18. p. 110-133, 2011. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-53202011000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202011000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 30 mar. 2021.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, Representar**. São Paulo: CosacNaify, 2009.
- VIGANÓ, Suzana Schmidt. **Quanta**: a experiência estética e a primeira infância. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.
- WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Campinas: IFCH; UNICAMP, 2004.

---

VIGANÓ, Suzana Schmidt. **A obra cênica como experiência estética para a primeira infância:**

**a trajetória poético-pedagógica do Núcleo Quanta.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

# pós:

---

VIGANÓ, Suzana Schmidt. **A obra cênica como experiência estética para a primeira infância:**

**a trajetória poético-pedagógica do Núcleo Quanta.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

157

## NOTAS

---

- 1 Entende-se por primeira infância o período que vai de zero a seis anos de idade.
- 2 O Núcleo Quanta foi idealizado por Suzana Schmidt Viganó (na figura 1, de vestido branco e meias vermelhas), que concebeu a proposta de investigação cênica e pedagógica e coordenou a primeira montagem, *Quanta*, e o processo pedagógico, em parceria com a CEI CEU Perus. A partir dos espetáculos *EmQuanta* e *QuantaJam*, conta com a coordenação e direção cênica e plástica do artista visual e encenador Wilson Julião. Colaboraram nos trabalhos do núcleo artistas das artes visuais, música, e das artes cênicas, fundamentando a pesquisa em uma linguagem artística híbrida. Outros aspectos da pesquisa do Núcleo Quanta podem ser consultados no livro da autora: *Quanta: a experiência estética e a primeira infância*, publicado em 2019.
- 3 Segundo Deleuze (*apud* ZOURABICHVILI, 2004, p. 24), a desterritorialização é o movimento pelo qual se deixa o território, que é conformado sobre os agenciamentos que constituem os sujeitos. A desterritorialização absoluta equivaleria a viver sobre uma linha abstrata de fuga, sendo que toda mudança envolve um devir, no caso, o devir criança, ou estar no mundo como criança.
- 4 *Le Monde Selon Tippi*, filme dirigido por Cristian Crye, 1997. Conta a história de Tippi Degré e sua infância na Namíbia e Botswana. Disponível em: <[http://www.youtube.com/watch?v=y8zZ\\_NGRoJo](http://www.youtube.com/watch?v=y8zZ_NGRoJo)>.
- 5 O espaço cênico estava instalado no *foyer* do teatro do CEU Perus, no extremo oeste da cidade de São Paulo, instituição com a qual o trabalho se efetivou em parceria.

# Quand le théâtre rejoint l'enfance: Apports de la Children's School à la pédagogie de l'acteur au sein de l'École du Vieux-Colombier

*Quando o teatro encontra a infância: Contribuições da Children's School à pedagogia do ator na École du Vieux-Colombier*

*When theatre meets childhood: Contributions of the Children's School to the actor's pedagogy at the École du Vieux-Colombier*

Rodrigo Cardoso Scalari

Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle

E-mail: [rscalari@gmail.com](mailto:rscalari@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6163-1744>

## RÉSUMÉ :

Entre 1917 et 1919, la troupe du Vieux-Colombier s'installe au théâtre Garrick de New York où elle met en scène plus de quarante pièces de répertoire en français pendant deux saisons théâtrales. Si l'esthétique du tréteau nu finalement s'accomplit sur les planches newyorkaises, la période engendre aussi l'une des expériences fondamentales du volet pédagogique exploité ultérieurement à l'École du Vieux-Colombier à Paris. Poussée par Jacques Copeau, Suzanne Bing, comédienne et principale figure de l'axe pédagogique du Vieux-Colombier, s'engage comme pédagogue et chercheuse à la *Children's School*, école montessorienne fondée par Margareth Naumburg à New York. Cet article vise à démontrer comment, à travers l'implication de Bing dans cette école pour enfants, c'est le théâtre lui-même qui se fait apprenti.

---

SCALARI, Rodrigo Cardoso. **Quand le théâtre rejoint l'enfance: Apports de la Children's School à la pédagogie de l'acteur au sein de l'École du Vieux-Colombier.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

**Mots-clés:** *Pédagogie théâtrale. Jacques Copeau. Suzanne Bing. Jeu de l'acteur. Maria Montessori.*

RESUMO:

Entre 1917 e 1919, a trupe do Vieux-Colombier se instala no Garrick Theatre de Nova Iorque, onde encenou mais de quarenta peças em francês durante duas temporadas. Se a estética do palco nu finalmente se concretiza no palco nova-iorquino, este período também engendra uma das experiências fundamentais no ramo pedagógico mais tarde, explorado na *École du Vieux-Colombier*, em Paris. A pedido de Jacques Copeau, Suzanne Bing, atriz e figura principal do eixo pedagógico do Vieux-Colombier, engaja-se como professora e pesquisadora da *Children's School*, escola montessoriana fundada por Margareth Naumburg, em Nova Iorque. Este artigo visa mostrar como, através do envolvimento de Bing nesta escola infantil, é o próprio teatro que se torna um aprendiz.

**Palavras-chave:** *Pedagogia teatral. Jacques Copeau. Suzanne Bing. Atuação. Maria Montessori.*

ABSTRACT:

Between 1917 and 1919, the Vieux-Colombier Theatre moved to New York's Garrick Theatre where they staged more than forty plays in French over two theatre seasons. If the aesthetics of the bare stage is finally accomplished in NYC, the period also gave rise to one of the fundamental experiments in the pedagogical aspect that was later exploited at the *École du Vieux-Colombier*, in Paris. Prompted by Jacques Copeau, Suzanne Bing, actress and main figure of the Vieux-Colombier's pedagogical axis, became involved as pedagogue and researcher at the Children's School, a Montessorian school founded by Margaret Naumburg in NYC. This article aims to show how, through Bing's involvement in this children's school, it is the theatre itself that becomes an apprentice.

**Keywords:** *Theatrical pedagogy. Jacques Copeau. Suzanne Bing. Acting. Maria Montessori.*

Artigo recebido em: 04/04/2021  
Artigo aprovado em: 25/07/2021

## Introduction

C'est dans un esprit de renouvellement du théâtre qui galvanise les recherches à l'intérieur de studios, laboratoires et écoles en Europe au début du XXème que l'École du Vieux-Colombier est créée par Jacques Copeau et Suzanne Bing à Paris en 1920. Tenue à l'écart de la troupe professionnelle du Théâtre du Vieux-Colombier, afin de préserver les élèves de toute contamination issue du théâtre professionnel, l'École du Vieux-Colombier ne reste ouverte que dans la période comprise entre 1920 et 1924<sup>1</sup>. Toutefois, à la différence d'autres écoles de théâtre en France, elle ne cessera de rayonner sur l'esthétique et la pédagogie théâtrales pendant tout le XXème siècle et, l'on peut affirmer, jusqu'à nos jours<sup>2</sup>.

Réputée pour ses recherches sur le masque, l'improvisation, le mime et le chœur, l'École du Vieux-Colombier trouve dans l'enfant et son jeu les bases pour un renouvellement technique et éthique de l'acteur. Nombreuses sont les expériences et les observations du jeu de l'enfant menées par Jacques Copeau et sa fidèle collaboratrice Suzanne Bing avant l'ouverture de l'école de théâtre à Paris. Dans cet article, nous n'allons approcher qu'une de ces expériences, celle de l'implication directe de Suzanne Bing entre 1918-1919 dans la *Children's School*, école montessorienne fondée par Margareth Naumburg à New York, afin de présenter aux lecteurs brésiliens l'une des sources peu connues de l'emblématique école de Copeau.

Ce texte présente une partie des résultats de ma recherche de doctorat à propos de l'influence du modèle de l'enfant sur la pédagogie théâtrale, au cours de laquelle je me suis penché sur la façon dont l'enfant – ses qualités de présence et ses jeux – devient un modèle, compris comme un "instrument spéculatif" (Black, 1962, p. 237, traduit par nous)<sup>3</sup>, qui problématise la figure de l'acteur et qui génère aussi bien des discours que des pratiques dans le champ de la pédagogie du jeu de l'acteur.

Les sources théoriques sont issues d'une recherche bibliographique, d'entretiens et de la consultation exhaustive des archives de l'École du Vieux-Colombier préservées dans le Fonds Copeau du Département d'Arts et Spectacles de la Bibliothèque Nationale de France, contenant des textes, cahiers de notes, mémoires et d'autres matériaux, parmi lesquels certains ont été déjà publiés mais dont une importante partie reste inédite ou peu exploitée.

Dans le souci de retracer le plus fidèlement possible le parcours d'apprentissage de Suzanne Bing dans la *Children's School* et de signaler des fondements pédagogiques repris ultérieurement à l'École du Vieux-Colombier, cet article s'inscrit remarquablement dans le champ de la Théorie du Théâtre, visant une approche historique de la pédagogie du jeu de l'acteur.

## **Jacques Copeau, conférencier aux États-Unis**

À la suite de l'invitation du Ministère de Beaux-Arts, en janvier 1917, Jacques Copeau part aux États-Unis avec pour mission la diffusion de la culture française et des recherches, résultats et plans pour l'avenir du Vieux-Colombier. Comme souligne Maurice Kurtz (1950, p. 73), encore fallait-il défaire la réputation de frivolité du théâtre français en Amérique et apporter une aide au développement créatif du théâtre du Nouveau Monde. Arrivé aux États-Unis, Copeau donne une série de six conférences au *Little Theater* de New York, et fait d'autres interventions, dont celle intitulée *Les enfants dans le théâtre*, prononcée le 27 mars 1917 au *Metropolitan Club*, aussi à New York. Dans cette dernière, Copeau parle de l'éducation de l'enfant pour le théâtre, de la place que le jeu doit avoir dans son développement, de sa capacité d'incarnation de personnages, du travail d'imitation d'animaux mené avec des enfants en 1916 au *Club de Gymnastique*<sup>4</sup>, ainsi que d'autres aspects reliant sa vision théâtrale à l'enfance. Dans le public se trouve Margareth Naumburg, fondatrice de la *Children's School*<sup>5</sup>, école pour enfants basée sur les principes de l'éducatrice italienne Maria Montessori. Mais c'est environ un an plus tard, lors de l'entraînement de la troupe du Vieux-Colombier pendant l'été de 1918 à Cedar-Court<sup>6</sup>, que Mme Naumburg fait connaissance de Jacques Copeau et Suzanne Bing. Intéressée par le projet d'école de Copeau et par ce que le théâtre pourrait apporter à l'éducation de l'enfant, Naumburg convient avec lui et Suzanne

---

SCALARI, Rodrigo Cardoso. **Quand le théâtre rejoint l'enfance: Apports de la Children's School à la pédagogie de l'acteur au sein de l'École du Vieux-Colombier.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

d'établir une collaboration à travers l'implication de cette dernière dans sa propre école, où Bing a l'opportunité d'observer les travaux des enfants ainsi que de leur donner des cours de théâtre.

### **Margaret Naumburg et la *Children's School***

La *Children's School* s'inscrit dans le mouvement des écoles progressistes implantées par les partisans new-yorkais des fondements philosophiques de Fröbel, Pestalozzi, Herbart et Dewey au début du XXe. Margaret Naumburg ouvre son école en octobre 1914, à la suite d'un séjour d'un an en Italie au cours duquel elle participe au premier groupe de formation à la méthode de Maria Montessori pour éducateurs anglophones. De base montessorienne, la *Children's School* puise aussi dans d'autres influences théorico-pratiques – rythmique de Jaques-Dalcroze, technique d'Alexander, psychanalyse de Freud et psychologie analytique de Jung – dans le but de promouvoir un “développement équilibré des pouvoirs physiques, émotionnels et intellectuels” (HINITIZ, 2002, p. 43, traduit par nous)<sup>7</sup> de l'enfant. Dans ce contexte, l'éducateur se place de façon à établir un contact informel, affectueux et joyeux avec l'enfant, sans pour autant tomber dans un excès d'influence émotionnelle sur lui. Il a la responsabilité d'être le médiateur entre le milieu familial et la vie extérieure afin de créer un environnement propice pour que l'enfant tisse des liens cognitifs entre ces deux pôles. L'éducateur alterne moments d'observation de l'enfant dans sa libre activité ludique et propositions plus ciblées sur l'acquisition de compétences. Du côté de l'enfant, celui-ci est considéré comme un constructeur de sa propre connaissance capable d'exercer un rôle actif à partir du choix de ce qu'il veut apprendre, de la prise de conscience de ses fautes et de leur réparation. À côté de compétences linguistiques et logiques, un grand espace est laissé aux arts, spécialement les arts plastiques, exercés en pleine liberté par les enfants à qui sont présentés les outils (crayons, peintures, feuilles) sans qu'on leur impose des modèles ni qu'on les questionne sur le sens de ce qu'ils dessinent. Le dessin abstrait est prépondérant et les travaux des élèves sont utilisés pour orner les espaces de l'école, générant une atmosphère accueillante où l'empreinte créative de l'enfant est au premier plan.

## “Il voit son école et ses petits... Il voit qu’il était dans le vrai...”

Copeau, pour qui ces méthodes n’étaient pas du tout inconnues<sup>8</sup>, a quand même été frappé de voir la façon dont la *Children’s School* confirmait son intuition quant à la capacité créative de l’enfant. Dans cette école, il voit un travail qui accorde de l’importance au jeu de l’enfant et qui l’implique dans l’exercice de différents langages artistiques.

À la fin d’avril, nous sommes allés tous les deux à l’école d’enfants de Mme Frank<sup>9</sup>, un matin. C’est une petite maison joliment arrangée, nous visitons tout, du haut au bas, les tout-petits jouent au sable et au ballon sur le toit. Les murs sont tapissés des dessins des enfants. Les aînés ont huit ans, Pascal<sup>10</sup> était le plus âgé. Le Patron<sup>11</sup> est excessivement frappé par les dessins ; quelques-uns sont faits de cellules multiformes et multicolores, d’une puissance extraordinaire. D’autres représentent des personnages de théâtre et sont le plus souvent légers et en points. Un grand panneau de deux feuilles collées ensemble est devant la cheminée, c’est une décoration que deux enfants ont faite pour servir dans une pièce de théâtre qu’ils ont jouée. Le Patron en avait bien envie. Les enfants sont gentils, ils nous montrent ce qu’ils font. [...] Un petit nous montre et nous explique un plan qu’il a fait du Parc. Nous voyons aussi la leçon de musique, leurs chansons et leurs danses. Les mieux doués le sont pour tout en général. Le Patron sort de là rafraîchi. Il voit son école et ses petits. Il voit Mme Frank avec nous quelque temps. Il voit qu’il était dans le vrai, que ceci est bien, que ce qu’il veut faire est mieux, il faut compléter cela, avoir les enfants à soi, comme il a eu les siens. Nous nommons tous les petits qui sont déjà à nous, ceux de Jovet, de Valentine, de Martin du Gard, d’Albane, de moi. Nous sommes dans le Parc, il s’extasie devant les toutes jeunes branches, il s’arrête devant les bourgeons, il respire l’herbe. (BING dans COPEAU, 1999, p. 197)

Le témoignage de Bing donne à voir l’enthousiasme avec lequel Copeau est sorti de cette visite. Si, pour Copeau et Bing, l’expérience de 1916 au Club de Gymnastique avait été importante dans le sens de chercher du côté du jeu de l’enfant et d’initier une activité plus consciente sur la pédagogie théâtrale, ils ont ici l’opportunité de voir en plein fonctionnement une école d’enfants où, comme Copeau le rêvait, le jeu de l’enfant est pris au sérieux, compris comme moyen par lequel celui-ci apprend, renforçant l’idée de que l’acteur peut lui aussi s’instruire à travers le jeu. Ainsi, comme le rappelle John Donahue (2008), à la différence de l’expérience de 1916, où Copeau et Bing cachent leur vrai but<sup>12</sup> sous l’excuse “d’activités récréatives”, ici les jeux théâtraux font partie des activités quotidiennes, car le programme même de l’école est centré sur les enfants, pour “réveiller leurs capacités innées

et améliorer leurs habiletés imaginatives” (DONAHUE, 2008, p. 119). En plus de cela, pour Suzanne Bing, l'école est un terrain d'observation et d'expérimentation assistées, car, à ce moment-là, elle peut s'appuyer sur l'expérience de Mme Naumburg qui accompagne assidûment les travaux entrepris par elle avec les enfants. Bing avoue ainsi être “rassurée” (dans COPEAU, 1999, p. 198).

## **Professeure mais aussi élève. Le double rôle de Suzanne Bing dans la *Children's School***

C'est à partir du mardi 3 décembre 1918 que Suzanne Bing commence effectivement à se rendre à l'école de Mme Naumburg. Il avait été expliqué aux enfants qu'elle viendrait les aider dans leurs pièces de théâtre parce qu'elle était une actrice professionnelle. À sa surprise, à l'occasion de son premier jour à la *Children's School*, une petite fille déclare que Bing n'a pas l'air d'être une actrice. Interrogée sur ce que devrait être une actrice, la petite Joséphine répond qu'elle ne sait pas, mais qu'en tous cas “elle n'a pas l'air”<sup>13</sup>. De décembre 1918 jusqu'à mars 1919, Suzanne s'occupe alors d'un groupe de 14 enfants entre 7 et 11 ans<sup>14</sup>, avec une fréquence d'à peu près deux fois par semaine, entre 9h30 et 12h. S'il est vrai que Naumburg invite Bing à donner des cours à son école dans le but de vérifier ce que le théâtre pourrait apporter à l'éducation de l'enfant, l'expérience est pour Bing un stage préparatoire pour la fonction de pédagogue qu'elle aura juste après au sein de l'École du Vieux-Colombier.

En termes de pratiques, le travail mené par Suzanne Bing prend en charge des jeux d'enfants plus traditionnels jusqu'à des propositions plus complexes et ciblées sur des compétences théâtrales<sup>15</sup>. La capacité de se mettre dans la peau d'un autre est exploitée dans une simple proposition telle “qu'être quelqu'un si bien que nous puissions deviner” (BING dans Fonds Copeau, Boîte 2, Dossier 2, 1918), que les enfants reçoivent avec grande excitation, sur une scène libre, où ils utilisent des déguisements et des objets (chaises, tables) pour la caractérisation de personnages et d'espaces imaginaires. Bing propose aussi des improvisations ayant pour thèmes des situations plus ou moins quotidiennes comme “La pêche à la ligne” ou “La construction d'un bateau”, portant son attention sur la manipulation d'objets imaginaires, l'utilisation de l'espace et leur capacité d'invention dans le sens de

rompre avec ce que les autres avaient déjà fait. Le travail sur le mime de fables développé avant avec d'autres enfants, en 1916, est aussi repris par Bing à ce moment-là. Ainsi, les enfants sont invités à dramatiser "Le Lion et le Rat" de La Fontaine, ce qui permet une entrée dans le travail d'imitation des animaux. La fable "Le Petit Poucet et ses Frères" est aussi dramatisée avec un accompagnement musical au piano. Les élèves enchaînent alors les actions du récit et la question de la prise de possession de l'espace apparaît encore une fois, provoquant la participation active de Bing et Mme Naumburg qui se mêlent aux enfants pour les aider à prendre conscience des déplacements possibles. Ces activités sont intercalées avec des jeux de balles et d'autres comme "Do you like your neighbour?", plus proches des jeux traditionnels de l'enfant.

Au niveau de l'apprentissage pédagogique, l'expérience à la *Children's School* a permis à Bing d'approfondir la compréhension des façons dont l'enfant apprend et s'engage dans ses activités. Un ensemble de perceptions par Bing de ces pratiques soigneusement notées témoigne du sérieux de son travail de recherche dans le but de mieux comprendre le jeu de l'enfant et de se perfectionner en tant que pédagogue.

Tout d'abord, elle remarque la disponibilité des enfants, car, même quand ils reconnaissent la supériorité d'un autre dans une activité, ils ne montrent "jamais de mauvaise humeur, ou de gêne d'avoir moins bien fait [...], ils recommencent ou essaient la fois suivante" (BING dans COPEAU, 1999, p. 199). Le premier jour, Bing remarque que ces enfants n'ont pas la notion de perfectionnement, car ils se fatiguent tôt dans un exercice, ayant toujours soif de nouveauté. En revanche, le mardi 17 décembre, alors qu'ils dramatisaient "Le Lion et Le Rat", une petite fille demande à refaire l'exercice et ensuite lui explique: "Je l'ai refait, l'écureuil n'était pas bien tout à l'heure" (*Idem*, p. 200).

Ayant peut-être prévu la planification des cours qu'elle donnerait à l'école, Bing se rend compte du besoin de ne vivre que "pour l'instant" (BING dans Fonds Copeau, Boîte 2, Dossier 2, 1918), et s'aperçoit qu'un plan préconçu pourrait davantage gêner le bon déroulement des cours que les faciliter –"il faut suivre leur impulsion, leur offrir des idées d'après ce qui les occupe en ce moment" (*Idem*). Dans ce sens, elle comprend l'importance d'être attentive à ce que les enfants eux-mêmes présentent comme possibilités de travail et, dans une attitude marquée par un esprit de recherche, elle ajoute que "l'observation constante

présente un jour un résultat non prévu, plus que ne le fait une soi-disant méthode d'exercices" (BING dans COPEAU, 1999, p. 199). L'administration du temps de chaque activité est aussi une question importante soulevée par cette expérience et Bing remarque que "l'exercice individuel laisse trop longtemps les autres en inaction quand ils sont si nombreux" (BING dans Fonds Copeau, *op. cit.*).

En syntonie avec la pensée de Montessori à propos de la liberté de l'enfant dans son activité ludique, Bing constate qu'il faut une certaine mesure d'intervention du pédagogue, et note qu'il "ne faut pas intervenir quand c'est un de leurs jeux. Cela m'empêche de voir quel développement aurait pris le jeu. Et ce que j'apporte les contrarie souvent : "c'était pas [*sic*] dans leurs plans..." (BING dans COPEAU, 1999, p. 202). Pour ce qui est de l'apprentissage théâtral, une note prise par Bing, ensuite recopiée par Copeau (1991, p. 168) dans son journal, révèle le besoin d'une évolution progressive dans la complexité des exercices ainsi que d'une vision non utilitariste du rapport entre exercice préparatoire et jeu :

Subdivision des phases du jeu en exercices simples qui y entreront d'eux-mêmes, l'exercice attrayant pour lui-même, préférable si l'enfant n'a pas conscience du rapport entre l'exercice et le jeu. Un bien-être en se rendant compte que le résultat acquis dans l'exercice, sert, facilite, le jeu. (BING dans Fonds Copeau, *op. cit.*)

Par-delà l'apprentissage minutieux de l'activité pédagogique que Bing a pu avoir au sein de la *Children's School*, l'expérience avec ces enfants rend possible une prise de conscience de questions plus larges concernant le jeu de l'acteur, notamment celle relative au concept de tradition. Un exemple, révélé au cours d'un exercice, qui pourrait paraître banal à des yeux moins attentifs, attire l'attention de Bing sur la différence entre ce qui serait de l'ordre d'une tradition plutôt figée et ce qu'apporterait l'idée d'un renouvellement, d'une "re-création" de la tradition.

Ce qu'on appelle une tradition n'est peut-être pas toujours du respect, mais une extinction du sens premier. Exemple : Pour jouer la pêche à la ligne, mardi Donald a placé sa chaise de profil. Aujourd'hui, ils la remettent à la même place et de profil, pas un enfant ne pense à la changer. (Tradition à sens extinction). Mais Carinne, n'ayant rien pris à cette place, va debout essayer un autre coin, puis revient à la première place, prend un poisson, le montre contente à un supposé voisin. (Tradition à sens vif.) (BING dans COPEAU, 1999, p. 199)

Les notes de Bing concernant l'expérience au sein de la *Children's School* suggèrent un accompagnement côte à côte de la fondatrice de l'école, Margareth Naumburg, appelée Mme Frank par Bing dans son cahier. En ce sens, lors d'un exercice qui consistait à "construire un bateau imaginaire", Bing rapporte à Naumburg la difficulté des enfants à comprendre le niveau de tension qu'ils devraient utiliser lorsqu'ils frappaient des coups de marteau, ce à quoi la pédagogue américaine répond : "ils ont peine à exécuter tout de suite quelque chose d'aussi abstrait" (NAUMBURG selon BING, dans COPEAU, 1999, p. 200). De même, dans une proposition de dramatisation du "Petit Poucet et ses frères" où, avant l'exécution, Bing place une instruction contenant une longue séquence d'actions, Naumburg déclare qu'elle-même a du mal à comprendre, et la Française conclut qu'il faut "les amener par le jeu à cette succession. Réserver comme leur propre acquisition l'enchaînement de l'ensemble" (*Id.*, p. 200).

Bien que le rapport entre Bing et Naumburg ait été plutôt bienveillant, il n'était pas dépourvu de tensions sur quelques questions pédagogiques. À la demande de Naumburg, certains des exercices menés par Bing étaient parfois accompagnés de musique, celle-ci utilisée comme un point d'appui lors des déplacements d'ensemble par exemple<sup>16</sup>. D'après ce que Bing connaissait de la méthode Jaques-Dalcroze, elle ne voulait pas que la musique soit le point de départ pour les mouvements des enfants, ce à quoi Naumburg "un peu indignée" (BING dans Fonds Copeau, *op. cit.*), comme le relève Bing, lui répond : "Oh non, nous faisons tout différent, pas intellectuel" (NAUMBURG selon BING, *Ibidem*). Néanmoins, à la fin des trois premières semaines, Naumburg déclare à Bing voir, "dans le lointain" (*Ibid.*), l'influence de son travail sur les enfants. Dix ans plus tard, elle avouera dans *The Child and the World* (NAUMBURG, 1928, p. 304) avoir compris l'importance de l'improvisation d'après ce que Copeau lui a apporté.

## **The Montessori Method, notes de Suzanne Bing à partir de la théorie montessorienne.**

Outre la pratique menée avec les enfants, Bing profite de son implication à la *Children's School* pour prendre des notes sur les préceptes et méthodes de Maria Montessori qu'elle a pu trouver dans la publication américaine du livre *The Montessori Method: Scientific Peda-*

*gogy as Applied to Child Education in the Children's Houses*, parue en 1912 aux États-Unis. En fait, Bing recopie dans son cahier des passages présentés dans les chapitres 1, 2 et 4 de l'ouvrage, parfois les laissant en anglais parfois les traduisant en français.

Du premier chapitre de ce livre, qui contient des considérations critiques concernant la nouvelle pédagogie dans sa relation avec la science moderne, Bing recopie des passages sur le besoin de reconstruire l'école, envisagée comme une sorte de mission religieuse, pas loin des propos tenus par Copeau sur la nécessité "d'élever sur des fondations absolument intactes un théâtre nouveau" (COPEAU, 1974, p. 21). Bing prend aussi des notes sur le rôle de l'éducateur, dont le processus de formation doit privilégier plutôt le développement de son esprit scientifique que la maîtrise d'outils mécaniques, l'aspect principal de sa personnalité étant son "intérêt pour les phénomènes naturels" (MONTESSORI selon BING dans Fonds Copeau, *op. cit.*, traduit par nous)<sup>17</sup>. L'éducateur doit apprendre de l'enfant la façon dont il peut se perfectionner et pour cela, l'école doit être un endroit permettant "les manifestations naturelles libres de l'enfant" (MONTESSORI selon BING, *Ibidem*)<sup>18</sup>.

A partir du deuxième Chapitre, Bing transcrit une série d'extraits où Montessori trace l'histoire des méthodes éducationnelles lors du passage du 19<sup>e</sup> au 20<sup>e</sup> siècle, en parallèle avec sa propre trajectoire de recherches. Montessori y parle de son expérience avec des enfants handicapés mentaux et de l'apprentissage qu'elle en a tiré pour travailler avec des enfants qui gardent le plein fonctionnement de leurs facultés mentales. Elle y critique la posture de certaines méthodes qui prétendaient que l'éducateur devrait se mettre au niveau de l'enfant pour l'éduquer, et proclame que "au lieu de tout cela, il faut savoir appeler l'homme qui dort dans l'âme de l'enfant" (MONTESSORI selon BING dans Fonds Copeau, *Ibid.*)<sup>19</sup>. Encore dans ce chapitre, Montessori soutient que l'enfant doit être encouragé par l'éducateur à s'éduquer lui-même à travers le matériel didactique.

Du quatrième chapitre, dédié aux méthodes pédagogiques employées à la *Children's House*<sup>20</sup>, Bing transcrit des considérations sur l'importance de l'observation extérieure de l'enfant<sup>21</sup> comme seule méthodologie possible en psychologie expérimentale. De plus, Bing note que, pour Montessori, l'étude du développement doit être faite en évitant de se laisser limiter par les conventions relatives aux différents âges.

## L'enfant, "sujet d'enseignement pour le théâtre"

Dans le même cahier où Bing enregistre, parmi d'autres expériences, celle menée à la *Children's School*, se trouve un ensemble de notes, non datées, à propos des compétences qui doivent être développées par les professeurs et les élèves de l'École du Vieux-Colombier ainsi que des exercices destinés au groupe C, qui, d'après la teneur des notes, serait formé d'enfants<sup>22</sup>. Nous pouvons y trouver l'influence des propos tenus par Montessori et du travail pratique de Bing avec les enfants à New York, notamment à l'égard de l'observation de l'enfant. Mais si, chez Montessori, l'observation de l'enfant est importante pour la formation de l'éducateur et le perfectionnement de la pédagogie en tant que science, Bing aligne sa pensée sur celle de Copeau et attire l'attention sur l'importance de l'observation de l'enfant non seulement pour le perfectionnement du maître ou des enfants eux-mêmes, mais aussi pour le développement du Théâtre.

Ce qui doit être l'observation par le maître :

Les professeurs seuls donnent réellement un enseignement au groupe C<sup>23</sup>.

[...] ce groupe est un sujet d'enseignement pour le théâtre, un sujet d'expérience pour le maître. Celui-ci y puisera un enseignement constant pour lui-même ; l'apprentissage de maître auprès des enfants est plus long et le plus délicat.

Le maître recevra sa direction du Patron<sup>24</sup>, mais rien ne peut l'instruire à la pratique de sa tâche, que son observation constante des enfants. Elle doit s'exercer sur tout ce qui les concerne, tout ce qui vient d'eux, individuellement, dans leurs rapports entre eux, entre eux et les professeurs, le résultat de l'école sur leur langage, sur leurs jeux, leur caractère [...] C'est l'observation par le maître pour le maître.

Toutes les notes prises par le maître même aux classes des différents professeurs jointes à celles de ces professeurs, et remises au Patron, sont l'observation du maître pour le Théâtre. (BING dans Fonds Copeau, Boîte 2, Dossier 2, 1918)

## Conclusion

L'importance de l'observation et de la mise en place d'exercices avec les enfants à la *Children's School* a été fondamentale pour l'implication ultérieure de Bing en tant que pédagogue à l'École du Vieux-Colombier. Comme le remarque John Rudlin (1995), lorsque Bing commence à donner son cours de diction, au tout début de l'école à Paris, elle reprend les mêmes exercices qu'elle avait faits avec ces enfants. Aussi Barbara Kusler Leigh soutient

---

SCALARI, Rodrigo Cardoso. **Quand le théâtre rejoint l'enfance: Apports de la Children's School à la pédagogie de l'acteur au sein de l'École du Vieux-Colombier.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

que “L'opportunité accordée à Mme Bing de travailler dans une école pour enfants à New York en 1918 l'a également aidée à se préparer pour utiliser des jeux et de l'improvisation à l'École du Vieux-Colombier” (1979, p. 18, traduit par nous)<sup>25</sup>.

Outre les pratiques issues de cette expérience, des fondements théoriques de la doctrine montessorienne ont été aussi retenus et appliqués à l'École du Vieux-Colombier, parmi lesquels celui de l'autocorrection. Mais si, dans la méthode Montessori, ce principe s'applique sur un plan individuel, où l'élève se rend compte de l'erreur que lui-même a faite effectuant ainsi sa propre correction, Bing souligne “l'exigence du groupe envers l'individu” (BING dans Fonds Copeau, *Ibid.*), la participation active des collègues dans le sens d'aider l'autre à reconnaître et à surmonter ses limitations<sup>26</sup>. Comme l'a bien rappelé Raphaëlle Doyon (2016), ce principe influencera la mise en place de l'auto-cours à l'École Jacques Lecoq<sup>27</sup>, moment où les élèves travaillent tout seuls sur un thème donné par le professeur en se corrigeant eux-mêmes. Nous voyons par-là la richesse que cette expérience de Bing au sein de l'école américaine a apportée à la pédagogie théâtrale de Jacques Copeau et, ensuite, à celles de ces disciples. Si l'observation de l'enfant a joué un rôle fondamental dans le travail de Copeau et Bing, c'est parce que, pour eux, l'enfant n'est pas un projet inachevé d'adulte, mais un véritable “créateur artistique à l'état pur” (BING dans COPEAU, 1999, p. 197). Le travail mené par M. Naumburg dans son école pour enfants ne fait que renforcer cette intuition chez le couple de collaborateurs français. Il s'agit ici d'un exemple clair de ce que le théâtre peut gagner quand il se met à l'école d'enfants pour y rejoindre sa propre enfance.

## REFERÊNCIAS

- BLACK, Max. 1962. **Models and metaphors, studies in language and philosophy**. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- COPEAU, Jacques. **Registres I: Appels**. Paris: Gallimard, 1974.
- COPEAU, Jacques. **Journal: 1901-1948 (v. 2)**. Paris: Seghers, 1991.
- COPEAU, Jacques. **Registres VI, L'École du Vieux-Colombier**. Paris: Gallimard, 1999.
- COPEAU, Jacques. **Fonds Copeau, 7 Boîtes non cataloguées concernant l'École du Vieux-Colombier**. Bibliothèque nationale de France, Direction des collections, Département des arts du spectacle [s.d.].
- DONAHUE, Thomas John. **Jacques Copeau's friends and disciples: the Théâtre du Vieux-Colombier in New York city, 1917-1919**. New York: P. Lang, 2008.
- DOYON, R. Copeau-Bing, un cas d'école? Communication orale effectuée à l'occasion de la Journée d'études "COUPLES EN CREATION DANS LES ARTS DE LA SCENE ET AU-DELA XXE-XXIE S.". MSH Paris Nord, Université Paris 8 - Vincennes-Saint.Denis, 6 fev. 2016.
- HINITZ, Blythe. Margaret Naumburg and the Walden School. In: SADOVNIK, A. R.; SEMEL, S. F. (Eds.). **Founding mothers and others: women educational leaders during the progressive era**. New York: Palgrave, p. 37-59, 2002.
- KURTZ, Maurice. **Jacques Copeau, biographie d'un théâtre**. Traduction de Claude Cézan. Nagel. Paris: Ed. Nagel, 1950
- LEIGH, Barbara Kusler. **Mime Journal: Jacques Copeau's school for actors**. Michigan: Performing Arts Center, Grand Valley State Colleges, 1979.
- MONTESSORI, Maria. **The Montessori method: scientific pedagogy as applied to child education in "The children's houses" with additions and revisions by the author**. New York: Frederick A. Stokes company, 1912.
- NAUMBURG, Margaret. **The Child and the world: dialogues in modern education**. New York : Harcourt, Brace, 1928
- RUDLIN, John. **Copeau et la jeunesse : la formation du comédien**. In : Bouffonneries, Copeau l'éveilleur. n. 34, p. 104-115, 1995.

## NOTAS

- 1 Des expériences avant et après la période mentionnée constituent des essais et des prolongements de l'École du Vieux Colombier. Ainsi, l'embryon de l'école est déjà formé en 1915-1916 avec des cours donnés par Jacques Copeau et Suzanne Bing à un groupe d'enfants dans le Club de Gymnastique de la Rue de Vaugirard, à Paris. De même, la création ultérieure de la troupe *Les Copiaus* (1924-1929) et la vie en communauté des membres en Bourgogne entraînent un approfondissement des exercices créés au sein de l'école. Des étudiants du monde entier venaient suivre des cours avec *Les Copiaus*. En fait, depuis l'ouverture du Théâtre du Vieux Colombier en 1913, Copeau rêve de la création d'une école au sens propre du terme.
- 2 Rappelons-nous que le Mime Corporel Dramatique d'Étienne Decroux et l'École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq sont les héritiers du travail développé à l'École du Vieux Colombier.
- 3 "speculative instruments"
- 4 Entre 1915 et 1916, Jacques Copeau et Suzanne Bing commencent à effectuer une recherche systématisée sur le jeu de l'enfant avec un groupe d'enfants du Club de Gymnastique de la Rue Vaugirard, dans le 7<sup>ème</sup> arrondissement de Paris. Il s'agit d'un véritable laboratoire où le jeu de l'enfant sert comme de catalyseur des pratiques du mime et de l'improvisation plus tard appliquées aux acteurs de la troupe professionnelle ainsi que de l'École du Vieux Colombier. L'implication de Suzanne Bing à la *Children's School* représente la continuation de ces recherches commencées en 1916.
- 5 En 1914, Margareth Naumburg ouvre la *Children's School*, qui à ce moment-là s'occupait de l'éducation d'enfants entre 2 et 4 ans. En 1917, Margaret change le nom de l'école pour *Walden School*, en référence à l'ouvrage *Walden Pond*, de l'écrivain américain transcendantaliste Henri David Thoreau. Nous préférons utiliser ici le terme *Children's School* car c'est celui que Copeau et Bing utilisent le plus pour faire référence à l'école de Naumburg. Plus d'informations, voir : Blythe Hinitz, *Margaret Naumburg and the Walden School*, dans *Founding Mothers and Others: Women Educational Leaders during the Progressive Era*, éd. par Alan R. Sadovnik et Susan F. Semel (New York: Palgrave, 2002), 43.
- 6 Après 4 mois aux États-Unis comme conférencier, Copeau réunit les conditions pour amener toute sa troupe en Amérique afin de poursuivre 2 saisons du Vieux Colombier dans le Garrick Theater, à N.Y. Après la première saison, à l'été de 1918, la troupe se retrouve à Cedar Court (Morristown, New Jersey) pour s'entraîner sous la conduite de Jessmin Howarth et Copeau, travail qui faisait partie du projet de l'École du Vieux Colombier. L'aventure américaine de la troupe et plusieurs problèmes qui lui sont advenus sont enregistrés dans *Registres IV. Les Registres du Vieux Colombier, 2: America*.
- 7 "balanced development of physical, emotional, and intellectual powers"
- 8 Copeau s'intéressait depuis quelques années aux travaux d'Émile Jaques-Dalcroze et d'Édouard Claparède par exemple.
- 9 Nom marital de Margareth Naumburg, épouse de Waldo Frank, écrivain américain qui a soutenu Copeau dans l'entreprise du Vieux Colombier aux États-Unis.
- 10 Fils de Jacques Copeau, Pascal Copeau étudie à la *Children's School* pendant le séjour de la troupe à New York.
- 11 "Patron" est le surnom de Jacques Copeau à l'intérieur de la troupe du Vieux Colombier.
- 12 Qui était d'essayer avec des enfants des exercices qui seraient appliqués dans le cadre de la formation du jeune acteur. Ainsi que d'éduquer depuis l'enfance le comédien du théâtre de l'avenir.
- 13 De ce passage, Bing tirera une note qu'elle nommera "L'acteur – Race à part, physionomie à part". Voir: Fonds Copeau, 7 Boîtes non cataloguées concernant l'École du Vieux Colombier., part. Boîte 2, Dossier 1, feuille 1.
- 14 Qui sera ensuite divisé en deux groupes.
- 15 Les registres de cette expérience au sein de la *Children's School* sont en partie publiés dans *Registres VI, L'École du Vieux Colombier*. La majeure partie des notes prises par Suzanne Bing sont encore inédites et se trouvent dans le Fonds Copeau, au Département d'Arts du Spectacle de la BNF. Il en existe 7 boîtes non cataloguées contenant des matériaux divers sur l'École du Vieux Colombier. Plusieurs informations dans cet article sont alors issues des recherches que nous avons entreprises dans le Fonds Copeau et quand il sera question de citations, nous enregistrerons les sources de la façon la plus exacte possible. Quand il s'agit d'extraits publiés dans *Registres VI*, nous privilégions ici la référence à cet ouvrage.

## NOTAS

---

16 Lorsque la musique était jouée, il fallait régler les pas avec le rythme donné par le piano.

17 "interest in natural phenomena".

18 "the free natural manifestations of the child".

19 "instead of all this, we must know how to call to the man which lies dormant within the soul of the child"

20 La première Maison des enfants (Casa dei bambini) a été fondée par Maria Montessori à Rome en janvier 1907. C'était la première école de Montessori, comptant environ 50 élèves avec lesquels elle a pu expérimenter et prouver la validité de sa méthode.

21 C'est à dire, de son comportement. Montessori dans d'autres passages critique les méthodes d'étude de l'enfant qui utilisaient souvent des instruments pour mesurer ses capacités, ce qui était le cas de procédés tels que l'anthropométrie et de la psychométrie. Montessori soutient que l'utilisation de ces procédés c'est comme étudier des papillons morts figés sur un tableau par des épingles. C'est dans ce sens qu'elle utilise le mot « extérieure », mettant l'accent sur l'importance d'observer l'enfant dans la fluidité et le vivant de son comportement quotidien. Montessori expose : "We must renounce all idea of making any record of internal states, which can be revealed only by the introspection of the subject himself. The instruments of psychometric research, as applied to pedagogy, have up to the present time been limited to the esthesiometric phase of the study". Voir: Montessori, Maria., *The Montessori Method; Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in « The Children's Houses » with Additions and Revisions by the Author*, 72.

22 Cela ne correspond pas au groupe C présenté dans le programme de l'école plus tard en 1920. Le groupe C référencé par Bing dans ce cahier paraît correspondre plutôt à ce qui, dans le Projet pour l'école rédigé en 1916 par Copeau, avait été nommé « troisième groupe de l'école », celui-ci composé par des enfants ayant entre 10 et 15 ans. Voir : Copeau, *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*, 130.

23 Cette phrase est ambiguë, mais la suite permet de comprendre que le professeur n'est pas seulement enseignant, mais aussi "enseigné" par le groupe d'élèves.

24 Bing se réfère à Copeau.

25 "Mme Bing's opportunity to work in a children's school in New York in 1918 also helped to prepare her to utilize games and improvisation later at the Vieux-Colombier School"

26 Sur ce processus d'autocorrection par les élèves eux-mêmes, Jean Dasté affirme l'importance de la présence de Marie-Hélène Copeau, considérée alors comme une petite chef de troupe. Sans approfondir la question, il nous laisse inférer le rôle de modérateur qu'avait alors Marie-Hélène dans le sens d'encadrer les critiques pour qu'elles soient constructives. Voir: DASTÉ, Jean dans COPEAU, *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*, 1999, 413.

27 Celui-ci sera répliqué par Philippe Gaulier dans son école.

# Corpo, memória e imaginação: relato de um percurso forma- tivo de educadores da primeira infância em arte-educação no contexto remoto imposto pela COVID-19

*Body, memory, and imagination: report of a formative path of childhood educators in art education in the remote environment imposed by COVID-19*

*Corpo, memoria e immaginazione: resoconto di un corso di formazione per educatori della prima infanzia in educazione artistica imposto dal COVID-19*

Sirlene Giannotti

Universidade de São Paulo

E-mail: [tapiroicos@gmail.com](mailto:tapiroicos@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3089-5960>

Ana Cristina Zimmermann

Universidade de São Paulo

E-mail: [ana.zimmermann@usp.br](mailto:ana.zimmermann@usp.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8566-9613>

Soraia Chung Saura

Universidade de São Paulo

E-mail: [soraiacs@usp.br](mailto:soraiacs@usp.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5002-6830>

---

GIANNOTTI, Sirlene; ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung. **Corpo, memória e imaginação: relato de um percurso formativo de educadores da primeira infância em arte-educação no contexto remoto imposto pela COVID-19.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

## RESUMO:

Este artigo trata da experiência na condução de um projeto de formação continuada em serviço para educadores de creches de São Paulo. Com foco nas linguagens expressivas da arte, o projeto ancorou-se em um referencial teórico da fenomenologia de Bachelard e Merleau-Ponty. Realizado em 2020, a formação adaptou-se às circunstâncias especiais da Pandemia Covid-19 e foi conduzido totalmente em ambiente remoto. As vivências registradas em diário de campo configuram documentação singular da trajetória percorrida. A experiência ofereceu elementos consistentes para uma compreensão aprofundada do papel significativo que a memória, o corpo e a imaginação representam na formação dos educadores da primeira infância, ampliando o diálogo entre arte e pedagogia.

**Palavras-chave:** *Criatividade. Formação de educadores. Arte-educação. Corporeidade.*

## ABSTRACT:

This article reports the experience with the conduction of a project of continuing education in the service of daycare center educators in São Paulo. With a focus on art's expressive languages, this project was anchored in a theoretical framework of Bachelard and Merleau-Ponty's phenomenology. Accomplished in 2020, the training was adapted to the special circumstances of the Covid-19 Pandemic and was conducted entirely in a remote environment. The experiences registered in fieldnotes account for a unique documentation of this trajectory. The experience offered consistent elements for an in-depth understanding of the significant role that memory, body and imagination play in the training of early childhood educators, thus magnifying the dialogue between art and pedagogy.

**Keywords:** *Creativity. Educator training. Art education. Corporeity.*

## RIASSUNTO:

---

GIANNOTTI, Sirlene; ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung. **Corpo, memória e imaginação: relato de um percurso formativo de educadores da primeira infância em arte-educação no contexto remoto imposto pela COVID-19.**

**PÓS:**Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Questo articolo di ricerca si occupa della conduzione di un progetto di formazione continua per gli educatori degli asili nido a San Paolo. Con un focus sui linguaggi espressivi dell'arte, il progetto è stato ancorato a un quadro teorico della fenomenologia di Bachelard e Merleau-Ponty. Sviluppata nel 2020, la formazione è stata adattata alle circostanze speciali della pandemia del Covid-19 ed è stata condotta interamente in un ambiente remoto. Le esperienze registrate sull' diario di bordo sono una documentazione unica della traiettoria percorsa. L'esperienza ha offerto elementi costanti per una comprensione approfondita del ruolo significativo che la memoria, il corpo e l'immaginazione rappresentano nella formazione degli educatori della prima infanzia, ampliando il dialogo tra arte e pedagogia.

**Palabras-claves:** *Creatività. Formazione degli educatori. Educazione artistica. Corporeità.*

Artigo recebido em: 04/04/2021  
Artigo aprovado em: 25/07/2021

[...] é impossível ao pedagogo separar observação e ação. Quando se trata de seres vivos, e com mais razão seres humanos, não existe observação pura: toda observação é já uma intervenção; não se pode experimentar ou observar sem mudar alguma coisa no objeto de estudo. Toda teoria é ao mesmo tempo prática. E, inversamente, toda ação supõe relações de compreensão. As relações entre educador e criança não são acessórias, mas essenciais à situação.

Diremos, portanto, que as relações entre teoria e prática não são de dependência linear, mas circular, ou de envolvimento recíproco: toda prática supõe um juízo e produz um juízo [...] (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 84).

Para devolver às coisas seu valor oracular será preciso escutá-las de perto ou de longe? Será preciso que elas nos hipnotizem ou será preciso contemplá-las? Dois grandes movimentos do imaginário nascem perto dos objetos: todos os corpos da natureza produzem gigantes e anões, o rumor das ondas enche a intensidade do céu ou o interior de uma concha. São estes dois movimentos que a imaginação viva deve viver. Ela ouve apenas as vozes que se aproximam e que se afastam. Quem escuta as coisas sabe bem que elas vão falar demasiado forte ou demasiado suavemente. É preciso empenhar-se em ouvi-las [...] A imaginação é um sonoplasta, deve

---

GIANNOTTI, Sirlene; ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung. **Corpo, memória e imaginação: relato de um percurso formativo de educadores da primeira infância em arte-educação no contexto remoto imposto pela COVID-19.**

**PÓS:** Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistaspos>>

amplificar ou abafar. Depois que a imaginação se torna senhora das correspondências dinâmicas, as imagens falam realmente (BACHELARD, 2018, p. 201).

## Introdução

As proposições sintetizadas nas epígrafes destes dois filósofos ancoraram a trilha formativa de educadores da infância em foco neste artigo. Se “toda ação supõe relações de compreensão”, como afirma Merleau-Ponty (2006, p. 84), a pedagogia é, por certo, um conjunto de saberes que fundamentam uma prática e, simultaneamente, a observação atenta dela, absorve os nutrientes das suas reflexões. Dessa circularidade das relações entre educador e criança, entre observar e agir, entre perceber e intervir, a pedagogia segue em invenção contínua. Nesta perspectiva, torna-se imprescindível à formação do/a educador/a comprometer-se com uma filosofia voltada para a escuta e a observação do fenômeno da infância e, ainda, como afirma Bachelard (2018, p. 201), reconhecer nela o papel que a imaginação desempenha como “senhora das correspondências dinâmicas”. Este entendimento embasou a busca de novas formas de condução de um percurso formativo em artes para educadores da infância que, nas circunstâncias extraordinárias impostas pela pandemia da Covid-19, desafiaram os parâmetros nos quais sempre estivemos seguras em atuar.

Em janeiro de 2020, o ano se iniciava com um convite para a criação e condução de oficinas nas linguagens expressivas da arte para um projeto de formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas de creches<sup>1</sup> de municípios da região oeste da grande São Paulo. O projeto previa doze encontros de oito horas em oficinas que se realizariam no espaço de uma ensolarada casa-ateliê<sup>2</sup>, concebida para abrigar processos formativos em arte-educação. A ocorrência da pandemia da Covid-19 exigiu a reformulação de todas as propostas antes elaboradas. E o que *a priori* nos pareceu um dificultador, reconstruiu-se como uma oportunidade de reinvenção e enriquecimento de uma vida interior ancorada na consciência corporal e imaginativa.

## 1 Marco teórico-metodológico

A condução do projeto formativo em foco congregava a nossa experiência de mais de 20 anos em capacitações de educadores em artes e, assim, representaria muitas vozes que almejamos evidenciar.

Contrárias a antecipação da intelectualização da criança, Dias e Nicolau (2003) acreditam no diálogo entre arte e pedagogia como língua franca da infância. Ostrower (1996) depositou no potencial criativo humano a matriz de nosso desenvolvimento interior e Machado (2010) nos sinaliza um caminho educativo positivando a vida imaginativa da pequena infância. São vozes que participam da compreensão de que há um esgotamento da visão de mundo da modernidade e seu paradigma da racionalidade, simultaneamente à emergência da confiança na força simbólica do imaginário.

Cultivamos a compreensão de que o valor educacional da arte nasce da interface entre estes territórios de onde se comprova que dar forma é formar-se (GIANNOTTI, 2008), ou seja, de que na própria experiência humana em processos de criação nas linguagens artísticas se evidencia seu papel como fontes de vitalidade, expressão e estruturação pessoal e cultural.

Inversamente, pensar o que a educação pode ter de artístico ainda supõe rever muitos dos protocolos e pilares que regem a lógica de organização dos tempos e dos espaços, a separação das crianças por idades, a interdição do movimento dos corpos dos aprendizes e a escolha dos temas para o currículo das instituições educacionais. Neste projeto, idealizamos uma formação em artes para educadores da infância identificada com a compreensão de Marina Marcondes Machado:

Penso que podemos “exceder” e “espalhar o que é usualmente comum nos parâmetros curriculares em artes, bem como questionar os currículos organizados de modo essencialistas, no que diz

respeito às faixas etárias como divisão universal, e aos conteúdos das artes tal como fixados pelos objetivos do plano de aula do professor. Precisamos pular o trampolim para o risco... na direção de outra coisa: talvez uma espécie de currículo às avessas, ensinado na forma espiral e repleto de incertezas (MACHADO, 2016, p. 4).

Tal “abordagem em espiral” problematiza os parâmetros que estruturam o cotidiano escolar rumo à valorização da autonomia, do protagonismo da criança e da validação da dimensão poética do conhecimento (RICHTER, 2007, 2010) que participam da pauta contemporânea da educação e impactam a formação dos educadores.

De maneira brincante, sugiro imaginarmos uma “Abordagem em Espiral” em resposta à triangular: cultivar um modo de exercer o ensino da Arte, em especial a arte contemporânea, enraizado nas formas híbridas; trabalhar com a integração das linguagens artísticas, miscigenações, misturas e descontornos que permitam a performance, os *happenings*, imersões, ambientações, acontecimentos concomitantes, experiências artísticas e existenciais; bagunçar um pouco a linearidade das especificidades das quatro linguagens, que, se trabalhadas de modo integrado, podem tornar-se uma só (MACHADO, 2012, p. 8).

Esta perspectiva impacta positivamente a compreensão da infância que se apresenta diante de nós frente à estrutura da organização escolar que a acolhe. Ao sugerir a “antiestrutura” que deriva da integração das linguagens, do resgate da concepção de criatividade, o foco no processo e não no produto e de um currículo permeável, a abordagem de Machado (2012) acolhe o reconhecimento de que “a criança habita uma zona híbrida, que é a zona da ambiguidade do onirismo” (MERLEAU-PONTY, 2006 *apud* MACHADO, 2010) e reconhece a infância como “a morada dos devaneios de uma existência secreta sem limites” (BACHELARD, 1996, p. 94). Valorizando o que é vivido pela imaginação a partir do contato do corpo com as materialidades do mundo, as contribuições de Bachelard entusiasmam a arte-educação.

Entretanto, esta perspectiva colide com as bases racionalizantes nas quais as/os educadoras/es têm sido formadas/os. Nelas, as categorias teóricas, sobretudo da psicologia do desenvolvimento, asfixiam uma compreensão da dimensão poética do conhecimento.

Um dos maiores desafios do formador de educadores é levá-los a observar as crianças e legitimar o observado como conhecimento válido. Para entusiasmar o educador à mudança de paradigmas em torno de como se concebe o conhecimento, levando-o a vislumbrar a integração de linguagens inerente à infância, mostra-se necessário deter as racionalidades pedagógicas dos juízos que não cessam de nomear, classificar, ordenar e tecer planejamentos antecipatórios e planos de controle. Para abrir-se ao encontro e compreensão da infância na sua presentificação, é preciso destituir as certezas generalizantes do intelecto. Para perceber e capturar a essência da criança real que vive a sua infância diante de nós, e da cultura que o envolve, e fazer disto o mote disparador da ação educadora é preciso voltar ao corpo.

Merleau-Ponty descreve a dimensão corporal como fonte primeira de sentido, ponto de referência do ser no mundo. A percepção se dá por exercício, não é uma habilidade geneticamente inata. Em nossas relações cotidianas, exercitamos uma forma de ouvir, de olhar e sobretudo de sentir-se no mundo. Uma mudança de perspectiva exige, portanto, exercício (SAURA; ZIMMERMANN, 2019, p. 3).

Visando promover esta compreensão, o projeto de formação continuada em foco havia dedicado especial atenção à elaboração de diferentes exercícios de observação de crianças e seus modos de relação entre si, com o espaço, com as materialidades e com seu próprio corpo. Esta metodologia de observação sugere uma atenção aproximada, habitando o território desta alteridade, com o registro sistemático do observado em um diário de processo. Na certeza de que tais registros nos fazem encontrar os elementos recorrentes. Ou seja, na metódica inscrição do percebido, identificar o que se reapresenta, pois, a fenomenologia deposita nas recorrências manifestadas a comprovação da significância do fenômeno considerado.

A busca das recorrências – do que se repete em todos os lugares independente do meio cultural onde as pessoas estejam inseridas – parte da abordagem fenomenológica. Esta busca ontológica intenta investigar subjetividades. Mas – e isso é importante – a coleta desse material rico e humano, apresenta-se não apenas como componentes individuais e particulares. Busca-se a pessoa universal, o que, nesta perspectiva se repete como possíveis traços de nossa existência (SAURA; ZIMMERMANN, 2018, p. 6).

Assim, a formulação das propostas do projeto almejava dialogar com o cotidiano de coordenadores/as participantes da formação, convidando-os/as a adotar uma postura de escuta e observação atenta das crianças do seu entorno, confiando no visto, ouvido e sentido, enfim, no percebido.

Esta metodologia, por um lado, implica em reafirmar a confiança nos canais da percepção, retomando junto aos educadores uma concepção de corporeidade como “nó de significações vivas” (MERLEAU-PONTY, 2015). Este acordar da percepção nos interessava em especial para o desenvolvimento da consciência da circularidade entre a vivência em linguagens expressivas da arte e o desenvolvimento humano; como também entre a observação e a intervenção pedagógica e, assim, desvendar e superar o enigma proposto por Machado (2010, p. 289) de “como e porque os adultos estão negando a corporeidade e a capacidade imaginativa da criança pequena?”

Era preciso convidá-las a dançar, narrar, desenhar, montar, pintar, modelar, fotografar, filmar e, a partir da instalação deste vivido poético, reconhecer o potencial formativo e educacional dos processos expressivos, cinestésicos e táteis da arte.

Neste marco filosófico, há ainda um pilar que é o valor conferido ao trabalho que a imaginação opera na mediação entre o corpo e o mundo, temperando a experiência dos sentidos e do intelecto. A concepção de imaginação que embasa o projeto tem no próprio corpo o seu lugar de existência, confiando que “a imaginação bachelardiana está no corpo, não sendo apenas uma faculdade mental de representar o mundo” (SAURA; ZIMMERMANN, 2018, p. 9). Para Bachelard, a

fenomenologia da imaginação “seria um estudo do fenômeno da imagem poética no momento em que ela emerge na consciência como um produto direto do coração, da alma, do ser do homem tomado na sua atualidade” (BACHELARD, 1978, p. 184).

A partir destes disparadores compreensivos, o relato dos episódios deste percurso tomaria os rumos de uma investigação que visava corroborar com os saberes envolvidos nesta abordagem filosófica em uma prática formativa, contribuindo para “acumular documentos sobre a consciência sonhadora” (BACHELARD, 1978, p. 185).

## **2 Covid-19: um atravessamento que redefiniu o ambiente formativo**

O roteiro de propostas criado para este projeto formativo trilhava um mapeamento de temáticas que abarcavam: o espaço, o educador, as relações da criança com a natureza, as materialidades, a corporeidade e as concepções de infância e de cultura que subsidiam a prática docente na educação infantil. A proposta foi elaborada confiando no hibridismo entre as linguagens musical, teatral, plástica, narrativa e corporal, cientes de que tudo poderia ser revisto a partir da interlocução com os interesses dos/as participantes.

Em uma sequência de reuniões presenciais tudo havia sido acordado e alinhado com a coordenação e os institutos promotores do projeto, bem como com a agenda das creches participantes. Mas, exatamente quando tudo estava pronto para acionarmos o primeiro encontro, no dia 12 de março de 2020, a pandemia de Covid-19 foi deflagrada pela Organização Mundial da Saúde. Com isso, as restrições de contato físico para conter a disseminação do vírus nos obrigou a repensar o planejamento das ações do projeto que se iniciariam em dez dias.

Os institutos mantenedores da formação prontamente decidiram pela continuidade do projeto e determinaram que todas as atividades fossem transferidas para o ambiente virtual de ensino remoto. Mas como promover a qualidade da compreensão sobre a importância dos fazeres artísticos-artesanais sem garantir o contato real dos educadores com as materialidades selecionadas? Como tratar do papel do corpo e do movimento, da sensibilidade, da valorização das escolhas, da corporeidade e da qualidade da presença expressiva sem a presença real dos corpos no mesmo espaço? Como confirmar o valor da troca de experiências, do vínculo e da cumplicidade entre educadores sem a possibilidade do diálogo concreto e das aproximações pessoais? Como oferecer novas lentes para que os educadores observem como as crianças se relacionam entre si e com os materiais se não haveria esta possibilidade de convívio?

Com os encontros presenciais e o envolvimento recíproco nas práticas, saberíamos promover e alicerçar a circularidade pedagógica entre ação e juízo ponderada por Merleau-Ponty (2006). Neste território da presença, estávamos preparadas a atuar. Distanciadas, tudo teria que ser reformulado em novos parâmetros.

Para arte-educadoras e pesquisadoras como nós, que apoiamos nossas pesquisas nas práticas antropológicas em favor da empatia como forma de cognição (GEERTZ, 1999), o distanciamento introduzia um aspecto desestruturante.<sup>3</sup> Desconstruímos os planos, neutralizamos as expectativas e demos passagem ao processo de aprendizado que se seguiu para todas. Iríamos ampliar os recursos do que estava posto como condição de contato entre nós e os participantes do curso: plataforma Zoom e o aplicativo WhatsApp. Buscaríamos utilizá-los de forma *extra-ordinária*, utilizando todos os recursos destas ferramentas tecnológicas, de modo a atender nossos propósitos. Preservamos assim o espírito artístico contemporâneo de hibridismo de linguagens e ampliamos a pesquisa de repertórios audiovisuais que poderiam ser compartilhados pela plataforma e pelo aplicativo.

---

GIANNOTTI, Sirlene; ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung. **Corpo, memória e imaginação: relato de um percurso formativo de educadores da primeira infância em arte-educação no contexto remoto imposto pela COVID-19.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Manteríamos a âncora na confiança de que a congruência entre as práticas pedagógicas e as práticas artísticas se dão no corpo que cria. Mais do que nunca, a situação que se impunha pela pandemia também nos obrigava a um novo compromisso educacional e formativo com as educadoras (SAURA; ZIMMERMANN, 2020). Qual é o papel da educação diante deste cenário pandêmico?

Decidimos trabalhar com a criança interna, que habita o ser do educador, na esperança de vivificar, por meio de suas memórias, no amontoado de lembranças de sua infância, o “estado de alma” da criança, acreditando que “essas horas sem relógio ainda estão em nós” (BACHELARD, 1996, p. 125). Assim, apoiamos o conjunto de proposições deste itinerário formativo nas imagens das memórias do educador. Apostamos na recordação de registros perceptivos imersos em afetividades, em que “imaginação e memória aparecem em um complexo indissolúvel”, matizados por uma seletividade atada ao onirismo, pois “para reviver os valores do passado é preciso sonhar, aceitar esta grande dilatação psíquica que é o devaneio” (BACHELARD, 1996, p. 99). Positivar a capacidade imaginativa do educador através da peregrinação por suas memórias infantis foi nosso desafio. Confiar que este “tempo de horas sem relógio ainda está em nós”, ir de volta ao “tempo das febres para encontrar o tempo tranquilo, o tempo da infância feliz em sua própria substância” (BACHELARD, 1996, p. 105). Confiávamos poder acionar as capacidades do devaneio das memórias e nos redescobrirmos, como afirma o filósofo:

Então, o devaneio voltado para o nosso passado, o devaneio que busca a infância, parece devolver vida a vidas que não aconteceram, vidas que foram imaginadas. O devaneio é uma mnemotécnica da imaginação [...] um grande paradoxo está associado aos nossos devaneios voltados para a infância: este passado morto tem em nós um futuro, o futuro de suas imagens vivas, o futuro do devaneio que se abre diante de toda imagem redescoberta (BACHELARD, 1996, p. 106-107).

Acreditando na capacidade reintegradora da imaginação, sabíamos que “o passado rememorado não é simplesmente um passado de percepção” (BACHELARD, 1966, p. 99), pois é impossível separar imaginação e memória. Agora, dire-

cionadas a lidar com a “observação fenomenológica” de crianças internas, instalamos esta formação de professores no reino da poesia, no reino da linguagem do encantamento, atualizando o sentido de criar enquanto recriação de si.

Os encontros formativos on-line seriam pautados por momentos de criação e apreciação de obras visuais, musicais e teatrais, alternando com momentos de reflexão e de estudos conceituais e de partilha de vivências nas práticas educativas cotidianas. Explorando as sensações do corpo impactadas por este repertório vivido, entendemos:

[...] a sensação enquanto estado de consciência, e enquanto consciência de um estado entre a existência em si, e a existência para si. Retornemos então à sensação e observemo-la de tão perto que ela nos ensine a relação viva daquele que percebe com seu corpo e com seu mundo (MERLEAU-PONTY, 2015, p. 281).

Merleau-Ponty nos indica que ao nos colocarmos “em relação à” ou “em comunhão à um processo relacional”, potencializa-se a conexão de recriar-se no fazer pois “o sujeito da sensação não é nem um pensador que nota uma qualidade, nem um meio inerte que seria afetado ou modificado por ela; é uma potência que co-nasce em um certo meio de existência ou se sincroniza com ele” (MERLEAU-PONTY, 2015, p. 285).

Nesta chave fenomenológica recriamos os doze encontros do projeto que aconteceram com espaçamento de aproximadamente vinte dias e teriam cinco horas. Neste tempo estendido para um ambiente virtual, prevíamos a necessidade de alternar propostas de atividades lúdicas e expressivas, momentos de reflexão, de devaneio e memória, estudos teóricos e partilha das experiências de práticas educativas entre participantes.

Cada um dos temas, embora previamente vislumbrados, foi se desdobrando das discussões que o grupo levantava e, ao final, compuseram um todo integrado. Ao longo dos 12 encontros tratamos de temas como: o acolhimento, o desenho na

infância, os materiais não estruturados, os espaços educativos e o espaço da criança, a narração de histórias, a ludicidade, a ética dos cuidados na educação, a infância e a natureza.

Iniciariamos a formação propondo práticas corporais (fig. 1) baseadas nas orientações da reeducação do movimento (BERTAZZO, 2010), propostas inspiradas na tradição do liang gong, tai-chi, da yoga, Feldenkrais, e de danças de diferentes culturas, com o objetivo de alinhar as presenças, trazer a concentração e estimular o autocuidado. E, também nestes momentos iniciais, à espera da chegada de todas, construiríamos brinquedos tradicionais e brincadeiras<sup>4</sup>.

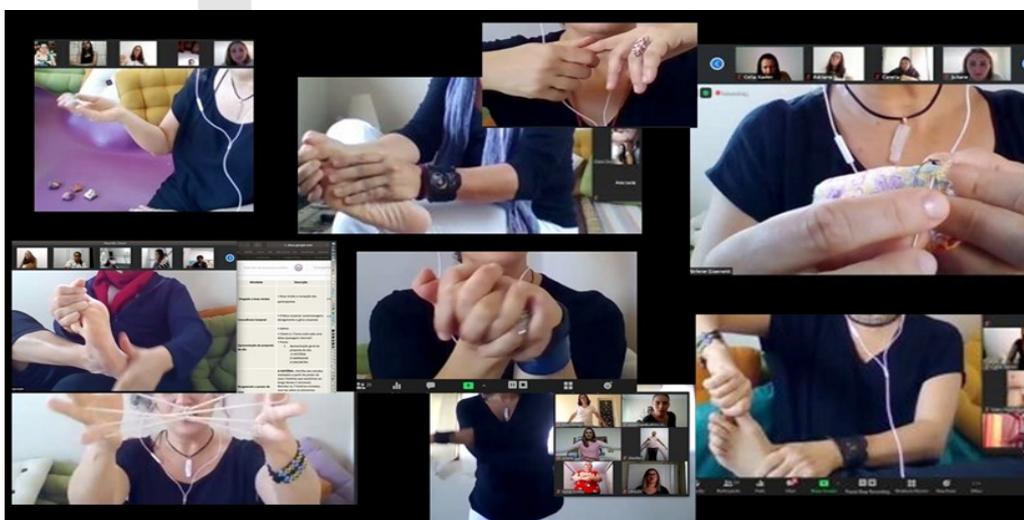


Fig. 1 – Prints de momentos de condução da oficina em que foram oferecidas práticas lúdicas de consciência corporal. Fonte: Acervo do projeto.

Esta comunicação antecipada aconteceria pelo aplicativo WhatsApp, no grupo montado com as participantes do curso, as integrantes da coordenação técnica e pedagógica do projeto e nós, formadoras. Além das orientações para os próximos encontros, todas poderiam partilhar pelo aplicativo vídeos, indicações bibliográficas, dicas culturais na web; por meio dele, também receberíamos as sínteses reflexivas das educadoras participantes. No primeiro encontro contamos com 12 educadoras, entre coordenadoras e diretoras de creches inscritas. Nos encontros

seguintes, as professoras das creches também foram convidadas, e chegamos a 30 participantes. Para as análises realizadas neste artigo usaremos imagens recolhidas durante os encontros, sob a forma de prints das telas durante as atividades realizadas. Todas as participantes autorizaram este registro, bem como sua utilização para fins de pesquisa.<sup>5</sup> É importantíssimo que o leitor e a leitora deste trabalho imaginem todas as ações descritas permeadas com profundo vínculo e cumplicidade como canais de aproximação e descoberta.

### **3 A descrição de uma experiência**

O que se segue é o registro de episódios vividos em dois encontros deste percurso. O primeiro voltado à exploração dos materiais não estruturados de largo alcance; e o segundo, à narração de histórias. Não apenas como um planejamento de temas, materiais, atividades e objetivos, mas como dados de nosso diário de campo na condução do projeto. Cientes “de que, o que chamamos de nossos dados, são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas” (GEERTZ, 1989, p. 19), esta narrativa foi elaborada a partir do registro de acontecimentos significativos. Aqueles que carregam um sentido dentro de conjecturas de entendimento, como indícios de uma compreensão aspirada. Cientes de que a escrita em um diário de percurso, mais do que descrever, inscreve e enuncia o conteúdo de nossa busca compreensiva (GIANNOTTI, 2008).

#### **3.1 Encontro III: reanimar a poética do tato**

Abrimos o terceiro encontro com a nossa prática corporal que envolveu alongamentos e torções da yoga, além de massagem na face e nos pés.<sup>6</sup> Estes momentos de autocuidado têm sido recebidos pelas educadoras com muita seriedade. Elas vêm registrando essa valorização em suas sínteses dos encontros. Também percebemos que a deferência que nós oferecemos a este momento ratifica e fortalece a presença de cada pessoa, mesmo à distância, fazendo com que

---

GIANNOTTI, Sirlene; ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung. **Corpo, memória e imaginação: relato de um percurso formativo de educadores da primeira infância em arte-educação no contexto remoto imposto pela COVID-19.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

o corpo inteiro delas se apresente como partícipe das propostas. Isso se confirma e se reflete na liberdade do movimento, ousadia e descontração durante o encontro do curso.

Neste dia, com a ajuda de uma pequena porção de óleos ou cremes, dedicamos um tempo maior a massagem dos pés. Girando cada um dos dedos, circulando a planta dos pés, sugerimos que encontrassem lugares diferentes de apoios – no punho, nas falanges, nas esquinas dos dedos –, que poderiam usar para pressionar os diferentes pontos no arco dos pés. Movimentando lentamente e investigando as articulações, revisitamos a afirmação fenomenológica da simultaneidade entre o perceber e o percebido (MERLEAU-PONTY, 2015), questionando-as se suas mãos eram neste momento doadoras ou receptoras de sensações. Perguntamos: as suas mãos e os seus dedos tinham poder de decisão na condução dos gestos naquela massagem? Pedimos que voltassem a atenção para o fato de que os dedos decidem a intensidade da força na pressão, e que observassem se há autonomia dos recursos sensoriais das mãos na condução dos gestos. Quando o próprio corpo se faz massa de si mesmo se apresenta o cogito amassador de Bachelard (2001). Chamando atenção de todas para estas escolhas que o corpo faz, a partir de elementos que percebe, propusemos que seguissem as vontades das mãos.

Nos minutos de relaxamento que seguiam nossas práticas corporais, acomodadas confortavelmente, de olhos semiabertos, chamamos as memórias da infância sobre suas mãos. Demos algum tempo para que as lembranças chegassem. Deixando todos os microfones abertos, pudemos ouvir o que cada uma foi expondo: mãos que entravam nos buracos da areia da praia; mãos que foram encapadas de cola; que seguravam gelo; que acariciavam animais; que empurravam caixotes e brinquedos; mãos doloridas que levavam pesadas sacolas de feira cheias de alimentos; atadas com as mãos de suas mães; mãos presas aos *corrupios* com as melhores amigas; que levavam baldinhos de água;

que modelavam a areia e o barro molhados; mãos montando presépios; desembulhando pacotes de presentes; desenhando. Sempre mãos em ação! E no comando da ação!

Propusemos, naquele momento, criar algo para que suas mãos retomassem este gesto espontâneo, de mãos que se deixam mobilizar pelas decisões da corporeidade. Pedimos que cada uma tivesse diante de si uma folha de papel grande e, também, materiais de desenho, como lápis e canetas hidrocor.

Então compartilhamos pela plataforma do YouTube canções de diferentes nacionalidades, trazendo ritmos culturais muito diferentes. Ao ouvi-las, seguindo a ressonância do pulso das canções em seus corpos, pedimos que fizessem com que o lápis dançasse sobre o papel, sem atenção em figurar nada, apenas registrando o ritmo e a atmosfera das músicas disparadas (fig. 2).

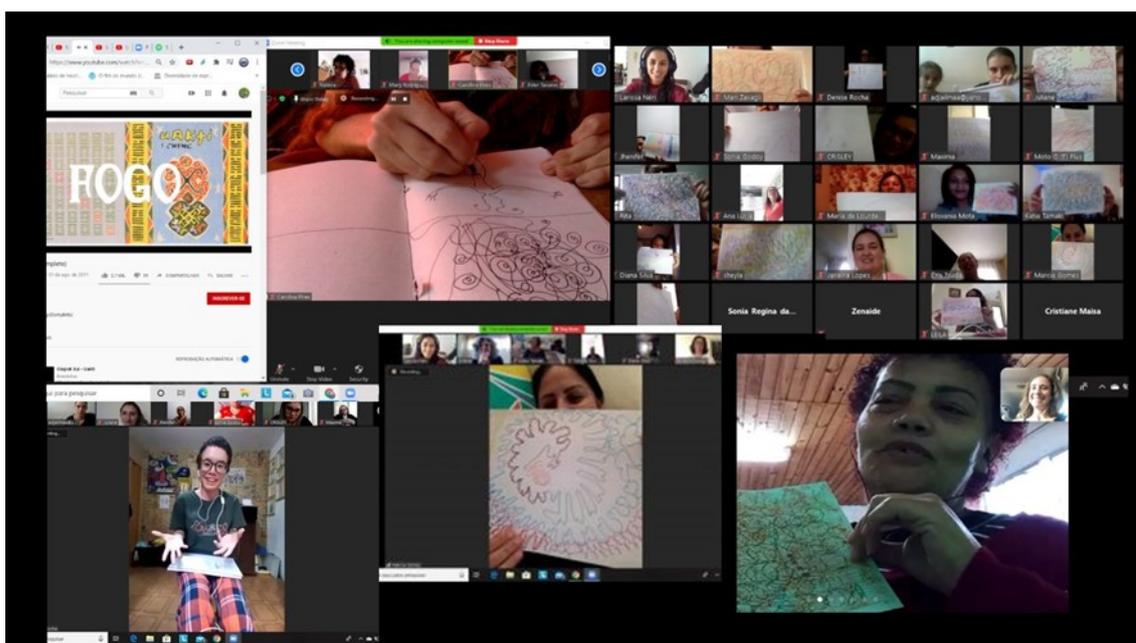


Fig. 2 – Prints de tela enquanto as educadoras participantes registravam os ritmos das canções que ouvíamos e, mais tarde, quando solicitamos que apresentassem seus registros. Fonte: Acervo do projeto.

Muitas relataram alguma dificuldade em frear o juízo, deixar de lado a preocupação em “fazer bonito” e de “trazer o olho para o controle do gesto”. Neste simples jogo de perceber o mundo sensorialmente, mais do que racionalmente, de deixar-se atravessar pelas sensações e responder ao mundo em atitudes e presenças do corpo, como nos confia a fenomenologia de Merleau-Ponty, todas afirmaram ter alcançado uma compreensão especial sobre o que move as crianças no tracejado de tantos rabiscos: o “registro da energia que corre no corpo”, alguém sintetizou.

Manifestaram também uma enorme satisfação diante da possibilidade de levarem esta proposta aos seus alunos neste momento da pandemia, em que as aulas estão suspensas e que todas as educadoras oferecem encontros remotos para suas crianças. E, de fato, dias depois, muitas postaram em nosso grupo de WhatsApp imagens de suas crianças em suas casas “dançando um desenho”, como foi nomeada esta atividade por uma das educadoras.

Ainda para aquele dia, havíamos solicitado que recolhessem a sucata doméstica ou “materiais não estruturados de longo alcance”, como são chamados pela pedagogia contemporânea. Pedimos que estes materiais estivessem dispostos próximo das educadoras. Então solicitamos que escolhessem um objeto que as representasse em função do momento que vivem no isolamento. Elas foram se apresentando completando a frase: Eu me sinto... “como este tecido leve à deriva do vento”; como “esta lata amassada que não serve mais pra o que foi preparada”; como “esta faca enferrujada que pode machucar qualquer um que se aproxime”; como “esse carretel de linha esperando pra bordar um novo tecido”; “como este saco de plástico, virada ao avesso”. Alguém registrou a surpresa de “estranhar as coisas conhecidas, oferecendo-lhes um novo significado”, outra pessoa também se surpreendia como “a sua escolha fluiu sem que se preocupasse em inventar”.

Perguntamos como poderiam organizar estes materiais? Oferecemos alguns minutos para que concretamente realizassem a tarefa e depois revelariam os seus critérios. A organização pela consistência, separando papel, plástico, tecidos, foi a mais frequente.

Em seguida, agora de olhos fechados, foram convidadas a explorar os materiais pelos outros sentidos. Solicitamos que tocassem aqueles objetos com as pontas dos dedos, que deslizassem o objeto pelos braços, pelo rosto, que investigassem sua temperatura, sua densidade, seu peso, sua firmeza, resistência, flexibilidade, seus sons, forma, peso, aromas, sabores etc.

Novamente, de olhos abertos, separaram aqueles materiais mais uma vez, mas, agora, usando os critérios que os outros sentidos lhes proporcionam. Abrindo os microfones para os comentários, comparando os dois momentos de “organização”, todas constataram muitas diferenças: “os objetos que antes estavam juntos, agora estão separados”; “agora unimos objetos de mesma consistência e tamanhos diferentes”. Identificando os critérios de cada momento, disseram que antes usaram apenas a racionalidade, e que, depois, havia a presença da imaginação, ou que “primeiro os olhos decidiram a separação, depois foi a vez das mãos”.

Propusemos então que tomassem nas mãos o objeto mais maleável, algo que lhes teria sugerido ser uma personagem que se movesse muito lentamente, mas que fosse vaidosa e sensível. Para isso, poderiam adicionar adereços ao objeto. Seu nome seria Lúcia. Passamos a ler uma história infantil *Lúcia já vou indo*, de Maria Heloisa Penteado. Durante a leitura, pedimos que cada uma fosse escolhendo, entre aquelas bugigangas, elementos que representassem momentos, outros personagens e atmosferas da história, de modo que fossem encenando a narrativa através dos objetos. Mesmo com os microfones fechados, era possível perceber as gargalhadas e o prazer das educadoras nessa brincadeira. Quando

abrimos para aos comentários, elas imediatamente se identificaram na ação das crianças, que, “mesmo sem ter uma história sendo narrada, se relacionam com os objetos sempre a partir do que a imaginação os transformava”.

Todas concordaram que a infância “funciona” nesta maneira de abordar as materialidades, que “as crianças experimentam os objetos com as mãos, os sentidos e a fantasia, simultaneamente”, ou que “crianças são mais livres e transformam tudo em personagens”.

Problematizando o tema do desenvolvimento da capacidade imaginativa, perguntamos se ela se apresenta desde os primeiros momentos de vida ou se vai se aprimorando? A maior parte das educadoras afirmaram que “o faz de conta” se apresenta apenas depois dos cinco anos, justificando-se nas teorias do desenvolvimento. Assistimos então ao documentário *Cesto dos tesouros*<sup>7</sup>. A partir do enfoque trazido pelo vídeo, pudemos conversar sobre a profundidade destas “experiências pré-reflexivas”, como definidas por Merleau-Ponty (2006), necessárias para a apreensão e leitura do mundo pela experiência<sup>8</sup>.

Apresentamos também imagens de criações de crianças com materiais de longo alcance recolhidas pelo arte-educador Paulo Nin Ferreira (2013), que trabalhou com crianças de três a cinco anos.

O arte-educador afirmar que, quando as crianças participam da organização dos materiais, aplicando seus próprios critérios às caixas do sucatório, elas escolhem e utilizam as formas dos objetos com mais autonomia e segurança em seus projetos construtivos.<sup>9</sup>

Diante destes novos repertórios, questionamos os parâmetros teóricos apresentados pelas educadoras nos momentos iniciais da conversa. Identificamos em exemplos próximos da vivência como educadoras que a imaginação se reabastece no seu próprio exercício, como nos confirma Ostrower (1996). Por fim, concordamos que a vida imaginativa já se apresenta nos primeiros anos de vida e se potencializa com o crescimento, que fortalece nosso potencial imaginativo

nos relacionando com as materialidades e com as pessoas. Concordamos também que o educador concentra grande poder de encorajamento nesse processo de crescimento das crianças.

Em seguida, utilizando o recurso da plataforma Zoom, separamos a turma em subgrupos para que debatessem as questões: como poderíamos convidar as crianças a participar da organização de um sucatário? Como os educadores iriam respeitar os seus critérios? Como eles trabalham com materiais não estruturados com suas crianças?

As respostas registravam um leque de práticas, em que identificávamos a centralização da condução nas mãos das educadoras na prática de criação de brinquedos, de instrumentos musicais e outros objetos para a decoração de eventos.

Foi muito rico vê-las reconhecer que, embora chamassem aqueles objetos de “materiais de longo alcance”, e que entendessem como “longo alcance da imaginação”, não conseguiam ver como as suas próprias ações abriam espaço para o protagonismo das crianças no território da imaginação.

Algumas educadoras pautavam-se nas teorias dos estágios do desenvolvimento em suas respostas. E foi muito importante questionarmos o quanto estes “tipos ideais”, genéricos dispõem sobre realidades que, muitas vezes, não representam a singularidade de um percurso infantil que acompanhamos. Visões de etapas lineares e estanques para o desenvolvimento infantil acabam por desenvolver a ideia de que o papel do educador é o de promover a ascensão da criança ao próximo estágio e nunca de fomentar e atender os interesses de cada momento que se apresenta da infância diante de nós.

Antes de retomarmos as impressões a respeito da leitura sugerida para este encontro, nós assistimos uma seleção de trechos de documentários<sup>10</sup>, emprestando o olhar de sensíveis documentaristas e de arte-educadores brincantes, adultos que compreendem o vocabulário lúdico da criança. Neles, as educadoras

---

GIANNOTTI, Sirlene; ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung. **Corpo, memória e imaginação: relato de um percurso formativo de educadores da primeira infância em arte-educação no contexto remoto imposto pela COVID-19.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

se aproximaram de contextos de crianças se relacionando criativamente com materiais diversos. Puderam então identificar no brincar espontâneo das crianças a delicadeza, a intensidade, a precisão e a concentração que emergem nos seus gestos que se entregam com inteireza e intimidade ao reino dos elementos da natureza mediadas pela percepção imaginante, aproximando-se mais ainda dos princípios bachelardianos e merleau-pontyanos (fig. 3).



Fig. 3 – Prints dos momentos em que assistíamos aos vídeos exibidos. Fonte: Acervo do projeto.

Foi extremamente estimulante reconhecermos a força pedagógica das imagens que assistimos juntas nestes vídeos, e que dividem a mesma abordagem e nos convida a partilhar de uma filosofia afirmativa da vida. Transpassadas pelas imagens, corroboramos a afirmação de que o conhecimento se dá no fluxo entre os materiais e a humanidade (INGOLD, 2018).

Na abertura dos comentários sobre os vídeos assistidos, retomamos também a leitura do texto de Marina Marcondes Machado (2010). A arte-educadora nos alerta para a ação do adulto frente à criatividade espontânea da criança, que muitas vezes opera no sentido de “negativar fenômenos da imaginação”, quando

busca “intelectualizar a experiência” da infância trazendo objetividades e realismos, antecipando uma visão pragmática da criança frente ao contato com as materialidades do mundo. Esse seu alerta sensibilizou as educadoras de que a possibilidade de bloquear ou estimular as competências imaginativas repousa na conduta do adulto-educador. Oferecemos ainda como ampliação e aprofundamento do tema a sugestão de leitura do livro *O brinquedo sucata e a criança*, da mesma autora.

Retomando as sucatas que haviam trazido para o encontro, propusemos que cada uma ocupasse o interior de uma caixa, representando como estavam se sentindo em suas casas neste momento de isolamento da pandemia da Covid-19. As educadoras poderiam terminar esta construção mais tarde e combinamos que enviariam uma foto do trabalho final em nosso “grupo do WhatsApp” (fig. 4).



Fig. 4 – Imagens das caixas-casas construídas pelas educadoras e compartilhadas pelo WhatsApp.  
Fonte: Acervo do projeto.

Em suas sínteses daquele dia da formação, as educadoras, autoras dos trabalhos, enviaram seus depoimentos:

1- “No começo do encontro estava igual a caixinha verde, com os objetos organizados só por tamanho. Mas, depois de tocar, com os olhos fechados, finalizei o dia de outra forma. Representada pelos outros objetos da caixa: aquele que brilha e faz diferentes barulhos como a lata, aquele que é liso e leve como a tampa, aquele que é macio e faz um barulho suave como o plástico bolha” (Adjailna Araújo, coordenadora pedagógica da Escola Insight).

2- “Com uma visão não poética, estagnada, empobrecida de saber, rígida, sem sabor. Me refiz ao imaginar que minha caixa poderia se libertar. Ver que as cores poderiam representar vários peixes em um rio turvo de água cor de madeira. Que a minha imaginação estaria em uma viagem com uma jangada azul, um barco com formato de um elefante inflado ou de uma galinha, onde viajaríamos juntos. Essa seria minha nova casa” (Celina Dantas, diretora da Escola Apoema).

3- “A ‘cúpula do reflexo’. Nessa caixa coloquei apenas uma concha da praia, uma tampa bolha e um espelho. A concha representa a mim, no meu casulo, a tampa bolha seria o isolamento e minhas precauções durante esse período. O espelho na caixa trata-se das minhas reflexões, a busca do meu equilíbrio, de eu enxergar além da minha imagem, a minha paz interior que muitas vezes parece se esconder, sobrando apenas uma reflexão prematura e ingênua sobre o futuro” (Denise de Sousa, coordenadora pedagógica da Associação das Mães Unidas da Nova Osasco).

4- “A semente me remete a esperança por algo novo. Quando tudo isso passar, creio que vamos estar melhores como seres humanos e que algo novo, uma mudança, vai haver em cada um de nós” (Janaína Lopes, educadora do CEI Nossa Senhora da Assunção).

Esta construção de registro das impressões pessoais pela materialidade dos objetos confirmou a importância de abrirmos espaço na formação de educadores para o exercício expressivo de suas subjetividades, sempre confiantes de que tal exercício propicie a multiplicação deste espaço para as crianças.

Neste encontro, as educadoras puderam entrar em contato com produções audiovisuais sensíveis acerca da infância em um formato de concentração extraordinário. De uma forma muito eficaz, estes documentários poéticos mediam nosso

olhar no exercício de observação, considerado por nós essencial na formação dos educadores da primeira infância, e possibilitaram o contato com realidades possíveis. Crianças não coetâneas brincando com autonomia, resolvendo conflitos a partir de seus repertórios sem o vigilante adulto por perto, entrando em contato profundo com os elementos da natureza nos possibilitaram ancorar a pesquisa de “como se ensina” na observação de “como se aprende”, e reafirmar a circularidade pedagógica entre teoria e prática.

### **3.2 Encontro IV: narração de histórias**

Naquele dia, a prática corporal inicial direcionou-se para a respiração. Assim que todas “chegaram”, conduzimos três variações de exercícios respiratórios da yoga: a respiração em narinas alternadas, a respiração curta e acelerada com o corpo curvado e a respiração em quatro tempos (inspira, prende, solta, permanência sem ar). Nos seus comentários, as participantes trouxeram impressões de “limpeza, energização, e reequilíbrio emocional” e também de “corpo vivo”, confirmando a importância da vivência corporal como substrato anterior da qualidade da presença para o encontro com disponibilidade, abertura, escuta e relaxamento para improvisar e criar.

Com todos os microfones abertos, sugerimos que estivessem confortavelmente acomodadas, de olhos semifechados, e que assim puxassem pela memória das suas infâncias a presença do ar e tudo que ele movimentava. Convidadas a dizer o que “viam” em suas lembranças, elas nos relataram memórias da brisa forte do mar colando a areia no rosto; da mão pra fora do carro em movimento, sentada no banco dos passageiros, lutando contra o turbilhão de ar que empurrava o braço; do voo na carona da bicicleta que o irmão pedalava; do brincar de assoprar ar quente e ar frio na nuca dos primos pra trazer arrepios; dos sonhos de estarem em queda, lutando pela vida contra o ar; de sentir o cheiro de diferentes ervas depois da chuva; do cheiro da fumaça do cigarro de palha do avô; do cheiro do doce de abóbora com cravo; de aprender a assobiar; de fazer bolhas de sabão

com canudo no copo com detergente; de assoprar farinha na cara do colega; de construir e de empinar pipas; de girar sementes ao vento; de inventar apitos assoprando nas mãos; de assoprar as velinhas do bolo de aniversário; de assoprar o machucado na pele ralada quando chega o Mertiolate; do vento nos cabelos e do frio na barriga no “galeio do balanço”. Imersas e impregnadas em imagens de liberdade, de doçura, de perigos e de surpresas, já tão bem descritas por Bachelard (2001b) e recorrentemente partilhadas nessas lembranças, nós iniciamos o encontro daquele dia.

O mote do encontro envolvia o tema da narrativa de histórias: quando o hálito se faz palavra!

Durante o mês havíamos enviado o total de 10 vídeos de contadores de histórias pelo nosso grupo do WhatsApp.<sup>11</sup> Ao abrirmos o encontro, elas, espontaneamente, já iniciaram a conversa sobre eles. Comentaram com naturalidade os recursos de voz, de ambientação, de ilustração e utilização de objetos e sons pelos narradores e dos climas que cada um oferece às suas narrativas. Perguntamos que diferenças percebiam entre as histórias desses vídeos. As “nuances” identificadas no teor das histórias foram relacionadas à natureza das histórias: havia naquela seleção histórias de tradição oral, histórias de autor e histórias recolhidas por pesquisadores (como os irmãos Grimm na Europa, Câmara Cascudo no Brasil, Idries Shah no oriente, família Koyatè na África). Este conteúdo parecia adormecido entre as educadoras, embora demonstrassem ter algum contato com estas noções.

Nos interessava, sobretudo, saber como as educadoras haviam se sentido neste lugar de ouvinte de histórias. E aí então emergiram os depoimentos mais significativos. Disseram da profunda emoção e de não sentir o tempo passar. Todas declararam o enorme prazer que tiveram, e que ficavam ansiosas pelo momento de receberem novos vídeos. Revelaram que reservavam o melhor momento do dia para vê-los, que tinham compartilhado com seus familiares e que desconheciam contadores de histórias para adultos. Uma educadora disse que “era mais

---

GIANNOTTI, Sirlene; ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung. **Corpo, memória e imaginação: relato de um percurso formativo de educadores da primeira infância em arte-educação no contexto remoto imposto pela COVID-19.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

do que entretenimento, que ouvir histórias atingia algo muito interior”. Trouxemos para ela a fala de Bachelard: “para entrar nos tempos fabulosos é preciso ser sério como uma criança sonhadora. A fábula não diverte – encanta” (BACHELARD, 1996, p. 113).

Foi consenso de todas que a economia na apresentação da narrativa é uma das qualidades mais importantes de respeito à nossa imaginação. Comparando as narrações que assistiram, concluíram que a capacidade de síntese do narrador vale mais que a dedicação descritiva exagerada de detalhes e características dos personagens e ambientes.

Ficamos muito satisfeitas com o fato de que todas as educadoras haviam assistido aos vídeos que enviamos e registrado suas impressões. E nos surpreendeu a sintonia dos comentários.

No repertório de vídeos partilhados, escolhemos propositadamente narrativas de diferentes nacionalidades: histórias árabes, indianas, africanas, europeias e brasileiras. E também indicamos um vídeo contendo uma entrevista com Toumani Koyatè, um griot de Burquina Faso, no qual ele respondia perguntas sobre o papel do contador de histórias em sua cultura. Foi muito impactante para uma das participantes ter contato com a força da “palavra” de sua origem afrodescendente. Emocionada, ela nos confirmou a importância de se ver representada e, sobretudo, de ver a tradição de sua ancestralidade valorizada. Seu comentário desencadeou uma trilha de depoimentos de várias educadoras sobre as lembranças dos avós, que contavam histórias para uma roda de crianças e jovens, nas noites de verão. Muito entusiasmadas por recuperar as narrativas que não se lembram mais, elas se comprometeram a partilhar no grupo o que perguntariam aos parentes mais velhos.

Para o próximo momento do encontro, narramos uma história de tradição turca, chamada “O som pelo aroma”. Então solicitamos que dividissem a história em oito partes, que é uma técnica da tradição oral do oriente. Foi oferecido um

tempo para que realizassem este trabalho individualmente. Após este tempo, dividimos a turma em subsalas, utilizando o recurso da plataforma Zoom, para que, em grupos de quatro pessoas, comparassem suas tarefas. Mais tarde, quando voltamos ao grupo total e abrimos os microfones, construímos um reconto da história através das partes que a compunham. Pudemos perceber que todas as educadoras haviam separado de modo bastante semelhante as partes da história. Isto nos permitiu verificar, como nos ensina a sabedoria das culturas tradicionais (sociedades sem escrita, que têm nas histórias o principal meio de transmissão de saberes), que as histórias têm sempre uma estrutura comum, imagens comuns que estão no corpo da narrativa em atravessamento, que podem ser identificadas quando a dividimos em oito partes. Também assinalamos que este recurso de dividir a narrativa é um ótimo modo de estudar a história, que nos leva a saber contá-la “de cor”: decorar é levá-la no coração.

No debate lançamos a pergunta: como poderíamos propor às crianças um brincar com as histórias? Algumas educadoras apontaram a prática de convidar as crianças a desenharem a parte que mais gostaram da história. Esta parecia ser a proposta mais frequente nas práticas. Então perguntamos se nestas situações as crianças escolhiam o mesmo momento da história para desenhar. E todas concordaram que havia sempre uma grande diferença na escolha pelos momentos mais especiais das histórias ouvidas. Questionamos então se poderíamos pensar este conjunto de desenhos como um quebra-cabeça da história. Seria possível montar com eles o que veio antes e depois? Logo uma educadora participante compreendeu nossa provocação e sugeriu que poderiam propor às crianças que, com seus desenhos, reconstruíssem a narrativa em um painel. Outras possibilidades também foram levantadas: de que com os desenhos as educadoras pudessem montar um novo livro, sem a escrita da história; ou que as crianças fossem convidadas a encenar a história com seus corpos e um baú de bugigangas e fantasias, trazendo imersão e representação corporal da história. Pontuamos que essa encenação precisa respeitar a maneira das crianças se expres-

sarem, seus tempos e gestos nas suas espontaneidades, porque esta é uma maneira da criança fazer teatro, pela brincadeira de faz de conta que acontece espontaneamente.

A próxima proposta desembocaria em uma grande agitação: começamos desafiando as educadoras a solucionarem adivinhas da cultura popular recolhidas e publicadas por Ricardo Azevedo (2008). Os famosos “o que é o que é”. Naturalmente, algumas participantes passaram a lançar as adivinhas que sabiam e a atmosfera de presença se fez! Porque ali a partilha horizontal se realizou. Arriscamos inventar, e propomos a brincadeira de mímica (fig. 5), adaptando o jogo em que uma pessoa representa com seu corpo em movimento um tema e os outros adivinham. No caso, seria uma personagem de uma história consagrada e todos nós deveríamos descobrir: “Vale usar adereços?” – perguntaram. “Sim! Só não pode falar nada!” Os combinados se pautaram entre elas. As crianças e os parentes entravam nas salas das educadoras para saber do que se divertiam tanto! Foi sensacional e todas expressaram com gratidão viver aquele momento de alegria diante do contexto tão estressante que atravessávamos em nossas vidas

Para o próximo momento, usamos novamente o recurso de subdivisão das salas, e reagrupamos as participantes em subgrupos de 5 pessoas. Cada grupo iria escolher uma história muito conhecida entre todas e iriam recontá-la do ponto de vista de um personagem secundário. Mais tarde, com a turma reunida cada subgrupo escolheu uma oradora/narradora que apresentou a história recontada. Alguém trouxe um comentário bastante interessante: “ouvir uma história muito conhecida do ponto de vista de um de seus personagens secundários dá um nó na cabeça, traz a história pra intimidade, como se pudéssemos entrar nela”. E esse foi um mote formidável para passarmos a uma conversa importante: as diferenças entre os adultos e as crianças ao ouvir histórias. Para algumas educadoras havia uma especificidade para a criança que se permitia viver as histórias mais

intensamente. Justificaram que “o adulto se fecha para experiências muito emocionais”. Deixamos em aberto estes questionamentos e passamos para mais um momento do encontro.

Havíamos solicitado que cada uma registrasse, em uma postagem no nosso grupo de WhatsApp, as suas memórias de infância em relação a quatro temas: um medo, uma surpresa de grande alegria, um esconderijo e um cheiro marcante. Depois de algumas semanas, assim que todas haviam postado seus relatos, solicitamos no grupo que cada uma escolhesse as memórias de uma colega e, com elas, criasse o início de uma história, sem nenhum compromisso de tratar do real, que poderiam fantasiar.



Fig. 5 – Educadoras expressando em mímicas o tema das personagens das histórias para o jogo de adivinhas. Fonte: Acervo do projeto.

No dia do encontro virtual, ao tratarmos dessa tarefa, primeiro pedimos que nos revelassem os caminhos dessas lembranças. Todas relataram que foi muito fácil buscar lá nos quintais de suas infâncias estes momentos do “tempo sem tempo”, da “vida ensaiada”, que “desconhece infelicidades” e vê “a poesia das cores do arco-íris” (BACHELARD, 1996). Então fomos convidando, uma a uma, para que

narrassem as histórias criadas a partir das memórias das companheiras escolhidas. Com todas as faces na tela, foi muito emocionante ver que, nos primeiros momentos das histórias, a pessoa, dona das memórias, se reconhecia como personagem da narrativa e reagia sob uma forte emoção, que contagiava a todas (fig. 6).



Fig. 6 – Educadora ao centro apresenta o seu relato da história, criada a partir da memória da colega, que foi registrada em diferentes momentos da sua escuta emocionada. Fonte: Acervo do projeto.

Episódios biográficos das educadoras compuseram a essencialidade da infância. Esta proposta confirmou-se como uma possibilidade de descoberta de si em uma situação relacional, em que, afinada ao método fenomenológico, a proposição amplificou e “positivou” as vozes da infância (MACHADO, 2012). Encerramos o dia impactadas com o poder das narrativas. O conjunto das vivências experienciadas em torno da temática das histórias trouxe às educadoras muita nutrição. Vivificou suas próprias histórias, potencializou o papel das imagens poéticas contidas nas narrações, intensificou o poder da palavra e da imagem sonhada na mobilização do desenvolvimento humano.

### **3.3 Diário de campo: registro dos fluxos de uma pedagogia habitada**

O registro metódico das experiências em um diário de campo, atualiza a perspectiva merleau-pontyana de circularidade pedagógica entre a intervenção e a reflexão (MERLEAU-PONTY, 2006) e transforma uma atuação de trabalho em pesquisa. Mais do que avaliar a eficácia de nossas intervenções, este registro potencializa o aprofundamento de uma busca compreensiva acerca do vivido. Expor estes registros é um convite a dividir os riscos de uma jornada formativa em que todos e todas se alternam entre mestres e aprendizes.

Para compor este artigo, trouxemos apenas dois dos doze encontros voltados para a expressão pessoal de cada educadora. Afetadas sobremodos pela incerteza que o momento singular da realidade pandêmica nos impôs, a proposta de formação remota configurou-se como única via possível de continuidade. Embora, de fato, não se compare a formação presencial, e toda a riqueza de explorações desse encontro, na formação remota, ao arriscarmos ultrapassar a monótona exposição e conteúdo, e propormos pensar com o corpo, confirmamos o potencial da abordagem fenomenológica de escuta do outro, de hibridismo das linguagens das artes rumo à compreensão do protagonismo da criança em sua razão imaginante (BACHELARD, 1996).

O trabalho metódico de recuperação das memórias pessoais das educadoras constituiu um meio fundamental para habitarmos a infância e restabelecemos o contato com sua essência, como nos lembra Bachelard:

[...] as lembranças pessoais, claras e frequentemente expressas, nunca hão de explicar completamente por que os devaneios que nos reportam a infância têm tal atrativo, tal valor de alma. A razão desse valor que resiste às experiências da vida é que a infância permanece em nós como princípio de vida profunda. De vida sempre relacionada a possibilidade de recomeçar (BACHELARD, 1996, p. 119).

Para o filósofo, a infância revivifica todos os arquétipos fundamentais, que, segundo ele, “são reservas de entusiasmo que nos ajudam a acreditar no mundo, a amar o mundo e criar o nosso mundo” (BACHELARD, 1996, p. 119).

Ao recuperarmos essas imagens para alimentar a atmosfera das proposições, afirmávamos o sensível como modo de inteligibilidade (MERLEAU-PONTY, 2015) e o corpo como canal de interatividade, ludicidade e criatividade. Evidenciando o tato como tônus de aprendizado que reage às solicitações do mundo, asseguramos o reconhecimento da sincronia entre as vocações das materialidades e a apreensão simbólica e estrutural do sujeito da experiência. Enfim, reabilitar a confiança no sensível, mesmo “a distância”, fundamentou o engajamento do educador na experiência essencialmente corpórea da humanidade diante do conhecimento. É deste encontro que podemos falar em corporeidade e em cines-tesia dos sentidos, como nos descrevem Ferreira-Santos e Almeida:

Os sentidos se comunicam por conta de sua reversibilidade, alterando a própria síntese corporal. O olhar toca texturas, o paladar experimenta perfumes agriçoes, os dedos enxergam profundidades, o corpo dança coloridos intensos, os ouvidos desenham distâncias e mergulhos, as palavras cantam paisagens (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA 2012, p. 97).

Mesmo a distância, a sensibilidade coletiva provocada pelas brincadeiras nas linguagens expressivas da arte sustentou a convivência relacional estética (BOURRIAUD, 2011) e interativa. No brincar expressivo, o corpo, as mãos estavam a serviço da inventividade imaginativa.

## **Considerações finais**

No projeto de formação de educadores/as descrito neste artigo, o distanciamento físico ocasionado pelas restrições da pandemia da Covid-19, que supúnhamos constituir um dificultador, se revelou detentor de inúmeras e frutíferas possibilidades de partilha, de aprendizados e de restabelecimento do entusiasmo de todas, frente ao estresse causado pelos desdobramentos inimagináveis de

mortes e problemáticas sociais que a pandemia nos expôs. Confirmamos, mais uma vez, que o trabalho da criatividade se alimenta dos próprios processos nos quais se realiza (OSTROWER, 1996), na intersecção entre linguagens teatral, da dança, da música, do desenho, da fotografia, da instalação, das narrativas, etc.

A experiência ofereceu elementos consistentes para uma compreensão aprofundada do papel significativo que a memória, o corpo e a imaginação representam na formação dos educadores/as da primeira infância, ampliando o diálogo entre arte e pedagogia.

---

GIANNOTTI, Sirlene; ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung. **Corpo, memória e imaginação: relato de um percurso formativo de educadores da primeira infância em arte-educação no contexto remoto imposto pela COVID-19.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

207

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Ricardo. **Contos de adivinhação**. São Paulo: Ática, 2008.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Seleção de textos Jose Américo Motta Peçanha. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores)
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.
- BERTAZZO, Ivaldo. **Corpo vivo**: Reeducação do Movimento. São Paulo: Sesc São Paulo, 2010.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Radicante**: por uma estética da globalização. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- DIAS, Marina Célia Moraes. O Direito da Criança e do Educador à Alegria Cultural. In: DIAS, Marina Célia Moraes; NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (org.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. São Paulo: Papirus. 2003.p. 231-240.
- FERREIRA, Paulo Nin. **O espírito das coisas**: desenhos, assemblagens e brincadeiras na educação infantil. Maceió: Edufal, 2013.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério. **Aproximações ao imaginário**: Bússola de investigação poética. São Paulo: Képos, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escuta antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.
- GIANNOTTI, Sirlene. **Dar forma é formar-se**: processos criativos da arte para a infância. Or. Marina Célia Moraes Dias. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguagens) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

---

GIANNOTTI, Sirlene; ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung. **Corpo, memória e imaginação: relato de um percurso formativo de educadores da primeira infância em arte-educação no contexto remoto imposto pela COVID-19**.

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

208

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1999

INGOLD, Tim. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis: Vozes, 2015.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança**: a importância do brincar - atividades e materiais. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MACHADO, Marina Marcondes. Fazer Surgir Antiestructuras: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 8 n. 1, 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048>>. Acesso em: 12 nov. 2021

MACHADO, Marina Marcondes. Um Cemitério Vivo: memória de infância em espiral para reativar a experiência estética. **Revista Digital Art&**, ano 8, n. 18, 2016.

MACHADO, Marina Marcondes. O Imaginário Infantil como Trabalho-Em-Processo. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051605005.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

MACHADO, Marina Marcondes. O "Diário de Bordo" como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em Artes Cênicas. **Sala Preta**, v. 2, p. 260-263, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e Pedagogia da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2006

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. Infância e Materialidade: uma abordagem bachelardiana. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DA PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25, 2007. **Anais...** ANPED. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/25/sandrasimonisrichter07.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/25/sandrasimonisrichter07.rtf)>. Acesso em: 15 mar. 2019.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Rev. Educação**, v. 35, n. 1, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

---

GIANNOTTI, Sirlene; ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung. **Corpo, memória e imaginação: relato de um percurso formativo de educadores da primeira infância em arte-educação no contexto remoto imposto pela COVID-19**.

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

209

SAURA, Soraia Chung; ZIMMERMANN, Ana Cristina; Corpo e espanto na filosofia de Merleau-Ponty. *In*: NÓBREGA, T. P.; CAMINHA, I. O. **Merleau-Ponty e a Educação Física**. São Paulo: LiberArs, 2020, p. 119–131.

SAURA, Soraia Chung; ZIMMERMANN, Ana Cristina. Gaston Bachelard: contribuições para os estudos do corpo e do movimento. *In*: CARDONA, A. C. O.; CAMARGO, M. R.; MENEZES, R. C. D. (orgs). **Red de educación Contemporánea en Latinoamérica tendencias latinoamericanas en investigación**: volumen II. 1.ed. Bogotá: Universidad La Gran Colombia, 2018, p. 112–122

SAURA, Soraia; ZIMMERMANN, Ana C.. **Les savoirs oubliés** : corps, tradition et l'environnement dans les communautés brésiliennes et latino-américaine, 2019  
<https://journals.openedition.org/rechercheseducations/9147>

WALLON, Henry. **A Origem do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

#### REFERÊNCIAS AUDIOVISUAIS: NARRAÇÕES DE HISTÓRIAS

MINHA MÃE é Negra Sim. Direção: Carla Candiotto. Projeto Fique em casa, Jundiaí, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=hcM8mQZ7oz8>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

## NOTAS

---

- 1 Projeto Arte Educação e Processos Híbridos para a formação continuada em serviço de educadores ligado ao Instituto Sabiá realizado em 12 encontros, situados entre março a novembro de 2020, voltados inicialmente para coordenadores pedagógicos, abarcando mais tarde educadores de CEIs parceiras; Projeto promovido pelo Cenpec e subsidiado pelo Inst. Minidí/Impaes. Para mais informação, ver: <<http://territoriodeformacaoemarte.com.br/>>.
- 2 Tapir ateliê de cerâmica e outras artes, em São Paulo.
- 3 Somava-se a isso a preocupação de sabermos que, a partir da paralização das escolas e do isolamento social impostos pela pandemia, as educadoras das creches estariam assoberbadas com os cuidados dos filhos e da casa, e seria mais um fardo trazê-las para estes encontros – afinal, todas seriam convocadas e obrigadas a participar. Sem falar na qualidade de internet que teriam que providenciar.
- 4 Para isso, as educadoras seriam antecipadamente orientadas a vestirem-se com roupas confortáveis e de sempre estarem em um local privado que não gerasse constrangimento algum.
- 5 O consentimento no uso de imagens foi solicitado e garantido pelo projeto no momento da inscrição dos participantes das escolas parceiras do Instituto Sabiá. Ver mais em: <<http://territoriodeformacaoemarte.com.br/>>.
- 6 Inspirada nos gestos da medicina tradicional chinesa, esta massagem percorre diferentes pontos energéticos, com pressões e deslizamentos suaves dos dedos sobre o rosto em linhas que percorrem os “meridianos” faciais. Além dos benefícios a longo prazo de tonificação muscular, esta prática efetua o desbloqueio da circulação sanguínea e ativação do “chi” (fluxo energético), proporcionando equilíbrio entre concentração e relaxamento do sistema nervoso. As educadoras nos relataram sentir alívio e leveza, bem-estar e foco de pensamentos. São exatamente estas qualidades de presença que buscamos para iniciar nosso encontro.
- 7 O filme *Cesto dos tesouros* está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=USKcfOTsI98&t=1212s>>.
- 8 Nele, bebês de 7 a 18 meses exploram, de maneira autônoma, objetos que foram previamente selecionados pelo adulto a partir dos seguintes critérios: que o cesto contenha materialidades, formas, texturas, ruídos diversos, etc., possibilitando para as crianças a exploração de formas, volumes, tamanhos, texturas, pesos, consistências, densidades, enfim, qualidades que as sucatas domésticas, ou material de largo alcance, como são chamados atualmente, oferecem ao toque. Registrado em uma perspectiva bastante peculiar, o vídeo também nos permitiu evidenciar as diferenças de atitudes, interesses, gestos e buscas de cada bebê e, a partir disso, comprovarmos a manifestação da personalidade desde a primeira infância.
- 9 Esta pesquisa também apresenta a possibilidade de as crianças fazerem as suas próprias coleções: caixas para guardar as formas que lhes chamam a atenção ou que lhes interessam por algum motivo, a ponto de desejarem guardá-las para projetos futuros. Paulo Nin Ferreira (2013) afirma que a relação das crianças com estes materiais se dá pela passagem das fases de desenvolvimento infantil reconhecidas na pedagogia como investigações sensórias, brincadeiras de construção e o brincar de “faz de conta”. Em relação à esta abordagem, fizemos questão de assinalar o quanto estas fases se interpenetram e não são estanques. Ou seja, que, em uma dinâmica contínua, as competências apresentam ênfases e predomínios, e reaparecem por todo o desenvolvimento da pessoa.
- 10 Descritos em Referências de vídeos.
- 11 Descritos em Referências de vídeos.

# Criança-performer sem educação infantil: Observações da mãe-documentarista em um ano de vida pandêmica

*Child-performer without early education: Observations of the documentary mother in a year of pandemic life*

*Bambina-performer senza nido: Osservazioni dalla madre documentarista in un anno di vita pandemica*

Taís Ferreira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

E-mail: taisferreirars@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0357-7628>

## RESUMO:

Este artigo discorre reflexivamente sobre as performances cotidianas de uma criança bem pequena durante um ano de pandemia, isolamento social e escolas de educação infantil fechadas. O percurso, que vai da casa ao exterior, passando das interações de um mundo incomum a um mundo comum e atravessadas por um devir-animal, foi amplamente documentado pela mãe, pesquisadora das artes e das infâncias. Assim, ao narrar a criança-performer, problematiza-se a educação infantil contemporânea, as noções de infância e uma estética dos processos de aprendizagem tendo a criança como protagonista, bem como a imensa falta da construção de uma ética do convívio na formação de um sujeito.

---

FERREIRA, Taís. **Criança-performer sem educação infantil: Observações da mãe-documentarista em um ano de vida pandêmica.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

**Palavras-chave:** *Criança-performer. Educação infantil. Pandemia. Documentação pedagógica. Maternidade.*

**ABSTRACT:**

This paper talks reflexively about the daily performances of a very young child during a year of pandemic, social isolation and closed early childhood schools. The journey, which goes from home to abroad, passing from the interactions of an unusual world to a common world and crossed by an animal-becoming, was widely documented by the mother, a researcher in the arts and childhood. Thus, when narrating the child-performer, contemporary childhood education, the notions of childhood and an aesthetics of learning processes are problematized with the child as the protagonist, as well as the immense lack of construction of an ethics of conviviality in the formation of a subject.

**Keywords:** *Child-performer. Early childhood education. Pandemic. Pedagogical documentation. Maternity.*

**RIASSUNTO:**

Questo paper è una riflessione sulle performance quotidiane d'una bambina piccola durante un anno di pandemia, isolamento sociale e nidi d'infanzia chiusi. Il percorso, che va dalla casa all'esteriore, passando per l'interazioni di un mondo in comune verso un mondo comune, attraversate da un divenire-animale, è stata ampiamente documentata dalla madre, ricercatrice dell'arti e dell'infanzia. Quindi, raccontando la bambina-performer, si ragiona la educazione infantile contemporanea, le nozioni d'infanzia e una estetica dei processi di apprendimento dove il bambino è il protagonista, siccome la immensa mancanza della costruzione di un'etica del convivio nella formazione di un soggetto.

**Parole-chiavi:** *Bambina-performer. Educazione infantile. Pandemia. Documentazione pedagogica. Maternità.*

PÓS?

*O seu amor  
Ame-o e deixe-o brincar  
Ame-o e deixe-o correr  
Ame-o e deixe-o cansar  
Ame-o e deixe-o dormir em paz*

*O seu amor  
Ame-o e deixe-o ser o que ele é  
Ser o que ele é  
Ser o que ele é<sup>1</sup>*

Caetano Veloso e Gilberto Gil

A criança-performer protagonista destes escritos não iniciou ainda de fato sua vida escolar: teve seus direitos de pequena cidadã cerceados pelo vírus, pela inaptidão e vilania dos governantes, pela falta de responsabilidade dos adultos que coabitam com ela este mundo. Ela e 47,3 milhões de estudantes brasileiros da educação básica, segundo o Censo Escolar 2020 (INEP/MEC)<sup>2</sup>, foram matriculados e estiveram, pelo menos por boa parte do ano de 2020, fora das escolas e excluídos dos processos educativos (tanto presenciais como remotos, dadas as condições de falta de acessibilidade tecnológica da maioria da população brasileira).

“Minha” criança-performer (modo como, por vezes, farei referência à criança sujeito e personagem destas digressões) não é minha, pois crianças não pertencem a adultos ou vice-versa, como as relações psíquicas iniciais entre

---

FERREIRA, Taís. **Criança-performer sem educação infantil: Observações da mãe-documentarista em um ano de vida pandêmica.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez, 2021

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

mães e bebês podem sugerir em alguns momentos, como pode supor uma compreensão tardo-medieval das crianças, que faz dos herdeiros propriedades inalienáveis de seus pais ou da terra (no caso de vassallos). A criança pode ser o investimento a longo prazo da modernidade, a criança pode ser o bom selvagem de Rousseau a ser domesticado, a criança pode ser o príncipe da França e o trabalhador braçal de jornadas de 20 horas da revolução industrial inglesa, a criança pode ter uma infância ou outra infância, a criança pode não ter infância, mas... a criança pode. Este é o fato incontestável: o devir criança pode, desde que dadas a ela as condições mínimas de possibilidade. Contudo, a criança não pertence: é um outro sempre inalcançável, inapreensível, a alteridade inalienável do adulto, já nos contavam Núria Pérez de Lara e Jorge Larrosa no hoje clássico livrinho<sup>3</sup> nomeado *Imagens do outro* (1998), que tanto nos impactou, a nós então jovens acadêmicos, na passagem do milênio.

Situando: esta criança, observada, escrutinada e narrada nestas linhas, é já uma menina (de “bebê” fez-se “criança bem pequena” nesta pandemia, de acordo com as definições da BNCC<sup>4</sup>), pois nasceu com as características do sexo feminino, fenotípicas e genotípicas, e está havendo um investimento cultural coletivo para que se transforme em uma menina. Não há como evitar, e nem estou certa de que seria desejável evitar, que esse processo ocorra nos primórdios de um ser que veio ao mundo e está crescendo imerso e atravessado pelas culturas contemporâneas, quase que todas elas binárias e normativas naquilo que concerne ao gênero. Contudo, talvez essa menina daqui alguns poucos anos revele a nós, os adultos que não somos seus proprietários, mas coquilinos neste mundo, que não é uma menina. Pode ser um menino, pode ser não binária, pode ser tanto de tudo que se pode em um leque enorme de possibilidades que começam a ser codificadas e reorganizadas na contemporaneidade. Oxalá possamos olhar para questões de gênero e sexualidade de um modo mais maleável, amável e abraçando a alteridade, assumindo o enfrentamento gentil do

outro como o outro inapreensível com o qual vou habitar este espaço-tempo que é a vida. Oxalá possamos acolher as manifestações de gênero que escapem à norma estabelecida pelo fenótipo, pelo genótipo e pelas culturas.

Ainda contextualizando: minha (que não é minha) criança-performer é branca, de classe média urbana e enquadra-se no que se entende hoje como uma criança neurotípica. Privilegiada: tem comida, tem casa, tem brinquedos, tem estímulos, tem afetos; tem acesso ao saneamento básico, à educação formal, à segurança alimentar e física, à saúde, ao livre brincar (dentro do apartamento, no parque e, por vezes, na rua). Sabemos perfeitamente, todos aqueles que olhamos um milímetro para além dos nossos privilégios, que essa não é a realidade da imensa maioria de crianças brasileiras que, sem as instituições escolares, são tolhidas de praticamente todos os seus direitos básicos, da alimentação à saúde, passando pelas suas integridades físicas e psíquicas, ao estarem expostas a ambientes violentos e adultos desesperados pela sobrevivência. O Brasil, nos últimos anos, viu aumentar o número de cidadãos que vivem abaixo da linha da pobreza ou em situação de extrema pobreza e, dentre estes brasileiros e brasileiras, há crianças, muitas crianças. Crianças que voltam, como nos noticiários macabros dos anos de 1980 que povoaram o meu imaginário infantil, a morrer de fome<sup>5</sup> e de disenteria nos rincões do país. Crianças famélicas, marcadas para sempre pelo vazio supremo: o do alimento. Traço letal da necropolítica em curso neste país.

Assim, cumpre notar que o ano pandêmico e os performares infantis aqui descritos só foram possíveis pelos privilégios dos quais goza esta criança-performer. O que não quer dizer, em absoluto, que crianças não performem nas condições mais adversas de vida: e é essa possibilidade do lúdico e do performativo, do agir no mundo, com o mundo, atravessado por este mundo, ainda que um mundo desprovido de afetos e condições materiais em muitos casos, que torna uma criança uma transgressora em potencial<sup>6</sup>. Transgressora daquilo que se impõe pela conjuntura, pelos adultos, pela cultura e pelas condições socioeco-

nômicas como um destino fatídico. Ao performar (n)o mundo, as crianças o reinventam. A batalha, por vezes, é inglória. Mas os pequenos ninjas e guerreiras amazonas seguem firmes na luta; cabe a nós, adultos, honrá-los.

A brevidade da vida, em meio à banalização da morte a que assistimos impotentes em uma pandemia global<sup>7</sup>, se ressignifica. Incluindo aqui a naturalização, no Brasil, da morte de crianças negras e pobres, sem justificativa alguma, pelo estado, tanto pela negligência dos gestores públicos como pela violência naturalizada nas grandes urbes: eu quero lembrar Ágatha e Miguel, porque Ágatha e Miguel<sup>8</sup> tiveram suas vidas negras ceifadas pelas mãos do estado branco e não puderam dar sequência às suas performances no mundo, como minha criança-performer privilegiada, porque branca e de classe média, dará.

A brevidade de um ano sem fim, em que eu, que não possuo e não sou proprietária de uma criança, mas sou a única responsável por ela<sup>9</sup>, assisti o tempo se dilatar em dias intermináveis e meses curtos (um jargão pandêmico), e o espaço físico da vida cotidiana diminuir abruptamente para alguns cômodos de um apartamento e um (abensonhado<sup>10</sup>) terraço, aumentando de forma paulatina para a rua, para o pátio da casa dos avós, para o parque, para a pracinha.

Eu que exerço as funções maternas com um olhar, digamos, metodologicamente bastante piagetiano, observo minha criança-performer com um vislumbre atravessado pelo respeito e prazer que tenho ao ler os estudos de inspiração etnográfica de parceiras pesquisadoras das crianças como Marina Marcondes Machado (2010) e Luciana Hartmann (2018), de conhecer os estudos sobre documentação pedagógica na educação infantil do colega Paulo Fochi (2019). Entretanto, não sou uma antropóloga-etnógrafa como Luciana ou uma artista-etnógrafa como Marina, não sou uma bióloga desenvolvimentista como Jean, não sou uma educadora imersa em uma pesquisa-ação como Paulo. Sou uma mãe-investigadora, uma mãe observadora, uma mãe que tem nos modos da filha performar a vida, performar com o mundo e seus seres, uma alegria genuína de conhecer: conhecer a criança, conhecer a ação da criança no e com o mundo,

conhecer minha criança-performer particular e seu desenvolvimento. Particular pois é meu o olhar privilegiado sobre ela, fui eu quem a acompanhou, ainda que compulsoriamente, quase que 24 sobre 24 horas, sete dias por semana, durante longos doze meses de pseudo-confinamento. “Mundos comuns e mundos incomuns”: o subjetivo e o partilhado em uma infância biocultural (ROUSSEL; CUTTER-MACKENZIE, 2018), sobre a qual discorreremos ao longo deste texto através do exemplo da menina.

E qual seria, neste momento, a relevância de compartilhar esse olhar de um ano pandêmico na vida de uma criança que tinha 1a4m quando a pandemia teve início oficialmente no Brasil e tem hoje 2a4m? Tomarei a data de 16 de março de 2020 como o início deste relato. Hoje, é relevante assinalar, enquanto escrevo estas palavras e escuto a voz da menina vinda da sala, faz um ano exato da data em que a universidade na qual trabalho e a escola que a criança frequentou, ainda que brevemente, fecharam suas portas devido às regras de contenção da pandemia global de Covid-19 anunciadas dias antes pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

O que aconteceu nestes 365 dias? A vida aconteceu: a minha criança-performer performou, nos espaços e com os sujeitos possíveis. Cumpre notar que a vida que estamos vivendo é anômala, porém, nesse ínterim de tempo, ela aprendeu a caminhar, a falar, a correr, a escalar, a observar formigas, apontar aviões no céu, cantar canções e colher morangos, misturou o abacate amassado que seria o lanche a um quilo de arroz roubado do armário e dispôs tudo no chão da cozinha. Viciou um pouco em alguns desenhos animados (nem só de observar formigas idilicamente se sobrevive em uma pandemia), jantou na frente da TV, tomou banhos longos de banheira e de bacia. Agiu sobre o mundo, construiu e (re)conformou o sentido das coisas e dos seres: performou, como performou a criança com a bolacha no metrô (MACHADO, 2010), sem nunca ter pisado em um metrô a minha criança, pois pouco deslocou-se no espaço e entrelugares nestes últimos doze meses. Mas performou com gatos, com matilhas caninas, com passarinhos, com mosquitos. Performou com insetos variados, é bom dizer, já

que o minimundo dos insetos esteve presente em diversos momentos: as abelhas invasoras, as aranhas pelos cantos da casa não tão limpa, as formigas carpideiras no parque, as joaninhas faceiras, as “bius” que aos poucos foram se tornando “boboietas”. Performou brigando com a avó, exclamando “esse vovô!” e criando expressões faciais com a “mãe-careteira”. Performou imitando e cantando. Performou copiando. Performou inventando. Performou aprendendo. Performou (inter)agindo.

Esse ano sem fim também mudou minha percepção de estar no mundo: do cansaço fiz uma longa e dolorosa viagem (sem volta) à exaustão (jargão materno-pandêmico levado às últimas consequências na práxis). E dali me apeguei à observação atenta e ao registro destas efemérides cotidianas da minha criança-performer, do desenvolvimento da linguagem, do crescimento psicofísico, das interações, das ressignificações, dos programas performativos (FABIÃO, 2013) que ela organizadamente repetia em sua intervenção no mundo. Reconfigurando: a casa, os gatos, a mãe, tia Uka<sup>11</sup>. Os vizinhos para quem abanava no “show cotidiano na janela da frente”, gerando sempre sorrisos ternos nos velhinhos judeus da vizinhança. Essas observações e seus registros foram um espaço de criação de sentidos para a mãe-investigadora-exausta, de ressignificação a partir do performar da menina, de transformar a dureza dos dias dentro da casa e a tristeza da realidade da rua a partir das pequenas e breves efemérides cotidianas performadas por uma criança.

## **1 A busca “pela escola perfeita”: qual educação infantil?**

Antes de partir para os comentários e digressões sobre as performances cotidianas da minha criança-performer sem escola, gostaria de assinalar, nesta seção, algumas questões e reflexões relativas à educação infantil contemporânea que passaram a permear, por dois motivos que explicitarei a seguir, minha vida laboral (na universidade) e minha vida doméstica (que também envolve trabalho árduo).

Há dois anos ingressei em uma outra universidade<sup>12</sup> e minha carreira docente, até então desenvolvida junto às licenciaturas em Teatro e Dança, ganhou o contato direto com as estudantes da licenciatura em Pedagogia. Passei a ser a professora encarregada da oferta de quatro turmas anuais de uma disciplina obrigatória, intitulada Educação e Teatro (herdada de meu antecessor direto Sergio Lulkin e que teve seus primórdios com Olga Reverbel, pioneira do teatro na/e educação no Brasil, primeira professora da vaga que hoje eu ocupo).

Embora eu trabalhe com artes da cena na formação docente de modo bastante ampliado, ou seja, abarcando em muitos de meus projetos e escritos também professoras pedagogas e professoras de outras áreas de conhecimento que não a arte especificamente, ao começar a lecionar Educação e Teatro em uma graduação que forma pedagogas que atuarão preferencialmente na educação infantil e nos anos iniciais, esse mergulho metodológico e epistemológico na educação infantil foi inevitável. Soma-se a isso, para além e aquém de meu trabalho na formação de pedagogas, o fato de há dois anos e meio ter iniciado minha carreira materna: jamais supus que os desafios e lugares comuns tomassem conta de nosso ser do modo como efetivamente acontece.

E, ao mergulhar como professora nas questões contemporâneas que permeiam (parte da educação infantil brasileira, concomitantemente, como mãe, começo a “busca pela escola perfeita”. A escola perfeita nos discursos que atravessam a educação infantil contemporânea pensada e proposta para uma classe média (eminentemente branca, supostamente intelectual e esclarecida) tem em seus pilares alguns pontos que comentarei, ainda que brevemente: a) alimentação orgânica e caseira, livre brincar (refinadamente “brincar heurístico”); b) relações “de apego e acolhimento” entre educadoras e crianças (teorias da “criação com apego”); c) foco nas relações “criança-natureza-arte” (criança “precisa” da natureza e “é” artista nata); d) intervenção mínima docente (retomada do escolanovismo?); e) em alguma medida uma espécie de transposição das experiências italianas de Reggio-Emilia com a educação infantil para a realidade brasileira da classe média alta.

Com furor, uma bebê recém-nascida “pendurada na teta” e decidida a resolver essa questão o quanto antes, comecei a pesquisar na internet e em minhas redes pessoais por escolas de educação infantil de Porto Alegre, município em que residiria com minha filha, garantindo uma retomada laboral após a licença maternidade. Encontrei uma escola recém inaugurada, que de alguma forma respondia às demandas destes discursos, com pontos muitos positivos, o principal deles um investimento da direção na formação docente continuada de seu corpo de educadoras/es.

A escolha estava feita: quando a criança tinha quatro meses, entramos em uma fila de reserva de vagas e um ano depois minha filha estava devidamente matriculada e começava o processo de adaptação. Acompanhei-a durante duas semanas em sua adaptação e acolhimento junto ao grupo de bebês (todos brancos, todos de classe média e média alta, na ocasião nenhum com deficiência<sup>13</sup>) e às jovens educadoras (brancas e negras, todas com formação superior completa ou em vias de). Os adereços da cena: bolas, carretéis de madeira, bacias de alumínio, chuveirão, barro, brincar de fraldas no pátio externo, flores naturais sobre as mesas, vasos com temperos no jardim, “cestas de estímulos”. Os cenários: estruturas piklerianas<sup>14</sup> de madeira e amplas salas quase vazias, a não ser por alguns poucos brinquedos de tecido, madeira ou crochê (nunca de plástico), um pequeno pátio com uma árvore e chão batido, grades que davam para a rua. Minha filha estava contente e adaptada, eu estava aliviada, pois poderia voltar a fazer ginástica e comer sentada e... eis que chega a pandemia. Sem triângulo Pikler, sem comida orgânica pronta e servida pontualmente às 11h, sem barro, sem educadoras jovens e empolgadas, sem colegas, sem escola. Éramos nós e a casa. A criança sem educação infantil e a mãe sem rede de apoio. Nós, os gatos, as plantas, os espaços dos cômodos e seus objetos. Nós e nossos sons, ruídos, choros, gargalhadas, gritos e sussurros. Mãe e filha, uma tia (Uka) por alguns períodos. Da escola, recebíamos “sacolas pedagógicas” com materiais que estimulassem as crianças ao livre brincar, fotos da turminha; foram

organizados encontros *on-line* entre professoras, famílias e crianças, mas nós ainda não havíamos criado um vínculo com a escola para que fossem significativos.

Passou-se um ano, minha filha (ainda sem escola) conseguiu vaga em uma instituição de educação infantil conveniada com o município e, portanto, com maior diversidade de colegas, mais plástico e EVA, pátio menor (sem grama e sem barro), professoras mais velhas e com formação menos elevada, mensalidade simbólica, dificuldades financeiras, gestão de freiras voluntárias, “doações são sempre bem-vindas”. Outro universo da educação infantil, onde o glitter, o TNT e as atividades com palitos de picolé reinam absolutas. Eu, no entanto, estava feliz porque, por uma questão ética muito arraigada em minhas crenças, minha filha poderia, assim como eu, estudar em uma escola pública, ter em torno de si colegas e amigos/as das mais diversas origens e culturas. Como formadora de professoras, eu gostaria de investir na escola pública também meus esforços maternos.

Todavia, novamente fomos atropeladas pela pandemia: as escolas fecharam exatamente na semana em que a criança começaria a frequentar sua nova escola. As atividades agora são propostas via Classroom (plataforma Google): as professoras mandam a sugestão de uma atividade por dia, que variam entre pintura e desenho, massinha de modelar, jogos de motricidade, contação de histórias e brincadeiras cantadas. A nutricionista envia uma tarefa ou receita por semana também. Percebo que as mães do grupo gostam de ter ideias para realizar com as crianças, mesmo sobrecarregadas, já que a maioria é de trabalhadoras. Assim como as famílias (pais e mães, no geral) do grupo da escola anterior, também vibravam com a chegada das sacolas (esse compartilhamento dos “resultados” era feito pelo Instagram da escola, que divulgava fotografias e textos enviados pelos pais).

O ano sem escola me ensinou muito, como mãe e como professora, e um dos aprendizados foi o de que em uma escola, seja ela conteudista (educação bilíngue, uniformes impecáveis, aulas de educação financeira desde os três anos, natação e balé clássico), seja ela atrelada aos “nem tão novos” discursos para a educação infantil (barro, canteiros de temperos, materiais não estruturados e brinquedinhos de madeira), ou seja ela uma escola pública nos moldes tradicionais (EVA, contação de histórias, “trabalhinhos” e brincadeiras de roda), há uma só questão que se sobrepõe a todas as outras: o convívio. O crescer e performar na alteridade. O aprender a ser em comunidade. A construção da noção de “mundos comuns”.

O cuidado e o ensino, se houver a intenção e a vontade de que sejam efetivamente realizados, possibilitarão às crianças performarem (n)o mundo: seja com a imaginação, seja em inglês e espanhol, seja com um pedacinho de EVA lambuzado de glitter, com o mais caro dos Fisher-Price ou com um cubo de madeira de reflorestamento. Não é o objeto que está em questão, mas a ação da criança sobre o objeto: esse é o ponto nevrálgico, a questão fundamental da educação infantil. O mundo agindo e atravessando as crianças, os “mundos compartilhados” agindo na constituição de “mundos particulares”, através das sensações, dos encontros, da ética e da estética que permeiam esses encontros. Mundos comuns e mundos incomuns, concomitantes (ROUSSEL; CUTTER-MACKENZIE, 2018).

E não estou aqui defendendo que a proposta pedagógica de cada instituição de educação infantil seja irrelevante, obviamente que não, mas que há um atravessamento que pode estar presente em diferentes modalidades pedagógicas e projetos institucionais e que se sobrepõe em relevância aos modos de constituição de currículos, sendo ele próprio um definidor curricular: o convívio com as outras crianças, a construção de uma ética da amizade. E é a partir desta falta atávica no ano pandêmico, que problematizo os performances da menina nas observações e reflexões que seguem, ao criar uma estética de si.

## **2 O confinamento e o performar a casa: quando uma torneira é um rio**

Quando o espaço para crescer e se relacionar com o mundo, ser atravessado pelo mundo, se redimensiona abruptamente, reelaboramos modos de ser e estar. Para as artes da cena o espaço sempre foi e sempre será uma questão primordial: a topologia da cena, onde a cena acontece, quais seus relevos e acidentes geográficos, qual a disposição espacial, qual o modelo de relação palco e plateia no teatro ou na dança espetaculares. Os lugares tomados de assalto por uma performance ou os lugares performados por um performer (*site-specific*) são, por conseguinte, ressignificados. Vivemos intensamente a performance da casa em 2020 e seguimos neste experimento não voluntário em 2021. Muitos artistas, coletivos e projetos em artes da cena criaram, produziram e ressignificaram os espaços da casa através de videodança, videoperformance e *lives*.

O público e o privado foram definitivamente borrados: as câmeras invadiram a nossa intimidade e nós expusemos, como nunca, a nós mesmos em trajes antes restritos ao lar como pijamas desbotados e camisetas com furinhos, olheiras, cabelos despenteados, chinelo com a tira frouxa, criança atravessando aos gritos a videoconferência. Houve também uma série de vídeos no estilo “bastidores”, que mostravam mães e pais trabalhando (*home office*, palavra que passou a fazer parte de nossos cotidianos, nós os privilegiados da classe média) cercados pelo caos instalado pelos rearranjos ininterruptos de objetos variados e restos de comida e suco pelos espaços comuns da casa (vulgo bagunça), em que crianças e animais domésticos imundos lutavam entre poeira e plantas despedaçadas. Uns fizeram pão, muitos plantaram em vasos nas varandas diminutas. As gavetas e armários arrumados nas primeiras semanas de reclusão em 2020 já são ninhos de ratos novamente em 2021, contrastando com os cabides das “roupas boas, de sair” praticamente intocados há mais de ano. Nesse panorama, a criança também performou: entre pelos, migalhas, lágrimas, bolo dia sim outro também e pão caseiro.

---

FERREIRA, Taís. **Criança-performer sem educação infantil: Observações da mãe-documentarista em um ano de vida pandêmica.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021

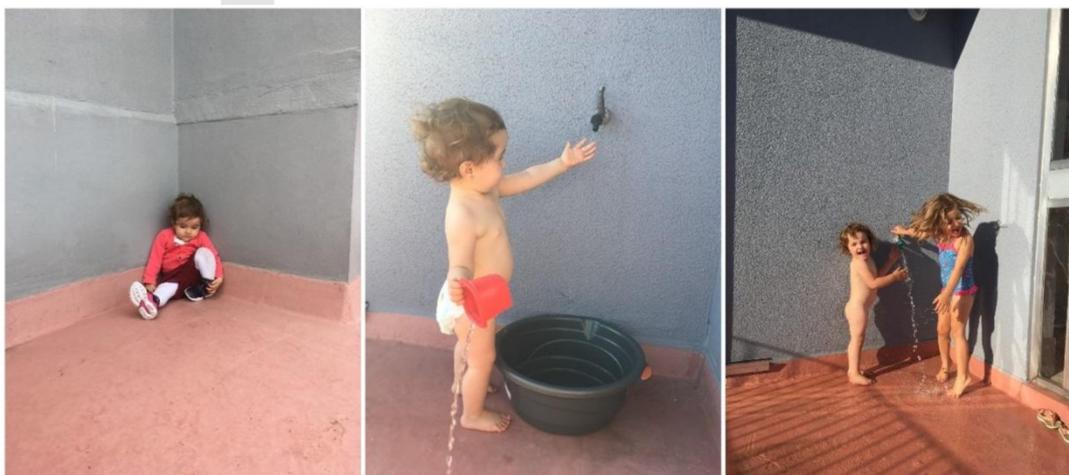
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

No início do isolamento social, uma bacia e uma torneira em um terraço foram os símbolos da experimentação. A criança aprendia a caminhar e de uma hora para outra a superfície lisa e sem obstáculos do apartamento passou a ser o único terreno a ser explorado. Não havia dentro da casa ou no terraço terra, grama, oscilações, desníveis: plano plano plano, reto reto reto. A menina de um ano e quatro meses explorava a casa: escalava prateleiras imitando os gatos, subia em todas as cadeiras e braços de sofá, tentava a seu modo criar desafios corporais àquela falta de variabilidade que o espaço único trouxe, acachapadoramente. Foi neste momento que começamos a frequentar o terraço do prédio: um amplo espaço vazio, nada havia nele, apenas um chão pintado de vermelho e um sol azul sobre nossas cabeças, tédio. O vermelho, as linhas retas do edifício, o azul do céu e, enfim, a torneira!

A torneira tornou-se a protagonista de muitas descobertas e experimentações sensoriais e estéticas: água contra o vento, água contra a luz, água escorrendo e jorrando, água forte e bem fraquinha, aguinha e aguão, “barulhinho, barulhão” (Tiquequê<sup>15</sup>), poça no chão vermelho (me vêm à mente as tábuas pintadas de vermelho da varanda de minha avó, onde eu brincava quando tinha a idade de minha filha e que ainda persistem em minhas memórias: a casa verde e a varanda vermelha), banho na bacia acinzentada. Interações sensoriais que criaram movimentos e sons naquele terraço vazio, que na relação da criança com a materialidade fluida da água nos dias quentes que ainda restavam antes do inverno úmido e gelado do Sul chegar, fizeram os dias murchos e meio tediosos serem atravessados por horas onde tudo era jogo, movimento, transitoriedade, prazer e experimentação em um tempo-espaço apartados do cotidiano de baixo (o apartamento), porém dele componente (HUIZINGA, 1971).

Uma leitura recente (ROUSSEL; CUTTER-MACKENZIE, 2018) trouxe às minhas reflexões sobre crianças e infâncias um cabedal filosófico e científico para explicar aquilo que é denominado pelos autores uma “estética da infância”, que, segundo os mesmos, não pode jamais ser dissociada de uma ética e da política quando pensamos nas relações ecológicas, nos “mundos comuns” ou mundos

compartilhados que vivemos. No entanto, defendem os autores que há uma experiência única, intransferível e inalienável no nível corporal e sensorial que só pode ser lida em suas qualidades estéticas: os atravessamentos mútuos entre crianças e mundo, entre seres animados e inanimados, matéria tangível e intangível, acontecem no corpo para aquém e além da política e da ética. Essa estética de si, essa estética existencial, essa experiência estética provocada nos experimentos da criança com a matéria (água e luz, neste caso, ar em movimento se levarmos em conta o vento do terraço) são o alicerce para a compreensão de uma ética existencial e de ações que colaborem para políticas de um coabitar possível entre todos os seres no mundo.



Fotografia 1 – Tédio nos ângulos retos do terraço, a descoberta da torneira e, finalmente, o prazer da partilha do gozo. Fonte: Arquivo da autora.

Dentro da casa, os processos de ressignificação simbólica de objetos banais e cotidianos e a descoberta de outras materialidades também foram realizados pela criança. Durante alguns meses, a menina e Tia Uka dedicaram-se a uma bioconstrução a partir de material reciclado ou, usando termo mais prosaico, à velha e boa casinha de caixa de papelão. Mais uma vez, há algo de minha infância que permeia meu imaginário: nasci em um lugar frio, em pleno inverno gaúcho. Minha mãe precisava lavar minhas fraldas em uma área externa. Conta

ela que me deixava deitada brincando dentro de uma caixa de papelão forrada com cobertores: a bebê dentro da caixa. Segundo ela eu me sentia confortável, segura e aquecida e nunca chorava na caixa.

Por aqui, a caixa ganhou aberturas: janelas, portinhas. Com o tempo um segundo andar: era já quase uma mansão. Gatos e bebê se intercalavam na ocupação; brinquedos, ursos, livros e outras quinquilharias também. Entrar e sair, explorar as diversas aberturas e relações de maleabilidade do material, pintar seu exterior, rasgar pedacinhos, pendurar coisas, entrar e sair de outro jeito, trancar-se dentro, dizer “oi, vizinha!” da janela, expulsar os gatos que lá dormiam. A caixa-casa foi jogo, foi espaço interior-exterior, sendo ressignificada pelas ações da criança-performer, que ao se apropriar do entra e sai, performava aquilo que não mais podia fazer: entrar e sair da própria casa. Por longos meses de inverno, a menina não atravessou o portão que dava para a rua. Mas ela e a tia criaram uma casa na qual os gatos e ela entravam e saíam livremente, performando a vida desejada de gatos e de crianças que, infelizmente, na conjuntura das grandes urbes vivem, e já viviam desde antes da pandemia, amparados pelas redes de proteção, pelas telas que jamais os deixarão cair em voo livre.

Há que se pensar nas consequências de gerações protegidas (não estou aqui criticando as medidas de segurança, note-se) em quase todas as instâncias que envolvem o corpo no mundo: não pode cair, não pode sair, não pode sujar, não pode gritar, não pode chorar, não pode machucar, não pode correr, não pode. Performar o voo livre dos pássaros, únicos companheiros, seres viventes do céu azul do terraço, é ensaiar jogar-se ao mundo, sem telas: o jogo simbólico em ação. Internalizar as telas de proteção e as grades pode ser fatal: é bom que as rompamos, nem que seja no faz de conta. No vai e vem do jogo de exercício. Entrando e saindo da caixa. Saindo da casinha.



Fotografia 2 – Sequência de entradas e saídas na casa-caixa. Fonte: Arquivo da autora.

Todas essas ações da criança sobre os objetos, os espaços, as materialidades são ações que aconteceram em um processo indissociável à construção de conhecimento e de linguagem. A comunicação com os outros da casa (animais humanos e não humanos, plantas, objetos, excrementos e alimentos, entre outros), a expressão de desejos, conquistas, compartilhamentos, convívio: tudo isso foi performedo pela menina.

Muito tem se falado no âmbito da educação infantil, desde seus primórdios, sobre as diferentes linguagens a serem aprendidas, apreendidas e desenvolvidas pelos bebês e crianças bem pequenas. Em um processo lúdico e funcional, Piaget nos explica através da sua epistemologia genética como essa construção de conhecimento é operacionalizada nos primeiros anos de vida, desde o reflexo de sucção ao jogo de regras convivial, atravessados pelo desenvolvimento da moral<sup>16</sup>. Outro pedagogo bastante em voga no Brasil contemporaneamente é o italiano Lóris Malaguzzi, que vai falar das “cem linguagens” das crianças, que têm sido difundidas por educadoras e educadores brasileiros que tiveram contato com as experiências em educação infantil do norte da Itália. Ainda mais próximo a mim, meu colega Gabriel Junqueira Filho já há algumas décadas vem desenvolvendo a temática das “linguagens geradoras” (2015) na educação infantil, pensando na construção de currículos, de conteúdos e de saberes a serem experimentados e experienciados com as crianças pequenas.

Ao fim, como acadêmica, professora de teatro e mãe, posso dizer que estamos todos juntos caminhando em um mesmo sentido, ainda que partindo, por vezes, de referências diversas: observar as crianças, criar conjuntamente e ofertar, do modo mais profícuo, o mundo a elas (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). A nós, adultos, é dada a função de dar a ver, amorosamente, o mundo às crianças, que em suas interações intangíveis, tangíveis e irrepetíveis (mundos incomuns, mundos únicos e insubstituíveis das relações estéticas de cada sujeito), agirão perenemente sobre o mundo comum, aquele que todos dividimos, coabitamos e transformamos com nossas ações. E, ao lado desta estética, inalienavelmente, a ética e a política na construção dos “mundos comuns”, a partir de nossos “mundos incomuns” (ROUSSEL; CUTTER-MACKENZIE, 2018).

Tudo isso como preâmbulo para mostrar uma experiência estética e sensorial com tintas, na qual as expressões de prazer nas imagens são suficientemente eloquentes para que possamos compreender de modo não discursivo e sim visual a presença de um performar que se dá em uma estética de si e também em uma “intenção estética infantil”, pois a criança, ao gozar a alegria da experimentação com os materiais, sabia ser observada e gerar prazer também na adulta que documentava a experiência.

E parto, então, para pensarmos como é ser uma mãe-professora-pesquisadora em um processo que, para além dos registros “fofos” de atividades da criança a serem compartilhados nas redes sociais e com os parentes, gera material a ser analisado, material que produz reflexão. Cumpre notar que esta reflexão está associada obviamente às leituras acadêmicas, às muitas *lives* e debates sobre as infâncias e a educação infantil acompanhados durante a pandemia, ao trabalho junto às estudantes de pedagogia e às bolsistas de extensão. Assim, tornei-me uma documentarista pedagógica, uma mãe-documentarista. Cumpre citar aqui que as redes da maternidade (grupos de WhatsApp, encontro de mães na pracinha, rodas de conversa, páginas e fóruns de discussão na internet, etc.) e o compartilhar a maternagem são processos que foram (e são) fundamentais em

minha constituição como mãe. Só que essa mãe já era pesquisadora, já tinha interesse e discutia as infâncias, a produção cultural para crianças, a educação, tudo isto antes de tornar-se mãe.

Essa noção de documentação pedagógica tem sido extensamente debatida por Fochi (2019), para quem esse processo de narrar o cotidiano e entender os processos vivenciados pelas crianças nos espaços e tempos escolares é uma ferramenta profícua de reflexão propositiva. Para o autor, a partir da observação atenta, da construção de “mini-histórias”, narrativas curtas amparadas em registros audiovisuais (fotos, desenhos, vídeos, áudios) que vão “dar a ver” nas atividades cotidianas aquilo que elas têm de transgressor, transformador e potente (para usar um termo também em voga nas humanidades), é que se pode construir um projeto pedagógico. Assim, o processo de traçar estratégias pedagógicas com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas pode ser balizado pela observação atenta, pela escuta das crianças e pelos produtos da documentação pedagógica, pelas mini-histórias e registros reflexivos que serão material indutor criativo para as educadoras.

Como mãe de criança-performer sem educação infantil, de certo modo, também por ser professora, acabei me colocando neste lugar, e ainda que não tenha traçado “um currículo para a criança sem escola” ou mesmo “temas geradores”, eu busquei ofertar uma variabilidade de materiais e propostas que incluíssem uma dimensão exploratória material e simbólica. E aqui trago também como referência o trabalho que a professora aposentada da Faced/UFRGS Susana Rangel Vieira da Cunha (2019) vem realizando ao longo de décadas ao problematizar a arte na educação infantil, baseada principalmente nas possibilidades exploratórias das materialidades na constituição de mundos simbólicos de pedagogas e de crianças pequenas (mais uma vez o mundo incomum que se torna mundo comum e vice-versa, em situações em que ética e estética se imiscuem).



Fotografia 3 – Sequência do prazer na exploração das materialidades no/com o corpo. Fonte: Arquivo da autora.

### **3 O reencontro com o mundo exterior: performar os espaços e tornar-se destemida exploradora**

Certa feita, a criança-performer caiu ao escalar uma grade com um amiguinho na área externa do prédio: supercílio aberto, sangue jorrando, choro. Eu acolhi e disse, enquanto caminhávamos de mãos dadas no trajeto de uma quadra entre nosso edifício e o do amiguinho: “Minha filha, as pessoas corajosas carregam cicatrizes.” Essa é só a primeira. Eu confesso que senti um certo orgulho daquele cortezinho de um centímetro de onde escoria um filete de sangue escuro e viscoso. Performar também causa dores e danos, porque mobiliza, porque faz com que as estruturas naturalizadas sejam rompidas, porque a ousadia e o risco físico fazem parte da performance. Imediatamente me vem à mente as imagens das performances primevas de Marina Abramóvic, aquelas dos anos de 1970, em que ela se colocava vulnerável e era (literalmente) sangrada pelo público com os olhos transbordando em lágrimas, em que ela própria se cortava e o sangue escorria escuro e vibrante de uma barriga marcada por uma estrela de Davi. A beleza juvenil, o colocar-se à disposição, o enfrentar o medo e o risco, o lançar-se ao desconhecido: um filete de sangue que escorre pela testa, silencioso, as lágrimas se misturando ao sangue, fruto de um “querer-fazer” consumado. Minha criança-performer e Marina, performers da coragem.

---

FERREIRA, Taís. **Criança-performer sem educação infantil: Observações da mãe-documentarista em um ano de vida pandêmica.**

**PÓS:**Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

Dito isto como preâmbulo, gostaria de traçar agora o percurso que vai do confinamento à lenta e gradual retomada do mundo exterior na vida da menina: os reencontros, o performar outros espaços e tornar-se uma destemida exploradora. Após um isolamento social rígido de 16 de março de 2020 até meados de agosto do mesmo ano, em que a menina não atravessou a porta do prédio nenhuma vez e a mãe saiu somente para algumas raras atividades de primeira necessidade, impôs-se uma lenta e gradual abertura. Assim, a criança-performer foi levada à casa dos avós para lá passar uma temporada, pois era casa, dotada de pequeno pátio posterior e um jardim com varandinha. Já não mais podíamos viver sem o mundo exterior. O encontro com os avós foi o início de um processo de retomada de relação performativa com elementos externos: outros sujeitos, outros espaços, outros vasos e outros gatos. Ali a menina, amparada pelos avós, colheu morangos no pé e os saboreou ainda sujos de terra (os avós plantaram vasos com morangos quando a mãe estava grávida, eram para a menina e continuam frutificando), foi iniciada no ritual gaúcho de “comer bergamota no sol depois do almoço em dia de inverno”, colheu flores com a avó em terrenos alhures, onde não havia ninguém, brincou na grama do jardim, perseguiu os gatos velhos ao ar livre, caçou borboletas novamente, escutou rádio de pilha com o avô.

Finda a “temporada de férias”, retornamos à cidade grande e, muito, mas muito lentamente, começamos a ir ao parque: primeiro no carrinho, depois saídas do carrinho para explorar espaços verdes abertos, observar formigas, conhecer abelhas, reconhecer flores nas touceiras. Em seguida, o reencontro com a pracinha (que havia sido reformada, neste ínterim). Aos poucos, lentamente, outras crianças voltavam ao parque e às pracinhas dentro dele: sabia-se então um pouco mais sobre o vírus e já era evidência científica que a contaminação entre crianças pequenas era baixa.

A sequência de fotos a seguir me emociona de alguma forma, pois foi a primeira vez, em longos meses, que a criança-performer pôde performar o espaço do parque (que por ficar muito próximo de nossa residência, é quase um quintal) e se relacionar com seus elementos: pisava a grama do parque caminhando

também pela primeira vez, pois havia aprendido a caminhar dentro de casa, na geografia asséptica do piso frio e retilíneo. Neste dia, ela abraçou a grama em deleite, tocou e experimentou a textura dos troncos das árvores. Fizemos, juntas, uma longa sessão de iniciação a uma das minhas atividades preferidas na infância: a observação de formigas. Após os momentos de contemplação e curiosidade com as formigas e as flores, folhas e pedacinhos de galhos que carregavam em fileira, correu para longe da mãe, com os bracinhos abertos como que se entregando ao mundo, fazendo parte dele, compondo com o ambiente um “mundo comum”, sendo atravessada por ele e o atravessando como um raiozinho de lâmpada: um ponto vermelho no espaço verde do parque (ver última foto da sequência 4).

Nascia ali, naquela performance explosiva de vida infantil, no distanciar-se da mãe, uma exploradora destemida, que seguiu e segue, até hoje, investigando e explorando cada canto do parque e das ruas dos bairros, por onde também traçamos longas expedições vespertinas, a colher pitangas ou tentar arrombar portões trancados. Há hoje um pequeno grupo de “amigos”, como ela mesma já os nomeia, que são as crianças da vizinhança sem educação infantil, todas regulando com a idade dela, que frequentam o mesmo parque e suas pracinhas e que são o grupo de convívio social (flutuante) da menina nos últimos meses. Uma pequena bolha de crianças pequenas que aprenderam a se chamar pelos nomes, a reconhecer-se como sujeitos únicos na coletividade. Imitando os maiores, aprendendo a compartilhar e disputar com os da mesma idade, a respeitar a maior fragilidade dos bebês e suas explorações desengonçadas pelo espaço, brincando com a água do bebedouro, a areia do tanque, balançando, escalando, gritando, brigando, chorando, rindo, desafiando, conversando: tornando-se um ser social, dia após dia. Eu, como mãe de criança-performer sem educação infantil, sinto-me altamente privilegiada por ter a possibilidade de propiciar a ela estas relações de convívio<sup>17</sup>.



Fotografia 4 – Sequência de interações com o parque ou o reencontro após quase seis meses.  
Fonte: Arquivo da autora.

#### **4 Performar com a mãe, com os gatos e com os cães: imitação, jogo simbólico, devir-animal**

Sou professora de teatro há algumas décadas. Eu mesma fui uma criança que pôde desenvolver seus performares no sentido espetacular nas oficinas e aulas de teatro e dança que frequentei desde muito cedo em minha vida. Fui professora de crianças, de jovens e de adultos. Sou pesquisadora das infâncias há um tempo considerável também, além de produtora de artefatos culturais para crianças: peças de teatro, fantoches, um livro de minicontos, videoperformances<sup>18</sup>. O jogo simbólico e sua complexificação até a construção da representação teatral (que envolve também o jogo de regras, pois é dotada de intenção estética) sempre foi um interesse presente em minha constituição profissional: como atriz, como professora de teatro, como pesquisadora. Não poderia ser diferente na nova função que assumo agora e na qual venho me constituindo, a materna. Fui, durante o longo 2020 que se estende por 2021, uma mãe-documentarista que queria ver o jogo simbólico acontecer. Muito: desejava ansiosamente enxergar a centelha do jogo de faz de conta nos performares da menina. E vi. E foi incrível, ousado dizer. Ainda é: assistir a uma criança construindo sua capacidade simbólica diante de nossos olhos e a externalizando (pois a capa-

---

FERREIRA, Taís. **Criança-performer sem educação infantil: Observações da mãe-documentarista em um ano de vida pandêmica.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

cidade simbólica acompanha bebês humanos desde seu nascimento) e ver, portanto, nascer a linguagem, não a palavra em si, mas a linguagem, o desejo de relação, isso foi, sem dúvida, o que de mais gratificante me aconteceu neste percurso materno meio às avessas, na qual tenho a nítida impressão de que nunca vou me sentir suficientemente experiente. Tão somente “suficientemente boa”, como nos faz saber o psicanalista Winnicott (1982), que, ousei dizer, deveria ser leitura obrigatória para o aprendizado da maternagem.

Eu sou uma pessoa apegada aos animais: vivo relações de afeto e troca com animais de estimação e uma curiosidade que me acompanha, desde sempre, pelos animais selvagens, pelos minimundos de insetos, pelo comportamento destes nossos outros a habitar o mesmo mundo. E esse meu apego respingou nas performances da criança: foi imitando os animais que ela se iniciou na longa e infundável carreira de jogadora simbólica que corporifica seu jogo. O devir animal se impôs na construção do símbolo: os únicos companheiros de jornada, além de mim e da Tia Uka, atendem pelos nomes meio patéticos de Afonsinho e Gordurinha. São dois gatos idosos, um preto e um amarelo. E foi no jogo de imitação e projeção com eles, nesta interação, que a criança performou longas sessões que envolviam jogos de exercício (saltar, rolar, enroscar, escalar estantes, equilibrar-se na janela e no braço do sofá, lambar, rastejar, espreguiçar, etc.) e em seguida o jogo simbólico: ela era um gato. Antes mesmo de caminhar, tentava escalar a estante que se vê na foto do meio na sequência 5. Ela ainda joga ser a gata frequentemente, esta é uma imitação constante e uma brincadeira entre nós: ela mia, se enrosca e vira gata.

Ela também é um cão, ela foi muitas vezes em meio à matilha do parque: o devir-animal. Cito aqui a colega Paola Menna Barreto, que discorreu há alguns anos sobre o devir-animal deleuziano e a educação:

O devir-animal é real, define-se pela vizinhança do humano com o animal. [...] Como todos os outros devires, é minoritário e não se parece com a entidade molar. O animal existe em nós, não devido a similaridades morfológicas e sim por causa da emissão corpuscular produzida por seu devir. [...] É

contagiar-se, tornar-se animal: tecer como aranha, correr como um cavalo, trepar como gato, uivar como lobo, latir como cachorro, brigar como qualquer bicho (GOMES, 2002, p. 62).



Fotografia 5 – Afonsinho, o gato: modelo de imitação e mestre nos desafios corporais. Fonte: Arquivo da autora.

Assim, a menina em seu devir-criança acrescido de seu devir-animal, além de ter em Afonsinho um grande mestre das habilidades corporais e de ter em Gordurinha um adversário ao esquivar das unhas quando o importunava em seu sono de gato velho, performou com os cães: corre livre e solta no parque em meio aos cães; cães pequenos, grandes, vira-latas e pedigrees e a criança performando, latindo e correndo em disparada, vibrando sendo um cão sob os olhares atônitos dos proprietários, que não costumam ver crianças-cães por aquelas paragens convencionalmente chamadas de “cachorródromo”. Ela ainda hoje gosta de sair da pracinha, onde convive com “os amigos” e dar uma passadinha no gramado para correr com os cães. Há mulheres que correm com os lobos, há uma criança-performer que corre com os cães; sem medo, sem pudor, sem restrições. Esse cachorrinho também lambe a mãe nos momentos de muita felicidade e come comidinhas imaginárias em um coxinho que a mãe faz com as mãos.



Fotografia 6 – A mãe e a imitação das expressões faciais ou apenas “careteiras”. Fonte: Arquivo da autora.

Outro hábito nosso, como mãe e filha, foi e é o de fazermos juntas caretas. Expressões faciais variadas e esquisitas, performando emoções extremas e cotidianas: brabeza, doçura, alegria, espanto, raiva, tristeza, etc. A criança-performer é uma excelente careteira e se deleitava, quando era menor, com o que provocava nos adultos ao exercitar suas caretas: risadas, admiração, elogios. Os adultos sentiam-se tocados por aquela criança tão pequena performando emoções tão “teatralizadas” e sei que isso se deve ao convívio comigo. Essa brincadeira entre mãe e filha tornou-se uma estratégia de afecção, na qual a criança ao performar suas caretas, sabia que estaria atingindo os adultos e as outras crianças, em um processo de intenção estética visível. Hoje, ela nomeia as expressões de acordo com as emoções, juntando às caretas gestos simples: “estou braba” vem acompanhado de testa franzida, cabeça baixa e bracinhos cruzados. Assim como reconhece nas outras pessoas as emoções que estão em jogo, quando estas são externalizadas. Faz-se assim uma educação sentimental, uma educação performativa e estética, em que os sentidos, as sensações e as emoções são testados, jogados, brincados pela criança e, assim, aprendidos e elaborados.

## **5 Fechamento: a educação infantil como lugar privilegiado**

### **do convívio**

Eu poderia ainda discorrer por muitas páginas sobre os performares da criança sem educação infantil no ano pandêmico, mas me ateei a estas situações que narrei acima, que me parecem já um panorama bastante rico das possibilidades de performance infantil no/com/através e atravessada pelo mundo. A construção de um “mundo comum” e de seu “mundo incomum”, privado, intransferível, sensivelmente único. E fechando estas reflexões oriundas da vida hodierna, friso que a educação infantil é o espaço privilegiado para o exercício da performance com e para o outro, do convívio, do constituir-se na alteridade e da promoção de uma ética da amizade. É na escola de educação infantil que acontecerá aquilo que prototipicamente se esboça na pracinha: a criação de um bando, de uma gangue, de laços de pertencimento e de não pertencimento, de escolhas e de tornar-se um sujeito autônomo que me levarão a reproduzir aqui uma última anedota, que é uma história real que aconteceu quando eu tinha cinco anos e frequentava a educação infantil. A seguinte história de rebelião marcaria minha vida na busca por uma ética da amizade, que está na base de uma estética de si.

#### **Fuga da normalista**

Todo sábado de manhã, quando eu estava no jardim-de-infância, havia aula com alguma normalista. Normalista é a moça que estuda para ser professora de crianças, mas ainda não é. Na nossa sala, bem grandona, com cantinho de leitura, de brinquedos e mini cadeiras com mini mesas redondas e mini privadas no banheiro, eu sempre sentava com a Ângela, o Ale e a Diana. Naquele dia a normalista nos trocou de lugar: eu teimei que não trocaria. Ela me mandou para a cadeirinha de pensar. Aí eu pensei: - Ela não é a professora, vou reclamar na secretaria. Levantei na direção da porta, ela atravessou minha frente e abriu o corpo diante da porta, como uma estrela do mar, e gritou: - A senhora não sai daqui! Voltei para a cadeirinha de pensar. Foi quando, em um segundo, vi que ela estava de costas, debruçada sobre alguma outra criança. Pulei da cadeirinha sem pensar, juntei minha lancheira e meu casaco e saí correndo. Corri, atravessei o pátio de brincar das crianças pequenas, corri, atravessei a área coberta, corri, atravessei o pátio de jogar das crianças grandes, corri e... eu estava

na rua. Não dava mais pra voltar atrás: corri, corri, corri e cheguei em casa, arfando, bufando, chorando, vermelha. Fui me abrigar na casa da Vó Antonieta, certa de que sofreria por muitos e muitos anos da minha vida as consequências daquela corrida numa manhã fria e ensolarada de um sábado de inverno (FERREIRA, 2014, p. 68-70).

Eu espero, sinceramente, que minha filha possa perpetrar muitas “fugas da normalista” em nome de uma estética da infância (e da vida) amparada nos laços de amizade, cuidado com o outro, amor pelo mundo, que certamente terão seu cerne no dia em que as escolas reabrirem (com educadoras, gestoras e funcionárias vacinadas) suas portas de modo seguro e saudável. Não há nada mais incrível do que documentar, de perto, os performares de uma criança em seus percursos de vir a ser, de tornar-se sujeito, de aprender a aprender, a fazer e a ser. Contudo, não há nada mais bonito do que ver esses performares acontecendo no convívio e na alteridade com seus pares, e isso só a escola pode nos dar, ofertando-nos, amorosamente, o mundo. Construindo o mundo comum e o mundo incomum. Porque “somos um bando um bando um bando um bando e muitos outros<sup>19</sup>”.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, S.S. (org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 127-140. Disponível em: <<https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/Ebooks//Pdf/978-85-397-0663-1.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2021.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Como vai a arte na educação infantil? **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 5, n. 3, ano 5, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/16827/11114>>. Acesso em: 12 nov. 2021.
- FABIÃO, Eleonora. Programa performativo - o corpo-em-experiência. **ILINX**. Revista do LUME, São Paulo, n. 4, 2013. Disponível em: <<https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/276>>. Acesso em: 12 nov. 2021.
- FERREIRA, Taís. **Minicontos da Tati, Tatá, Tís, Tisoca**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- FOCHI, Paulo S. **A documentação pedagógica como estratégia de construção do conhecimento praxiológico**. 2019. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <[https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/publico/PAULO\\_SERGIO\\_FOCHI\\_rev.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/publico/PAULO_SERGIO_FOCHI_rev.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2021.
- GOMES, Paola Basso Menna Barreto. Devir-animal e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25916>>. Acesso em: 12 nov. 2021.
- HARTMANN, Luciana; GASPERIN, Luiz Eduardo. A criança protagonista: propostas de transformação do espaço-tempo escolar em uma escola de Educação Infantil. **Rascunho**. Pesquisa em Artes Cênicas, Uberlândia, v. 5, n. 3, 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/43429/24968>>. Acesso em: 12 nov. 2021.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel. Múltiplas linguagens na educação da infância: protagonismo compartilhado entre professor, crianças e conhecimento. *In.*: FLORES, M.L.R;
- LARROSA, Jorge Buendía; DE LARA, Nuria Pérez (org.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444/9447>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. **Em defesa da escola**: uma questão pública. São Paulo: Autêntica, 2013.

ROUSSEL, David; CUTTER-MAKENZIE, Amy. Uncommon Worlds: Toward an Ecological Aesthetics of Childhood in the Anthropocene. *In*: CUTTER-MACKENZIE-KNOWLES, A. *et al.* (ed.). **Research Handbook on Childhoodnature**. Switzerland: Springer International Handbooks of Education, 2018. Disponível em: <[https://doi.org/10.1007/978-3-319-51949-4\\_88-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-51949-4_88-1)>. Acesso em: 12 nov. 2021.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

## NOTAS

- 1 Trecho da canção “O seu amor”, de Caetano Veloso e Gilberto Gil, álbum Doces Bárbaros 2, 1976.
- 2 Notícia veiculada pela Agência Brasil, em 29 de janeiro de 2021. Disponível em: <[https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-01/censo-escolar-2020-aponta-reducao-de-matriculas-no-ensino-basico#:~:text=O%20ensino%20fundamental%20%C3%A9%20a,6%25\)%20dessa%20etapa%20educacional](https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-01/censo-escolar-2020-aponta-reducao-de-matriculas-no-ensino-basico#:~:text=O%20ensino%20fundamental%20%C3%A9%20a,6%25)%20dessa%20etapa%20educacional)>.
- 3 O uso do termo “livrinho” no diminutivo não é pejorativo, mas esse era um livro fininho, de poucas páginas e impacto tremendo entre nós, jovens acadêmicos preocupados com as questões das infâncias. Tornou-se, portanto, um “livrinho imenso”.
- 4 De acordo com as definições etárias da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, MEC, 2018) da Educação Infantil, “bebês” são crianças de zero a 1a6m, “crianças bem pequenas” de 1a7m a 3a11m e “crianças pequenas” de 4 anos a 5a11m.
- 5 Ver pesquisa lançada em 5 de abril de 2021, sobre o mapa da fome no Brasil durante a pandemia, pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, que traz a notícia de que nos últimos meses de 2020, a fome atingiu 19 milhões de brasileiros e que 55,2% dos domicílios brasileiros conviveram com algum grau de insegurança alimentar. Cumpre notar que em 2014 o Brasil havia saído do “mapa da fome” da ONU, posto que infelizmente retoma. Disponível em: <<http://olheparaafome.com.br/>>.
- 6 Não coincidentemente, já que estas temáticas fazem parte dos meus interesses, escutei no formato de podcast um dos encontros do evento “Na janela – jornadas antirracistas”, promovido pela Companhia das Letras, no dia 27 de junho de 2020. Este episódio intitula-se “Educação e infâncias negras” e os convidados foram os educadores e escritores Kiusam de Oliveira, Bel Santos e Otávio Júnior. Os relatos de como crianças negras no Brasil vêm transgredindo e ressignificando os lugares onde são postas pelo racismo estrutural são emocionantes. Indico a escuta, na Rádio Companhia, canal da editora nas principais plataformas de música e podcasts (Spotify, Deezer, etc.).
- 7 As mortes no Brasil em 18 de março de 2021, segundo fontes do consórcio de imprensa nacional, chegam a quase 290.000. No dia do fechamento deste texto, meados de abril de 2021, as mortes por Covid no Brasil chegaram a 355.000.
- 8 A menina Ágatha Vitória Sales Félix, de 8 anos, foi assassinada por uma bala disparada por um policial militar no Complexo do Alemão, Rio de Janeiro, em 20/10/2019, quando chegava em casa com sua mãe.  
O menino Miguel Otávio Santana da Silva, de 5 anos, foi assassinado ao ser abandonado sozinho em um elevador de um prédio de luxo em Recife, Pernambuco, em 2/6/2020, pela patroa da mãe do menino, e cair do nono andar. Essas são somente duas das centenas de crianças negras assassinadas pelas mãos do estado e pelas mãos das elites brancas neste país.
- 9 Eu vivo uma maternidade solo desde o início de 2018, quando engravidei. Essa é a realidade de 11,5 milhões de mulheres-mães brasileiras segundo dados do IBGE de 2016. Reitero o dado alarmante de que mais de 5 milhões de brasileiros e brasileiras sequer possuem o nome do genitor/pai em seu registro de nascimento. Esses dados são fruto da estrutura patriarcal que desonera os homens das obrigações materiais e afetivas da paternidade, onerando, conseqüentemente, as mulheres.
- 10 Ver: COUTO, Mía. **Estórias abensonhadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- 11 Luciana Athayde Paz, conhecida como Luka Paz no meio teatral porto-alegrense, atriz, professora de teatro, doutora em educação, mãe da Liz e tia da Anita, que nos acompanhou durante os primeiros meses de pandemia, dividindo as inseguranças, medos e também momentos alegres e tragicômicos da situação anômala que ainda vivenciamos.
- 12 Iniciei minha carreira no ensino superior em 2004, como professora substituta do DAD/UFRGS, até 2005. Em 2006 fui professora na UCS. Atuei como docente efetiva do Centro de Artes e Letras da UFSM de 01/2007 a 12/2008, do Centro de Artes da UFPel de 01/2009 a 08/2019 e em 16/08/2019 ingressei na Faculdade de Educação da UFRGS, na qual atuo junto aos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Teatro.
- 13 Um dos coleguinhas naquele momento é hoje o melhor amigo de minha filha, amizade esta que se desenvolveu nos tempos de “abertura pandêmica”, em que eles começaram a brincar juntos no pátio em frente ao prédio do menino, por onde passávamos em nosso passeio vespertino pelas ruas do bairro. Benjamin foi diagnosticado este ano dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

## NOTAS

---

Eles brincam juntos semanalmente e têm uma relação lúdica e afetuosa, de troca e parceria, de amizade, enfim: aquela que tanta falta fez durante o confinamento pandêmico.

14 Proposições pedagógicas para a primeira infância propostas pela pediatra húngara Emily Pikler no pós-guerra europeu.

15 Música do grupo Tiquequê, um dos mais relevantes coletivos produtores de músicas para crianças no país, ver: <<https://www.youtube.com/watch?v=aAGwAbe3Emc>>.

16 Às leitoras e aos leitores que não estão familiarizados com as teorias de Jean Piaget, eu sugiro o documentário da Coleção Grandes Pensadores da Educação, *Piaget por Ives de la Taille*, no qual um excelente resumo das extensas obras deste pesquisador, amparado por recursos audiovisuais, é apresentado pelo professor Ives De La Taille. Disponível aqui: <<https://www.youtube.com/watch?v=dYOaRhmJGSA>>.

17 Sem nunca perder de vista a medida do risco que não fazer um isolamento social restrito traz, mas sou consciente de que assumimos o risco ao empreender a lenta e gradual abertura do apartamento para os mundos do parque e da rua. Os protocolos sanitários (distanciamento social, uso de máscara, higienização das mãos, etc.) foram seguidos e ainda o são pela nossa família, mesmo em ambientes externos ou públicos.

18 O Projeto Hanna (PROEXT/UFRGS) produziu, ao longo de 2020, sete vídeos curtos para crianças, disponíveis em: <<https://www.ufrgs.br/projetohanna/>>.

19 Verso da canção “De um bando”, do músico gaúcho Bebeto Alves, do disco Salvo (1979).

# Performance-based drama therapy: Autobiographical Performance as a Therapeutic Intervention

*Terapia dramática baseada no desempenho:  
Desempenho autobiográfico como intervenção  
terapêutica*

*Terapia dramática basada en la actuación:  
La actuación autobiográfica como intervención  
terapéutica*

Susana Pendzik

Tel Hai College and Hebrew University of Jerusalem

E-mail: [pend@netvision.net.il](mailto:pend@netvision.net.il)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5458-799X>

## ABSTRACT:

This paper articulates the basic features of Autobiographical Therapeutic Performance (ATP). Contextualizing it in drama therapy practice as a performance-based intervention, the paper describes ATPs roots in experimental theatre and grounds its features in psychotherapy concepts. The paper outlines the main therapeutic constituents of ATP: Narrating lived experience, shaping the material into aesthetic forms, embodying, and rehearsing personal stories that have been processed, performing in front of an audience, and integrating new insights in the post-performance reflection. Finally, a “warning” is voiced about the potential danger of using this intervention when it’s not adequate.

**Keywords:** *Autobiographical Therapeutic Performance. Drama Therapy. Therapeutic Theatre.*

---

PENDZIK, Susana. **Performance-based drama therapy: Autobiographical Performance as a Therapeutic Intervention.**

**PÓS:**Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

245

## RESUMO:

Este artigo articula as características básicas do Desempenho Terapêutico Autobiográfico (ATP). Contextualizando-a na prática da terapia dramática como uma intervenção baseada na performance, o artigo descreve as raízes do ATP no teatro experimental e fundamenta suas características nos conceitos da psicoterapia. O artigo delinea os principais constituintes terapêuticos do ATP: narrando a experiência vivida, moldando o material em formas estéticas, incorporando e ensaiando histórias pessoais que foram processadas, atuando diante de um público e integrando novos insights na reflexão pós-execução. Por fim, um "aviso" é dado sobre o perigo potencial de usar esta intervenção quando ela não é adequada.

**Palavras-chave:** *Performance terapêutica autobiográfica. Terapia Dramática. Teatro Terapêutico.*

## RESUMEN:

Este artículo articula las características básicas de la Performance Terapéutica Autobiográfica (ATP). Contextualizándola en la práctica de la dramaterapia como una intervención basada en la actuación, el artículo describe las raíces de la ATP en el teatro experimental y fundamenta sus características en los conceptos de la psicoterapia. El artículo esboza los principales componentes terapéuticos de la ATP: Narrar la experiencia vivida, plasmar el material en formas estéticas, encarnar y ensayar las historias personales que se han procesado, actuar frente a un público e integrar nuevas percepciones en la reflexión posterior a la actuación. Por último, se hace una "advertencia" sobre el peligro potencial de utilizar esta intervención cuando no es adecuada.

**Palabras-claves:** *Actuación Terapéutica Autobiográfica. Dramaterapia. Teatro Terapêutico.*

Artigo recebido em: 10/08/2021  
Artigo aprovado em: 24/09/2021

Drama therapy can be broadly defined as the use of dramatic and theatrical forms for therapeutic purposes. This definition encompasses a wide variety of interventions, such as free playing and game playing, using projective tools,

---

PENDZIK, Susana. **Performance-based drama therapy: Autobiographical Performance as a Therapeutic Intervention.**

**PÓS:**Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

action techniques, and many other creative processes (BAILEY, 2007; LANDY; MONTGOMERY, 2012), which have their ability to create an island of imagination that is embodied in the here-and-now as a common denominator. This island is called *dramatic reality* and it functions like a parallel universe that we construct by means of our imagination and materialize as an “as if.” Within dramatic reality, many painful and sensitive issues that affect us in real life can be experienced, expressed, and worked through, without making us feel overwhelmed by them (PENDZIK, 2006). Children can voice their rage while playing monsters or allow themselves to express their fears while embodying a wounded little bird. Adults can use metaphors, images, and role-play to create a safe distance between themselves and their feelings, so that their traumatic or emotionally challenging experiences are easier to bear and to transform (PITRUZZELLA, 2017; PENDZIK; BRIK LEVY, 2018).

Drama therapy is a process-oriented approach. Most drama therapy interventions are deconstructed dramatic techniques merged with established psychotherapeutic and psychological theories, in which the creative process is the compass guiding the therapeutic progress. However, there is a special brand of drama therapy, called the *performance mode*, in which the theatrical and performative features of the field become intensified (PENDZIK, 2021). In this approach, the performative frame is the therapeutic setting: Therapeutic performance is a time-limited intervention in which the development and the presentation of a performance constitutes the therapeutic process itself (SNOW, 2009; BAILEY, 2009). The modality involves all the phases that lead to the production of a performance – including its creation, the rehearsal phase, the performing event, and the post-performance reflection and integration (SNOW *et al.*, 2003; EMUNAH, 2020). All the elements pertaining to the performance, from the choice of the play, through the casting, aesthetic choices, dramaturgy, and presenting event details (such as, who will be the audience of the performance) are conceived and considered with a therapeutic purpose in mind (PENDZIK, 2014).

This form of drama therapy intervention is particularly intriguing, and sometimes even difficult to understand in therapeutic terms. For a start, the term *performance* is often identified with the public domain: “A performance exists in the moment of bodily co-presence of ‘actors’ and ‘spectators’” (FISCHER-LICHTE, 2014, p. 19). In contrast, the word *therapy* is usually associated with intimacy, emotional closeness, confidentiality, and containment – and is perceived as belonging to the realm of the private. Hence, the notion of *therapeutic performance* appears at first glance to be contradictory – an oxymoron that Richard Sennett (1974) clearly articulated when writing: “theatricality has a special, hostile relationship to intimacy; theatricality has an equally special, friendly relation to a strong public life” (p. 37).

Drama therapists Renée Emunah and David Johnson stated many years ago that a performance is “like a planned crisis: one knows when it is coming, but no matter what one does to prepare” (EMUNAH; JOHNSON, 1983, p. 236), its arrival intensifies our emotions and always entails a terrifying moment. Performers know from their own experience that the fear of failing to perform (or stage fright) can be overwhelming and even paralyzing (STANISLAVSKI, 1989). Often times, as the performance date approaches, fears and anxieties seem to take over a person, sometimes bringing people to “act-out” vulnerable, and potentially damaging aspects of themselves. How could this terrifying experience be therapeutic?

Performance-based drama therapy includes various therapeutic theatre forms. Classical plays or universal stories can be used or adapted to be performed by a group of people. Snow *et al.* (2003) describe the development of a performance based on the story of *Pinnocchio* with adults with developmental disabilities. According to them, “this story was chosen because of its deep mythological content and its beautiful central metaphor of the longing to become ‘real.’” (p. 76). Zeina Daccache (2016) created a play called *12 Angry Lebanese* based on Reginald Rose’s teleplay from 1954 *Twelve Angry Men*, with male inmates of the Roumieh prison in Beirut, in which personal monologues were interspersed in the text. She also performed the *Scheherazade’s Diary*, based on the character of the

*One Thousand and One Nights*, with women inmates of the Baabda Prison. In both cases, the therapeutic results were astounding. Kauder-Nalebuff (2018) worked on Aristophanes' *The Birds* in a nursing home with older adults, for whom the creative work and the sense of community that it generated were incredibly meaningful. Among other things, the play was chosen because it "touches profoundly on themes around displacement and hierarchy (p. 289). Ali *et al.* (2018) reports on the performance of Shakespeare's monologues to treat military veterans suffering from traumatic stress. According to them, many Shakespearean characters are war veterans or related to military veterans and their monologues represent the suffering of veterans "by an elevated language that serves to both capture and honour that suffering" (p. 156). In addition, the iambic pentameter that characterizes the Shakespearean monologues echoes the human heartbeat in its rhythm, thus aiding "the veterans in developing the stress-reducing grounding and breathing practices" (p. 156).

A particular form of performance-based drama therapy is the *autobiographical genre*. Autobiographical Therapeutic Performance (ATP) involves the development of a piece that is based on the performers' personal material. Psychotherapy often assumes that a person's lived experience contains the key to their current difficulties, therefore, the therapeutic treatment consists of revising a person's past. However, this is normally done in intimacy: The sharing of biographical material in psychotherapy is protected and confidential (even in a group setting) and exposing it in public is not part of the deal. ATP, instead, consists of revealing personal stories in front of an audience.

There are many potential benefits in performance-based drama therapy. In this section, I will refer in particular to the autobiographical genre. It is generally known that autobiographical or self-referential works (both in the theater and in other arts) often possess an enlightening aspect that illuminates personal contents and processes, allowing artists to aesthetically explore life events. Such is the work of Mexican artist Frida Kahlo (1907-1954), for example, who suffered from multiple surgeries, miscarriages and medical procedures that caused her to

remain bedridden for long periods of her life. Kahlo specialized in self-portraits that expressed her personal experiences, her traumas, her questions about identity and gender. In 1945 she declared: “I don’t really know if my paintings are surreal or not, but I do know that they represent the frankest expression of myself” (in PEREZ, 2019, n/p). Her self-portraits were a journey of self-discovery. She said: “I paint self-portraits because I’m alone most of the time. I paint myself because I’m the person I know best”<sup>1</sup>.

The empowering effects of autobiographical performance has been acknowledged by many theatre people and can be partly understood through its theatrical roots. Inspired by the emancipatory social movements that characterized the western world during the decades of 60’s and 70’s of the 20<sup>th</sup> century, autobiographical performance was impregnated with a liberating, even cathartic, spirit. As a genre, it was an offspring of experimental theatre and it provided a voice to marginalized and oppressed people, such as people of color, minorities, women, LGBTQ, or those suffering from mental illnesses, among others. During these decades, performing personal material became a way of raising awareness and asserting self-representation (HEDDON, 2008). American actor and autobiographical monologue writer Spalding Gray (1941-2004) stated that after reading Winnicott, he understood that autobiographical monologues were for him “transitional objects.” He wrote that “...in order to live my life in a free and open way, I have to have a monologue going. That’s my way into the world. That’s my transitional object. If I have a monologue going, I can relax...” (SCHECHNER, 2002, p. 171). Likewise, in *A clean breast of it*, Linda Park Fuller’s narrates her experience as a breast cancer survivor, sharing some of her healing strategies with other people whose lives have been disturbed by this illness. As Park Fuller points out, telling her tale in public enabled her to reclaim her sense of power in the world, helping her to transform her subjective identity from the “prescribed... role of ‘patient-victim’” into that of an actor-agent... a survivor (PARK-FULLER, 2004, p.

215). Keeping this in mind, it is no wonder that autobiographical performance evolved into a drama therapy form, in which the therapeutic purpose stands out as much as the aesthetic (SNOW, 2016; EMUNAH, 2020).

However, “the intersection between self-referential performance as an art form and as a therapeutic method... is both a place of meeting and of departure” (PENDZIK *et al.*, 2016, p. 7). As Emunah (2015) explains, theatre based on lived experience not always seeks to transform or heal personal material. Moreover, a question emerges regarding the potential danger of re-traumatizing a person through the reenactment of traumatic events or experiences, over and over again, both in rehearsals and in shows, without integrative tools. In other words, when does telling one’s story have a liberating effect, and when does it become a mere recount of one’s victimization? These questions are particularly significant in the context of autobiographical performance, as rehearsals allow experiences to become more rooted in our bodies and brains, and exposure in front of an audience helps to legitimize them. What is required, then, for an autobiographical performance to fulfil the function of promoting psychological well-being, healing from trauma, or advancing personal growth?

There are five main elements that make autobiographical performance-based interventions therapeutic: Narrating lived experience, shaping the material into aesthetic forms, embodying, and rehearsing personal stories that have been processed, performing in front of an audience, and integrating new insights in the post-performance reflection.

### **1) Narrating lived experience:**

The act of narrating aspects of our lives is a known resource that helps us to make sense of our experiences. Psychotherapy acknowledges that by facilitating the client’s telling of their story, the therapist can support the generation of alternative narratives that will contribute to integrate the client’s lived experience (WHITE; EPSTON, 1990). Particularly in trauma, where the narrative is broken and

the events seem to make no sense at all, weaving the experience into a coherent narrative helps us to better cope with it (McADAMS, 2008). This aspect of the ATP process is akin to psychotherapy. Here the drama therapist helps the client to bring forth elements of their lived experience that need healing (EMUNAH, 2020).

## **2) Shaping the material into aesthetic forms:**

Just as therapy is not only about listening attentively to a client's story, but also about helping the client to deconstruct unhelpful narratives and reframe them, the ATP facilitator works through the story, helping the client to elaborate the material by searching for aesthetic forms into which the experiences can be shaped. As Fischer Lichte (2014) claims, the aesthetic aspect is inherently transformative; so that the aesthetic search generates a powerful dialogue between the author of an ATP and the material to be presented. A charged therapeutic moment usually takes place when a meaningful issue encounters a suitable aesthetic shape to frame it (PENDZIK, 2016). As one ATP participant commented:

In this process, my cognition seemed to lag miles behind my intuition, and I could not even explain exactly what and why a movement or a scene were important to me. The contents I was dealing with found their place in the artistic form in mysterious ways... (...) I felt like a putting together a puzzle, finding a piece here and a piece there. At the beginning the pieces didn't make sense; but little by little, an interesting picture emerged [that became] my piece.

## **3) Embodying and rehearsing:**

Current approaches in cognitive science assume that mental processes associated with cognition are fundamentally related to bodily processes (GJELSVIK *et al.*, 2018). Therefore, reminiscing and talking about autobiographical memories is not exactly the same as using the body to re-experience these memories or perform body postures or embodied actions (YANIV, 2014) - as is done while developing an ATP. Executive brain functions are activated when an embodied action is performed, and these processes become even more integrated when the actions

and behaviors are repeated, as in rehearsal procedures. A client presenting the story of a complex marital relationship has to rehearse a scene in which she tells her husband that she is leaving him. As she does so, she has to repeat an action, a movement, or a sentence. In the performance, she does not necessarily repeat the same actions or behaviors that were done in real life, but adds new insights and reflections, which may influence her perception of the situation. As Fischer-Lichte (2014) claims, transience and the bodily co-presence of performers and spectators “are constitutive of performance... [so that] meanings only emerge over the course of performance” (p. 38). This way, body re-enactments and repetitions may help the actress to process the experience, and facilitate the incorporation of a new vocabulary of the self. This is how ATP helps people to theatrically “work through” lived experiences (EMUNAH, 2020).

#### **4) Performing in front of an audience:**

As stated above, the performance event is a critical aspect of this particular drama therapy form. Entering the production phase has its own inertia, and often exacerbates the feelings of the performers about their ability to assert themselves in front of an audience that symbolically represents “the world” or “society at large.” Past experiences of failure, fear of being overwhelmed by feelings, of being judged or criticized tend to escalate – and many times people fall back on their familiar defensive responses or “act out” (PENDZIK, 2016). However, this emotional turmoil contains in itself the seed of a repairing experience; for “passing this test” with the support of the facilitator and/or the group usually grants the event the emotional status of a *rite of passage* (VOLKAS, 2016). One participant who’s never performed before stated: “I’m proud of myself for putting myself out there.”

As Figure 1 shows, in ATP the personal is inscribed in the collective. The individual gets the facilitator and (if applicable) other group members to bear witness of their experiences, moving then to a bigger circle (usually, a selected group that sometimes includes acquaintances and family, other times peers and staff). This

way, ATP has a powerful resonance not only for the performers, but also for the witnesses. Audience members often feel included just for being the designated witnesses of the event because of their closeness with some of the performers; but in addition, as Shea Wood (2018) claims, “watching someone else share their personal story appears to give the audience permission to think about, feel, and share their own stories (p. 28).

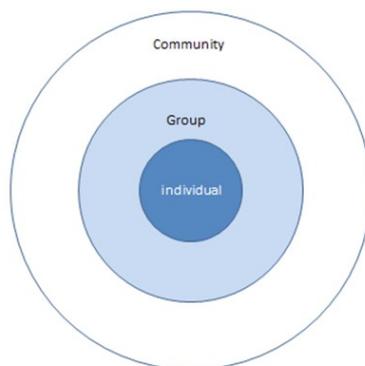


Fig. 1– ATP’s Circle of Influence. Source: Personal archive.

In the words of a participant in an ATP:

[In ATP] the audience has the task of witnessing the unique experience of the performance. [...] Their personal... resonances may emerge, resulting in a connection between the performers and the witnesses. Through this... emotional involvement... a strong sense of community... is generated during the performance. Those witnesses who come from the personal environment of the performer carry on the transformation into the everyday life of the protagonist, whereby it remains present, thus supporting a long-term change.

##### **5) Reflecting and integrating:**

A performance is a potent tool that is usually marked by an emotional “high”, which contrasts with the post-performance tone – the “low”. As drama therapist Renée Emunah points out:

The theatrical performance is a climatic event, bringing forth a tremendous sense of release, exhilaration, and fulfillment. But treading on the heels of this intense rush of excitement is a feeling of emptiness... [...] When a performance ends, the product ceases to exist, etherealizing the actor’s sense of accomplishment. Moreover, the collaborative process inherent in the theatre, fostering intimacy and emotional bonding with one’s fellow actors, makes the loss at the conclusion of the performance all the more formidable (EMUNAH, 2020, p. 301).

This point is really crucial and often marks one of the differences between autobiographical pieces that are non-therapeutic and ATP’s (SNOW *et al.*, 2003). As many theatre people know, the post-performance phase can be naturally depressing. Schechner (2013) writes about “cooling down” and “aftermath” processes as natural phases in performance, pointing out that, for the most part, they are rather done informally. When working therapeutically, it is psychologically too risky to leave a client without a proper processing stage, and these procedures become crucial. As Kauder-Nalebuff (2018) states about the performance of *The birds* in the nursing home, “after the run was over, we had a post-mortem. We mourned the play like we were mourning a person” (p. 292). In ATP, this phase is not only about processing the sense of community, of belonging, of empowerment that were generated throughout the process and the event, but it is also about incorporating pieces of our lives and new insights about ourselves, so that a renewed sense of self can emerge in real life. The post-performance process needs to be accompanied by therapeutic reflection.

## **Therapeutic benefits and limitations of ATP**

As many participants of Autobiographical Therapeutic Performances would attest, this drama therapy intervention can be a powerful therapeutic tool that may help people to reframe lived experience, integrate traumatic events, and develop positive living skills. The application of ATP has been reported as extremely helpful with many populations, from people suffering from psychiatric conditions (EMUNAH, 2020), to women who experienced childhood sexual abuse (GOPALAKRISHNA; RAO, 2017), war-veteran soldiers (ALI *et al.*, 2019), families struggling with alcoholism (WOOD, 2018), or older adults in old-people's houses (HAREL, 2016).

I recently participated in a study that investigated the effects of ATP on ten traumatized adults with histories of personal and family mental illness and maladaptive coping, which resulted in legal/court involvement and placement of their children into state custody (RAY; PENDZIK, 2021). The project *Shadows and Light: Untold Stories* was carried out by clinical psychologist and theatre artist Paula Ray, from Nebraska, USA, and was conceived as a model community partnership between an agency supporting families and a theater company committed to community engagement. The project was carried out in two phases: Phase 1 involved working with assigned theatre coaches in the group as well as individually, leading to the performance of a piece by each participant, which was presented to the group and to a small audience; Phase 2 entailed the development of an aesthetically enhanced piece based on the participants' stories by the community theatre performers. The original authors were discretely involved in the rehearsals, and finally witnessed the performance as part of a larger audience. Pre and post-interviews and self-report standardized measures of executive functioning showed an improvement in the executive functioning of the participants, suggesting that involvement in ATP may help people to enhance adaptive living skills and increase people's job readiness.

However, in a context like ours today, where numerous selfies are taken and immediately uploaded, and the widespread exposure of personal material in the social media is so pervasive, it is really important to consider whether sharing lived experience inexorably has a therapeutic effect. What, when, how, why, and who are questions that need to be taken into account when “prescribing” ATP to a person or a group. Not every aspect of our lives is ready or suitable to be exposed at any given time. It is not unusual when working with charged personal material for people to lose perspective and get carried away about the right dosage of exposure. I recall an ATP participant who had a miscarriage in the middle of the process and wondered whether she should include this experience in her piece. Both the facilitators and the group advised her not to do it. It was pointed out to her that one way or another, her feelings about the miscarriage would be present as a subtext in her piece, but that bringing this painful experience bluntly to the fore may be detrimental, as the performance date was too close, and the experience, too raw to present it. As a subtext, her experience had a chance to be better processed. She accepted the advice and was grateful to everyone that she did it.

As to the “how” question, the aesthetic form chosen should be a good container for the experience, as it creates a safe distance for the performers themselves as well as for the audience (LANDY, 1996). The aesthetics of a piece is like a “safety valve” that protects all of the involved. Often the audience of an ATP is composed of family members, friends, or other close people, who may overidentify with the protagonists or feel overwhelmed by the contents exposed and the power of the performance (EMUNAH, 2020). For instance, an ATP participant wanted to end his piece, which dealt with his suicide attempts, by painting his body with red gouache, falling to the ground, and staying there, lying on the floor, as the stage lights dim... The image was so up-front that it was more like a recreation of the traumatic event than an artistic representation of it. Some pieces that are non-therapeutic may have these characteristics, as their purpose could be to shock or disturb the audience. In fact, theatre itself has a tradition of aesthetically attemp-

ting to “shock”, “startle”, “assail” the audience (ARTAUD, 2010; LEHMANN, 2006). In ATP dramaturgy, it is assumed that such a blunt presentation could be retraumatizing, and that further work on achieving aesthetic distance should be done.

Drama therapy is a user-friendly approach that can be adapted with many populations. However, the performance-based style is not always a recommended intervention. For some people or in some circumstances, the exhaustive preparation, the emotional turmoil, and the level of commitment and responsibility involved in a performance project may not be appropriate as an intervention. If put through the “test” they will fail – and there is no therapeutic value in that. The same people that successfully participated in the *Shadows and Light* project (RAY; PENDZIK, 2021), for instance, may not have been suitable to do it at another stage in their lives.

Provided that it is done under appropriate conditions, ATP can be a powerful accelerator of processes. The process I refer to here is explicitly conceived for therapeutic purposes and is framed in a context that includes a therapeutic accompanying of the person. Although a healing transformation may happen spontaneously in any autobiographical artistic creation, this is not always the case. Expressing a personal experience on stage does not automatically ensue a therapeutic result – which is marked by a change or transformation with respect to the contents expressed. As mentioned above, ATP brings out the most theatrical attributes of drama therapy, which are less in focus in other drama therapy forms, illustrating the difference between *drama* (an action, a “thing done”) and *theatre* (“a place for viewing”). Theatre is a powerful medicine and should be administered as such. In this sense, it is always good to remember that Dionysus, the Greek god of theatre, wine, fertility, religious ecstasy, and ritual madness, was believed to have the power of healing people as well as of bringing madness onto them.

## REFERÊNCIAS

ALI, A.; WOLFERT, S.; LAM, I.; RAHMAN, T. Intersecting modes of aesthetic distance and mimetic induction in therapeutic process: Examining a drama-based treatment for military-related traumatic stress. **Drama Therapy Review**, v. 4, n. 2, p. 153-165, 2018. doi: [https://doi.org/10.1386/dtr.4.2.153\\_1](https://doi.org/10.1386/dtr.4.2.153_1).

ALI, A.; WOLFERT, S.; HOMER, B. In the service of science: Veteran-led research in the investigation of a theatre-based posttraumatic stress disorder treatment. **Journal of Humanistic Psychology**, Apr. 2019. doi:[10.1177/0022167819839907](https://doi.org/10.1177/0022167819839907).

ARTAUD, A. **The theatre and its double**. Richmond: Oneworld Classics, 2010 [1964].

BAILEY, S. Drama therapy. In: BLATNER, A. (ed.). **Interactive and improvisational drama**. New York: iUniverse, Inc., 2007. p. 164-173.

BAILEY, S. (2009). Performance in drama therapy. In: JOHNSON, D.; EMUNAH, R. (ed.). **Current approaches in drama therapy**. Springfield, IL: Charles C. Thomas, 2009. p. 374-389.

EMUNAH, R. **Acting for real**. New York, NY: Routledge, 2020.

FISCHER-LICHTE, E. **The Routledge Introduction to Theatre and Performance Studies**. Abingdon, UK/New York, US: Routledge, 2014.

GJELSVIK, B.; LOVRIC, D., WILLIAMS, J. Embodied cognition and emotional disorders: Embodiment and abstraction in understanding depression. **Journal of Experimental Psychopathology**. July 2018. doi:[10.5127/pr.035714](https://doi.org/10.5127/pr.035714).

GOPALAKRISHNA, M.; RAO, S. Performance, revelation and resistance: Interweaving the artistic and the therapeutic in devised theatre. **Indian Theatre Journal**, v. 1, n. 1, p. 83-90, 2017. doi: [https://doi.org/10.1386/itj.1.1.83\\_3](https://doi.org/10.1386/itj.1.1.83_3).

HAREL, D. Autobiographical therapeutic theatre with older people with dementia. In: PENDZIK, S.; EMUNAH, R.; Johnson, D. (ed.). **The Self in Performance**. New York: Palgrave Macmillan, 2016. p. 213-226.

HEDDON, D. **Autobiography and performance**. Hampshire/New York: Palgrave Macmillan, 2008.

KAUDER-NALEBUFF, R. The Birds: A writer learns from therapeutic theatre. **Drama Therapy Review**, v. 4, n. 2, p. 287-293, 2018. doi: [10.1386/dtr.4.2.287\\_7](https://doi.org/10.1386/dtr.4.2.287_7).

LANDY, R. The use of distancing in drama therapy. In: \_\_\_\_\_. **Essays in drama therapy: The double life**. London: Jessica Kingsley, 1996. p. 13-27.

---

PENDZIK, Susana. **Performance-based drama therapy: Autobiographical Performance as a Therapeutic Intervention**.

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

LANDY, R.; MONTGOMERY, D. **Theatre for change**: Education, social action, and therapy. New York: Palgrave Macmillan, 2012.

LEHMANN, H. T. **Postdramatic theatre**. Abingdon, UK/ New York, US: Routledge, 2006.

McADAMS, D. Personal narratives and the life story. *In*: JOHN, O. P.; ROBINS, R.; PERVIN, L. (ed.). **Handbook of personality**: Theory and research. New York/London: Guilford Press, 2008. p. 242-262.

PARK-FULLER, L. A clean breast of it. *In*: MILLER, L. C.; TAYLOR, J.; CARVER, M. (ed.), **Performing women's autobiography**: Voices made flesh. Madison: University of Wisconsin Press, 2003. p. 215-236.

PEREZ, L. **Eros Ideologies**: Writings on art, spirituality and the decolonial. Durham/London: Duke University Press, 2019. Disponível em: [https://books.google.co.il/books?id=WH66DwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.co.il/books?id=WH66DwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 21 set. 2021.

PENDZIK, S. On dramatic reality and its therapeutic function in drama therapy. **The Arts in Psychotherapy**, v. 33, n. 4, p. 271-80, 2006.

PENDZIK, S. The poiesis and praxis of autobiographic therapeutic theatre. *In*: SUMMER ACADEMY CONFERENCE OF THE DGFT (GERMAN ASSOCIATION OF THEATERTHERAPY). 2013, [s. l.]. Proceedings... [German]. [S.l.: s.n.], 2014. p. 112-132.

PENDZIK, S. Dramatherapy and the feminist tradition. *In*: JENNINGS, S.; Holmwood, C. (ed.), **The international handbook of dramatherapy**. London: Routledge, 2016. p. 306-316.

PENDZIK, S. Autobiographical therapeutic performance in drama therapy. *In*: JOHNSON, D.; EMUNAH, R. (ed.), **Current approaches in drama therapy**. 3<sup>rd</sup> ed. Springfield, IL: Charles C. Thomas, 2021. p. 338-361.

PENDZIK, S.; Brik Levy, L. **Dramaterapia**: un enfoque creativo para el trabajo terapéutico. Madrid: Síntesis, 2018.

PENDZIK, S.; EMUNAH, R.; JOHNSON, D. The self in performance: context, definitions, directions. *In*: \_\_\_\_\_. **The self in performance**: Autobiographical, self-revelatory, and auto-ethnographic forms of therapeutic theatre. New York: Palgrave-Macmillan, 2016. p. 1-18.

PITRUZZELLA, S. **Drama, creativity and intersubjectivity**: The roots of change in dramatherapy. Abingdon, UK: Routledge, 2017.

SCHECHNER, R. My art in life: Interviewing Spalding Gray. **The Drama Review**, v. 46, n. 4, p. 154-174, 2002.

---

PENDZIK, Susana. **Performance-based drama therapy: Autobiographical Performance as a Therapeutic Intervention**.

**PÓS**:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

SCHECHNER, R. **Performance studies**: An introduction. 3<sup>rd</sup> ed. Abingdon, UK: Routledge, 2013.

SENNETT, R. **The fall of public man**: On the social psychology of capitalism. New York: Vintage, 1974.

SNOW, S. Ritual/theatre/therapy. *In*: JOHNSON, D. R.; EMUNAH, R. (ed.). **Current approaches to drama therapy**. Springfield, IL: Charles C. Thomas, 2009. p. 117-144.

SNOW, S. Influences of experimental theatre on the emergence of self-revelatory performance. *In*: PENDZIK, S.; EMUNAH, R.; JOHNSON, D. (ed.). **The self in performance**. New York: Palgrave Macmillan, 2016. p. 21-35.

SNOW, S.; D'AMICO, M.; TANGUAY, D. Therapeutic theatre and well-being. **Arts in Psychotherapy**, v. 30, n. 2, p. 73-82, 2003.

STANISLAVSKI, K. **An actor prepares**. New York: Routledge, 1989 [1936].

WHITE, M.; EPSTON, D. **Narrative means to therapeutic ends**. New York/London: W. W. Norton & Company, 1990.

WOOD, S. M. Transforming families using performance: Witnessing performed lived experience. **Drama Therapy Review**, v. 4, n. 1, p. 23-37, 2018. doi: 10.1386/dtr.4.1.23\_1.

YANIV, D. Don't just think there, do something: A call for action in psychological science. **Arts in Psychotherapy**, v. 41, n. 4, p. 336-342, 2014. doi: <https://dx.doi.org/10.1016/j.aip.2014.03.005>.

## NOTAS

---

1 <<https://quotepark.com/quotes/869867-frida-kahlo-i-paint-myself-because-i-am-so-often-alone-and-bec/>>

# Artistas, curadores e instituições perdidos e assustados numa escuridão repleta de fantasmas demasiado reais: a hora do contrapúblico e das guerras culturais

*Artists, curators and institutions lost and frightened in a darkness filled with too real ghosts: the time of counterpublic and culture wars*

*Artistas, curadores e instituciones perdidos y asustados en una oscuridad llena de fantasmas demasiado reales: el tiempo de lo contrapúblico y las guerras culturales*

Diogo de Moraes Silva

Universidade de São Paulo

E-mail: diogodemoraes@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5124-1355>

## RESUMO:

Elegendo duas publicações dedicadas a pensar os ataques a exposições de artes visuais no Brasil, em 2017, este texto discute as leituras produzidas na sequência imediata aos eventos, tanto pela crítica de arte como pela mediação cultural. Assim, indagam-se as diferentes disposições subjacentes aos escritos de extração crítica, de um lado, e de viés mediativo, de outro. Ao priorizar o desdobramento das controvérsias

---

SILVA, Diogo de Moraes. **Artistas, curadores e instituições perdidos e assustados numa escuridão repleta de fantasmas demasiado reais: a hora do contrapúblico e das guerras culturais.**

**PÓS:**Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

proposto pelo último, a presente análise lança mão das noções de “contrapúblico” e “guerras culturais”, com vistas à produção de traduções e ao tratamento político do fenômeno, procurando caracterizar as subjetividades moralizantes, fundadas em valores cristãos e da família.

**Palavras-chave:** *Artes visuais. Contrapúblico. Crítica de arte. Guerras culturais. Mediação cultural*

#### ABSTRACT:

Electing two publications dedicated to think about the attacks on visual art exhibitions in Brazil, in 2017, this text discusses the readings produced in the immediate sequence of the events, both by art criticism and cultural mediation. Thus, the different dispositions underlying the writings of critical extraction, on the one hand, and mediative bias, on the other, are asked. By prioritizing the outcome of the controversies proposed by the latter one, the present analysis makes use of "counterpublic" and "cultural wars" notions, with a view to producing translations and the political treatment of the phenomenon, seeking to characterize the moralizing subjectivities, based on Christian and family values.

**Key words:** *Visual arts. Counterpublic. Art criticism. Cultural wars. Cultural mediation.*

#### RESUMEN:

Eligiendo dos publicaciones dedicadas a pensar los ataques a exposiciones de artes visuales en Brasil, en 2017, este texto discute las lecturas producidas en la secuencia inmediata a esos eventos, tanto por la crítica de arte como por la mediación cultural. Así, se indagan las diferentes posturas subyacentes a los escritos de origen crítico, por un lado, y de la naturaleza de la mediación, por otro. Al priorizar el desdoblamiento de las controversias propuestas por esto último, el presente análisis echa mano sobre las nociones de “contra público” y “guerras culturales”, con vistas a la producción de interpretaciones y al tratamiento político del fenómeno, procurando caracterizar las subjetividades moralizantes, fundadas en los valores cristianos y familiares.

**Palabras clave:** *Artes visuales. Contrapúblicos. Crítica de arte. Guerras culturales. Mediación cultural.*

---

SILVA, Diogo de Moraes. **Artistas, curadores e instituições perdidos e assustados numa escuridão repleta de fantasmas demasiado reais: a hora do contrapúblico e das guerras culturais.**

**PÓS:**Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

## Introdução

Mobilizada para fins de análise das leituras dos ataques a exposições no Brasil de 2017, a sentença que dá título a este texto foi extraída de artigo do historiador da arte Sérgio Bruno Martins, “A hora das instituições”, publicado em *Arte censura liberdade: reflexões à luz do presente*, livro organizado pela crítica e curadora Luisa Duarte (2018a, p. 27) em resposta aos ataques a exposições de arte, no segundo semestre de 2017, em diferentes cidades brasileiras. Preocupada em “doar perenidade a certas reflexões e gerar uma memória desse momento histórico” (DUARTE, 2018a, p. 7), marcado por investidas conservadoras contra a produção artística e seus agentes, a publicação<sup>1</sup> resulta de uma iniciativa imediatamente anterior. Em outubro daquele ano – mês subsequente ao do encerramento antecipado da mostra *Queermuseu – Cartografias da diferença na arte brasileira*, no Santander Cultural, em Porto Alegre, a organizadora mobilizou pares para produzir *Brazilian Art under Attack!*, edição especial bilíngue (com textos escritos no calor do momento) da revista carioca *Jacaranda*, dirigida pelo artista visual Raul Mourão (DUARTE, 2018b). Acrescido de três novas contribuições, o conteúdo da revista foi transposto para o formato livro.

Passados quatro anos do estopim dos ataques, o presente texto não se ocupará de repô-los em detalhes, visto que os episódios se encontram amplamente documentados.<sup>2</sup> Dedicando-se, isto sim, a comentar parcela específica das leituras críticas provocadas por esses acontecimentos, este exercício as articulará a outras bibliografias, a nosso ver necessárias para a apreensão da complexidade do problema. É neste registro exegético – em que também se revela a prontidão

---

SILVA, Diogo de Moraes. **Artistas, curadores e instituições perdidos e assustados numa escuridão repleta de fantasmas demasiado reais: a hora do contrapúblico e das guerras culturais.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

analítica dos agentes da arte frente às controvérsias então deflagradas – que nos parece oportuno destacar, de saída, a constatação de Martins, emprestada para nomear e pontuar nossa reflexão.

Aos volumes cariocas será cotejada outra iniciativa editorial, a saber, o “Dossiê Censura e Políticas Culturais”, organizado pelo mediador e professor Cayo Honorato em conjunto com a artista e professora Graziela Kunsch, em 2018,<sup>3</sup> a convite do periódico *Políticas Culturais em Revista*, vinculado à Universidade Federal da Bahia (UFBA). Tivemos inclusive oportunidade de colaborar com esse dossiê, por meio de entrevista realizada com a curadora e crítica Daniela Labra, intitulada “Públicos controversos”, sobre os gestos de rejeição dos (contra)públicos frente a discursos artísticos de viés progressista (HONORATO; KUNSCH, 2018, p. 168-196). Labra, aliás, também integra a publicação carioca, com artigo acerca das polêmicas envolvendo a performance *La Bête*, do artista Wagner Schwartz, apresentada na noite de abertura do 35º Panorama da Arte Brasileira do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP), em setembro de 2017. (DUARTE, 2018a, p. 49-54) Nota-se, com isso, a atenção reiterada de certos agentes da arte, dos quais fazemos parte, voltada ao problema dos ataques, ainda que, como procuraremos argumentar, a delimitação cognitiva adotada pelo setor da crítica<sup>4</sup> mostre-se, a nosso ver, insuficiente.

A opção por periodizar não apenas os eventos, mas também, e em particular, as análises produzidas acerca deles – priorizando aquelas estimuladas e veiculadas por meios especializados – reflete nossa intenção de trazer à tona, mais do que a agilidade dos agentes em abordá-los, uma característica própria ao discurso público: a instauração de um debate e a respectiva constituição de seu público corresponde uma *temporalidade* na circulação dos textos. Reuni-los e confrontá-los, aqui, significa tanto estender sua vigência como seguir suas pistas, sem deixar de problematizá-las. Parece-nos útil, ademais, especificar as linhas de atuação dos autores citados, na medida em que estas indicam suas diferentes interseções com o campo artístico.

---

SILVA, Diogo de Moraes. **Artistas, curadores e instituições perdidos e assustados numa escuridão repleta de fantasmas demasiado reais: a hora do contrapúblico e das guerras culturais.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

## 1 Atuações na esfera pública

Vê-se que estamos operando na esfera pública, lidando com a *textualidade* e a *circularidade* constitutivas de sua dinâmica. De acordo com o crítico literário Michael Warner, tal condição caracteriza-nos como “um público” em sentido discursivo (WARNER, 2002, p. 66, grifo do autor). Todavia, se os esforços dispendidos por nós – analistas comprometidos com o debate de ideias e, portanto, com o horizonte normativo que o orienta – procuram se valer de argumentação crítico-racional, mediante um modelo de discursividade reconhecido e dominante, o mesmo não pode ser dito dos atores responsáveis pelos ataques e tentativas de cerceamento da livre expressão artística, cuja atuação disruptiva e indecorosa na esfera pública exige-nos, para sua compreensão (e para aprendermos a lidar com eles), não apenas alguma abertura diante do que se apresenta como aberrante, mas também ferramentas que tornem *abordável* aquilo que escapa aos ritos do debate (ROCHA; MEDEIROS, 2020). O que não deve ser confundido com uma atitude de tolerância com o intolerável.

Nesse sentido, importa aproximar, de início, as principais motivações (e disposições) de Duarte, na condição de organizadora de *Arte censura liberdade*, e de Honorato e Kunsch, como editores responsáveis pelo “Dossiê Censura e Políticas Culturais”. Enquanto para a primeira trata-se de priorizar a “produção de memória” face a um momento de polarização assimétrica e de afronta à liberdade de expressão, antecipando-se ao risco (infelizmente tão comum no Brasil) de apagamento de fatos envolvendo “formas de cerceamento e o neofascismo” (DUARTE, 2018a, p. 8), para a dupla, por sua vez, interessa o “desdobramento das controvérsias culturais em que estamos imersas [sic]” (HONORATO; KUNSCH, 2018, p. 12).

Embora reconheçamos a pertinência de ambos os propósitos, o que aparece na sequência dos editoriais, ao sinalizar *disposições* distintas, nos leva a priorizar uma das vertentes de investigação, procurando seguir contribuindo com ela. Se

para Duarte (2018a, p. 8-9), em chave assertiva, “o que existe do outro lado é, antes, ‘necropolítica’, política da morte, política de aniquilamento das diferenças”, as quais devem ser denunciadas como impulsionadoras de “uma onda reacionária”, para Honorato e Kunsch (2018, p. 13), “boa parte dessas controvérsias envolve questões de mediação cultural”. Ao serem abarcadas no registro mediativo, essas questões, com as posições polêmicas e indigestas que carregam, “*precisam* ser consideradas” (grifo nosso) como sintomas de um processo político-cultural marcado pela moralização dos temas de interesse público.

Considerá-las no âmbito do dossiê significou a convocação, pela dupla, de instrumentos conceituais ausentes na fortuna crítica reunida por Duarte. Referimo-nos especificamente às noções de “contrapúblico” e de “guerras culturais”. Se a ideia de contrapúblico simplesmente não aparece em nenhuma das contribuições integrantes de *Arte censura liberdade* – falta acompanhada da inexistência de abordagens focadas nas problemáticas da *recepção artística*, com as especificidades que a caracterizam –, a de guerras culturais figura apenas, e de modo enviesado, no artigo de Martins e também no da curadora e crítica Clarissa Diniz, sob a forma de “um clima de guerra cultural” e “uma ‘guerra cultural’”, respectivamente (DUARTE, 2018a, p. 31, 145). Retomaremos, na sequência do texto, as limitações denotadas pelos usos que os autores fazem do termo.<sup>5</sup>

Outra diferença que sobrevém do cotejamento entre as publicações é que, enquanto o dossiê – ao menos em seu editorial – procura levar em conta o polêmico desacordo entre a acusação de *censura* (pelo meio artístico) e a defesa de *boicote* (pelos grupos de direita), o livro traz, ao longo de seus 18 artigos/entrevistas, mais de 70 menções ao primeiro termo, reservando à ocorrência do segundo apenas as aspas abertas por Diniz, em seu artigo, para as palavras de Kim Kataguirí – um dos líderes do Movimento Brasil Livre (MBL), hoje Deputado Federal pelo Democratas-SP. Para Diniz, as afirmações de Kataguirí em defesa do

---

SILVA, Diogo de Moraes. **Artistas, curadores e instituições perdidos e assustados numa escuridão repleta de fantasmas demasiado reais: a hora do contrapúblico e das guerras culturais.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

que ele chama de “campanha de boicote” prestam-se apenas a confundir as coisas, ao passo que “joga com conflitos culturais” em função de interesses políticos (DUARTE, 2018a, p. 144-145).

Já para Honorato e Kunsch (2018, p. 11), que em seu editorial trazem a versão de boicote defendida por Paula Cassol, então coordenadora regional do MBL em Porto Alegre, cabe considerar, do ponto de vista mediativo, a insistência desses líderes de que se tratou de “uma manifestação de desacordo como prática de cidadania”, haja vista que os princípios que embasam as ações de detratores e defensores da arte são percebidos, por seus representantes, como mutuamente incoerentes. O que os leva a permanecerem opacos, irreconhecíveis entre si.

É diante de *dissensos* dessa natureza que a socióloga Nathalie Heinich, em seus estudos sobre os gestos de rejeição à arte contemporânea, lança mão do “diferendo”, conceito apropriado de Jean-François Lyotard para designar a irredutibilidade dos “registros de valor” adotados por leigos e iniciados em sua relação com a arte. Levando em conta que os valores aí defendidos são decididamente heterogêneos, é mister reconhecer que as afirmações “de uns careçam [...] de pertinência aos olhos dos outros” (HEINICH, 2011, p. 88). Assim, se aos envolvidos no “diferendo” resta pouca chance de se compreenderem, ao pesquisador-mediador não cabe a posição militante, aderindo de imediato a um dos lados da contenda e, com isso, aprofundando seus desacordos. Compete a nós, em vez disso, o trabalho proposto pelo dossiê: considerar e dar curso às controvérsias. O que, a nosso ver, exige engajamento compreensivo e tradutório. Nosso mote para tal tarefa é o aforismo de Heinich (2011, p. 89): “se os leigos têm clara dificuldade para ‘compreender’ a arte contemporânea, os iniciados não estão mais bem equipados para ‘compreender’ a incompreensão dos leigos”.

Embora não seja o caso de totalizar a vocação dessa ou daquela coletânea, uma vez que são formadas por vozes e reflexões plurais, ainda assim é possível distinguir tendências editoriais. Enquanto *Arte censura liberdade*, tomada a linha propugnada por sua organizadora, parece mais imbuída da *denúncia* do reacionarismo –

assim como da reiteração da potência vital da arte e da investigação das possíveis causas dos ataques –, os proponentes do “Dossiê Censura e Políticas Culturais” declaram-se afeitos ao *desdobramento* das controvérsias, alertando que “uma base comum para o diálogo entre defensores e detratores da arte não pode mais ser pressuposta” (HONORATO; KUSCH, 2018, p. 11).

Desdobrar as controvérsias solicita, entre os esforços exigidos, a identificação das incomensurabilidades que vigoram entre as diferentes visões de mundo, e entre os valores que as balizam, para que se possam produzir traduções e, desse modo, alguma legibilidade entre as posições em disputa. Nisto reside a tentativa de conferir *tratamento político* aos desacordos, de modo que estes não invalidem os preceitos democráticos, que aliás são imprescindíveis para a sustentação das divergências em termos adversariais.<sup>6</sup> Inclusive porque, como indica Warner (2002, p. 95), as “controvérsias” fazem parte do rol de respostas dos públicos aos enunciados com que tomam contato na esfera pública. Segundo o crítico, elas são sinal da “reflexividade” inerente à circulação dos discursos – aí incluídas as exposições de arte e as obras e performances que as integram –, os quais se distinguem por endereçar, não alguém em específico, mas qualquer um. Entre esses estranhos, não é incomum que as reações aos discursos sejam de discordância, ou mesmo de declarado antagonismo. Tratar d/os dilemas daí emergidos implica o reconhecimento e o abandono da inconveniência de posicionamentos que apenas reafirmam a assimetria moral “entre os ‘democratas do bem’ e a ‘extrema-direita do mal’”, conforme alerta de Chantal Mouffe (2015, p. 72).

Mas ainda no caso de *Arte censura liberdade*, há que se reconhecer, num artigo em especial, convergência com os propósitos de produção de consequências aos ataques. Referimo-nos à reflexão de Luiz Camillo Osorio, curador do acossado 35º Panorama do MAM-SP, para quem os episódios demandam “desdobramentos possíveis na direção do fortalecimento de nossas instituições e da própria democracia brasileira”. Mencionando uma experiência institucional pregressa, com a qual esteve diretamente envolvido,<sup>7</sup> Osorio defende a necessidade de “um

---

SILVA, Diogo de Moraes. **Artistas, curadores e instituições perdidos e assustados numa escuridão repleta de fantasmas demasiado reais: a hora do contrapúblico e das guerras culturais.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

debate franco e aberto, ouvindo um leque variado de perspectivas” (DUARTE, 2018a, p. 41). Nessa direção, em entrevista concedida na mesma época à revista *Cult*, o curador afirma que “as instituições devem tomar essas situações como *desafios educacionais*” (DUARTE, 2018a, p. 46, grifo nosso), propondo que a elas compete “assumir e convocar o dissenso”. Em posicionamento pouco usual entre os agentes de um circuito algo ensimesmado, como é o caso do meio da arte contemporânea no Brasil, ele pondera: “Afinal, uma exposição é para expor, e expor é abrir-se, abrir-se ao debate, ao conflito, à pluralidade e ao respeito às diferenças”, sendo que no registro das diferenças ele não deixa de incluir o “respeito às sensibilidades mais tradicionais” (D’ANGELO, 2017).

No caso do dossiê, os sete artigos e as duas entrevistas incorporadas ao seu conteúdo – em que pese o fato de não se concentrarem exclusivamente nos ataques de 2017 e de condizerem a contribuições acadêmicas mais ou menos espontâneas – não chegam a abranger todos os instrumentos invocados em seu editorial. Tampouco dão conta da discussão em torno das diferenças entre censura e boicote – ainda que tenhamos indagado Labra a esse respeito na entrevista, mas sem obter uma resposta suficientemente detida de sua parte. Quanto às guerras culturais, o cientista político e professor Luis Felipe Miguel, embora faça referência a elas no título de seu artigo, não trata da procedência do conceito. Apesar disso, baseia sua reflexão no fato de que “as artes são um alvo particularmente fértil para guerras culturais como a que movimentos de direita decidiram deflagrar no Brasil” (HONORATO; KUNSCH, 2018, p. 51-52). Tal “fertilidade” se explicaria, segundo ele, pela frequência com que expressões artísticas confrontam códigos morais tradicionais.

Nós mesmos, ao realizar a entrevista com Labra, abrimos mão da chance de testar o uso do conceito warneriano de “contrapúblico” para pensar as formas indecorosas de atuação daqueles que perpetraram os ataques a exposições, em 2017. Na ocasião, acabamos optando pela designação de “públicos controversos”, pois parecia pouco adequada a utilização de um conceito que, em sua

mobilização pela teoria feminista, se voltava a refletir a insurgência de grupos sociais subalternos na esfera pública (FRASER, 1997, p. 69-98). Hoje, mediante interlocuções com pares,<sup>8</sup> entendemos que o conceito é passível de “reversibilidade”, podendo ser mobilizado em circunstâncias nas quais os protagonistas não sejam marcados pela opressão ou subalternidade. Também a revisão desse conceito efetuada pelos pesquisadores Camila Rocha e Jonas Medeiros (2020), a partir das intervenções de choque exercidas por atores de extrema-direita no cenário público brasileiro, facultam-nos a viabilidade de utilizá-lo para compreender as formas de atuação discursiva de personagens sociais não subalternos.

A pauta delineada pelo dossiê, por um lado, e as insuficiências das respostas a ela, por outro, ajudam a vislumbrar o trabalho que temos pela frente – não somente no âmbito deste texto. Ao mesmo tempo, as contribuições de Martins e Diniz, e também a de Osorio, para *Arte censura liberdade*, possibilitam identificar problemáticas negligenciadas pelo circuito artístico em sua recepção e réplica aos ataques.

## **2 Perdidos e assustados numa escuridão**

À época da redação de seu artigo, a percepção de Martins de que os agentes da arte se sentiam “perdidos e assustados” em meio a uma “escuridão repleta de fantasmas demasiado reais” devia-se, sem dúvida, ao desconcerto diante: 1) da circulação de versões demonizadas das exposições nas redes sociais digitais; 2) de ataques verbais e físicos praticados contra funcionários e frequentadores de museus; 3) de encerramentos abruptos de mostras; 4) do sequestro de obras por autoridades policiais; 5) de ameaças de morte dirigidas a artistas; 6) de abaixo-assinados pedindo o fechamento de museus; 7) da convocação de curadores para deporem em CPI; e 8) do clamor por classificação etária restritiva. Basicamente, foi desse conjunto articulado de ações que derivou o “apagão” momentâneo no dispositivo constitucional que assegura a “liberdade de expressão” –

---

SILVA, Diogo de Moraes. **Artistas, curadores e instituições perdidos e assustados numa escuridão repleta de fantasmas demasiado reais: a hora do contrapúblico e das guerras culturais.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

embora também esta noção se encontre em disputa, uma vez que atores de extrema-direita, ao vociferar contra dispositivos constitucionais e instituições democráticas, clamem por seu “direito à livre expressão”.

No entanto, a visão de atordoamento e temeridade anunciada pelo autor originava-se não apenas dessa enxurrada de investidas contra a arte, mas também, e em especial, da *inadequação*, a seu ver, das formas imediatas de reação adotadas pelo círculo das artes visuais frente aos ataques. Como forma de amparar suas críticas a essas respostas, Martins utiliza como calço argumentativo o entendimento de que as agressões em questão “nada têm a ver *com arte*”. E por não se referirem à arte “*em si*” ((DUARTE, 2018a, p. 28, 30, grifos do autor), ele indaga qual seria a pertinência de responder a elas, ou de contra-atacá-las, com recursos simbólicos oriundos *da arte*, por exemplo, remontando a mostra *Queermuseu* em outra cidade,<sup>9</sup> ou promovendo atos públicos sob a forma do que chama de “carnavais de resistência”. O historiador, que considera “ingênuo” acreditar na eficácia desses meios como forma de se opor e conter os ataques, entende que tal “voluntarismo” esteve assentado, entre outros, no pressuposto da “hegemonia cultural da esquerda” (DUARTE, 2018a, p. 32).

Tal pressuposição representa aspecto crucial para os desdobramentos aqui perseguidos. Ao jogar luz sobre essa hegemonia, surpreendemo-nos com uma dupla refração. Um de seus raios incide diretamente nos episódios envolvendo os ataques e, também, as iniciativas de resposta a eles, como propõe Martins. O outro, por seu turno, refrange mais longinquamente, iluminando o cenário histórico da segunda metade do século XX, tanto em nível nacional, com a hegemonia cultural da esquerda vigorando mesmo durante o regime militar (1964-1985), como em escala internacional, com as guerras culturais em curso no ambiente sociopolítico norte-americano (1980-).

---

SILVA, Diogo de Moraes. **Artistas, curadores e instituições perdidos e assustados numa escuridão repleta de fantasmas demasiado reais: a hora do contrapúblico e das guerras culturais.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

No que se refere à hegemonia progressista no campo cultural, que se manteve vigente mesmo durante as décadas de ditadura no Brasil (a despeito de seus mecanismos institucionais de censura), tanto Martins como Diniz enxergam-na como peça integrante do quebra-cabeça formado pelos eventos de 2017. Para o primeiro, essa hegemonia figura como um “porto seguro” nostálgico àqueles que, furtando-se à “dura tarefa de repensar suas condições de atuação”, insistem em seguir agindo “como se tudo seguisse como dantes”, logo, de forma pouco estratégica (DUARTE, 2018a, p. 32). Já Diniz, citando ensaio clássico de Roberto Schwarz (1975, p. 62) sobre a dominância da “presença cultural da esquerda” nos anos de chumbo, evoca-a para estabelecer oportuna correlação entre as “revoluções culturais”, emblemadas pela contracultura dos anos de 1960 e 70, e um refluxo tardio, do qual os ataques de 2017 seriam sinal eloquente. Política e moralmente conservador, e mesmo reacionário, esse movimento representa, para a autora, uma “força culturalmente contra-hegemônica”, ou, defrontando-a com as ondas de liberalização e emancipação de grupos sociais oprimidos, “uma espécie de *contra contracultura*” (DUARTE, 2018a, p. 136, 142, grifo da autora).

A “contra contracultura” de que fala Diniz repudia não somente as expressões culturais de caráter artístico, mas também, e em larga medida, as mudanças socioculturais e comportamentais de natureza racial, étnica, sexual e de gênero. O movimento constituinte de 1988 alavancou, no Brasil, o que Jonas Medeiros identifica como uma “nova institucionalidade” característica do processo de redemocratização do país, que viabilizou “ganhos e conquistas dos movimentos sociais progressistas”.<sup>10</sup> Algumas das reivindicações históricas das populações negras, indígenas, homossexuais e femininas, por exemplo, encontraram nesse novo quadro político oportunidade de efetivação no plano institucional, como é o caso: 1) da adoção de cotas raciais pelas universidades públicas; 2) do reconhecimento dos direitos e terras indígenas; 3) da legalização da união homoafetiva; e 4) da criação da Lei Maria da Penha, que tipifica como crime a violência doméstica contra a mulher. Emblemático desse quadro, conforme acréscimo de Medeiros em sua colaboração com Rocha (2020, p. 4), é o “choque de progres-

---

SILVA, Diogo de Moraes. **Artistas, curadores e instituições perdidos e assustados numa escuridão repleta de fantasmas demasiado reais: a hora do contrapúblico e das guerras culturais.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

sismo” (na acepção conservadora) experimentado no Brasil entre os anos 2011 e 2014, que envolveu ainda: 5) a criação da Comissão Nacional da Verdade, para investigar os crimes do Estado na ditadura; 6) a aprovação da “PEC das Domésticas”, que amplia os direitos laborais das trabalhadoras domésticas; 7) a admissão da “Lei da Palmada”, que coíbe o castigo físico e o tratamento degradante a crianças e adolescentes; e 8) a concessão do direito ao aborto em casos de anencefalia fetal.

Como aponta Miguel em seu artigo no dossiê, no Brasil o contrafluxo retrógrado diante de avanços sociais como esses ganhou força (e audácia, diga-se) com “o golpe de 2016” - ou “parlamentada”, de acordo com expressão de Marcos Nobre (2020) -, que, ao destituir de forma arbitrária uma presidente legitimamente eleita, rasurou o contrato social da Nova República e, assim, “fraturou a experiência democrática iniciada [...] com a Constituição de 1988” (HONORATO; KUNSCH, 2018, p. 39). Notavelmente ativo na campanha pelo *impeachment* de Dilma Rousseff, o MBL fora o principal propagador dos ataques às exposições, capitalizando-os em benefício dos interesses eleitorais de seus líderes, como no caso de Kataguiri, eleito parlamentar nas eleições de 2018. Reluzindo no processo comentado acima, de dupla refração, o MBL enfeixa uma série de linhas de força à direita. De acordo com Miguel, o organismo surge

como um braço do capítulo brasileiro da Students for Liberty, organização de origem estadunidense financiada pela Atlas Network, que visa criar ativistas de extrema-direita nos *campi* universitários, contrabalançando o que veem como hegemonia de posições à esquerda (HONORATO; KUNSCH, 2020, p. 50).

Não só por isso, é impossível desconsiderar a ligação entre os recentes fenômenos sociopolíticos brasileiros e norte-americanos. Sem abdicar das cores locais, deve-se incorporar à análise aquilo que cientificamente é chamado de “guerras culturais”, encarando-as como dimensão constitutiva do nosso problema, com todo o peso assumido, em suas controvérsias, por aquilo que Miguel identifica como “pânico moral” - quando setores conservadores da socie-

dade veem seus valores mais caros ameaçados tanto por avanços sociais como por manifestações artísticas comprometidas com agendas progressistas (HONORATO; KUNSCH, 2018, p. 40).

No contexto norte-americano, o advento das guerras culturais se dá em fins dos anos de 1980, de acordo com James Hunter (1991), sociólogo que introduz o fenômeno no debate acadêmico. Ele diz respeito à organização política do campo conservador, que, aferrado à moral familiar e aos valores cristãos, protagoniza uma série de combates discursivos e ativismos em rechaço às mudanças provocadas por segmentos sociais historicamente minorizados, durante as décadas de 1960 e 70. Essa organização envolveu a aliança entre neoconservadores letrados e a direita cristã. É com uma geração de atraso, portanto, que grupos conservadores, alguns deles autoproclamados “contrarrevolucionários culturais”,<sup>11</sup> passam a confrontar sistematicamente as conquistas dos movimentos feministas (de segunda onda), negro, gay (hoje, LGBTQIA+), assim como da contracultura, tanto no domínio das relações interpessoais como no âmbito dos direitos civis. Tais confrontos se manifestam em contendas públicas sobre temas como aborto, gênero, sistema de cotas, drogas, armas, pena capital, união homoafetiva, imigração etc.

Refletindo os combates travados nas “trincheiras” da família, da educação, da arte, do direito e da política, as guerras culturais têm origem semântica na *Kulturkampf* de fins do século XIX, na Alemanha. Ressalvando as diferenças entre essas “batalhas”, Hunter sugere haver aspecto comum entre elas. No momento em que os principados alemães eram unificados, formando a nação liderada por Bismarck, um embate é deflagrado em torno da vida escolar das novas gerações. A centralidade da educação pública na produção de coesão nacional colocou protestantes e católicos em rota de colisão, em virtude do teor religioso do currículo. Apesar de as circunstâncias alemã e norte-americana não coincidirem, ainda assim a *formação moral* dá o tom em ambos os casos. Se na Alemanha do final do século XIX a educação representava terreno de clivagem cultural, nos

Estados Unidos de fins do século XX esse terreno de cisões se expande, incorporando vários outros domínios e personagens da vida social (HUNTER, 1991, p. XI-XII).

Pontuada a gênese das guerras culturais, vale retomar os usos, a nosso ver inapropriados, que tanto Diniz como Martins – únicos autores de *Arte censura liberdade* que aludem ao fenômeno – fazem do que chamam de “guerra cultural”, assim no singular, em referência às circunstâncias dos ataques às exposições no Brasil. Para a primeira, a “guerra cultural” representaria aspecto secundário de um “nevoeiro” em meio ao qual o que realmente deve ser discernido e enfrentado é a “luta de classes”, como se os temas morais fossem um artifício usado para confundir (DUARTE, 2018a, p. 147). Para Martins, a “guerra cultural” aparece como um “clima [que] extrapola em muito o âmbito meramente artístico”. Enquanto para ele “não há qualquer interesse ali numa disputa pela arte contemporânea”, para Diniz os atores reacionários apenas “jogam com conflitos sociais não para lançar luz sobre a luta de classes, mas para forjar uma ‘guerra cultural’” (DUARTE, 2018a, p. 29, 31, 145). Cada qual a seu modo, os autores consideram que tal “guerra” apenas nos desvirtuaria daquilo que realmente importa.

Com isso, não causa espanto que Martins, fazendo coro com boa parte do campo progressista, encare os ataques como uma “cortina de fumaça” produzida pelo MBL para desviar a atenção das matérias realmente importantes da agenda nacional naquele momento: 1) corrupção no governo Michel Temer; 2) destruição da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT); 3) entrega do Pré-sal a empresas estrangeiras; e 4) a perseguição judicial ao ex-presidente Lula. Conforme problematização de Miguel, a tendência de enxergar os ataques como estratégia puramente “diversionista” foi responsável, somada à incapacidade mesmo de reagir às ofensivas, por desmotivar uma resposta vigorosa da parte dos setores progressistas (HONORATO; KUNSCH, 2018, p. 52-53).

---

SILVA, Diogo de Moraes. **Artistas, curadores e instituições perdidos e assustados numa escuridão repleta de fantasmas demasiado reais: a hora do contrapúblico e das guerras culturais.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

Embora sejam inegáveis os indícios de instrumentalização do pânico moral – convenientemente explorado pelo MBL –, isso não deve servir de motivo para desconsiderar a importância e a gravidade dos gestos de rejeição e hostilidade dirigidos às exposições e aos seus responsáveis. Não é crível restringir a beligerância e volume (presencial e virtual) dos ataques ao expediente do disfarce, inclusive porque as supostas “cortinas de fumaça” lastreadas pelo conservadorismo moral têm funcionado, a olhos vistos, como ferramenta eficaz de mobilização de bases militantes à direita. Destarte, ao descrédito e à relegação desses gestos a uma posição secundária, ou à condição de simples “iscas” para desvirtuar a atenção, cumpre antepor a disposição (de natureza mediativa e tradutória) de *levá-los a sério*, procurando compreender, em meio a seus estardalhaços e afrontas ao decoro, o que dizem. Esta é uma tarefa da mediação cultural.

Figura de referência nas abordagens de escuta social, Pablo Ortellado, em artigo de imprensa circulado no início de 2018, constata que, “se ainda havia dúvida, 2017 provou que as guerras culturais existem e ocupam lugar central na política brasileira”. A essa afirmação, o professor e filósofo acrescenta o prognóstico de que tais “guerras” viriam a desempenhar, como de fato desempenharam, “papel relevante nas eleições de 2018”, que acabaram elegendo como presidente do país Jair Messias Bolsonaro, um combatente cultural por excelência.<sup>12</sup> Ilustrada pela foto de um dos ambientes da exposição *Queermuseu*, no Santander Cultural, a análise de Ortellado traz em seu título uma senha que, referindo-se ao panorama sociopolítico do Brasil, remete aos principais lemas das guerras culturais norte-americanas. “Quatro cavaleiros do apocalipse”, esta é a expressão empregada para identificar os pivôs do temor gerado nos segmentos sociais conservadores brasileiros, que veem o feminismo, a causa LGBTQIA+, o movimento negro e a contracultura como ameaças reais à sua concepção de família.

Quanto à preocupação de Diniz com o critério de classe e sua pretensa escamoteação pela “guerra cultural”, Miguel explica que as controvérsias morais são, hoje, inerentes ao “caráter de classe no Estado capitalista”. Por isso, deve-se

---

SILVA, Diogo de Moraes. **Artistas, curadores e instituições perdidos e assustados numa escuridão repleta de fantasmas demasiado reais: a hora do contrapúblico e das guerras culturais.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

reconhecer (e não tergiversar sobre) “a convergência entre o projeto neoliberal e o conservadorismo moral”. Até porque a desregulamentação do mercado e a correlata atrofia da rede de proteção estatal, dada sua impopularidade, carecem de base eleitoral. Esta é buscada justamente nos núcleos moralmente conservadores. Patente nos ataques de 2017, o “familismo conservador” apresenta-se como a “contraface do Estado mínimo”, numa dinâmica substitutiva: “sai Estado, entra família”. Servindo de plataforma para a ordem neoliberal, os porta-vozes da família tradicional autorizam-se a propalar “papéis de gênero estereotipados [e uma] moral sexual repressiva” (HONORATO; KUNSCH, 2018, p. 39, 45). Foi o que fizeram ao atacar a *Queermuseu*. Sobre a conveniência dessa aliança, o também professor e filósofo Rodrigo Nunes (2020), em artigo recente na revista *Serrote*, indica que “a família interessa ao neoliberalismo como rede de segurança capaz de assumir funções que anteriormente cabiam ao Estado”.

Mas uma questão permanece: se para Martins os agentes da arte encontravam-se atônitos e inoperantes frente à irrupção dos ataques – basicamente por não compreenderem a sua verdadeira extensão –, algo muito diferente pode ser dito diante de análises que, como a sua, se negam a lidar com o problema a partir daquilo que as manifestações de rejeição à arte e de hostilização aos seus agentes trazem *em si*? Em outros termos, é possível reverter a escuridão produzida pela ameaça à liberdade de expressão sem iluminar aquilo que os gestos insurgentes dizem por eles mesmos? A nós, em função da disposição em levá-los em conta, desdobrando-os, parece necessário atentar não somente para *o que* dizem, mas também para *como* o dizem.

---

SILVA, Diogo de Moraes. **Artistas, curadores e instituições perdidos e assustados numa escuridão repleta de fantasmas demasiado reais: a hora do contrapúblico e das guerras culturais.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

### 3 Fantasmas demasiado reais

Das dezenas de denúncias direcionadas a exposições, obras e performances, entre os meses de setembro e novembro de 2017, duas se tornaram emblemáticas: 1) a alegação de incitação a zoofilia, pedofilia e blasfêmia, promovida por manifestantes em relação a obras da exposição *Queermuseu*<sup>13</sup> e 2) a acusação de pedofilia imputada a Wagner Schwartz, após circulação nas redes sociais de um trecho de vídeo de sua performance *La Bête*, no MAM-SP, no qual aparece uma criança, acompanhada da mãe, tocando a mão, a canela e o pé do artista nu. Os demais protestos, ocorridos em outros lugares e mirando objetos distintos, operavam com a mesma lógica, rechaçando expressões artísticas que, para as sensibilidades contrariadas, soavam como ofensivos aos valores cristãos e da família.

A “elucidação” majoritária trazida pelo círculo especializado da arte para demonstrar os equívocos de tais acusações era de que essa fatia do público se mostrara incapaz de discernir entre as instâncias da representação e da realidade, da crítica e da apologia, da denúncia e do elogio, da metáfora e da literalidade, como se tropeçassem no pé da letra, ou mesmo agissem com intenções espúrias. Consultando novamente as páginas de *Arte censura liberdade*, encontramos no artigo de Labra argumentação ilustrativa desse tipo de refutação:

Reagir com censura e escândalo a ações artísticas e obras que apresentam imagens do corpo nu, como se estas fizessem pura apologia à pornografia ou ao crime sexual denota falta de informação e má fé, ressuscitando polêmicas datadas com roupagem nova por quem evita se aprofundar em reflexões sobre o mundo, despreza histórias da arte, teorias filosóficas e seus desdobramentos na contemporaneidade. (DUARTE, 2018a, p. 53)

A defesa acima, dedicada às expressões artísticas que se valem do corpo nu como meio simbólico ou mídia direta, utiliza uma fórmula a nosso ver pouco promissora para lidar com as controvérsias em discussão. A “falta de informação e má fé” dos arautos da “família do bem” diante dessas expressões são credi-

tadas por Labra ao desinteresse daqueles pelas “histórias da arte, teorias filosóficas e seus desdobramentos na contemporaneidade” (DUARTE, 2018a, p. 52-53). Apegada, à semelhança de Martins, ao “em si” da arte e ao rol de referências culturais que lhe subjaz, a crítica acessa uma régua a nosso ver inapropriada para mensurar e lidar com tais gestos de rejeição e hostilidade, os quais são deliberadamente *estranhos* às especificidades da arte. Inclusive, faz parte de sua estratégia antagonista negar ou desprezar tais especificidades.

A demanda da autora faz sentido para os membros daquele “*um público*” de que falávamos acima. Ou seja, para os partícipes do que Warner chama de “entidade social” produzida discursivamente através da circulação de textos (em sentido amplo, incluindo exposições, obras e livros de arte) e do respectivo compartilhamento de critérios e modalidades de enunciação na esfera pública. Entretanto, Labra parece relutante em reconhecer que os detratores sejam não apenas insensíveis a esse “horizonte normativo”, como também *infensos* a ele. À cena pública da arte, com sua institucionalidade, histórias, saberes, linguagens e lances conceituais próprios – que caracterizam sua almejada autonomia –, eles opõem uma “imagem invertida”, ironicamente batizada por Warner de “imagem *fantasma* do contrapúblico” (WARNER, 2002, p. 112grifo nosso).

São esses “fantasmas demasiado reais” que, rechaçando a arte contemporânea e produzindo enunciados perturbadores e chocantes a partir dela (capturando assim o seu imaginário e reeditando suas narrativas<sup>14</sup>), incorporam a “contraimagem do público” (WARNER, 2002, p. 111). Nessas formações discursivo-ativistas a atenção aderente, intrínseca à condição de público, está ausente, dando lugar a algo que assusta por frustrar tanto as expectativas geradas pela exibição pública de obras artísticas como também os próprios códigos de sociabilidade. Entre as expectativas alimentadas pela comunidade artística acerca da potência da arte está o estímulo à reflexão crítica, ao debate de ideias, ao reconhecimento das diferenças e, também, à transformação das perspectivas sobre a

realidade. Refratários a essas convocações típicas da esfera pública da arte, o que esse contrapúblico enxerga nos motes de tais apelos são ofensas dirigidas contra o que têm como valores basilares.

Conforme avaliação de Miguel, tal sentimento de ameaça estimula, nas antípodas do que o ambiente artístico procura promover, “um registro praticamente imune ao debate”. Tendo em vista que “os ‘valores’ são entendidos como o fundamento do nosso eu”, qualquer abertura em “aceitar o questionamento deles [corresponde a] desestabilizar quem nós somos”. Logo, como as provocações constitutivas do espírito artístico representam ameaça “iminente e devastadora”, a elas deve-se responder não com razoabilidade ou conversa, mas com intransigência e contundência, de modo a expurgar o indesejável. Nesse registro emocionalizado de pânico moral, o corpo e a sexualidade assumem lugar decisivo, com os desvios da norma sendo sumariamente julgados como uma das principais fontes do mal (HONORATO; KUNSCH, 2018, p. 46).

Ao tratar desses “espectros” um tanto paranoicos – os quais, no entanto, produzem efeitos concretos –, devemos considerar menos a sua negligência para com as conquistas e potências da arte, e mais as *rupturas* que performam diante delas, em confronto a elas. Esta se afigura como condição incontornável para a compreensão do *modus operandi* com o qual afrontam a esfera pública da arte e seus agentes. O choque e o esgarçamento que aí provocam se dão tanto no nível da forma, com sua assumida “contrapublicidade” avessa ao debate de ideias, como no plano do conteúdo (WARNER, 2002, p. 119).

Quanto ao segundo aspecto, nota-se da parte dos detratores indisposição dobrada diante do que exibem mostras como a *Queermuseu* e o 35º Panorama do MAM-SP. Além dos temas e da visualidade explorados pelos trabalhos artísticos, que desagradam em virtude de seu progressismo desafiador da moralidade, também o estatuto de obra atribuído a coisas que escapam ao cânone tradicional despertam indignação. É o que se revela nas interpelações – algo conspiratórias –

de Kataguiri em referência à performance *La Bête*, reproduzidas por Diniz em seu artigo: “Qual a agenda que está por trás disso [da performance]?”. E sobre o entendimento “disso” como obra artística: “Pode até ser museu, pode até ser moderno, mas de arte não tem absolutamente nada” (DUARTE, 2018a, p. 142-143).

Heinich (2011, p. 77) reconhece rejeições dessa ordem como parte da dinâmica de recepção ensejada pela arte contemporânea. Segundo ela, é própria da produção artística de nosso tempo a exigência – requerida de produtores e fruidores – de “desconstrução sistemática dos quadros mentais que delimitam tradicionalmente as fronteiras da arte”. Já na largada, portanto, o leigo se sente desorientado em face de criações situadas para além das fronteiras conhecidas. Desprovido do ferramental conceitual e imagético necessário para se relacionar com ações como *La Bête* – que, vale dizer, faz citação à obra *Bichos* (década de 1960), de Lygia Clark –, o não iniciado é confrontado com a ineficácia de seu entendimento do que seja arte para localizar a performance enquanto tal. Diante desse “desacordo sobre a natureza dos objetos”, neles incluídos as performances, ele aciona o seu próprio “registro de avaliação”, com tudo o que este carrega de “senso comum” (HEINICH, 2011, p. 78).

Nesse desencontro estão em jogo diferentes “regimes axiológicos”, conforme definição da autora, o que via de regra provoca tensões entre modalidades valorativas irreduzíveis umas às outras, resultando muitas vezes em “desacordos fundamentais” (HEINICH, 2011, p. 81, 88). Não reconhecido, pelo leigo, o caráter *a parte* e o valor *em si* da obra de arte, esta acaba submetida ao crivo dos “valores gerais” oriundos do “mundo ordinário”, com destaque, no caso em questão, para a moral conservadora (HEINICH, 2011, p. 77, 80). Esse enquadramento serve de base, por exemplo, para a reação de repúdio diante de cenas (performadas ou representadas) lidas como índices de um complô destinado a corromper a retidão moral e a estrutura da família tradicional. Algo disso aparece, também, no depoimento de Cassol, reproduzido no editorial de Honorato e Kunsch a título do desa-

cordo entre as atribuições de boicote ou censura: “as pessoas têm o direito de se sentirem ofendidas com *aquilo* e de não quererem que seus filhos tenham acesso a *isso*” (HONORATO; KUNSCH, 2018, p. 11, grifos nossos).

Com esse enunciado de Cassol, as duas pontas do problema axiológico se tocam. É com o termo “aquilo” que a liderança do MBL se refere à exposição *Queermuseu* e à arte por esta difundida (não reconhecida por ela como tal), enquanto a expressão “isso” sugere o teor ameaçador dessa forma de arte (repudiado pela militante). Sua distância e repugnância a essas manifestações artísticas são tamanhas que estas sequer são mencionadas com seus “nomes próprios”. Além do que, a preocupação com a exposição dos filhos a esse ameaçador universo simbólico ecoa aspecto central dos fenômenos da *Kulturkampf* e das guerras culturais, qual seja, a formação moral das novas gerações.

Fulcro do “Programa Escola sem Partido”, a aversão a tudo que contrarie a moral familiar e a prerrogativa do núcleo parental de deliberar sobre a formação de crianças e adolescentes esteve no centro das campanhas orquestradas contra exposições de arte no Brasil, em 2017. O fato de essas mostras receberem visitas de grupos escolares forneceu ainda mais munição para seus detratores, aguçando, segundo Ortellado (2018), “o sentimento conservador de que os pais estão perdendo o controle da formação moral dos filhos”, além de reforçar a versão de que “a escola, as artes e os meios de comunicação estão invadindo a competência da família e da igreja e sabotando a ordem moral tradicional”.

Como se nota, os espaços de formação educacional, moral e cultural representam domínios em disputa. Currículos escolares, configurações familiares e programas expositivos encontram-se no cerne das divergências políticas no presente. Se os movimentos por emancipação e reconhecimento dos direitos civis, nos anos de 1960 e 70, levantaram a bandeira de que o pessoal é político, assumindo a dimensão privada como terreno de luta por justiça e equidade, as

guerras culturais, de sua parte, transformaram os ambientes da escola, da família e do museu em verdadeiros campos de batalha simbólica. 2017, no Brasil, forneceu prova categórica disso.

## **Considerações finais**

Caso os ataques às exposições tenham deixado algum saldo que não apenas o do aceno obscurantista catalisado pelo pânico moral, e do constrangimento à liberdade de expressão artística, este reside na oportunidade que propiciam de extrairmos – mediante atenção aos seus gestos – elementos que auxiliem na caracterização da subjetividade responsável por praticá-los, bem como no discernimento das condições políticas e culturais que os tornaram factíveis. Daí que a sua denúncia, embora necessária, não seja suficiente, sobretudo quando abre mão de examinar a contrapublicidade ostentada pelos detratores no que ela tem a dizer, apesar do seu tom e conteúdo indigestos.

Antes que este texto seja acusado de normalizar os eventos de 2017, deve-se levar em conta a sua tentativa de dar corpo ao fantasma, apresentando-o não como figura tenebrosa, mas como um ator social abordável. Dado que os desconfortos morais foram (e seguem sendo) instrumentalizados por representantes políticos do conservadorismo autoritário, urge abrir espaço, nos fóruns da arte, para *tratar d/esses* mesmos incômodos, tomando-os como desafios educacionais, ao mesmo tempo que radicalizando o papel democrático das instituições culturais. Diante dos ataques, a arena da arte não poderá ser mais a mesma. Lidar com sensibilidades moralizantes e refratárias ao debate, eis uma difícil tarefa da qual já não podemos nos furtar.

É neste ponto que a mediação cultural, dada a sua disposição em acompanhar, traduzir e desdobrar os gestos protagonizados pelos públicos, interpela a crítica de arte e a sua tendência em privilegiar as instâncias propositivas da arte contemporânea, com o leque de agendas progressistas que esta movimenta. Se a arte se configura como uma das instâncias da discursividade pública –

---

SILVA, Diogo de Moraes. **Artistas, curadores e instituições perdidos e assustados numa escuridão repleta de fantasmas demasiado reais: a hora do contrapúblico e das guerras culturais.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

portanto, orientada a qualquer um -, lidar com suas formas de recepção, mesmo (e principalmente) aquelas mais bizarras e espinhosas, revela-se como compromisso incontornável quando se trata de sustentar uma arena aberta aos desacordos. O desafio, assim, não se limita à defesa das liberdades e dos direitos, cobrando-nos também engajamento na produção de estratégias, balizas e plataformas onde o cultivo desses valores inegociáveis possam seguir seu curso, disputando hegemonia de forma agonística com as forças conservadoras. Aliás, contribuir para a contenção do *reacionarismo* no cordão sanitário do *conservadorismo* talvez seja parte do trabalho mediativo. Para isso, não basta depreciá-lo e denunciá-lo. Há que se reconhecer sua existência, seus pleitos e sua (enorme) capacidade de mobilização, a fim de lidar com ele em bases políticas, enfrentando-o.

---

SILVA, Diogo de Moraes. **Artistas, curadores e instituições perdidos e assustados numa escuridão repleta de fantasmas demasiado reais: a hora do contrapúblico e das guerras culturais.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

## REFERÊNCIAS

- D'ANGELO, Helô. Casos como o 'Queermuseu' devem ser tratados como desafios educacionais, diz crítico de arte. Entrevista com Luiz Camillo Osorio. **Cult**, São Paulo, 11 set. 2017. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/queermuseu-santander-cultural-luiz-camillo-osorio>>. Acesso em: 26 set. 2021.
- DUARTE, Luisa (org.). **Arte censura liberdade**: reflexões à luz do presente. Rio de Janeiro: Cobogó, 2018a.
- DUARTE, Luisa (org.). Brazilian Art Under Attack!. **Jacaranda**, Rio de Janeiro, n. 6, 2018.
- FRASER, Nancy. Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy. In: \_\_\_\_\_. **Justice Interruptus: Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition**. New York; London: Routledge, 1997. p. 69-98.
- HARTMAN, Andrew. **A War for the Soul of America: A History of the Culture Wars**. Chicago: The University of Chicago Press, 2015
- HEINICH, Nathalie. A arte contemporânea exposta às rejeições: contribuição a uma sociologia dos valores. Tradução de Mateus Araújo Silva. **Observatório Itaú Cultural**, São Paulo, n. 12, maio/ago. 2011, p. 77-92. Disponível em: <<https://www.itaucultural.org.br/revista-observatorio-ic-n-12-2>>. Acesso em: 26 set. 2021.
- HONORATO, Cayo; KUNSCH, Graziela (org.). Dossiê Censura e Políticas Culturais. **Políticas Culturais em Revista**, Salvador, v. 11, n. 1, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/pculturais/issue/view/1586>>. Acesso em: 26 set. 2021.
- HUNTER, James Davison. **Culture Wars: The Struggle to Define America**. New York: Basic Books, 1991.
- MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- NOBRE, Marcos. Como chegamos até aqui, como podemos (talvez) sair daqui. **Rosa**, n. 2, v. 1, 2020. Disponível em: <<https://revistarosa.com/1/como-chegamos-ate-aqui-como-podemos-talvez-sair-daqui>>. Acesso em: 26 set. 2021.
- NUNES, Rodrigo. Todo lado tem dois lados – Sobre a ideia de "polarização". **Serrote**, n. 34, São Paulo, mar. 2020. Disponível em: <<https://www.revistaserrote.com.br/2020/06/todo-lado-tem-dois-lados-por-rodrigo-nunes>>. Acesso em: 26 set. 2021.
- ORTELLADO, Pablo. Conservadores temem entregar a família aos quatro cavaleiros do apocalipse. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 2 jan. 2018. Disponível em:

---

SILVA, Diogo de Moraes. **Artistas, curadores e instituições perdidos e assustados numa escuridão repleta de fantasmas demasiado reais: a hora do contrapúblico e das guerras culturais**.

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

<<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/pablo-ortellado/2018/01/1947363-conservadores-temem-entregar-a-familia-aos-quatro-cavaleiros-do-apocalipse.shtml>>. Acesso em: 26 set. 2021.

PROFESSOR descobre origem do bolsonarismo e diz que consequência será catastrófica ao Brasil. **Carta Campinas**, Campinas, 24 maio 2020. Disponível em: <[https://cartacampinas.com.br/2020/05/professor-descobre-origem-do-bolsonarismo-e-diz-que-consequencia-sera-catastrofica-ao-brasil/?fbclid=IwAR2iaYhStWif0t9RKsVBbT3gXhRaF9O\\_rNdPa5lqM\\_ljJPcfD3ghB7fAo9w](https://cartacampinas.com.br/2020/05/professor-descobre-origem-do-bolsonarismo-e-diz-que-consequencia-sera-catastrofica-ao-brasil/?fbclid=IwAR2iaYhStWif0t9RKsVBbT3gXhRaF9O_rNdPa5lqM_ljJPcfD3ghB7fAo9w)>. Acesso em: 26 set. 2021.

ROCHA, Camila; MEDEIROS, Jonas. "Vão todos tomar no...": a política de choque e a esfera pública. **Horizontes ao Sul**, 2020. Disponível em: <<https://www.horizontesaosul.com/single-post/2020/04/27/VAO-TODOS-TOMAR-NO-A-POLITICA-DO-CHOQUE-E-A-ESFERA-PUBLICA>>. Acesso em: 26 set. 2021.

SCHWARZ, Roberto. Cultura e política, 1964-1969. In: \_\_\_\_\_. **O pai de família e outros estudos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. p. 61-92.

WARNER, Michael. "Publics and Counterpublics". In: \_\_\_\_\_. **Publics and Counterpublics**. New York: Zone Books, 2002. p. 65-124.

---

SILVA, Diogo de Moraes. **Artistas, curadores e instituições perdidos e assustados numa escuridão repleta de fantasmas demasiado reais: a hora do contrapúblico e das guerras culturais**.

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

## NOTAS

- 1 O livro é composto por artigos e entrevistas de 18 autores, envolvendo críticos de arte, jornalistas, artistas, curadores, professores, historiadores, advogado e psicanalista.
- 2 Além dos títulos comentados neste texto, parte significativa dessa documentação encontra-se reunida em: (i) *Palíndromo – Seção Temática*, Florianópolis, v. 9, n. 19, 2017; (ii) *Quarta Parede – Dossiê Cena e Censura*, Recife, v. 1, n. 1, 2017; (iii) *Cult – Dossiê Arte e Autoritarismo*, São Paulo, 6 dez. 2017; (iv) *Select – Censura|Autocensura: Moralismo Contra a Arte*, São Paulo, 21 dez. 2017; (v) *Fórum Permanente – Dossiê Cortina de Fumaça: O Falso Moralismo*, São Paulo, atualização contínua; e (vi) *Observatório de Censura à Arte – Nonada – Jornalismo Travessia*, Porto Alegre, atualização contínua.
- 3 O prazo para recebimento de artigos e entrevistas vigorou até 31 de maio de 2018, sendo que a publicação do dossiê se deu no segundo semestre do mesmo ano.
- 4 Com a expressão “setor da crítica”, referimo-nos aos agentes da arte cujas investigações analíticas e produções textuais tendem a se concentrar na dimensão propositiva da arte, privilegiando os intentos e critérios dos artistas, dos curadores e dos gestores institucionais, não raro em prejuízo da atenção às formas de recepção dos trabalhos artísticos, das curadorias expositivas e dos programas institucionais pelos públicos.
- 5 Como adverte o professor Pablo Ortellado, em disciplina ministrada no Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais na EACH-USP, a noção de “guerras culturais” (*culture wars*), enquanto categoria analítica, é cientificamente designada no plural. Sua modulação no singular tem sido adotada por porta-vozes da extrema-direita, como parte de seu jargão conspiratório e beligerante.
- 6 Os esforços em prol da constituição de canais democráticos de contestação e, nesse sentido, da criação de uma esfera pública “agonística”, são comentados por Chantal Mouffe (2015) em *Sobre o político*.
- 7 Luiz Camillo Osorio se refere a *Heartbeat*, exposição retrospectiva da artista americana Nan Goldin, ocorrida no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-RJ), entre fevereiro e abril de 2012. Com curadoria de Lígia Canongia e Adon Peres, a mostra fora originalmente organizada para acontecer no Oi Futuro, com inauguração prevista para janeiro. A menos de dois meses da abertura, a instituição cancelou a exposição, sob alegação de que parte do conteúdo contrariava seus programas educacionais. Após mobilização da classe artística, o MAM-RJ, dirigido à época por Osorio, alterou sua agenda para acolher a mostra – não sem protestos de parcelas da sociedade civil e da moção de ações judiciais solicitando seu fechamento. Nessa oportunidade, a curadoria e o departamento educativo do museu organizaram fóruns de discussão junto à exposição, reunindo advogados, sociólogos, psicanalistas, educadores e artistas. O corolário foi um parecer do Ministério Público, emitido no fim do período expositivo, e que traz em sua conclusão: “Sem embargo, a maior demonstração de amadurecimento institucional, em uma sociedade democrática e plural, é acomodar as divergências numa moldura de tolerância e reconhecimento da diversidade, até porque o dissenso depende da liberdade tanto quanto a concordância” (DUARTE, 2018a, p. 46).
- 8 Poucos meses antes da redação deste texto, relíamos e discutíamos com o interlocutor Cayo Honorato o capítulo “Publics and Counterpublics”, do livro homônimo de Warner (2002), com o propósito de repensar o conceito de “contrapúblico” em face dos episódios envolvendo ataques a exposições no Brasil de 2017. Creditamos a percepção de sua “reversibilidade” a Honorato.
- 9 A referência, aqui, é à tentativa de remontagem da exposição na cidade do Rio de Janeiro, no Museu de Arte do Rio (MAR-RJ), vetada pelo então Prefeito Marcelo Crivella (Republicanos-RJ), e à sua subsequente transferência para a Escola de Artes Visuais do Parque Lage (EAV), mediante campanha de financiamento coletivo amplamente encampada pela sociedade civil.
- 10 Em explanação na Sessão 12, do eixo “Guerras Culturais”, no “II Simpósio Direitas Brasileiras – Bolsonaro no Poder”, organizado pelo Centro de Estudos Marxistas (Cemarx) e pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=2jMnoQ6jMUw&feature=emb\\_title](https://www.youtube.com/watch?v=2jMnoQ6jMUw&feature=emb_title)>. Acesso em: 26 set. 2021.
- 11 Conforme o historiador Andrew Hartman, outro elemento que ajuda na compreensão das guerras culturais é o paradoxal processo de secularização nos EUA – que não chega a abalar a crença religiosa da maioria dos americanos. Militando contra a laicização, parte dos cristãos conservadores veem a si mesmos como “contrarrevolucionários culturais” (HARTMAN, 2015, p. 79).

## NOTAS

---

12 Em sua pesquisa mais recente, o crítico literário João Cesar de Castro Rocha tem trabalhado com a hipótese de que o bolsonarismo empreende uma modulação específica de “guerra cultural”. Apesar de não se desvincular completamente das guerras culturais de origem norte-americana – em sua disputa de valores entre progressistas e conservadores –, ela apresentaria características próprias, ancoradas numa concepção revisionista da ditadura militar, assim como no combate à pretensa implantação do comunismo no país (PROFESSOR, 2020).

13 As obras são: *Cena de interior II* (1994), de Adriana Varejão; *Travesti da lambada e deusa das águas* (2013) e *Adriano bafônica e Luiz França She-há* (2013), de Bia Leite; *Cruzando Jesus Cristo com Deusa Shiva* (1996), de Fernando Baril; e *Et Verbum* (2011), de Antonio Obá.

14 A esse respeito, vale considerar o vídeo-depoimento do jovem youtuber Gon Nazareno, que tem por título: “A ‘performance artística’ no MAM (Museu de Arte Moderna)”. Postado por ele em 30 de setembro de 2017, o registro traz sua visão conspiratória da performance *La Bête*, que, de acordo com a compreensão de Gon, seria parte de um conluio histórico iniciado no Renascimento, passando pelo Iluminismo e pela Nova Esquerda norte-americana, voltado à destruição gradativa dos valores cristãos. Até 28 jun. 2020, o vídeo podia ser encontrado em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DHtg1nKMmnY>>, mas agora está indisponível.

# Viagem crítico-sentimental à 10ª Bienal de São Paulo e às outras edições

*Critical-Sentimental trip to the 10th São Paulo  
Biennial and other Editions*

*Viaje crítico-sentimental a la X Bienal de São  
Paulo y otras ediciones*

João Coviello

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

E-mail: [jcoviello@uol.com.br](mailto:jcoviello@uol.com.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3949-3258>

## RESUMO:

O objetivo deste ensaio é analisar o papel da Bienal de São Paulo e retratá-la como um dos grandes eventos culturais do país desde sua primeira edição, em 1951. Apesar desta importância, sua face polêmica a acompanha desde então. A 1ª, a 10ª e a 28ª edições são modelos de importância e conflitos abordados neste ensaio. A 10ª, em especial, é observada através dos olhos de um espectador mirim, e considerada por ele como a maior exposição de todos os tempos, apesar de ser a mais criticada dentre todas as edições. Os dramas pessoais e morais que envolveram essa edição são analisados, bem como a experiência estética única vivida pelo fruidor mirim, personagem principal desta análise.

**Palavras-chave:** *Bienal de São Paulo. História da Arte. Arte Contemporânea. Estética.*

## ABSTRACT:

The aim of this essay is to analyze the role of the São Paulo Biennial and to portray it as one of the great cultural events in the country since its first edition in 1951. Despite this importance, its controversial face has

---

COVIELLO, João. **Viagem crítico-sentimental à 10ª Bienal de São Paulo e às outras edições**

**PÓS:** *Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*. v. 11, n. 23, set. dez. 2021

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

accompanied it ever since. The 1st, 10th and 28th editions are models of importance and conflict used in this essay. The 10th, in particular, is observed through the eyes of a child spectator, and considered by him the greatest exhibition of all times, despite being the most criticized of all editions. The personal and moral dramas involving this edition are analyzed, as well as the unique aesthetic experience lived by the child fruitor, the main character of this analysis.

**Keywords:** *São Paulo Biennial. Art History. Contemporary Art. Aesthetics.*

#### RESUMEN:

El propósito de este ensayo es analizar el papel de la Bienal de São Paulo y retratarla como uno de los mayores eventos culturales del país desde su primera edición em 1951. A pesar de esta importancia, la polémica la ha seguido desde entonces. Las ediciones 1, 10 y 28 son modelos de importancia y conflictos utilizados en este ensayo. La 10, em particular, es observada a través de la mirada de un niño espectador, y considerada por él como la mayor exhibición de todos los tempos, a pesar de ser la más criticada de todas las ediciones. Se analizan los dramas personales y morales que envuelven esta edición, así como la singular experiencia estética vivida por el niño, protagonista de este análisis.

**Palabras clave:** *Bienal de São Paulo. Historia del Arte. Arte Contemporáneo. Estética.*

Artigo recebido em: 20/01/2021  
Artigo aprovado em: 24/09/2021

*Não apenas a filosofia, mas também as belas-  
artes trabalham, no fundo, para solucionar o  
problema da existência.*

Schopenhauer

## 1. A maior de todas

Pode uma exposição ser considerada a maior de todas que já existiram? Sim, e não é por acaso que sobre ela muito se disse. No entanto, a maioria das palavras foi crítica. Deve-se destacar que foi também a mais dramática. Esse aspecto, em si, já demonstra sua importância; mas se ela foi assim tão criticada, por que, então, foi a *maior* que já existiu?

A 10ª Bienal de São Paulo, realizada em 1969, recebeu este título de *um*, apenas *um*, espectador, que continua a considerá-la a *maior*. Para explicar esse elogio será construído um painel, em forma de colagem, que funde memória afetiva e uma possível reflexão sobre o gosto, sobre escolhas morais e sobre o que cerca o “mundo da arte”, como chamou Arthur Danto (2005, p. 17), referindo-se ao mundo das obras de arte. Um trabalho, segundo o filósofo americano, só se torna viável como arte quando o mundo da arte – o mundo das obras de arte – está “pronto para recebê-lo entre seus pares”. A 10ª Bienal não foi bem recebida entre seus pares do mundo da arte. Mário Pedrosa (1995, p. 274), considerado o maior crítico brasileiro, escreveu: “A X Bienal foi uma paródia das outras, mas triste e insignificante”. A grande questão, portanto, será entender o que levou a um julgamento tão crítico sobre a 10ª Bienal. Logo ela, a maior e mais importante de todas.

Aquela exposição será aqui tratada como a mãe de todas as exposições, a fundadora, a exposição-chave, a exposição-guia. Estes comentários, regidos pela paixão, demonstram que a experiência estética é intransferível. Ela é irracionalmente individual. Por isso, é possível questionar se a 10ª foi a *melhor* de todos os tempos, mas também se foi a *pior*. Há muitos detalhes que a envolvem. Quem vê uma obra pronta ou um prédio já em pé talvez não consiga imaginar os dramas humanos envolvidos, suas histórias e o conjunto de homens que trabalharam no processo de fatura de qualquer obra. Uma obra pronta implica necessariamente numa história anterior. É delas (assim no plural) que este ensaio pretende dar conta.

## 2. Como ele chegou lá?

Há duas possibilidades: ou ele foi ao prédio da Bienal levado pelos primos mais velhos, ou o ônibus da Companhia Metropolitana de Transporte Coletivo parou em frente à escola e levou todos os alunos do quarto ano para a exposição. É impossível saber como chegou lá. No entanto, é possível saber que a partir de então o mundo nunca mais foi o mesmo. Desse dia em diante, o mundo passaria a ser visto através dos quadros, como um apaixonado por cinema vê o mundo através dos filmes. Em nenhuma exposição a sensação seria igual. Em todas as exposições que visitou depois, buscou desesperadamente viver a mesma experiência, repetir os mesmos sentimentos, ressuscitar o mesmo olhar. Observou por anos, incansavelmente, toda e qualquer exposição, mas sempre sentia que algo estava fora do lugar ou que alguém, distraído, retirou uma obra de onde ela deveria estar.

## 3. A 10ª

A principal revista da época, *Realidade*, em sua edição de agosto de 1969, trouxe como título a seguinte frase: “Este elefante chamado Bienal”. O título já avisava o que o autor, Luiz Lobo (1969, p. 110), queria dizer. Porém, o jornalista começa com uma peça de humor muito mais significativa do que as muitas linhas que se escreve a cada dois anos sobre essa exposição. Eis o início:

Em 1951, irritado com o noticiário dos jornais, Francisco (Cicillo) Matarazzo Sobrinho fez uma previsão-desabafo: “Em 1969, quando formos inaugurar a X Bienal de São Paulo, muita gente vai falar em crise, exatamente como agora. E em 1989 dirão a mesma coisa”. Ele já acertou metade: a crise atual é a décima (LOBO, 1969, p. 110).

Todo ano de Bienal é assim. No mesmo artigo no qual afirmava que a 10ª foi a mais triste e insignificante, Pedrosa (1995, p. 275) também afirmou que a crise não é só da Bienal de São Paulo: “A de Veneza passou agora por uma reforma para ver se sobrevive”. Ambas, felizmente, de um jeito ou de outro, acontecem de dois em dois anos.

## 4. O começo e as primeiras brigas

Tudo começou na década de 1940, quando um grupo de intelectuais pensou sobre a necessidade de um Museu de Arte Moderna em São Paulo, que foi, enfim, criado em 1948. Faziam parte deste grupo Sergio Milliet e Lourival Gomes Machado, importantes intelectuais da primeira metade do século XX, ligados às artes plásticas. Do Museu para a Bienal foi um passo. A primeira Bienal (1951) foi marcada por polêmicas que acompanham todas as edições.

As palavras *crise* e *Bienal* caminham juntas desde o início. Para ilustrar esta afirmação será útil apresentar os acontecimentos que envolveram um simples debate entre artistas e intelectuais. Quando esse debate, organizado pelo Clube dos Artistas e Amigos da Arte, no Instituto de Arquitetura do Brasil, foi marcado para o dia 26 de novembro de 1951, ninguém poderia imaginar que terminaria em pancadaria. Quando o artista Flávio de Carvalho pensou no debate, tinha em mente uma pauta simples: os pontos de contato entre as artes figurativas e abstratas. O tema, distante do espectador contemporâneo, era comum naquele tempo. A confusão começou quando o “apaixonado Waldemar Cordeiro”, segundo Aracy Amaral (2003, p. 255), pediu a palavra para discutir “outras questões mais concretas, como a Bienal”, que passou a ser a grande controvérsia. A confusão foi geral, com gritos e brigas. Alguns querendo discutir o tema original, outros querendo discutir a Bienal. O debate continuou com uma série de socos e pontapés. Assim foi o debate sobre a 1ª Bienal. O que se discutia, de fato, era qual influência a Bienal poderia ter sobre a cultura do país. Posições políticas determinaram grande parte das opiniões sobre o tema, mas, a partir da 2ª Bienal, surgiu o reconhecimento de que ela é uma grande realização e “um museu contemporâneo”, nas palavras de Aracy Amaral. Isto não significou que as polêmicas tinham terminado. O “museu contemporâneo” estava solidificado, porém não estava imune às crises. Brigas ocorreram em menor grau, mas sempre ocorreram.

## 5. A Bienal do boicote

Cicillo Matarazzo antecipou, então, o que seria uma das edições mais problemáticas da história das Bienais: a 10ª, conhecida como “Bienal do Boicote”. Questões políticas estiveram acima das artísticas nessa edição, apesar do esforço para se realizar uma “Bienal

possível” naquele momento, por parte de artistas e intelectuais como Mário Schenberg. Após a implantação do Ato Institucional nº 5 pelo governo militar, a censura sobre qualquer manifestação artística ou atividade política se tornou comum. Com a censura aos artistas selecionados para representar o país na 6ª Bienal de Paris, no primeiro semestre de 1969, ocorreu uma reação de Mário Pedrosa, então presidente da Associação Brasileira de Críticos de Arte, com repercussão internacional. Antes, porém, já havia atos de censura na 2ª Bienal da Bahia, realizada em dezembro de 1968. Tudo isso levou Pedrosa a sugerir que não se participasse de nada que fosse patrocinado pelo governo. Um a um, os artistas foram recusando a participação, causando enormes problemas para a comissão organizadora. Segundo Leonor Amarante (1989, p. 184), o boicote teve adesão de 80% dos artistas brasileiros. Alguns artistas e intelectuais contrariaram o boicote, como Mário Schenberg, que se empenhou pessoalmente em ajudar na organização, o que lhe valeu muitas críticas. Em entrevista a Amarante, o artista plástico Fábio Magalhães explicou assim a decisão do crítico em fortalecer a Bienal:

Schenberg temia a transformação do Brasil num novo Portugal e lembrava que lá tudo que não fosse produzido pela ditadura ficava à margem do circuito cultural. Sem participar, os artistas ficavam sem fórum de ação. Portanto, para Schenberg, aderir à Bienal era uma forma de resistência e garantia de espaço para a cultura (AMARANTE, 1989, p. 184).

O próprio Magalhães afirma que na época foi contra a opção de Schenberg e só mais tarde a compreendeu. Schenberg teve participação ativa: organizou uma retrospectiva de Ismael Neri, uma sala com 28 artistas brasileiros (entre eles Carmela Gross e Antonio Peticov), além de organizar a sala especial de Mira Schendel. Amarante também aponta outra participação surpreendente, a do arquiteto Vilanova Artigas, um dos maiores críticos da criação da Bienal em 1951. Artigas foi premiado na Seção de Arquitetura em 1969, e sempre foi um crítico das complicações ideológicas da Bienal.

Muitos artistas retiraram seus trabalhos nas últimas horas, causando problemas sérios de montagem. Aos domingos, segundo Amarante (1989, p. 187), o prédio se transformava em parque de diversões, com os visitantes interagindo com as obras. As crianças, segundo a historiadora, preferiam os trabalhos cinéticos de Abraão Palatnik: “Com eles, podiam armar figuras geométricas e exercitar a criatividade, utilizando-se de um imã”. Amarante (1989, p. 187) relata que “os mais afoitos se enroscavam em fios de náilon presos no teto e trançados

pelo chão na sala conceitual da brasileira Mira Schendel. A ideia da artista era envolver o público pela participação física, e isso ela conseguiu. Seu projeto acabou recebendo menção honrosa”. Os nomes até agora citados demonstram que a seleção para aquela Bienal, mesmo com tantos problemas, reuniu um valoroso grupo de jovens artistas e um importante grupo de artistas experientes, no qual estavam o alemão Josef Albers, o brasileiro Almir Mavignier e o inglês Anthony Caro. Esse pequeno exemplo demonstra que a “Bienal do Boicote”, mesmo confusa, foi capaz de mostrar força. Essa Bienal marcou todas as outras e modificou para sempre sua história. Os problemas relacionados ao boicote marcaram as edições seguintes, aquelas realizadas durante os anos de 1970, das quais o espectador mirim ainda tem boas recordações. Para ele, o boicote dos principais centros artísticos e a interferência dos governos passaram despercebidos. Assim, a 10ª Bienal é o paradigma para todas que se seguiram, e, principalmente, é o paradigma para se entender a 28ª edição, realizada em 2008. A carga de dramaticidade, muitas vezes extra-artística, determina o resultado de cada Bienal. É assim desde 1951.

## 6. A melhor de todas

Há razões (racionais ou não) para se afirmar que a 10ª Bienal, considerada a pior de todas, foi a *melhor de todas*. Cabe lembrar que, diferentemente de outras edições – como a 10ª, que recebeu pressões do Estado –, as mais recentes desfrutam de liberdade. As edições também estão menos expostas a pressões comerciais, pois, para isso, há as feiras de arte, como a Art Basel. A Bienal de São Paulo pode, nesse sentido, voltar a ser uma “Bienal dos artistas” e menos dos governos, do mercado ou até mesmo dos curadores. Para tanto, pode-se aproveitar as boas práticas de outras edições. Uma possível sugestão é a volta da pré-Bienal para seleção de artistas jovens, como nos anos de 1970, e o retorno de salas especiais, como diálogo entre a tradição moderna e a arte contemporânea. A sensibilidade de Mário Schenberg ao criar uma sala especial para Mira Schendel na 10ª edição demonstra o quanto elas podem dar bons frutos. A influência posterior dessa artista sobre outros mais jovens evidencia o acerto de Schenberg.

Uma das características da Bienal é seu radicalismo. Ela representa um “museu contemporâneo”, por isso algumas experiências são necessariamente radicais. Ela é uma exposição grande por natureza. Sua origem é a Bienal de Veneza, inspirada, por sua vez, nas Grandes

Exposições Universais do século XIX. Existe, de fato, o caráter de “feira” ou “parque de diversões”, que são as principais críticas à Bienal, assim como sua monumentalidade. Entretanto, esses comentários críticos também carregam aspectos positivos. A Bienal é um megaevento e precisa ser assim para chamar atenção sobre si, como disse o crítico Arthur Danto (2001, p. 13). Ela precisa disso para ser um centro de cultura. Sua função educativa é grande, em todos os sentidos. A opção nas últimas edições foi por admiráveis obras conceituais, mas uma exposição com vários suportes seria uma grande fonte de informações sobre o mundo das artes visuais. Ou como disse o artista Armando Balloni durante o debate que virou briga em 1951: “Acho que a Bienal foi um prêmio para todos os artistas brasileiros que puderam fazer a volta dos museus e galerias do mundo sem sair de São Paulo. Foi um prêmio de viagem coletiva” (BALLONI *apud* AMARAL, 2003, p. 257). Em tempo: Waldemar Cordeiro e Aracy Amaral também estavam na comissão organizadora da 10ª Bienal.

## 7. As escolhas morais

Há, ainda, outro modo de se ver a 10ª edição: as escolhas morais que os artistas, críticos e curadores tiveram que fazer. Nada mais dramático para todos que viveram aquela experiência. Felizmente, para nós, não é preciso fazer as mesmas escolhas, portanto, pode-se falar sobre elas. Por trás desta questão há o tema da responsabilidade do artista. Como devemos nos comportar durante uma crise institucional? Os dois caminhos que restaram aos artistas da 10ª Bienal possuem justificativas válidas. Os “dois Mários” (Pedrosa e Schenberg) tinham razões para participar e não participar. Estavam certos e do lado certo (se for possível falar assim). Ambos, portanto, acertaram (se for possível dizer desta forma). No entanto, é inevitável a pergunta: como seria nosso comportamento? A distância histórica aplaca qualquer culpa, e, nesse caso, a relação afetiva do espectador mirim deste ensaio com a 10ª responde à pergunta. Seu olhar *desinteressado e sem conceito* dá razão a Kant.

## 8. A 28ª, a Bienal do Vazio

Há quem afirme que a 28ª Bienal, organizada em 2008, também muito criticada, foi uma das melhores. Sim, pode-se alegar que o “vazio” de todo um andar do pavilhão da Bienal, sem nenhuma obra, pode ser uma metáfora da realidade. A maioria dos comentários, porém, foi crítica: 1) o andar vazio, razão de tantas polêmicas, foi considerado a síntese de todos os

erros dessa exposição; 2) uma Bienal sem obras é um desrespeito à sua história, aos artistas, aos espectadores e à imagem do país; 3) o curador Ivo Mesquita privilegiou apenas conceitos incompreensíveis para a maioria dos espectadores; 4) ao privilegiar esses conceitos, o curador, paradoxalmente, empobreceu de ideias essa Bienal; 5) a proliferação de compensados gerou a impressão de que esta edição é a “Bienal dos Compensados”; 6) o que gerou uma exposição visualmente pobre e vazia de ideias foram as decisões do curador, que se sustentou apenas em obras conceituais para ilustrar suas teses. Pior: essas teses não aparecem em nenhum canto dos 28.000 m2 do prédio da Bienal; 7) sem obras e sem ideias, essa Bienal desperdiçou a grande oportunidade de dar visibilidade a bons artistas brasileiros e estrangeiros.

## 9. Novamente as escolhas

O tema da 28ª Bienal, “Em vivo contato”, revela, já na entrada, o desejo do curador Ivo Mesquita em demonstrar que a arte contemporânea está marcada por uma relação íntima entre obra e espectador. Ao buscar essa interatividade, o curador tentou mostrar o quanto arte e vida estão relacionadas. Mesquita procurou transformar o andar térreo em praça pública, com uma programação de eventos com performances, filmes e dança. Segundo palavras do curador, essa praça permitia um “espaço de convívio social no tempo presente” (MESQUITA, 2008, p. 7). O fato dela não se consumir com a agitação de uma praça verdadeira não frustra o desejo utópico de Mesquita. Esse desejo atravessou todos os espaços do prédio.

No primeiro andar foram selecionados vários vídeos. Na série constavam tanto os registros dessa edição da Bienal quanto os registros históricos de performances. No segundo andar, Mesquita optou por deixar o espaço totalmente livre, razão pela qual a edição ficou conhecida como a “Bienal do Vazio”. No lugar de obras de arte, o curador pretendeu oferecer ao espectador “uma experiência física da arquitetura do edifício” (MESQUITA, 2008, p. 7). Impossível, neste caso, não lembrar a 10ª Bienal e seus espaços vazios provocados pelo boicote. Ainda não sabemos, de fato, o que significará esse andar vazio para a história do evento. A maioria das obras que completavam o plano conceitual de Mesquita estava no terceiro andar. Seu objetivo foi mostrar artistas “que trabalham no limite entre realidade e

ficção” (MESQUITA, 2008, p. 9). Esses artistas, de alguma forma, fincaram seus projetos na própria história da Bienal. A distinção era a perspectiva de cada um. Assim estava escrito no guia da exposição:

A construção de um espaço expositivo mais orgânico, diverso do cubo branco tradicional, [...] possibilitando leituras e ressignificações a cada olhar, em um ambiente introspectivo – mais próximos ao tempo da biblioteca [...] do que ao tempo das grandes exposições” (MESQUITA; COHEN, 2008, p. 23).

Por isto há neste andar uma biblioteca, “com o intuito de mostrar ao público visitante o volume de informação representado por mais de duzentas bienais internacionais” (MESQUITA; COHEN, 2008, p. 23). Além disto, havia o Arquivo Histórico Wanda Svevo, que representa, segundo Mesquita, o maior patrimônio da Bienal: sua memória. A utopia curatorial de Mesquita tentava fugir do espaço expositivo tradicional e buscava um resgate afetivo da história da exposição. Mesmo assim, nesse terceiro andar estavam obras que nos aproximavam de uma exposição à qual estamos acostumados. No meio de um emaranhado conceitual, surgem as instalações, as dezenas de desenhos de Allan McCollum, os vídeos. Todo chão foi pintado por Dora Longo Bahia, com formas que lembram arabescos. Grande parte das obras pedia a participação do espectador ou um “vivo contato”, conforme a temática escolhida pelo curador. Próximos do suporte tradicional estão as obras do peruano Fernando Bryce, com 96 desenhos a nanquim sobre papel e 39 fotografias, cujo título explica seu objetivo: *Visão da pintura ocidental*; e também as gravuras da brasileira Leya Mira Brander, que o curador preferiu expor sobre um conjunto de mesas moduladas, protegidas por vidros, ao invés de pendurá-las na parede. Assim, o espectador precisava olhar do alto as gravuras agrupadas sobre um móvel inusitado. Esse mobiliário deu um ar diferente à exposição, um ar de escritório, às vezes opressivo, o que contrastava com as boas intenções libertárias do curador. Havia, também no terceiro andar, 16 vídeos que registravam diversas performances de Marina Abramovic entre 1975 e 2002. Cada uma das 16 performances foi apresentada em monitores individuais, agrupados lado a lado e ligados simultaneamente. Essa videoinstalação despertou o interesse histórico pelo trabalho de uma das mais ativas artistas performáticas. Também chamavam a atenção duas obras de Sophie Calle: uma de 1981 e outra de 2007. Ela sintetizou uma das grandes preocupações dos artistas presentes nesta Bienal: a união entre arte visual e escrita. Seu autorretrato compõe-se também de texto e o *livro da artista* tem a participação do escritor Paul Auster. A escrita,

para Calle, define um momento da vida, um sopro, uma conexão, uma memória. Apenas como exemplo: a obra da brasileira Rivane Neuenschwander usava máquina de escrever e papel. A obra-chave do tema “Em vivo contato”, porém, foi o tobogã imaginado pelo artista belga Carsten Höller, que desce do terceiro andar até o térreo, onde estava localizada a praça idealizada por Mesquita. No fim do último andar está a entrada do tobogã que nos leva de volta à praça, onde iniciamos o percurso. Como disse o curador, o local foi idealizado “como um espaço de convívio social no tempo presente” (MESQUITA, 2008, p. 7). Dali retornamos ao terminar a visita dos três andares.

## 10. Só a Bienal é capaz disso

Uma das experiências mais marcantes foi contemplar um grupo de crianças brincando com as esculturas de Anish Kapoor, na 23ª Bienal, em 1996. Essa imagem trouxe à memória as experiências com o imã de Abraão Palatnik e os fios de náilon que estavam na sala de Mira Schendel, além de todas as obras interativas presentes na 10ª edição. Foi a primeira vez que este ensaísta viu uma obra de Kapoor ao vivo, e não através de reproduções em livros. A próxima vez será apenas quando esse importante artista contemporâneo voltar para alguma nova edição da Bienal. Vida longa, portanto, a essa feira, a esse parque de diversões, a esse megaevento.

## 11. De volta à 10ª

Em 1969, o homem chegou à Lua. Francisco Matarazzo Sobrinho (1969, p. 13), chamado de Ciccillo, não esqueceu o fato e escreveu na apresentação do catálogo da 10ª Bienal: “Extraordinário, este ano de 1969! Pela primeira vez o homem realizou o sonho há tanto alimentado...”. Na verdade, Ciccillo buscava uma metáfora para amenizar tanta confusão. Por isso, acrescentou: “É então na coincidência de acontecimentos transcendentais para o futuro humano, para o progresso e para a paz, que neste mesmo 1969, inauguramos esta X Bienal de São Paulo”. O presidente também incluía nesta frase a associação entre tecnologia e arte, mas, sabemos, o objetivo era outro. Mais adiante agradecia “a todos que deliberaram trazer aqui, *sem restrições de qualquer natureza*, os esforços de sua inapreciável contribuição, a todos consignamos o agradecimento emocionado, pela *compreensão* e a inteligência de que se revestiram nesta conduta” (SOBRINHO, 1969, p. 13, grifos meus). Ciccillo

conseguiu concretizar uma Bienal possível, por isto se dirigiu aos “homens e mulheres de todas as ideologias, raças e credos [...] Jamais estivemos a serviço de exclusivismos ou de grupos”. Nesses anos de chumbo, de tomadas de partido, de violências e de polêmicas ideológicas, a “Apresentação” do catálogo se encerrava deste jeito: “E que esta demonstração sirva à causa maior da liberdade e da dignidade na convivência entre os homens”. Aqui cabe outra pergunta moral: a arte poderia mudar aquele estado de coisas?

## 12. A 28ª, novamente

Retornamos a 28ª edição da Bienal de São Paulo. As críticas, no fundo, se dirigem ao trabalho do curador. Que seja assim. O papel da Bienal em apresentar novos artistas e novas práticas artísticas a um público novo ainda é valorizado. O que parece ser questionada é a noção do “curador como autor” (ou o “curador-artista”). Qual seria então a contrapartida? Uma abordagem coletiva, com vários núcleos curados individualmente? Nas edições anteriores era mais ou menos assim, com uma comissão organizadora alinhavando as diversas opiniões.

As críticas, portanto, não são dirigidas, de forma geral, ao curador da 28ª, mas aos papéis (assim no plural) que os curadores assumiram nos últimos anos. Para Lisbeth Rebollo Gonçalves (2008, p. 49), a exposição de arte é tanto o lugar por excelência de comunicação entre a obra e o público quanto um espaço para o exercício da crítica. Crítica de arte é compreendida por Gonçalves como *interpretação*. Por isso, ela (2008, p. 48) completa: “Daí considero que uma nova forma de crítica de arte aparece através do trabalho do curador. Esse trabalho de crítica constrói uma interpretação que não segue o modelo de avaliação no sentido de valoração, mas sim que constrói um espaço de experiência”. A formação humanística desse profissional, não só em história da arte, o capacita para essa *interpretação*. Para Gonçalves (2008, p. 48), o discurso crítico do curador “é a presença mais forte, talvez, na comunicação cultural a influir na opinião pública”. Há, neste caso, não só a exposição, mas o texto ensaístico publicado no catálogo. Ambos, exposição e catálogo, se convertem, assim, “em espaços fundamentais da comunicação no campo da arte”.

Para Gonçalves (2008, p. 50), portanto, o discurso da crítica de arte se transforma em discurso prático quando se organiza uma exposição. Tal exposição, obviamente, é construída para um receptor. Os curadores, assim, “são mediadores da produção artística para apreciação e para a experiência estética, por via das quais se promove também uma situação social”. Eis a chave para se entender os argumentos de Gonçalves (2008, p. 50): “A mostra é um espaço libertário para o espectador aproximar-se do mundo das artes e interagir com a história do seu tempo, a partir de sua própria experiência de vida”. Sendo assim, toda a complexidade que envolve o trabalho do curador sugere a existência de um fundamento ético nessa ação crítica.

Parece ser esta a questão que envolve as críticas ao trabalho do curador Ivo Mesquita na organização da 28ª Bienal. Seu esforço partiu de uma boa ideia: a construção de um espaço social e libertário. Os espectadores podem e devem participar da discussão. Toda exposição – e os curadores sabem disso – existe em função do diálogo entre receptor e obra de arte. Como sujeitos da experiência estética, devemos mostrar quando os objetivos são ou não atingidos, pois é nessa interação entre espectador, obra e curador que tudo acontece.

### **13. Obstáculos, sempre**

A participação brasileira da 10ª Bienal teve a exposição organizada pelo Júri de Seleção, do qual Mário Schenberg fazia parte. Tentou-se criar algumas Salas Especiais: a Sala de Concretismo e Neoconcretismo, a Sala de Arte Mágica, Fantástica e Surrealista e a Sala de Arte e Tecnologia. Marc Bercowitz (1969, p. 33), também participante do Júri, escreveu no catálogo que apresentava a exposição brasileira: “Acredito que nunca um Júri de Seleção da Bienal de São Paulo teve que enfrentar obstáculos e problemas iguais aos da X Bienal. Obstáculos e problemas das mais diversas espécies”. A tentativa, apesar de tudo, foi fazer um recorte possível das artes plásticas no Brasil, principalmente contemporânea. Para o fruidor mirim deste ensaio o objetivo foi atingido. Tal prazer estético, talvez, lance luz sobre as perguntas morais descritas acima.

Não por acaso, quem apresentou, no catálogo, a “Sala Novos Valores” foi Mário Schenberg. O júri optou por solicitar à Diretoria da Fundação Bienal de São Paulo a realização de uma Sala Especial de Novos Valores. Assim, foram incluídos mais 30 artistas, “na maioria com

menos de 30 anos de idade, alguns já tendo exposto na IX Bienal”, escreveu o crítico (SCHENBERG, 1969, p. 44). Além disso, o júri espalhou jovens artistas em outras salas. Schenberg (1969, p. 44) os elogiou: “É, sobretudo, encorajador o fato de que as tendências dos novos da X Bienal são em geral diferentes das que se revelaram nas duas Bienais precedentes. Cabe destacar o domínio bem mais seguro das técnicas e dos materiais pelos jovens da X Bienal, em relação à IX”. Schenberg percebeu uma reorientação em gestação, que marcaria a arte brasileira dos anos de 1970. O crítico acreditava num futuro diferente do apresentado nos anos de 1960. Para ele, esta Bienal indicaria essa tendência.

Participaram dessa Sala, entre outros, José Roberto Aguiar, Carmela Gross, Antonio Peticov e Gilberto Salvador, o que demonstrou ter sido uma boa ideia. A novidade, no entanto, se perdeu nas muitas polarizações que definiram a edição. O crítico Hilton Kramer, do jornal *New York Times*, citado no artigo da revista *Realidade* (LOBO, 1969, p. 113), afirmou que “a grande quantidade de arte brasileira na Bienal é evidentemente imitativa e amadorística, sem raízes firmes a não ser na moda”. É preciso não esquecer, no entanto, que falamos de um “Festival de Artes”, como escreveu Ciccillo (1969, p. 13) na apresentação do catálogo; e quando falamos de uma exposição tão ampla, é preciso ser surpreendido pelos detalhes. Nada como escrever com uma distância segura de tempo, quando se pode falar sobre aquilo que não se percebeu no calor da hora. No entanto, é preciso respeitar quem coloca a cara para apanhar no olho do furacão. Caso contrário, escreveríamos apenas sobre artistas que já morreram. Eles não teriam como mudar de rota e desafiar nossas interpretações. Nada, portanto, como a segurança do porto. Mário Schenberg, porém, preferiu a insegurança dos caminhos tortuosos.

#### 14. Mário Schenberg

Haroldo de Campos escreveu um poema para Mário Schenberg. A certa altura, o poeta afirma que “na estante de Mário/ física e poesia coexistem”. Em entrevista publicada no livro *Mário Schenberg: entre-vistas*, o físico Paulo de Tarso Muzi responde a uma pergunta sobre Schenberg como crítico de arte:

A criação artística é uma coisa mais complexa do que a criação científica. [...] Lembro-me que numa exposição de Takaoka, o Prof. Schenberg dizia como ele, físico, fazia uma leitura do artista. Ele conseguia aclarar determinado universo, determinadas situações, que passavam despercebidas para o próprio artista (SCHENBERG, 1984, p. 28).

Em outro livro, dedicado ao crítico-físico, *Voar também é com os homens: o pensamento de Mário Schenberg*, o autor José Luiz Goldfarb (1994, p. 126) se pergunta: “Como foi que um físico, afeito à abstração, uma pessoa acostumada a objetos imateriais e invisíveis, campos e partículas elementares, pôde se interessar profundamente pelo material e colorido mundo das artes?”. A resposta de Goldfarb converge para a dificuldade de determinados intelectuais em separar arte da ciência. A diferença é apenas de tom, já que ambas são atividades criativas.

Schenberg não se considerava um crítico ou teórico da arte, mas alguém que sempre foi escolhido pelos artistas, como, por exemplo, no caso da X Bienal. Segundo Goldfarb (1994, p. 128), o que o diferenciava era sua capacidade de *observar* a criação artística: “Sua leitura da obra de arte era sempre a procura de sinais que revelassem compreensões de processos profundamente enraizados na realidade”. Isto ocorria após uma experiência de profunda introspecção com a obra. Se o cientista conseguia explicar “os objetos da percepção através das linguagens lógico-matemáticas, na arte está presente essa transfiguração do dado imediato do sensível para uma rede de significados abstratos” (GOLDFARB, 1994, p. 129). Na crítica, Schenberg extrapola o discurso linear, conseguindo compreender abstratamente significados artísticos difíceis de explicar. No caso da X Bienal, o crítico conseguiu interferir diretamente na realização da exposição, unindo o pensamento prático do cientista ao repertório conceitual do estudioso da arte.

No livro *Diálogos com Mário Schenberg*, o crítico conta que, em 1938, saiu do Brasil para trabalhar e estudar na Europa na companhia de Enrico Fermi e outros físicos importantes da época. “Foi nessa viagem à Europa, nesse período de 38, que comecei a me interessar muito pela arte. Começou na Itália, onde havia muita coisa para ser vista, depois na Suíça, onde fui muito a museus, e mais tarde em Paris e Bélgica, onde havia toda a arte flamenga” (SCHENBERG, 1985, p. 29). Desde então, sempre que viajava, Schenberg aproveitava para

visitar coleções locais. Daí seu grande conhecimento sobre arte oriental, por exemplo. Daí, também, sua capacidade em associar Chartres e arte oriental, arte contemporânea e arte primitiva.

Schenberg (1988, p. 9), já em 1944, escrevendo sobre Volpi, afirmava que “pela primeira vez o público poderá apreciar devidamente o valor da nova escola paulista, através de seu maior expoente”. Aponta, também, nessa série, a procura por uma pureza do tom, tema tão caro aos trabalhos posteriores do artista. Brilhantes, também, são as análises das obras de Lygia Clark e Mira Schendel. Em Mira, destaca o caráter reflexivo de seu trabalho: “Há certamente um paralelismo ou correlação entre o desenvolvimento de sua expressão artística e a evolução de suas afinidades filosóficas”. Em 1964, a artista “parece estar numa fase bergsoniana com tendências Zen” (SCHENBERG, 1988, p. 23). Assim era seu jeito de fazer associações. Em Lygia Clark, Schenberg destaca as experiências novas em arte e sua sensibilidade em captar uma tendência na sociedade para novidades. Elogia o caráter original de Lygia Clark desde a série *Bichos* até o pioneirismo de sua arte participativa.

Em texto de agosto de 1969, Schenberg (1988, p. 201) procura explicar as intenções e as dificuldades em montar a X Bienal: “Na escolha dos 25 convidados regulamentares foi adotado na medida do possível o critério de máxima contemporaneidade e não apenas de qualidade”. Porém, aconteceram muitas recusas por causa do tempo e por causa do movimento de contestação à Bienal. O número de convidados acabou ficando abaixo dos 25, daí a importância dos novos artistas selecionados. Schenberg (1988, p. 201) reconhece que a “predominância dos jovens tornou-se um dos aspectos mais característicos da representação brasileira na X Bienal”. Mesmo assim, só foi possível organizar duas salas especiais, das quatro que o júri havia solicitado. Ficaram de fora a Sala de Arte Concreta e Neoconcreta, bem como a Sala “Etapas”, onde seria a mostra da evolução da arte brasileira desde 1922. Segundo Schenberg (1988, p. 202), essa sala “não pôde também ser realizada pela impossibilidade de conseguir a participação de todos os artistas indispensáveis”. Mesmo assim, otimista, o crítico aponta pontos positivos na participação brasileira: as novas formas de expressão (“arte conceitual, sonorização, arte tátil etc.”); o uso de novos materiais (“plásticos, couro etc.”); o uso crescente de “meios elétricos e eletrônicos”; as novas experiências com a gravura e o desenvolvimento da participação do espectador. Essas tendências, já apontadas no texto do catálogo, confirmaram-se nos anos de 1970.

Não foi pouco. Reafirmamos: foi uma Bienal possível, “realizada em condições especialmente difíceis”, segundo palavras de Schenberg (1988, p. 201). Nada, porém, foi percebido pelos vários grupos de escolares que passaram pelo pavilhão da Bienal. Para um, em especial, foi a exposição mais bela de todas que já viu.

Ivo Mesquita, o curador da 28ª edição, talvez tenha a mesma relação afetiva com a Bienal. Ainda jovem trabalhou como monitor na 10ª.

## 15. Os dois Mários

Em contraponto a Mário Schenberg, Mário Pedrosa (1995, p. 273-274) escreveu uma dura (e irônica) crítica à 10ª Bienal:

O tabu do “não me toques” é afinal abandonado. E os espectadores em massa enfim compreendem, e aceitam, o convite e participação. A vanguarda do público, isto é, as crianças, não se retém mais. Mexem por toda parte e adoram. Os adultos, ou a retaguarda, os seguem. O resultado é uma destruição total ou quase uma alegria contagiosa (PEDROSA, 1995, p. 273-274).

Dias após a abertura, não havia mais obras intactas, afirmou o crítico (1995, p. 274), pois “o público ou o povo, em tudo em que se mete em massa, e com prazer, é em si mesmo bárbaro, condições aliás, *sine qua non* para todas as grandes iniciativas. Como as crianças, ele só aprende destruindo”. A crítica mais dura, no entanto, é dirigida ao próprio Schenberg:

Nas salas brasileiras, para as quais um júri da seleção de missionário, sob a ascendência de Mário Schenberg, deixou passar tudo, o bom e o mau, o achado e o inacabado, bastando para tanto que algum embrião de ideia despontasse, as geringonças montadas, muitas delas a duras penas, não resistiram ao contato, ao bulir do espectador. Ao fim do certame, só havia ruínas, destroços, principalmente no pavilhão brasileiro. E não se sabia se ali tinha havido um dia de maravilhosa festa ou uma feroz batalha de vândalos. O povo consagra a arte nova (PEDROSA, 1995, p. 274).

Para Schenberg, apesar de tudo, valeu a pena. Para Pedrosa (1995, p. 274), “a X Bienal foi uma paródia das outras, mas triste e insignificante”. No meio de tudo isto, o personagem mirim deste ensaio ainda tem boas recordações daquela exposição. Sua apreciação da 10ª foi sem conceitos, sem interesses e sem qualquer finalidade, como queria Kant. Não teve

aula naquela tarde chuvosa de primavera, mas aprendeu a lição que marcou sua vida. Qual foi essa lição? A resposta, entendeu já adulto, está na frase de Arthur Schopenhauer que abre este ensaio. Voltou para casa feliz.

## **16. No entanto, ela continua**

Antes do fim, cabe o balanço de Aracy Amaral (1983, p. 155), realizado também no calor da hora, e escrito logo após a 10ª: “A Bienal fechou. A mostra acabou e a continuidade de sua existência está afirmada”. Em meio a tantas lutas, frustrações e desilusões, o público ficou sem saber o que se passou antes, durante e depois. Encontramos as exposições já prontas. O personagem mirim não conheceu Lygia Clark ou Hélio Oiticica nesse dia, mas ficou feliz em conhecer Mira Schendel, Josef Albers, Almir Mavignier, Abraão Palatnik e outros. Nesse caso, o viés político encobriu o lado cultural e principal da Bienal. Amaral sintetiza o maior drama moral desta edição:

Fosse ou não total o boicote, estivesse ou não o público consciente das claras omissões de artistas conhecidos, tratou-se de um momento sério para os artistas – brasileiros, bem como estrangeiros –, no sentido de se chegar a uma posição. De certa maneira, foram impelidos a uma decisão, que nem sempre é fácil de tomar (AMARAL, 1983, p. 15).

A torcida, agora, depois de tantos anos, é que nenhum artista tenha que tomar decisões desse tipo. Que as circunstâncias históricas que envolveram a 10ª edição não se repitam mais; que a Bienal continue sendo um dos mais importantes eventos culturais do país, esperado com ansiedade por uma geração de espectadores a cada dois anos.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Aracy. **Arte para quê**: a preocupação social na arte brasileira, 1930-1970. São Paulo: Studio Nobel, 2003.
- AMARAL, Aracy. O boicote à X Bienal: extensão e significado. *In: Arte e meio artístico: entre a feijoada e o x-burger (1961-1981)*. São Paulo: Nobel, 1983. p. 155-159.
- AMARANTE, Leonor. **As Bienais de São Paulo, 1951-1987**. São Paulo: Projeto Editores Associados, 1989.
- BERCOWITZ, Marc. **Catálogo da X Bienal de São Paulo**. Fundação Bienal de São Paulo, 1969.
- DANTO, Arthur. **A transfiguração do lugar-comum**: uma filosofia da arte. Tradução de Vera Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- DANTO, Arthur. As novas feiras. Entrevista a Felipe Chaimovich. **Folha de S.Paulo**, 20 maio 2001. Caderno especial “Bienal 50 Anos”.
- GOLDFARB, José Luiz. **Voar também é com os pássaros**: o pensamento de Mário Schenberg. São Paulo: Edusp, 1994.
- GONÇALVES, Lisbeth Rebollo. Exposição e Crítica – Um enfoque em duas direções. *In: BERTOLI, Mariza; STIGGER, Veronica (org.). Arte, crítica e mundialização*. São Paulo: Associação Brasileira de Críticos de Arte (ABCA) e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008. p. 45-55.
- LOBO, Luiz. Este elefante chamado Bienal. **Revista Realidade**, São Paulo: Ed. Abril, ago. 1969.
- MATARAZZO SOBRINHO, Francisco. **Catálogo da X Bienal de São Paulo**. Fundação Bienal de São Paulo, 1969.
- MESQUITA, Ivo. **Jornal Semanal da 28ª Bienal de São Paulo**. Fundação Bienal de São Paulo, 24 out. 2008.
- MESQUITA, Ivo.; COHEN, Ana Paula. Introdução. *In: GUIA da exposição “Em vivo contato”. 28ª Bienal de São Paulo*. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2008. p. 17-27.
- PEDROSA, Mário. A Bienal de cá para lá. *In: ARANTES, Otília (org.). Política das Artes*. São Paulo: Edusp, 1995. p. 217-284.
- SCHENBERG, Mário. **Catálogo da X Bienal de São Paulo**. Fundação Bienal de São Paulo, 1969.
- SCHENBERG, Mário. **Diálogos com Mário Schenberg**. Coordenação Geral de Lourdes Cedran. São Paulo: Nova Stella Editorial, 1985.

SCHENBERG, Mário. **Mário Schenberg: Entre-Vistas**. Organização de Gita K. Guinsburg e José Luiz Goldfarb. São Paulo: Perspectiva, 1984.

SCHENBERG, Mário. **Pensando a Arte**. São Paulo: Nova Stella Editorial, 1988.

pós:

# O desenho precursor de uma performance negra no entreato do Teatro de Revistas branco (1920-1930)

*The precursor design of a black performance in the between act of white Theatre Review (1920-1930)*

*Il disegno precursore di una performance nera tra gli atti del teatro bianco nell spettacolo comico (1920-1930)*

Lea Maria S. Leal

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

E-mail: lea.schmittleal@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8804-0669>

## RESUMO:

O presente artigo versa sobre a construção da imagem da mulher afro-brasileira no Teatro de Revista, nas décadas de 1920 a 1930. A abordagem focaliza na impactante presença da mulher negra no palco, a partir de um breve estudo sobre a vida das primeiras estrelas negras do teatro revisteiro: Aracy Cortes, Ascendina dos Santos, Rosa Negra até finalizar com Déo Maia. A partir desta análise procura-se perceber o desenho de um imaginário negro que fortuitamente toma de assalto o palco, até então ornado como local de deleite da classe alta branca e de outras que queriam embranquecer-se.

**Palavras-chave:** *Performance. Historicidade. Afro-brasileiras. Artes.*

## ABSTRACT:

---

LEAL, Lea Maria S. **O desenho precursor de uma performance negra no entreato do Teatro de Revistas branco (1920-1930).**

**PÓS:** Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

This paper works deals with the construction of the image of the Afro-Brazilian woman in the Carioca Burlesque Theater, from 1920 to 1930. The approach focuses on the striking presence of black women on stage, from a brief study of the life of the first black stars of Aracy Cortes, Ascendina dos Santos, Rosa Negra until ending with Déo Maia. From this analysis we tray to undestand the drawing of black imaginary that fortuitously takes the stage uuntil then decorated as a place of delight of the White upper class and others who wanted to whitewash.

**Keywords:** *Performance. Historicity. Afro-brazilian. Arts.*

RIASSUNTO:

Questo articolo tratta della costruzione dell'immagine della donna afro-brasiliana nel spettacolo Comico, dal 1920 al 1930. L'approccio si concentra sulla sorprendente presenza delle donne nere sul palco, da un breve studio della vita delle prime stelle nere del teatro Aracy Cortes, Ascendina dos Santos, Rosa Negra fino ad Déo Maia. Da questa analise cercheremo di capire il disegno di um immaginario nero che prende felicemente il palcoscenico fino ad allora decorato come un luogo di fascino della classe superiore bianca come pure di altri che desiderebbero imbianchire.

**Parole chiave:** *Performance. Storicité. Afro-brasiliana. Arte.*

Artigo recebido em: 01/03/2021  
Artigo aprovado em: 24/09/2021

## Introdução

Este artigo busca levantar e apreender modos de produções não institucionais de organização da população negra nas quatro primeiras décadas do século XX, na antiga Capital Federal. Tentar-se-á compreender, dentro da perspectiva da performance cultural e social, a presença, a trajetória e o “apagamento” no mundo do espetáculo revisteiro de quatro artistas afro-brasileiras que performaram no teatro de revista nas décadas de 1920 até 1930 na cidade do Rio de Janeiro. Esta pretensão surge a partir do momento que intentou-se compreender como essas mulheres, apesar dos mais distintos impedimentos sociais e culturais, conseguiram obter o reconhecimento nos palcos naquela época. O “ocultamento” nos meios de comunicação posteriores referente a essas atrizes negras foi um dos primeiros contratempos na proposição deste trabalho; reconhecesse que encontramos alguns obstáculos em obter os dados reunidos nos distintos jornais que se encontram alocados junto à Hemeroteca da Biblioteca Nacional, portanto, tentar reemergir essa memória junto aos arquivos virtuais, se tornou laborioso em alguns momentos. A presença/ ausência das atrizes negras junto à historiografia do teatro ocasionou um grande desdém e pesar, pois será possível compreender que infelizmente não damos importância a nossa história nas artes.

Por definição, o teatro de revista ou gênero ligeiro<sup>1</sup> é uma revisão de fatos e fantasias tendo como principal objetivo a quebra da quarta parede e o estabelecimento de uma interação cúmplice com o público, incorporando-o com a ação que ocorria em cena através da figura do compadre e da comadre, conseqüentemente, o enredo era desenvolvido a partir de duas figuras que interligam os quadros e/ ou as cenas, respeitando um pré-determinado fio condutor.

No Brasil e em particular no Rio de Janeiro, o teatro de revista evoluiu ao longo do tempo, podemos alegar que desde o seu início, em meados do século XIX, diversificou e acompanhou as mudanças sociais e comportamentais de uma sociedade em transição, abrangendo uma grande influência social, pois sua interação com a realidade política, econômica e cultural tornou-se um importante veículo para a difusão de modos, costumes sociais e comportamentais (PAIVA, 1991; VENEZIANO, 1991). Pode-se dizer que foi um retrato socio-

---

LEAL, Lea Maria S. **O desenho precursor de uma performance negra no entreato do Teatro de Revistas branco (1920-1930).**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

lógico e linguístico de uma determinada época. Passava-se em revista os acontecimentos do ano, tendo como modelo o teatro popular português. Entretanto, os assuntos, os personagens, o humor e a irreverência já denotavam aspectos da vida cotidiana carioca. Os temas das revistas exploravam aspectos do Rio de Janeiro, Capital Federal, que nesse momento refletia contradições socioculturais e políticas: surtos de doenças, carnaval veneziano e popular, corrupção política, das quais os revistógrafos<sup>2</sup> extraíam aspectos risíveis, utilizando a sátira como o gênero mais significativo para traçar esse painel corrosivo da sociedade.

Destarte, esclarecemos que a proposta neste trabalho será analisar a trajetória artística de quatro mulheres que surgiram meteoricamente junto à imprensa. Porém, algumas por conta dos mais distintos fatores sociais e culturais não obtiveram uma carreira duradoura, muito pelo contrário, sucumbiram frente às dificuldades sociais e ao forte preconceito racial no período.

Devemos confessar que reconstruir a história nos palcos de algumas mulheres afro-brasileiras, como no caso de Ascendina dos Santos<sup>3</sup>, Rosa Negra<sup>4</sup> e Déo Maia<sup>5</sup>, tornou-se em alguns momentos uma tarefa árdua, muitas das vezes improdutivo e desalentadora, admitimos que encontramos uma grande lacuna epistemológica. Recuperar essas trajetórias hoje, decorrido quase um século, só é possível mediante registros esparsos da imprensa e de alguns poucos cronistas da época. Em muitos casos, a única fonte que nos resta para obter alguma pista a respeito da trajetória artística torna-se a fonte primária (jornais, revistas, revistas ilustradas, dentre outras) ou encontrar uma ou outra citação atravessada em biografia de algum artista masculino<sup>6</sup>, para fornecer um breve panorama a respeito da dura carreira dessas mulheres.

Inicialmente, pretendia-se efetuar um trabalho sobre a carreira de Déo Maia, todavia quando se iniciou a pesquisa para este artigo, percebeu-se que necessitávamos, ao menos em parte, dar “voz” a outras mulheres que atuaram concomitantemente com esta cantora. Porém, algumas, por conta da tez da pele e/ou por conta do racismo imperioso do período, tiveram somente uma breve oportunidade de fazer sucesso no teatro de revista.

---

LEAL, Lea Maria S. **O desenho precursor de uma performance negra no entreato do Teatro de Revistas branco (1920-1930).**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Desta forma, o objetivo neste trabalho é apontar que essas quatro artistas, no referido período, conseguiram conquistar por direito e com muita força, garra e determinação a licença de permanecer no espaço urbano carioca das artes, e, com isso, desejamos apontar que essas mulheres com esse movimento acabaram por valorizar, enaltecer e manter vivas as tradições afro-brasileiras. Tentaremos com isso iluminar as distintas práticas e a maneira como existiram, resistiram e construíram os seus espaços de poder, representação e expressão.

## 1 As mulheres afrodescendentes que conquistaram a cena

Começamos explanando quanto à trajetória de Aracy Cortes<sup>7</sup>, que surgiu na ribalta em 31 de dezembro de 1921, no teatro Recreio, de acordo com Ruiz (1984), tendo efetuado um grande sucesso desde o início de sua carreira. Aracy Cortes foi uma das artistas mais importantes da música popular brasileira e do teatro de sua época. Como uma atriz altamente popular de revistas musicais, a artista lançou compositores de peso: Ary Barroso, Noel Rosa, Zé da Zilda, Benedito Lacerda, Assis Valente, Lamartine Babo e João de Barro, estão nessa longa lista de compositores lançados pela artista.

Em uma entrevista concedida à revista *O Cruzeiro*<sup>8</sup> de 22 de agosto de 1931, Aracy Cortes alega que iniciou como artista amadora nos palcos da Sociedade Filhos de Talma, atuando no Democrata Circo e sendo dirigida, de acordo com Ligiéro (2006), pelo grande palhaço e ator negro Benjamim de Oliveira. Após esta experiência, estreou no teatro São José e, logo em seguida, no teatro Recreio, quando decidiu criar a sua própria companhia, se estabelecendo no Rialto Avenida. A atriz confirma a informação que seu nome artístico foi concebido pelo jornalista Mário Magalhães e nos presenteia com alguns pontos de reflexão quanto à difícil vida que levavam os artistas que não tinham um dia de descanso semanal, pois as peças, na maioria das vezes, ficavam pouco tempo em cartaz, e se uma revista não caía no gosto do público, o trabalho aumentava consideravelmente com novos ensaios diários para montar imediatamente outra revista.

Outra atriz afrodescendente da época que merece destaque é Ascendina dos Santos<sup>9</sup>, que surgiu em 15 de janeiro de 1926, no teatro Carlos Gomes, na revista carnavalesca de Freire Junior, *Ai, Zizinha!*, com a Companhia Carioca de Burletas, no personagem Clara Branca

---

LEAL, Lea Maria S. **O desenho precursor de uma performance negra no entreato do Teatro de Revistas branco (1920-1930).**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

das Neves. A atriz fez um grande sucesso na cidade do Rio de Janeiro até meados de 1929, quando finalizou a carreira na revista *Manda quem pode* do revistógrafo Antônio Quintiliano no teatro Recreio. Analisando as críticas dos jornais do período, Ascendina dos Santos era retratada de forma jocosa e inexplicavelmente como uma ex-cozinheira e moradora da praia (comunidade) do Pinto. No jornal *D. Quixote*<sup>10</sup> de 27 de janeiro de 1926, o cronista da página “Estrellas e Canastrões” alega que a artista seria “creada de servir” de uma outra artista chamada Julia Vidal, e encontrar-se-ia eclipsando outras artistas por sua atuação na revista. O renomado crítico teatral Mario Nunes também se encantou diante do talento da “artista como o azeviche, que canta, dança e representa de maneira que obteve fartos e calorosos aplausos da plateia”. Em sua breve trajetória artística, infelizmente recebeu distintos adjetivos negativos e irônicos por suas apresentações. Demonstrando toda a dificuldade que artistas afrodescendentes padeciam por desejarem se apresentar no palco.

Em uma crítica no hebdomadário *O jornal*, o crítico teatral, com o pseudônimo

*Terra de Scena*, demonstra o já costumeiro preconceito referente à artista afro-brasileira, ao analisar sua retumbante estreia no teatro Carlos Gomes:

Ante-ontem e ontem, não se fala em outra coisa nas rodas theatraes, senão no carnavalesco sucesso de Clementina Silva, na burleta-revista “Ai, zizinha” no papel de “Clara branca das Neves”. A “estrela preta” da Companhia Carioca que ora trabalha no Carlos Gomes, estreou auspiciosamente e põe no chinelo muitas “collegas” de cartaz. A Clementina se continuar na carreira que abraçou esta com o futuro feito e a vida ganha. O seu empresário mais dia ou menos dia, terá que aumentar-lhe os vencimentos ou sujeitar-se a todas as imposições da “mascotte” descoberta pelo feliz autor do “Luar de Paquetá”. A estas horas, a Clementina não quererá mais lidar com panellas e panos de cozinha, as suas “comidas” serão outras, enquanto C. Bento garantir a zona... Adeus “mulatas” e adeus “pretinhas” dos tempos da “Capital Federal” e da “Meia noite e trinta”. Os revistografos que escreveram para o Carlos Gomes, terão o cuidado de fazer papeis-carapuça para a Clementina Silva, que absolutamente não teme confronto, desde o “Amazonas ao Prata”, do “Rio Grande ao Pará”... é possível que depois do carnaval apareça no cartaz do popular teatro da praça Tiradentes, a revista “Ai, João” – desempenhando Clementina Silva os principaes papeis. Verdade, verdadinha, e’ que a “estrela preta”, esta na ordem do dia, e, queira ou não queira, já está fazendo parte do “Systema Planetario” da nossa ribalta.<sup>11</sup>

Podemos supor que o seu verdadeiro nome seria Clementina Silva, mas, em algum momento da sua trajetória artística, a artista começou a se chamar Ascendina dos Santos. Com isso surgiram algumas dúvidas referente a essa troca de nomes: quando Clementina assumiu Ascendina? A mesma teria apreciado a mudança de nome? Ao se colocar em um campo ambíguo, cozinha/ palco, substituía ou reforçava as hierarquias raciais da época, bem como as representações dos negros no universo do entretenimento. Infelizmente não conseguimos encontrar algo que pudesse coadunar em qual momento essa mudança de nome ocorreu. De acordo com Almeida (2016), a artista também “aceitava” ser chamada como “Clara Branca das Neves”, “apelido” este, de acordo com o autor, que teria sido criado por Mario Nunes.

A crônica aponta que apesar de sua figura ter uma forte presença no palco carioca, o público deveria acatar a ideia de ter uma mulher negra na ribalta, determinada cronista mostra todo o preconceito por sua quicá origem simples. Desse modo, infelizmente, criaram um estereótipo em torno dessa figura que estava agradando os frequentadores da praça Tiradentes.

Diferentemente, Rosa Negra foi descoberta enquanto se apresentava dançando e cantando em um bar de chope-berrante<sup>12</sup> no Passeio Público pelo revistógrafo Marques Porto. Iniciou sua trajetória artística na revista *Pirão de Areia*, em 7 de abril de 1926, no teatro São José, com texto de Marques Porto e músicas de Assis Pacheco e Júlio Christobal. De acordo com o *Jornal do Brasil*<sup>13</sup> de 11 de março de 1926, os figurinos teriam sido concebidos por Alberto Lima, porém, no jornal *O Paiz*<sup>14</sup>, de 16 de abril de 1926, na propaganda da revista, aparece que “as lindas toilettes” teriam sido confeccionadas pela empresa Au Palais Royal<sup>15</sup>. A artista atuou em um quadro chamado de *Ascendices*, uma alusão à artista Ascendina dos Santos, e em um outro quadro chamado *Bahiana, m`aimes-tu?*, com um grupo de 10 *black girl*, cantando com uma banda de *charleston-jazz*.

Atuou também na companhia São José e na inédita Companhia Negra de Revista<sup>16</sup>, fundada por D` Choclat (João Cândido Ferreira) e pelo cenógrafo português Jaime Silva, com a revista *Tudo Preto*<sup>17</sup>. Mencionaremos que a C.N.R<sup>18</sup>, foi a primeira companhia profissional brasileira que continha somente artistas afro-brasileiros, estreou no teatro Rialto, em 30 de julho de 1926. Rosa Negra atuou em dois quadros, *Jabuticaba afrancesada* e *Banhistas*, em

---

LEAL, Lea Maria S. **O desenho precursor de uma performance negra no entreato do Teatro de Revistas branco (1920-1930).**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

que contracenava com a vedete Dalva Espíndola. De acordo com o jornal *O Paiz*<sup>19</sup> de 1º de agosto de 1926, a “estrela Rosa Negra foi recebida com salva de palmas manifestação que lhe foi preparada pelos admiradores que conquistou no Theatro S. José”. Em 1927, gravou junto com Francisco Alves o samba “Não quero saber mais dela”, composição de Sinhô (José Barbosa da Silva). E em 1928, gravou novamente com Francisco Alves a canção “Que pequena levada”<sup>20</sup>. Em meados de 1928 atuou na Companhia de Margarida Max; em 1930 na Companhia Mulata Brasileira, em que excursionou por vários estados; além de ter realizado trabalhos com Paschoal Carlos Magno em 1932.

A Companhia Negra de Revista expôs de forma pontual o racismo que ainda imperava na nascente República brasileira. Apesar da companhia ter sido desfeita após um ano, gerou uma profusão de outros grupos de artistas negros, principalmente no subúrbio carioca. Benjamin Costallat, em uma crônica no *Jornal do Brasil*<sup>21</sup>, de 11 de abril de 1926, nos esclarece essa hipótese, ao afirmar “que o preto ficou em moda no teatro, na literatura, em toda a parte” podemos compreender que o autor estaria indicando Paris e aos Estados Unidos<sup>22</sup>, menciona o sucesso de Ascendina e informa as “várias Ascendinas, senão no nome, pelo menos na cor”, que teriam “trocado o fogão pela ribalta”. Preconceitos à parte, o texto de Costallat evidencia que segmentos da população afro-brasileira estavam se aproveitando da “moda” da arte negra internacional, para, assim, ter a oportunidade de se inserirem em outros espaços sociais<sup>23</sup>.

Em uma nota no hebdomadário *O Jornal* de 8 de dezembro de 1929, encontramos uma menção à artista Rosa Negra, que se encontraria em Belém do Pará para as festas do Nazareth, sendo reconhecida como a Josephina Baker nacional – e seu nome verdadeiro seria Maria Jesus do Nascimento. Infelizmente não encontramos em pesquisa em outros jornais algo que pudesse corroborar com essa informação. Porém, sabemos que em muitos casos, alguns jornalistas e revistógrafos criavam o nome artístico das atrizes de sua companhia.

De acordo com Brito (2011), desde meados da década de 1920, quando duas companhias estrangeiras de revista desembarcaram no Brasil, a francesa Ba-Ta-Clan dirigida por Madame Rasimi, estreando o espetáculo *C'est la Miss* no teatro Lyrico a 5 de agosto de 1922 e depois retornando ao país em 1923 e 1926; e a Companhia espanhola Velasco, que

se apresentou em 1923, no teatro São Pedro, e depois, respectivamente, em 1924, 1925 e 1928, ambas companhias introduziram uma nova tendência “feérica” ou mais conhecida como quadro de fantasia<sup>24</sup>, junto aos nossos palcos, determinados grupos dedicavam especial atenção ao luxo, às coreografias e a iluminação, além de variar o elenco, apresentando atrações fantasiosas e espetaculares, inculcando elementos que representassem um caráter mais ou menos “exótico”, ou seja, em seus elencos se apresentavam artistas negros, aderindo a ideia de “exoticidade” que desejavam alcançar junto ao público. Desta forma, coristas (conhecidas como *black girls*) e cantoras negras começaram a fazer parte do elenco das revistas. Além do conhecimento de danças e dos ritmos tradicionais afro-brasileiros, como o maxixe, o samba e o lundu. Essas mulheres também deveriam ter o domínio das danças da moda do período, como o *fox-trot* e o *charleston*.

A partir da década de 1920 ocorreu uma guinada histórica no teatro de revista: o luxo, o show e uma nudez insinuada passaram a ser os eixos dos novos espetáculos. Devemos pontuar que essa nudez, poderíamos chamá-la de artística, se resumia a mostrar as pernas desnudas das insidiosas meias grossas, enquanto na Companhia Velasco, a “nudez” tardou a aparecer em cena.

De acordo com Paiva (1991), a partir da década de 1930, o palco finalmente começou a explorar o banho de mar, os trajes de banho, pois, a partir da vinda dessas duas grandes companhias estrangeiras, o corpo feminino passa a ser pensado como “objeto estético digno de observação e não mais como santuário indepassável das virtudes vitorianas e de hipocrisia” (PAIVA, 1991, p. 212). Devemos pontuar que anteriormente à década de 1930, frequentava-se pouco as praias do Rio de Janeiro, somente a partir dessa data é que podemos pensar a praia como um local de divertimento, lazer e ócio. E dentro deste processo, o corpo e os atos de se desnudar e se bronzear passam a ser valorizados em nossa sociedade.

Déo Maia foi uma atriz, compositora e vedete, tanto do teatro de revista quanto do cinema, foi a artista negra que teve mais fama e longevidade junto ao público. Foi descoberta em 1935 e estreou no ano seguinte, na revista *Maravilhosa* na Companhia de Jardel Jercólis, em um quadro chamado *No tabuleiro da Baiana*<sup>25</sup>, onde atuou na companhia de Grande Otelo. Em 1938 atuou em uma temporada junto com Grande Otelo no Cassino da Urca,

---

LEAL, Lea Maria S. **O desenho precursor de uma performance negra no entreato do Teatro de Revistas branco (1920-1930).**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

onde realizaram dois shows por noite, sendo que a primeira apresentação às 20:30h e a outra às 1h da madrugada. Atuou em distintas revistas nas décadas de 1940 e 1950, e participou de quatro filmes: *Ta tudo Ahi*<sup>26</sup>, em 1939; *Poeira de Estrelas*<sup>27</sup>, em 1948; *Eu quero é movimento*<sup>28</sup>, em 1949 e *Carnaval em Marte*<sup>29</sup>, em 1955.

Vale ressaltar que todas essas mulheres mencionadas acima obtiveram sucesso e visibilidade, algumas por um breve período de tempo, como Ascendina dos Santos e Rosa Negra, enquanto outras, como Aracy Cortes e Déo Maia, obtiveram um maior alcance e longevidade junto ao público. Mas não deixemos de refletir quanto à questão do preconceito racial enraizado em nossa sociedade, pois todas elas devem ter encontrado dificuldades em obter o respeito por parte dos críticos e do público. Com isso, levantamos algumas perguntas referente a esse fenômeno: como essas atrizes recebiam as notícias e as crônicas referente à sua atuação e performance nos palcos? Até que ponto algumas das críticas desdenhosas referente à atuação afetariam e /ou afetaram a sua vida pessoal e profissional?

Um fato que nos surpreendeu enquanto estávamos realizando a pesquisa junto à Hemeroteca da Biblioteca Nacional, foram duas entrevistas encontradas em distintos jornais. No jornal *O malho*<sup>30</sup> de 13 de fevereiro de 1926, encontramos uma falsa entrevista realizada com Ascendina dos Santos, pois apesar da artista estar fazendo um grande sucesso na ribalta, não se livrou das críticas preconceituosas por parte do jornalista e cronista Mario Nunes. Ele foi extremamente hostil quanto à suposta ignorância gramatical e à origem humilde de Ascendina dos Santos. Percebe-se que houve uma “preocupação” por parte do “entrevistador” em destacar a sua origem e a forma que se tornou uma artista de teatro: pobre que acidentalmente foi catapultada nos palcos cariocas.

Com Rosa Negra foi diferente. No jornal *A rua*<sup>31</sup> de 6 de dezembro de 1927, o jornalista inicia mencionando que a atriz, “com o seu sorriso claro e os seus grandes olhos profundos”, a “Josephina Baker nacional”, “falou pouco, mas falou com destemor e acerto”. Nesta entrevista, Rosa Negra expôs de forma eloquente o preconceito racial presente na sociedade e seu desejo de conseguir obter a igualdade racial, ademais, a artista também pontua de modo loquaz a sua opinião sobre o “seu Antônio”, claramente uma referência ao então prefeito do antigo Distrito Federal, Antônio da Silva Prado Júnior<sup>32</sup>, e os seus

esforços para embelezar a cidade e contribuir para diminuir o “lamentável ensaio de separação de raças”, demonstrando uma consciência das realidades socioeconômicas e políticas locais, ou seja, uma compreensão perpicaz das questões de interseccionalidade.

Todas essas quatro mulheres afro-brasileiras atuaram nos palcos e estavam efetuando um grande êxito junto ao público, desta forma, jornais e revistas, reconheceram a habilidade e o talento, porém, ao mesmo tempo, externaram preconceitos, ridicularizando o tom de pele e, em alguns casos, a origem, vide alguns jornais terem vinculados a suposta “crise de domésticas”, que estaria passando a cidade do Rio de Janeiro, por conta de algumas mulheres deixarem os “serviços domésticos” e tornarem-se atrizes. Com isso, poderíamos pensar que haveria, nas décadas de 1920 e 1930, o pressuposto de um sistema de hierarquização pautada pela beleza física e aos traços raciais e fenótipos.

## **2 O preconceito racial nos palcos**

Aos poucos a contribuição nas artes das atrizes afrodescendentes, principalmente no que tange à desenvoltura e a originalidade nas danças populares (lundu, samba e maxixe), foi significativa. Conseqüentemente, as atrizes afro-brasileiras conseguiram, dentro das possibilidades sociais e culturais em que se encontravam, quebrar barreiras raciais e se inserir no palco. Como demonstramos acima, muitas companhias contratavam essas mulheres para se apresentarem nos palcos cariocas, mas não podemos deixar de refletir a existência no período de uma categorização visual e fenótipo que determinaria se uma artista teria um breve ou um longo sucesso em cena.

Como foi informado no parágrafo anterior, no caso das mulheres afrodescendentes, o que era “aceito” e “desejado” socialmente eram as chamadas “mulatas”<sup>33</sup>, que, em tese, seriam o modelo de desejo nacional. Este fato pode ser verificado em muitas revistas e canções do período, em que o “ser mulata” era o fruto cobiçado. Outro aspecto difícil de ser categorizado na época é referente a determinação de quem seria negra ou “mulata”. Poder-se-ia pensar que determinados critérios seriam baseados no tom da pele (algumas vezes indefinível vide a cor morena) ou seriam representados a partir da beleza física e do local que

---

LEAL, Lea Maria S. **O desenho precursor de uma performance negra no entreato do Teatro de Revistas branco (1920-1930).**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

essas mulheres se apresentavam. Para Lopes (2001), a *intelligentsia* euro-brasileira, junto com os artistas (revistógrafos, compositores, cantores, dentre outros), desenvolveu na nossa sociedade uma construção simbólica a partir da imagem do afro-brasileiro, que não seria percebida como negra, e sim “branqueadas” por conta da violência das relações interétnicas à qual foram vítimas. Deste modo, a criação dessa imagem ficcional de um corpo transmutado em “branco” e/ ou “mulato”, tornou-se determinante para a aceitação da persona “mulata” simultaneamente determinados autores, incorporavam em suas revistas termos como “tipos nacionais” e/ ou “tipos cariocas”, no intuito de desvincular etnicamente o personagem evitando-se desta maneira discutir a questão racial no meio artístico.

De acordo com Marta Abreu, a questão da categorização da cor da pele nas canções populares, nos fez considerar que infelizmente no período que está sendo analisado nesta pesquisa seria concebível engendrar que o tom da pele poderia ter influenciado o êxito ou menos para uma mulher conseguir obter o reconhecimento nos palcos. Para a autora, esta circunstância poderia ser considerada de acordo a distintos fatores, não obstante,

A racialização da beleza e das possibilidades de ascensão social pode ter servido para discriminar e marcar os locais sociais das pessoas que eram identificadas como negras, mas também para criticar e denunciar esta situação. Quem sabe também não serviram para valorizar traços físicos distantes do modelo europeu ocidental (ABREU, 2004, p. 11).

De acordo com a autora, ao mesmo tempo que as canções produzidas no período analisado demonstravam todo o preconceito pelos afrodescendentes, paralelamente gerou uma oportunidade para as mulheres de tez mais clara e, em alguns casos, de tez mais escura adquirirem respeito pelo público que frequentava os teatros no entorno da praça Tiradentes, pois compreendemos que era essencial terem uma forte presença nos palcos cariocas, com isso, estas mulheres foram ficcionalizadas em “mulatas” por conta do racismo imperioso no período. Reconhecemos, analisando alguns pesquisadores (ABREU, 2004; LOPES, 2001, 2008), que no que tange a esta problemática, arriscamo-nos a conjecturar que a beleza física tenha sido um atrativo para que o público masculino apreciasse essas mulheres performando em cena.

O período aqui abordado foi permeado de discussões sobre etnia e identidade. Desenvolvia-se neste momento um ciclo de entretenimento e diversão com novos agentes sociais. Identidade e raça eram temas discutidos sob diversas formas, e isto era refletido no cotidiano teatral, mas não podemos deixar de pontuar, como afirmou Leda Maria Martins (1995, p. 42), que desde os fins do século XIX e início do século XX, nas comédias ligeiras, “a máscara do ridículo cola-se a personagem negra, que se torna símbolo da comicidade”. Em meio às críticas escritas pelos jornalistas, verificamos que sempre houve uma tentativa, as vezes não tanto escusa, de tentar “maquiar” a violência racial brasileira. Encontramos crônicas em que as palavras “azeviche”, “pretas”, “carvão”, “piche”, dentre outras palavras ofensivas e preconceituosas, eram utilizadas nas críticas às afrodescendentes que surgiam na ribalta.

A análise de Leda Martins (1995) sobre a figuração de negros nos palcos brasileiros é relevante para que entendamos como os seus valores são mal compreendidos. A autora nos abrilhanta com as questões da invisibilidade dos negros no palco e com a visão estereotipada na dramaturgia representada em três modelos distintos: o negro fiel, aquele que acata as ordens do branco e ao mesmo tempo é dócil; o elemento criminoso e/ ou perigoso, pois são os traidores que ameaçam a estrutura do lar; o negro caricatural, que leva o público ao riso. De acordo com a autora, o teatro sendo um espelho da sociedade de uma época mime-tiza o preconceito racial em suas produções artísticas, “disseminando nas metáforas cênicas, a teoria da desigualdade racial” (MARTINS, 1995, p. 45). Podemos observar, neste caso, a criação do estereótipo da “mulata”, da baiana, da morena sestrosa, ou seja, aquela que era desejada pelos homens como modelo de desejo e subserviência senhoril, pois não esqueçamos que na grande maioria dos casos os revistógrafos eram homens e brancos.

Zeca Ligiéro (2011) analisou em sua pesquisa a questão do preconceito em relação aos nossos compositores, ensaiadores e revistógrafos, quanto à questão do negro e a falta de espaço para os afrodescendentes nas artes. De acordo com o autor, poucos autores e artistas negros conseguiram obter êxito no Brasil, enquanto que no campo da música temos um vasto conhecimento de afrodescendentes que conseguiram atingir o reconhecimento pela sua obra. Isto ocorreu por conta de distintos fatores, mas poderíamos apontar o número restrito de personagens negros na literatura dramática brasileira, pois o rico manancial

cosmológico das tradições afro-brasileiras dificilmente emerge de forma consistente na cena teatral, destarte, os personagens negros, muitas vezes, são refletidos de forma estereotipada pela historiografia nacional.

Vianna (1995) alega que a música popular e a erudita (europeia) eram encontradas já em fins do século XIX e início do XX, tanto nas casas abastadas quanto nas casas populares, mas após a revolução política e cultural decorrente da revolução de 1930 surgiu um modelo de projeto nacional, buscando elementos estereotipados de brasilidade. Vianna pontua que “não foi escolhido um dos antigos modelos regionais para simbolizar a nação [...] foram retirados vários elementos (um traje de baiana aqui) para compor o todo homogeneizador” (1995, p. 61), fazendo predominar, dessa maneira, na sociedade carioca, determinados elementos que, a partir da década de 1930, serão caracterizados como o resultado da nossa “identidade nacional”. Dentre esses modelos reelaborados para essa caracterização nacional, está a imagem dos afrodescendentes, da capoeira, do samba, da “mulata”, da baiana, dentre outras manifestações de cunho popular.

De acordo com Lopes (2008) e Almeida (2016), as mulheres de tez mais clara tinham mais possibilidade de sucesso junto ao público revisteiro. Porém, discordamos desse fato, pois se observarmos o tom de pele de Ascendina dos Santos, Rosa Negra (considerada a nossa Josephina Baker nacional) e de Déo Maia, sendo esta última muito requisitada tanto nos espetáculos ligeiros no Rio de Janeiro quanto em outros estados, nas imagens dessas atrizes – mesmo sendo as imagens em preto e branco junto aos jornais –, concluímos que todas as três contêm o fenótipo da mulher afro-brasileira.

## **Considerações finais**

Este artigo analisou a carreira artística de quatro grandes mulheres que conseguiram quebrar as barreiras sociais e culturais nas primeiras décadas do século XX na cidade do Rio de Janeiro, apesar das consideráveis restrições de seus status por conta de seu gênero, classe e identidade racial, além de atuar, essas artistas com suas performances no palcos, abriram caminho para outras artistas negras.

Aracy Cortes atuou em 137 espetáculos ao longo de sua carreira. Foi a artista que conseguiu consolidar no palco o ritmo do samba, transformando-se em uma expressão da “brasiliidade” no teatro de revista. Poderíamos alegar que os personagens reconhecidos como “tipos nacionais”, ou seja, a “mulata”, a baiana encontraram a adequação perfeita com essa vedete. Em pouco tempo seu nome se destacaria no cenário musical. A crítica lhe considerava um verdadeiro exemplo de brasileira brejeira<sup>34</sup>. Sua voz de soprano dava um sabor especial às músicas que cantava e seu sapateado dançando o nosso samba conquistava o público.

Apesar dos ataques dos críticos referente à sua cor, Ascendina dos Santos continuou a lotar o teatro Carlos Gomes e movimentou o meio teatral, havendo a possibilidade de se apresentar também no teatro do antigo largo do Rocio (praça Tiradentes/ João Caetano). Essa artista, apesar de ter tido uma breve experiência nos palcos revisteiros, influenciou muitos revistógrafos a criar essa “personagem” em outras revistas, nas quais mulheres tanto brancas como negras performavam a Ascendina. Podemos oferecer como exemplo uma vedete, conhecida pelos jornais como Mariska, quiçá de origem europeia, que foi escolhida para performar a “personagem” na revista *Café com Leite* no teatro São José, no mesmo período que a atriz Ascendina atuava na revista *Pirão de Areia*.

No caso de Rosa Negra, encontramos uma matéria no *Jornal do Brasil* de 13 de julho de 1926, em que o cronista escreveu: “Quem haverá que não conheça Rosa Negra? É uma negrinha viva, elegante e faceira, [...] ora cantando em cabarés, ora representando em teatros”. Rosa negra era reconhecida como a nossa “Mistinguett cor de piche” e conseguiu obter sucesso tanto na cidade do Rio de Janeiro quanto em outros estados. Infelizmente finalizou a carreira em meados da década de 1930.

Déo Maia, como já havíamos mencionado anteriormente, foi a artista que mais logrou nos palcos e cinemas, sua imagem calcada em alguns jornais do período nos possibilitou compreender que esta artista era muito respeitada e admirada pelo público. Porém, devemos confessar que foi surpreendente não termos encontrado uma pesquisa acadêmica sobre a carreira dessa artista, pois ela realizou um grande sucesso em outros estados e em alguns países da América Latina.

---

LEAL, Lea Maria S. **O desenho precursor de uma performance negra no entreato do Teatro de Revistas branco (1920-1930).**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Embora houvesse uma parcela de artistas afro-brasileiras em distintas companhias conhecidas, como foi descrito acima, encontramos dificuldades em descobrir quais destinos tiveram essas artistas e em muitos casos, não conseguimos descobrir seus nomes de batismo. Esses obstáculos se devem a distintas razões e uma delas diz respeito a falta de documentação, ausência de bibliografia e ao forte preconceito enraizado em nossa sociedade.

A presença negra pôde ser percebida com mais intensidade nos nossos teatros a partir da década de 1920, quando companhias estrangeiras, vide a francesa Ba-Ta-Clan e a espanhola Velasco, iniciaram a apresentar coristas negras, apontadas como *black girls*, com isso, possibilitou uma maior oportunidade para a aceitação por parte do público carioca a admitir mulheres afrodescendentes na ribalta.

Todas essas mulheres foram apontadas como estrelas, junto com outras artistas que surgiram concomitantemente, como Índia do Brasil<sup>35</sup>, Dalva Espindola<sup>36</sup>, Jandira Aimoré<sup>37</sup>, Déo Costa<sup>38</sup>, dentre outras. A presença, a atuação e o sucesso dessas artistas demonstrou que, mesmo tendo dificuldade de se inserirem no meio artístico, devido ao forte preconceito em uma República elitista, machista e branca, e sendo consideradas “inferiores” pelo tom de pele, elas conseguiram encontrar os meios para se inserirem no meio teatral.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. Sobre mulatas orgulhosas e crioulas atrevidos: conflitos raciais, gênero e nação nas canções populares (Sudeste do Brasil, 1890-1920). **Tempo**, Departamento de História da Universidade Federal Fluminense, v. 8, n. 16, p. 1-31, 2004.

ALMEIDA, Paulo Roberto de. **A presença negra no teatro de revista nos anos 20**. 2016. 216 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

BIBLIOTECA Nacional. Hemeroteca Digital Brasileira. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 3 fev. 2021.

BRITO, Deise Santos de. **Um ator de fronteira**: Uma análise da trajetória de grande Otelo no teatro de revista brasileiro entre as décadas de 20 e 40. 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CABRAL, Sergio. **Grande Otelo, uma biografia**. São Paulo: Editora 34, 2008.

CHIARADIA, Filomena. **Iconografia teatral**. Acervos fotográficos de Walter Pinto e Eugênio Salvador. Rio de Janeiro: Funarte, 2011.

LIGIÉRO, Zeca. **Carmem Miranda uma performance afro-brasileira**. Rio de Janeiro: Publit, 2006.

LIGIÉRO, Zeca. **Corpo a Corpo**: estudo das performances brasileiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

LOPES, Antônio Herculano. **Algumas notas sobre o mulato, a mulata e a invenção de um país sem culpa**. Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa, 2001.

LOPES, Antônio Herculano. Vem cá, Mulata! **Tempo**, Departamento de História da Universidade Federal Fluminense (UFF), v. 21, p. 80-100, 2008.

MARTINS, Leda Maria. **A cena em sombras**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

MENCARELLI, Fernando Antônio. **Cena aberta**: a absolvição de um bilontra e o teatro de revista de Arthur Azevedo. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

PAIVA, Salvyano de. **Viva o Rebolado!** Vida e morte do teatro de revista brasileiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

RUIZ, Roberto. **Araci Cortes**: Linda Flor. Rio de Janeiro: Funarte, Divisão da Música Popular, 1984.

---

LEAL, Lea Maria S. **O desenho precursor de uma performance negra no entreato do Teatro de Revistas branco (1920-1930)**.

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

SAROLDI, Luiz Carlos; MOREIRA, Sonia Virginia. **Rádio Nacional o Brasil em sintonia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

VENEZIANO, Neyde. **O teatro de revistas no Brasil**: dramaturgia e convenções. Campinas: Pontes. Unicamp, 1991.

VIANNA, Hermano. **O mistério do Samba**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

PÓS:

---

LEAL, Lea Maria S. **O desenho precursor de uma performance negra no entreato do Teatro de Revistas branco (1920-1930)**.

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

328

## NOTAS

- 1 O gênero ligeiro engloba uma série de espetáculos musicais tais como a revista, a burleta, o *vaudeville*, a opereta, a mágica, entre outros (ver MENCARELLI, 1999).
- 2 Utiliza-se a palavra *revistografo* para designar o autor da revista teatral.
- 3 Infelizmente não foi possível encontrar um registro exato de nascimento e morte dessa vedete. De modo geral, encontramos somente os trabalhos realizados no teatro de revista junto a alguns jornais do período.
- 4 De acordo com a página do Dicionário Cravo Albim da Música Popular Brasileira, a atriz nasceu na cidade de São Paulo, provavelmente em 1915, porém, não foi possível encontrar uma fonte precisa que pudesse coadunar essa informação. Disponível em: <<http://dicionariompb.com.br/rosa-negra/dados-artisticos>>. Acesso em: 7 fev. 2021.
- 5 Referente a esta vedete em particular, infelizmente como no caso de Ascendina dos Santos, não foi encontrado até o presente momento um registro de nascimento e morte.
- 6 Ver: BRITO, 2011; CHIARADIA, 2011; CABRAL, 2008; dentre outros.
- 7 Zilda de Carvalho Espindola, ou seja, Aracy Cortes, nasceu em 31 de março de 1904, na Rua do Matoso, nas proximidades da Praça da Bandeira. De acordo com Ruiz (1984), iniciou sua carreira em 1921 e finalizou em 1961. Gravou cerca de 80 canções durante a sua trajetória artística.
- 8 Para ter acesso completo à entrevista de Aracy Cortes à revista *O Cruzeiro* (22 de agosto de 1931, ano 1931, edição 0041 (1), p. 28). Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=003581&pasta=ano%20193&pesq=entre%20o%20seu%20primeiro%20e%20seu%20ultimo%20sucesso>>. Acesso em: 8 fev. 2021.
- 9 Para ver a imagem da atriz no figurino de *Clara Branca das Neves*, acessar o jornal *O Malho* (20 de fevereiro de 1926, ano 1926, edição 1223 (1), p. 29. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=116300&pesq=Ascendina%20Santos%20papel%20de%20Clara&pasta=ano%20192&pagfis=58392>>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- 10 Crônica sobre Ascendina dos Santos. (*D. Quixote*, 27 janeiro de 1926, ano 1926, edição 00455 (1), p. 20. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=095648x&pesq=%22Ascendina%20dos%20Santos%22&pasta=ano%20192>>. Acesso em: 6 jan. 2021.
- 11 Crítica preconceituosa referente à Ascendina dos Santos, a “estrela preta” do teatro Carlos Gomes. (*O Jornal*, domingo, 17 de janeiro de 1926, edição 02175(1), p. 15. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=110523\\_02&pesq=%22Clara%20Branca%20das%20neves%22&pasta=ano%20192](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=110523_02&pesq=%22Clara%20Branca%20das%20neves%22&pasta=ano%20192)>. Acesso em: 17 fev. 2021.)
- 12 Bar ao ar livre onde havia um pequeno palco para apresentações de cançonetistas. Para se ter uma ideia desse estilo de bar, acessar o site *Brasiliiana fotográfica*. Disponível em: <<http://brasilianafotografica.bn.br/?tag=chopp-berrante>>. Acesso em: 3 fev. 2021.
- 13 Para visualizar a notícia quanto à concepção dos figurinos da futura revista que estava sendo concebido no novo teatro São José, ver: *Jornal do Brasil*, edição 00060(01), ano 1926, p. 16. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015\\_04&pesq=%22revista%20pir%C3%A3o%20de%20areia%22&pasta=ano%20192&pagfis=44896](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_04&pesq=%22revista%20pir%C3%A3o%20de%20areia%22&pasta=ano%20192&pagfis=44896)>. Acesso em: 4 fev. 2021.
- 14 Propaganda da revista *Pirão de Areia*, em *O Paiz*, ano 1926\Edição 15153 (1), p. 12. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691\\_05&pesq=%22Rosa%20Negra%20%20Black%20girls%22&pasta=ano%20192&pagfis=24978](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691_05&pesq=%22Rosa%20Negra%20%20Black%20girls%22&pasta=ano%20192&pagfis=24978)>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- 15 A mais famosa loja de roupas, tecidos e acessórios no centro do Rio de Janeiro neste período foi a Parc Royal, contudo existiam outras lojas no entorno como *Au Palais Royal*, *La Maison Rouge*, *Maison Blanche*, dentre outras. *Au Palais Royal* se encontrava na rua do Ouvidor, 128.
- 16 Para ter acesso à imagem da companhia e as famosas *black girls*, acessar: *Careta*, ano 1926\Edição 0947 (1), p. 36. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=083712&pasta=ano%20192&pesq=%22Percebeste%20TAPIUCANO%22>>. Acesso em: 8 fev. 2021.
- 17 O enredo de *Tudo preto* gira em torno da criação da própria Companhia Negra de Revistas, gancho de que se valeu D`Chocolat para falar das vivências e da exclusão enfrentadas por africanos e descendentes, e da emergência de expressões culturais negras na incipiente indústria do divertimento.
- 18 Companhia Negra de Revista.

## NOTAS

- 19 Crônica Artes e Artistas, première da revista *Tudo Preto*. Ver: *O Paiz*, 1º agosto de 1926, ano 1926\Edição 15260 (1), p. 8. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691\\_05&pesq=%22Rialto%20Tudo%20Preto%22%20%22Rosa%20Negra%22&pasta=ano%20192](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691_05&pesq=%22Rialto%20Tudo%20Preto%22%20%22Rosa%20Negra%22&pasta=ano%20192)>. Acesso em: 7 jan. 2021.
- 20 Para ter acesso a canção, “Que pequena levada”, composição de Lamartine Babo, ver: <<https://www.youtube.com/watch?v=qtnZAI9tad4>>. Acesso em: 7 fev. 2021.
- 21 Crônica de Benjamin Costallat no *Jornal do Brasil*, 11 de abril de 1926, Edição 00087(1), p. 5. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015\\_04&pasta=ano%20192&pesq=%22as%20revistas%20negras%22](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_04&pasta=ano%20192&pesq=%22as%20revistas%20negras%22)>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- 22 Na década de 1920, Nova York, assistiu a uma sucessão de revistas musicais negras, como exemplo, podemos oferecer *The Chocolate Dandies*, um show que tirou Josephina Baker do anonimato e a levou ao estrelato na França no espetáculo *La Révue Nègre*.
- 23 Devemos informar que determinadas mulheres enfrentaram o desdém e a ira por parte da imprensa, pois acreditavam que elas deveriam permanecer no campo doméstico.
- 24 Quadro de Fantasia – “é o quadro féérico que mostra grandes bailados cheios de boys e girls”. (Veneziano, 1991, p. 153).
- 25 Para ver a imagem e o quadro “No tabuleiro da baiana”, ver: *O Malho*, ano 1936\Edição 0183 (1), p. 45. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=116300&pesq=D%C3%A9o%20maia%20teatro%20de%20revista&pasta=ano%20193>>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- 26 Para ver a imagem e a propaganda do filme e da cantora ficcionalizando de baiana no filme *Ta tudo ahi!*, ver Revista *A Cena Muda*, ano 1939\Edição 00936 (1), p. 23. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=084859&pesq=%22D%C3%A9o%20Maia%22&pasta=ano%20193>>. Acesso em: 20 fev. 2021.
- 27 Para assistir a performance de Déo Maia com o figurino de baiana, acessar a plataforma YouTube, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4sJttYopq5U>>. Acesso em: 13 fev. 2021.
- 28 De acordo com a informação encontrada no site da Cinemateca Brasileira, era uma comédia musical. Disponível em: <<http://bases.cinemateca.gov.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IstisScript=iah/iah.xis&base=FILMOGRAFIA&lang=P&nextAction=search&exprSearch=ID=013817&format=detailed.pft>>. Acesso em: 17 fev. 2021.
- 29 Para te acesso à propaganda do filme, ver o jornal *A noite*, ano 1955\Edição 14920 (1), p. 11. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970\\_05&pesq=%22Carnaval%20em%20Marte%22%20%22idealizou%22&pasta=ano%20195&pagfis=28442](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970_05&pesq=%22Carnaval%20em%20Marte%22%20%22idealizou%22&pasta=ano%20195&pagfis=28442)>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- 30 Falsa entrevista realizada com Ascendina dos Santos, em *O Malho*, ano 1926\Edição 1222 (1), p. 13. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=116300&pasta=ano%20192&pesq=%22no%20dia%20e%20hora%20aprazados%22>>. Acesso em: 8 fev. 2021.
- 31 Para ver a entrevista e imagem de Rosa Negra, ver: *A Rua*, 6 de dezembro de 1926, Ano 1927\Edição 00359 (1), p. 1. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=236403&pesq=%22Rosa%20Negra%22&pasta=ano%20192>>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- 32 Para conhecer o plano de remodelação da cidade do Rio de Janeiro a partir da proposta do prefeito Antônio da Silva Prado Júnior, acessar o site da Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/PRADO%20J%C3%A9NIOR.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2021.
- 33 Para compreendermos as canções e sua relação de gênero, identidade, conflitos sociais, raciais e políticos, ver: ABREU, 2004, p. 1-31. Para entendermos a “importância” do tom de pele no teatro de revista, podemos analisar a pesquisa realizada por Lopes (2008) sobre a distinta tez de Julia Martins e Otília Amorim, esta última um grande sucesso no gênero ligeiro.
- 34 O adjetivo *brejeira* foi muito utilizado pela imprensa da época para se referir às conhecidas vedetes/ cantoras do teatro, da rádio e do cinema, desde Otília Amorim, Aracy Cortes e Carmen Miranda.
- 35 Índia do Brasil era reconhecida junto aos jornais como a Endiabrada Sambista.
- 36 Dalva Espindola, irmã de Aracy Cortes, foi outra grande vedete do teatro de revista.
- 37 Jandira Aimoré estreou na Companhia Negra de Revistas e casou-se posteriormente com Pixinguinha (Alfredo da Rocha Vianna Filho).

## NOTAS

---

38 Déo Costa, conhecida como a Vênus de Jambo, além de vedete do teatro de revista, foi empresária e criou, ainda em 1926 com D`Chocolat, a Ba-Ta-Clan Preta, após o rompimento com o cenógrafo Jaime Silva, um dos criadores da Companhia Negra de Revistas.

# Macunaíma-Colorau e pessoas em situação de rua: sobre pesquisa, arte e vida<sup>1</sup>

Macunaíma Colorau *and homeless people: about research, art and life*

Macunaíma Colorau *y las personas en situación de calle: sobre la investigación, arte y vida*

Natália Alves dos Santos

Universidade Federal de Santa Catarina

E-mail: [santosnatalia.alves@gmail.com](mailto:santosnatalia.alves@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8552-1208>

Andréa Vieira Zanella

Universidade Federal de Santa Catarina

E-mail: [a.zanella@ufsc.br](mailto:a.zanella@ufsc.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8949-0605>

## RESUMO:

Este artigo problematiza a condição de pessoas em situação de rua e suas complexas relações com a cidade a partir do diálogo com a obra *Macunaíma Colorau*, exposta no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), de autoria dos artistas Clarisse Hoffman e Lourival Cuquinha em parceria com povos indígenas e comunidades quilombolas. A potência da obra de arte em questão permitiu que se problematizasse a forma como se enxerga as pessoas em situação de rua e que lugar lhes é oportunizado ocupar na cidade. Na esteira, o próprio pesquisar e a condição de pesquisadora são discutidos.

**Palavras-chave:** Pesquisa. Arte. Videoinstalação. Pessoas em Situação de Rua.

## ABSTRACT:

---

SANTOS, Natália Alves dos; ZANELLA, Andréa Vieira. *Macunaíma-Colorau e pessoas em situação de rua: sobre pesquisa, arte e vida.*

**PÓS:**Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

This article problematizes homeless people condition and their complex relation with the city through a dialogue with Macunaíma Colorau work of art, exhibited at São Paulo Modern Art Museum (MAM), authored by the artists Clarisse Hoffman and Lourival Cuquinha in partnership with indigenous peoples and quilombola communities. The power of the artwork in question made possible to problematize the way homeless people are seen and what place is opportunized for them to occupy in the city. Research itself and researcher condition are also discussed.

**Keywords:** *Research. Art. Video installation. Homeless People.*

RESUMEN:

Este artículo analiza la condición de personas en situación de calle y sus complejas relaciones con la ciudad a través del diálogo con la obra Macunaíma Colorau, exhibida en el Museo de Arte Moderno de São Paulo (MAM), de las artistas Clarisse Hoffman y Lourival Cuquinha en alianza con pueblos indígenas y comunidades quilombolas. El poder de la obra de arte en cuestión permitió problematizar como se ve a las personas en situación de calle y qué lugar tienen la oportunidad de ocupar en la ciudad. A continuación, se discute la investigación en sí y la condición del investigador.

**Palabras clave:** *Investigación. Arte. Instalación de vídeo. Personas en situación de calle.*

Artigo recebido em: 03/03/2021  
Artigo aprovado em: 24/09/2021

## Introdução

Tratamos nosso corpo como uma grande abertura, um abismo invertido que nos lança para o mundo em uma miríade de ações em relação (COSTA; FONSECA, 2008, p. 415).

Uma viagem à capital do estado de São Paulo. Três visitas. Alguns (re)encontros. Outubro de 2017. Lançar nossos corpos ao abismo invertido de dois museus e um instituto cultural foi a proposta-aposta da disciplina eletiva ministrada por Andréa Vieira Zanella no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina<sup>2</sup>. E por que abismo invertido? Acreditamos que a inversão do sentido literal da palavra *abismo*, proposta por Luis Artur Costa e Tania Mara Galli Fonseca (2008), vai ao encontro das experiências que vivemos durante as supracitadas visitas. Experiências que, ao invés de lançarem nossos corpos à profundidade de um lugar “íngreme, despenhadeiro, precipício” (HOUAISS; VILLAR, 2009), trouxeram-nos à tona para o encontro com outros possíveis.

Disciplina-(in)disciplina, à medida em que tensionou fazeres profissionais e acadêmicos e desobedeceu a alguns preceitos através dos quais a Universidade, por vezes, nos captura. Discussão que convocou a dialogar com autores/as diferentes daqueles com os/as quais vínhamos trabalhando, e que, entre teorias, arte, bordados<sup>3</sup> e afetos, possibilitou-nos o encontro com as reflexões-indagações tecidas neste texto. Psicologia e arte se encontraram na sala de aula e nos museus, e provocaram nossos corpos a questionar, duvidar e problematizar, tanto o foco como o processo de pesquisa em curso.

Não à toa, trazemos como epígrafe a reflexão sobre o corpo e as relações que ele estabelece com o mundo. Ao longo da tese de doutorado<sup>4</sup> de Natália Alves dos Santos são tecidas problematizações sobre as tensões entre os corpos de pessoas em situação de rua e o corpo da cidade, pensando-se nas fissuras, no que habita o entre dessa complexa relação, propondo-se uma pesquisa que se materializa “por um dispositivo de interrogação dos territórios disciplinares” (LEMOS; JÚNIOR; NASCIMENTO, 2012, p. 157).

---

SANTOS, Natália Alves dos; ZANELLA, Andréa Vieira. *Macunaíma-Colorau e pessoas em situação de rua: sobre pesquisa, arte e vida.*

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Optamos pela nomenclatura “pessoas em situação de rua” – muito utilizada no meio acadêmico –, mas entendemos que tanto a expressão eleita quanto a definição difundida no decreto 7.053/2009, que institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento<sup>5</sup>, são insuficientes e não dão conta de abarcar a heterogeneidade que constitui as vidas em questão. Igor Rodrigues, Dimitri Fernandes, Letícia Delgado e Bruno do Valle, afirmam que

a noção de situação de rua amplia o grupamento inclusive para indivíduos que têm uma relação oscilante entre a casa e a rua como universo de pernoite. Quebra-se, portanto, a noção de que apenas quem dorme e mora nas ruas possui a relação de pauperismo e marginalidade estabelecida no contexto urbano (RODRIGUES *et al.*, 2020, p. 39).

Vale salientar que alguns/mas pesquisadores/as têm trabalhado com o termo “cidadãos/ãs em situação de rua”, a fim de “chamar a atenção para a falsa dicotomia entre cidadania e condições sociais e ao mesmo tempo demonstrar as contradições no campo simbólico e material entre situação de rua e direitos” (RODRIGUES *et al.*, 2020, p. 15).

Ao longo da citada disciplina e dos caminhos que juntas/os percorremos, professora e alunas/os, transformamo-nos em um corpo criativo, aberto ao que a arte poderia nos ensinar a tensionar, a (re)ver, a escutar. Neste trajeto nos foi apresentada a “importância do investimento constante da/o pesquisador/a em suas condições e possibilidades de escuta, de abertura à diferença do outro, de tensionamento de suas próprias certezas e reinvenção de sua condição de estar em relação” (ZANELLA, 2017, p. 56).

Kátia Canton (2009) afirma que a arte faz por si só a aproximação entre questões artísticas, estéticas e conceituais, misturando-as “aos meandros do cotidiano, em todas as instâncias: o corpo, a política, a ecologia, a ética, as imagens geradas na mídia [...]” (CANTON, 2009, p. 9). Acreditamos, portanto, na arte como potente ferramenta para repensar nossa condição de pesquisadoras e nossas possibilidades de produzir conhecimentos sobre/com o que/quem/com quem estudamos. Ou, parafraseando Gilles Deleuze ao discutir em conversa com Michel Foucault sobre a função de uma teoria, pensamos a arte como uma ferramenta que deve ser útil a alguém, deve funcionar, e não servir somente a si mesma (FOUCAULT, 1979).

Em São Paulo, estivemos no Museu de Arte Moderna<sup>6</sup> (MAM), no Museu de Arte Contemporânea<sup>7</sup> (MAC) e no Instituto Moreira Salles<sup>8</sup> (IMS), em companhia da historiadora de arte e professora universitária Luana Wedekin<sup>9</sup>, que guiou nossas visitas. Primeiro fomos ao MAM, depois ao MAC e, por fim, ao IMS. Nossa vontade era de trazer ao longo desta escrita vários trechos dessa experiência, que, apesar de ter ocorrido em apenas um dia, foi intensa e potente. Entretanto, faremos um recorte, transversalizando a arte que elegemos para esta escrita com os afetamentos<sup>10</sup> (SPINOZA, 2009) promovidos pela disciplina e com a temática de pesquisa de doutorado de Natália Alves dos Santos. A obra *Macunaíma Colorau* foi a intercessora eleita para a discussão aqui proposta, convocando-nos a problematizar a questão das pessoas em situação de rua, dos infames (FOUCAULT, 2003), da alteridade e seu confronto com os modelos sociais hegemônicos.

Segundo Michel Foucault (2003), uma vida infame é aquela que não é dotada de nenhuma grandeza estabelecida e reconhecida, como as “do nascimento, da fortuna, da santidade, do heroísmo ou do gênio”. Vidas infames pertencem a essas muitas existências que são destinadas “a passar sem deixar rastro” e que possuem em “suas desgraças, e suas paixões, em seus amores e em seus ódios alguma coisa de cinza e de comum em relação ao que se considera, em geral, digno de ser contado” (FOUCAULT, 2003, p. 206).

Utilizando dessa perspectiva de Michel Foucault sobre uma vida infame, Lilia Lobo (2008) acrescenta que essas existências:

[...] desaparecerão no tempo sem deixar rastro – nenhuma nota de fama, nenhum feito de glória, nenhuma marca de nascimento, apenas o infortúnio de vidas cinzentas para a história e que se desvanecem nos registros porque ninguém as considera relevantes para serem trazidas à luz (LOBO, 2008, p. 17-18).

Elegemos a obra *Macunaíma Colorau* para dialogar com as vidas infames com as quais pesquisamos – pessoas em situação de rua – não só porque ela nos mobiliza a pensar sobre a diferença, visibilidades-(in)visibilidades, a violência e questões étnico-raciais, mas também porque seu próprio nome, em nossa atual conjuntura política, pode configurá-la como obra-infame. Trata-se de obra que se refere no título a uma das publicações mais importantes da literatura brasileira: *Macunaíma*, o herói sem nenhum caráter, do escritor Mário de Andrade. Marco do movimento modernista, o livro “dá resposta ao anseio do brasi-

leiro entender quem somos, afinal, como povo” (GOLDEMBERG, 2018). Um clássico, que tal como defendeu Ítalo Calvino (2009, p. 14), é “um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” e que “persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível”.

O que esse livro ainda tem a nos dizer que o fez ser, em fevereiro de 2020, censurado pela Secretaria Estadual de Educação de Rondônia e integrar, por meio do Memorando-Circular nº4/2020 dessa mesma secretaria, a lista de 43 livros que deveriam ser recolhidos das escolas estaduais por apresentarem conteúdo inadequado a crianças e adolescentes? E o que tem a nos dizer a obra *Macunaíma Colorau*?

O encontro com a obra nos impactou e convocou à escrita que ora apresentamos. No diálogo da arte com a vida, o objetivo deste artigo é problematizar a forma como olhamos - eu, você, nós, a sociedade como um todo - as pessoas em situação de rua, seus modos de vida e o lugar que lhes oportunizamos ocupar na cidade. Na esteira, o próprio pesquisar e a condição de pesquisadora são discutidos.

## **1 Sobre o projeto *Macunaíma Colorau***

*Macunaíma Colorau*, a obra com a qual dialogamos nesta escrita, estava exposta no 35º Panorama da Arte Brasileira, cuja temática era “Brasil por Multiplicação”. Dezesesseis artistas e três Movimentos de Arte compuseram a exposição, que teve como curador Luiz Camillo Osório<sup>11</sup>. Segundo o responsável pela curadoria do evento,

reunir em uma exposição, que se pretende um Panorama da Arte Brasileira, desde a concretude da intervenção arquitetônica até a fluidez da dança passando pelo audiovisual, pela escultura, pela fotografia e pela palavra, mais que explicitar a diversidade da cena contemporânea, em que a divisão dos meios expressivos e de disciplinas parece obsoleta, busca ressaltar a multiplicidade de tempos que compõem nosso momento histórico. O tempo do corpo que dança, da palavra escrita e da imagem projetada respondem a formas de percepção e de experiência plurais. Simultaneamente, é parte de nosso desafio articular os diferentes imaginários que se contaminam e se multiplicam no Brasil entre a cidade e a floresta, as comunidades periféricas e os centros cosmopolitas, entre o caos, a indeterminação e o mito (OSÓRIO, 2017).

A obra é uma videoinstalação que trata da mestiçagem do povo brasileiro. Faz parte do projeto homônimo de autoria dos artistas pernambucanos Lourival Cuquinha e Clarisse Hoffmann, que teve início em 2006 e fim no ano de 2009<sup>12</sup>. O projeto foi idealizado a partir do encontro dos dois artistas para produzirem uma exposição encomendada pela Prefeitura Municipal de Recife. O tema do trabalho seria o dia da Consciência Negra.

Lourival Cuquinha, em entrevista concedida ao site ATRAVES<sup>13</sup> (plataforma de investigação de processo criativo e comportamento contemporâneo), conta como foi o início da experiência de produção do projeto. Segundo o artista, ele saiu pelo centro da cidade de Recife com uma câmera, perguntando às pessoas se elas eram negras, independente do fenótipo que elas apresentavam, da cor de suas peles. Cuquinha (como é mais conhecido no cenário artístico) também filmou a pele de muitos/as entrevistados/as com a ajuda de um microscópio acoplado a uma câmera, o que dava a ver, pois, certa topografia das peles. Posteriormente, os artistas reuniram esse material audiovisual e fizeram uma projeção das peles e das respostas concedidas por meio de um pequeno televisor. Nas palavras do artista, foi realizado um “mapeamento étnico-subjetivo do centro da cidade do Recife”. Clarisse Hoffman, durante a mesma entrevista, relata que esse foi o “embrião” do projeto.

A artista, à época do convite realizado pela prefeitura, já trabalhava com comunidades quilombolas e possuía vários/as amigos/as militantes da causa indígena. Cuquinha também tinha uma relação próxima à causa. Os artistas resolveram, então, expandir essas relações, iniciando uma incursão pelo interior do estado de Pernambuco, buscando encontrar aquelas etnias<sup>14</sup>, só que, desta vez, questionando as pessoas se elas eram negras, indígenas ou brancas – também independentemente de seus respectivos fenótipos.

Nesta etapa do projeto, Hoffman e Cuquinha trabalharam em três territórios indígenas, a saber: Xukuru, Truká e Kambiwá, nas comunidades quilombolas de Conceição das Crioulas e Castainho e nas cidades-sede dos municípios em que estão inseridos cada um desses territórios, sendo elas: Pesqueira, Cabrobó, Ibimirim, Salgueiro e Garanhuns, todas no estado de Pernambuco. Chegando nos territórios, os artistas entenderam que não bastava questionar as pessoas sobre sua identidade étnica, era preciso criar vínculos outros com as

comunidades, estabelecer um diálogo maior. A partir daí, iniciaram a segunda parte do projeto, que consistiu em uma vivência dos artistas durante alguns dias em cada uma daquelas localidades.

Durante o tempo em que permaneceram em cada território, Clarisse Hoffman e Cuquinha propuseram oficinas de arte política, de ativismo, de intervenção urbana, além de outras demandadas pelos povos em questão. Os artistas também apresentaram alguns trabalhos desenvolvidos por outros profissionais, brasileiros e estrangeiros, sobre a mesma temática das oficinas. A intenção era mostrar como a arte pode ser instrumento de reflexão e da luta por terra, por identidade étnica, dentre outras lutas e reivindicações. Logo após, os povos assumiram o protagonismo do trabalho, criando seu próprio processo, sua obra: performances, intervenções urbanas, vídeos, os quais tinham a ver com questões de interesse deles. Todas essas ações foram registradas através de filmadoras.

A etapa final da experiência foi a edição do material produzido com os povos, e o desafio posto era: como exibir tudo isso? Após muitos encontros, os artistas Lourival Cuquinha e Clarice Hoffman produziram a videoinstalação exibida no MAM de São Paulo, e cada povo produziu suas próprias instalações, que foram expostas em todos os territórios indígenas e quilombolas envolvidos. O processo de edição durou 14 dias, e 10 exposições dele decorreram; todas as obras produzidas, inclusive a que foi exposta no MAM, foram convidadas a se instalar no Museu de Arte Contemporânea de Olinda. “Levamos 20 representantes de cada povo para montar tudo conosco, foram 100 pessoas ocupando o museu [...] ocupamos o museu inteiro” (ENTREVISTA..., 2017).

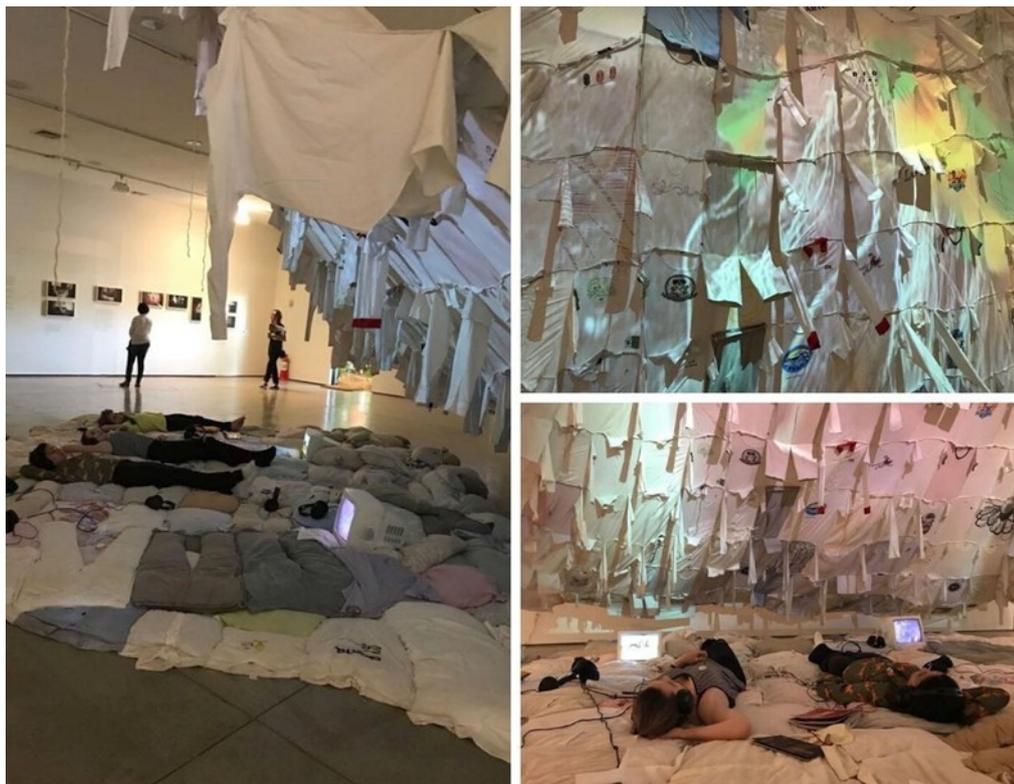


Fig. 1 – Composição de fotos - Videoinstalação Macunaíma Colorau no MAM. Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

A videoinstalação exposta no MAM, com a qual dialogamos neste texto, ilustrada na figura 1, parte desse projeto maior que envolveu muitas pessoas. Considerando as características do processo, é possível pensar que produziu transformações-desestabilizações tanto na vida dos artistas quanto na dos povos envolvidos, as quais vão além do que vimos concretizado no museu. E essa possibilidade se apresenta também para quem, na condição de espectador/a, se dispõe a dialogar com *Macunaíma Colorau*.

Tal afirmação sustenta-se na compreensão de que a obra de arte, uma vez vivenciada em sua potência, se apresenta como possibilidade de recriação de si. Como afirmou Lev Vygotsky (1998, p. 308): “a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material”. Uma vez criada, toda

obra de arte separa-se de seu/sua autor/a e é recriada pelo/a espectador/a em um processo denominado por Vygotsky de síntese criadora secundária. O/a espectador/a, portanto, é cocriador/a da obra.

Para Jacques Rancière (2012), não há passividade no encontro entre espectador/a e obra de arte. Ao problematizar a condição do/a espectador/a em seu ensaio intitulado *O Espectador emancipado*, o filósofo defende a ideia de que “[...] o espectador é ativo, assim como o aluno ou o cientista. Ele observa, ele seleciona, ele compara, ele interpreta. Ele conecta o que ele observa com muitas outras coisas que ele observou em outros palcos, em outros tipos de espaços” (RANCIÈRE, 2012, p. 115). Dessa forma, não somente contempla a obra de arte, aprecia, observa, mas apreende-a, relacionando-a com as suas próprias experiências, o que se apresenta como condição para interpretá-la e reconfigurá-la, assim como a si mesmo/a.

Foi isso que aconteceu. *Macunaíma Colorau* provocou em nós, na condição de espectadoras, a experiência estética que motivou esta escrita. O que está objetivado neste texto, portanto, é resultado do que a obra nos possibilitou criar, recriar, contar e recontar.

## **2 Macunaíma Colorau no Museu de Arte Moderna de São Paulo**

Um das características da obra que mais chamou a nossa atenção foi seu título. Por que Macunaíma? Por que Colorau? *Macunaíma*, romance de Mário de Andrade lançado em 1928, trata “da falta de definição de um caráter nacional, da cultura submissa e dividida do Brasil, do descaso para com as nossas tradições, da importação de modelos socioculturais e econômicos, da discriminação linguística [...]” (RODRIGUES, 2017). Macunaíma é personagem da literatura que ressalta a hibrididade de nossa constituição racial e social, o inesperado advento, o monstruoso decepcionante, enfim, resultado de misturas entrecruzadas que geram a diferença, o estranho, o anticânone.

Segundo Miguel Sanches Neto (2019), a raiz do livro é paródica e avessa a uma ideia triunfal de um homem brasileiro, aceitando, inclusive com humor, aquilo que de fato somos. O autor defende a ideia de que, historicamente, sempre existiu um “descompasso conceitual entre quem somos e quem gostaríamos de ser, o que fez com que tentássemos impor pela

literatura uma noção de civilização sobre as vastidões selvagens de nossas terras e de nossos sentimentos” (SANCHES NETO, 2019, p. 11). *Macunaíma* nos proporciona outro olhar sobre quem somos, “um país que é miscigenado, que se ama e se odeia por isso” (GOLDEMBERG, 2018), tensionando o mito das três raças<sup>15</sup> personificado nas figuras do/a branco/a, negro/a, amarelo/a.

Colorau, por sua vez, é um condimento de cor vermelha utilizado na culinária brasileira, extraído da semente de urucum. Além de especiaria, também é usado pelos povos indígenas sul-americanos para pintura corporal. Especiaria utilizada com frequência em estados da região Nordeste e em Minas Gerais, é marca de uma culinária típica do Brasil. Elemento cultural que marca lugares e costumes.

O que poderia sugerir a junção do título da obra à especiaria tipicamente brasileira? Alguns povos indígenas, além de usarem o colorau para fins alimentícios e como remédio, pintam seus corpos com o mesmo para fins de guerra e festas. A cor torna-se, então, expressiva de um estado de espírito, de toda uma corporeidade. Da mesma forma, os sentidos revelados através da cor sensível colada ao corpo evidenciam uma importante característica dos indígenas, a de não dissociarem corpo e mente.

*Macunaíma Colorau*, fusão produzida entre corpo e cor, arte e vida, nos possibilita pensar as pessoas em situação de rua também através de certo hibridismo de modos de existir e se relacionar com a cidade. O adotar a rua como morada é balizado por motivos vários, assim como diversas são as maneiras de se relacionar com a cidade e as práticas higienistas produtoras de processos de (in)visibilidades e visibilidades seletivas, como apontam as pesquisas realizadas por José Ourismar Barros (2014), Karine Carneiro (2016), Tadeu Farias e Raquel Diniz (2019), Aline Sicari (2018), Tiago Lemões (2019), dentre outras. Assim como *indígenas* é expressão que acolhe uma ampla diversidade de povos, com seus rituais e costumes específicos, a expressão *pessoas em situação de rua* diz respeito a um público heterogêneo com diferentes modos de vida, ainda que tenham sido levadas a essa condição por conta do próprio sistema em que vivemos e seus complexos mecanismos de segregação, exclusão e opressão daquilo que não se adequa às normas social e historicamente construídas.

Outra característica que chamava a atenção na obra *Macunaíma Colorau* eram as dimensões da estrutura montada: a obra ocupava a maior parte de uma das salas do MAM. Logo na entrada, era possível avistar camisetas, uniformes e camisas de várias cores, modelos e tamanhos, apresentadas como uma espécie de tela de cinema inclinada para frente, formando um ângulo de aproximadamente 45 graus, suspensas por cordas, ancoradas no teto e no chão (figura 1). Estavam dispostas uma ao lado da outra, com suas mangas penduradas: uma espécie de tela-varal. A tela inclinada convocava os/as espectadores/as a disporem seus corpos de um modo inusual para as salas de projeção. A tela, pois, não era de cinema, ainda que imagens ali fossem projetadas.

Um varal nos remete a algo que queremos expor, seja ao sol que se ocupa da água que encharca as roupas ali penduradas, seja de poesias, fotografias e outras artes que se quer mostrar, tornar visível<sup>16</sup>. No caso de *Macunaíma Colorau*, a tela varal encarreirava peças em um fio estendido, em uma série disjunta, pois nem todas as peças dispostas se associavam em semelhança à sua anterior. Uma espécie de colar de pedras dispostas em forma de encadeamentos, por vezes emparelhados, por vezes díspares e desritmados. Tela-varal, um mundo visto em linha sequencial, abrigando, contudo, buracos de sentido e vazios de silêncio. Varal como linha de sentidos estendida sobre vãos a serem preenchidos a cada encontro, dispostas a se fazerem pontes de comunicação de uma narrativa não sequencial em seu teor e descontínua em seu percurso. Origens perdidas, esquecidas, torcidas a favor do padrão hegemônico, confrontadas com seu suposto ponto de origem, resultando em misturas e esquecimentos que vêm apontar a própria história como efeito de arranjos e agenciamentos dos corpos realizados em função de sua própria preservação vital.

A tela-varal nos remeteu a muitos outros varais que encontramos por algumas ruas das cidades, praças de metrópoles, e por algumas calçadas. Varais em que pessoas em situação de rua estendem a precariedade de suas existências, ao mesmo tempo em que nos apresentam formas outras de se relacionarem com a urbe, que desafiam nossa maneira sedentária<sup>17</sup> de habitar as cidades. São varais que acolhem vestimentas de pessoas em situação de rua, de corpos que, por vezes, não se deixam formatar, que transgridem as regras

---

SANTOS, Natália Alves dos; ZANELLA, Andréa Vieira. *Macunaíma-Colorau e pessoas em situação de rua: sobre pesquisa, arte e vida.*

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

vigentes e ousam afirmar-se na condição de diferença, de diferentes. Corpos que fazem da rua sua morada e estendem na via pública os varais que expõem corpos privados e aquilo que os cabe, tensionando o próprio sentido de rua:

Como passagem, a rua é o provisório, lugar do encontro fortuito. Mas também é do acontecimento possível. Condenada à primeira possibilidade pelas políticas públicas governamentais, que voltam todos os esforços para uma limpeza relacional das calçadas, tem alguns momentos de transfiguração quando, na contracorrente, é presenteada com um varal (SOUSA; BECHLER, 2008, p. 402).

Essa torção do sentido de rua e de varal estendia-se, na obra *Macunaíma Colorau*, à tela de projeção. Uma tela-varal em que eram projetados os vídeos produzidos ao longo do projeto homônimo, que podiam ser escutados pelos/as visitantes por meio de fones de ouvidos, conectados a pequenos televisores onde o material audiovisual também era exibido.

Cada visitante poderia assistir aos vídeos deitando-se em várias almofadas, cujas capas também foram confeccionadas com camisas, camisetas e uniformes que, segundo Lourival Cuquinha, foram cedidos pelos povos indígenas e quilombolas. A roupagem do povo estava ali exposta, encarnada no chão e nas paredes do museu. Não era um amontoado de almofadas, eram objetos significativos, existências dispostas ao acolhimento de vidas outras.

O empréstimo do vestuário e a insígnia de que deveriam ser usados para “melhor ver” implica em discutir de que se trata esse “ver” e, ainda por cima, “melhor”. Obviamente, aqui se coloca o olhar como algo que suplanta a própria visão e seu raio de visibilidade. Olhar, aqui, pode significar olhar de olhos fechados, contemplando, sentir o que também nos olha no mundo que vemos. Uma contramão que nos é devolvida pelo mundo mudo que nos observa e interpela a que dele falemos e expressemos. Deitar o corpo na roupa do outro torna-se, aqui, um símbolo de entrar em sua pele, de “vestir sua camiseta”, em um laço e vínculo que expressam contágio, empatia, simpatia e amizade.

Foi difícil e desafiador repousar nossos corpos sobre corpos estranhos, desconhecidos. Assim como vestir a roupa do outro também o é. Já afirmou Byung-Chul Han (2017, p. 8-9) que, “pela defesa, afasta-se tudo que é estranho [...] mesmo que o estranho não tenha nenhuma intenção hostil, mesmo que ele não represente nenhum perigo, é eliminado em virtude de sua alteridade”.

Sentíamos-nos deitando sobre pessoas, sobre corpos, um deitar carregado de outros sentidos, que nada poderiam fazer para dali nos tirar. Automaticamente lembramo-nos das pessoas com as quais Natália Alves dos Santos vem trabalhando há vários anos. Aquela cama de almofadas poderia ser um amontoado de pessoas dormindo nas ruas. Pensamos que o incômodo ao qual a obra nos lançou tem a ver com o que já anunciava Vygotsky (1999): não há um eu a não ser em relação com um outro, com muitos outros, com a cultura. Questionamo-nos, então, sobre as relações que estabelecemos com as pessoas em situação de rua.

Não somente a obra concreta, mas também seu título nos levou a problematizar, a partir da questão da identidade étnica por ele suscitada, a forma com que as pessoas em situação de rua se enxergam na cidade. Não há, portanto, como desconsiderar a questão da alteridade que, tal como destacou Suely Rolnik (1992, p. 4), é “[...] o plano das forças e das relações, onde se dá o inelutável encontro dos seres, encontro no qual cada um afeta e é afetado, o que tem por efeito uma instabilização da forma que constitui cada um destes seres, produzindo transformações irreversíveis”.

Incomodadas, não éramos apenas visitantes-apreciadoras, entendíamos-nos ocupando outro lugar, víamo-nos na condição de expect-adoras, de:

[...] partícipes dos acontecimentos da audiência, uma posição de suposta exterioridade marcada pela possibilidade de reinvenção de sentidos, de leituras do mundo, de afirmação de novos possíveis, de recriação da própria existência a partir da relação, da afecção com ela” (ZANELLA, 2017, p. 226).

O encontro com a obra de arte constitui-se, pois, em mais um marco para demonstrar a força dos gestos e das atitudes em um processo de pesquisa. Uma entrega parece ter acontecido, permitindo uma passagem que torna o pesquisar como gesto de ultrapassagem de limiares, ultrapassagem dos limites que nosso cotidiano habitual estabelece, um ir a contrapelo de nós mesmos e do que estamos acostumados. Uma invenção de si e de mundos que só se torna possível a partir dos gestos de coragem de diferir.

### 3 Experiência estética, nomadismo e pessoas em situação de rua

A videoinstalação *Macunaíma Colorau* em nós instalou algo da ordem da experiência estética (BAKHTIN, 2011), pois nos convocou a repensar que lugares assumimos diante das pessoas com as quais pesquisamos e das ruas que nos atravessam, personificadas pela figura dos que fazem delas seu lugar de passagem e/ou morada. Pessoas que se movem para sobreviver. Corpos em trânsito, nômades, deslocados, em deslocamentos contínuos (forçados ou voluntários).

Para pensar o nomadismo no âmbito dos modos de vida das pessoas em situação de rua, podemos encará-lo no contexto das estratégias de controle social empreendidas nas cidades e direcionadas a essas pessoas via medidas higienistas que, em uma de suas facetas mais perversas, atualiza-se no que o filósofo Achille Mbembe (2018) intitula necropolítica. O conceito cunhado por Mbembe diz respeito a uma forma de governamentalidade em que o poder político, em suas variadas facetas, se apropria da morte como objeto de gestão, decide e toma medidas que definem quem vai morrer e de que forma isso ocorrerá. A necropolítica submete regiões e/ou populações permanentemente a um controle das condições necessárias à sua sobrevivência. São produzidas pelo Estado e seus variados aparelhos, condições mortíferas e discursos que elegem inimigos/as.

A oposição entre aparelhos de Estado<sup>18</sup> e máquinas de guerra<sup>19</sup> é colocada apenas como aparente, tendo em vista haver antes uma coexistência tensa entre as formas de Estado e as táticas nômades de ocupação do espaço. Tais considerações levam-nos a entender haver entre as duas formas uma diferença epistemológica fundamental e irreconciliável, não se tratando de almejar que, em algum dia, extinguir-se-á a referida conflitualidade entre poder constituído estatal e potência turbilhonar nômade. A guerra, nessa abordagem, somente é própria aos nômades que não se deixam capturar, uma vez que se relacionam de modo diverso com o espaço, fazendo surgir os pontos do mesmo através de seus próprios trajetos, ou seja, fazem o caminho ao andar, ao contrário dos sedentários que transitam e ocupam espacialidades alocadas em um desenho fechado e pré-constituído.

---

SANTOS, Natália Alves dos; ZANELLA, Andréa Vieira. *Macunaíma-Colorau e pessoas em situação de rua: sobre pesquisa, arte e vida.*

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Da mesma maneira, desde a fundação das cidades, ou seja, em tempos remotos, as práticas nômades se evidenciam como resistências à militarização e ao esquadramento espacial. A lógica que predomina não é a da existência de chefes e hierarquias mais ou menos rígidas, e sim uma lógica espacial regida, no caso dos aparelhos de Estado, pela possibilidade de visibilizar o espaço social como um meio fechado, localizável e extenso, enquanto no caso das máquinas de guerra, o espaço sob o modo de ocupação imediata sempre se desterritorializa, não se destacando aqui, por parte dos ocupantes e errantes, a ação de conservar própria ao Estado.

A desterritorialização é o vetor do/a nômade, sendo que ele/a empreende encontros com a cidade (com os aparelhos de Estado) de forma a fugir deles, orientando-se pelas linhas de fuga que não cabem nas pranchetas arquitetônicas e nas políticas públicas. Mostram-se guiados pela lógica da guerra ao conservadorismo, uma vez que geram sua existência a partir de urgências vitais que necessitam ser atendidas.

Hoje, sabemos da existência do chamado nomadismo capitalístico (DELEUZE; GUATTARI, 2012), ou seja, vivemos a internacionalização e a perda de referências locais diante do fato da multinacionalidade comercial e produtiva. Do ponto de vista do capital, caíram as fronteiras entre países e suas diferenças, predominando um vetor de homogeneização, uniformização e universalização de valores. Trata-se, pois, da instauração de um modo de pensar, e, como diria Deleuze (2009), trata-se de uma imagem de pensamento.

Falar em nomadismo não é sinônimo de libertação, uma vez que em seus movimentos de gestão e captura em busca da governabilidade, o próprio Estado apropria-se do material desterritorializado pelos/as nômades para reinseri-los/as ou reterritorializá-lo/as no plano dos costumes e comportamentos aceitáveis pelo poder moral. Assim, as práticas nômades, identificadas àquelas práticas guerreiras e não militares (essas pertencem ao aparelho de Estado), contemplam a possibilidade de se referirem também a modos de pensar, concretizando-se em imagens de pensamento, seja dogmático e conservador (Estado), seja disruptivo, rizomático<sup>20</sup> e inventivo (máquinas de guerra nômades).

Assim, o nomadismo aqui tratado torna-se um conceito não somente para identificar habitantes nômades e não fixados no interior das cidades, reinos ou impérios, mas sobretudo para abranger práticas de modos de pensar e de fazer a própria ciência, polarizados entre a reprodução e a conservação, entre a interiorização e a universalização em paralelo à efemeridade, à não captura subjetiva, enfim, ao fora<sup>21</sup>, ao aberto, a outra versão da tradicional noção de mundo que conhecemos, à errância.

As pessoas em situação de rua têm evidenciado o problema do in-capturável na cidade, nomenclatura que associamos à qualidade de in-governável, visto que essas pessoas se revelam como os excessos e as desmedidas dos fluxos, colocando-se atentas e eficazes contra as ordens emanadas do coletivo instituído do *nomos* vigente. Estamos diante do problema da governabilidade e das tensões daí emergentes, problema profundo e arcaico desde que os seres humanos vivem em sociedade e que não se refere tão somente aos estados modernos. Em todas as épocas, com seus respectivos modos específicos de lidar com a existência, com o bem comum e com a distribuição do espaço e dos bens, com sua biopolítica, podemos dizer com Foucault (2008), constata-se a conflitualidade entre o Estado e a sociedade que se espelham pelo avesso, erigindo correspondências entre procedimentos de comando e controle, e de escape e fuga ao mesmo.

Há, verdadeiramente, em todos os tempos, pessoas que, por diversas razões, escapam à norma social, são antinorma e antilei, trabalham e vivem segundo princípios outros que não os daqueles/as cidadãos/ãs seguidores das praxes e conservadores/as da ordem e, por fim, do passado. Em constante processo de devir, os/as errantes da cidade, entretanto, chegam a criar algumas rotinas, contudo, guiados/as pela desterritorialização e não pela conservação territorial. Parecem sempre dispostos/as a perder e a reiniciar sua busca errante. No deserto da cidade, deixam seus rastros, encontram seus oásis, mas não se territorializam nos mesmos. As reterritorializações que se seguem às desterritorializações não são buscadas ou empreendidas para durar e serem conservadas.

São guiadas, as pessoas em situação de rua, para a próxima perda, para o próximo instante de perigo, pelo agora já evanescente, de acampamento em acampamento, habitantes de um tempo marcado pela errância e pela passagem, indiferentes à duração, orientados/as para algo que não tem começo e fim. Situados no *intermezzo*, no entre aqui e lá, agora e

outrora, poder-se-ia pensá-las como aquele homem referido por Maurice Blanchot (2002) que nunca morre: que sempre se esquivava dela, vivendo em sua arte de fugir as tensões da presença da morte e driblando-a pelo morrer e do morrer a cada vez sem deixar-se abolir de todo.

Sobreviventes da própria morte, as pessoas em situação de rua também convocam as potências do esgotamento, tal como refere Deleuze (2010) em seu texto *O Esgotado*, sobre Samuel Beckett. O esgotado não é o cansado. Ele se orienta para o fundo sem fundo, para o afundamento profundo. Ele, de certa forma, testa em si a força de ser indestrutível. Elege o aberto e o fora como o espaço liso e impassível de vir a ser estratificado de vez. Levam uma existência experimental, sem seguranças ou certezas, avessa aos parâmetros, porque seus trajetos e paradeiros se dão por uma distribuição de pontos espaciais plenamente articulada e decorrente de sua errância entre pontos.

Referir a questão do nomadismo não quer dizer, entretanto, que estejamos considerando apenas as errâncias no âmbito geográfico. Os/as nômades não fazem decalque em seus caminhos, guiam-se por um modo de pensar que é rizomático, não filiativo. Cartografam o espaço a cada vez e sua busca sempre é uma descoberta que pode ou não se apresentar como manancial duradouro por pouco ou muito tempo. Mas, mesmo parecendo fixar-se em pontos preferidos, mesmo que pareçam ter encontrado no espaço aberto um lugar para si, não há o cultivo de sua duração. O/a nômade não é apenas um/a migrante. Quando ele/a retorna não volta para o mesmo lugar, tudo já mudou de vez, encontra-se novamente diante do inusitado e desconhecido. Tudo deve ser mapeado novamente.

## **Considerações finais**

A obra de arte *Macunaíma Colorau* intimou-nos a mover nosso pensamento em direção à potência nômade que reside na existência das pessoas em situação de rua e, ao mesmo tempo, nos fez pensar sobre nosso posicionamento ético-político diante das pessoas com as quais pesquisamos, ou seja, de nossos sujeitos<sup>22</sup> de pesquisa.

Até este ponto, as considerações tecidas revelam o esforço em não dissociar pesquisa, arte e vida. E sobre essa inseparabilidade também tratou Nicolas Bourriaud (2009, p. 19-20), ao discutir sobre arte contemporânea e afirmar a possibilidade de uma arte relacional, em contraponto aos “objetivos estéticos, culturais e políticos postulados pela arte moderna”. De acordo com o autor, “a arte contemporânea realmente desenvolve um projeto político quando se empenha em investir e problematizar a esfera das relações” (BOURRIAUD, 2009, p. 23).

Assim como o personagem literário Macunaíma, que marca a heterogeneidade e hibridismo de nossa constituição racial, são heterogêneas as pessoas em situação de rua e seus modos de vida na cidade. São várias histórias, vários motivos para estabelecerem morada permanente ou provisória na rua, várias as relações com o espaço. São, também, retratos dos efeitos disciplinadores do sistema social e econômico vigente.

(In)acabamos este diálogo entre a obra de arte e as pessoas em situação de rua, abertas ao encontro com a pesquisa, a vida, a arte e a rua, e seguimos nos perguntando: que ruas nos transversalizam e nos convocam a outros modos de pesquisar? Em que corpos pisamos? Quais corpos visibilizamos e de que modo? De quais calçadas e vidas desviamos?

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma**: o herói sem nenhum caráter. Edição crítica de Telê Porto Ancona Lopez. Rio de Janeiro / São Paulo: Livros Técnicos e Científicos / Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia, 1978.

ENTREVISTA com Lourival Cuquinha e Clarisse Hoffmann. ATRAVES //, 2017. (43 min.), color. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=KaeRzcgRpaY>>. Acesso em: 23 out. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARRETO, Raquel de Oliveira; CARRIERI, Alexandre de Pádua; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. O rizoma deleuze-guattariano nas pesquisas em Estudos Organizacionais. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 18, n. 1, p. 47-60, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cebape/v18n1/1679-3951-cebape-18-01-47.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BARROS, José Ourismar. A pessoa em situação de rua e a vida que não merece ser vivida. In: GRINOVER, Ada Pellegrini *et al.* (org.). **Direitos Fundamentais das pessoas em situação de rua**. Belo Horizonte: D' Plácido, 2014. p. 153-178.

BLANCHOT, Maurice. **O instante da minha morte**. Paris: Gallimard, 2002.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009. Institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d7053.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7053.htm)>. Acesso em: 12 nov. 2021.

---

SANTOS, Natália Alves dos; ZANELLA, Andréa Vieira. **Macunaíma-Colorau e pessoas em situação de rua: sobre pesquisa, arte e vida**.

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

CANTON, Kátia. **Do moderno ao contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CARNEIRO, Karine Gonçalves. **Moradores de rua e produção do espaço urbano: análise sobre Bogotá e Belo Horizonte sob uma perspectiva genealógica**. 2016. 508 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

COSTA, Luis Artur; FONSECA, Tania Mara Galli. Da diversidade: uma definição do conceito de subjetividade. **Interamerican Journal Of Psychology**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 513-519, 2008. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-96902008000300011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902008000300011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 ago. 2018.

DELEUZE, Gilles. **Sobre o teatro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. A imagem do pensamento. *In*: \_\_\_\_\_. **Diferença e repetição**. São Paulo: Graal, 2009. p. 189-240.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012. v. 5.

FARIAS, Tadeu Mattos; DINIZ, Raquel Farias. População em situação de rua e direito à cidade: invisibilidade e visibilidade perversa nos usos do espaço urbano. *In*: NOBRE, Maria Teresa *et al* (org.). **Vozes, imagens e resistências nas ruas: a vida pode mais!**. Natal: EDUFRRN, 2019. p. 34-62.

---

SANTOS, Natália Alves dos; ZANELLA, Andréa Vieira. **Macunaíma-Colorau e pessoas em situação de rua: sobre pesquisa, arte e vida**.

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A vida dos homens infames**. Ditos & Escritos IV: Estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel; DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 65-73.

GUERREZI, Evânio Márlon. **Estado e resistência**: deleuze, guattari e a distopia do real. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Filosofia Moderna e Contemporânea, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2015. Disponível em: <<http://tede.unioeste.br:8080/tede/handle/tede/2080>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LEMÕES, Tiago. Hierarquia, contestação e igualdade: a produção da militância política para a população de rua no Brasil. **Civitas** - Revista de Ciências Sociais, v. 19, n. 1, p.123-141, 2019. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/30356/17716>>. Acesso em: 12 out. 2019.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira; CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello; NASCIMENTO, Roberto Duarte Santana. Nomadizar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (org.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 157-161.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

---

SANTOS, Natália Alves dos; ZANELLA, Andréa Vieira. **Macunaíma-Colorau e pessoas em situação de rua: sobre pesquisa, arte e vida**.

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (org.). **Cadernos Penesb** (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira). 5. ed. Niterói: EDUFF, 2004. p. 15-34.

OSÓRIO, Luiz Camillo. 35º Panorama da Arte Brasileira: Brasil por multiplicação. 2017. Disponível em: <<https://mam.org.br/exposicao/35-panorama>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

RODRIGUES, Fábio della Paschoa. *Macunaíma e a formação de uma cultura brasileira*. Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, 2007. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/m00002.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

RODRIGUES, Igor *et al.* **Cidadãos em situação de rua**: dossiê Brasil – grandes cidades. Curitiba: Editora CRV, 2020.

ROLNIK, Suely. Diálogo e alteridade. **Boletim de Novidades**, v. 5, n. 44, p. 35-44, 1992.

SABIÁ, Ana Paula. **Madonas contemporâneas em série fotográfica**: relações estéticas e produção de sentidos sobre a maternidade. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SANCHES NETO, Miguel. Apresentação: herói primitivo. In: SANCHES NETO, Miguel; OLIVEIRA, Silvana (org.). **Coleção Literatura Brasileira**: identidade em movimento. Chapecó: UFFS, 2019. p. 5-18. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/institucional/reitoria/editora-uffs/colecao-de-literatura-brasileira-identidades-em-movimento>. Acesso em: 4 fev. 2018.

---

SANTOS, Natália Alves dos; ZANELLA, Andréa Vieira. **Macunaíma-Colorau e pessoas em situação de rua: sobre pesquisa, arte e vida**.

**PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

SANTOS, Natália Alves dos. **Pessoas em situação de rua e a cidade:** cartografando planos, (in)visibilidades e resistências. 2021. 212 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Cultura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

SICARI, Aline Amaral. **A cidade, a rua, as pessoas em situação de rua:** (in)visibilidades e a luta por direitos. 2018. 227 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Cultura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SOUSA, Edson Luiz André de; BECHLER, Janaina. Labirintos na cidade contemporânea. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 28, n. 2, p. 390-403, 2008.

SPINOZA, Baruch de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VEIGA, Edison. Por que 'Macunaíma', lançado há 90 anos, é muito mais do que um livro de vestibular. 2018. Deborah Goldemberg em entrevista à BBC News Brasil. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45491420>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Arte e vida. In: \_\_\_\_\_. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fonte, 1999. p. 303-330.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Entre galerias e museus:** diálogos metodológicos no encontro da Arte com a Ciência e a Vida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

## NOTAS

- 1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.
- 2 Intitulada “Constituição do Sujeito e Arte em Vygotsky e Bakhtin”, a disciplina optativa ocorreu no segundo semestre de 2017 e teve como objetivos o estudo das contribuições das teorias de Lev Vygotsky e Mikhail Bakhtin relacionadas à produção e apreciação estética; a reflexão sobre as relações entre arte e psicologia; e a análise de produções artísticas contemporâneas relacionando-as às temáticas estudadas.
- 3 O produto final da experiência, elaborado coletivamente pela professora e alunas/os, foi um livro bordado à mão pelos próprios integrantes, criação possível a partir dos deslocamentos subjetivos propiciados pela disciplina.
- 4 A pesquisa elegeu como lócus da investigação a cidade de Florianópolis, Santa Catarina, mas outras cidades em diferentes estados, países e contextos transversalizaram as discussões tecidas. A principal estratégia metodológica adotada para a referida investigação foi a cartografia de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011).
- 5 Segundo o decreto presidencial, “considera-se população em situação de rua o grupo populacional heterogêneo que possui em comum a pobreza extrema, os vínculos familiares interrompidos ou fragilizados e a inexistência de moradia convencional regular, e que utiliza os logradouros públicos e as áreas degradadas como espaço de moradia e de sustento, de forma temporária ou permanente, bem como as unidades de acolhimento para pernoite temporário ou como moradia provisória” (BRASIL, 2009).
- 6 Para mais informações sobre o museu, visite o endereço: [<http://mam.org.br/>](http://mam.org.br/).
- 7 Mais informações sobre o museu são encontradas em: [<http://www.mac.usp.br/mac/>](http://www.mac.usp.br/mac/).
- 8 Endereço eletrônico do instituto: [<https://ims.com.br/unidade/sao-paulo/>](https://ims.com.br/unidade/sao-paulo/).
- 9 Professora do Departamento de Design do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da mesma universidade.
- 10 Nas palavras do filósofo holandês Baruch de Spinoza, afeto diz respeito às “afecções do corpo, pelas quais a sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias destas afecções” (2009, p. 98).
- 11 Professor e atual diretor do Departamento de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).
- 12 No blog Macunaíma Colorau (<http://macunaimacolorau.blogspot.com/>) é possível acessar detalhes da elaboração do projeto, os vídeos produzidos por todos/as participantes-artistas, fotos e o catálogo que reúne todas as obras resultantes de Macunaíma Colorau.
- 13 A entrevista na íntegra está disponível em: [<http://atraves.tv/lourival-cuquinha/>](http://atraves.tv/lourival-cuquinha/).
- 14 Kabengele Munanga (2004) define etnia como “[...] um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; ou a mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território”. Entendemos que essa noção se aproxima mais da concepção de etnia com a qual os artistas Lourival Cuquinha e Clarice Hoffman trabalharam ao longo do projeto Macunaíma Colorau.
- 15 Sobre a construção da noção de três raças, sugerimos a leitura do texto de Kabengele Munanga (2004).
- 16 Um exemplo de como varais podem ser utilizados em trabalhos artísticos encontra-se na pesquisa realizada pela fotógrafa Ana Paula Sabiá (2015).
- 17 Para Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012), o/a sedentário/a se relaciona de uma maneira mais rígida e controlada pelo Estado com o espaço, em direções bem determinadas, com velocidades limitadas.
- 18 Gilles Deleuze e Félix Guattari não apresentam uma conceituação rígida e fechada sobre a noção de Estado. Inclusive, seria incoerente com a proposta teórico-metodológica desses autores. Em consonância com os mesmos, não pretendemos evidenciar uma conceituação estática de Estado, mas, sobretudo, problematizar algumas de “suas formas de inserção, influência ou mesmo de opressão” (GUERREZI, 2015, p. 26) que este realiza. Interessa-nos mais a ideia dos autores de que o Estado tem a ver com um conjunto de forças e relações que tendem e/ou buscam mais a estabilidade e equilíbrio, “como um método de cristalização que objetiva acabar com os processos de transformação, que pressupõe certa forma de estabilidade e exclusão daquilo que difere de seu

## NOTAS

---

modelo, do que uma objetividade geral encarnada em algum corpo jurídico (GUERREZI, 2015, p. 23).

19 Exterior ao aparelho de Estado, a máquina de guerra é um dispositivo ou estratégia outra de ser e estar no mundo que age contra os microfascismos, propiciando “uma indisciplina fundamental do guerreiro, um questionamento da hierarquia [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 22).

20 Rizoma é conceito chave da proposta esquizoanalítica de Gilles Deleuze e Félix Guattari. “Trata-se de uma imagem-pensamento que se opõe à forma tradicional de pensar e conhecer baseada em uma perspectiva arborescente, organizada e centralizada. Dessa imagem-pensamento rizomática proposta pelos autores provém um entendimento da vida de uma forma mais ampla, considerando a complexidade e a processualidade que lhe são inerentes” (BARRETO; CARRIERI; ROMAGNOLI, 2020, p. 47).

21 Para aprofundar a compreensão sobre o conceito de Fora, sugerimos a leitura de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992).

22 Andréa Zanella (2017) problematiza a palavra sujeito: ao mesmo tempo em que possui uma conotação negativa, dando ideia de sujeição a algo, alguém ou alguma situação, também carrega a potência de afirmação, apresentando alguém na posição de protagonista. Também ressalta, a partir da discussão tecida, que não se trata de uma questão “meramente semântica”, mas de uma preocupação ética que todo/a pesquisador/a deve ter com as pessoas eleitas como interlocutoras na realização de uma investigação.

# A política sensual: o Teatro do Oprimido e a dimensão estética nas Relações Internacionais

*Sensual politics: the Theater of the Oppressed and the aesthetic dimension in International Relations*

*La política sensual: el Teatro del Oprimido y la dimensión estética en las Relaciones Internacionales*

Sabrina Lima

Universidade Estadual da Paraíba  
E-mail: [sabrina.limadossantos@gmail.com](mailto:sabrina.limadossantos@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6491-1055>

Paulo Kuhlmann

Universidade Estadual da Paraíba  
E-mail: [prlkuhlm@gmail.com](mailto:prlkuhlm@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7821-9086>

Luan Silva

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)  
E-mail: [luandonascimentosilva@gmail.com](mailto:luandonascimentosilva@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2425-4227>

## RESUMO:

A criação artística é uma atividade humana, baseada na relação do indivíduo com o todo. A partir dos estudos sobre estética, ciência do sensível, introduz-se as emoções, sensações e corporeidade na produção do conhecimento. No campo da política internacional, os estudos sobre estética percorrem alternativas de percepção e análise dos fenômenos políticos e sociais, no qual as artes podem ser

---

LIMA, Sabrina; KUHLMANN, Paulo; SILVA, Luan. **A política sensual: o Teatro do Oprimido e a dimensão estética nas Relações Internacionais**

**PÓS:**Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

358

consideradas elementos de comunicação e expressão. Dessa forma, o texto trará o Teatro do Oprimido (TO) e sua aplicação no Bairro do Rangel, em João Pessoa-PB, para analisar o potencial das artes na transformação de conflitos. A investigação se estrutura a partir de uma abordagem qualitativa que incorpora a pesquisa-ação, em particular pela utilização da observação-participante, como estratégia analítica.

**Palavras-chaves:** *Estética. Teatro do Oprimido. Jogos teatrais.*

**ABSTRACT:**

Artistic creation is a human activity, based on the individual's relationship with the whole. From the studies on aesthetics, science of the sensitive, emotions, sensations and corporeality are introduced in the production of knowledge. In the field of international politics, studies on aesthetics cover alternatives for the perception and analysis of political and social phenomena, in which the arts can be considered elements of communication and expression. Thus, the text will bring the Theater of the Oppressed (TO) and its application in Rangel neighborhood, in João Pessoa/PB (Brazil), to analyze the potential of the arts in the transformation of conflicts. The investigation is structured based on a qualitative approach that incorporates action research, in particular through the use of participant observation as an analytical strategy.

**Keywords:** *Aesthetics. Theatre of the Oppressed. Theatre games.*

**RESUMEN:**

La creación artística es una actividad humana, basada en la relación del individuo con el todo. A partir de los estudios sobre estética, la ciencia de lo sensible, las emociones, las sensaciones y la corporalidad se introducen en la producción del conocimiento. En el campo de la política internacional, los estudios sobre estética abarcan alternativas para la percepción y análisis de fenómenos políticos y sociales, en los que las artes pueden ser consideradas elementos de comunicación y expresión. Así, el texto traerá el Teatro del Oprimido (TO) y su aplicación en el Barrio do Rangel, en João Pessoa/PB, para analizar el potencial de las artes en la transformación de conflictos. La investigación se estructura desde un enfoque cualitativo que incorpora la investigación-acción, en particular mediante el uso de la observación participante, como estrategia analítica.

**Palabras llave:** *Estética. Teatro de los oprimidos. Juegos teatrales.*

Artigo recebido em: 09/03/2021  
Artigo aprovado em: 24/09/2021

pós:

---

LIMA, Sabrina; KUHLMANN, Paulo; SILVA, Luan. **A política sensual: o Teatro do Oprimido e a dimensão estética nas Relações Internacionais**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

360

## Introdução

Os estudos sobre a estética nas Relações Internacionais (RI) repousam-se na ideia de como as representações afetam a percepção, a interpretação e a compreensão dos fenômenos políticos. É nesse sentido que as artes, particularmente o teatro nesta pesquisa, serão analisadas como canais de expressão que impactam os jogos de representação política e social.

A arte tem origem nas experiências sensoriais de cada indivíduo, trata-se de um subjetivo que assume um papel funcional na comunicação humana. As artes podem ser empregadas como ferramentas de percepção do sujeito em relação ao seu contexto social e político, impulsionando um processo de conscientização acerca de sua própria realidade. Em convergência com a abordagem estética, resgatam-se os sentidos, o corpo, a criatividade e a intuição como elementos que possibilitam a reflexão sobre as estruturas sociais e políticas, assim como oferecem estímulos de enfrentamento à opressão e de transformação da realidade.

O presente trabalho se debruça sobre o potencial do teatro em contribuir com esse processo de conscientização, explorando e denunciando práticas hegemônicas de representação da realidade, nas quais os oprimidos – grupos socialmente vulneráveis, tais como a população negra, indígena e as mulheres – encontram-se impedidos de se apropriar dos canais de expressão, ao mesmo tempo em que absorvem valores pertinentes aos grupos que dominam esses canais. Nesse contexto, reivindicar espaços de protagonismo com práticas alternativas e genuinamente locais constitui-se em uma estratégia para alterar a condição de vulnerabilidade em que estão situados.

A partir disso, desenvolveu-se, no bairro Rangel, em João Pessoa (Paraíba, Brasil), uma oficina de teatro no Centro de Referência da Juventude (CRJ-Rangel) fundamentada na metodologia do Teatro do Oprimido (TO), que remete a um conjunto de técnicas desenvolvidas pelo dramaturgo brasileiro Augusto Boal (1975). Amplamente utilizada em comunidades ao redor do mundo como modelo de transformação de conflitos, o TO tem como obje-

tivo provocar o desenvolvimento da emancipação e autonomia dos sujeitos em condição de vulnerabilidade, isto é, utiliza-se o teatro como ferramenta política que estimula os oprimidos a questionarem o *status quo* e a reconhecerem seu papel na transformação da realidade.

Postas essas considerações iniciais, destacamos que o objetivo do trabalho é analisar o potencial do teatro como ferramenta política e estética de transformação de conflitos, considerando, em especial, quatro aspectos: 1) manifestação política e formação cidadã; 2) estímulo à autonomia individual e comunitária, conscientização e ação coletiva; 3) criação de expressões coletivas, na qual captura-se a diversidade estética; 4) capacitação, baseada na expressão corporal e no exercício de reflexão sobre a realidade. Para tanto, além de breve revisão bibliográfica sobre a virada estética nas RI e sobre a dimensão política do teatro, foi adotada uma metodologia de pesquisa-ação, caracterizada pela oficina de teatro supracitada, que está baseada em uma abordagem qualitativa, instrumentalizada pela observação participante e pela pesquisa-ação, que busca explorar as conexões entre teorias e práticas e identificar as possibilidades de aprimoramento de técnicas já existentes – como a utilização do teatro na promoção da cultura de paz.

Pela natureza da pesquisa, assume-se um compromisso normativo com a erradicação da violência e construção da paz – coerente com o campo de Estudos para a Paz (EPP)<sup>1</sup>. O texto, portanto, está dividido em três seções. Na primeira seção, explora-se a estética como alternativa de análise nas Relações Internacionais; enquanto na segunda seção é realizada uma revisão sobre o potencial transformador do teatro, com ênfase no Teatro do Oprimido e na dimensão política das artes; por fim, a terceira e última seção é dedicada à descrição e à análise da oficina de teatro realizada no CRJ-Rangel, convergindo sua dimensão prática com a literatura revisada.

## **1. A arte e a dimensão estética das Relações Internacionais**

Criar é fazer existir, dar origem, criar é arte; é descobrir um universo de possibilidades em meio a uma realidade íntima entre o Eu (interno) e o mundo (externo). A criatividade propicia o surgimento de novas formas de relacionamento entre o ser humano e a natureza. Ao saber que podia colher elementos da natureza, transformá-los, torná-los funcionais, o ser

---

LIMA, Sabrina; KUHLMANN, Paulo; SILVA, Luan. **A política sensual: o Teatro do Oprimido e a dimensão estética nas Relações Internacionais**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

humano se descobre artista. Logo, a arte é uma forma de expressão da realidade e dessas novas dinâmicas da relação humana com a natureza. Esse olhar sobre a arte e sobre a “consciência criadora” (FISCHER, 1987, p. 28) introduz uma dimensão estética ao processo de compreensão, interpretação e representação da realidade. Quando pensado no campo das Relações Internacionais, a estética se configura como uma forma de

repensar fenômenos políticos concebidos como dados e não problemáticos e identificar sua origem, natureza, e implicações, engajando-se em práticas de representação de formas criativas que permitam desafiar as formas de pensamento e de representação do político e focar como elas são internalizadas em nossas mentes, hábitos e consciência coletiva (JESUS; TÉLLEZ, 2014, p. 60).

A arte expõe essa dimensão estética, uma das variadas experiências que constituem a existência humana. A estética, etimologicamente, está conectada ao sensível, ao emocional; trata-se de uma lógica na qual o ser humano percebe e conhece o mundo através dos seus sentidos, da corporeidade. Dessa forma, a arte está alicerçada – e também se nutre – na relação entre o ser humano e o seu meio (FISCHER, 1987, p. 12; BOAL, 2009).

A estética assume um caráter político pela partilha do sensível, pela distribuição (intersubjetiva) das identidades e das funções de cada ator na sociedade, de acordo com os significados que fundamentam as práticas de representação e ditam como se dará a configuração espaço-temporal dos sujeitos/objetos em determinado contexto (RANCIÈRE, 2004). Isto é, há práticas de representação dominantes que determinam como os atores se enquadram em determinado contexto, por exemplo, há grupos que são incumbidos de determinada função social e que são impedidos de explorar alternativas, como os escravos condicionados à exploração e servidão, e que não tem o direito à participação política. Nesse sentido, a partilha do sensível delinea como os corpos se ajustam ao recorte espaço-temporal, constituindo-se como um espaço de disputa política, onde os grupos dominantes buscam impor uma lógica que os privilegia, enquanto cabe aos oprimidos subverterem a ordem vigente (BOAL, 2009; RANCIÈRE, 2004).

Nota-se que a arte tem essa capacidade de (re)configurar as noções de espaço-tempo, contribuindo com a tentativa de redesenhar seu território comum, tanto material quanto representacional, assim, o potencial político da arte consiste em representar a realidade a

partir de perspectivas específicas, expondo as relações de poder que permeiam as estruturas da sociedade, bem como seus conflitos e as identidades de diversos grupos. De acordo com Rancière (2004),

o que liga a prática da arte a uma questão do comum é a constituição, tanto material quanto simbólica, de certo tipo de espaço-tempo, de uma suspensão em relação às formas da experiência sensível, [...] pelo modo como recorta esse tempo e povoa esse espaço (RANCIÈRE, 2004, p. 20).

A estética é, então, uma forma de fazer política, em que o sujeito está disposto em uma dimensão do conhecimento sensível, da criatividade, da vida sensual, da imaginação. Tanto a estética como a política são bases da construção da subjetividade dos indivíduos, de suas paixões, sensações e compreensões, assim como de suas motivações em manter ou subverter o *status quo* (MARCUSE, 1977). Portanto, a “partilha do sensível” possibilita a criação e a recriação de símbolos, conceitos, representações e identidades, assumindo um importante papel nos fenômenos políticos e sociais, na transformação da realidade ou na conservação das estruturas de opressão. Ao lançar luz sobre essas questões, a abordagem estética expõe uma dimensão política que auxilia em análises, do nível local ao internacional (JESUS; TÉLLEZ, 2014).

Os conceitos e as representações nas Relações Internacionais são performáticos, fruto de entendimentos intersubjetivos que produzem sistemas de símbolos, perpetuados por uma lógica mimética de reprodução da realidade internacional “como ela é”, baseada em uma concepção de natureza humana violenta e imutável. Essa reprodução mimética dos discursos dominantes visa anular as possibilidades de transformação política e social. Não obstante, as abordagens estéticas permitem compreender os conceitos e representações convencionais e, do mesmo modo, investigar perspectivas alternativas (JESUS; TÉLLEZ, 2014).

Nesse sentido, os estudos sobre a estética nas RI reivindicam uma pluralidade de perspectivas sobre a realidade e de fundações para a produção de conhecimento, não por uma concepção racionalista estritamente científica, mas multidimensional, incorporando diferentes aspectos da experiência humana – o resgate da corporeidade e sensualidade rompe com a limitação do conhecimento como mero exercício intelectual/mental (GÓMEZ MORENO, 2015; GÓMEZ MORENO; MIGNOLO, 2012). Nos estudos sobre a estética nas

Relações Internacionais, destaca-se o poder sensível dos indivíduos e das comunidades locais na produção de conhecimento e na configuração dos fenômenos políticos e sociais, situando suas práticas de representação e os valores intersubjetivos que as sustentam – ou seja, verifica-se se são valores transmitidos pelos atores dominantes ou se partem de sensibilidades locais. Reitera-se aqui que há uma lacuna entre representações e sujeitos/objetos representados, essa lacuna é um espaço de manobra política, em que os grupos disputam o papel de estabelecer as práticas de representação, de acordo com suas sensibilidades, seus valores, suas interpretações sobre a realidade sociocultural (BLEIKER, 2001; SHEPHERD, 2017).

É a partir disso, que se nota uma aproximação dos estudos estéticos nas RI com o conceito sensual do sentir de Marcuse (1977). Para o autor, o sentido do prazer não está interligado ao desejo sexual, mas sim às sensações que estão ligadas à satisfação das vontades humanas, dos anseios do indivíduo e da construção dos seus sentimentos de como ser e estar no mundo. Portanto, a ideia de dimensão sensual, apontada durante todo o texto, se refere à dimensão sensorial dos sujeitos.

Na dimensão epistemológica das abordagens estéticas, expandem-se os limites de análises para além do determinismo que pressupõe uma natureza humana e social imutável, reconhecendo fundações alternativas para apreender a realidade com signos e valores que não partem necessariamente dos atores dominantes (HOZIC, 2017). Compreende-se, então, que as abordagens positivistas das Relações Internacionais marginalizam a relação política e sensível entre o representado e sua representação, enquanto as abordagens estéticas desconstruem as narrativas dominantes e restauram as agências e a visibilidade dos atores locais, dos sujeitos que também sentem e pensam, e que são capazes de instigar a transformação política (STEELE, 2017).

Para ilustrar esse debate, podemos analisar a performance estadunidense nos jogos de representação da política internacional, baseada em uma estética de insegurança, em particular após o 11 de setembro, construindo estereótipos de “ameaças” a partir do discurso de guerra ao terror. A reprodução mimética desse discurso provocou uma espécie de histeria coletiva internacional contra o “terrorismo”, personificado na figura do não ocidental. Em comparação, as fotos das torturas contra os presidiários em Abu Ghraib<sup>2</sup> não tiveram o

mesmo efeito que as repetidas imagens dos aviões se chocando contra o World Trade Center (Nova Iorque), em razão do impacto não só material, mas também estético que constitui o ataque a um Estado considerado, na época, uma potência hegemônica. Ou seja, o discurso de insegurança dos EUA se sobressai, de forma homogeneizante, em detrimento das perspectivas alternativas sobre o mesmo evento (STEELE, 2017).

A abordagem estética expõe a relação de poder que compõe os significantes/significados, descentralizando essas representações estéticas dominantes e reivindicando a emancipação dos indivíduos e de seus discursos marginalizados. Ao conectar-se com a questão da emancipação, podemos incorporar o paradigma freiriano da libertação humana, fundamentada na busca pelo direito de “existir” e de ser percebido como existente em um sistema de representações dominantes e opressoras. Para isso, é preciso percorrer um caminho de autorreflexão dos contextos socioculturais específicos, que dão origem às divergentes percepções sobre a realidade (FREIRE, 2005). Conscientizar-se sobre a condição de marginalização em meio às representações dominantes é um primeiro passo para a libertação dos oprimidos e para a transformação política.

Para compreendermos como a dimensão estética e política da arte se articulam ao seu potencial transformador, recorreremos aqui ao trabalho da teatróloga e socióloga Frederiqué Lecomte, que utiliza o teatro como ferramenta estratégica de construção da paz em zonas de conflitos, como em Burundi, país africano marcado por violentos processos, principalmente em consequência do histórico de colonização e do genocídio de 1994 em Ruanda, país vizinho.

Por meio do projeto *Théâtre & Réconciliation*<sup>3</sup>, Lecomte estimula a transformação dos conflitos entre os Hutus e os Tutsis, engajando os grupos étnicos em processos reconciliatórios através dos jogos teatrais. Sua abordagem se baseia no Humor Burlesco, caracterizado pela apresentação das próprias imperfeições dos indivíduos para causar um sentimento de desestabilização. A partir da sensação de constrangimento, o sujeito percebe a gravidade e busca alternativas criativas para suportar/superar o trauma. Assim, os indivíduos procuram visualizar a realidade traumatizada e buscar alternativas através de expressões teatrais do

absurdo. O palco se torna uma experiência catártica, voltada para o estímulo ao pensamento crítico e à união comunitária como forma de confrontar e transformar a realidade local (LECOMTÉ, 2015).

Uma outra análise estética de como o teatro pode ser empregado como instrumento de mudança social é o *Theatre for Development (TfD)*, projeto idealizado por Michael Etherton e que consistiu em uma série de oficinas teatrais para o desenvolvimento e garantia dos direitos das crianças. O projeto se estendeu por várias regiões do Sul da Ásia – Índia, Bangladesh, Paquistão, Sri Lanka e Nepal – e criou espaços cênicos onde as crianças expressavam, para as autoridades locais, suas percepções e sensações em relação às violências sofridas dentro da comunidade. A partir desse momento, foi estabelecido o diálogo entre os atores locais, com foco na garantia dos direitos dos jovens e das crianças oprimidas. Os impactos do *TfD* foram positivos especialmente no que diz respeito às questões identitárias, ao fortalecimento do protagonismo juvenil e à reconfiguração das dinâmicas de relacionamento entre os grupos vulneráveis e a própria comunidade (BOON; PLASTOW, 2004).

*Théâtre & Réconciliation* e *Theatre for Development* ilustram o uso do teatro enquanto expressão artística que é estética e politicamente impulsionada como fonte de transformações. Os *insights* alternativos sobre os fenômenos políticos que foram gerados nesses projetos são representações não convencionais da resolução de conflitos, baseando-se na criatividade, sensibilidade, intuição, mas sobretudo no interesse e nas necessidades dos atores locais.

## **2 O potencial transformador do Teatro do Oprimido**

Entende-se até aqui que toda manifestação artística tem uma dimensão política. Política não como uma disputa pelo poder, ao menos em seu senso comum, mas sim como um espaço de disputa pelo papel de articulação, configuração e organização das experiências sensíveis que representarão o recorte espaço-temporal comum e incomum, visível e invisível. Ou seja, a arte toca a política pela sua capacidade de influenciar na “partilha do sensível” através de sua dimensão estética, como discutido na seção anterior. É nessa dimensão que o invisível se torna visível – e vice-versa (CARMO, 2018; MOUFFE, 2007; RANCIÈRE, 2010).

É a partir da construção dessa partilha que o Teatro do Oprimido (TO) se sustenta como uma dinâmica de comunicação sensorial; uma organização dos sentidos individuais em espaços coletivos. Com isso, o potencial transformador do TO se encontra no compartilhamento de experiências individuais, socializando narrativas e percepções plurais sobre os conflitos e opressões cotidianas como forma de repolitizar as múltiplas facetas da realidade social (BOAL, 2009; CARMO, 2018).

A metodologia do TO encontra-se enraizada na Estética do Oprimido, que, por sua vez, parte de uma ideia em que as classes oprimidas devem, a partir da prática artística, expressar seu ponto de vista sobre a realidade, fomentando a produção do conhecimento sensível para refletir sobre e ensaiar ações voltadas para a transformação das estruturas de opressão (BOAL, 2009; SANCTUM, 2001; FREIRE, 2005). Esse processo estético do TO está atrelado a duas formas de expressão de pensamentos que são inerentes a todo ser humano: o pensamento sensível e o pensamento simbólico. O pensamento sensível (estético, linguagem) representa as sensações, as emoções, o sentir; é a estética, a ciência do conhecimento sensível. O pensamento simbólico (noético, língua), por outro lado, é a comunicação racional simbolizada por palavras e é uma forma de pensamento não verbal – responsável pelo ato de conhecer e estruturar a dinâmica do conhecimento sensível. Logo, o ato de pensar com palavras tem gênese nas sensações (BOAL, 2009).

Dessa forma, “os sentidos têm sentido! não são meras sensações que se apagam com o tempo: têm sentido e direções!” (BOAL, 2009, p. 27), e a união dos dois pensamentos – sensível e simbólico – é a base para a relação entre memórias, ideias, emoções e sensações. Mesmo que o pensamento simbólico não seja expresso, o pensamento sensível está sempre ativo e configura um curso de ações que orienta a expressão do sujeito, em palavras ou não.

Nas representações políticas dominantes, a estética está baseada na especialização dos corpos, o que promove a homogeneização e esterilização do pensamento sensível e gera um sujeito apático às percepções dos fenômenos políticos sociais. Essa sociedade da especialização distancia os sujeitos de suas capacidades de sentir e de criar. Dessa forma, o pensamento sensível vai sendo anestesiado e o conhecimento sensível limitado às expe-

riências proporcionadas pelo regime estético dominante; trata-se de uma forma de repressão e dominação dos corpos. Boal vai denominar esse processo de alienação estética e cultural de “invasão dos cérebros” (BOAL, 2009; SANCTUM, 2011).

A ideia de dominação que atravessa a invasão dos cérebros se assemelha ao pensamento de Marcuse (1977) acerca da repressão cultural das massas trabalhadoras. Marcuse aponta que a razão tecnológica – ou instrumental – é alimentada na sociedade moderna pela racionalidade política e econômica, que estabelece uma lógica de dominação eficiente e sutil sobre os indivíduos de acordo com argumentos técnicos, fundamentados no discurso de melhoria da qualidade de vida do trabalhador, em termos financeiros e materiais. A partir disso, a experiência estética é paradoxalmente anestesiada<sup>4</sup> e o indivíduo passa a incorporar os valores transmitidos pelos atores dominantes – valores esses que regulam a exploração do trabalho ao estimular o fetiche pelo consumo, mesmo no campo das artes<sup>5</sup>. Em contrapartida, torna-se necessário resgatar o lúdico e o prazer em criar nas massas oprimidas, como estratégia para harmonizar sua capacidade crítica e despertar uma dimensão estética, sensual, que nutra outras formas de prazer e que não esteja meramente baseada no consumo e na especialização dos corpos (RODRIGUES, 2015; MARCUSE, 1977).

Vale ressaltar que, para Marcuse (1977), a noção de prazer não está atrelada somente ao desejo sexual, mas sim às sensações que estão ligadas à satisfação das vontades humanas. Portanto, a ideia de dimensão sensual, apontada durante todo o texto, refere-se à dimensão sensorial dos sujeitos. Por conseguinte, Boal (2009) afirma que a dominação sensorial ocorre pela apropriação dos canais de comunicação estética mais potentes: som, imagem e palavra. O dramaturgo sugere, ainda, que o teatro é o encontro de todos esses canais e que a busca pelo estabelecimento de uma estética democrática permite a ebulição da criatividade e da autonomia nos indivíduos. Pelo TO e pela arte, de uma forma geral, é possível subverter as representações dominantes que os silenciam diariamente.

Diferentes manifestações artísticas são capazes de contribuir com a subversão das representações dominantes e, por meio da metodologia do TO, pela transformação do espectador (público, povo) – tido como passivo no sistema trágico aristotélico<sup>6</sup> – em ator – sujeito ativo na construção e transformação da cena dramática. Boal vai chamar essa transformação de Poética do Oprimido: o espectador se torna *espect-ator*, agente autônomo capaz de exer-

citar e expressar seu pensamento sensível. Logo, o TO estimula a participação direta do público na cena e essa é a função basilar da Poética do Oprimido, que busca transferir essa lógica ao meio social, no qual o indivíduo se reconhece como agente ativo de transformação da própria realidade (BOAL, 1975; SOEIRO, 2012).

A conversão do espectador em ator pelo TO ocorre em quatro etapas que visam à desmecanização do corpo e o desenvolvimento do conhecimento sensível. A primeira etapa, *conhecimento do corpo*, é o contato inicial com o fenômeno teatral e consiste em uma sequência de exercícios que buscam a consciência da estrutura muscular, seus limites, suas deformações sociais e as suas possibilidades. O objetivo é sentir a alienação muscular imposta pela especialização dos corpos e de seus papéis sociais, desfazendo-se dessas estruturas musculares mecanizadas. É preciso desmontá-las, investigá-las e analisá-las, tornando os corpos capazes de explorar outras estruturas musculares em múltiplas máscaras sociais, ou seja, desenvolver a capacidade de interpretar diferentes papéis na sociedade (BOAL, 1975), para além da homogeneização e anestesia estética imposta pelas representações dominantes (BOAL, 2009).

A segunda etapa, *tornar o corpo expressivo*, consiste em uma sequência de jogos que prioriza a expressão para além das formas convencionais, como a expressão verbal. O objetivo é desenvolver a capacidade expressiva do corpo, já que estimulamos diariamente a comunicação verbal em detrimento da competência de comunicação corporal (BOAL, 1975). Segundo Spolin (1963), *fiscalização* é a forma teatral em um nível corporal e não verbal. Seria exatamente uma experiência sensual concreta que nutre a liberdade de expressão física e sensorial, isto é, a linguagem física mantém o *espect-ator* em um relacionamento com o mundo sensível, ao mesmo tempo que promove e encoraja o processo de desmecanização do corpo material, princípio para a educação estética.

A terceira etapa da metodologia do TO, *teatro como linguagem*, representa o começo da prática do teatro como linguagem, sintetizado por um processo progressivo de participação ativa e direta do espectador no espetáculo. Enquanto as duas etapas anteriores focam na preparação e conscientização corporal, a terceira foca no tema a ser discutido e estimula a ação do espectador com diferentes graus de intervenção na cena, modificando o texto e a forma de interpretá-lo; ou seja, a quarta parede<sup>7</sup> do sistema teatral é demolida. Por fim, a

quarta etapa, *teatro como discurso*, é o espetáculo protagonizado pela camada popular, pelos oprimidos, que através de uma educação dialógica e horizontal buscam transformar as contradições sociais e os fenômenos políticos (BOAL, 1975; FREIRE, 2005).

1. Conhecimento do  
Corpo



2. Tornar o corpo  
expressivo



3. O Teatro como  
Linguagem



4. O Teatro como  
Discurso



Fig. 1 – Etapas para a desmecanização dos corpos no Teatro do Oprimido. Fonte: Elaboração própria.

Na perspectiva brechtiana, a estética é o canal de reorganização social em direção à educação político-estética. A teoria do teatro didático desenvolvida por esse dramaturgo fundamenta-se no método pedagógico chamado de Peça Didática e busca a educação político-estética através dos jogos teatrais que estimulam a capacidade de identificação dos indivíduos, bem como de ampliação de seus repertórios de ação. Aqui, a produção artística é um processo coletivo configurado pela crítica aos discursos hegemônicos. A Peça Didática de Brecht, portanto, tem por objetivo reproduzir gestos, ações e discursos que estão presentes na realidade, estimulando os indivíduos a associarem essas representações à sua existência individual no meio social e, ao expor as contradições sociais, buscar por mudanças sociais. Nesse contexto, o estético é reconhecido e reivindicado não só como uma forma de fazer política, mas também como um elemento fundamental do processo de aprendizagem baseado em práticas pedagógicas críticas (KOUDELA, 2007).

A diferença entre esses modelos teatrais, a Peça Didática e o Teatro do Oprimido, é que o primeiro se preocupa em criar um teatro que não precisa de público, onde os atores ensinam a si mesmo através de estratégias didáticas e da própria catarse do fazer teatral.

Já o TO insere o espectador nesse processo de conscientização e de ação, através de jogos teatrais que fomentam a transformação do ator em *espect-ator* (KOUDELA, 1999; BOAL, 1975).

Ao investigar o teatro brechtiano (teatro como ferramenta de educação política), compreende-se que os processos de transformação política e democratização devem ser incorporados na análise das relações sociais. A essência desses processos se encontra, também, nos jogos teatrais, e isso ocorre porque os jogos são um sistema orgânico aberto, gerido por regras firmadas coletivamente em um espaço lúdico de compartilhamento de percepções e expressões, descartando estruturas hierárquicas e promovendo a autonomia dos sujeitos. Os jogos teatrais são uma atividade lúdica baseada no exercício sensório-motor de representação da realidade. Assim como na sociedade, os jogos teatrais possuem regras, logo, para participar tem que conhecê-las – somente conhecendo-as é possível questioná-las, somente participando é possível transformá-las (BOAL, 1975; KOUDELA, 1999).

Os jogos teatrais podem ser caracterizados como uma experiência orgânica entre o nível intelectual, intuitivo e físico. É no nível intuitivo que os problemas e as discussões colocados são percebidos e explorados, requerendo respostas imediatas e criativas perante à situação e levando em consideração as regras estabelecidas (SPOLIN, 1963). No TO, os jogos são baseados no diálogo entre os participantes, que desenvolvem a expressividade do corpo como receptores e emissores de mensagens e que, portanto, devem estar “alfabetizados” para se comunicar através desse canal.

Podemos destacar aqui cinco categorias de jogo que buscam desfazer as amarras da repressão cultural, desmistificar as máscaras sociais e perceber a realidade social e política que vive cada sujeito: 1) sentir tudo que se toca; 2) escutar tudo que se ouve; 3) desenvolver os múltiplos sentidos; 4) ver tudo que se olha; 5) fortalecer a memória emotiva. Todas elas são caracterizadas por jogos que estimulam as estruturas musculares, sensoriais e imaginárias, acessando a dimensão sensual dos indivíduos (BOAL, 2008). Nesse sentido, nos jogos de TO, o *espect-ator* desenvolve uma estrutura dialética de interpretação da realidade baseada na interconexão entre uma vontade concreta (o querer) e uma ideia. Ou seja,

o indivíduo tem uma ideia e tem vontade de concretizá-la, e, por meio do TO, o *espect-ator* ensaia a realização prática de suas vontades, expressando suas emoções e reivindicando seu papel de protagonista da cena teatral (e social) (CARMO, 2018).

Este momento é entendido enquanto ensaio para a transformação social, conferindo esta capacidade para o espectador transgredir as convenções teatrais, intervindo diretamente no desenrolar dos acontecimentos, tornando-se assim protagonista da ação dramática, a que Boal chamaria metaxis (CARMO, 2018, p. 589).

Faz-se necessário apresentar, nesse contexto, o conceito de ascese como um processo que surge nos jogos e que marca a transição entre a dimensão individual para a dimensão social. A ascese expõe as forças escondidas na base de cada fenômeno que aparece em cena, no qual as experiências particulares ganham relevância social e política. Essas experiências são compartilhadas e através do trabalho coletivo são ressignificadas e repoliticizadas (BOAL, 2009; CARMO, 2018).

O debate sobre a articulação entre as dimensões política e estética do teatro enquanto mecanismo de formação cidadã e de desenvolvimento de estratégias para ações coletivas converge com a agenda de pesquisa em cultura de paz, em particular, ao posicionar os indivíduos e a esfera local/comunitária como elementos centrais na transformação da realidade. Dentro dessa lógica, sustenta-se a ideia de que as artes são estratégias eficientes para a articulação política e para a construção das capacidades locais e que, portanto, podem contribuir com a construção da paz ao transformar a percepção das pessoas sobre o mundo ao redor delas, sobre suas próprias identidades e funções sociais, bem como sobre as dinâmicas de relacionamento com os outros. Para exemplificar, apresentamos algumas iniciativas de atores locais que utilizam intencionalmente e estrategicamente as manifestações artísticas como elementos de construção da paz (SHANK; SCHIRCH, 2008).

Em Accra, capital de Gana, artistas e ativistas usam o hip-hop como uma forma de organizar a juventude e promover a conscientização sobre questões como globalização, fome, pobreza, corrupção, AIDS e movimento negro. O movimento de hip-hop chamado *Hiplife 23* combina elementos de hip-hop e da cultura local para expor a crise da pobreza no país, a corrupção, a violação de mulheres, o abuso infantil e a injustiça social. Já na Universidade Wisconsin-Madison, localizada no estado de Madison (EUA), a arte também é utilizada para

provocar mudanças sociais. Nesse contexto, trabalham-se as expressões corporais como canais de construção da paz já que as artes performáticas, como a dança, utilizam o movimento corporal como meio criativo de explorar relacionamentos. Na aula de Terapia de Movimento, ministrada pelo professor Rena Kornblum, a dança é apresentada como uma linguagem ignorada pelos educadores da academia convencional e que pode ser instrumentalizada para a conscientização sobre formas não verbais e não violentas de comunicação (SHANK; SCHIRCH, 2008).

O trabalho realizado pelo Interactive Resource Center (IRC), em Lahore (Paquistão), também é um exemplo. No IRC, o teatro se constitui como uma ferramenta de capacitação e autonomização das comunidades locais. Esse centro, formado por voluntários, utiliza as técnicas de Teatro do Oprimido para facilitar o debate sobre questões sociais e estruturas de opressão e tem o objetivo de conscientizar as populações marginalizadas em relação aos seus direitos básicos. Conforme relatório produzido pela *ActionAid*, o trabalho teatral na construção da paz no Paquistão pode ser considerado um caso bem-sucedido de utilização da arte como estratégia de fomento ao debate público sobre os casos de violência no país.

Na Paraíba, no Bacharelado em Relações Internacionais da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), a disciplina de Arte e Estética nas Relações Internacionais, ministrada pelo professor Paulo Kuhlmann, introduz as artes e a dimensão estética como formas alternativas para a compreensão, interpretação e representação da realidade política internacional, assim como dos processos de construção da paz. Para além do debate teórico, são realizadas atividades práticas e jogos lúdicos na disciplina com o intuito de estimular as capacidades sensoriais dos estudantes para analisarem os fenômenos políticos mundiais.

Colocados esses exemplos, a próxima seção será dedicada à descrição e à análise de oficina de Teatro do Oprimido, realizada em 2018 no Centro de Referência da Juventude do Rangel (CRJ-Rangel), instituição localizada no município de João Pessoa, Paraíba. Trata-se de uma pesquisa-ação na qual se busca compreender, a partir do quadro teórico-analítico apresentado até o momento, o potencial político e estético do teatro na transformação social.

### **3 O Teatro do Oprimido e os jogos teatrais no bairro Rangel**

Acreditando que o conhecimento acadêmico precisa ultrapassar os muros da universidade para realmente exercer o seu papel político e social de promoção do desenvolvimento, foi realizada uma oficina de Teatro do Oprimido e jogos teatrais no CRJ-Rangel. Logo, objetivou-se estimular e observar o potencial da arte como uma estratégia coerente para a promoção da autonomia, coletividade, participação social e transformação de representações políticas dominantes e opressoras. Dessa forma, nesta última seção, será descrito como se deu a construção da oficina, pontuando os momentos relevantes de acordo com a literatura que fundamenta o quadro teórico-analítico.

A oficina foi possível pelo arranjo colaborativo entre o CRJ-Rangel e o projeto de extensão universitária Projeto Universidade em Ação (PUA/PROEX/UEPB), vinculado ao Bacharelado em Relações Internacionais da UEPB. O PUA é um projeto que se volta para o desenvolvimento da segurança humana por meio de práticas de cultura de paz nas comunidades próximas ao Campus V da Universidade, também localizado em João Pessoa. O projeto foi criado em 2011 com a ideia de mobilizar pessoas para lidarem com a questão da insegurança estrutural e para atuarem juntamente com os atores locais, em particular ONGs e escolas públicas dos bairros Cristo Redentor e Rangel, recorrendo ao lúdico, às artes, ao diálogo e às práticas pedagógicas críticas para fomentar a construção de capacidades da população local (professores da rede pública de ensino, líderes comunitários, crianças e adolescentes).

A oficina teatral contou com 10 participantes – 9 deles entre 10 e 12 anos e uma participante de 42 anos<sup>8</sup>, sendo todos moradores do bairro Rangel. Esse é um bairro de baixa renda e que carrega o estereótipo de ser uma zona violenta, devido à presença de facções criminosas. Por isso, a introdução de processos artísticos que estimulem a capacidade dos participantes de perceber o local em que eles vivem e os acontecimentos que permeiam a comunidade pode ser uma relevante estratégia para instigar as suas expressões individuais (sensoriais e corporais), o diálogo coletivo sobre os fatos e as suas capacidades críticas diante das representações hegemônicas que são postas na comunidade.

---

LIMA, Sabrina; KUHLMANN, Paulo; SILVA, Luan. **A política sensual: o Teatro do Oprimido e a dimensão estética nas Relações Internacionais**

**PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Antes de dar início à oficina, foi imprescindível um primeiro contato com as crianças do local, para que pudesse ser verificado o nível de acolhimento do público-alvo em relação à iniciativa proposta. Dessa forma, estabeleceu-se um diálogo inicial no formato de roda de conversa e com jogos lúdicos de apresentação grupal entre o PUA e os estudantes do Centro. Ao ser identificado o interesse do grupo, o PUA, em conjunto com a direção do Centro de Referência, estabeleceu o início da oficina para o dia 9 de agosto de 2018 e o término para o mês de novembro do mesmo ano, totalizando três meses de aulas com duração de duas horas e duas vezes por semana (terças e quintas-feiras).

Embora se trate de uma proposta do PUA, a oficina só foi realizada a partir do consenso e disponibilidade do grupo comunitário, que demonstrou interesse em participar da iniciativa (Quadro 1).

Assim, estabeleceu-se o seguinte cronograma:

<b>Mês</b>	<b>Atividades</b>
Agosto	Jogos de integração; Conversa sobre Hip Hop; 1ª e 2ª etapas do T.O.
Setembro	3ª e 4ª etapas do T.O.; Produção do roteiro
Outubro	Ensaios
Novembro	Espectáculo (1ª semana)

Quadro 1 – Cronograma de atividades. Fonte: Elaborado pelos autores.

No primeiro momento da oficina, buscamos internalizar o *conhecimento do corpo* e o *tornar o corpo expressivo*, que caracterizam a primeira e a segunda etapa base dos jogos de TO. Esse momento foi pensado para gerar o início da integração do grupo visando à expansão dos sentidos e do corpo, mesclando com o uso dos jogos teatrais de Viola Spolin, que são baseados no aquecimento ativo, comunicação não verbal, movimentos físicos e movimentos de expressão e percepção espacial. Esse formato inicial, voltado ao desenvolvimento sensorial, foi estabelecido para conhecer e aproximar os participantes da oficina.

Foi possível observar que os participantes ficaram desfocados quando os jogos eram de percepção espacial e de caminhadas, mas quando eles envolviam objetivos imaginários, como os exercícios A9, A10 e A12 do Fichário de Viola Spolin (2001), eles demonstravam maior concentração (Quadro 2). Esses jogos mencionados buscam a consciência corporal, estimulando o desenvolver de movimentos com a finalidade de desmontar o corpo e conhecer os limites corporais. Em determinado momento dessa prática, três estudantes desejaram participar e o objetivo era de imaginar uma bola no espaço físico e brincar com ela; enquanto isso, os demais ficaram como plateia (Fig. 1). No processo final de avaliação do jogo, quando sentamos em círculo e conversamos, em conjunto, sobre a prática, a plateia apontou que somente um dos participantes conseguiu tirar a bola da cabeça e colocar no espaço, com movimentos e expressões corporais que se assemelhavam a um jogo com uma bola real. Após a primeira aplicação do exercício e da breve discussão sobre como ele se configurou, os demais participantes se motivaram para participar, ou seja, percebeu-se que a hesitação inicial era resultado de dificuldades com a expressão corporal exigida pelo jogo teatral, um exercício não convencional para o grupo.

<b>Exercício</b>	<b>Atividades</b>
A9 (Jogo da bola nº 1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tirar a bola imaginária da cabeça e mantê-la no espaço;</li> <li>• Trabalhar o corpo com a bola a partir da sensação de velocidade e lentidão.</li> </ul>
A10 (Jogo da bola nº 2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tirar a bola imaginária da cabeça e mantê-la no espaço;</li> <li>• Trabalhar o corpo com a bola a partir da sensação de densidade.</li> </ul>
A12 (Cabo de guerra)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tirar a corda da cabeça e colocar no espaço.</li> </ul>

Quadro 2 – Ideia dos jogos. Fonte: Elaboração própria.



Fig. 1 – Jogo da bola imaginária nº1 (A9). Acervo pessoal dos autores.

Foram realizados jogos de caminhadas com a professora da oficina dando instruções para que os alunos caminhassem alternando os níveis de velocidades enquanto se moviam em um grande círculo, e exercícios de massagem individuais, em dupla e coletivas em círculo. O objetivo seria promover a integração do grupo de forma descontraída e relaxada, enquanto os jogos de ritmos e dança estavam para explorar, posteriormente, sentidos de ritmo e de interpretação corpórea. Por fim, a sequência dos espelhos estimulou a observação própria e do outro, dando passo para o despertar sensorial e emocional em relação ao outro (SPOLIN, 2001; BOAL, 2008).

Vale ressaltar que o resultado da interação do grupo foi progressivo. Nos jogos de caminhadas, que têm como objetivo explorar as diversas formas de colocação do corpo no espaço físico, bases da primeira e segunda etapa do TO, os corpos se mantinham bem limitados. Na medida em que os comandos e exercícios variavam, como nos exercícios de massagem e nos jogos de ritmo e dança<sup>9</sup>, os corpos tomavam formas não convencionais e admitiam movimentos não explorados anteriormente. Foi possível perceber que depois das duas primeiras aulas da oficina, os participantes começaram a manter seus corpos mais livres, mesmo em exercícios mais simples, demonstrando conforto com expressões corporais fora de um padrão cotidiano.

Posteriormente, no processo de finalização do primeiro mês do cronograma, o rapper paraibano Yakuza, do grupo Terroristas das Letras (TDL), foi convidado para conversar sobre o *rap* como estratégia política. Esse momento foi programado a partir do reconhecimento da penetração do movimento *hip hop* na comunidade, dando início a introdução da terceira e quarta etapa do TO, *teatro como linguagem* e *teatro como discurso*. O artista realizou uma apresentação sobre as origens do *rap* e como essa manifestação cultural se tornou um canal de expressão da juventude periférica e de denúncia das violências que atingem suas comunidades diariamente – como a própria violência institucionalizada pelo Estado, que reforça estereótipos negativos para determinados territórios.

Ainda nessa conversa, foi solicitado ao rapper que explicasse como se dá a construção de uma letra de *rap*. Como resultado, a conversa se transformou em uma grande roda de música, em que cada aluno produziu sua própria letra de *rap* de acordo com o desejo de expressão de cada um naquele momento. Na aula seguinte, a aluna mais velha (42 anos) pediu para recitar uma letra de *rap* por ela produzida e pensada. A letra da aluna destacava claramente o empoderamento das mulheres e o processo de aceitação da mulher nos diversos setores sociais.

Até então, tanto o *rap* como o teatro foram apresentadas como manifestações culturais que podem contribuir com o fomento ao pensamento crítico e à conscientização do posicionamento social dos indivíduos, bem como das violências e opressões que permeiam a realidade local. Por meio das artes, buscou-se construir um espaço coletivo de diálogo, de liberdade de expressão e de compartilhamento de experiências, com foco nas necessidades locais e nos jogos de representação (e não representação) de suas próprias comunidades.

Em seguida, foi dado início a implementação gradual da terceira e quarta etapa do TO, já que a primeira e a segunda etapa já tinham fortalecido o trabalho de expressão corporal e emocional que vinha sendo realizado na oficina no primeiro mês. Vale ressaltar que, nas duas primeiras etapas, observou-se a evolução progressiva dos participantes quanto ao conhecimento de suas próprias estruturas musculares e à descoberta de novas formas de expressão corporal. Já na terceira e quarta etapa foram realizados exercícios de dramatização e construção de cenas a partir de discussões sobre questões políticas e problemáticas sociais que cercavam os alunos. A estrutura das aulas foi pensada a partir da cons-

trução de cenas individuais, não verbalizadas, voltada para explorar como cada um dos participantes enxergava a comunidade e quais seriam os aspectos positivos e negativos dela. Ou seja, iniciou-se as aulas da oficina com os exercícios da primeira e segunda etapa como aquecimento (exercícios de caminhadas e de forma corporal) e, na segunda parte da aula, perguntava-se aos alunos que tipo de cenas eram recorrentes no seu dia. O resultado foi a dramatização de cenas de opressão, como *bullying* na escola, repressão policial e violência doméstica.



Fig. 2 – Cena de *bullying*. Acervo pessoal dos autores.

Vale destacar que, embora tenham sido compartilhadas experiências individuais, a dramatização das cenas era realizada coletivamente, pois tratavam de relações de violência entre pessoas – além de ser uma forma de aproximação dos demais participantes com a vivência do colega. Ao final de cada cena proposta em cada aula distinta do segundo mês da oficina, dava-se início ao fórum, no qual o público sugeria novas ações em relação contexto de violência; seguindo, aqui, a metodologia de TO, os *espect-atores* também podem intervir diretamente, substituindo algum dos personagens. Na avaliação no final desse exercício, percebe-se que a estrutura de opressão e as violências se manifestam diariamente para a

população local, em particular sob a forma de violência policial contra adolescentes e jovens da comunidade – problemática que conectou a maior parte das experiências e as que incitaram maior número de intervenções na cena, assim como de propostas de transformação.

Evidencia-se aqui a capacidade do TO em estimular o pensamento crítico e a reflexão sobre ações coletivas em situações cotidianas de opressão, reconhecendo que os fenômenos políticos e sociais não afetam apenas um indivíduo ou grupo, mas sim a comunidade como um todo. Logo, a reconstrução das cenas visou ao desenvolvimento da conscientização individual, mas também buscou incentivar nos participantes o reconhecimento da autonomia comunitária.

Ao iniciar uma proposta de trabalho teatral é necessário esclarecer o objetivo do projeto e a importância do engajamento do grupo. Também é de vital importância, para sua eficiência, investigar o contexto sociocultural e as necessidades e interesses do público-alvo. Na reta final da oficina ocorreu certo distanciamento de alguns dos integrantes do grupo, o que repercutiu na continuidade do projeto e no resultado final.

Como consequência, apesar da adoção de um método de criação coletiva, baseado na montagem de cenas construídas a partir dos jogos desenvolvidos ao longo da oficina, não foi possível realizar o espetáculo – três participantes começaram a faltar durante o processo de ensaio e construção da peça e da quarta etapa do TO, o *teatro como discurso*. Um deles passou por procedimento médico e necessitou de repouso (atestado médico), já os outros dois tiveram que se distanciar por causa de responsabilidades externas relacionadas à comunidade. A realização do espetáculo e encerramento do cronograma do projeto também foi afetado pela redução do engajamento do grupo, principalmente no que diz respeito à assiduidade.

Entretanto, apesar dos obstáculos, o grupo conseguiu finalizar o roteiro do espetáculo. O roteiro apresentava dois palhaços que, de alguma forma, estavam sempre presentes nas cenas de opressão e violência. Ambos são personagens que buscam estratégias de resolução e transformação da situação<sup>10</sup> – baseando-se nas experiências dos jogos. Por exemplo, em uma das cenas, sobre violência doméstica, na qual o marido agride a esposa, os dois palhaços enxergam no ofensor, ex-presidiário, uma possibilidade de desconstrução

e por isso oferecem a ele a oportunidade de integrar o núcleo dos palhaços. Transformar o ofensor em um palhaço, em um artista, ilustra o processo de ressignificação de representações e símbolos presentes na comunidade e na sociedade em geral, demonstrando que o teatro pode ser uma ferramenta direcionada para a subversão das práticas sociais dominantes, que atribuem representações e simbologias de violência a determinados atores e localidades.

## **Considerações finais**

A virada estética nas Relações Internacionais se constitui como uma forma de análise alternativa dos acontecimentos políticos mundiais, caracterizada pela análise das práticas de representações hegemônicas que marginalizam o conhecimento sensível e as expressões dos atores locais. A própria disciplina de Relações Internacionais assume um caráter performático, pautado em relações de poder assimétricas que reificam discursos dominantes sobre a compreensão, interpretação e representação (mimética) da realidade internacional – estruturada, de acordo com essas perspectivas, como naturalmente violenta e imutável.

Dessa forma, a abordagem estética permite questionar as representações convencionais, além de reivindicar canais para que os atores em condição de vulnerabilidade se tornem ativos e possam ocupar os espaços de representação e apresentar suas próprias necessidades e interesses, fundamentadas em suas próprias perspectivas sobre a realidade local, que não é estática e que é construída socialmente – reivindica-se que esses atores participem diretamente dessa construção intersubjetiva em diferentes níveis e esferas.

Com isso, é possível perceber que os estudos estéticos assumem um caráter político, no qual as artes surgem como um elemento que explora a configuração espaço-temporal dos jogos de representação, possibilitando questionar práticas dominantes e, para além da crítica, criar espaços para práticas alternativas. A partir da incorporação da dimensão sensível dos fenômenos políticos, é possível perceber e analisar o papel das artes como canais de comunicação e, reconhecidas suas funcionalidades sociais, de transformação das dinâmicas de relacionamento entre os indivíduos.

Nesse sentido, o Teatro do Oprimido e os jogos teatrais são concebidos nessa pesquisa como uma estratégia artística de percepção e transformação política a partir da criação de um espaço em que são compartilhadas percepções e sensações individuais, em que as narrativas que revestem os discursos hegemônicos e alternativos podem ser rearticuladas de forma dialógica e horizontal, contando com a participação direta dos atores locais. Para além disso, a desmecanização dos corpos e o exercício do pensamento sensível servem de estímulo para a autonomização dos indivíduos e para a construção do sentimento de pertencimento à coletividade.

Ao longo do desenvolvimento da oficina, dos debates sobre a realidade local e da construção do roteiro, foi possível perceber a capacidade do TO em transmitir aos participantes o potencial do teatro como linguagem, como canal de comunicação e expressão. Não obstante, embora tenha funcionado como estímulo à criticidade e à reflexão sobre intervenções nas violências cotidianas, os obstáculos impediram a conclusão do cronograma como tinha sido planejado.

Importa sublinhar que a cena cultural carece de incentivos do poder público, e seus agentes são comumente desencorajados a impulsionar iniciativas que pautem práticas não convencionais. Contudo, as manifestações artísticas populares, em particular aquelas pautadas pelo compromisso com a transformação social, resistem e se apresentam como uma alternativa às práticas de representação dominantes e estritamente mercadológicas, pois elas estão fundadas na participação direta dos indivíduos e constituem espaços para o debate sobre os interesses e necessidades locais. A oficina, apesar de sua curta duração e dos obstáculos, configura-se como uma tentativa de resgate da autonomia comunitária e do reconhecimento de suas potencialidades. Uma semente para a reflexão e a transformação que necessita de insumos para a geração de frutos.

## REFERÊNCIAS

- BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- BOON, Richard, PLASTOW, Jane (ed.). **Theatre and empowerment: Community drama on the world stage**. Cambridge University Press, 2004.
- BORGES, Marisa; MASCHIETTO, Roberta Holanda. Cidadania e empoderamento local em contextos de consolidação da paz. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 105, p. 65-84, dez. 2014.
- BLEIKER, Roland. The Aesthetic Turn in International Political Theory. **Millennium: Journal of International Studies**, v. 30, n. 3, p. 509-533, 2001.
- CARMO, André. Cidadania em espaços sub (urbanos): o Teatro do Oprimido no Alto da Cova da Moura e no Vale da Amoreira. **Revista Sociedade e Estado**, v. 33, n. 2, p. 581-603, maio-ago. 2018.
- FERREIRA, Marcos Alan Shaikhzadeh Vahdat; MASCHIETTO, Roberta Holanda; KUHLMANN, Paulo Roberto Loyolla (org.). **Estudos para a Paz: Conceitos e Debates**. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2019. p. 13-45.
- FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GALTUNG, Johan. Violence, peace and peace research. **Journal of Peace Research**, v. 6, n. 3, p. 167-191, 1969.
- GÓMEZ MORENO, Pedro Pablo; MIGNOLO, Walter. **Estéticas decoloniales**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.
- GÓMEZ MORENO, Pedro Pablo. **Estéticas fronterizas: diferencia colonial y opción estética decolonial**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador), 2015.
- HOZIC, Aida A. Introduction: The Aesthetic Turn at 15 (Legacies, Limits and Prospects). **Millennium: Journal of International Studies**, v. 45, n. 2, p. 201-205, 2017.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Texto e jogo**: uma didática brechtiana. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- LECOMTE, Frédérique. **Théâtre & Réconciliation**. Belgique: La Lettre volée, 2015.
- MARCUSE, Herbert. **A dimensão estética**. São Paulo: Martin Fontes, 1977.
- MOUFFE, Chantal. Artistic Activism and Agonistic Spaces. **Art and Research**, v. 1, n. 2, p. 1-5. 2007.
- PUREZA, José Manuel; CRAVO, Teresa. Margem crítica e legitimação nos estudos para a paz. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 71, p. 5-19, jun. 2005.
- PUREZA, José Manuel. O desafio crítico dos Estudos para a Paz. **Relações Internacionais**, v. 32, p. 5-22, 2011.
- RANCIÈRE, Jacques. A estética como política. **Devires**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 14-36, jul.-dez. 2010.
- RODRIGUES, Sérgio Murilo. Marcuse: O problema da emancipação e a dimensão estética. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 225-243, 2015.
- SANCTUM, Flávio. **Estética do oprimido de Augusto Boal**: uma odisséia pelos sentidos. 2011. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Arte) – Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2011.
- SHANK, Michel; SCHIRCH, Lisa. Strategic Arts Based Peacebuilding. **Peace & Change**, v. 33, n. 2, p. 217-242, 2008.
- SHEPHERD, Laura J. Aesthetics, Ethics, and Visual Research in the Digital Age: 'Undone in the Face of the Otter'. **Millennium: Journal of International Studies**, v. 45, n. 2, p. 214-222, 2017.
- SOEIRO, José. **Um ensaio da revolução**: Teatro do Oprimido, teoria crítica e transformação social. Rio de Janeiro: Instituto Augusto Boal, 2012.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1963.
- SPOLIN, Viola. **O fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- STEELE, Brent J. Recognising, and Realising, the Promise of The Aesthetic Turn. **Millennium: Journal of International Studies**, v. 45, n. 2, p. 206-213, 2017.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.
- VIERA DE JESUS, Diego Santos; TÉLLEZ, Cláudio Andrés. Concerto Para Nenhuma Voz? Arte e Estética no Estudo das Relações Internacionais. **Revista Eletrônica Examãpaku**, v. 7, n. 3, p. 57-78, set.-dez. 2014.

## NOTAS

---

1 Ver: FERREIRA; MASCHIETTO; KUHLMANN, 2019; PUREZA, 2011; PUREZA; CRAVO, 2005; GALTUNG, 1996.

2 O complexo penitenciário de Abu Ghraib, no Iraque, é alvo de diversos escândalos relacionados à prática de tortura e às execuções sumárias, arbitrárias e extrajudiciais. Construída na década de 1950 pelos britânicos, a prisão foi utilizada por Saddam Hussein e, após a invasão do Iraque pelos EUA, foi tomada pelas forças armadas da coalização ocidental.

3 Ver sobre o projeto e o processo de criação teatral de Lecomte no site oficial: <https://www.theatreconciliation.org/>

4 Se a estética está ligada ao sentir e a anestesia ao não sentir, esse paradoxo não se traduz na impossibilidade dos oprimidos em sentir, mas pela regulação da dimensão sensível a partir das experiências estéticas dos atores dominantes – esses atores ditam o que é “alta cultura”, ou mesmo o que é “arte”, o que é belo, e aquilo que não se encaixa em seus padrões não tem valor, mais precisamente, não tem valor comercial.

5 A lógica de reprodução mimética do regime estético dominante também perpassa a produção artística, que impulsiona a disseminação e o consumo em massa de determinadas obras. O cinema hollywoodiano é um exemplo disso, sua produção segue a lógica homogeneizante que projeta a cultura estadunidense e que atende aos critérios mercadológicos estabelecidos por eles mesmo; enquanto a genuinidade e as práticas alternativas de representação cinematográfica ficam relegadas aos espaços marginais, ao incomum, ao excêntrico (BOAL, 2009; 1975).

6 De acordo com Boal (1975), o sistema trágico aristotélico impõe uma clara segregação entre o público (espectador) e o palco (ator), o primeiro como espaço para os setores populares, passivos, enquanto o segundo é pertence à aristocracia. Mesmo no palco há um jogo de representação que separa os protagonistas (membros da aristocracia) e as personagens secundárias (demais estratos sociais). Embora Aristóteles não admita a convergência entre poética e política, o teatro nesses termos é uma forma de condicionamento do público às narrativas dos grupos dominantes, transmitindo mensagens e valores morais baseadas na punição daqueles que rompem com a ordem vigente.

7 No teatro, é uma parede fictícia situada entre o palco e a plateia, se tornando uma divisória imaginária onde a plateia assiste de forma passiva o drama teatral.

8 Uma das monitoras do CRJ-Rangel.

9 Os exercícios de massagem individuais e coletivas visam promover a integração do grupo, enquanto os jogos de ritmos e dança exploram a coordenação motora e os movimentos.

10 Inspirados na figura do Curinga, que no *teatro fórum*, uma das técnicas do TO, é o ator responsável por estimular a participação do público e facilitar as intervenções propostas.

# Fabulação na formação docente: Ser e estar professor

Fabulation in teacher education: Being a teacher

Fabulación en la formación docente: Ser y estar professor

Carolina Ramos Nunes

Programa de Pós Graduação em Artes Visuais /  
Universidade do Estado de Santa Catarina  
E-mail: c.nunesra@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6847-4603>

Elaine Schmidlin

Programa de Pós Graduação em Artes Visuais /  
Universidade do Estado de Santa Catarina  
E-mail: s.elaine@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7478-1781>

## RESUMO:

Como *Alice no País das Maravilhas* (Lewis Carroll), a escrita deste texto convida a arriscar-se por [entre] figuras de linguagem e roteiros fabuladores. Em uma conversa infundável, o texto permeia a invenção para pensar a formação de professores em Artes Visuais, não como representação, mas como uma construção que, longe de um modelo, vislumbra arriscar-se. As histórias ficcionais, transitando entre arte e filosofia, com suas figuras e conceitos, arrastam intensivamente as identidades representacionais presentes na formação docente, aproximando ideias sobre o sentido *ser e estar professor*. Essa relação paradoxal apresenta-se como uma problemática para a pesquisa que, potencializada pela fabulação e o acontecimento, deseja romper com o primado da utopia representacional que está presente nas formações docentes.

---

NUNES, Carolina Ramos; SCHMIDLIN, Elaine. **Fabulação na formação docente: Ser e estar professor**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

**Palavras-chave:** *Fabulação. Formação docente. Artes Visuais. Acontecimento.*

ABSTRACT:

Like *Alice in Wonderland* (Lewis Carroll), the writing of this text invites you to take a risk by the rabbit hole by [among] figures of speech and fabulous scripts. In an endless conversation, the text permeates the invention to think about the formation of teachers in Visual Arts, not as representation, but as a construction that, far from being a model, envisions taking risks. The fictional stories, moving between art and philosophy, with their figures and concepts, intensively drag the representational identities present in teacher education, bringing together ideas about the meaning of *being* and *staying* a teacher.

This paradoxical relationship presents itself as a problem for research that, enhanced by the fable and the event, wishes to break with the primacy of the representational utopia, which is present in teacher education.

**Keywords:** *Fabulation. Teacher education. Visual Arts. Event.*

RESUMEN:

Como Alicia en el país de las maravillas (Lewis Carroll), la redacción de este texto invita a arriesgarse [entre] figuras del habla y guiones fabulosos. En una conversación interminable, el texto impregna la invención de pensar en la formación del profesorado en Artes Visuales, no como representación, sino como una construcción que, lejos de ser un modelo, vislumbra asumir riesgos. Los relatos de ficción, que se mueven entre el arte y la filosofía, con sus figuras y conceptos, arrastran intensamente las identidades representacionales presentes en la formación del profesorado, reuniendo ideas sobre el significado de ser y estar profesor. Esta relación paradójica se presenta como un problema de investigación que, potenciada por la fábula y el acontecimiento, quiere romper con el primado de la utopía representacional presente en las formaciones docentes.

**Palabras clave:** *Fabulación. Formación del profesorado. Artes visuales. Evento.*

Artigo recebido em: 30/03/2021  
Artigo aprovado em: 24/09/2021

## Introdução

A pesquisa, ora em andamento, equilibra-se em uma linha de fuga, em que o texto aborda a formação docente em Artes Visuais com certa desconfiança, problematizando as suas representações para encontrar outros sentidos à docência. Com esse modo de encarar a formação, a escrita – como diria Gilles Deleuze (2011, p. 13) – está ao lado do informe, do inacabamento que não atinge uma única forma. Dessa maneira, serve como pretexto para pensar aquela formação, não como representação de um modelo, mas como uma construção que vislumbra arriscar-se, tal qual Alice, quando se aventura entrando na toca do coelho.

Assim, a escrita em fabulação apresenta uma personagem, porta-voz de uma língua menor<sup>1</sup>, que transita entre vizinhanças, narrando histórias ficcionais, não aportando nem na arte nem na filosofia. Isso possibilita conversas em um plano pré-filosófico, em que a arte e a filosofia transitam, com suas figuras e conceitos, para que se possa, a partir delas, pinçar linhas de força para outros modos de ser/estar docente.

Para tanto, algumas potencialidades se aproximam, entre elas, a arte, a filosofia, o sentido de ser professor e o estar professor, além da fabulação como força que pode arrastar intensivamente as identidades representacionais presentes na formação em Artes Visuais. Gilles Deleuze – como filósofo do pensamento sem imagens – diz que “o primado da identidade, seja qual for a maneira pela qual esta é concebida, define o mundo da representação”. Em contrapartida, “o pensamento moderno nasce da falência da representação, assim como da perda das identidades e da descoberta de todas as forças que agem sob o idêntico. O mundo moderno é o dos simulacros” (DELEUZE, 2016, p. 15).

Por essa razão, o ser professor pode indicar um estado permanente, posição pétreia identitária que se adquire com alguns anos passados na academia. Por outro lado, o estar professor pode desencadear inimagináveis formas que desmontam convicções potencializadas pelas forças no exercício da fabulação. Assim, a fabulação será a narrativa que atravessa a realidade e a ficção, criando (ou desejando criar) uma ruptura em quem, corajosamente, percorrer essas linhas, na busca pelo acontecimento que dela decorre.

Para Deleuze, o tempo do acontecimento é da ordem do Aion<sup>2</sup>, indivisível, contendo nele passados e futuros ilimitados, criando superfícies e não profundidades.

O brilho, o esplendor do acontecimento, é o sentido. O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera. [...] ele é o que deve ser compreendido, o que deve ser querido, o que deve ser representado no que acontece (DELEUZE, 2003, p. 152).

É na superfície que as linhas de força das singularidades são tencionadas, gerando acontecimentos que em si são paradoxais, divisões infinitas, que “não consiste absolutamente em seguir a outra direção, mas em mostrar que o sentido toma sempre dois sentidos ao mesmo tempo, em duas direções aos mesmo tempo” (DELEUZE, 2003, p. 79).

Assim, pensar a formação *com* Deleuze seria pensá-la como uma potência paradoxal, com infinitas variações em um trânsito constante. Entretanto, para que isso ocorra, é necessário questionar: Como romper com as amarras institucionais representativas da formação docente em seus fundamentos e transitar pela superfície do acontecimento e da fabulação? Como potencializar a vida e a arte e fugir das representações e das cristalizações recorrentes no modo de constituir-se docente? Estas são as perguntas que dão partida à máquina de guerra que se constitui em pensar *com* a filosofia, *com* a arte e *com* a formação em Artes Visuais.

Como premissa, esta pesquisa acredita que é possível pensar a potência da fabulação na formação docente como possibilidade de criar outros modos de ser/estar professor: *ser*, como uma posição pétrea identitária adquirida dentro do espaço da academia enquanto representação, até seu paradoxo *estar*, que consiste no movimento contínuo de (des)territorialização, enquanto professor em metamorfose, ou seja, enquanto uma “forma – em – ação”. Esses modos docentes são atravessados pela potência narrativa de Alice, que atravessa não só o *País das Maravilhas* de Lewis Carroll, mas a superfície da escrita a seguir.

## 1 Fabulando com Alice

Alice, enquanto uma exploradora de um universo novo, ao adentrar na toca de um coelho, vivencia as relações entre *ser* e *estar* nesse lugar junto de outros personagens que a encontram no percurso: “No instante seguinte, lá estava Alice se enfiando atrás dele, sem nem pensar de que jeito conseguiria sair depois” (CARROLL, 2009, p. 14).

Ao entrar na toca do coelho em uma infinita queda, o tempo passa do cronológico para outra ordem; ousa-se dizer que passamos para o tempo Aion. O primeiro encontro-embate de Alice foi com um camundongo, o qual ela ignora em singularidade, praticamente atacando-o ao falar de sua gata Dinah, caçadora ávida, ou de um cachorro exímio exterminador do mesmo. Alice, nesse momento, não compreende o afastamento e repulsa do camundongo, pois ainda estava em processo de ser Alice.

Mais adiante, durante seu percurso (depois de diminuir e aumentar), ela descobre que não é mais a mesma. Isso é perceptível nas relações quando encontra a Lebre de Março e o Chapeleiro, e ambos estabelecem com a garota a mesma relação que ela teve com o camundongo. Inquieta sobre quem é, o marco de passar do *ser* para o *estar* se dá no encontro com a lagarta e com o gato que ri, apresentando-lhe possibilidades em névoas: *estar* Alice.

— Quem é você? — perguntou a Lagarta.

Não foi um começo de conversa muito animador. Alice, meio encabulada, respondeu: — “Eu... eu mal sei, Sir, neste exato momento... pelo menos sei quem eu *era* quando me levantei esta manhã, mas acho que já passei por várias mudanças desde então” (CARROLL, 2009, p. 55).

Quando a garota volta ao mundo cronológico, já não é mais a mesma, mas a história dela, narrada em breves momentos para sua irmã, reverbera-se em outros movimentos.

A personagem Alice apresenta os muitos modos possíveis de se conhecer um novo lugar. Explorar é um deles. Observar também é uma opção tentadora, porém, de certo modo, um pouco mais passiva que o esperado. Poderia citar também os verbos *olhar, analisar, percorrer, investigar, navegar, viajar, estudar, examinar* e até mesmo *procurar*, mesmo que o objeto do encontro ainda esteja em névoa, ainda por vir.

Não é confortável nenhuma dessas aproximações com o novo. Alice também não pareceu se contentar com apenas observar o percurso percorrido pelo coelho de casaco. Parecem enclausuradas em linhas escritas por outros, outras vozes que atravessam, mas que não pertencem. (E deveriam pertencer a alguém?)

O outro, o novo (seja lá como se pretende chamar aquilo que é o mais distante de si no momento da procura) é sempre uma relação sua para com o distante. Nesse caso, não seria justo com o objeto-imaginado-distante-pesquisado-descoberto-inovado o emprego de todos os verbos citados anteriormente.

*Arriscar-se* seria um verbo indicativo interessante, para não dizer conveniente e também ousado, em percorrer este processo de pesquisa. *Arrisca-se*, então, a fabular um outro modo de *estar* docente.

Portanto, *como* Alice no País das Maravilhas, escreve-se em um devir-mulher que se encontra em uma vizinhança imprevista com aquela personagem. A personagem Alice atravessa a escrita como uma figura que entra em outros espaços, de modo a trazer o acontecimento que se prolifera na escrita de Lewis Carroll.

A partir dessa proposição, desenrolam-se criações de narrativas com professores de Artes Visuais, sendo que cada um poderá experimentar o *ser/estar* Alice em percurso.

## **2 Ser e estar professor**

Fabulação é a narrativa que atravessa a realidade e a ficção, criando, neste trabalho, uma ruptura em representações docentes. Em uma entrevista concedida em 1990, Gilles Deleuze afirmou:

Os maiores artistas (de modo algum artistas populistas) apelam para um povo, e constatam que o “povo falta”: Mallarmé, Rimbaud, Klee, Berg. [...] O artista não pode senão apelar para um povo, ele tem necessidade dele no mais profundo de seu empreendimento, não cabe a ele criá-lo e nem o poderia. A arte é o que resiste: ela resiste à morte, à servidão, à infâmia, à vergonha. Mas o povo não pode se ocupar da arte. Como poderia criar para si e criar a si próprio em meio a abomináveis sofrimentos? Quando um povo se cria, é por seus próprios meios, mas de maneira a reencontrar algo da arte [...] ou de maneira que a arte reencontre o que lhe faltava. A utopia não é bom conceito: há antes uma “fabulação” comum ao povo e à arte (DELEUZE, 1992, p. 214-215).

A narrativa da ficção sob a ótica da fabulação incorpora uma experimentação no real, em que a personagem Alice, em devir-outro, torna-se metamorfose de uma professora que, agora, se encontra no outro lado do universo, vizinha de si mesma, percebendo-se, ao mesmo tempo, como *ser/estar professora*. Essa experimentação abre um confronto do presente com o passado (entre o ser e o estar), uma vez que o mundo é o produto de uma história complexa de acontecimentos que moldaram e continuam moldando o presente. Enquanto o *ser professor* indica um estado permanente, posição pétreia que se adquire com alguns anos passados na academia, o *estar professor* pode ser o desencadeamento de inimagináveis formas que desmontam convicções pelas forças exercidas com a fabulação, que reconfigura o passado no momento presente, gerando transformações em potencial.

Enquanto o *ser professor* fecha percursos e define uma formação em uma forma a partir de um horizonte-limite feito de memórias cristalizadas sobre os professores que tivemos (sedi-mentados por teorias que, de maleáveis, passam a ser estruturas rígidas e impermeáveis), o *estar professor* abre-se ao acontecimento, em uma constante instável, a devires infinitos.

Para Deleuze (2011, p. 11),

devir não é atingir uma forma (identificação, imitação, Mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal que não seja possível distinguir-se de *uma* mulher, de *um* animal ou de *uma* molécula: não imprecisos nem gerais, mas imprevistos, não preexistentes, tanto menos determinados numa forma quanto se singularizam numa população.

### 3 Uma Alice fora do *País das Maravilhas*

Em um bairro pequeno e não muito sofisticado, em que as ruas demarcam o começo e o fim da vizinhança com outros estados de espírito, encontra-se Alice. Ela conta que, no toque intenso entre o metal e o vidro, o universo se expandiu e, ali, estava a ruptura *alephical*<sup>β</sup> tão esperada por ela. Já era sabido que o instante estava próximo, mas era incalculável, ela o sabia. Nesse lugar, professores de todas as áreas haviam se juntado na procura de evitar o tamanho caos que os aguardava. Seja nas áreas de ciências exatas, como nas biológicas e até entre as humanas, nenhum prospecto diferente surgira. Estávamos à beira de um colapso eminente.

Em uma mesa cercada por copos com um líquido de cheiro acre e tonalidade escura, os olhares eram distantes e apreensivos. “Beba-me”, dizia no rótulo do copo apoiado sobre a mesa, mas Alice não iria fazer isso, assim, às pressas. A sensação de derrota era palpável por qualquer um que adentrasse no recinto naquele instante. Cérebros que guardavam o conhecimento de eras agora estavam impotentes.

A capacidade de previsão do evento não lhes facilitou, em nada, a vida. Saber dos tempos instáveis que estariam por vir não fornecia ânimo extra, a não ser com a inútil ideia recorrente de impedir o óbvio.

O tempo, ali, já havia deixado de ser contabilizado há muito, e não havia instabilidade no universo que os faria desistir da empreitada, que mais parecia um enigma do que uma fatalidade, como quando Alice se aventurou na toca do coelho. Ela entrou pela sala tensa, pegou um copo e bebeu, pois não parecia ser veneno. Desde o vão da entrada, já presenciava o ponto infinitesimal chegando. Pegou uma cadeira e deixou o corpo acomodar-se desconfortavelmente na superfície lisa.

E assim, por horas, dias ou qualquer menção temporal que lhes fosse conveniente usar para a situação, ficou Alice com eles. Ao fim, chegaram a um consenso: dividir-se-iam pelo espaço, cada qual com a sabedoria necessária para impedir, a seu modo, a extensão do evento. Estavam à mercê de si próprios e suas atividades individuais. Desejavam que suas contas estivessem certas, já que os cálculos mostravam que, separados, teriam mais

chances de êxitos. Então, levantaram-se e saíram pela porta com um breve aceno de cabeça entre uns com os outros. Sabiam que não se veriam mais, pelo menos, não naquelas circunstâncias.

Com o corpo voltado para a janela, a garota olhou para o fundo quase vazio do seu copo e vislumbrou o passado e o futuro no presente. Estava em suas mãos lembrar e esquecer da resposta para a questão. Anotou em um papel com letras rápidas usando o lápis que trazia consigo: “Dia 1º de um ano qualquer. Todos os dias serão sempre o mesmo dia”. Amassou rapidamente a folha e a colocou no fundo do minúsculo bolso inútil acima do bolso útil de sua calça *jeans*. Então, terminou o líquido e saiu pela sala, sem saber para onde daria o seu próximo passo.

–

O grupo anterior foram os primeiros professores dos quais o universo teve registro. Chamavam-se de preceptores. Eles faziam parte de um seletivo grupo de seres intergalácticos que existiam com o objetivo de propagar o conhecimento das humanidades e inumanidades. Dentre suas tarefas, a mais complexa de todas é a que será relatada no enredo a seguir. Com a habilidade de cálculo, eles haviam projetado que, em pouco tempo, o tecido do universo seria rompido, possibilitando um salto entre dois lugares que não deveriam se encontrar. Duas escolas separadas por milhões de anos-luz de distância. O problema não era geográfico, assim como a toca do coelho. A questão não era necessariamente a confluência de coordenadas, mas o encontro que se daria nelas, com potência de ressignificar o grupo presente naquela sala.

–

Em um sofá carcomido por um visitante noturno com focinho pontudo e bigodes inquietos (seria o gato?), ela, Alice, acordou de um breve suspiro entre uma aula e outra. Se sonhara, não se lembrava. O instante foi tão curto que nem percebera que caíra no sono. Ou foi o excesso de café, imaginou, que começava a brincar com seus sentidos. Ela era uma professora de Artes que, ultimamente, estava tendendo às narrativas ficcionais para compor suas aulas. Tudo lhe servia de inspiração. Até mesmo o cacto de plástico que ficava sobre o

armário de livros empoeirados, na sala dos professores, já fora o protagonista de uma de suas histórias fantásticas para os estudantes do ensino fundamental, com o objetivo de chegar até o desenho de observação. Um grande esforço para encaixar o conteúdo programático no percurso estanque do carcomido livro didático, mas que valera cada segundo.

Sentia uma vontade enorme de voltar para o mundo fantástico da academia. Eis que, ironicamente, olhou para os muitos adesivos de unicórnios que colecionava em sua pasta de atividades recebidas. Unicórnios não existem, nem o mundo fantástico que ela imaginava: o percurso da faculdade fora importante, aprendera muito; sem dúvida, uma bagagem incrível que só o ambiente universitário teria possibilitado, mas que hoje estava distante demais de sua realidade. Sentia que não falavam a mesma língua. Um sopro rebelde falou que ela poderia lhes romper as línguas e torcê-las a seu favor. Mas, agora, tinha uma segunda rodada de aulas no sexto ano e seu cérebro estava ocupado demais para pensar nesse desejo subversivo.

—

Fazia semanas que a sua cabeça latejava. Tinha decidido parar com o açúcar. Não, definitivamente a causa não seria pelo constante zunido no ambiente escolar, muito menos pelos olhos fundos de ler até de madrugada, tendo de acordar cedo no dia seguinte. Era quase um vício, e ter que parar a leitura no meio a deixava ávida por algumas linhas mais. E nisso continuava a batalha diária da professora. As olheiras parceiras eram sua marca registrada, junto da maleta de rodinhas que carregava pelos corredores. Sentia-se uma Hermione com sua bolsa sem fundo.

E hoje não seria diferente: acordou, arrumou o cabelo, colocou o uniforme e foi para a escola.

Era uma quinta-feira, dia favorito da semana desde seu ensino médio, sem nenhuma razão lógica específica.

—

Era uma vez, uma escola como todas as outras. Alice percebeu que as salas e as paredes eram as mesmas. Concordou que a escolha das cores das paredes poderia ser de cores mais claras, sem, no entanto, impor uma forma única. Ela, então, anota esse detalhe para falar com a diretora na próxima oportunidade, pois aquele verde-escuro em nada colabora no aprendizado (que não me ouçam os outros – sim, sabemos quem são os outros).

Assim, Alice começou sua escrita sem impor uma forma de expressão a uma matéria vivida, pois escrever está ao lado do informe, sendo apenas um processo que atravessa o vivível e o vivido, instaurando na escrita uma zona de vizinhança, indiscernível, tal que não seja possível distinguir-se em uma única forma (DELEUZE, 2011, p. 11).

No pátio, barulhos e andanças, como todo intervalo. Grupos aqui, grupos acolá. Espalhados, mas uníssonos. Os professores recebem uma notificação de que não seriam mais permitidos brinquedos que pudessem causar acidentes; entre eles, estava o pião, sendo que as bolinhas de gude entraram na lista por uma iniciativa que tomava em consideração os alunos menores (pois os estudantes andam entrando cada vez mais cedo no ambiente escolar). Hoje, no pátio, ela fingiu que não vira nada e entrou em uma sala onde se encontravam outros professores. Nesse lugar, Alice estava

diante de uma complexidade de tal magnitude que, acredito, teria de tomar algumas decisões a respeito da “figura do professor”: seria o desejo de ensinar, de empreender uma travessia junto a outras idades? Uma figura ética e/ou jurídica? [...] Acatamento, adaptação, indiferença ou rebelião? (SKLIAR, 2019, p. 34).

Enquanto isso, dois professores entravam na sala com os bolsos cheios de bolinhas de gude. Um deles as jogou sobre a mesa, em meio aos objetos do café, feliz com o fato de que aquele seria o último dia daqueles profanos objetos na escola. Inflamado, ele ainda reiterava a necessidade urgente de reconsiderarmos o modo como os intervalos estavam sendo conduzidos, já que os estudantes estavam demorando muito para retomar a concentração nos conteúdos depois do retorno às salas de aula.

O outro professor permanecia quieto, desviando o olhar e tomando breves goles de uma xícara de café, sentado no sofá, longe do burburinho. Ela não resistiu. Sorratamente, sentou-se ao lado dele e aguardou os demais saírem daquele lugar. Por curiosidade, questi-

onou sobre o porquê de seus bolsos estarem com algumas bolinhas de gude, e também pelo fato de ele não as ter deixado na “caixa da censura” (como era chamada). Ainda que risonho, mas contido, ele contou que aquela pequena quantidade era o resto de uma pequena coleção. As demais ele havia perdido, em um acalorado jogo com os estudantes das séries mais avançadas. Confessou também a tristeza de que a memória de infância que ele partilhava com os alunos, até então, não seria mais possível com as novas regras. Concordaram com a cabeça baixa, tentando pensar sobre o quanto a infância poderia ensinar à figura do professor.

A infância poderia ser esse instante da parada, da invenção, da atenção desatenta e da percepção extrema. [...] Infância com esse significado é a inutilidade mais importante da vida e da história: o nascimento com suas reticências, o porvir, o que se abre ao tempo e o perfura com sons impensados, a fantasia no coração e nas primeiras palavras, a atenção que se perde na trilha de formigas ou diante de nuvens... (SKLIAR, 2019, p. 125).

Então, no retorno dos outros professores à sala, ela e seu cúmplice se afastaram rapidamente, como se nada tivesse acontecido. No pátio, o último encontro das duas últimas bolinhas de gude coincidiu com o toque da ponta de ferro do pião de madeira no cimento, e, ao mesmo tempo, o sinal soou. E, nesse instante infinitesimal, as ordens se desfizeram, os horizontes se romperam, e ela estava a vislumbrar uma esquina, como se a infância a tivesse tomado por completo ao abrir o tempo e o perfurar, naquele exato momento. Não era qualquer esquina. Essa esquina era o endereço de outra escola; reconheceu logo de imediato pelo muro, pelas cores e pelo nome imponente na fachada. Mas não era qualquer escola. Ela estava vendo a escola localizada na esquina do universo.

Imaginava-se que o universo não teria esquinas. Ora, por que uma esquina numa imensidão? Ora, por que não? Nessa esquina específica (seja ela única ou não), próximo a uma estrela e distante de outra, na constelação que lhe pertence, estava uma escola. Não cabe aqui citar seu endereço postal, pois as correspondências não seriam recebidas de todo modo. A escola ainda está aprimorando seu serviço de mensagens em busca de melhores contatos, mas ousa esperar que esta escrita as aproxime.

Antes de mergulhar nesse lugar diante dos olhos de nossa protagonista, uso a pausa temporal causada pelo relógio, que ousei dizer durou uns bons minutos, para exercer o pensar enquanto conceito filosófico, a fim de preparar para o que está por vir. Diante dessa perspectiva, tomo o cuidado para não cair na velha falácia de que a grama do vizinho é sempre mais verde, ou o que isso possa significar para a educação: os projetos alheios são tentadores e funcionam de forma tão orquestrada que não se percebe qualquer nota desafinada ou ruptura rítmica. Mas, como foi enfatizado, ao olhar para essa fenda no universo, não compete desejar ambiciosamente o que é distante, mas sim o que está perto em razão desse fortuito evento cósmico ocasionado pela colisão temporal entre o pião, as bolinhas de gude e o soar do sinal.

Em continuidade, tomo o cuidado de manter, desde já, durante o próprio exercício do pensar, um registro atento e disciplinado do que pode vir a acontecer. Atento por reconhecer que os detalhes são de extrema importância em um todo. Disciplinado por considerar que a atenção é um exercício que demanda organização, contiguidade e vivacidade nos registros.

Ainda, em uma última ponderação, permitir-nos-emos viver, seguindo o que Bergson (1978, p. 173) escreveu: “Antes de filosofar, é preciso viver”. Para que os registros neste mundo sejam vivenciados, além de relevantes para a educação em arte; para que se possa, então, ter material para filosofar.

Voltando para nossa protagonista, sem mais demora, ela, estando na fenda, sem se preocupar em como voltar, sabia que, de algum modo, retornaria.

—

Já com os pés na esquina, bem distante do ponto do universo em que ela estava, avista os portões. A escola parecia a mesma, as marcas no piso, nas paredes, os avisos colados perto da Sala da Direção. Tudo igual, porém diferente. Havia uma vibração na matéria que a distinguia daquele lugar.

O sinal para o fim do intervalo acabara de soar, e os estudantes retornavam às salas, seguidos dos professores, carregados com folhas, livros, projetores e dispositivos de escrita. No pátio, havia os remanescentes que escapavam, ou terminavam uma ou outra tarefa intersticial. Até agora, nada parecia demasiado incomum, só a sensação de que algo continuava a refletir diferentemente aos seus olhos, sem que pudesse identificá-lo ainda.

Passou o resto do dia naquele lugar, anotando as semelhanças e diferenças entre esta e outra escola qualquer. O caderno, que matinha no bolso junto de uma caneta, era material de registro escolar antes de vir para cá: ali continham toda e qualquer anotação, reclamação ou ideia que a atravessava durante o dia letivo e que temia esquecer até o fim da jornada de trabalho.

Nunca foi de muita organização, ou pelo menos era o que ela achava. Nesse caderno, as ponderações anteriores serviram de embasamento para pensar sobre onde eu estava agora. Não digo que foi um regime de comparação, longe disso. Foi uma proposição de relação: nada estava tão próximo que não pudesse ser distanciado e afastado, e o mesmo para a antítese.

Continuou sentada no mesmo lugar, invisível aos habitantes escolares. O tempo passa diferentemente para eles; é rápido e voraz. Os segundos estavam cada vez mais preguiçosos. Rabiscando mais e mais, por vezes rápido, em outras pausadamente, para perceber com atenção o ruído que escapa pela porta da sala de aula fechada. Ela não espiou as aulas dos colegas estrangeiros (qualquer termo referente à extraterrestre demarcaria uma diferença territorial que não é o real objeto de interesse ao narrar esta história).

No fim desse primeiro instante, sentiu que chegou a uma possível síntese de alguns tópicos que podem ser aqui escritos para compartilhar a aventura: estar professor, fabulações, acontecimentos e exercícios do pensar. Cada um deles soa diferente, reage diferente à sua presença nesse mundo demarcado pela singular esquina. E são esses os relatos que a trouxeram de volta. Mas como se deu esse retorno, só ao fim deles para elucidar tal acontecimento.

—

Antes mesmo de se surpreender com a capacidade de compreender a língua que os seres dessa escola falavam, Alice ficou ao lado da janela da sala dos professores. Ouvia com atenção o debate acalorado entre dois professores que pareciam filosofar sobre a profissão, em uma espécie de língua menor. Depois de incontáveis minutos, o sinal soou ao fundo, e eles se despediram e retornaram, cada um, para sua sala de aula. Ao ouvir essa conversa, nesse outro lado, desconfiou se eles, conscientemente, teriam uma noção diferenciada entre *ser* professor e *estar* professor. (Embora em outras línguas o verbo seja o mesmo, ou, ainda, seja expresso de formas diferentes, em português existe a possibilidade de ousar com eles.)

Assim, Alice compreendeu *ser* como uma postura passiva e *estar* como uma postura ativa, embora os dois sentidos ocorram de modo paradoxal, ao mesmo tempo, pois o acontecimento é gerado pelo movimento que ocorre entre o momento de *ser* professor para *estar* professor. A velocidade é sempre alcançada no meio entre as duas possibilidades.

Quando Alice nomeia as palavras *ser* professor e *estar* professor, ela marca um ponto: *ser* professor, dentro desse contexto, condiz com uma postura de passividade em relação à prática docente, enquanto *estar* professor pode ser uma posição que ativa a prática docente, para pensá-la como uma diferença a ser produzida pelo acontecimento gerado por questões que afetam essa relação. Nesse caso, a diferença é uma produção em si mesma, “em uma relação do diferente com o diferente, independentemente das formas de representação que as conduzem ao mesmo e as fazem passar pelo negativo” (DELEUZE, 2006, p. 16).

Para que haja acontecimento, é preciso entender que passividade ou impulso ativo não é algo inato ao docente, influenciado que é por carga horária, instituição em que leciona ou por turmas e turnos em que este trabalha. A noção de *ser* e *estar* professor envolve a noção de que o mesmo é afetado por todas aquelas condições que lhe são exteriores ao exercício da docência e que, de algum modo, pode introduzir outras e novas formas docentes, dependendo das forças que operam em formas representativas docentes.

A noção de filosofia enquanto criação de conceitos, mais especificamente do pensar como criação filosófica, ajuda nessa questão. Para pensar, tanto em filosofia quanto na arte ou na ciência, envolve-se um abalo, não sendo, portanto, algo inato ao sujeito que pensa. E é

sobre esse pensar que o *ser* e *estar* professor, neste texto, estão relacionados. A postura de um pensamento como uma noção ativa, não reflexiva (aqui a reflexão está relacionada com o espelho – um reflexo seria a reprodução de uma ideia apresentada).

Talvez, esta proposta esteja mais próxima de um convite criado pelo Chapeleiro Louco e a personagem mais próxima da Lagarta, pois isto é uma fabulação! É um convite para tomar a ficção em sua força política como movimento que possa agir no mundo – em um fabular que se difere da aposta de entender o mundo não como lugar natural da verdade, mas como lugar da pluralidade, tanto da mentira quanto da verdade, pois são também efeitos de escritas e imagens que povoam o mundo na possibilidade de outro real (SCARELLI; ANDRADE, 2016, p. 82).

Desse modo, *ser* e *estar* professor poderiam ser tomados pela potência de criação para (re)inventar-se como docente. Deixa-se claro que não está se negando a noção histórica, cultural e social do professor, muito menos as referências ou a importância do conhecimento na área educacional até hoje fornecido dentro e fora das universidades; pelo contrário, suscita-se a possibilidade de usar esses e outros materiais de forma contextualizada e sob a influência da criação como força motriz para pensar outros modos de *ser* e *estar* docente.

Mas, ora, diria o agitado e impaciente coelho de Lewis Carroll, como fazer disso tudo um texto? Ou, ainda mais, como possibilitar o espaço do pensar sem que seja você o vilão que cria e cuida do espelho que está logo ali assombrando os leitores? Acredita-se ser esse o mais trabalhoso, difícil e talvez inatingível processo nesta proposta: Como mensurar o *ser* ou o *estar* professor? Há platôs estáveis? Para esta conversa, aproximam-se as noções de acontecimento e fabulação já enunciadas acima.

–

Na fenda, que Alice ousava chamar, mas não nomear, o tempo e as formas funcionam de modos diferentes. Ali, sentiu-se como em uma sala de espelhos de um parque de diversões lotado: via-se refletida nos espelhos junto de várias outras pessoas, professores também. Esse reflexo não mudava, sendo estático como uma fotografia panorâmica da sala.

As questões apresentadas nesse espaço, de que se vem falando, são das representações, ou de forma mais clara, os clichês. Deleuze fala acerca das imagens clichês no seu livro *Cinema 2: a imagem-tempo*, em que apresenta o conceito na perspectiva de uma narrativa cinematográfica e de como as imagens estão à mercê de um poder, e, ao mesmo tempo, alerta que toda imagem tende a esse clichê. Sob essa perspectiva, percebe-se que muitos de nós, professores, não nos pertencemos, pois somos um reflexo do outro.

Quando Pereira (2013) apresenta uma estética da professoralidade, ele se refere a como esse professor é “formado” e como as muitas referências estão presentes e reverberam nessa formação. Sobre essa questão, em seu livro, no subcapítulo intitulado “O professor: fábula de um personagem não muito fictício”, ele diz:

Por primeira vez o professor deu-se conta de que podia ser, antes, um propositor. [...] E, ao molde de Deleuze, produzir sua cura: deixar de ser um dador de aulas e construir, pouco a pouco, sua professoralidade. Por primeira vez sentiu-se professor. Aproximava-se daquela imagem do professor que, em vez de propor gestos a serem reproduzidos, emitia sinais a serem desenvolvidos na diferença (estou praticamente citando Deleuze [1988, p. 54]). Em vez de plantar representações, investiga as raízes das repetições (PEREIRA, 2013, p. 206).

Tal imagem permanece presente, instalando uma força potente que rompe com a representação e cultiva outros modos de viver com elas. Sendo assim, Alice deixa em seu caderno de bordo, onde registra esta narrativa, um espaço destinado a outros professores, para que possam compartilhar suas representações arbóreas docentes, no sentido de fazer emergir na superfície outros modos de *ser/estar* professor (DELEUZE; GATTARI, 1995).

## REFERÊNCIAS

- BORGES, Jorge Luis. **O aleph**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- CARROLL, Lewis. **Alice**: aventuras de Alice no país das maravilhas & através do espelho e o que Alice encontrou por lá. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- DELEUZE, Gilles. **Cinema 2**: a imagem-tempo. São Paulo: Editora 34, 2018.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**, 1972-1990. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, Gilles. **Exasperación a la filosofía**. Buenos Aires: Cactus, 2006.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.
- SCARELI, Giovana; FERNANDES, Priscila (org.). **O que te move a pesquisar?** Ensaio e experimentações com cinema, educação e cartografia. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

## NOTAS

- 
- 1 Termo apropriado da noção de literatura menor, que “não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 33).
  - 2 Diferentemente do tempo Chronos, Aion “é o instante sem espessura e sem extensão que subdivide cada presente em passado e futuro, em lugar de presentes vastos e espessos que compreendem, uns com relação aos outros, o futuro e o passado” (DELEUZE, 2003, p. 169).
  - 3 *O Aleph* é um conto homônimo do livro de Borges, ao mesmo tempo em que é um ponto abaixo de sua escada, que contém o infinito, “uma pequena esfera furta-cor, de quase intolerável fulgor [...]. O diâmetro do Aleph seria de dois ou três centímetros, mas o espaço cósmico estava aí, sem diminuição de tamanho” (BORGES, 2008, p. 148).

# Possíveis deslocamentos para pensar tempo, espaço e materiais no ensino de Artes Visuais para a criança e o adolescente no Ensino Fundamental

*Possible displacements to think about time, space, and supplies in the teaching of Visual Arts for children and teenagers in Elementary School*

*Posibles desplazamientos para pensar el tiempo, el espacio y los materiales en la enseñanza de las Artes Visuales para niños y adolescentes de la Escuela Primaria*

Ana Carolina Nogueira

Universidade do Estado de Santa Catarina

E-mail: anacarolinacultural@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7056-8705>

Elaine Schmidlin

Universidade do Estado de Santa Catarina

E-mail: s.elaine@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7478-1781>

## RESUMO:

Este texto apresenta parte de uma pesquisa de doutorado em que se propõe o acontecimento, conceito formulado por Gilles Deleuze, como possibilidade de filosofia de trabalho para o ensino das Artes Visuais. Pensam-se os encontros escolares como “aulas-acontecimento”, que, com sua intensidade, movem pensamento e

---

NOGUEIRA, Ana Carolina; SCHMIDLIN, Elaine. **Possíveis deslocamentos para pensar tempo, espaço e materiais no ensino de Artes Visuais para a criança e o adolescente no Ensino Fundamental**

**PÓS:** Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

criação nessa área de ensino. Nessa via, pensar e criar são como movimentos que surgem após algum tipo de “abalo” ou provocação. Algo ou alguém nos tira do lugar onde estávamos, fazendo com que nos coloquemos em ação para compreender ou inventar algo novo. Trata-se, então, de pensar em reconfigurações e em novos modos de perceber e deslocar tempo, espaço e materiais para as aulas, aproveitando o que se tem, aqui e agora.

**Palavras-chave:** *Ensino das Artes Visuais. Acontecimento. Infância. Adolescência. Ensino Fundamental.*

#### ABSTRACT:

This text presents part of a doctoral research in which the event is proposed, a concept formulated by Gilles Deleuze, as a possibility of work philosophy for the teaching of Visual Arts. School meetings are thought of as “event-classes” which, with their intensity, move thought and creation in this area of teaching. In this way, thinking and creating are like movements that arise after some kind of “shock” or provocation. Something or someone takes us from where we were, causing us to put ourselves into action to understand or invent something new. Then, it is a question of thinking about reconfigurations and new ways of perceiving and displacing time, space, and materials for classes, taking advantage of what we have, here and now.

**Keywords:** *Teaching of Visual Arts. Event. Childhood. Adolescence. Elementary School.*

#### RESUMEN:

Este texto presenta parte de una investigación doctoral en la que se propone el evento, concepto formulado por Gilles Deleuze, como una posibilidad de filosofía de trabajo para la enseñanza de las Artes Visuales. Los encuentros escolares se conciben como “clases de eventos” que, con su intensidad, mueven el pensamiento y la creación en este ámbito de la enseñanza. De esta forma, pensar y crear son como movimientos que surgen tras algún tipo de “temblor” o provocación. Algo o alguien nos saca del lugar donde estábamos, provocando que nos pongamos en acción para entender o inventar algo nuevo. Se trata, entonces, de pensar en reconfiguraciones y nuevas formas de percibir y desplazar el tiempo, el

espacio y los materiales para las clases, aprovechando lo que tenemos, aquí y ahora.

**Palabras clave:** *Enseñanza de las Artes Visuales. Evento. Infancia. Adolescencia. Enseñanza básica.*

Artigo recebido em: 01/04/2021

Artigo aprovado em: 24/09/2021

pós:

---

NOGUEIRA, Ana Carolina; SCHMIDLIN, Elaine. **Possíveis deslocamentos para pensar tempo, espaço e materiais no ensino de Artes Visuais para a criança e o adolescente no Ensino Fundamental**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez, 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

408

## **Primeiro movimento: Aceitar o acaso e o caos da arte na aula de Artes Visuais**

Grande parte dos professores de crianças e adolescentes do Ensino Fundamental reconhece que não é tão fácil aceitar o que acontece em uma aula de Artes na escola, particularmente nos dias em que o “circo pega fogo”, quando ocorre a catarse e a bagunça típica desse tipo de encontro. No entanto, é justamente nesses momentos que surge o acontecimento, compreendido aqui como um efeito de sentido que pode gerar um momento de criação. Para Deleuze, “o acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera” (DELEUZE, 1974, p. 152).

De certo modo, é quando surge uma espécie de rompimento estrutural, no qual os estudantes levantam-se das cadeiras e começam a trocar energia, que, dependendo da faixa etária, ainda não foram “adestrados”, “civilizados”, vindo à tona os gritos, as brincadeiras, as sujeiras de tinta na parede, no chão, nas cadeiras; é quando crianças e adolescentes encontram-se diante do irresistível que se reverbera na infância que todos temos dentro de nós.

Assim, a criança retoma a infância como aquela condição de toda experiência que busca a linguagem para afirmar-se e, nesse percurso, funda-se também a própria história, conforme cita Walter Kohan: “Quando a criança é amiga da experiência, longe de ser uma fase a ser superada, ela se torna uma situação a ser estabelecida, atendida, alimentada, sem importar a idade da experiência” (KOHAN, 2003, p. 244-245). Portanto, uma humanidade sem infância e sem uma experiência seria uma humanidade sem história.

Muitas vezes, nessa experiência, não acontece produção material alguma, e o que se “produz”, na realidade, é êxtase, quando a aula de Artes Visuais – este espaço-tempo – opera como uma espécie de quebra, a qual tira as coisas do lugar, movimenta a cena e desestrutura a rigidez que circula na educação, produzindo a história e os seus devires.

Para acolher os devires em sala de aula, é preciso estar disponível para entender o próprio processo de pensamento como algo diferente do que se pensava ser. Devir, para Deleuze (1974), é, entre outras coisas, um estado de eterna mudança.

Devir não é imitação nem comparação, mas uma criação contínua do que ainda não existe, que não foi inventado. Está imbricado ao presente ou, segundo os autores, “tal é a simultaneidade de um devir cuja propriedade é furtar-se ao presente” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 1). Para ir ao encontro do devir, portanto, é preciso estar aberto, disponível, em uma atitude ética e filosófica para o encontro com o inesperado.

A partir dessas ideias, o texto se abre a uma pedagogia do acontecimento no ensino das Artes Visuais para crianças e adolescentes, ou para uma espécie de “aula-acontecimento”, na qual se propõe criar com o que se tem ao alcance, naquele determinado tempo e espaço.

No *Abecedário de Gilles Deleuze* (1995), o filósofo francês pronunciou uma belíssima fala sobre o que pode vir a ser uma “aula-acontecimento”, e que serve muito bem como introdução para este tema:

Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum.

O acontecimento, para Deleuze, remete ao pensamento, mas não como algo que está dado, ou que se dá em momentos de calma, mas que nos arrebatava, nos força, ou seja, que retira nossos pés do chão. Do contrário, não é pensamento nem criação; seria apenas mera repetição.

O pensamento inventivo, então, só seria possível acontecer em situações-limite, quando algo realmente novo passa por nós, em que uma situação desconhecida nos coloca em risco, em desacordo com tudo o que conhecíamos antes. Isso é sugerido por Orlandi no

prefácio da obra de Zourabichvili (2016, p. 18), em que o autor diz ser necessário repensar o modelo recognitivo, caso queiramos entender o acontecimento sob a perspectiva de Deleuze e Guattari:

O pensamento sempre foi analisado como um sistema coerente de “funcionamento”. Mas podemos imaginá-lo operando de outros modos, mais flexíveis e heterogêneos, sob uma “lógica do fora”, “forçosamente irracional”, que assume o constante “desafio de afirmar o acaso”.

Confirma-se a filosofia do acontecimento no ensino proclamando a aula de Artes como possibilidade do “fora”, em que o acaso, o imprevisto e o diverso apareceriam como um movimento que potencializaria criações e pensamentos “diferentes”, os quais fogem da repetição e do simples acúmulo de informações “sobre” a Arte, sua “história” e suas técnicas.

Ao transpor essa afirmação para o ato de pensar e criar uma aula no Ensino Fundamental, para crianças e adolescentes de diferentes idades, pode-se entender que é só na instabilidade, na escuridão da impossibilidade de fazê-la de um modo idealizado, “resolvido”, que ela pode acontecer como um verdadeiro ato inventivo. Criar exige desconforto. Só se cria quando nos sentimos incomodados, ou quando não temos mais escolha, como também sugere Zourabichvili (2016, p. 37).

Mas, então, como cair mais leve? Como deixar acontecer o pensamento e a criação genuína no espaço de ensino? Será que basta abrir melhor os olhos? Que postura ética é essa que nos deixa mais vulneráveis ao que vem sem avisar?

Há algum tempo, os sinais de falência do modelo disciplinar e curricular já escancararam o que podiam para sugerir que já não é possível haver criação dentro de tais perspectivas. Então, quando se chega a um ponto em que não se tem mais escolha, em que algo se rompeu, ou que chegou ao seu limite, há que surgir o novo, de novo.

A escola e a educação, de modo geral, têm receio do acaso, da circunstância, pois há que se controlar, fazer chamada, avaliar, mandar as crianças se sentarem, se “comportarem”. E como se pode criar nessas condições de disciplinamento em que se encontra o pensamento?

---

NOGUEIRA, Ana Carolina; SCHMIDLIN, Elaine. **Possíveis deslocamentos para pensar tempo, espaço e materiais no ensino de Artes Visuais para a criança e o adolescente no Ensino Fundamental**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Para criar, é preciso se desapegar do que já é conhecido e se deixar levar pelas surpresas que ocorrem no dia a dia da aula, de situações inusitadas, das quais, muitas vezes, queremos nos distanciar, a fim de não nos incomodarmos com o que não é seguro, que não está na lista diária.

Marly Meira (2009, p. 15) diz que a pedagogia do acontecimento é uma postura, que “exige uma arte de pensar, e uma nova maneira de inclusão dos afetos na percepção do aqui agora”, e propõe a seguinte ideia: é no que acontece em sala de aula, no momento presente e com as condições reais, que a matéria-prima se revela para a realização dos encontros com a arte.

Logo, vale perguntar: quais linhas de fuga e ruptura podem surgir a partir do olhar para o acontecimento? Que novos sentidos podem ser gerados a partir dessa mudança de paradigma?

Na experiência diária nas escolas, a maioria dos professores “inventa” métodos mediante a colagem de uma teoria aqui e uma prática acolá, criando outras formas de aproveitar melhor o tempo, o espaço e o material. Mas isso não significa que o professor está “improvisando”, mas sim criando, pensando e articulando novos procedimentos. Pensar a diferença diante da diversidade e da adversidade é inventar!

Assim, pode-se dizer que o professor afirma o acaso, propõe experiências, submetendo-se ao acontecimento, sem garantia de nada, pois, como diz Larrosa (2017, p. 99), “não significa exatamente que nós a façamos acontecer; ‘fazer’ significa aqui: sofrer, padecer, agarrar o que nos alcança receptivamente, aceitar, na medida em que nos submetemos a isso”.

Tal concepção nos permite ver as Artes Visuais não mais como uma disciplina pura, mas como uma área que conecta experiências de vida, práticas, técnicas e teorias; uma espécie de “devir-transdisciplinar”, que pode ampliar as possibilidades da arte para além do ponto de vista da escola, que, muitas vezes, acaba apartando-a da vida cotidiana de crianças e adolescentes.

Sobre esses “devires transdisciplinares”, sabe-se que a liberdade tem seu preço, e o currículo, por mais “careta” que seja, é para muitos de nós uma grande muleta, e escapar do vício da norma não é para qualquer um.

[...] tudo pode caber em uma aula de artes. Dar-se conta disso é uma maravilha, mas logo aí surge uma boa dificuldade. Poder inventar não é fácil! Referências são necessárias. Entretanto, sem rupturas, sem transformações, novos pontos de vista e virtuosos da percepção, impossível existir arte (ZORDAN, 2010, p. 3).

Pensar em uma pedagogia do acontecimento é, portanto, compreender que o ensino de Artes é muito mais do que ensinar técnicas para estudantes. Porque arte não é somente técnica, releitura de obras de artistas reconhecidos pelos códigos da história do ocidente, e sim algo que acontece, aquilo que se vive cotidianamente, nos faz pensar e nos afeta.

## **Segundo movimento: Deslocar para resistir – O espaço de aula que temos como lugar para o acontecimento**

Experimentar outros territórios, percorrer novos caminhos, criar linhas de fuga. Poderiam esses termos se tornar referência para pensarmos possíveis espaços para o acontecimento em uma aula de Artes Visuais na escola?

O processo histórico de disciplinarização escolar, além de fragmentar o conhecimento, faz o mesmo com o espaço físico, limitando-o a salas de aulas, quadras esportivas, refeitórios, laboratórios, etc. No caso das Artes Visuais, quando as escolas possuem oficina ou ateliê, geralmente são motivo de comemoração por parte dos professores e alunos. Com esse tipo de recurso, aumentam as chances de se realizar um trabalho com maior liberdade de criação, em que as crianças poderiam fazer a tão famigerada “bagunça”, sem tantos olhares disciplinadores vindos dos corredores das salas laterais. O espaço próprio, porém, ou mais isolado, não é garantia de qualidade para as aulas, como bem sabemos.

---

NOGUEIRA, Ana Carolina; SCHMIDLIN, Elaine. **Possíveis deslocamentos para pensar tempo, espaço e materiais no ensino de Artes Visuais para a criança e o adolescente no Ensino Fundamental**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez, 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Paola Zordan (2007, p. 1) usa os termos “espaço problemático” e “espaço diferente” para falar sobre a aula de Artes, atentando para o fato de que só é possível uma melhor compreensão sobre esta área de ensino realizando o que se chama de “geologia de uma disciplina”.

Para realizar tal geologia, é necessário escavar o terreno sob o qual se edificou essa área de conhecimento no currículo escolar, sabendo que nos depararemos com um histórico de enunciados que fundamentam e demarcam seus limites, seja de tempo, espaço, distribuição e valorização dos conteúdos, entre outros aspectos.

Considerando tais questões, é necessário pensar sobre os tipos de espaços disponibilizados para a arte na escola, seja o seu lugar no currículo, nas reuniões pedagógicas ou nos ateliês improvisados, a fim de imaginar outras possibilidades de territorializações e desterritorializações<sup>1</sup> para esses encontros.

Em primeiro lugar, é importante lembrar que faz parte da própria condição da arte extrapolar os limites espaciais que tentam contê-la ou domesticá-la, assim como aponta Zordan (2010, p. 6):

A aprendizagem artística, tanto no âmbito gráfico, plástico, pictórico, como no musical e principalmente cênico, em nenhum momento e contexto se restringe às instituições que a legitimam dentro de órgãos de poder, como as escolas. O ensino de artes constitui um saber não necessariamente desenvolvido no espaço escolar, disseminado por práticas culturais diversas que, entretanto, configura um campo de saber legitimado como uma área curricular fundamental.

Assim, para pensar nas demarcações dos espaços físicos disponibilizados para as aulas, deve-se levar em consideração uma série de discursos históricos, que ora compreendem a importância de salas especiais para o ensino das Artes Visuais, ora entendem que a sala de aula, o depósito ou um cantinho qualquer do pátio da escola já está de bom tamanho para a realização do trabalho com a arte.

Outras importantes perguntas que se podem fazer são: em que espaço queremos estar? Que tipos de experiências artísticas queremos propor para as crianças? Será que elas cabem nesses espaços que estamos propondo? O que podemos fazer nos espaços que já temos?

Nesse sentido, a discussão é sobre o que se pode criar em termos de novos espaços, sejam eles físicos ou abstratos, pois, assim como o material não define a qualidade da aula, o espaço não é limitador de propostas artísticas inventivas. E para fazer do espaço das aulas, seja ele qual for, um ambiente fecundo para o acontecimento, pode-se recorrer às formulações de Deleuze (1991, p. 118):

Quais são as condições de um acontecimento, para que tudo seja acontecimento? O acontecimento produz-se em um caos, em uma multiplicidade caótica, com a condição de que intervenha uma espécie de crivo. O caos não existe, é uma abstração, porque é inseparável de um crivo que dele faz sair alguma coisa (algo em vez de nada).

Estender os limites de espaço e tempo ou, mais uma vez, criar linhas de fuga, desterritorializando-nos e reterritorializando-nos constantemente, a fim de não criar raízes, e sim rizomas<sup>2</sup>, é uma necessidade, uma vez que, como aponta Zordan (2007, p. 4), “quando o devir da arte se insinua nos campos cheios de ductos, cercados, compartimentos e edificações estruturadas, o ‘espaço estriado’ da Educação, os problemas tornam-se ainda mais complexos”.

Deleuze mostra, também, que há de se levar em conta que nem tempo nem espaço são necessariamente limites fixos, e que sempre há uma possibilidade de extrapolá-los.

O acontecimento é uma vibração com uma infinidade de harmônicos, ou de submúltiplos, tal como uma onda sonora, uma onda luminosa, ou mesmo uma parte de espaço cada vez menor ao longo de uma duração cada vez menor. Pois o tempo e o espaço não são limites, mas coordenadas abstratas de todas as séries, elas próprias em extensão: o minuto, o segundo, o décimo de segundo... (DELEUZE, 1991, p. 119).

É praticamente inevitável que professores sejam os mediadores do espaço onde acontecem as aulas e, muitas vezes, sobrecarregam-se com a função de “controlar” as catarses que decorrem dos processos de criação. É por esses e outros motivos que o sonho de qualquer professor de Artes Visuais é um ateliê, com pias, mesas e materiais diversificados. Mas e quando não temos esse espaço? O que podemos fazer com o que temos às mãos?

Pensar o acontecimento interligado ao lugar/espaço de aula é pensar em como criar aberturas, fendas, rasgos, vácuos e vazios para novos pensamentos, a partir dos espaços que já temos.

Assim, é preciso pensar que quem faz o espaço, pelo menos em parte, é o professor, e que a arte se expande, extrapola e, na maioria das vezes, não cabe entre quatro paredes brancas, sejam elas de museus, galerias ou a própria sala de aula.

### **Terceiro movimento: Inventar outros tempos**

O que fazer com o tempo de aula que se tem? Como expandi-lo, torná-lo mais aproveitável, ou com mais qualidade? O que fazer com esses dois encontros semanais de 45 minutos? Esse tempo é suficiente? É pouco!

Sempre é pouco o tempo para criação na escola, especialmente quando se trabalha com crianças e adolescentes, a quem a escola quer sempre adestrar, ensinar a representar, a fazer cópias, “re-fletir”, “re-fazer”.

Contudo, o fato é que o acontecimento artístico e os processos de criação não esperam a aula de Artes para se realizarem em nossas vidas e muito menos nas dos estudantes, já que para eles a criação está em toda parte, em suas casas, nas suas brincadeiras, na hora da entrada da escola e especialmente no recreio. Sobre essa fragmentação da vida em toda parte, Deleuze (2002, p. 14) afirma que:

Não deveria ser preciso conter uma vida no simples momento em que a vida individual confronta o morto universal. Uma vida está em toda parte, em todos os momentos que este ou aquele sujeito vivo atravessa e que esses objetos

vividos medem. Essa vida indefinida não tem, ela própria, momentos, por mais próximos que estejam uns dos outros, mas apenas entre-tempos, entre-momentos.

Muitos de nós sentimos na pele a fragmentação da vida, que se dá através de uma ideia de aceleração do tempo, cada vez mais latente em nossa contemporaneidade. Percebemos, atônitos, os dias e horas consumindo-se pela lógica de produtividade e, como comenta Frange (2017, p. 112), “HOJE, o tempo sem experiência gera perda de sentidos, há uma patologia, um mal-estar da ‘falta de tempo’”.

Na área de Artes, isso se reflete em dezenas de reuniões para fins cada vez mais específicos, relatórios, planejamentos, estudos continuados, burocratizações de todos os tipos, e assim o tempo escorre pelos dedos, ficando o que mais importa para trás, no caso, a vivência artística, que exige outra lógica temporal.

Para pensar em outros tipos de temporalidades para os minutos fragmentados das aulas de Artes Visuais, Paola Zordan (2007, p. 1) diz o seguinte:

Começemos pelo tempo. Muito pouco, comparado ao das outras matérias que são desenvolvidas ao longo de todo o currículo escolar. Menor que o da Educação Física, legitimada pelo espírito positivista, idealizador de uma *paidéia* moderna. Para se entender os poucos minutos semanais que o Ensino Fundamental reservou, em algumas séries, para as artes, há que se seguir toda uma genealogia da inserção deste campo, que hoje chamamos Artes Visuais, nas instituições e nos currículos.

Mesmo professores com pouca experiência em sala de aula sabem que o processo de criação é instável, que, em alguns dias, pode acontecer quase nada, mas, em outros, pode acontecer de tudo, a ponto de que mal se dá conta de organizar a sala antes de bater o sinal para outra disciplina.

Quando isso acontece, chegamos em casa exaustos, vencidos e, às vezes, frustrados, por não conseguirmos aproveitar melhor as oportunidades naquele curto espaço de tempo. Entramos em crise, como sugere Lucimar Bello Frange (2017, p. 113):

Não sabemos o que fazer com o tempo livre. Há uma crise de imaginação nesse mundo ao revés, de ponta-cabeça. O desenvolver as potencialidades está minado. Todas as guerras são formas de não saber lidar com o tempo e com a imaginação. O tempo tem que ser qualitativo, pensamento e ação com imaginação. Viagens sem rumos, sem definições. Tempo-aventura.

Como, então, aproveitar a falta, o silêncio, a ausência, a catarse, a explosão de acontecimentos, ou o “pouco que nos resta”? Na perspectiva de Deleuze, segundo Peter Pál Pelbart (2000, p. 183), enfatiza-se a importância da compreensão de que “o tempo não existe”: “Isto é, não existe o tempo enquanto tal, ou uma essência do tempo, e sim operadores de tempo, tecnologias que produzem tal ou qual experiência do tempo, vivência do tempo, ideia do tempo, forma do tempo”.

Nesse sentido, também indica que o conceito de tempo varia de acordo com a perspectiva que adotamos para nossas observações, sendo que, se escolhermos a filosofia da criação como caminho, o tempo para criar e pensar será completamente diferente do tempo da razão, ou da “vontade de verdade”, pois será, por outro lado, uma “vontade de potência”.

E como é possível trazer essas perspectivas até as aulas de Artes Visuais para crianças e adolescentes que vivenciam o tempo de forma tão intensa e desfragmentada? Talvez, com uma escuta atenta ao que acontece na sala de aula, propondo novos modos de sentir o tempo, de estendê-lo ou encurtá-lo; criar tempos *Kairós* em vez de tempos *Chronos*, ou o tempo em que algo especial acontece, quando a experiência se realiza no momento oportuno, e não em tempos cronometrados por relógios e sirenes escolares.

## **Quarto movimento: Reconfigurar e potencializar os materiais**

Os professores de Artes Visuais reconhecem que o material, por si, não faz milagres, que não age sozinho e não resolve os problemas de suas aulas. Mas também sabem que o acesso a materiais adequados, com qualidade e frequência na entrega, é imprescindível para que o trabalho aconteça.

---

NOGUEIRA, Ana Carolina; SCHMIDLIN, Elaine. **Possíveis deslocamentos para pensar tempo, espaço e materiais no ensino de Artes Visuais para a criança e o adolescente no Ensino Fundamental**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 11, n. 23, set-dez, 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

Tal assunto é pauta constante nas conversas cotidianas entre professores da área, já que a precariedade de material artístico é algo corriqueiro nas escolas. Isso nos obriga a uma constante busca por soluções alternativas, tais como o lixo reciclável, que, muitas vezes, é superestimado por quem não é da área, como se utilizar garrafas PET nas aulas resolvesse todas as questões artísticas.

Além do material que já se tem, é necessário que o professor invente maneiras de trabalhar com ele, para virá-lo pelo avesso, em suportes nunca imaginados; subversões com o que já foi utilizado, mas, ainda assim, é preciso mais, pois, como sugere Zordan (2007, p. 7), em uma aula de Artes, “o importante, mais do que fornecer coisas, trazer imagens, utilizar estratégias para propor tarefas, é dar substância para a criação”.

Logo, é sobre isso que este texto quer pensar, pois, se “o tempo e o espaço não são limites, mas sim coordenadas abstratas”, como indica Deleuze (1991, p. 119), pode-se pensar que a mesma regra valeria para a questão da matéria?

A matéria, ou o que preenche o espaço e o tempo, apresenta tais caracteres que, a cada vez, determinam sua textura em função dos diferentes materiais que aí entram. Já não são extensões, mas, como vimos, intensões, intensidades, graus. Já não é algo, em vez de nada, mas isto em vez daquilo (DELEUZE, 1991, p. 119).

Assim, surgem outras questões, tais quais: como dobrar e desdobrar infinitamente as possibilidades dos materiais? Como transformar o que se tem em potências criativas? Como “desmaterializar” o material, a fim de criar inventividades e não apenas reproduzir objetos materiais? O que pode um material?

A partir destas, surgem mais perguntas, pois o material não serve apenas para reproduzir o que já foi feito, assim como usar os mesmos materiais de sempre não quer dizer que estejamos criando arte. Então, temos que nos perguntar: Para que “serve” a tinta guache mesmo?

É sempre bom lembrar que, ao se prender excessivamente ao prescrito, às normas, a escolas artísticas, à História da Arte, seus materiais e técnicas, podem-se enraizar os processos de conhecimento, deixando de criar outras possíveis linhas de fuga, “fazer rizoma”. Mas, para que isso ocorra, é preciso deixar o corpo livre, caminhar por outros lugares, olhar para o céu, observar as nuvens, deitar no chão para contar as estrelas.

O sentido de rizoma, nesse caso, poderia ser um “indício” ou um “germe” de resistência ético-estético-político por parte dos professores, que não pode ser adequado a nenhum modelo estrutural ou “originário”, devido às suas singularidades e especificidades.

Sabe-se que, para toda ação rizomática em uma aula de Artes Visuais, uma reação pedagógica enraizadora se pronunciará, pois há que se lidar com a bagunça, a sujeira, a catarse iminente à criação artística, em especial, diante de crianças e adolescentes, que estão o tempo todo experimentando e conhecendo o mundo.

Paola Zordan (2007, p. 7) sugere o seguinte:

Cada aula de artes é mescla de forças, de uma série de discursos, imagens, conceitos e afecções emotivas que ali se que efetuam. Porque, além da relação de humores, afectos de alunos e de um professor, há toda uma afecção de materiais, mesmo que um caderno e um lápis para “desenho livre”, que produz um espaço outro numa aula de artes. Um espaço de experimentações.

O que a autora propõe sobre esta disciplina “problemática” é que, inevitavelmente, ela está mais para indisciplina, que “bem ou mal, privilegia o corpo” (ZORDAN, 2007, p. 8). Corpo que a escola quer “civilizar”, “adestrar”, ensinar para reconhecer, e não para pensar ou inventar arte. Isso quer dizer, também, admitir a corporalidade como materialidade imanente às aulas, ainda mais quando se lida com arte na infância.

Para tanto, é necessário abraçar o acaso, acolher a “efemeridade do trabalho escolar, o completo anonimato, a fragilidade da produção, as motivações escusas da ordem disciplinar que impõe sua existência” (ZORDAN, 2010, p. 10).

Talvez, esse seja o caminho alternativo para lidar com a insuficiência dos materiais, do tempo, com a ausência de espaços, com as burocratizações e outras tantas dificuldades impostas, que têm um único objetivo: desviar das possibilidades de pensar e criar no campo da arte.

Lucimar Bello Frange (2017) também sugere uma mudança comportamental de professoras e professores de Arte, no sentido de subverter a lógica da escassez de recursos e da aula de Artes como mero espaço para reprodução do que já foi feito.

Educação e arte habitam os campos da imprevisibilidade e das volatilidades, do fugidio e do gasoso. A experiência estética contemporânea é vapor. Flutuante e borrada [...]. HOJE, exige uma estética para além dos objetos, uma estética das atitudes, dos efeitos e das experiências. Mediar é inventar, além de “inventariar” (FRANGE, 2017, p. 108).

Enfim, insatisfação e frustração com a falta de recursos, sejam eles de ordem material, espacial ou temporal, podem se transformar em outras dobras e redobras<sup>3</sup>, que escapam por frestas em linhas de fuga. Isso torna possível outros modos de ser professor, uma vez que o processo de subjetivação é construído a partir das relações de força ocorridas pela intensidade dos encontros no território escolar. Com esse acontecimento, isso vem a potencializar, também, outros modos de ensinar Artes para crianças e adolescentes.

## **Quinto movimento: Inventar linhas de fuga**

A arte e o ensino são campos privilegiados quanto às possibilidades de bricolagens, montagens, hibridizações e relações de vários tipos, seja entre materiais, experiências sensoriais e perceptivas, ou com as conexões afetivas e humanas que se desenvolvem no cotidiano das salas de aula.

Como professores, temos a sorte de conviver em espaços férteis de criação, já que se conta com a principal matéria-prima que contribui para a invenção: as pessoas e suas potencialidades inventivas.

Para autores que tomam para si a filosofia da diferença como o caminho a se pensar sobre diferentes campos, a ideia das linhas de fuga são alternativas ao sistema capitalista, que nos impõe uma retidão em relação ao pensamento e, conseqüentemente, aos modos de ver, ouvir, sentir e educar.

Assim, Arte e Filosofia chamam por esse povo que vem para transformar o mundo vivendo-o, clamando por presença e por uma vida mais fluida. Mas, para isso, é preciso, antes de qualquer coisa, entender que não temos como supor esse povo, mas sim “contribuir para sua invenção” (PELBART, 2000, p. 73).

Portanto, reinventemo-nos!

Se o capital nos empurra “ladeira abaixo”, se há, como apontam Meira (2009) e Pelbart (2000), um projeto de globalização do imaginário, quais estratégias poderíamos criar para resistir com o que temos às mãos? Que dispositivos podemos inventar para enfrentar esses poderes? E, ainda mais, “o que faremos com nossa capacidade de indignação e paixão?” (MEIRA, 2009, p. 60).

Escapar por vias marginais é dobrar-se ao infinito, como nos instiga a pensar Deleuze em *A dobra* (1991). As dobras são sinuosas, fazem curvas acentuadas, se sobrepõem e, muitas vezes, não são localizáveis, escorregam, escondem-se; por isso, por vezes, “serão dadas muitas respostas diferentes à questão por onde passa a dobra?” (DELEUZE, 1991, p. 180).

Como podemos perceber, linhas e dobras são multiplicáveis ao infinito e, portanto, não há limites para elas, pois estamos falando exclusivamente disto: “multiplicidades, linhas, estratos e segmentaridades, linhas de fuga e intensidades, agenciamentos maquínicos e seus diferentes tipos, os corpos sem órgãos e sua construção, sua seleção, os planos de consistência, as unidades de medida em cada caso” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 3).

Para criar novos caminhos de fuga, não é necessário ter pressa, pois eles podem surgir em um ritmo lento e contínuo. Mas também pode haver descontinuidade, pois é possível “voltar casas”, como nos jogos de tabuleiro. “Qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto de ordem” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 4).

Por fim, talvez seja importante reforçar que a intenção aqui não é indicar ou substituir métodos pedagógicos, mas propor pensamentos que sacudam as estruturas sob as quais fomos formados (e acomodados!) para o exercício da docência em Artes Visuais para a infância e a adolescência. O presente texto teve, portanto, apenas a pretensão de servir como um respiro, um alívio que poderá nos ajudar a pensar em alternativas, juntos.

---

NOGUEIRA, Ana Carolina; SCHMIDLIN, Elaine. **Possíveis deslocamentos para pensar tempo, espaço e materiais no ensino de Artes Visuais para a criança e o adolescente no Ensino Fundamental**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

423

## REFERÊNCIAS

ABECEDÁRIO de Gilles Deleuze. Parte 1 (A-F). 1995. 1 vídeo (158min). Disponível em: <<https://vimeo.com/439544173>>. Acesso em: 28 mar. 2021.

DELEUZE, Gilles. **A dobra: Leibniz e o Barroco**. Tradução de B. L. Orlandi. Campinas: Papyrus, 1991.

DELEUZE, Gilles. A Imanência: uma vida... **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 11-18, jul.-dez. 2002.

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

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, Edusp, 1974.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2004. v. 3.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

FRANGE, Lucimar Bello. De margens e marginalizações a marginálias. *In*: LIMA, Sidiney Peterson Ferreira (org.). **Arte e pedagogia: a margem faz parte do rio**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017. p. 105-119.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre a educação e a filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Coleção Experiência e Sentido)

MEIRA, Marly. **Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ORLANDI, Luiz B. L. Prefácio. *In*: ZOURABICHVILI, François. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento**. São Paulo: Editora 34, 2016. p.09-22.

PELBART, Peter Pál. **A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea**. São Paulo: Iluminuras; FAPESP, 2000.

---

NOGUEIRA, Ana Carolina; SCHMIDLIN, Elaine. **Possíveis deslocamentos para pensar tempo, espaço e materiais no ensino de Artes Visuais para a criança e o adolescente no Ensino Fundamental**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

ZORDAN, Paola. Aulas de Artes – espaços problemáticos. *In*: **ANPEd**: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Caxambu: ANPEd, 2007. p. 01-13.

ZORDAN, Paola. Percursos das artes plásticas visuais: geologia de uma disciplina. *In*: ICLE, Gilberto (org.). **Pedagogia da Arte**: entre-lugares da criação. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2010. p.01-15.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze**: uma filosofia do acontecimento. São Paulo: Editora 34, 2016.

PÓS?

---

NOGUEIRA, Ana Carolina; SCHMIDLIN, Elaine. **Possíveis deslocamentos para pensar tempo, espaço e materiais no ensino de Artes Visuais para a criança e o adolescente no Ensino Fundamental**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

425

## NOTAS

---

1 A desterritorialização, para Deleuze e Guattari, é o movimento pelo qual se abandona o território, onde se criam vias marginais ou as “linhas de fuga”. Já a reterritorialização seria o movimento de construção dos territórios, pois, como sugerem, não há território sem um indicador de saída do mesmo, e não há saída do território (desterritorialização) sem um esforço para se reterritorializar em outra parte. Ver: DELEUZE; GUATTARI, 1997.

2 Deleuze e Guattari (1995) partem da noção de rizoma, termo que se originou da botânica, para elaborar toda a sua filosofia sobre o pensamento da diferença. Sua palavra de origem grega é *rhyssos* ou ‘raiz’ e significa que, na estrutura de alguns tipos de plantas, os brotos ramificam-se em qualquer um dos seus pontos. Podem também engrossar e se transformar em um tubérculo ou em bulbos que podem operar como raízes, ramos ou talos, independentemente de sua localização na planta. Assim, rizoma é um caule em formato de raiz, geralmente subterrâneo, podendo também ser aéreo. É rico em reservas de nutrientes e se caracteriza pela capacidade de emitir novos ramos.

3 O conceito de dobra em Deleuze é intrínseco ao conceito de subjetivação, considerando este como o processo pelo qual se produzem territórios existenciais de autorreferência, tanto individuais como coletivos. São quatro dobras: *poder, saber, corpo e espera*, sendo que tal conceito foi desenvolvido especialmente em dois de seus trabalhos, a saber: *Foucault* (1988) e *A dobra; Leibniz e o Barroco* (1991). Para ele, a subjetivação é um modo de ser, porém, não como um “eu”, um sujeito pessoal, mas uma maneira singular de “dobramento”. Algo como afetar e/ou ser afetado perante um arranjo variável de forças, acontecimentos, situações. Algo importante a ser observado é que, para a filosofia da criação, a subjetividade não é produzida individualmente, mas socialmente, sempre “em relação”, sendo este o lugar da verdadeira criação e/ou criatividade. Ver: DELEUZE, 1974; 1988.

# Sleeping by the Mississippi, de Alec Soth: A fotografia entre a tradição e o formalismo

*Sleeping by the Mississippi, by Alec Soth:  
Photography between tradition and formalism*

*Sleeping by the Mississippi, de Alec Soth:  
La fotografía entre la tradición y el formalismo*

Gabriel Brisola da Cunha

Universidade Federal de Minas Gerais

E-mail: gabriel\_brisola@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8236-1237>

Nilson Assunção Alvarenga

Universidade Federal de Juiz de Fora

E-mail: nilsonassuncaoalvarenga@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6315-0178>

## RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo explorar as questões teóricas implicadas no livro *Sleeping by the Mississippi*, do fotógrafo Alec Soth. Busca-se localizar essas imagens e pensar os conceitos envolvidos nelas, entre a tradição fotográfica do instante e do fotojornalismo, e um formalismo baseado em um mero esteticismo do *deadpan*. Assim, essas imagens questionariam ambas e extrairiam sua potência dessa brecha: lugar de força, propondo uma experiência questionadora ao espectador.

**Palavras-chave:** *Fotografia contemporânea. Alec Soth. Sleeping by the Mississippi.*

## ABSTRACT:

The present paper aims to explore the theoretical questions implied on *Sleeping by the Mississippi*, a photographic book by Alec Soth. It aims to

---

CUNHA, Gabriel Brisola da; ALVARENGA, Nilson Assunção. *Sleeping by the Mississippi, de Alec Soth:*

**A fotografia entre a tradição e o formalismo.**

**PÓS:** *Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*. v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

locate these images and think the concepts involved in them, between the photographic tradition of the instant and photojournalism, and a formalism based on a mere aestheticism of the *deadpan*. These images question both of them and extract their potency from this breach: a place of force, which proposes an experience of questioning to the spectator.

**Keywords:** *Contemporary Photography. Alec Soth. Sleeping by the Mississippi.*

#### RESUMEN:

El presente artículo tiene como objetivo explorar las cuestiones teóricas implicadas en el libro *Sleeping by the Mississippi*, del fotógrafo Alec Soth. Busca-se localizar esas imágenes, y pensar los conceptos involucrados en ellas, entre la tradición fotográfica del instante y el fotoperiodismo, y un formalismo basado en un mero esteticismo del *deadpan*. Así, esas imágenes cuestionarían ambas y extraerían su potencia de esa brecha: lugar de fuerza, proponiendo una experiencia cuestionante al espectador.

**Palabras-clave:** *Fotografía Contemporánea. Alec Soth. Sleeping by the Mississippi.*

Artigo recebido em: 24/02/2021  
Artigo aprovado em: 24/09/2021

## Introdução

*Sleeping by the Mississippi* é uma obra de estrada que se insere na vasta tradição norte-americana do documentário, abordando – de acordo com um corpo de trabalhos que constituem, de certa forma, uma tradição – os chamados *outsiders*, marginalizados em vários sentidos da palavra, seja social, econômica ou psicologicamente. Podemos citar nomes como Dorothea Lange e Walker Evans, que trabalharam como documentaristas na Grande Depressão a serviço do governo norte-americano, mais especificamente para a Farm Security Administration (FSA); Robert Frank, artista que o cruzou o território dos Estados Unidos fotografando as várias faces dos anos de 1950, com a obra *The Americans*. Podemos citar também o próprio cinema, na tradição dos *road movies*, na figura de *Easy Rider*, filme de 1969, por exemplo; na fotografia de Stephen Shore e de William Eggleston, suas abordagens da paisagem norte-americana; e, por fim, a própria Diane Arbus, que apesar de não se inserir na tradição da estrada, insere-se na tradição dos *outsiders*, e dos *freaks*, marca maior de sua obra.

Nesta obra fotográfica, o autor Alec Soth empreendeu, durante alguns anos, diversas viagens pelo rio Mississippi, fotografando paisagens, pessoas, lugares e as memórias desse território, unidos de maneira ficcional ao redor do rio. Enfatizamos o “ficcional” pois o trajeto inclui lugares muito diferentes entre si, variando entre os estados do meio Oeste estadunidense (o chamado *midwest*) e os estados do Sul. Dessa variedade entre os estados e os lugares, Soth constrói um território poético e ficcional. O presente artigo pensa a obra a partir das fotografias disponibilizadas pelo autor em seu próprio site, que equivalem à primeira edição do livro, lançado em 2004.<sup>1</sup>

Alec Soth trabalhou de modo estruturado e organizado durante os anos em que fotografou o projeto em questão. Exemplificando o método do fotógrafo, é interessante ver, por exemplo, um cartão comercial, em idos dos anos 2000, quando fotografava para a feitura da obra:

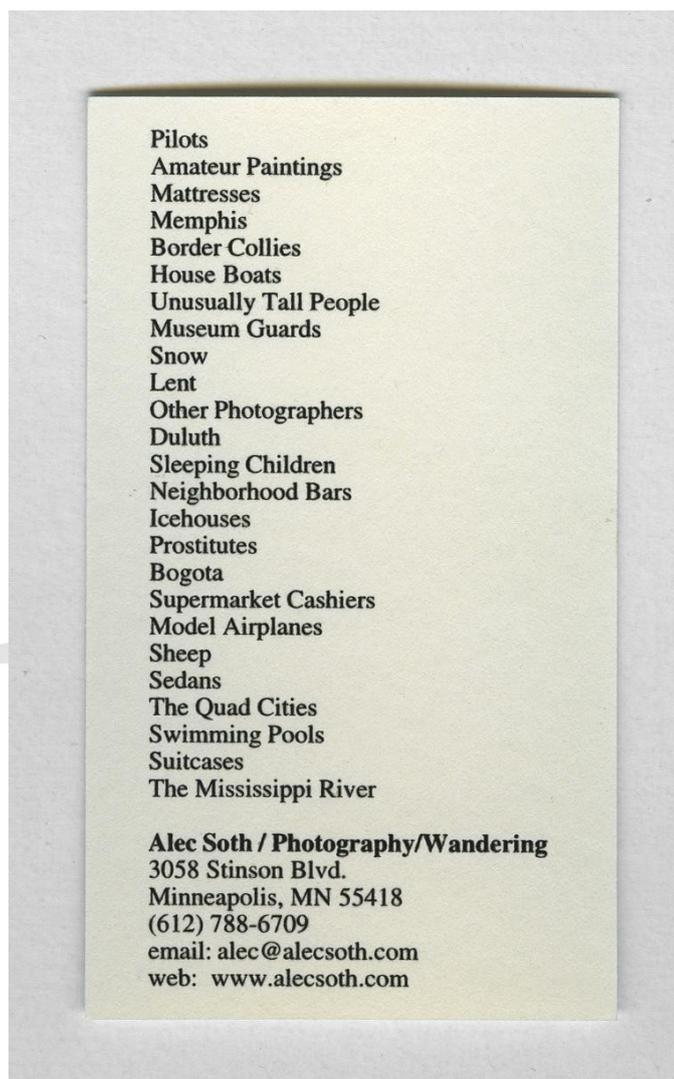


Fig. 1 – Cartão comercial de Alec Soth. Fonte: Little Brown Mushroom Blog. Disponível em: <<https://littlebrownmushroom.wordpress.com/2010/09/16/on-lists/>>. Acesso em: 28 out. 2021.

O cartão apresenta vários de seus temas e personagens presentes na obra. É possível identificar, quando se entra em contato com o livro, os quadros pintados por amadores, os colchões (figura recorrente na obra), o rio Mississippi, prostitutas... Ressaltam-se, ainda, imagens religiosas de todos os tipos, ligadas especialmente ao imaginário cristão do povo negro, paisagens, interiores abandonados, com objetos deixados para trás, e, finalmente, retratos de pessoas facilmente rotuladas como *outsiders*.

---

CUNHA, Gabriel Brisola da; ALVARENGA, Nilson Assunção. *Sleeping by the Mississippi, de Alec Soth: A fotografia entre a tradição e o formalismo.*

**PÓS:**Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

A narrativa concebida como início, meio e fim é de difícil aplicação quando se trata das obras do fotógrafo. Ele já disse, em diversas entrevistas,<sup>2</sup> que considera a fotografia como um meio não narrativo, ou seja, as imagens apenas apontam, sugerem, mais que constroem significados estruturados da narrativa tradicional. O espectador precisa, no correr da obra, preencher as lacunas.

O que isso significa, na prática, na obra aqui abordada? É possível identificar certo procedimento comum nas imagens de Soth: o fotógrafo nos oferece uma visão linear, na altura dos olhos, corpo inteiro, luz homogênea, feições neutras... Tratam-se de imagens que, de imediato, geram grande estranheza e, ao mesmo tempo, quebram expectativas acerca do que vemos e como vemos, ao dar pouca ou nenhuma informação acerca do contexto, lugar, personagem...

Por outro lado, Soth não nos força nenhum tipo de resposta ou modo de interpretar segundo o qual deveríamos pensar as fotos: a estranheza da experiência não advém de um investimento em ângulo, foco, grão, como seria esperado de alguns fotógrafos ao retratarem *outsiders*. É como se ele não quisesse nos facilitar a interpretação, a reação ao que vemos, antes nos oferecesse possibilidades díspares de pensar essa imagem.

Estamos falando de uma certa representação indireta, que foge dos códigos históricos da fotografia, a saber, a dramaticidade, o instante decisivo, a ação representada que engendra uma reação imediata, tal como no fotojornalismo, por exemplo. A estética utilizada já foi teorizada como *deadpan*; porém, falar dessa estética pode nos remeter a um certo convencionalismo, como se toda imagem feita a partir dessa estética tivesse como foco o rompimento dos elos tradicionais do código fotográfico.<sup>3</sup> Por outro lado, a adoção do *deadpan* pode, por sua vez, tornar-se um outro código, formatando certa leitura e olhar.

Antes, a obra de Soth rompe com esses elos não como mero exercício estilístico, mas como maneira de criar uma narrativa – certamente uma narrativa essencialmente lacunar –, por mais frágil que seja, e uma poética ao redor de seus personagens, que flerte com possibilidades, virtualidades, indeterminações, mais do que com direcionamentos ou afirmações de uma visão ou *statement* artístico.<sup>4</sup>

Dada nossa hipótese de trabalho, o rompimento de uma narrativa fotográfica tradicional nessa obra, por um lado, e, por outro, o rompimento com certo formalismo do *deadpan* no qual é possível incorrer, é preciso desenhar certos contornos dessa abordagem e questionar o que ela potencializa. Este artigo busca pensar teórica e criticamente essa abordagem, ainda que de maneira introdutória.

## **Indeterminações**

Tomemos como exemplo *Charles, Vasa, Minnesota, 2002*. O personagem está de pé ao lado de sua casa, trajando um macacão e um gorro que se assemelham aos utilizados por aviadores. Não sabemos nem conhecemos nada de sua vida, nem a razão de ele estar segurando aviões em miniatura. A paisagem está parcialmente coberta de neve e, ao fundo, vemos árvores com galhos secos: constatamos ser inverno. Charles tem uma grande barba, parcialmente coberta pelo gorro, e está vestindo um macacão verde e luvas marrons em suas mãos. Seu olhar não marca nenhuma emoção ou sentimento, tristeza nem alegria, sendo difícil associar algum estado emocional óbvio se olharmos para o que o rodeia.



Fig. 2 – *Charles, Vasa, Minnesota*, 2002. Fonte: Alec Soth. Disponível em: <<https://alecsoth.com/photography/projects/sleeping-by-the-mississippi>>. Acesso em 28 out. 2021.

Os poucos elementos espalhados pelo chão poderiam apontar para a profissão de Charles, sendo ele um mecânico ou um trabalhador de obras, opinião talvez reforçada por seu macacão manchado de tinta e um pouco surrado. Ainda assim, não se sabe no que ele trabalha. Há, de certo, mais dúvidas do que certezas acerca da figura, e a imagem não nos dá nenhuma dica nesse sentido. Sabe-se, porém, que a estranheza é inerente ao que vemos: um homem adulto, talvez em seus 50 anos, vestido com roupas surradas, segura duas miniaturas de avião, brinquedos associados ao universo das crianças. Conjunção de elementos díspares: velhice e infância, solidez e leveza na figura do voo dos aviões. Elementos que não se cruzam naturalmente, mas que se encontram em Charles, em uma pequena cidade no estado de Minnesota.

---

CUNHA, Gabriel Brisola da; ALVARENGA, Nilson Assunção. *Sleeping by the Mississippi*, de Alec Soth: **A fotografia entre a tradição e o formalismo.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

A figura de Charles não exige reação imediata ou pré-determinada do espectador que o remeta a um contexto específico ou narrativa maior. Ao contrário de uma fotografia jornalística, por exemplo, não há um antes e um depois que seguem o registro fotográfico ou, como já dito, um esforço em suscitar um sentimento no espectador. Há, antes, uma imobilidade e neutralidade quase clínicas. A ausência de legendas ou de textos explicativos contribui imensamente para esse efeito, em oposição ao fotojornalismo, que estabelece vínculos, conexões e subordinações entre texto e imagem.

Em seus gestos, seu olhar fixo na câmera e a ausência de informações extraquadro, lembramos da célebre *Child with Toy Hand Grenade in Central Park, N.Y.C., 1962*, de Diane Arbus.

É importante ressaltar o modo com que Arbus retrata seus personagens: todos, ou sua grande maioria, ocupando o centro de um quadro vertical. É interessante pensar essa escolha estética em oposição ao modelo de Henri Cartier-Bresson: ao invés de ângulos e movimentos juntos, cristalizados em um momento oportuno, ou decisivo nas palavras do artista, encontramos a estabilidade, a ausência de linhas e a geometria em favor do fotografado. O fotógrafo é, em uma análise superficial da oposição, de fato apenas uma testemunha, que pede licença e fotografa aquilo que está a sua frente, geralmente na altura dos olhos. Face a essa oposição, Arbus torna-se uma fotógrafa de seus personagens. Sua inventividade como artista não está ligada ao modelo jornalístico de fotografia, mas sim ao encontro que tem com seus fotografados. É possível ver nela um modelo clássico de *deadpan*, talvez o mais próximo de Soth, dada a distância das tipologias de Bernd e Hilla Becher, tradicionalmente considerados os fundadores do estilo.

Soth divide dois aspectos com a fotógrafa: o plano estático, sem movimento, e o caráter de encontro em suas fotografias, ao menos aqui, em *Sleeping by the Mississippi*. Ao mesmo tempo, é possível pensar certa proximidade em relação ao *freak*, que Arbus fotografa: os personagens de Soth podem ser pensados assim. No entanto, tal leitura seria nossa, a partir da obra, sem dúvidas, mas ainda assim nossa. Charles nos parece um *freak*? O que a obra nos diz acerca disso? Talvez essa seja uma questão central em nossa argumentação, pois é

possível que a obra não diga absolutamente nada a princípio, que ela simplesmente não queira afirmar nada, mas investir nessa capacidade estética que Charles carrega de questionar e se atualizar cada vez mais.

Nesse sentido, da quebra com certa tradição fotográfica, Rancière (2011) argumenta que é justamente o “[...] colapso dessas regras de correspondência entre temas, formas de representação e modos de expressão” que caracteriza o regime estético. Esse modo de ser sensível derruba as paredes do modelo representativo, pois não está mais ligado ao modelo ou ideia normativa alguma. Antes, elege o descentramento, a diferença radical e funda seu próprio modo.

O que esse alinhamento e as regras de correspondência provocam é certa criação de uma coletividade assentada em uma hermenêutica da obra de arte que aponta, finalmente, para uma cadeia de ação específica, ou seja, certa reação esperada do espectador frente ao que lhe é exibido. “As regras da produção artística assentavam nesta harmonia natural em relação às regras que determinavam as formas de percepção e de resposta emocional do público refinado. Perdida esta harmonia, a ordem mimética desmorona-se” (RANCIÈRE, 2011).

Desfeitos esses laços, a obra instaura uma lógica de *logos* e *pathos*, no sentido de Nietzsche, em contraposição ao de Hegel, em que o último é imanente ao primeiro (RANCIÈRE, 2009). Falamos, portanto, de um regime que permite, no desmontar da ordem mimética, uma interação nova com o espectador, pois implode a harmonia entre a intenção do artista, a obra e o suscitar de certa ação no espectador.

Há, no entanto, um perigo no qual pode incorrer o regime estético. A tradição modernista viu nesse rompimento o despertar do *medium* para a busca de sua própria emancipação, e logrou alcançá-la através do formalismo. Assim, buscava-se autonomizar através do aprofundamento das diferenças, tomadas aqui na forma. Esse tipo de pensamento e prática remonta à lógica do regime representativo ao instaurar, novamente, uma prática e um pensamento baseado em injuntivas, em regras que determinam o dentro e o fora. Esse pensamento desliga os vínculos das práticas artísticas, primeiro entre elas mesmas, e segundo com as práticas sociais:

---

CUNHA, Gabriel Brisola da; ALVARENGA, Nilson Assunção. *Sleeping by the Mississippi, de Alec Soth:*

**A fotografia entre a tradição e o formalismo.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

Um meio (*medium*) não é um meio (*moyen*) ou um material “próprio”. É uma superfície de conversão: uma superfície de equivalência entre as maneiras de fazer das diferentes artes, um espaço ideal de articulação entre essas maneiras de fazer e as formas de visibilidade e inteligibilidade que determinam a maneira como elas podem ser vistas e pensadas. A destruição do regime representativo não define uma essência enfim encontrada da arte tal como ela é em si mesma. Define um regime estético das artes que é outra articulação entre práticas, formas de visibilidade e modos de inteligibilidade (RANCIÈRE, 2012b, p. 86).

Encontramos nessa citação uma pista para pensar nessa tendência, dentro do regime estético das artes, que tende a reproduzir o mimetismo do regime representativo. Nesse sentido, dizer que uma obra rompe com o regime representacional não nos é muito relevante: antes é preciso pensar suas relações com as práticas artísticas, suas formas de visibilidade e os modos de inteligibilidade, nas palavras do próprio autor. É através destas que o dissenso é produzido.

O que isso significa, em nosso caso específico, é que a obra de Soth aqui referida deve estar localizada entre um regime representacional, que aqui identificamos como o fotojornalismo tradicional, com suas legendas descritivas, por exemplo, e uma prática formalista dentro do regime estético, que identificamos como o *deadpan*, que por vezes sustenta práticas isoladas de todo um tecido social-político. Entre esses dois polos, podemos pensar Charles, seu sonho de avião em uma paisagem inóspita e hostil, a prática “antinarrativa” de Soth ao empilhar objetos, pessoas, imagens de imagens e símbolos religiosos sem conectá-los *a priori*, e a própria circulação livre dessas imagens, tomadas em suas singularidades e suas conexões com a história do *midwest* estadunidense, local da normalidade e inospitalidade. Novamente: o dissenso é resultado desse nó complexo que não se mantém apenas através de uma prática formal, como o quis certa tendência modernista.

Retomando o raciocínio, lembramos como toda uma tradição fotográfica foi erigida em torno do instante decisivo de Henri Cartier-Bresson e em como a fotografia só entrou nos aposentos da arte, por exemplo, a partir de Paul Strand e a *straight photography*. O ponto de partida para essa tradição foi, segundo Solomon-Godeau, a diferenciação entre o amador e o profissional que:

Induziu o fotógrafo de arte a separar, de toda forma possível, o seu trabalho do fluxo comum do retratista profissional, do amador de fim de semana ou do cronista familiar [...] o fato básico a ser reconhecido é que a fotografia de arte sempre se definiu – de verdade, foi compelida a se auto-definir – em oposição aos usos normativos e à ubiquidade ilimitada de todas as outras fotografias (SOLOMON-GODEAU, 2002, p. 158).

Em outras palavras, foram erigidos códigos de criação e leitura, um sistema que separava a fotografia profissional da fotografia amadora – um tipo de pensamento que, em última instância, autonomiza a arte (e, nesse caso, legitima a fotografia como arte), pois a assenta em regras e códigos. O regime estético, no entanto, reflete aquilo que Schiller chamou de impulso lúdico, o livre jogo da subjetividade frente à obra de arte.

Temos, então, um primeiro aspecto dessa estética, desse “modo de fazer” em *Sleeping by the Mississippi*. Já que a imagem em si interdita qualquer facilidade de apreensão, dado que desfaz os termos de (um dos) acordos que legitimam a fotografia como arte, Charles, assim como a obra em sua inteireza, nos demanda e mobiliza outras sensibilidades e afetos. Soth nos coloca o personagem, e a totalidade da obra, também, como dúvida, hesitação, ao invés de construção lógica dentro de um projeto de leitura e interpretação.

Em sua obra *Infância e história*, Giorgio Agamben faz uma breve genealogia do conceito de experiência ou, no caso específico de sua argumentação, do desaparecimento da mesma.

Segundo Agamben (2005, p. 25), “a ciência moderna nasce de uma desconfiança sem precedentes em relação à experiência como era tradicionalmente entendida (Bacon define-a uma ‘selva’ e um ‘labirinto’, nos quais se propõe a colocar ordem)”. Ainda segundo o autor, na linha de pensamento de Montaigne em seus *Essais*, “a experiência é incompatível com a certeza, e uma experiência que se torna calculável e certa perde imediatamente a sua autoridade. Não se pode formular uma máxima nem contar uma estória lá onde vigora uma lei científica” (AGAMBEN, 2005, p. 26).

A experiência que falamos aqui possui certos traços de risco e incerteza, oposta à ideia da ciência moderna, que provê segurança e certeza. A partir de Montaigne, o saber humano é aquele do *páthei máthos*, do “aprender somente através de e após um sofrimento, que exclui toda possibilidade de prever, ou seja, de conhecer com certeza coisa alguma”, como argumenta o Agamben (2005, p. 27). Tal aspiração da ciência moderna, diz Agamben (2005,

p. 28), busca “referir conhecimento e experiência a um sujeito único, que nada mais é que a sua coincidência em um ponto arquimediano abstrato: o *ego cogito* cartesiano, a consciência”.

A pergunta apresentada a nós nesse instante é acerca da restituição da experiência, se ela é de fato possível, dado o novo estatuto do ser humano, o de *ego cogito*. Para Agamben, a resposta encontra-se numa busca sem via, sem caminho, na experiência humana como aporia, como ausência de via, reconstituindo assim a separação entre conhecimento e experiência, saber divino e humano... Dom Quixote, por ter sido enfeitado pelas histórias de cavalaria, só pode fazer experiência, pois vê a realidade como um grande romance da Idade Média, ao passo que Sancho, seu escudeiro, é aquele que tem experiência, pois vê as coisas tais quais elas se apresentam (AGAMBEN, 2005, p. 33).

Entre o semiótico e o semântico: um estado de infância, como denominado por Agamben. Por último, comentando a poesia de Baudelaire e a expropriação da experiência, Agamben diz:

A experiência é, de fato, voltada primeiramente à proteção contra as surpresas, e o produzir-se de um choque implica sempre uma brecha na experiência. Fazer experiência de alguma coisa significa: subtrair-lhe a sua novidade, neutralizar o seu poder de choque. [...] A expropriação da experiência, a poesia responde transformando esta expropriação em uma razão de sobrevivência e fazendo do inexperienciável a sua condição normal. [...] O estranhamento, que retira dos objetos mais comuns à sua experimentalidade, torna-se assim o procedimento exemplar de um projeto poético que visa fazer do inexperienciável o novo “lugar comum”, a nova experiência da humanidade (AGAMBEN, 2005, p. 52).

Tornar aquilo que é comum em estranho parece ser uma estratégia da arte para retornar ao espectador uma fração da experiência que foi suplantada pelo conhecimento. Diante da ausência da novidade e da experiência que o “fazer experiência” estabeleceu, a arte responde de maneira a fazer dessa ausência um instrumento. Em outras palavras, tomar aquilo que é comum e torná-lo estranho mais uma vez, reconfigurando o “lugar comum”. Talvez seja apenas nessas circunstâncias, reconfigurar a experiência em outros termos, que seja possível um confronto com as coisas por parte do espectador. Dessa perspectiva de

destruição da experiência, do aparato seguro do espectador e instaurando uma ausência dele, não se pode fazer experiência, mas seria possível apenas o choque com o novo – que é o mesmo, mas outro.

O que Agamben nos mostra é a possibilidade de uma obra suscitar uma experiência, no sentido em que o autor a define. Ou seja, a possibilidade de ela suscitar mais que um afeto e, como experiência, desencadear um processo dissensual, através desses nós que se vinculam e atravessam a imagem, especificamente a de Charles em nosso estudo. Como experiência, nem vinculada ao regime representativo, nem ligada a um certo formalismo em que pode incorrer o regime estético, a imagem aqui abordada tem potência dissensual, sendo labirinto, busca sem via. Do trânsito entre as formas de fazer, as formas de visibilidade e inteligibilidade da imagem, há uma proposta de experiência, que joga o espectador no labirinto dos signos e no caos ordenado da obra.

De forma ampla, em um primeiro nível, Soth opera segundo essa mesma lógica que Agamben elucida: parece operar uma desarticulação da paisagem ao redor do rio Mississippi através de seus símbolos, imagens, sonhos e passado. Assim é com as imagens de símbolos religiosos, da referência à morte e a permanência na decadência das paredes, papéis de parede rasgados, objetos deixados para trás e desenhos incompletos. Ao invés de operar a fim de construir um quadro amplo e coeso, ele constrói um quebra-cabeça que não se encaixa no final, que se recusa a encaixar. Um corte na coesão narrativa a fim de investir na potência de uma representação que não seja submetida nem subsumida a uma narrativa maior, mas que se instaure contra os elementos centralizadores, fazendo centros a partir e em si mesma.

Em um segundo nível, expropriar a experiência, recolocá-la no nível da aporia, passaria por recusar certos padrões e códigos do *medium*, como já ressaltado aqui. Tudo isso nos aproxima das ideias de Josefina Ludmer e o que ela chamou de pós-autonomia, conceito bastante inspirado, nos parece, no que Rosalind Krauss teorizou sobre a condição *post-medium*.<sup>5</sup> Falando acerca das escrituras contemporâneas, essas novas configurações, dado o desvio dos códigos e tradições,

---

CUNHA, Gabriel Brisola da; ALVARENGA, Nilson Assunção. *Sleeping by the Mississippi, de Alec Soth: A fotografia entre a tradição e o formalismo.*

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

não admitem leituras literárias; isto quer dizer que não se sabe ou não importa se são ou não são literatura. E tampouco se sabe ou não importa se são realidade ou ficção. Instalam-se localmente em uma realidade cotidiana para “fabricar um presente” e esse é precisamente seu sentido (LUDMER, 2010, p. 1).

É preciso operar um descentramento desses códigos dentro do próprio uso do *medium* – em nosso caso a fotografia –, para que se possa então agenciar outras possibilidades de interação e experiência ao espectador.

## **Quebra de continuidades**

A partir da concepção de Deleuze e Guattari acerca dos afectos e dos perceptos, torna-se irrelevante falarmos de uma linha reta entre artista e espectador. Antes, há um complexo jogo entre a impressão de afectos e perceptos na obra, feitos a partir da capacidade do artista, que os imprime de forma distinta, sempre, e o contato do espectador com a obra e esse bloco de sensações, que agem de maneira independentes e existem sem a intervenção do homem, uma vez que a obra está pronta.

É interessante ressaltar um comentário dos autores, ao afirmarem que, para a obra manter-se de pé, é preciso que haja respiros, bolsões de ar, vazios (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 215). Há obras que não conservam vazios e, portanto, não se mantêm de pé. Não se trata, então, de uma comunicação em linha reta entre artista e espectador: existem afectos e perceptos que são blocos de sensação que agem sobre o último e, portanto, não são nem podem ser controlados pelo primeiro.

O que depreendemos disso, portanto, é que as imagens, em *Sleeping by the Mississippi*, articulam perceptos frágeis, instáveis, agem mais como afectos, tais quais a música, por exemplo. A obra é construída, portanto, desses elementos menores que, a partir do ato de leitura da obra como um todo, articulam perceptos mais elaborados. Mas em suas singularidades, como já vimos aqui, as imagens são dúbias, instáveis, de difícil definição e leitura. O que não quer dizer, porém, que as imagens não articulam perceptos – pelo contrário – mas que, antes, estas os articulam de maneira deveras débil, incerta, vacilante, dada a estra-

nheza que essas imagens nos suscitam. Sempre um percepto inacabado, com potência de se refazer constantemente. Em outras palavras, há um investimento de Soth – em micro e macroescala – em fragilizar os laços narrativos, em tornar os perceptos cada vez mais diluídos e frágeis.

É possível olhar para Charles e ser levado pelo devir-Charles antes mesmo de contemplar algum percepto mais amplo que é, tradicionalmente, delineado pela narrativa, substituindo a imagem do personagem pelo seu lugar na trama que se cose. É essa construção que se dá, em parte, na imagem mesma, no modo em que é feita, que nos interessa.

No entanto, há que se levantar uma importante ressalva. A análise de Deleuze e Guattari, a partir dos afectos, é vista por Rancière como formalista, ou seja, ela ignora as linhas que atravessam a imagem, sua circulação, produção, modos de inteligibilidade e sua relação com outras práticas.

Em outras palavras, considera-a isolada desse circuito mais amplo que engloba a imagem como um todo, e que dele deriva o conceito de dissenso. Ressaltamos aqui que tal análise feita por Deleuze e Guattari não recai em um formalismo, em um esteticismo puro, mas, antes, conecta-se com o conceito de experiência já abordado por Agamben. É a partir dessa concepção que o afecto pode ser pensado em seu aspecto político e dissensual: não é apenas contemplação, mas gerador de experiência, que nos leva ao dissenso. Conecta-se assim ao circuito das imagens que Rancière elenca.

A crítica que este faz a Barthes, ao ter separado *punctum* de *studium*, é exemplo do que argumentamos e desejamos reconciliar:

Para conservar para a fotografia a pureza de um afeto, virgem de toda significação disponível para o semiólogo como de todo artifício da arte, Barthes apaga a genealogia do *isso-foi*. Projetando a imediatidade deste sobre o processo da impressão maquínica, ele faz desaparecer todas as mediações entre o real da impressão maquínica e o real do afeto que tornam esse afeto experienciável, nominável, fraseável. [...] O que apaga a simples relação da impressão maquínica com o *punctum* é toda a história das relações entre três coisas: as imagens da arte, as formas sociais da imageria e os procedimentos teóricos da crítica da imageria (RANCIÈRE, 2012b, p. 24).

Além disso, Rancière (2013, p. 16) considera que Deleuze comete o erro de considerar uma “continuidade entre a natureza técnica e as formas da arte cinematográfica”. Em outras palavras, os dois tomos acerca do cinema escritos por Deleuze, fariam como que uma ontologia do cinema baseada em Bergson, ignorando, para Rancière, que aquilo que é fruído é fruto de operações, e não de uma natureza ou *telos* do *medium* sendo exercida em tal ou qual obra. Rancière comenta acerca das situações sonoras e óticas puras, por exemplo: “Mas essas situações ‘puras’ não são a essência reencontrada da imagem; são produtos de operações em que a arte cinematográfica organiza a contrariedade de seus poderes. A situação ‘pura’ é sempre resultado de um conjunto de operações [...]” (RANCIÈRE, 2013, p. 17).

Logo, o que se pretende aqui não é apagar essas mediações e os procedimentos. Antes, pensá-los debaixo da ideia de experiência de Agamben: os afectos, os modos de produção e circulação, os vínculos com as práticas sociopolíticas etc.

Feita a ressalva, retomamos o raciocínio anterior. Essa relação não linear entre produção e recepção, Rancière (2012a, p. 56-57) chama de eficácia estética: “A eficácia estética é a eficácia de uma distância e de uma neutralização” e baseia-se na “suspensão de qualquer relação determinável entre a intenção do artista, a forma sensível apresentada num lugar de arte, o olhar de um espectador e um estado de comunidade”.

A tentativa de achatamento de significado ou, em outras palavras, de um *continuum* sensível, é uma tentativa de manutenção das posições. É nesse sentido que a arte toca a política: ela pode romper com a divisão policial do sensível, da mesma maneira como a política,<sup>6</sup> na concepção de Rancière do termo, o faz, redistribuindo os papéis sociais, subvertendo as práticas e as hierarquias que definiam o tempo e o espaço, e os modos de ver, ser e dizer que eram legados a certos grupos em detrimento de outros. Essa é a operatividade da obra de arte:

Se a experiência estética toca a política, é porque também se define como experiência de dissenso, oposto à adaptação mimética ou ética das produções artísticas com fins sociais. As produções artísticas perdem funcionalidade, saem da rede de conexões que lhes dava uma destinação antevendo seus efeitos; são propostas num espaço-tempo neutralizado, oferecidas igualmente a um olhar que está separado de qualquer prolongamento sensório-

motor definido. O resultado não é a incorporação de um saber, de uma virtude ou de um *habitus*. Ao contrário, é a dissociação de certo corpo de experiência (RANCIÈRE, 2012a, p. 60).<sup>7</sup>

Essa última frase do autor é significativa em vários níveis: dissociar certo corpo de experiência a partir do rompimento da obra com sua origem e a negação de seus efeitos. Os novos lugares da arte, instaurados pela modernidade, garantem o nomadismo da obra. Por outro lado, as obras perdem sua destinação, suas ambições de linearidade entre uma intenção e um efeito. A paisagem pós-autonomia, segundo os termos de Ludmer, nos remete a esse contexto.

Do ponto de vista do artista, opera-se um deslocamento da paisagem do real, a fim de mostrar aquilo que estava escondido, deslocar vozes, posicionamentos fixos e romper com as posições previamente estabelecidas. Para isso é preciso criar ficções e deslocar códigos.

A ficção que o artista cria é uma forma de criar dissenso, de deslocamento de realidades. Sendo assim, nos interessa a concepção de ficção cunhada por Rancière, O autor afirma que:

Não há real em si, mas configurações daquilo que é dado como nosso real, como o objeto de nossas percepções, de nossos pensamentos e de nossas intervenções.

O real é sempre objeto de uma ficção, ou seja, de uma construção do espaço no qual se entrelaçam o visível, o dizível e o factível (RANCIÈRE, 2012a, p. 74).

Em sua ficção sobre o rio Mississippi, Alec Soth opera por deslocar personagens e lugares: o cotidiano torna-se *outsider*, pois agora é norma, e não exceção; o erotismo – elemento não cotidiano – torna-se banal no olhar da prostituta que veste chinelos enquanto posa com um olhar às vezes triste e às vezes indiferente; o passado torna-se presente através da permanência dos objetos e papéis já amarelados, insistindo em compor o cotidiano; a religião torna-se passado, presente e lembrança, pois está morta em uma iconografia tradicional e antiga, mas presente, pois, enquanto ruína, ela a reanima. É feita, efetivamente, uma redistribuição das hierarquias e das posições.

As imagens da obra têm potencial justamente por abrigar várias questões, indeterminações. Elas, em termos de Kaprow, em *A educação do não-artista*,<sup>8</sup> embaralham os códigos. Diria Rancière de uma imagem pensativa, em que a mesma “encerra pensamento não pensado, pensamento não atribuível à intenção de quem a cria e que produz efeito sobre quem a vê sem que este a ligue a um objeto determinado. Pensatividade designaria, assim, um estado indeterminado entre o ativo e o passivo...” (RANCIÈRE, 2012a, p. 110).

A pensatividade da fotografia estaria justamente nesse entrelaçamento entre o que se sabe e o que não se sabe na fotografia, entre o regime representativo e o estético, entre o *studium* e o *punctum*. É pensativa pois contém, em si, pensamentos não pensados. Quem é Charles, o que ele faz com dois aviões em mãos? Por que Crystal, uma senhora, se veste como princesa sentada em uma cama com lençol de princesas da Disney, ao mesmo tempo que veste sapatos e uma meia características de sua idade? – aí está a pensatividade dessas fotografias. São nesses contrastes, nestas interrogações e bolsões de ar, lugares-entre que reside a potência estética dessas imagens.

A pensatividade da fotografia poderia então ser definida como esse nó entre várias indeterminações. Poderia ser caracterizada como efeito da circulação entre o motivo, o fotógrafo e nós, do intencional e do não intencional, do sabido e do não sabido, do expresso e do não expresso, do presente e do passado (RANCIÈRE, 2012a, p. 110).

A tensão entre aquilo que se sabe e o que não se sabe, entre o código estabelecido e não estabelecido, traz à tona essa pensatividade. É possível localizar conhecimento e desconhecimento, pensado e impensado nessas fotografias, através de uma estética, um modo de fazer, que reforça esses elementos. Os elementos na imagem já não ilustram uma tese ou pensamento, eles são independentes, imersos em um contexto, narrativa, fortes o suficiente para deslocar essa a cada esquina da obra. São fotografias impassíveis, sem expressão direta, não são ilustrações de ação ou ideia alguma. Como diz o autor:

É o elemento da construção de outra cadeia narrativa: um encadeamento de microeventos sensíveis que vem substituir o encadeamento clássico das causas e dos efeitos, dos fins projetados, de suas realizações e suas consequências. O romance constrói-se então como a relação sem relação entre duas cadeias factuais: a cadeia da narrativa orientada do começo ao fim, com nó e desfecho, e a cadeia dos microeventos que não obedece a essa lógica orientada, mas se dispersa de maneira aleatória sem começo nem fim, sem relação entre causa e efeito (RANCIÈRE, 2012a, p. 118).

---

CUNHA, Gabriel Brisola da; ALVARENGA, Nilson Assunção. *Sleeping by the Mississippi, de Alec Soth:*

**A fotografia entre a tradição e o formalismo.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

As imagens de *Sleeping by the Mississippi* sustentam-se em uma cadeia de microeventos: disparam reações por si sós. Juntas a outras fotografias, entram em outra cadeia narrativa, mais ampla. Uma está na outra e reagem entre si de forma dinâmica, a imagem, no entanto, não se deixando subsumir na segunda.

Como bem aponta Tarkovski (2002, p. 130): "A imagem não é certo significado expressado pelo diretor, mas um mundo inteiro refletido como que numa gota d'água".

## O Bergsonismo de Deleuze

Para Bergson, as imagens presentes no mundo agem e reagem entre si a todo o tempo, dando conta, por exemplo, dos fenômenos naturais. Nesse fluxo de ação e reação, a percepção surge em um *intervalo*, em uma fissura, em que o corpo é capaz de curvar esses movimentos e agir como um centro. Nessa concepção, há uma nova forma de subjetividade ou subjetivação, em que o corpo está, efetivamente, em um intervalo, uma hesitação (VASCONCELLOS, 1997, p. 40). Em termos peircianos, Sales vai argumentar que:

O aparecimento do intervalo é que vai acarretar a formação de uma primeiridade, passo inicial para a vida; numa instância ulterior, o surgimento de cada passo evolutivo nada mais é do que intervalo entre ação e reação. [...] Nas faces do intervalo, em suas fronteiras, as pontas do sistema sensório-motor: percepção e ação. [...] Há que perceber para que se possa agir. Em outras palavras, a partir de uma percepção, uma ação: é o tema do movimento, do sistema sensório-motor. Numa ponta do hiato, a percepção, na outra a ação, e, pelo meio, incerto e difuso, tentando organizar respostas, o sujeito (SALES, 2004, p. 10).

A percepção, assim, nasce de um intervalo entre ação e reação, e em cada ponta está a percepção e a ação. Perceber, movimentar e agir estão ligados à sobrevivência, manutenção do corpo. Percebemos e agimos com base em nossas percepções. A partir de Pierce, vamos do fluxo como zeroidade ao sujeito como primeiridade e à ação como secundidade; e esse percurso sendo refeito diversas vezes com resultados semelhantes, entramos na ordem da lei, da abstração, como terceiridade. É assim que, fenomenologicamente, Deleuze, em um primeiro instante, relaciona Bergson com Pierce. Nasce assim as chamadas imagens-movimento, do zero ao dois, de uma ponta à outra do intervalo: imagem-percepção, imagem-afecção, imagem-ação. Todas relacionadas à ação, aos vínculos sensório-motores, agindo de maneira independente e associadas à narrativa cine-

---

CUNHA, Gabriel Brisola da; ALVARENGA, Nilson Assunção. *Sleeping by the Mississippi, de Alec Soth:*

**A fotografia entre a tradição e o formalismo.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

matográfica. Deleuze sugere, em termos de cinema, planos análogos a cada uma delas. Esse tipo de imagem é associado ao cinema clássico, em que a ação dos personagens e os vínculos estabelecidos entre as ações são centrais, além de prefigurar uma montagem que privilegia esse tipo de pensamento. Deleuze resume:

A imagem-movimento tem duas faces, uma em relação a objetos cuja posição relativa ela faz variar, a outra em relação a um todo cuja mudança absoluta ela exprime. As posições estão no espaço, mas o todo que muda está no tempo. Se assimilarmos a imagem-movimento ao plano, voltada para os objetos, e de montagem à outra face, voltada para o todo. Daí, uma primeira tese: é a própria montagem que constitui o todo, e nos dá assim a imagem do *tempo*. Ela é, portanto, o ato principal do cinema. O tempo é necessariamente uma representação indireta, porque resulta da montagem que liga uma imagem-movimento a outra (DELEUZE, 2005, p. 48).

Portanto, para Deleuze, há uma questão principal aqui: a imagem-movimento está ligada à ação, que por sua vez está ligada a uma cadeia de significado em que a montagem cinematográfica é o elemento ordenador desse todo. Dessa forma, temos uma imagem do tempo, uma representação indireta dele, pois as ações estão submetidas à montagem, e é ela quem as ordena. Em outras palavras, as imagens não seriam autônomas, centros em si, elas seriam subordinadas ao centro montagem. Daí a aproximação, feita pelo autor desse tipo de imagem com a narrativa clássica.

Nesse sentido, vemos relações com o regime representativo que Rancière descreve como sendo subordinado a normas e injunções, de tal maneira que é possível criar uma hierarquia baseada na subordinação a essas. O cinema clássico, ligado à ação, mantém uma relação estrita com a fotografia clássica: o encadeamento de fatos, a narrativa que leva a um fim específico e único, a centralidade da voz enunciativa... Se, de um lado, Rancière liga esse cinema a um modo sensível de fazer e consumir arte, Deleuze o faz ligando-o à categoria do movimento.

Em termos de percepção, há um outro elemento principal: a memória. Segundo Vasconcellos (1997, p. 27), Bergson decompõe a representação “em duas direções divergentes: matéria e memória; percepção e lembrança; objetividade e subjetividade”. A imagem-lembrança (atual ou em vias de atualização) é aquela que atualiza a lembrança pura (virtual), sempre em um processo falto, no qual não é possível atualizar completamente a

memória pura, segundo Deleuze – e desse processo faltoso é que provém o movimento aberrante em que as imagens-tempo irão se formar e o circuito entre o atual e o virtual se inicia.

Isso ocorre em todo e qualquer processo de percepção, sendo que ele é apenas acidental na imagem-movimento, visto que ela se dedica à ação do aparelho sensório-motor, ao útil. É na imagem-tempo que a memória vai trabalhar de forma mais incisiva. Deleuze vai dizer que, do movimento ordenado da imagem-movimento pode surgir um movimento aberrante, que vai corroer de dentro essa própria imagem, subordinando, dessa vez, o movimento ao tempo:

O que chamamos de normalidade é a existência de centros: centros de revolução do próprio movimento, de equilíbrio de forças, de gravidade de móveis, e de observação para um espectador capaz de conhecer ou perceber o móvel, e de determinar o movimento. [...] Ora, o movimento aberrante põe em questão o estatuto do tempo como representação indireta ou número do movimento, pois escapa às relações de número. Mas, longe de o próprio tempo ficar abalado, ele encontra nisso a ocasião de surgir diretamente, e de livrar-se da subordinação ao movimento, de reverter essa subordinação. Inversamente, portanto, uma apresentação direta do tempo não implica a parada do movimento, mas, antes, a promoção do movimento aberrante (DELEUZE, 2005, p. 50).

Essa imagem começa a ruir com aquilo que Deleuze chamou de situações óticas (e sonoras) puras, em que o tempo aparece diretamente, surgindo como anterioridade ao movimento ou a qualquer função motora. Se anteriormente o tempo era subordinado ao movimento, ao útil, à sobrevivência, ao esquema sensório-motor, agora ele é quem subordina o movimento. Bergson surge então como teórico das virtualidades e promove uma virada no pensamento: do centro à ausência de centros, da ideia, padrões, aos simulacros. No virtual há potência, e a filosofia de Deleuze parte dessa ideia de imanência pura e radical.

Deleuze e Bergson, então, fazem duas distinções centrais: há o reconhecimento habitual, automático, a percepção se prolongando em ações e movimentos habituais, e há o reconhecimento atento, que já não se prolonga em movimento. Desse último, o autor diz:

Aí desisto de prolongar minha percepção, não posso prolongá-la. Meus movimentos, mais sutis e de outra natureza, retornam ao objeto, voltam ao objeto para enfatizar certos contornos seus e extrair “alguns traços característicos”.

---

CUNHA, Gabriel Brisola da; ALVARENGA, Nilson Assunção. *Sleeping by the Mississippi, de Alec Soth:*

**A fotografia entre a tradição e o formalismo.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

E recomeçamos, a fim de destacar outros traços e contornos, porém, a cada vez devemos começar do zero. Em vez de uma soma de objetos distintos num mesmo plano, agora o objeto permanece o *mesmo*, mas passa por *diferentes planos* (DELEUZE, 2005, p. 59).

Deleuze insiste na distinção entre ambos os reconhecimentos, argumentando ainda que no primeiro geramos uma imagem sensório-motora, enquanto no segundo, fazemos uma descrição. Essa imagem ótica (e sonora) pura, em suas palavras, eleva “a coisa a uma singularidade essencial” e descreve “o inesgotável, remetendo sem fim a outras descrições” (DELEUZE, 2005, p. 61), e entra em relação direta com as lembranças, na figura da imagem-lembrança. Oposta à percepção que se prolonga em ação habitual, encontramos a imagem-tempo, que engendra uma descrição, atualizando as virtualidades e reflete-se nos objetos, em circuitos sucessivos e cada vez maiores. O atual e o virtual se perseguem, entrando em relação em circuitos cada vez mais vastos:

A tal ou qual aspecto da coisa corresponde uma zona de lembranças, de sonhos ou de pensamentos: a cada vez é um plano ou um circuito, de modo que a coisa passa por uma infinidade de planos e circuitos que correspondem a suas próprias “camadas” ou aspectos (DELEUZE, 2005, p. 61).

Tal busca entre o real e virtual acaba apagando e recriando constantemente o objeto, em descrições sucessivas. Deleuze, por fim, acerca da subjetividade fundada a partir desse novo tipo de imagem: “A subjetividade ganha então um novo sentido, que já não é mais motor ou material, mas temporal e espiritual: o que ‘se acrescenta’ à matéria, e não mais o que a distende; a imagem-lembrança, e não mais a imagem-movimento” (DELEUZE, 2005, p. 63).

Resumindo de maneira breve, Vasconcellos afirma, acerca do projeto de Deleuze:

Deleuze parte do princípio de que o cinema é inicialmente um sistema que reproduz o movimento, em função de momentos equidistantes, escolhidos de modo a dar a impressão de continuidade, mas que também se alimenta de instantes privilegiados, momentos que levam os planos, as cenas e as sequências ao paroxismo e ao entrechoque. Ou seja, não há apenas imagens instantâneas, cortes móveis do movimento; há igualmente imagens-movimento, que são cortes móveis da duração. Assim como, imagens que rompem com o sensório-motor e o hábito para instaurar perspectivas acentradas e ângulos perceptivos inusitados do real, estas seriam as imagens-tempo; não mais cortes móveis da duração, mas intervalos no tempo (VASCONCELLOS, 1997, p. 106).

Em outras palavras, o movimento e a imagem-movimento relacionam-se com o tempo em termos de cortes de duração, de tempo que passa, esse que temos a possibilidade de contabilizar. Já a imagem-tempo tem a ver com esse que é, ao mesmo tempo, passado e presente, atual e virtual, com circuitos que se perseguem, com acentramentos e com reconhecimento atento, ligados a imagens-lembrança.

Foi Agamben quem argumentou que o pensamento de Deleuze, direcionado ao cinema inicialmente, na verdade, relaciona-se com o estatuto da imagem na modernidade:

De fato, toda imagem é animada por uma polaridade antinômica: de um lado, ela é a reificação e a anulação de um gesto (é a *imago* como máscara de cera do morto ou como símbolo), do outro, ela conserva-lhe intacta a *dynamis* (como nos instantes de Muybridge ou em qualquer fotografia esportiva). A primeira corresponde à lembrança de que se apodera a memória voluntária, a segunda à imagem que lampeja na epifania da memória involuntária. E, enquanto a primeira vive num mágico isolamento, a segunda envia sempre para além de si mesma, para um todo do qual faz parte (AGAMBEN, 2008, p. 12).

Portanto, há um mecanismo em jogo nas imagens, entre a imobilidade da aparência e o movimento que envia a imagem para si constantemente, a atualiza, tal qual o circuito real e virtual ao qual Deleuze descreve. Agamben argumenta que as imagens, sendo esses gestos, podem ser enviadas a outro gesto, maior – como a história da arte e outras narrativas, por exemplo. No entanto, segundo o autor, o gesto nada significa, é apenas “a exibição de uma medialidade, o tornar visível um meio como tal. Este faz aparecer o ser-num-meio do homem e, deste modo, abre para ele a dimensão ética” (AGAMBEN, 2008, p. 13).

Assim, todo esforço de circunscrever e significar uma imagem é uma atividade de enquadrar, de investir em sua característica de *imago*. Nos é impossível, no entanto, não o fazer. Ainda assim, ela jamais perde sua *dynamis*, pois é capaz de deslocamento sempre, nos lembra Rancière. Negar essa possibilidade seria negar a capacidade do espectador em fazer seus próprios caminhos.

O que fica aparente, relacionando a Deleuze e Rancière, é que existem tipos de gestos que investem no caráter *dynamis* da imagem, investindo em indeterminações, ambiguidades e descrições, ao invés de enquadrá-la de maneira forçosa, tolhendo seu próprio movimento.

Ao investir numa certa abertura da imagem, podemos pensar, como ainda outra hipótese de trabalho, no próprio real como fluxo, caos, que rompe o aparato da imagem e atinge o espectador, segundo o que teorizou Hal Foster.<sup>9</sup>

## Conclusão

Como podemos, assim, relacionar tais conceitos às imagens de *Sleeping by the Mississippi*, como um todo? É possível partir do conceito de reconhecimento atento e reconhecimento habitual.

O último, esperamos ter desenvolvido com segurança até aqui, trata-se de um processo que, dadas as muitas vezes em que foi feito, repetido, torna-se um hábito, uma resposta a uma dada percepção que é comum. Nesse processo a percepção prolonga-se em ação, não se utiliza muito da lembrança. Na concepção de Deleuze do cinema, esse é o processo no qual a montagem é a maior operadora de sentido, torna-se centro. O cinema clássico atua dessa forma: a partir do hábito que a montagem desenvolve de representar indiretamente o tempo, forma-se uma linguagem e uma maneira de narrar. Reconhecem-se os elementos narrativos a partir desse centro que é a montagem.

Já o reconhecimento atento é de outra ordem: não se prolonga em ação, relaciona-se a uma imagem-lembrança e volta-se sempre ao objeto em sucessivas descrições, que substituem o objeto, em um processo que é intimamente ligado à memória. Nesse sentido, como já dito, a imagem torna-se um conjunto de atual e virtual, em circuitos cada vez mais vastos, em que ambos se perseguem mutuamente. Está ligado ao cinema moderno, à quebra da narrativa clássica, ao descentramento da montagem como elemento que confere sentido à obra. Assim, as imagens começam a ser centros em si mesmas, nesse movimento aberrante que desmonta a ordem clássica. As imagens desenvolvem uma relação mais íntima com a lembrança, que passa a ser mais central nesse processo.

Aqui encontramos um elemento operante em nossa exploração teórica da obra de Soth. As imagens já foram descritas aqui como fotografias dessemelhantes, como imagens pensativas (RANCIÈRE, 2012a, p. 103), que dão a pensar elementos que não estão em suas superfícies sensíveis. São portadores de afectos fortes e conceitos vacilantes. A obra é feita

dessas fotografias fortes em si mesmas e, acima de tudo, não apresenta uma estrutura que as ordena, que as dá um sentido final e resoluto. As imagens que *Sleeping by the Mississippi* constrói são desviantes, são centros em si mesmas e não reproduzem estéticas habituais aos elementos representados, como se o significado fosse dado a partir de uma assimilação e repetição de linguagem previamente estabelecida – como vemos no fotojornalismo, por exemplo.

Não nos parece acaso que a linguagem do documentário clássico, nas figuras de Paul Strand, nos fotógrafos da Magnum e mais proeminentemente em Henri Cartier-Bresson, tenha sido “desenvolvida” concomitantemente com a ascensão da linguagem cinematográfica clássica, durante os anos áureos de Hollywood. Há paralelismo e equivalência nesses pensamentos, ambos retratando um pensamento afeito ao movimento. É justamente nos anos de 1960 que, em um momento histórico singular do século passado, vai surgir os novos cinemas, na esteira da *Nouvelle Vague* francesa, e tantos outros deslocamentos feitos já discutidos aqui e de amplo conhecimento.

Ao mesmo tempo, Soth não cai em um formalismo, repetindo a lógica do regime representativo dentro do estético. Entre o regime representativo e um formalismo do *deadpan*, essas imagens de *Sleeping by the Mississippi*, Charles em especial, já que a tratamos aqui, colocam em questão outros pensamentos, outros mecanismos.

O que percebemos, empiricamente, é uma perseguição entre atual e virtual nas fotografias, em que, por exemplo, o devir-Charles jamais cessa e que, após termos visto a obra como um todo, o gesto maior de mostrar essas imagens, elas modificam-se, rodam, apresentando outra face de si em razão do todo e vice-versa, mas nunca fixas, presas por um elemento centrador de significado. É esse tipo de imagem pensativa, que desvia sentidos, que se renova sempre, que *Sleeping by the Mississippi* utiliza.

Nas palavras de Georges Didi-Huberman,<sup>10</sup> essas imagens apresentam, mais que representam qualquer conceito. Tal feito é fruto de uma estratégia artística por parte de Soth, estratégia estética a fim de envolver o espectador na própria tessitura da obra, sem conduzi-lo pelos caminhos.

Talvez o conjunto de imagens mais potentes na obra, que condensa a obra e a nossa construção teórica em um circuito limite complexo, seja os colchões e camas: presença/ausência, nostalgia/ruína, sonho/realidade... Os colchões, lugar de quem sonha, estão espalhados pelo território do rio Mississippi, lembrando-nos da terra que sonha, dos personagens que dormem enquanto atravessam o Mississippi, rio mágico que atrai e seduz os sonhadores.

Por fim, através desse percurso entre Agamben, Rancière, Bergson e Deleuze, propomos que essas imagens seguem um caminho não linear entre artista e obra, desfazendo laços de experiência – reconhecimento habitual –, impedindo-os de se prolongarem em ação, e que possuem uma característica cristalina em seu seio, em que abrigam atualidade e virtualidade, uma perseguindo a outra, através das imagens-lembrança, trocando de lugar conforme o meio. Essas imagens deslocam a narrativa, formando centros em si mesmas, gerando outras sensibilidades e afetos do espectador, através de uma atividade fotográfica que embaralha os códigos e a tradição do meio.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- AGAMBEN, Giorgio. Notas sobre o gesto. **Artefilosofia**, Ouro Preto, n. 4, p. 9-16, jan. 2008. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufop.br/pp/index.php/raf/article/view/731>>. Acesso em: 8 maio 2019.
- BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é filosofia?**. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. [S.l.: s.n.]. Disponível em <<http://stoa.usp.br/prodsujeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2014.
- DELEUZE, Gilles. **A imagem tempo**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- LUDMER, Josefina. Literaturas pós-autônomas. Tradução de Flávia Cera. **Sopro**. Desterro, jan. 2010. Disponível em: <[www.culturaebarbarie.org/sopro/n20.pdf](http://www.culturaebarbarie.org/sopro/n20.pdf)>. Acesso em: 1. out. 2018.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. São Paulo: Editora 34, 2005.
- RANCIÈRE, Jacques. **A fábula cinematográfica**. Campinas: Papyrus, 2013.
- RANCIÈRE, Jacques. **O inconsciente estético**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- RANCIÈRE, Jacques. **O que significa estética**. Tradução de R. P. Cabral. 2011. Disponível em: <<http://www.proymago.pt/Ranciere-Txt-2>>. Acesso em: 19 nov. 2017.
- SALES, Alessandro Carvalho. 3, 2, 1, 0. Deleuze com Peirce: considerações sobre o signo e o cinema. **Unimontes Científica**, Montes Claros, v. 6, n. 1, p. 111-124, jan./jun. 2004. Disponível em: <<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/unicientifica/article/view/2466/2511>>. Acesso em: 30 ago. 2017.
- SOLOMON-GODEAU, Abigail. Winning the game when the rules have been changed. In: WELLS, Liz (org.). **The photography reader**. Tradução de Rui Cezar dos Santos. Nova York: Routledge, 2002. p. 152-163.
- TARKOVSKI, Andrei. **Esculpir o tempo**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2002.

---

CUNHA, Gabriel Brisola da; ALVARENGA, Nilson Assunção. *Sleeping by the Mississippi, de Alec Soth: A fotografia entre a tradição e o formalismo*.

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

VASCONCELLOS, Jorge. **O problema da imagem em Gilles Deleuze**: uma introdução ao bergsonismo. 1997. 147 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <[https://www.academia.edu/4863637/O\\_PROBLEMA\\_DA\\_IMAGEM\\_EM\\_GILLES\\_DELEUZ E\\_-\\_uma\\_introdução\\_ao\\_bergsonismo](https://www.academia.edu/4863637/O_PROBLEMA_DA_IMAGEM_EM_GILLES_DELEUZ_E_-_uma_introdução_ao_bergsonismo)>. Acesso em: 16 ago. 2017.

PÓS?

---

CUNHA, Gabriel Brisola da; ALVARENGA, Nilson Assunção. *Sleeping by the Mississippi, de Alec Soth: A fotografia entre a tradição e o formalismo.*

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

472

## NOTAS

- 1 Esse artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado apoiada pelo ProEx/Capes. As imagens, na ordem em que foram publicadas na primeira edição, estão disponíveis no seguinte link: <<https://alecsoth.com/photography/projects/sleeping-by-the-mississippi>>. As edições subsequentes tiveram uma variação mínima de fotos e a ordem das imagens permaneceu quase irretocada. Em setembro de 2017, *Sleeping by the Mississippi* foi reeditado pela editora inglesa MACK, não tendo, no entanto, chegado ao Brasil. Acesso em: 11 mar. 2019.
- 2 Soth diz, em uma entrevista: *"Eu costumava ensinar sobre como as fotografias não podem contar histórias, porque são estes momentos fragmentados no tempo, e por isso não se consegue chegar a qualquer tipo de arco narrativo, de uma história. Você faz estes pequenos pontos e incita o espectador a estabelecer ligações entre eles. Isto está relacionado com o tópico do sequenciamento narrativo em livros. É uma coisa tão difícil porque nunca há realmente um princípio, meio e fim."*. Tradução nossa. Disponível em: <<https://walkerart.org/magazine/dismantling-my-career-a-conversation-with-alec-soth>>. Acesso em: 3 jan. 2018.
- 3 Por acreditar que o trabalho vai além do que é lugar comum no *deadpan* é que escolhemos não discutir tal estética aqui. Além do mais, discuti-la significaria, mais a fundo, pensar uma tipologia da mesma, visto que não é homogênea e não serve a apenas um tipo de obra ou pensamento fotográfico.
- 4 Em outra entrevista, Soth afirma: *"Tal como a fotografia, a poesia é sobre sugestão - é sobre deixar um lugar para o leitor/espectador preencher as lacunas"*. Mais adiante ele complementa: *"Eu costumava acreditar que contar histórias era a ferramenta mais poderosa de expressão e, por isso, estava frustrado com a limitada capacidade narrativa da fotografia. À medida que fui envelhecendo, fui ficando gradualmente menos apaixonado pela narração de histórias. Hoje em dia, nem sequer tenho a certeza se me importo assim tanto com a expressão. Acima de tudo, estou interessado em simplesmente prestar atenção."*. Em entrevista ainda mais recente, de 2019, por ocasião da publicação de seu último livro, *I Know how Furiously your Heart is Beating*, ele reafirma e aprofunda essa visão e ethos de trabalho: *"Eu não queria tentar ligar todos os pontos a uma grande narrativa. Só queria fazer fotografias que fossem amorosas, afetuosas e delicadas."*. Traduções nossas. Disponível em <<https://www.lensculture.com/articles/alec-soth-simply-paying-attention-with-alec-soth>>; <<https://www.nytimes.com/2019/03/20/t-magazine/alec-soth.html>>. Acesso em: 25 set. 2021.
- 5 Ver, em especial, KRAUSS, Rosalind. ***A Voyage on the North Sea: Art in the Age of the Post-Medium Condition***. London: Thames & Hudson, 2000.
- 6 Rancière (2012, p. 59-60) define política da seguinte maneira: "A política é a atividade que reconfigura os âmbitos sensíveis nos quais definem objetos comuns. Ela rompe a evidência sensível da ordem 'natural' que destina os indivíduos e os grupos ao comando ou à obediência, à vida pública ou à vida privada, votando-os sobretudo a certo tipo de espaço ou tempo, a certa maneira de ser, ver e dizer".
- 7 Daí a importância fundamental, aos nossos olhos, de discutir as obras em termos mais profundos que simplesmente aquilo que é representado e o que não é. Antes, como é representado se coloca como uma questão muito mais fulcral.
- 8 Disponível em: <<https://liviafloreslopes.files.wordpress.com/2015/12/kaprow-allan-a-educaccca7ao-do-nao-artista.pdf>>. Acessado em: 28 dez. 2017
- 9 Ver em especial o capítulo "O retorno do real", em FOSTER, Hal. ***O retorno do real: a vanguarda no final do século XX***. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- 10 Ver em especial o apêndice "Questão de detalhe, questão de trecho", em DIDI-HUBERMAN, Georges. ***Diante da imagem***. São Paulo: Editora 34, 2013.

# O Atelier de Artes Integradas de Itabirito/MG e a noção de ação cultural

*The Integrated Arts Atelier of Itabirito/MG and the notion of cultural action*

*El Taller de Artes Integradas de Itabirito/MG y la noción de acción cultural*

Júlia de Castro Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais

E-mail: [juliacastraliveira@gmail.com](mailto:juliacastraliveira@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4076-1691>

Ricardo Carvalho de Figueiredo

Universidade Federal de Minas Gerais

E-mail: [ricaredo.ufmg@gmail.com](mailto:ricaredo.ufmg@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7106-3592>

## RESUMO:

Neste artigo, abordamos a história e atuação do Atelier de Artes Integradas, escola de teatro e balé de Itabirito-MG, a partir de discussões no âmbito político, social e cultural. Foram construídas reflexões críticas e conexões conceituais com a prática da escola, abordando as relações do Estado com a cultura, dando ênfase para a noção de ação cultural. Pretende evidenciar o Atelier como espaço de reexistência e como um fruto de transformações de uma política cultural que vem sendo sedimentada no município citado, a partir de uma noção de pertencimento da comunidade que faz uso desse equipamento cultural.

**Palavras-chave:** *Atelier de Artes Integradas. Ação cultural. Ação artística. Políticas Culturais.*

---

OLIVEIRA, Júlia de Castro; FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. **O Atelier de Artes Integradas de Itabirito/MG e a noção de ação cultural.**

**PÓS:** *Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.* v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

427

## ABSTRACT:

In this article, we address the history and performance of Atelier de Artes Integradas, a school of theater and ballet in Itabirito-MG, from discussions in the political, social and cultural spheres. Critical reflections and conceptual connections were built with the school's practice, approaching the State's relations with culture, emphasizing the notion of cultural actions. It intends to evidence the Atelier as a space of reexistence and as a fruit of transformations of a cultural policy that has been sedimented in the cited municipality, from a notion of belonging of the community that makes use of this cultural equipment.

**Keywords:** *Integrated Arts Atelier. Cultural Action. Artistic Action. Cultural Policies.*

## RESUMEN:

En este artículo, abordamos la historia y la actuación del Atelier de Artes Integradas, una escuela de teatro y ballet de Itabirito-MG, a partir de discusiones en el ámbito político, social y cultural. Se construyeron reflexiones críticas y conexiones conceptuales con la práctica escolar, abordando las relaciones del Estado con la cultura, enfatizando la noción de acciones culturales. Pretende evidenciar el Atelier como un espacio de reexistencia y como fruto de las transformaciones de una política cultural que se ha sedimentado en el citado municipio, desde una noción de pertenencia de la comunidad que hace uso de este equipamiento cultural.

**Palabras-claves:** *Taller de Artes Integradas. Acción Cultural. Acción Artística. Políticas Culturales.*

Artigo recebido em: 02/08/2021  
Artigo aprovado em: 24/09/2021

## Breve histórico

O Atelier de Artes Integradas é uma escola de teatro e balé, pública e gratuita, do município de Itabirito, Minas Gerais, que foi criada no ano de 2006. A escola é um aparelho cultural vinculado à Diretoria de Extensão das Artes, que está subordinada à Secretaria Municipal de Patrimônio Cultural e Turismo da cidade.

O Atelier, como é chamada e conhecida a escola e como iremos nos referir a ela a partir de agora, já esteve localizado em cinco diferentes espaços no município e, recentemente, conquistou a sua sede própria, na antiga fábrica de tecidos, próxima à Casa de Cultura Maestro Dungas. Atualmente o Atelier oferta o curso livre de teatro,<sup>1</sup> cujo principal objetivo é desenvolver o sujeito criador e tornar o aprendizado do teatro potencializador e transformador.

Além dos cursos regulares, a escola oferta oficinas que são ministradas por profissionais especializados na área, tais como: oficinas de máscaras, bonecos, cerâmica, percussão, perna de pau, interpretação para câmera, dança, dramaturgia, entre outras.

Ao longo desses 15 anos de história, já passaram mais de 3.000 estudantes pelo Atelier. No início de 2020, antes da pandemia, o curso de Balé possuía 216 alunas, sendo 123 veteranas e 93 novatas, e o curso de Teatro contava com 133 alunos, sendo 68 veteranos e 65 novatos. Prezando pela diversidade e pela difusão da arte, a partir dos quatro anos de idade a criança já pode ser matriculada, não havendo idade máxima para se tornar estudante do Atelier. A escola atende todos os bairros e os distritos de Itabirito e Ouro Preto.

Neste artigo, argumentamos em conjunto com importantes pesquisadores (PUPO; VELOSO, 2020; COELHO, 2001; CHAUI, 1995; CABRAL, 2012; CARASSO, 2012; VIGANÓ, 2006; 2011; 2020; SIMIS, 2007) sobre a noção de ação cultural e outros conceitos associados. O objetivo foi o de aproximar as práticas do Atelier ao conceito de ação cultural, criando novas conexões a partir de assuntos que atravessam e envolvem o mesmo.

---

OLIVEIRA, Júlia de Castro; FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. **O Atelier de Artes Integradas de Itabirito/MG e a noção de ação cultural.**

**PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

## A relação do Estado com a cultura

Conforme vimos, o Atelier de Artes Integradas é parte de uma política pública municipal. Assim, entendemos ser importante a discussão sobre a relação entre cultura e política. O acesso à cultura é um direito previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, sendo que, “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação” (BRASIL, 2015) é uma competência da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. A chave da questão é o “como fazer”, e quais os meios e os processos que irão proporcionar o acesso da população à cultura.

Numa organização governamental básica, existem as políticas culturais que estão compreendidas num universo maior, o das políticas públicas. A política pública no Brasil,

trata da escolha de diretrizes gerais, que tem uma ação, e estão direcionadas para o futuro, cuja responsabilidade é predominantemente de órgãos governamentais, os quais agem almejando o alcance do interesse público pelos melhores meios possíveis, que no nosso campo é a difusão e o acesso à cultura pelo cidadão (SIMIS, 2007, p. 1).

Logo, não é dever do Estado democrático conduzir e dizer o que é a cultura. No período ditatorial, o *slogan* “isso é cultura” foi utilizado por uma emissora televisiva para defender que o esporte era cultura e, conforme nos lembra Teixeira Coelho, “esses slogans eram reflexos distorcidos da tendência segundo a qual definir cultura configurava uma atitude autoritária, elitista, classificatória e portanto restritiva.” (COELHO, 2001, p. 19).

Dessa forma, o Estado deve formular políticas culturais bem fundamentadas e oferecer “ações culturais” para que o acesso à cultura aconteça em diferentes âmbitos e de forma não restritiva. Essas ações culturais podem ser compreendidas

como qualquer ação, no campo da cultura, capaz de interromper e desviar o fluxo cotidiano dos hábitos e valores dos agenciamentos e da indústria cultural, permitindo que linhas de fuga criem novos territórios, novas possibilidades de viver, de sentir e de habitar melhor o mundo (VIGANÓ, 2011, p. 153).

O termo “ação cultural” foi cunhado nos anos de 1960 e se faz presente, desde então, na política pública cultural francesa. No Ministério dos Assuntos Culturais da França, André Malraux, escritor de assuntos políticos e culturais, propunha ações culturais com o objetivo de democratização do acesso da população às obras artísticas (VIGANÓ, 2020).

Desse modo, tanto as políticas culturais quanto as ações culturais atuam (ou deveriam atuar) até os dias de hoje na “perspectiva da democratização da cultura como direito à fruição, à experimentação, à informação, à memória e à participação” (CHAUÍ, 1995, p. 83). Para além do direito social de acesso à cultura, Marilena Chauí (1995) evidencia “novos direitos” que devem ser garantidos pelo poder público e que revelam as possíveis relações do Estado com a cultura.

Para compreender melhor o que significa cada um desses direitos, os elencamos abaixo:

- Direito de acesso e de fruição dos bens culturais por meio dos serviços públicos de cultura [...], enfatizando o direito à informação, sem a qual não há vida democrática;
- Direito à criação cultural, entendendo a cultura como trabalho da sensibilidade e da imaginação na criação das obras de arte e como trabalho da inteligência e da reflexão na criação das obras de pensamento; como trabalho da memória individual e social na criação de temporalidades diferenciadas nas quais indivíduos, grupos e classes sociais possam reconhecer-se como sujeitos de sua própria história e, portanto, como sujeitos culturais;
- Direito a reconhecer-se como sujeito cultural, graças à ampliação do sentido da cultura, criando para isso espaços informais de encontro para discussões, troca de experiências, apropriação de conhecimentos artísticos e técnicos para assegurar a autonomia dos sujeitos culturais [...];
- Direito à participação nas decisões públicas sobre a cultura, por meio de conselhos e fóruns deliberativos nos quais as associações artísticas e intelectuais, os grupos criadores de cultura e os movimentos sociais, através de representantes eleitos, pudessem garantir uma política cultural distanciada dos padrões do clientelismo e da tutela. (CHAUÍ, 1995, p. 82).

Esses direitos só são possíveis de serem cumpridos se houver um Estado comprometido com as políticas públicas de cultura. Essas políticas compreendem ações culturais e/ou artísticas que atuam na formação e nas condições de trabalho adequadas para os profissionais da área artística; na construção de infraestruturas apropriadas; no acesso a diferentes contextos de criação; na valorização da cultura, arte e artistas de cada local; na formação de público, entre outras demandas.

Buscando refletir sobre a efetivação desses direitos no âmbito da cultura municipal de Itabirito, percebemos que o direito ao acesso e fruição pode acontecer a partir de diversas ações culturais da cidade: as festividades tradicionais, o Festival de Teatro, o Festival da Música, as tradicionais corporações musicais, o Salão de Arte de Itabirito, o Atelier de Artes Integradas, entre outras.

No que diz respeito ao direito de criação cultural, o mesmo tem sido presente dentro do Atelier, pois a escola fomenta e acredita nas criações de seus estudantes e professores. Na memória cultural de Itabirito, que está em constante construção, o Atelier se faz presente gerando um impacto artístico e formativo importante na cidade, sendo a única escola pública e gratuita de teatro e dança, com 15 anos de história. Já o direito de participação das decisões públicas, é um desafio, no sentido de gerar um engajamento e empoderamento nos itabirritenses pelas lutas que visam a transformações culturais na cidade.

É importante destacar que no Conselho Municipal de Cultura de Itabirito há artistas e ex-alunas do Atelier como integrantes do órgão. Os conselheiros e as conselheiras representam a sociedade civil, sendo eleitos de forma democrática e atuando em conjunto com a Secretaria Municipal de Patrimônio Cultural e Turismo. Uma necessidade que se tem é a de aumentar a valorização e a atuação dos conselheiros, e conscientizar a sociedade civil sobre a função e a potência de um conselho engajado e bem articulado na proposição de políticas culturais para o município. Para tal, é importante que as decisões e ações do Conselho sejam compartilhadas e que haja diálogo com a população itabirritense, para que haja a valorização e o reconhecimento do trabalho desenvolvido.

## Ação cultural ou ação sociocultural?

Na seção anterior, ação cultural foi definida e posta como parte da política cultural. No entanto, nos deparamos com um nó conceitual que diz respeito à ação cultural e a ação sociocultural. Teixeira Coelho (2001) destacou sobre as tendências da ação cultural e observou a relação da mesma com o âmbito social, isso porque a cultura, as necessidades, os direitos e as práticas artísticas e sociais se alteram e buscam novas conexões e significações. Ademais, ele defende que:

de um modo ou de outro, é pacífico que a ação cultural ou é uma operação sociocultural ou não existe. Mesmo assim, uma concepção mais radical de ação cultural, e acaso mais digna, é a que aposta na tese segundo a qual o objetivo da ação cultural não é construir um tipo determinado de sociedade, mas provocar as consciências para que se apossem de si mesmas e criem as condições para a totalização, no sentido dialético do termo, de um novo tipo de vida derivado do enfrentamento aberto das tensões e conflitos surgidos na prática social concreta (COELHO, 2001, p. 42).

Suzana Viganó (2006) faz uso do termo “ação sociocultural” fundado na não competitividade e no consumismo que, por vezes, é posto pela indústria cultural. Sobre o processo emancipatório que a ação sociocultural admite, Viganó argumenta que

ao se desenvolver a consciência estética, aliada ao julgamento crítico, ganha-se uma maneira especial de se ver o mundo, que passa pelos sentidos, pela imaginação e pela capacidade de se criar novas alternativas e possibilidades de existência. Ao se praticar tais qualidades, a percepção, tanto de si e dos outros seres humanos quanto das questões sociais, torna-se mais aguda, pois o indivíduo aprende a melhor se relacionar e se posicionar ante a realidade, caminhamos assim na construção dos alicerces para um processo de emancipação, condição necessária para a participação na vida pública. (VIGANÓ, 2006, p. 28)

É importante ressaltar que o objetivo desta seção não é definir qual é o conceito mais válido, a discussão aqui proposta é de como esses dois conceitos, a partir de Coelho (2001) e Viganó (2006), se aproximam e nos conduzem para uma compreensão mais integrativa e cuidadosa sobre as ações no campo artístico, cultural e social. Portanto, a partir das contribuições desses dois pesquisadores, compreendemos que a ação cultural e a sociocultural acontecem *na, com e para* a sociedade.

Beatriz Cabral (2012, p. 12) cinde a palavra “sociocultural” e apresenta a seguinte reflexão: “a ação cultural em si pode ser vista como ação social, o contrário dificilmente ocorre”. Ao desatrelar semanticamente o conceito de “sociocultural” – social e cultural –, Cabral pontua as diferenciações para os dois termos. A ação social possui objetivos e recursos preestabelecidos, que devem dialogar com as avaliações e resultados específicos da mesma.

A ação cultural, por sua vez, possui outra forma de ser avaliada. A partir da observação da recepção, esta pode e deve ser múltipla e incluir “motivações e manifestações críticas como contradições, diferenças e desentendimentos” (CABRAL, p. 12). Suzana Viganó também identificou essas características na ação cultural, principalmente quando se associa aos processos criativos:

Abrimo-nos então para ações que permitam o confronto com o caos, com as inquietações e com as crises, permitindo que as dificuldades do ambiente, dos fatores sociais e políticos, nos impulsionem e nos movam em direção a um processo que se re-organize continuamente (VIGANÓ, 2011, p. 155).

Os fatores sociais, políticos e econômicos são parte da ação cultural, mas não a definem. Isso porque a ação cultural no âmbito na criação teatral lida com a subjetividade de cada indivíduo e lida com a criação artística, que é plural e diversa. Diante disso, compreendemos que ao unir as ações – sociais e culturais – há uma transformação para se tornar sociocultural. Isso é confirmado já que “a ação sociocultural não é refém de nenhum projeto determinista de sociedade, pois seu compromisso é com a liberdade e não com a tirania” (VIGANÓ, 2006, p. 29).

Trazendo à tona, mais uma vez, o Atelier de Artes Integradas, percebemos que as ações sociais e culturais se misturam e não se delimitam na vivência cotidiana da escola. Arriscamos a dizer que este pode ser um exemplo de ação sociocultural: a escola possui uma parceria com os Centros de Atenção Psicossocial Adulto e Infantil (CAPS) da cidade e isso implica no encaminhamento de adultos e crianças para as aulas de teatro. Há um trabalho de comunicação com as instituições, e os professores e coordenadores do Atelier permanecem cientes das especificidades daqueles novos estudantes, buscando incluí-los na turma para que eles possam vivenciar em conjunto os processos de criação e modos de fruição no teatro.

Por mais que os profissionais de saúde do CAPS disponibilizem os laudos dos pacientes, o Atelier não faz o uso dos mesmos para (de)limitar o seu novo aluno. As informações contidas no laudo podem ser consideradas um exemplo de avaliação e de resultado do ponto de vista médico e social. Entretanto, o Atelier, como uma ação cultural e sociocultural, leva em consideração os dados do laudo e compreende que a sua lógica de avaliação é outra, que caminha pelo campo da observação, da recepção e da construção de processos coletivos. Portanto, percebemos que os conceitos de ação cultural e ação sociocultural estão imbricados na vida prática da escola de artes pesquisada.

## **Ação cultural e ação artística**

Mais uma vez nos deparamos com um nó conceitual: o que é uma ação artística e como ela se difere ou se assemelha à ação cultural? Em um primeiro momento, é interessante refletir sobre a quantidade de significações que as palavras “arte” e “cultura” possuem. Carasso aborda a diferença entre elas, sendo que “a arte é ‘a coisa’ e que a cultura é ‘a relação com a coisa’” (CARASSO, 2012, p. 19).

Segundo Maria Lúcia Pupo e Verônica Veloso (2020), os territórios dessas duas ações são movediços e, em algum âmbito, uma perpassa a outra.

A segunda – ação artística – deriva da expansão do campo da primeira [ação cultural]. Em outras palavras, quando a ação verificada não se estende ao ponto de configurar-se como um processo, ocorrendo de forma mais pontual; quando uma ação se destina a toda e qualquer pessoa e não para uma comunidade definida, circunscrita dentro de um território mais ou menos preciso; quando a ação se restringe ao encontro com um dispositivo organizado por um ou mais artistas como forma de experimentar brevemente determinada situação, estamos diante de uma ação artística (PUPO; VELOSO, 2020, p. 10).

As pesquisadoras sinalizam que a ação artística não possui um público definido. Carasso também dialoga com essa característica e para esse autor, “uma ação artística oferece a grande quantidade de pessoas a possibilidade de uma atividade artística pessoal autêntica: às crianças das escolas, às pessoas envolvidas com práticas de amador, e, naturalmente, aos artistas profissionais” (CARASSO, 2012, p. 21).

A ação artística marca um espaço-tempo pontual e não se configura em um processo. Ela se caracteriza, fortemente, pelo caráter de experimentação, “a ação artística é, portanto, a organização concreta dessas possibilidades de agir, de experimentar a atividade artística” (CARASSO, 2012, p. 22). Atrelado a esse caráter experimental está a presença do artista como “catalisador e revelador de questões vitais que atravessam a sociedade” (PUPO, 2012, p. 48).

A arte é tida como uma atividade humana vertical, enquanto a cultura se inscreve numa dimensão horizontal, pois a mesma admite uma atitude relacional (CARASSO, 2012). Como já discutido, o objetivo da ação cultural é promover o acesso e o desenvolvimento da cultura e por isso,

esse trabalho [de desenvolver a cultura no indivíduo] passa inicialmente, no que diz respeito à cultura artística, pela relação com as obras de arte: é preciso assistir a espetáculos, ler livros, ouvir música, visitar museus... enfim, confrontar-se o mais intimamente e o mais regularmente possível com obras de artistas de ontem e de hoje (CARASSO, 2012, p. 21).

Para haver o acesso e o desenvolvimento da cultura por parte dos indivíduos, é preciso haver ações artísticas que irão possibilitar a criação de uma obra, uma música, uma *performance*, um espetáculo teatral, entre outros. Ou seja, mais uma vez, os conceitos se encontram e se complementam.

O Atelier de Artes Integradas já foi anteriormente compreendido como uma ação cultural. No entanto, na prática diária da escola, ações artísticas acontecem e as duas dimensões (artística e cultural) são contempladas e trabalhadas. Exemplos de ações artísticas da escola são os *workshops* de danças ofertados, gratuitamente para toda a cidade, por diferentes profissionais da área, além das montagens de espetáculos externos ao cronograma de aulas do curso livre de teatro.

A equipe de trabalho do Atelier, composta por quatro professores de teatro concursados, uma estagiária e um coordenador, possui a liberdade de desenvolver e dirigir processos de criação com seus alunos. Os mesmos podem ser convidados pelos professores ou pode haver um *casting* interno para selecionar aqueles que atendem os pré-requisitos que cada montagem requer, incluindo a disponibilidade de tempo para os ensaios.

Esse tipo de ação artística acontece de forma pontual e tem a duração de aproximadamente seis meses. Por mais que seja algo com um carácter preciso (já que possui um planejamento com início, meio e fim), existe um processo criativo dentro dessa estrutura que permite experimentações, riscos e criações artísticas.

### **A política cultural do Brasil e o Atelier como ação cultural**

Teixeira Coelho, em seu livro *O que é ação cultural?* (2001), nos propõe uma reflexão crítica sobre a ação cultural que em muitas situações, na vivência prática, se torna fabricação cultural. A fabricação e a ação possuem um início determinado. A fabricação possui, também, etapas bem definidas que, conseqüentemente, geram um fim preestabelecido. Já a ação não possui um meio, nem um final predeterminado. “Na fabricação, o sujeito produz um objeto, assim como o marceneiro faz um pé torneado. Na ação, o agente gera um processo, não um objeto.” (COELHO, 2001, p. 12).

Assim, como num processo criativo vivenciado no teatro, por mais que haja um objetivo final e desejos de “meios”, o processo é que conduz a criação, “não há arte sem crescimento permanente da criação” (CARASSO, 2012, p. 21). É o tempo de trabalho e a dedicação naquela criação que irão gerar um trabalho final, que nunca (ou quase nunca) será tido como finalizado.

A ação cultural permite que os agentes que estão envolvidos construam os seus próprios “meios”, que conduzirão aos “fins”. O agente, então, “daria início a um processo cujo fim ele não prevê e não controla, numa prática cujas etapas também não lhe são muito claras no momento da partida. Nada de autoritarismo, nada de dirigismo, nada de paternalismos” (COELHO, 2001, p. 14). Podemos brincar com a associação de que o papel do agente cultural se aproxima com o do ator-criador. Ambos terão que lidar com o risco, a liberdade e a criação, “o fundamental é que [o agente] proponha processos e não produtos, sem fechar os olhos para a diversidade.” (VIGANÓ, 2006, p. 30).

É importante destacar que a contingente relação com o outro e “a pressa histórica – ou a sensação de que, se não se agir rápido, perde-se o bonde da história” (COELHO, 2001, p. 43) – conduzem a adoção da fabricação cultural. Estamos no século XXI, ano de 2021, no

contexto em que não só o Brasil, mas o mundo parou por conta da pandemia de Covid-19. A correria do dia a dia deu lugar ao isolamento social, as falas e as ações genocidas e criminosas do presidente do Brasil são recorrentes, e a arte e os artistas, por meio das plataformas digitais, exercem papel importante de reflexão, denúncia (de cunho político, social, ambiental), entretenimento, auxílio à saúde mental, entre outros.

E no meio desse caos, começamos a pensar e refletir sobre a relação do Estado com a cultura. Estão sendo adotadas/valorizadas as ações ou as fabricações culturais? Para refletir sobre o nosso cenário cultural, recorreremos a Marilena Chauí, que em 1995 escreveu sobre as principais modalidades de relação do Estado com a cultura no Brasil.

Sem desprezar o contexto em que o artigo foi escrito e percebendo a atualidade e importância das suas escritas, iremos mergulhar nessas modalidades relacionais propostas por Chauí (1995) e traçar posteriormente um paralelo com as propostas para a cultura contidas (ou não) no plano de governo do atual presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro.

A primeira relação do Estado com a cultura é a *liberal*, as belas-artes são compreendidas como um privilégio elitista, havendo uma diferenciação entre as ditas artes liberais e servis. A segunda modalidade é proposta pelo Estado *autoritário*, “na qual o Estado se apresenta como produtor oficial de cultura e censor da produção cultural da sociedade civil” (CHAUÍ, 1995, p. 81), é o Estado que dita o que é cultura, como foi citado anteriormente a exemplo do período ditatorial brasileiro.

A terceira modalidade relacional é a *populista*, aquela que promove a alienação<sup>2</sup> em relação a “cultura popular”, identificada aqui como o artesanato e o “folclore”. A quarta e última modalidade é a *neoliberal*, é aquela que defende a privatização das instituições públicas de cultura, que “identifica cultura e evento de massa, consagra todas as manifestações do narcisismo desenvolvidas pela *mass media*” (CHAUÍ, 1995, p. 81).

No plano governamental do atual presidente do Brasil, a palavra “cultura” aparece três vezes, sendo que em nenhuma delas incita propostas de políticas públicas culturais, nem sequer ações culturais. As palavras “arte”, “artístico”, “teatro”, “música” e “dança” não aparecem em nenhuma das 81 páginas do referido plano governamental. Esse descaso

com a cultura no país foi marcado pela extinção do Ministério da Cultura e está sendo enfrentado, ao longo dos anos desse governo, como um projeto de destruição da nossa cultura e memória. Essa postura impacta diretamente no desenvolvimento cultural, social e econômico do presente e do futuro do Brasil.

Ainda assim, na tentativa de criar paralelos com a filósofa Marilena Chauí (1995), destacamos que o plano de governo faz referência ao *marxismo cultural*, que, para muitos, é uma teoria da conspiração criada pela direita conservadora norte-americana; e, para outros, um movimento que defende causas progressistas. Logo em seguida, o plano de governo aponta o *marxismo cultural* como vilão dos “valores da Nação e da família brasileira”.<sup>3</sup>

A relação do governo atual com a cultura pode ser compreendida como autoritária. Os “fins” já estão definidos, o objetivo maior expresso no plano e ao longo de dois anos de governo é a manutenção de valores nacionalistas e “da família”, que aparecem totalmente relacionados a valores conservadores e autoritários. A censura acomete as artes e os artistas, e são reforçados estereótipos negativos em relação aos mesmos, buscando encontrar uma lógica utilitarista e acrítica na sua produção artística.

Essa relação estatal impacta na cultura do país como um todo, gerando sequelas futuras que podem conduzir a um retrocesso cultural. E mesmo sem o apoio e fomento adequado do poder público, muitas iniciativas culturais do país se mantêm trabalhando para serem, cada vez mais, ações culturais nos seus respectivos contextos. Nós, artistas brasileiros – mais uma vez –, resistimos e defendemos a arte como expressão estética e crítica necessária nesses tempos.

Viganó comunica muito bem com a nossa realidade atual ao tratar a ação cultural como resistência – uma atitude de guerrilha – ao “estado de guerra total e à pacificação da capacidade criativa”, fazendo com que a ação cultural seja “mais uma aliada na luta do homem pela sobrevivência, nas lutas cotidianas dos trabalhadores e na subversão das relações de dominação” (VIGANÓ, 2012, p. 39).

A “postura” adotada pelas ações culturais nesses tempos deve ser aliada às práticas construtoras de processos, de produção de subjetividade e de luta, para que transformações de ordem política, social e artística aconteçam.

Ampliando o entendimento da ação cultural para o campo sociopolítico, torna-se necessário o confronto da estrutura do poder, criando ações, não de enfrentamento aberto, mas de resistência, que trabalhem no domínio do imaterial, da produção de subjetividade e das relações afetivas, perpassadas pelo sentido da sobrevivência (VIGANÓ, 2012, p. 38).

O Atelier de Artes Integradas existe e tem “atitude de guerrilha” há 15 anos. É uma escola criada e vinculada à prefeitura de Itabirito. A sua história, com as mudanças de governo municipal ao longo dos tempos, foi ameaçada de extinção. No entanto, quando essas ameaças surgiram, os alunos, professores, gestores e artistas da cidade fizeram protestos e se manifestaram em prol da escola e da cultura.

À época da possibilidade de extinção do Atelier, Júlia de Castro Oliveira, era aluna da escola e participou da manifestação em frente à prefeitura, recordando desse momento até hoje. Os estudantes e professores do Atelier não conseguiam conceber a ideia de extinção do mesmo. Nesse momento, com um olhar distanciado, compreendemos que a escola ainda não era considerada, no âmbito político, uma ação cultural. Se houvesse uma compreensão por parte da gestão municipal de que a escola era uma ação cultural, ela não deveria ser interrompida, tendo todo o trabalho de formação descontinuado. Pois até o “fim” de uma ação cultural deve ser o resultado de um processo coletivo, visto que “quando as relações humanas estão extremamente fragilizadas e quando parece impossível fazer frente aos mecanismos de controle, a sociedade civil resiste” (VIGANÓ, 2012, p.38), e a sociedade civil é parte da ação cultural.

A ação cultural volta-se aos grupos, às pessoas e às comunidades com foco no acesso às obras e aos serviços culturais; não apenas no sentido de ampliação desse acesso, como também no desenvolvimento de metodologias de formação para garantir a apreensão do sentido dessas obras em sua natureza mais específica e as possibilidades de experimentação, criação e expressão cultural (VILUTIS, 2011, p. 114)

Atualmente, após algumas mudanças de prefeito e de secretário(a) de cultura, o Atelier permanece vivo e ativo. O Atelier se tornou, para a população e para o poder público, uma ação cultural, sendo uma conquista de todas as pessoas que integraram a escola. Ao longo

dos anos, o Atelier foi se mantendo ativo artisticamente e se fazendo presente na cidade. Tornou-se uma referência para os itabiritenses e para a região dos Inconfidentes, é um equipamento cultural de formação para os artistas locais e uma instituição que promove arte e cultura no município.

## **Considerações finais**

Mostramos que o Atelier de Artes Integradas de Itabirito, Minas Gerais, é um equipamento cultural importante por se manter como ação duradoura que ultrapassa o período de uma gestão municipal de quatro anos, criando espaço de acesso, atuação e formação de profissionais de teatro.

Diante disso, compreendemos o Atelier como uma ação cultural que inclui e dialoga com as ações socioculturais e artísticas, fazendo frente às ameaças e projetos de desmonte cultural do atual governo brasileiro. O Atelier estrutura uma pedagogia do teatro no município de Itabirito, já que é o único responsável pela fruição e ensino de teatro para a população itabiritense, incentivando e dando suporte às possíveis profissionalizações na área e possibilitando vivências artísticas diversas e potentes por meio de oficinas, cursos, criação de espetáculos, festivais, entre outros.

Entendemos, assim, o Atelier como espaço de re-existência e como fruto de transformações de uma política cultural que vem sendo sedimentada no município citado, a partir de uma noção de pertencimento da comunidade que faz uso desse equipamento cultural.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pela Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 25 out. 2021.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. Ação cultural e teatro como pedagogia. **Sala Preta**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 4-17, jun. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57542/60578>. Acesso em: 25 mar. 2020.

CARASSO, Jean-Gabriel. Ação Cultural, Ação Artística: Se há duas palavras... Há duas coisas!. **Sala Preta**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 18-23, jun. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57543/60580>. Acesso em: 14 abr. 2020.

CHAUÍ, Marilena. Cultura Política e política cultural. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 12, n. 3, jan.-abr. 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141995000100006>. Acesso em: 25 mar. 2020.

COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural?** São Paulo: Brasiliense, 2001.

CUNHA, Felipe Eduardo Lopes. Programa de Iniciação e Capacitação Teatral – Curso Livre de Teatro. Itabirito, 2020. Não publicado.

OLIVEIRA, Júlia de Castro. **Atelier de Artes Integradas**: a construção de uma pedagogia do Teatro na cidade de Itabirito. 2020. Monografia (Licenciatura em Teatro) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

Proposta de plano de governo do candidato Jair Messias Bolsonaro - Partido Social Liberal. O caminho da prosperidade. 2018. Disponível em: [http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta\\_1534284632231.pdf](http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf). Acesso em: 24 mar. 2020.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Alteridade em cena. **Sala Preta**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 46-57, jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v12i1p46-57>. Acesso em: 14 abr. 2020.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros; VELOSO, Verônica. Ação Cultural e Ação Artística: territórios movediços. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, 2020, p.1-21. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266096342>. Acesso em: 14 abr. 2020.

SIMIS, Anita. A política cultural como política pública. Trabalho apresentado no III ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Faculdade de Comunicação/UFBa. Bahia, 2007. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2007/AnitaSimis.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

VIGANÓ, Suzana Schmidt. **As regras do jogo**: a ação sociocultural em teatro e o ideal democrático. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

---

OLIVEIRA, Júlia de Castro; FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. **O Atelier de Artes Integradas de Itabirito/MG e a noção de ação cultural**.

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 11, n. 23, set.-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

VIGANÓ, Suzana Schmidt. A ação cultural e a dimensão criadora. **Urdimento**, Santa Catarina, n. 17, p.151-156, set. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/1414573102172011151>. Acesso em: 29 mar. 2020.

VIGANÓ, Suzana Schmidt. Zonas de fronteira/ territórios de guerrilha: ou como nos tornamos todos Marcos, Joaquins, Claras e Severinas. **Sala Preta**, São Paulo, vol. 12, n. 1, p. 36-45, jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v12i1p36-45>. Acesso em: 17 abr.2020

VIGANÓ, Suzana Schmidt. A Ação Cultural e a Defesa da Vida Pública. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, 2020, p. 1-17. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/presenca>. Acesso em: 19 abr. 2020.

VILUTIS, Luana. Ação agente cultura viva: contribuições para uma política cultural de juventude. In: BARBOSA, Frederico (org.); CALABRE, Lia (org). **Pontos de cultura: olhares sobre o Programa Cultura Viva**. Brasília: Ipea, 2011, p. 111 – 138.

---

OLIVEIRA, Júlia de Castro; FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. **O Atelier de Artes Integradas de Itabirito/MG e a noção de ação cultural.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

## NOTAS

---

1 Devido à pandemia da Covid-19 e ao isolamento social, não foi possível realizar os processos de licitação e contratação de professores de dança/balé. Diante disso, a escola manteve apenas as aulas de teatro no ambiente virtual.

2 No livro *O que é ação cultural?*, Teixeira Coelho (2001) aponta e critica o conceito de animação, no sentido de “animador cultural”, aquele que, disfarçado pela ação cultural, cria seus próprios meios e fins e apenas informa as pessoas que participam do processo como chegar até eles. Esse tipo de postura não condiz com a compreensão de ação cultural, proposta pelo autor. Além disso, fazendo um paralelo com a modalidade populista, o animador conduz à alienação cultural e não contribui em nada para a criação e expressão da cultura de um povo.

3 Grifo nosso da proposta de plano de governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, intitulada *O caminho da prosperidade* (2018, p. 8).

# Poética dos intervalos: animação 3D nas extremidades

*Poetics of the intervals: 3D animation at  
its extremes*

*Poétique des intervalles: animation  
3D aux extrémités*

Carlos Eduardo Nogueira

Escola Superior de Propaganda e Marketing - São Paulo

E-mail: edunogueira@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4629-7826>

Christine Mello

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo /

Fundação Armando Álvares Penteado

E-mail: chris.video@uol.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1035-5035>

## RESUMO:

A imagem mercadológica da animação 3D atualiza e reforça contratos comunicacionais cinematográficos, a partir de suas capacidades de síntese hiper-realistas. O objetivo deste estudo é dar a ver procedimentos que se encontram a margem do fluxo produtivo principal, de modo a desconstruir o ilusionismo das imagens técnicas e dar materialidade visual aos processos computacionais subjacentes. A abordagem das extremidades, desenvolvida por Christine Mello, é utilizada como vetor de leitura das obras, elencadas de modo a localizar suas zonas-limite em termos de tensionamentos artísticos, conferindo pluralidade ao campo estético e ampliação das possibilidades artísticas diante do diálogo maquínico.

**Palavras-chave:** *Animação 3D. Cinema. Extremidade. Realismo.*

---

NOGUEIRA, Carlos Eduardo; MELLO, Christine. **Poética dos intervalos: animação 3D nas extremidades.**

**PÓS:** *Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.* v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

474

#### ABSTRACT:

The 3D animation commercial image updates and reinforces cinematographic communication contracts, based on its hyper-realistic synthesis capabilities. The aim of this study is to unveil procedures that are cast on the margins of the main productive stream, in order to deconstruct the illusionism inherent to technical images, granting visual materiality to the underlying computational processes. The “extremity approach”, developed by Christine Mello, is used as a reading vector for the movies listed in this article, in order to locate their limit zones regarding artistic tension, conferring plurality to the aesthetic field and expanding the artistic possibilities of machinic dialogue.

**Keywords:** *3D Animation. Cinema. Extremity. Realism.*

#### RÉSUMÉ:

L'image commercial de l'animation 3D met à jour et renforce les contrats de communication cinématographique, en fonction de ses capacités de synthèse hyper-réalistes. L'objectif de cette étude est de montrer des procédures en marge du flux productif principal, afin de déconstruire l'illusion des images techniques et de donner une matérialité visuelle aux processus de calcul sous-jacents. L'approche des extrémités, développée par Christine Mello, est utilisée comme vecteur de lecture des œuvres désormais répertoriées afin de situer leur zone limite en termes de tension artistique, donnant pluralité au champ esthétique et élargissement des possibilités artistiques face au dialogue machinique.

**Mots-clés:** *Animation 3D. Cinéma. Extrémité. Réalisme.*

Artigo recebido em: 04/04/2021  
Artigo aprovado em: 24/09/2021

## Questões iniciais

Denominamos “poética dos intervalos” certos procedimentos artísticos de caráter desconstrutivo com a animação 3D. Seu objetivo principal é proporcionar pluralidade ao campo estético da animação 3D ao tornar visível o que chamamos de intervalos, na constituição de um outro tipo de animação 3D na contemporaneidade.

Na linguagem da animação 3D, este caráter poético implica dar a ver, mostrar, explicitar os intervalos que são normalmente invisibilizados junto aos processos ilusionistas/mercadológicos da animação 3D, em termos de modelagem, *render*, animação e quaisquer outros parâmetros que possam ser amostrados. Ou seja, o plano hegemônico da animação 3D não mostra tais intervalos. Ao contrário, podemos compreender que é a invisibilidade de tais intervalos que sustenta o hiper-realismo desse tipo de produção.

A partir da abordagem das extremidades, um instrumental de leitura desenvolvido por Christine Mello (2008, 2017), a conceituação da “poética dos intervalos” se articula tanto por meio da exploração artística das zonas-limite da animação 3D quanto de seus tensionamentos estéticos-políticos, assim como dos conflitos criativos com ela estabelecidos, dando a ver aquilo que doravante denominaremos como um procedimento artístico da animação 3D.

Este tipo de procedimento produz estranhamento na animação 3D e pode ser entendido como um lugar de extremidades da linguagem ao operar em negociação ou tensionamento junto aos cânones mercadológicos, habitualmente relacionados às boas práticas do *software* e da cultura hegemônica da animação 3D. Amplia, com isso, capacidades poéticas e reconfigura sistemas simbólicos próprios ao século XXI.

A imagem mercadológica da animação 3D investe na manutenção de contratos comunicacionais cinematográficos a partir do constante aprimoramento do realismo ontológico inscrito no *software* que lhe dá origem. Esses aperfeiçoamentos constituem valor de *novidade técnica* para a obra, que, segundo Philippe Dubois, funciona como “um efeito de linguagem, inscrito em uma lógica publicitária que exalta as qualidades de novidade da obra, ao mesmo tempo em que enuncia uma nova visualidade, que profeticamente aponta apenas para o futuro” (DUBOIS, 2004, p. 34-35). Lev Manovich reconhece o valor de novidade da imagem

ao pontuar que a indústria do cinema, para continuar a vender ingressos, tenta fazer com que cada novo efeito se sobreponha ao anterior, mostrando algo que ninguém havia visto antes (MANOVICH, 2006, p. 25). O resultado inescapável dessa teleologia imagética é que as imagens realistas estão destinadas a ser continuamente superadas no domínio técnico do hiper-realismo, tornando-se obsoletas. A fuga da obsolescência reside no tensionamento do realismo cinematográfico e do valor de novidade técnica presente na imagem.

A abordagem das extremidades sugere que analisemos os modos como a estética contemporânea se apropria da linguagem para a partir daí lançarmos vetores de análise em termos de procedimentos como os da desconstrução, contaminação ou compartilhamento. Nessa direção, a “poética dos intervalos” pode ser compreendida como um procedimento de índole desconstrutiva da animação 3D, na medida em que destrói e reconstrói a noção do objeto artístico, no intuito de encontrar novas alternativas significantes para a arte (MELLO, 2008, p. 115).

Os processos desconstrutivos não se dão somente a partir do reconhecimento da ideologia reguladora da imagem, mas também de suas regras ocultas, de seus limites técnicos, dos fios históricos que regem os movimentos da imagem de síntese 3D e suas aplicações.

Reconhecer estes limites ou estas regras induz à instauração de uma ordem, de uma reflexão, de uma crítica, que impele o indivíduo a atuar, de forma transgressora, a partir dos códigos inerentes ao seu meio de produção [...]. Esta forma de proceder é inerente ao desenvolvimento do trabalho criativo com os meios eletrônicos, onde é preciso vencer a complexidade tecnológica que lhes é própria, procurando descobrir as qualidades e virtualidades deste instrumental, a serem utilizadas como potencial de criação (PLAZA; TAVARES, 1988, p. 98).

O realismo promovido pela síntese 3D, intrínseco ao cinema *blockbuster* contemporâneo, remonta aos primeiros automatismos da imagem, que datam da Renascença italiana. A síntese 3D, portanto, pode ser entendida como uma atualização do cânone renascentista, isto é, falamos de uma imagem marcada pela objetividade, por sua capacidade de reprodução mimética do visível, pelo conceito de espaço coerente e sistemático, organizado em torno de um ponto de fuga (MACHADO, 1997, p. 227). Arlindo Machado classifica o pensamento central da síntese 3D como uma “hipertrofia dos postulados estéticos do século XV” (MACHADO, 1997, p. 232).

Historicamente, os automatismos da imagem deslocam o artista de sua posição de autor e propõem o compartilhamento da autoria por meio do diálogo com dispositivos/computadores/*softwares*/aplicativos, como sendo parte de perspectivas desconstrutivas inerentes ao posicionamento conceitual, artístico. Para um melhor reconhecimento de tais questões, refletiremos, logo abaixo, certas bases históricas relacionadas a contextos criativos da animação 3D.

## 1 Linhas e grades

A imagem técnica, segundo Vilém Flusser, é aquela produzida por aparelhos. O filósofo define que “aparelhos são produtos da técnica que, por sua vez, é texto científico aplicado” (FLUSSER, 2002, p. 13). O texto científico, por sua vez, é construído sobre empirismo, medições, relações mensuráveis e observáveis a partir do mundo e, por isso, toda imagem técnica tem uma relação ontológica com a realidade visível. A imagem técnica instaura automatismos na produção da imagem que segue reposicionando o artista em relação ao ferramental produtivo. A aplicação sistemática das leis da perspectiva define o início de um continuum crescente de automatismos na produção de imagens, do qual fazem parte também a fotografia, o cinema e a animação 3D.

As linhas que emanavam do ponto de fuga renascentista, justamente por serem segmentos de reta, não eram capazes de dar respostas satisfatórias para objetos curvilíneos, uma questão que séculos depois segue pautando a síntese 3D. Mestres renascentistas como Paolo Uccello tentaram desvendar a terceira dimensão de objetos curvos a partir da amostragem por diversas linhas retas.

A imagem do cálice de Paolo Uccello é o resultado de um cálculo perspéctico, e não unicamente da subjetividade do artista. O estudo em *wireframe*<sup>1</sup> do cálice antecede a modelagem poligonal digital em mais de 500 anos. Paolo Uccello amostrou a curvatura radial de seu cálice em 36 intervalos, supostamente após muitas e muitas horas de cálculo cuidadoso. Cada linha traçada é o resultado de um uma pergunta feita ao método.

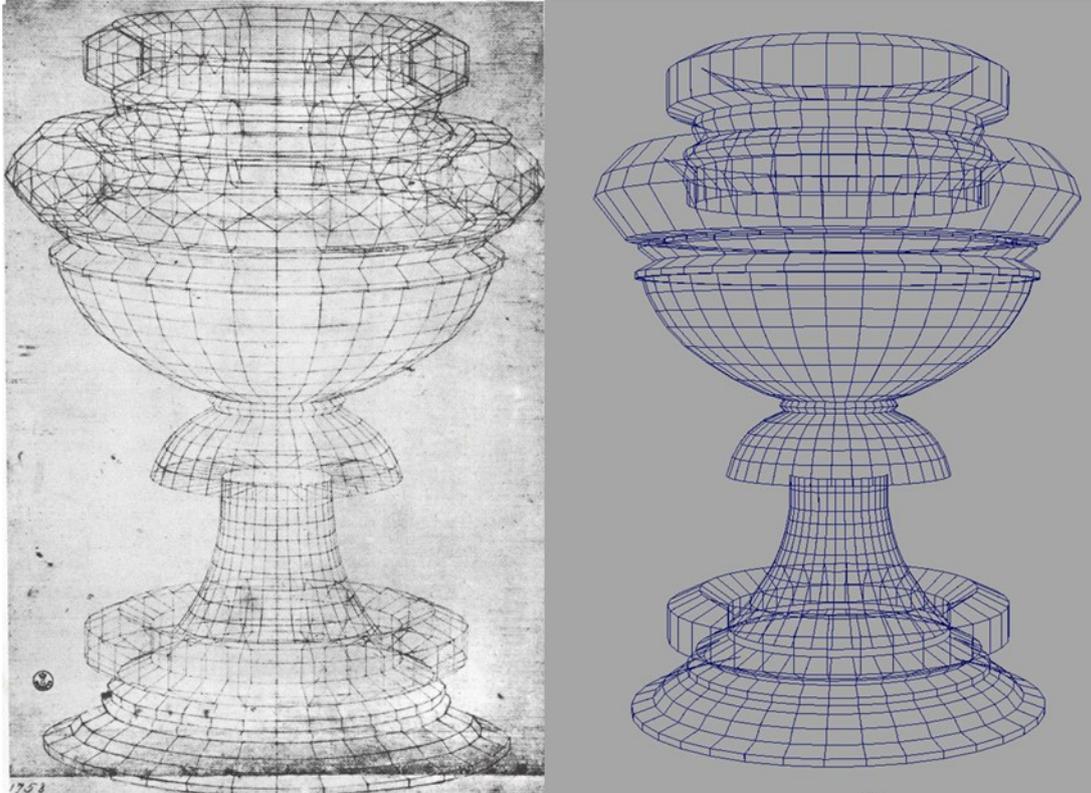


Fig. 1– Imagem do cálice de Paolo Uccello e sua representação em wireframe computacional. Fonte: Composição do autor<sup>2</sup>

Nos sistemas de síntese, é possível trabalhar com intervalos muito pequenos, com altíssima amostragem, mas sem nunca chegar a uma curvatura perfeitamente justificada. Flusser pontua a impossibilidade de produção da superfície curva dentro dos sistemas de síntese:

O gesto não pode alcançar sua meta, porque para fabricar superfícies a partir de pontos seria preciso uma infinidade de pontos. De modo que as imagens técnicas não são superfícies efetivas, mas superfícies aparentes, superfícies cheias de intervalos. Imagens técnicas enganam o olho para que o olho não perceba os intervalos. São *trompe-l'oeil* (FLUSSER, 2008, p. 31).

Outra parte importante do *trompe-l'oeil* digital está nas capacidades do *renderizador* em lidar com os cálculos referentes à iluminação. O *renderizador* pode ser entendido como o conjunto de algoritmos, muitas vezes referido como “motor”, que, a exemplo dos processos de modelagem, baseia-se em aparatos desenvolvidos na Renascença italiana, nesse caso o processo de transcrição imagética do véu de Alberti.

Esse aparelho consistia “em um véu de fios muito finos, estendidos sobre um quadro de madeira, e dividido em bandas de pequenos quadrados por outros fios espessos” (COUCHOT, 2003, p. 28). Essa estrutura de madeira que sustenta o véu se interpunha entre o objeto e o artista, que, por um ponto de vista fixo, transcrevia as formas vistas através do véu para um suporte que continha registro semelhante de linhas. Da Vinci usava o mesmo método, mas, ao invés do véu, interpunha uma lâmina de vidro com a mesma função. Assim, partindo do olho fixo do artista em direção ao véu e seu objeto, podemos construir a ideia de uma pirâmide visual:

[...] o ponto de referência era o vértice ou “centro visual” da pirâmide, ao passo que o vidro correspondia a uma interseção vertical do objeto geométrico, personificando o quadro (a tela) onde deveriam ser projetadas as imagens das coisas compreendidas dentro da pirâmide. O artista obtinha assim um esboço da imagem com dados tomados do próprio objeto representado [...] (MACHADO, 1997, p. 225).

Os pequenos quadrados do véu, quando levados a seu tamanho mínimo, podem ser entendidos como os *pixels* individuais da imagem digital, e a câmera virtual, como o topo da pirâmide visual (o olho do artista). No processo de decifração da imagem, o olho/câmera lança um vetor imaginário através de cada *pixel* e, no ponto de toque com a superfície do objeto virtual, inquire as qualidades materiais a partir dos *shaders*<sup>3</sup> e da localização e angulação relativa desse ponto em relação às luzes que interferem sobre ele. O cálculo relacionado à incidência da fonte de luz virtual em relação à superfície amostrada se baseia nos estudos do polímata suíço Johann Heinrich Lambert (1728-1777), assim como os cálculos que operam transparências e refrações, são largamente baseados nos estudos sobre ótica do físico francês Augustin Jean Fresnel (1788-1827), tudo isso ciência do século XVIII. O pensamento racional, matemático, objetivo, deste e de tanto outros cientistas, é parte indissociável dos algoritmos de todo *software* 3D. Trata-se do texto científico que define os aparelhos e que, por sua vez, automatizam determinados aspectos da imagem.

O resultado desta inquirição, que atualiza o pensamento de Pitágoras, Lambert, Fresnel e uma série de outros cientistas, é apenas uma cor, já que se trata de informação atômica da imagem digital, o *pixel*.

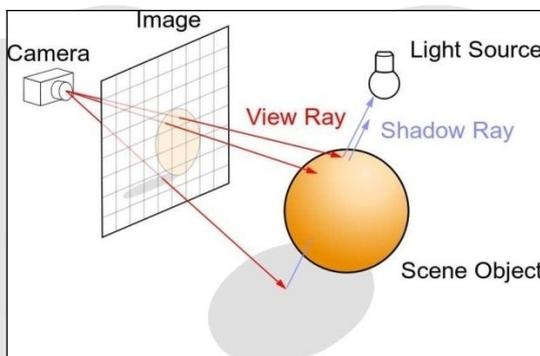


Fig. 1 – Processo de *renderização* da imagem. Fonte: Wikipedia<sup>4</sup>

A atualização digital do véu de Alberti pode ser entendida como um processo super automatizado de inquirição, pixel a pixel, capaz de dar consistência espacial para a imagem em termos de suas cores, reflexões, transparência, sombras. Genericamente, este processo de transcrição descrito acima pode ser chamado de *renderização* e é o processo de revelação final da imagem. Ao contrário da modelagem poligonal, as capacidades relacionadas à *renderização* se desenvolveram enormemente ao longo dos anos e seguem se ampliando a partir de novos algoritmos, cada vez mais capazes de simular a luz e todo tipo de fenômeno físico. Embora as aplicações pitagóricas ainda resistam em muitos *renderizadores*, o cálculo luminoso tem se aproximado do fenômeno mínimo, a simulação da própria emissão de fótons, a partícula/onda fundamental da luz. Dessa maneira, o cálculo pode estimar a luz que é absorvida pelos objetos e aquela que é difundida ao se chocar contra suas superfícies, produzindo impressões extremamente realistas dos fenômenos luminosos.

Toda essa pesquisa foi baseada em uma suposição fundamental: para recriar uma imagem idêntica àquela capturada por uma câmera, nós precisamos sistematicamente simular a física envolvida na construção dessa imagem. Isso significa simular complexas interações entre fontes de luz, as propriedades de diferentes materiais [...] (MANOVICH, 2006, p.7 tradução nossa).<sup>5</sup>

Porém, assim como Flusser, Lev Manovich pontua que todas essas simulações são atalhos que calculam apenas um subconjunto de fenômenos luminosos, já que sua totalidade poderia envolver um número infinito de fótons virtuais. Assim como no caso da modelagem de superfícies, aqui também o que temos é amostragem, espaçamento, intervalo, mais uma face do *trompe-l'oeil* digital indicado por Flusser. O filósofo reitera a impossibilidade de uma simulação completa dos fenômenos físicos:

A dificuldade está no fato de que o nosso computador deverá conter na sua memória não apenas todo o programa contido no Big Bang, mas igualmente todos os erros contidos em tal programa, de maneira que o nosso computador deveria ser maior que o universo. (FLUSSER, 2008, p. 27)

A alta amostragem significa intervalos pequenos, a simulação indistinguível do visível, a imagem hegemônica. Evidentemente, a supressão de intervalos possui um caráter econômico associado. Manovich chega a classificar o realismo cinematográfico de Hollywood como uma *commodity* (MANOVICH, 1995, p. 7), cujo preço varia conforme sua capacidade de tornar os intervalos imperceptíveis. Ao contrário de tomates e carne de porco, essa *commodity* não se destrói no ato do consumo. Segundo Lazzarato (1996, p.46), ela amplia, transforma e cria o ambiente ideológico e cultural do consumidor.

O ambiente ideológico modela a produção, o consumo e mesmo o ensino da animação 3D em escala global, a partir da manutenção de um código imagético específico, que está relacionado a custos maiores de produção e, portanto, a uma limitação de acesso. De acordo com Suely Rolnik, podemos entender que as imagens produzidas dentro dos processos hegemônicos são “materializações de arranjos de forças anteriores que impedem a expressão de novos mundos” (ROLNIK, 2018, p. 56) e que “a insurgência nesse terreno só pode se dar através do diagnóstico do modo de subjetivação vigente e de seu regime de inconsciente” (ROLNIK, 2018, p. 36). Demétrio Portugal, em sintonia com Rolnik, entende que “cabe ao autor/artista, antes de qualquer outro, a busca pelo entendimento da ideologia que rege e está incorporada à sua produção, já que essa busca é parte inerente ao seu processo de subjetivação” (PORTUGAL, 2019, p. 169).

A baixa amostragem, por outro lado, significa intervalos grandes, notáveis, que presentificam e materializam o espaço computacional como imagem. Abre espaço para que um contingente maior de artistas colabore para a expansão crítica das possibilidades criativas do meio, que ficam à margem do fluxo mercadológico.

Podemos dizer que o realismo ontológico das imagens técnicas inscrito nos códigos dos programas comerciais de síntese 3D é definidor do *ethos* geral da cultura da animação 3D, uma sólida coluna construída por séculos de aprimoramentos técnico-científicos, ao redor da qual é possível tensionar a criação da imagem. No centro mercadológico da animação 3D, a dimensão do realismo pode ser expressa a partir da supressão do intervalo; a extremidade desse centro pode ser o agenciamento crítico de tudo aquilo que contribua com essa supressão, para que, a partir desse rearranjo de forças, imagens improváveis possam surgir.

Nas palavras de Flusser (2002, p. 75), “liberdade é jogar contra o aparelho”.

## **2 O procedimento em suas relações artísticas**

Poética dos intervalos é um procedimento artístico que desafia as normas produtivas instituídas, ampliando a participação de mais jogadores e, por isso, possui caráter político. A maneira como esse jogo se institui não cobra do artista uma posição romântica, como um emanador de luz divina, mas sim a de um jogador de fato, que precisa lidar com uma série de variáveis ambientais a fim de produzir uma resposta menos predeterminada pela máquina. Segundo Flusser, “o desafio é o de fazer imagens que sejam pouco prováveis do ponto de vista do programa dos aparelhos [...] é preciso lutar contra sua automaticidade” (FLUSSER, 2008, p. 30).

O procedimento aqui chamado de “poéticas do intervalo” pode ser exemplarmente discutido a partir de dois curtas-metragens: *Please, Say Something* (2009), do artista irlandês David O'Reilly, e *Ugly* (2018), do artista russo Nikita Diakur. Ambos podem ser assistidos *on-line*.

O filme de OReilly desencadeou as inquietações originais organizadas neste artigo, enquanto o filme de Diakur abriu novas frentes de investigação. Seus questionamentos criativos recaem sobre modelagem, *render* e animação – os departamentos técnicos –, mas também avançam sobre o código cinematográfico e suas hibridizações com os *games*, tópico para outra discussão.

O filme *Please, Say Something* conta a história de um casal contemporâneo em crise, representado por uma gata e um rato. Ele é um escritor grosseiro e violento, preocupado com a produção de seu livro, enquanto ela busca de todas as formas ser percebida e amada. Evoca os papéis historicamente consolidados de animais antropomórficos em tantos desenhos animados – um *Tom & Jerry* adulto e às avessas –, como também fizera Robert Crumb com seu disruptor *Fritz, the Cat* nos anos de 1960.

OReilly desconstrói a lógica imagética da síntese 3D a partir da economia, o espelho invertido da teleologia da imagem técnica cinematográfica. OReilly postou um documento em que justificava sua construção estética a partir das questões econômicas da produção. Como já situamos, a supressão do intervalo é um grande ponto de inflexão econômica, é o que de fato precifica a imagem 3D. OReilly, assim, opera uma severa autorrestrrição de recursos a partir da explicitação do intervalo. O estabelecimento de regras autorrestritivas no processo de produção da imagem permite que o foco deixe de estar em uma imagem final planejada, preconcebida, e passe a estar no processo, na invenção, no diálogo com a máquina.

Segundo Cesar Baio,

Ao estabelecer processos que se desdobram a partir de um conjunto de instruções e procedimentos, estas obras são o resultado do emprego do aparato como método de criação. As regras instituem uma configuração determinada de linhas de força e faz surgir, como desdobramento dos processos internos do aparato, um determinado regime de sentido, que é a base da estrutura formal e simbólica que marca a estética da obra (BAIO, 2015, p. 54).

Isso significa que, enquanto a imagem hegemônica do 3D prescinde de uma pré-visão, de um planejamento que permita vislumbrar um claro local de chegada, no espaço da arte, o diálogo com a máquina se estabelece a fim de dissuadi-la de suas determinações e trilhar

um caminho incerto. A imagem do realismo no 3D estabelece um local de chegada que não permite desvios. Um filme de processo é caminho desconhecido que promove o aparecimento de imagens pouco prováveis.

Em *Please, Say Something*, o intervalo explicitado na modelagem gera uma profusão de linhas retas, formas geométricas e gráficas; superfícies curvas são subamostradas, elevando aquilo que normalmente se oculta, o elemento atômico da modelagem, a componente estética em evidência. Os personagens de O'Reilly estão no limite da analogia, estão mais próximos de bonecos de palito – um ponto extremo em termos da exploração do intervalo – do que das representações mais comuns dos estúdios Disney.



Fig. 2 – Imagem do curta-metragem *Please, Say Something* (2009), de David O'Reilly.

O intervalo também pode ser percebido nos processos de *rendering*, na medida em que O'Reilly rejeita a complexa simulação dos volumes luminosos em favor de massas uniformes de cor. Nenhum tipo de simulação luminosa pode ser visto nesse filme. Não há sombras ou volumetrias. Não houve nem mesmo um agenciamento específico do motor de *renderização*, mas a opção por utilizar um *render preview* como imagem final, uma imagem de bastidores, imagem de produção, bastante simplificada. Um tipo de imagem que não deveria

chegar ao público. Sua principal vantagem está na velocidade com que é processada, próxima do tempo real. Contrasta com as imagens do realismo, que comumente precisam de muitas horas para concluir todos seus cálculos.

Essa imagem é resultado da explicitação do intervalo, manchas sólidas que não buscam o efeito ilusionista das volumetrias tridimensionais, isto é, o procedimento renuncia aos milhares de tons intermediários de cor em favor de alguns poucos ou mesmo em favor de um único tom. Embora não seja um agenciamento novo em si, é incomum vê-lo de maneira tão intensiva e explícita, explorando uma série de características estéticas historicamente relegadas à margem do fluxo principal da animação 3D.

O filme traz para o primeiro plano o artifício envolvido na fabricação de seu espaço e personagens, expondo as complexidades de sua própria ilusão. Um mundo construído segundo leis próprias e que vai na direção oposta do cânone mimético, sem se esforçar em esconder o *software* que é a base de sua criação.

É importante entender que esse procedimento não estabelece uma estética monolítica e nem busca fixar uma noção de “forma” na animação 3D, ao contrário: a partir do agenciamento crítico dos intervalos, temos uma imagem sempre incerta, impermanente, que não se permite fixar, que não se permite padronizar, que não se permite tornar hegemônica.

O filme de animação *Ugly*, do artista russo Nikita Diakur, é outro exemplo instigante do agenciamento dos intervalos e permite notar a instabilidade do procedimento, sua impossibilidade de ser congelado como um ditame estético. OReilly explora o intervalo com resultados extremamente elegantes, limpíssimos, uma reverência às representações mais antigas do 3D; Diakur opta pela sujeira e pelo erro, destrói a sacralidade das boas práticas e evoca o caos.

Diakur parece operar a partir das questões lançadas por OReilly quase uma década antes e provoca tensões de outra ordem na imagem. No início do filme, um caminhão de lixo é meramente um paralelepípedo, sem qualquer grau de analogia, uma completa dessemelhança. Porém, Diakur eleva o grau de analogia dessa modelagem simplificada ao fazer uso intensivo de texturas fotográficas, fortemente análogas ao referente externo.

Diakur não se dá ao trabalho de corretamente projetar a textura fotográfica (bidimensional) no corpo tridimensional das peças e personagens. Ao simplificar esses processos e negar as boas práticas de projeção de texturas, num aparente exercício de desleixo, acaba por produzir volumetrias truncadas, de evocação cubista, incertas e de difícil apreensão.



Fig. 3 – Imagem do curta-metragem UGLY (2017), de Nikita Diakur.

Há um choque bastante interessante entre essas texturas arrancadas do mundo real, com toda sua complexidade formal, com seus intervalos imperceptíveis, renascidas sob a ótica distorcida de elementos tridimensionais incrivelmente simplificados. O'Reilly operou o intervalo tanto de sua modelagem quanto de seu *render* em uníssono, produzindo uma imagem cujos elementos caminham na mesma direção. Diakur cria sua proposta visual a partir de outro jogo, de outro tensionamento que não unicamente o econômico: joga com o realismo presente na imagem fotográfica (alta amostragem) e o grande intervalo da modelagem (baixa amostragem).

Ao contrário de O'Reilly, Diakur não produz unidade nos seus procedimentos, mas sim uma prazerosa tensão que brota do choque de intervalos. Uma imagem cujo grau de analogia é diminuído por um processo ao mesmo tempo que é exacerbado por outro. Do ponto de vista dos determinismos maquínicos, trata-se da emergência da imagem improvável, a imagem do espaço da arte.

Acreditamos que o ponto mais interessante do agenciamento de Diakur esteja na animação, um dos últimos lugares em que o artista do movimento, numa concepção ainda romântica, pode se expressar. Diakur abre mão desse papel, trabalhando numa direção muito improvável, a partir de um subsistema da animação, aquele da simulação de objetos dinâmicos. Trata-se de uma série de algoritmos que normalmente se encarrega de animações com interações muito complexas, como movimento de fluidos, objetos em queda, assim como colisões e transferências de energia. Em suma, estes algoritmos resolvem problemas que envolvem muitas variáveis e normalmente escapam às capacidades da lógica de animação por *keyframes*<sup>6</sup>.

Diakur transgride o propósito inicialmente concebido da ferramenta, criando traquitanas que sustentam seus personagens como marionetes de cordas digitais, elásticas e responsivas, que pendem de um manipulador até os membros e outros pontos estratégicos dos personagens. Porém, ao contrário do artista manipulador da marionete, que tem condição de construir movimentos bastante específicos, retomando novamente o lugar do artista, Diakur opta pela aleatoriedade provida pelos sistemas de simulação. Como resultado, os personagens se movem de maneira bastante única, mas com pouca motivação específica: parecem dançar ou balançar freneticamente. Muitas vezes nem mesmo podemos encará-los como atores no mesmo sentido que OReilly trabalha seus personagens. Os movimentos dos personagens de Diakur são erráticos, necessitam que a gramática cinematográfica do diretor, com suas longas lentes, *zooms* e sensação de câmera na mão, dê conta de imbuir esses personagens de propósitos e, a partir daí, construir sua narrativa.

Em *Ugly*, as traquitanas que geram movimento são invisíveis, fazem parte de informação de produção, o público não pode vê-las, apenas sentir seus efeitos. Porém, no curta *Fest* (2018), Diakur as exhibe plenamente, como parte da imagem que chega ao público. Assim como fez OReilly, Diakur opera sua *renderização* a partir do *render preview* a que apenas o artista/operador do *software* tem acesso. OReilly, porém, trabalha sua questão estética com base em uma certa retidão na imagem, em uma elegância geometrizar e visualmente simplificadora. Diakur, ao contrário, produz imagens bastante caóticas, enquadradas a partir de uma câmera trepidante, como se fosse operada à mão, criando um ponto de vista associado ao uso documental da câmera, conferindo mais um grau de analogia ao mundo que

ele cria. As simulações dinâmicas são assumidamente defeituosas, com baixa amostragem de colisões, produzindo um tipo de animação automatizada, mas ao mesmo tempo energética e expressiva.



Fig. 4 – Imagem do curta-metragem FEST (2018), de Nikita Diakur.

Quando está operando com baixa amostragem, a simulação passa a trabalhar fora das especificações e das possibilidades de oferecer um resultado fisicamente correto, mas muitas vezes suficiente para ser convincente. No início do filme, podemos ver o momento em que vários gatos atacam a gata Ugly, ao mesmo tempo que a tampa do latão de lixo cai por cima de todos eles. Nesse instante, é possível detectar uma deformação estranha do modelo, que começa a se comportar de maneira imprevisível. Também em *Fest*, ocorrem erros de simulação, como o personagem que se desintegra num furacão de polígonos. Diakur reconhece a qualidade estética desse tipo de ocorrência, o momento epifânico em que o computador sai dos trilhos, e acidentes – tão raros – passam a ocorrer.

Nesses dois exemplos acima analisados, é possível observar que os deslocamentos provocados pelos automatismos da imagem colocam o artista numa posição de jogador que brinca com pedaços de informação e se engaja em oposição ao jogo da máquina, lidando com uma série de variáveis ambientais a fim de produzir uma resposta imprevisível a partir

dela. Gene Youngblood, em seu seminal livro *Expanded Cinema*, entende o “novo” artista como alguém que não está engajado na invenção de novos objetos, mas sim na revelação de relações anteriormente desconhecidas entre fenômenos. Youngblood se refere a esse artista do futuro como um ecologista (YOUNGBLOOD, 1970, p. 346).

Segundo Flusser, o jogo de oposição promovido pela desconstrução é a própria definição do termo “diálogo” e tem por resultado a geração de algo imprevisto, uma informação nova (FLUSSER, 2008, p. 122). Ainda de acordo com o filósofo, a discussão pertinente aos aparelhos digitais não está na verossimilhança ou no conceito de beleza, mas sim na imprevisibilidade.

Afastado de seu cânone mercadológico, os intervalos explicitam, desse modo, as estruturas subjacentes da computação, faz com que elas se presentifiquem, materializem-se; faz com que as entranhas digitais da imagem sejam colocadas em seu reverso, como dobras, sejam viradas para fora. Tal procedimento com a imagem de síntese produz conflito, fazendo, assim, com que seja tensionada, forçada, nas extremidades, a deixar sua condição estabelecida de simulacro da natureza e se virar para dentro do próprio sistema maquínico, simulando algo que só poderia tomar lugar dentro desse espaço abstrato, desprovido de referente em nossa experiência empírica do mundo.

A promoção de tal tipo de intervalo, de estrutura subjacente invisível e indesejada da imagem digital a componente estético, pode ser compreendida, desse modo, como uma das pontas descentralizadas da animação 3D, uma extremidade em termos da desconstrução ilusionista historicamente presente nos *softwares* de síntese da animação hegemônica, oferecendo, com isso, diversidade ao campo estético, assim como ampliação das possibilidades artísticas diante do diálogo maquínico, bem como ênfase na participação lúdica.

A animação 3D nas extremidades pode ser entendida como um estado ético que afirma e vai ao encontro de um caminho não-específico, descentralizado, em prol de uma política de pluralidade da animação 3D.

## REFERÊNCIAS

- BAIO, Cesar. **Máquinas de imagens**: arte, tecnologia e pós-virtualidade. São Paulo: Annablume, 2015.
- COUCHOT, Edmond. **A tecnologia na arte**: da fotografia à realidade virtual. Porto Alegre: Editora UFRS, 2003.
- DUBOIS, Philippe. **Cinema, vídeo, Godard**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- ELSAESSER, Thomas. **Cinema como arqueologia das mídias**. São Paulo: Edições Sesc, 2018.
- FEST Direção: Nikita Diakur. 2018. 1 vídeo (2:55 min.), son., color., digital. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Q2VMWR8xlls>>. Acesso em: 12 nov. 2021.
- FLUSSER, Vilém. **A filosofia da caixa preta**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.
- \_\_\_\_\_. **O universo das imagens técnicas**: elogio da superficialidade. São Paulo: Annablume, 2008.
- LAZZARATO, Maurizio. **Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas e pós-cinemas**. Campinas: Papyrus, 1997
- \_\_\_\_\_. **A arte do vídeo**. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A ilusão especular**: uma teoria da fotografia. São Paulo: Gustavo Gili Brasil, 2015.
- MANOVICH, Lev. The Aesthetics of Virtual Worlds. **CTHEORY**, West Hollywood, Los Angeles, nov. 1995. Disponível em: <[http://manovich.net/content/04-projects/016-the-aesthetics-of-virtual-worlds/13\\_article\\_1996.pdf](http://manovich.net/content/04-projects/016-the-aesthetics-of-virtual-worlds/13_article_1996.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2018.
- \_\_\_\_\_. Image Future, 2006. Disponível em: <[http://manovich.net/content/04-projects/048-image-future/45\\_article\\_2006.pdf](http://manovich.net/content/04-projects/048-image-future/45_article_2006.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2018.
- MELLO, Christine. **Extremidades do vídeo**. São Paulo: Editora Senac, 2008.
- \_\_\_\_\_. (org.). **Extremidades: experimentos críticos 1**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017
- PLEASE, SAY SOMETHING. 2009. Direção: David Oreilly. 2009. 1 vídeo (10 min.), son., color., digital. Disponível em: <<https://youtu.be/Q2YdJy0w66Y>>. Acesso em: 16 nov. 2020.
- PLAZA, Julio; TAVARES, Monica. **Processos criativos com os meios eletrônicos**: poéticas digitais. São Paulo: Hucitec, 1998

---

NOGUEIRA, Carlos Eduardo; MELLO, Christine. **Poética dos intervalos: animação 3D nas extremidades**.

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

PORTUGAL, Demétrio. Outros fluxos cinematográficos e sua produção de imagens. In: BAMBOZZI, Lucas; PORTUGAL, Demétrio (org.). **Cinema e seus outros**: manifestações expandidas do audiovisual. São Paulo: Equador, 2019. p. 163-170.

ROLNIK, Suely. *Esferas da insurreição*: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

UGLY. Direção: Nikita Diakur. 2018. 1 vídeo (11 min.), son., color., digital. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EgPb-LEb3KE>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

YOUNGBLOOD, Gene. **Expanded Cinema**. Massachusetts: E.P. Dutton, 1970.

---

NOGUEIRA, Carlos Eduardo; MELLO, Christine. **Poética dos intervalos: animação 3D nas extremidades.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

## NOTAS

---

- 1 Representação visual de objetos 3D feita por linhas.
- 2 Composição criada pela justaposição da imagem do cálice de Paolo Uccello e wireframe computacional desenvolvido por Carlos Eduardo Nogueira
- 3 Algoritmos que especificam as propriedades de uma superfície em relação à iluminação.
- 4 Disponível em <[https://en.wikipedia.org/wiki/Ray\\_tracing\\_\(graphics\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Ray_tracing_(graphics))>. Acesso em 17 nov. 2021.
- 5 Do original: "All this research was based on one fundamental assumption: in order to recreate an image of reality identical to the one captured by a film camera, we need to systematically simulate the actual physics involved in construction of this image. This means simulating the complex interactions between light sources, the properties of different materials [...]".
- 6 Método tradicional de animação que consiste em definir as imagens extremas de um determinado movimento, para num segundo momento criar as imagens intermediárias.

# Projeto Tempus: Percurso de criação

*Tempus Project: Creative path*

*Proyecto Tempus: Caminos de creación*

**Bruna Penna Mibielli**

ESTE: estudo em arte. Grupo de Pesquisa vinculado à Escola Guignard -

Universidade do Estado de Minas Gerais.

E-mail: [buarte@gmail.com](mailto:buarte@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9354-8814>

**Inesa Markava**

Universidade de Coimbra / Portugal

E-mail: [inesa.markava@gmail.com](mailto:inesa.markava@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3392-8094>

## RESUMO:

O projeto Tempus é desenvolvido pelas artistas Bruna Mibielli e Inesa Markava, também em parceria com outros artistas desde 2017, e busca dialogar, por meio de instalações, performances e videoperformances, com o conceito filosófico do tempo, refletindo sobre a permanência, a mudança, a renovação e a multiplicidade do tempo. O projeto se desenvolve em campo teórico e prático, tendo realizado diversas ações e apresentações em eventos internacionais.

**Palavras-chave:** *Arte. Tempo. Performances. Instalações. Multiplicidade.*

## ABSTRACT:

Tempus Project is developed by the artists Bruna Mibielli and Inesa Markava also in partnership with other artists since 2017 and seeks to dialogue, through installations, performances and videoperformances, with the philosophical concept of time, reflecting on permanence, change, renewal and multiplicity of time. The project is developed in a theoretical and practical field, having carried out several actions and presentations at international events.

---

MIBIELLI, Bruna Penna; MARKAVA, Inesa. **Projeto Tempus: Percurso de criação.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021

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

**Keywords:** *Art. Time. Performances. Installations. Multiplicity.*

RESUMEN:

El Proyecto Tempus es desarrollado por las artistas Bruna Mibielli y Inesa Markava también en alianza con otros artistas desde 2017 y busca dialogar, a través de instalaciones, performances y video performances con el concepto filosófico del tiempo, reflexionando sobre la permanencia, el cambio, la renovación y la multiplicidad de tiempo. El proyecto se desarrolla en un campo teórico y práctico, habiendo realizado diversas acciones y presentaciones en eventos internacionales.

**Palabras-claves:** *Arte. Tiempo. Performances. Instalaciones. Multiplicidad.*

Artigo recebido em: 15/03/2021  
Artigo aprovado em: 24/09/2021

Tempus é um projeto que aborda o conceito do tempo por meio de experiências artísticas em relação ao espaço circundante, principalmente à natureza. Ele consiste em uma série de performances, videoperformances e fotoperformances, nas quais Bruna Mibielli, artista brasileira, constrói cenas e cria espaços para Inesa Markava, artista bielorrussa, explorar por meio da presença do seu corpo na obra, valendo-se de técnicas da dança e da performance. João Taurino, artista português e integrante do projeto, está envolvido nas práticas como músico, produzindo trilhas sonoras para as performances e videoperformances.

O contexto original do projeto está relacionado com os desastres ocorridos em Portugal durante a estação seca, especialmente a do ano de 2017, quando grandes áreas florestais foram totalmente queimadas, incluindo o pinhal centenário de Leiria, o grande desastre na região de Pedrógão Grande, para além de muitas casas e aldeias inteiras na região central deste país. A paisagem dantesca resultante dos incêndios, recorrentes a cada nova estação seca, foi um cenário presenciado pelos artistas que trabalham nesse projeto, dado os seus locais de residência naquele momento. Esse pano de fundo estimulou escolhas artísticas, refletindo sobre o que pode ser o tempo sob a égide da natureza.

Em 2017, a primeira performance do projeto ocorreu na Quinta Poço do Lobo na região central de Portugal, e com o título de *O jardim* (Fig. 1) explorava as potencialidades do espaço em contato com o tempo por meio de uma instalação feita por Bruna Mibielli com um grande rolo de papel (10m x 1m), pintado com as cinzas coletadas nos solos queimados. O papel criava um abrigo em forma de ovo para a performer Inesa Markava, que aguardava um bom momento para sair desse invólucro e explorar o ambiente, tendo por incentivo o som dos fluidos, gotejamentos e ritmos cardíacos compostos pelo músico João Taurino.

Mais tarde, em 2018, o grupo se reuniu para experimentar a interferência dessas ações no Pinhal de Leiria, que havia sido queimado há poucos meses. O resultado é uma fotoperformance intitulada *O abrigo* (Fig. 2), na qual os artistas buscaram sublinhar o conceito de vida e nascimento em meio a um ambiente que luta pela própria sobrevivência. Um ato que também afirma o ativismo por meio da arte, visto que a região central sofre, desde muito tempo, com as queimadas, pois, por ação do homem, tem grandes áreas plantadas em monocultura para exploração da madeira, seja em pinhais ou em eucaliptos e afins, tornando essas regiões muito propícias a incêndios pelo alto teor combustível de tais

madeiras e a ininterruptividade do padrão de ocupação do solo dos plantios. Esse pinhal centenário, que chegou a 11.080 hectares, plantado durante a monarquia no século XIII para conter o avanço do areal sobre a cidade de Leiria e terras agrícolas e para dar madeira para a construção das navegações, teve seu solo completamente esturricado, no qual se vê a areia negra na superfície, os troncos queimados até o topo, sem folhas e, após as primeiras chuvas, uma brilhante vegetação que nascia rasteira, tentando se equilibrar e germinar todo o resto. Esforço em vão da natureza em se recuperar, visto que decidiram por retirar as árvores e utilizar a madeira para fins comerciais.

Bruna Mibielli descreve a sua instalação realizada durante a performance no pinhal: “vejo um lugar a ser habitado. Construo um nicho com madeiras coletadas no local e depois um abrigo, um ventre de papel que vai proteger o ser. O papel é muito importante, porque ele é o suporte de infinitos diálogos na performance, ele é casa, casca, pele, veste. Pinto de negro o papel, sujo com pó. O pó normalmente se deposita com o tempo nas coisas e por isso eu gosto de trazê-lo para os meus objetos. O demorado ato de se depositar o pó sobre o papel simboliza também o cuidado com aquele ser. Qualquer nascimento ou metamorfose pede tempo, determinadas condições e cuidado. Eu tento criar essas condições e depois vou embora e deixo que a vida siga o seu rumo”.

Inesa Markava descreve a sua experiência durante a performance: “o meu corpo adormece em uma floresta queimada. Um largo papel branco forma um casulo e é um transporte de fuga para outro tempo e outro espaço presente. A transformação acontece pela escuta, pois o casulo impede-me de ver e convida a suspensão do movimento. Enquanto os meus olhos ficam fechados, a viagem sonora continua e resulta em metamorfose: os braços vão se abrindo e cada movimento faz o casulo dilatar e esticar. Alargada também renasce a visão depois da clausura: procura o espaço entre as coisas, nuvens e troncos. Os pés pousados nas cinzas, a cabeça procura o céu na paisagem, desoladora e escura”.

O projeto Tempus fez uma apresentação pública da performance na XX Bienal Internacional de Arte de Cerveira, Portugal, em 2018, com o título *O tempo através da água ou o declínio da luz*, trazendo a público as preocupações em torno das questões ambientais relacionadas às queimadas e ao pinhal, mais diretamente. A madeira queimada coletada no Pinhal de Leiria foi trazida à praça de Vila Nova de Cerveira e serviu de material para as instalações

de Bruna Mibielli, que, em seguida, Inesa Markava veio a utilizar na performance (Fig. 3). Neste momento, o projeto também se completa com a participação do público que observa, comenta em voz alta as suas expectativas, nas falas curiosas das crianças e na espera paciente frente ao desenrolar do ato em si.

O projeto também filmou em 2018 uma videoperformance, *Nascimento e Metamorfose*, na praia de Vieira de Leiria, perto de onde se encontram as zonas queimadas e, uma vez mais, investiram no diálogo do tempo com a natureza por meio de instalações performáticas e danças /performances. Nesse trabalho apresentado por meio de duas filmagens exibidas lado a lado, a cena da esquerda decorre em tempo normal e mostra o nascimento, já a outra, em tempo reverso, mostra a metamorfose (Fig. 4 e Fig. 5). No diálogo entre as projeções ressaltam-se os movimentos temporais diversos a que nos submetemos enquanto viventes. Essa videoperformance foi contemplada pela curadoria da Fundação Bienal de Cerveira e foi apresentada na XXI Bienal Internacional de Arte de Cerveira, em 2020.

Em 2020, o projeto inicia um novo trabalho, transpondo algumas barreiras impostas pela pandemia de Covid-19, que impediu o encontro presencial das duas artistas. Inesa Markava se apropria de uma obra de Bruna Mibielli com o título de *Reservatório do tempo*, desenvolvida entre os anos de 2015 a 2018, integrante de em uma longa série de experimentos de como submeter as obras à ação do tempo atmosférico e da natureza. A obra escolhida por Inesa Markava consiste em uma pintura em nanquim sobre papel de algodão no formato de 10m X 1,5m, superfície esta que foi totalmente pintada em negro com pigmentos naturais e lançada ao mar para que este desbastasse a tinta (Fig. 6 e Fig. 7). A partir do imenso suporte, Inesa Markava apresenta em Leiria, com o apoio do Banco das Artes Galeria, uma performance intitulada *Uma rosa de fronteira* (Fig. 8), que investiga a relação espacial do seu corpo em relação à obra e o entorno do Jardim Luís de Camões, tendo por temas conceituais basilares a ideia de fronteira e a relação com a natureza.

O contexto teórico do projeto Tempus é ancorado nos temas da memória e do tempo, também abordados na teoria das imagens, na filosofia e em um panorama cultural das sociedades ocidentais. Por meio do estudo aprofundado da arte da memória, definiu-se como estrutura basal um tripé conceitual: lembrança, esquecimento e invenção, abalizado na teoria das imagens cuja importância é central para as práticas artísticas do grupo. O tema

do tempo, quando inserido na pesquisa, inaugurou os seguintes conceitos: permanência, mudança e renovação. Consequentemente, o projeto entende o tempo e seu caráter múltiplo e coexistente dentro da natureza, e busca a sua projeção cultural e artística.

O tempo, geralmente medido pela luz, estabelece estreita relação com os movimentos da Terra: rotação e translação. Isso significa que geralmente a sociedade toma como referência um movimento expresso por um corpo externo. O sol é o escolhido como referencial, pois é um corpo localizado fora da terra, ele está externamente, mas faz-se presente, mudando a vida na Terra de forma decisiva. Deve-se considerar, ainda, que o tempo não pode ser medido porque não pode ser dividido, ainda que a sociedade precise estabelecer parâmetros para organizar a vida. O projeto Tempus reconhece, portanto, que o tempo excede as medições de um relógio.

As línguas latinas usam a mesma palavra – como, em português, *tempo* – para compreender o tempo cronológico e o tempo atmosférico. Isso não ocorre em inglês, por exemplo: *time* é usado para o tempo cronológico e *weather*, para o atmosférico. Em alemão, ocorre o mesmo, *zeit* e *wetter*, respectivamente. Por essa razão, pode-se inferir que o *tempo* está presente e faz-se presente em outros elementos e no conjunto da natureza e suas manifestações como um todo, e não exclusivamente no registro da luz.

Portanto, o tempo no contexto artístico será compreendido como amálgama, que é a fusão entre diversos elementos. Pode-se afirmar que ninguém é mestre do próprio tempo, no sentido de que o tempo que se vive de fato se modifica a todo momento por influências externas. No entanto, estando ciente dos elementos que contribuem para grandes mudanças na gestão do tempo, a importância das imagens e da transformação através da arte, nos capacitamos a moldar experiências individuais.

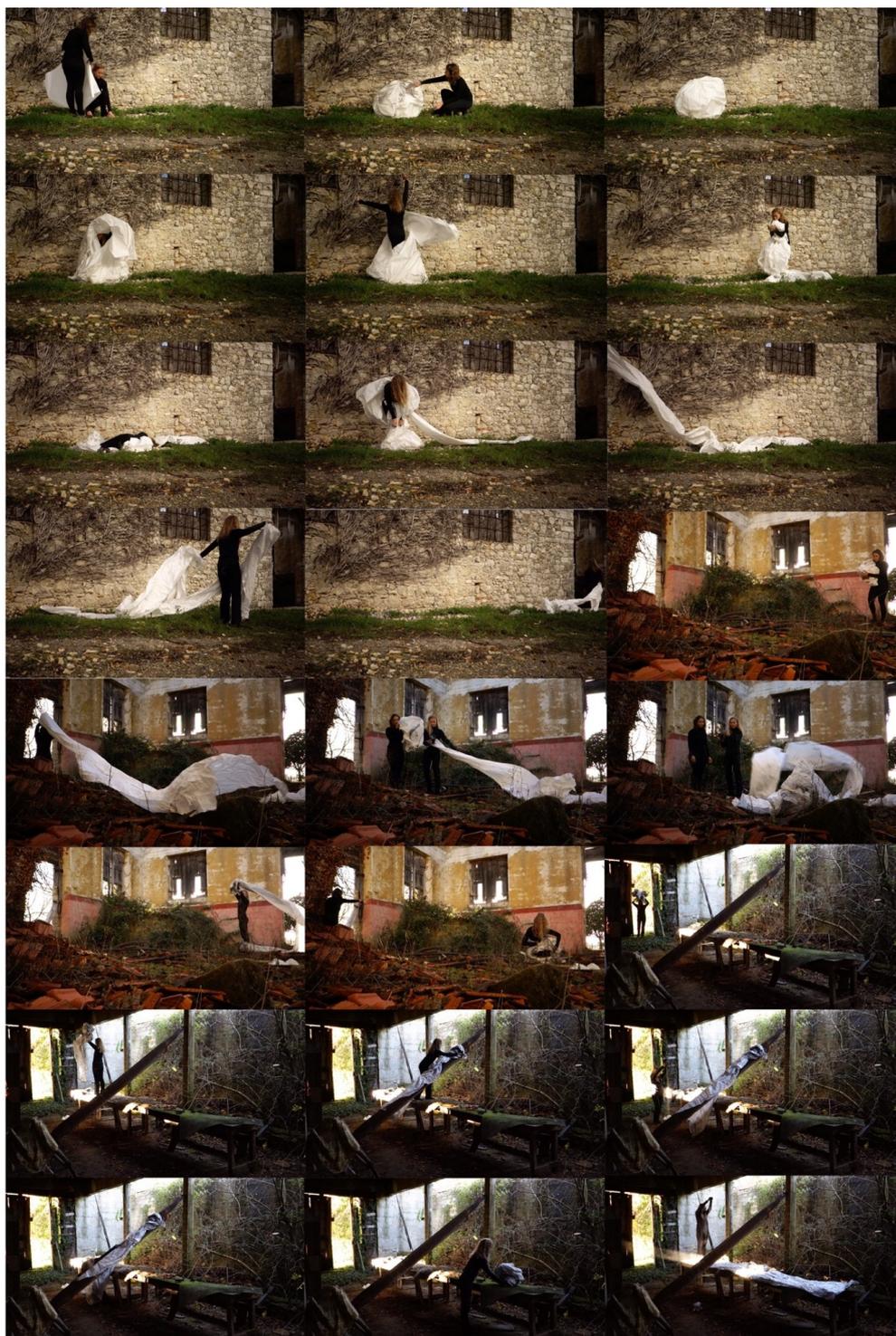


Fig. 1 – Projeto Tempus: *O Jardim*, 2017. Quinta Poço do Lobo, Portugal. Fonte: Arquivo do Projeto Tempus.



Fig. 2 – Projeto Tempus: *O abrigo*, 2018. Pinhal de Leiria, Portugal. Fonte: Arquivo do Projeto Tempus.



Fig. 3 – Projeto Tempus: *O tempo através da água ou o declínio da luz*, 2018. Praça principal de Vila Nova de Cerveira, Portugal. Fonte: Arquivo do Projeto Tempus.



Fig. 4 – Projeto Tempus: *Nascimento e metamorfose*, 2020. Praia Vieira de Leiria, Portugal. Fonte: Arquivo do Projeto Tempus.



Fig. 5 – Projeto Tempus: *Nascimento e metamorfose*, 2020. Praia Vieira de Leiria, Portugal. Fonte: Arquivo do Projeto Tempus.

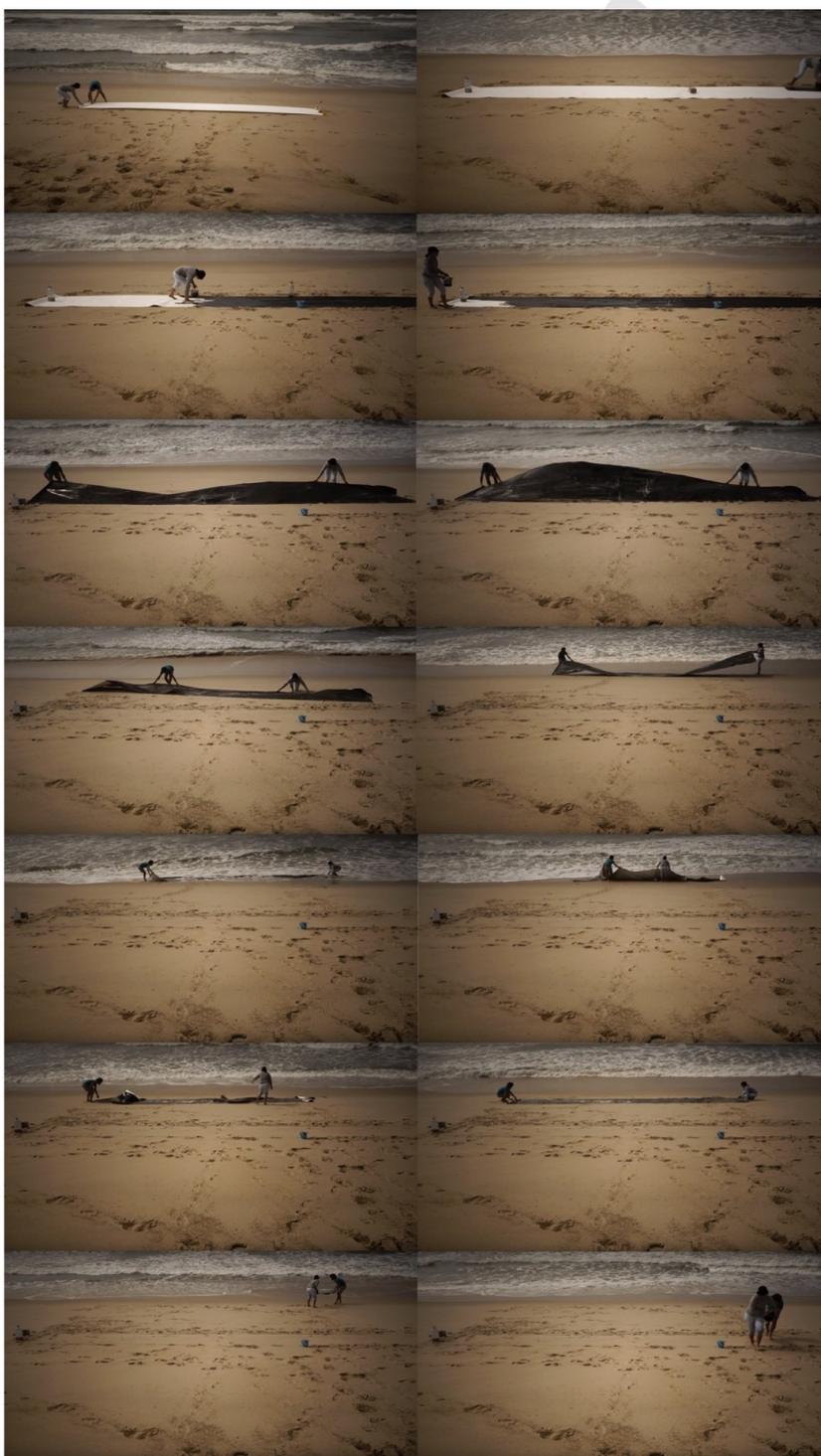


Fig. 6 – Projeto Tempus: *Reservatório do tempo*, 2018. Praia da Tocha, Portugal. Fonte: Arquivo do Projeto Tempus.

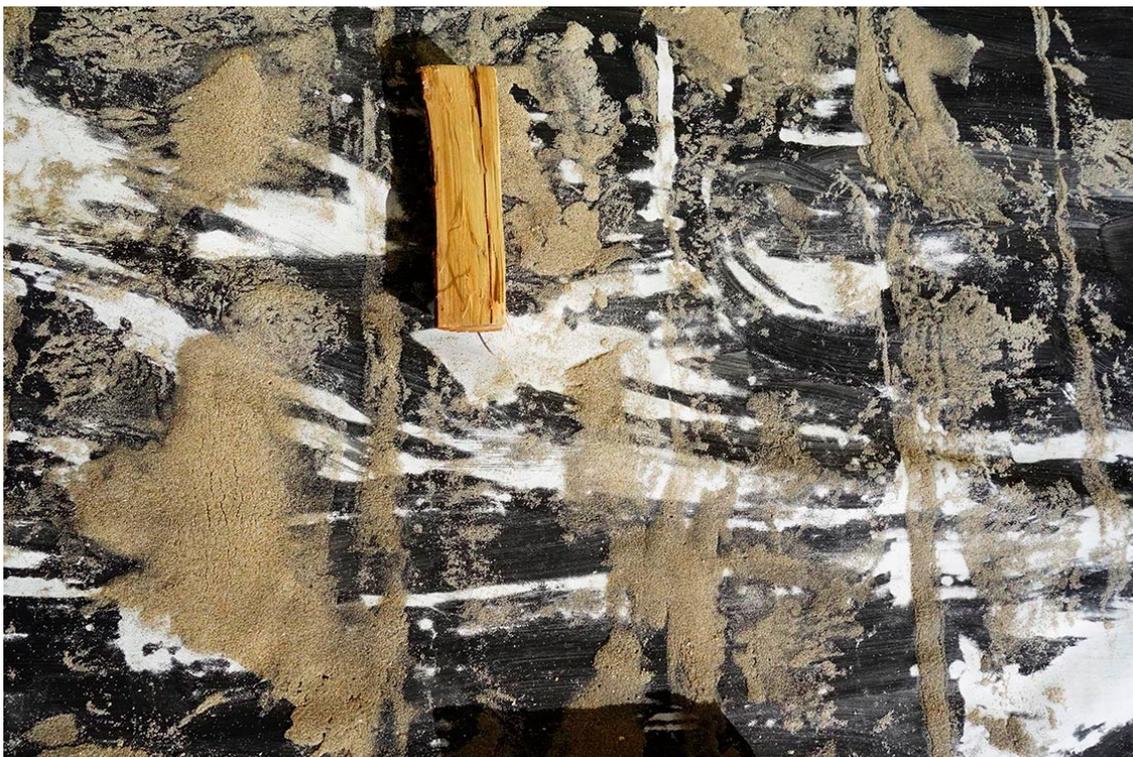


Fig. 7 – Projeto Tempus: *Secagem da obra em papel. Reservatório do Tempo*, 2018. Cantanhede, Portugal. Fonte: Arquivo do Projeto Tempus.



Fig. 8 – Projeto Tempus: *Uma Rosa de Fronteira*, 2020. Jardim Luís de Camões, Leiria, Portugal.  
Fonte: Arquivo do Projeto Tempus.