

CIDAD NUVENS



15 ANOS CENTRO DE ARTES VIOLETA ARRAES



REVISTA DO CENTRO DE ARTES DA
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI

DEZ | 2023
VOLUME 2 | N 8
ISSN 2675-6420

Revista do Centro de Artes
Reitora Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau
V.2, N.8 Nov./ Dez. 2023 | ISSN 26756420
Av. Padre Cícero, 1348. São Miguel
Crato - Ceará - Brasil

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Regional do
Cariri – URCA

Revista Cidade Nuvens/ Universidade Regional do Cariri, Campus
Violeta Arraes. v.2, n.8 nov./dez. (2023). Crato-CE: URCA, 2023

il.; Recurso eletrônico.

ISSN:26756420

Semestral

1. Artes – periódicos, 2. Artes visuais, 3. Teatro, 4. Música, 5. Poesia; I.
Universidade Regional do Cariri, II. Centro de Artes.

CDD: 700

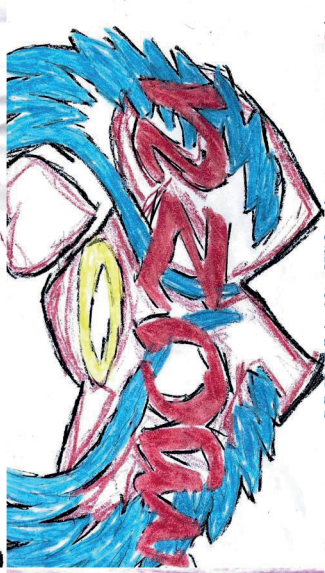
DEDICATÓRIA

Dedicamos esta edição à Maria Mozuely da Silva, nossa tão amada e inigualável “Mozu”. Mozu trabalhou na Universidade Regional do Cariri durante dezesseis anos, no ano de 2019 foi transferida para o nosso Centro de Artes e tivemos a sorte e o grandioso privilégio de tê-la, como colega de trabalho, na secretaria do Departamento de Artes Visuais. Mozu era mais que uma colega de trabalho; era uma amiga, uma irmã, uma mãe, sempre disposta a nos ajudar em tudo, sempre solidária, atenta, e sempre possuía uma palavra de conforto e alento para aliviar as aflições de nossos corações.

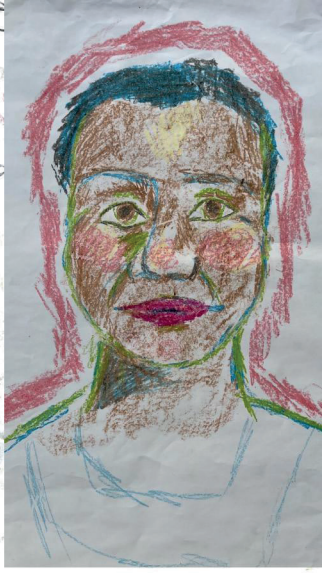
Sabemos o quão difícil é alcançar uma unanimidade nas relações interpessoais, e sempre devemos desconfiar das unanimidades. No entanto, Mozu, com sua alegria de viver, com seu modo cativante de acolher os colegas, professores e alunos, logrou a unanimidade de ser amada por todos nós. Infelizmente, a tão temível e nefasta Morte, em agosto deste ano, visitou o nosso Centro de Artes e soube golpear-nos certamente onde mais doía, ciente de que jamais estaríamos preparados para tamanha perda, levou Mozu de nós para junto dos espíritos de luz que sempre a acompanharam. Nossa tristeza, nossas lágrimas, também são acompanhadas de um belo sorriso e uma fagulha de alegria quando lembramos da certeza de que fomos agraciados com a convivência de uma pessoa iluminada, e que deixou em todos nós um pouco de sua imensa luz.

Mas, o que é a vida? Há quem diga que é um frenesi, uma ilusão, uma sombra.... Quem estará melhor? Os que partiram? Os que ficaram? Não sabemos. Se somos eternamente responsáveis por aquilo que cativamos, talvez devamos, ao fim de nossas vidas, olhar para trás e refletir se valeu a pena o que semeamos e cultivamos. Mozu cultivou a alegria, o afeto, o amor, o respeito, a união, a amizade, a cordialidade, e a solidariedade entre seus amigos, seus familiares, e todos nós que compomos o Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri. Viverás para sempre em nossas mais ternas e afetuosas lembranças, Mozu.

Yuri de Andrade Magalhães



Porque você não tenta entender
Ainda te amo
RURCA



OBRIGADO POR TUDO MOZU



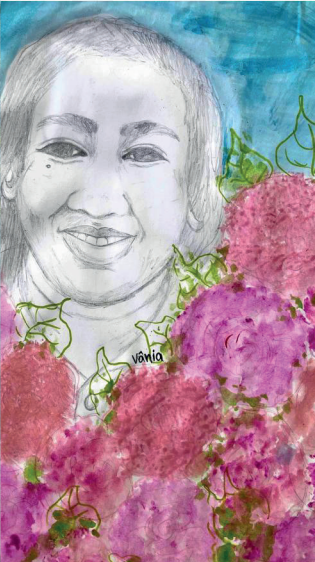
Posso te chamar de Dudu?
Sempre!

MOZUELY
mozuelycoracao

Seu apelido
MOZU
Nossa Preta

EU TE AMO
TODOS TE AMAMOS
VOCÊ É INSUBSTITUÍVEL

saber como você está! (MOZU)
Amiga,
obrigada pelas vezes que eu estive pra babo e você me ajudou e me fez sorrir :)



MOZUELY



SIM, EU POSSO AJUDAR!
MOZUELY
I ODO DIA É DIA DE SAUDAR A FORÇA DAS MULHERES

ME CAS III





MOZYELLY

Sobre os 15 anos do Centro de Artes

A palavra “debut” em francês significa início, é deste vocábulo que deriva o termo debutante. E o que é debutante? A imagem que vem à cabeça é de uma adolescente completando quinze anos e se apresentando para o mundo ao ritmo de uma valsa. Trata-se de uma tradição burguesa, um ritual de passagem que marca a estreia da jovem no convívio social. O Centro de Artes está completando quinze anos e esperamos que ele apareça para o mundo com frescor e o encantamento das debutantes. Sabemos que para chegar a este momento foi necessário muita coragem, inventividade e luta dos pioneiros. O nosso centro teve uma infância repleta de dificuldades, mas sem jamais perder a capacidade de sonhar e realizar. Faltava tudo, mas era necessário criar, pesquisar e ensinar Arte no Cariri. Depois de muita luta chegamos à adolescência relativamente saudáveis e repletos de realizações e, esse adolescente Centro de Artes, tem uma ampla produção de veteranos/as, eventos, publicações e na transformação de vidas. Esperamos que nosso caminhar para a maturidade conquiste melhores condições para ensinar, criar e pesquisar. Cientes das inúmeras pedras que encontraremos no meio do caminho, seguimos lutando para que o Centro de Artes faça diferença no ensino, na pesquisa e na criação de Arte no Cariri, no Ceará, no Brasil e no Mundo! A Revista Cidade Nuvens é uma das nossas mais potentes realizações e, nas páginas de suas publicações, disponibilizamos nossa aldeia para o mundo, nossas pesquisas e criações do nosso tempo.

Maria Odette Monteiro Teixeira

Apresentação

Em nossa edição comemorativa do aniversário de 15 anos de nosso debutante Centro de Artes Maria Violeta Arraes Gervaiseau, a Revista Cidade Nuvens segue firme em sua missão de divulgar e expandir as pesquisas nas áreas de Artes Visuais, Teatro, Dança, Performance, Audiovisual e Música. Esta edição conta com produções textuais divididas em diferentes seções, a saber: fluxo contínuo, alvorecer, e desdobramentos.

Dentro do **fluxo contínuo** contamos com uma variedade de artigos escritos por doutores, mestres, doutorandos e mestrandos vinculados a diferentes Programas de Pós-Graduação que contribuíram com este número com suas pesquisas. Abrindo esta seção, Ana Lúcia Alves Lucchese em “ANA MENDIETA NAS ESPIRAIS DO TEMPO: Estratégias performativas de interação com o público a partir do conceito de tempo espiralar”, busca referências nas culturas que foram inspiração na pesquisa poética e identitária da artista cubana Ana Mendieta, elaborando um encontro na encruzilhada entre suas ideias e cosmopercepções Bantu e Iorubá, com ênfase na noção de tempo espiralar.

Ainda no fluxo contínuo, Cícero Alan Pereira Alves, em “PROVOCAÇÕES DE UM EDUCADOR-ARTISTA SOBRE O CAPÍTULO DOIS DA PARTE II DO LIVRO “A ANÁLISE DOS ESPETÁCULOS” DE PATRICE PAVIS” levanta reflexões e problematizações vividas a partir do trabalho enquanto educador-artista em torno dos lugares da experimentação da voz, da musicalidade e do ritmo no trabalho teatral.

Giovanna Galisi Paiva em “A PERFORMANCE DA DOR EM ANGÉLICA LIDDEL”, traz sua recepção como espectadora no espetáculo *Yo no soy bonita*, de Angélica Liddel, ocorrido em março de 2014 como parte da programação da Primeira Mostra Internacional de Teatro em São Paulo. A autora faz um breve relato de sua experiência receptiva e desenvolve uma análise do espetáculo à luz dos elementos apresentados pela artista, expondo o conceito de performance e sua aproximação com o teatro, relacionando-os com o trabalho de Liddel, com o objetivo de propor como a artista cria um espaço de experiência limitar a partir do compartilhamento da dor e da exposição do seu corpo a situações-limite.

Em “JOGOS DE IMPROVISACÃO TEATRAL NA FORMAÇÃO DO ARTISTA-PROFESSOR-PESQUISADOR: Um breve estudo bibliográfico”, Rodrigo Tomaz da Silva nos apresenta um estudo bibliográfico sobre jogos de improvisação teatral e suas contribuições para a formação do artista-professor-pesquisador, fazendo um percurso que se inicia com abordagens sobre os jogos e os sujeitos, compreendendo que todo princípio de criação de jogos agrega como referência o jogo no sistema de organização social. O autor também realiza estudos voltados para os jogos no teatro e também traz estudos sobre jogos no contexto das pedagogias do teatro com fundamentação teórica a partir de autores como Johan Huizinga, Roger Caillois, Jean-Pierre Ryngaert, Viola Spolin e Ingrid Koudela.

Pedro Henrique Carneiro Tavares, em “COMPOSIÇÃO DE OBRAS MUSICAIS EM ATONALISMO LIVRE E DODECAFÔNICO”, nos apresenta brevemente o conceito de atonalidade, englobando tanto o atonalismo livre, não serial, quanto o dodecafônico, ou serial. O autor também introduz e explana procedimentos composicionais utilizados em obras atonais apresentando a Teoria dos Conjuntos de Classes e Nota para o Atonalismo Livre e o Dodecafonismo para o Atonalismo Serial.

Na seção **Desdobramentos**, Sarah Marques Duarte nos inquieta com a entrevista à Tânia Alice intitulada “EU QUERO É VER O PINGO ROSA, QUERO VER ISSO ACONTECENDO: O ensino da performance como prática de encantamento e de fazer sonhar”. Nessa conversa ambas professoras-performers dão pistas a partir de suas práticas sobre as possibilidades pedagógicas da performance no contexto do ensino superior.

A seção **Alvorecer**, de nosso atual número, nos apresenta com pesquisas desafiadoras e escritas ousadas que refletem os interesses de jovens pesquisadoras/es conectadas/os com seus territórios, sendo esses trabalhos escritos por graduandos devidamente acompanhados e instruídos por seus professores orientadores. Em “BAGAGEM ESCOLAR: O estágio supervisionado e o papel da experiência do educando no ensino de Artes Visuais, Ana Clara Santos Oliveira e Tharciana Goulart da Silva discorrem acerca da importância da valorização da experiência individual do educando na educação básica em artes visuais, e em como ela pode nortear a prática pedagógica. O relato da experiência se dá a partir da atuação de estágio supervisionado com uma turma de sétimo ano no Colégio Aplicação (CA - UFSC), decorrente da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC).

Ainda na seção **Alvorecer**, o professor Sebastião Elan dos Santos Lima, juntamente com as graduandas Ana Paula de Souto, Ana Sara de Sousa Silva e Isabela Pereira de Araújo Dantas, analisam a vivência das perdas simbólicas na maternidade, compreendidas como um luto não reconhecido, a partir da obra cinematográfica “Como Seria Se...?” (2002), procedendo com uma análise comparativa entre o longa-metragem e o referencial teórico do campo da Psicologia, buscando identificar semelhanças entre os achados de cunho científico e o que foi representado na ficção.

Em “SERTÃO PUNK: Novas perspectivas utópicas decoloniais na América Latina a partir da ficção especulativa”, Mariana Teixeira nos traz a noção de utopia no ocidente e sua consequência de fabulação pejorativa do nordeste brasileiro. Buscando a historiografia, a autora volta-se para a análise da construção de modernidade positivista endossada pelas narrativas visuais no Brasil. A autora acresce que, nesse cenário, sugere-se que a utopia do amanhã deve partir de outro eixo, propondo uma investigação das produções e publicações acadêmicas, visuais e literárias do movimento estético sertão punk, movimento esse gestado na ficção futurista do afrofuturismo, realismo mágico e solarfunk, que tenciona pensar o futuro por uma ótica não desenvolvimentista, de resgate de saberes e tecnologias ancestrais como estratégia de sobrevivência.

Para finalizar a seção **Alvorecer**, o trabalho “MAPEANDO A HABITAÇÃO DE ESPAÇOS CULTURAIS E ARTISTAS EM BRUSQUE (SC): Uma pesquisa artística” de Emilli Ouriques e Pedro Valentim mapeou espaços culturais e artistas em Brusque, enfocando entre dados levantados o papel da formação de público na ocupação de espaços artísticos de uma cidade.

Na seção **Ensaio Visual**, Rafael Frota em “METAMATÉRIA: ANIMA” reflete a capacidade que os indivíduos têm de criar espaços, físicos ou imaginários, que os permitam resistir e existir em meio à uma realidade hostil, a exemplo da pandemia de COVI-19. O autor parte da noção de *heterotopias*, nome dado por Michel Foucault a esses espaços. Na sessão fotográfica “on-line”, realizada pelo autor, pode ser entendida como

uma dessas heterotopias; um contraespaço que, segundo o autor, viabilizou a criação de ensaios fotográficos mesmo em meio a uma rigorosa imposição de distanciamento social.

Ainda na seção de ensaio visual, Leonardo Jacó nos propõe a série “Progresso evolucionista” que consiste no resultado de uma oficina promovida pelo Instituto Sérvulo Esmeraldo, no festival 93, em novembro de 2022, ministrada pelo artista Marcelo Zocchio, onde, segundo o autor, os participantes foram instigados a realizar uma deriva nas ruas centrais do Crato com imagens das décadas de 40-70 e compará-las com esses locais hoje em dia.

Maurício Júnior, por sua vez, contribui com a seção com o ensaio intitulado “FOTOGRAFIA PERIFÉRICA: reposicionamento do olhar social para a comunidade do Gesso”. Neste trabalho, o autor nos traz imagens que foram produzidas da Comunidade do Gesso, um bairro periférico do Crato, a partir de um passeio fotográfico com a temática “Fotografia e Direito à Cidade”, ocorrido em abril de 2022. A ação, segundo o autor, foi promovida pelo Coletivo Camaradas, grupo político que atua no campo da organização popular, bem como no fomento das variadas linguagens artísticas, sobretudo periféricas. A obra busca refletir sobre o papel da fotografia como instrumento de registro da memória coletiva, fazendo contraste entre o espaço em que a Comunidade do Gesso é inserida com elementos que compõem parte da cidade que é enxergada pelo público.

Em seu ensaio “FOTOGRAFIAS DO IMAGINÁRIO”, Vanessa Koiky nos traz o desdobramento poético inicial de uma pesquisa teórico-prática ainda em processo. Baseada em uma metodologia exploratória, a autora investiga o potencial imagético da fotografia para a criação de universos que estimulam outros modos de existência, a partir da noção de “heterotopias”, proposta pelo filósofo Michel Foucault. Partindo de hibridizações entre produção analógica - fotogramas produzidos em ampliador - e manipulação digital, a autora busca explorar como a combinação de diferentes registros fotográficos, com seus mais diversos significados, podem dar origem a essas heterotopias. Desse modo, a autora compreende que é por meio da fotografia que a mesma consegue criar um *mundo outro*, para, assim, estimular um *modo outro* de viver.

Nós, que compomos a Equipe Gestora da Revista Cidade Nuvens, preparamos esse material com bastante carinho para nossos estimados leitores. Desejamos que o leitor tenha uma leitura prazerosa e que a mesma proporcione uma rica experiência através dos conhecimentos que são produzidos pelos pesquisadores que contribuíram grandemente para este número.

Equipe Gestora

EXPEDIENTE

Revista Cidade Nuvens, periódico sobre Artes do Centro de Artes Reitora Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau, da Universidade Regional do Cariri (URCA-CE).

Universidade Regional do Cariri
Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa
Centro de Artes Reitora Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau

Reitoria

Dr. Carlos Kleber Nascimento de Oliveira
Profa. Dra. Maria do Socorro Vieira Lopes

Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa

Dr. Edson Soares Martins
Dra. Juliana Maria Oliveira Silva

Centro de Artes Reitora Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau

Dra. Ana Cláudia Lopes de Assunção

Revista Cidade Nuvens

Núcleo Gestor 2023

Dra. Andréia Aparecida Paris - Departamento de Teatro
Dra. Cecília Lauritzen Jácome Campos - Departamento de Teatro
Dr. Yuri de Andrade Magalhães - Departamento de Teatro
Francisca Amanda do Nascimento Silva (bolsista) - Departamento de História
Luana Barros Duarte (bolsista) – Departamento de Enfermagem
Luis Felipe dos Santos Leal (bolsista) - Departamento de Artes Visuais

Diagramação e Projeto Gráfico

Me. Flaudemir Sávio Sousa Mendes – Departamento de Artes Visuais

CIDADE
NUVENS

Capa

Sérgio Henrique CarvalhoVilaça
(Capa comemorativa dos 15 anos do Centro de Artes - URCA)

Homenagem a Maria Mozuelly

Imagens produzidas por alunos do Centro de Artes

Equipe de Revisão

Prof^ª. Áquila Cruz de Melo

Dr. Adílio Junior de Souza

Esp. André Luiz dos Santos

Esp. João Vítor Zanato

Conselho Editorial

Ana Mae Barbosa – (USP)

Angela de Castro Reis (UNIRIO)

Arthur Marques (UFPB)

Beatrice Picon Vallin (CNSAD)

(Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique)

Christine Pires Nelson de Mello (PUC-SP)

Eduardo Tudella (UFBA)

Fernando Villar (UnB)

José Sávio Oliveira de Araújo (UFRN)

Lúcio Agra (UFRB)

Marcos Machado (UFGD)

Madalena Zaccara (UFPE)

Mariana Lage (UFJF)

Michele Cabral (UFMA)

Narciso Telles (UFU)

Nobuyoshi Chinen (USP)

Raphael Fonseca (UFRJ)

Sandra Meyer (UDESC)

Sandra Rey (UFRGS)

Revista Cidade Nuvens

Centro de Artes: endereço: Av. Padre Cícero, 1348. São Miguel. Crato-CE

revista.cidadenuvens@urca.br

**AUTORES
DESTA EDIÇÃO**

CAPA

Sérgio Henrique CarvalhoVilaça

Ana Lúcia Alves Lucchese

Cícero Alan Pereira Alves

Giovanna Galisi Paiva

Rodrigo Tomaz da Silva

Pedro Henrique Carneiro Tavares

DESDOBRAMENTO - ENTREVISTA

Sarah Marques Duarte

Tania Alice

ALVORECER

Ana Clara Santos Oliveira

Tharciana Goulart da Silva

Sebastião Elan dos Santos Lima

Ana Paula de Souto

Ana Sara de Sousa Silva

Isabela Pereira de Araújo Dantas

Mariana Teixeira

ENSAIOS VISUAIS

Rafael Frota

Leonardo Jacó

Maurício Valdemar Jerônimo Junior

Vanessa Cristiane Rodrigues Koiky

SUMÁRIO

ARTIGOS

ANA MENDIETA NAS ESPIRAIS DO TEMPO: Estratégias performativas de interação com o público a partir do conceito de tempo espiralar 16
Ana Lúcia Alves Lucchese

PROVOCAÇÕES DE UM EDUCADOR-ARTISTA SOBRE O CAPÍTULO DOIS DA PARTE II DO LIVRO “A ANÁLISE DOS ESPETÁCULOS” DE PATRICE PAVIS 27
Cícero Alan Pereira Alves

A PERFORMANCE DA DOR EM ANGÉLICA LIDDELL 37
Giovanna Galisi Paiva

JOGOS DE IMPROVISACÃO TEATRAL NA FORMAÇÃO DO ARTISTA-PROFESSOR-PESQUISADOR: Um breve estudo bibliográfico 45
Rodrigo Tomaz da Silva

COMPOSIÇÃO DE OBRAS MUSICAIS EM ATONALISMO LIVRE E DODECAFÔNICO 54
Pedro Henrique Carneiro Tavares

DESDOBRAMENTO - ENTREVISTA

EU QUERO É VER O PINGO ROSA, QUERO VER ISSO ACONTECENDO
O ensino da performance como prática de encantamento e de fazer sonhar 77
Sarah Marques Duarte
Tania Alice

ALVORECER

BAGAGEM ESCOLAR: O estágio supervisionado e o papel da experiência do educando no ensino de Artes Visuais 88
Ana Clara Santos Oliveira
Tharciana Goulart da Silva

AS PERDAS SIMBÓLICAS NO TORNAR-SE MÃE: Uma análise fílmica de um luto não reconhecido. 99
Sebastião Elan dos Santos Lima
Ana Paula de Souto
Ana Sara de Sousa Silva
Isabela Pereira de Araújo Dantas

**SERTÃO PUNK: novas perspectivas utópicas
decoloniais na América Latina a partir da ficção especulativa** 108
Mariana Teixeira

ENSAIOS VISUAIS

METAMATÉRIA: Anima 118
Rafael Frota

PROGRESSO EVOLUCIONISTA 122
Leonardo Jacó

**FOTOGRAFIA PERIFÉRICA:
Reposicionamento do olhar social para a Comunidade do Gesso** 128
Maurício Valdemar Jerônimo Junior

FOTOGRAFIAS DO IMAGINÁRIO 137
Vanessa Cristiane Rodrigues Koiky

ARTIGOS

CIDAD-
NUEVENS

ANA MENDIETA NAS ESPIRAIS DO TEMPO: Estratégias performativas de interação com o público a partir do conceito de tempo espiralar.

Ana Lúcia Alves Lucchese¹

RESUMO

Buscando referências nas culturas que foram inspiração na pesquisa poética e identitária da artista cubana Ana Mendieta (1948-1985), elabora-se um encontro na encruzilhada entre suas ideias e cosmopercepções Bantu e Iorubá, sobretudo pela noção de tempo espiralar. Em conjunto a Leda Maria Martins e Genevieve Hyacinthe, discute-se as estratégias performativas da artista, especialmente na sua relação e de suas obras com o público.

Palavras-chave: Arte de performance, diáspora africana, tempo espiralar.

ANA MENDIETA IN THE SPIRALS OF TIME: Performative strategies on interaction with public within the african concept of the spiral time.

ABSTRACT

Looking through cultures that were inspirational references for the poetics and identity search on the work of the Cuban artist Ana Mendieta (1948-1985), this article presents the encounter at the crossroads between her ideas and the Bantu and Ioruba cosmoperceptions, primarily through the notion of spiral time. Therefore, the objective is to discuss the performative strategies of the artist, particularly her/her work's relationship with the public. The theoretical support is Leda Maria Martins' and Genevieve Hyacinthe's research works.

Keywords: Performance art, african diaspora, spiral time.

1 INTRODUÇÃO

A artista cubana Ana Mendieta (1948-1985), radicada nos Estados Unidos, é conhecida por ter desenvolvido entre os anos de 1970 e 1980 trabalhos performativos envolvendo materiais e paisagens da natureza, como sangue, terra, penas, areia e água. Foi enviada ainda na infância para orfanatos nos Estados Unidos, passa a ser alvo de racismo e inicia uma jornada em torno de sua identidade. De escritos e entrevistas, sabe-se que sua poética, bem como estudos sobre culturas originárias do oeste africano e da península de Yucatán, relacionam-se com sua busca por identidade e seu posicionamento crítico à colonização e subalternização de pertencentes ao sul global no circuito artístico estadunidense:

“Existe um momento específico na história em que as pessoas tomam consciência de si e passam a se perguntar sobre quem são. (...) Nós existimos?... Questionar nossas culturas é questionar nossa própria existência, nossa realidade humana. Confrontar este fato significa adquirir consciência de nós mesmas. Isso, por sua vez, transforma-se numa busca, um questionamento de quem somos nós e como iremos nos perceber. (...) Como mulheres não brancas, nossas lutas são duplas.” (Ana Mendieta, *Dialéticas do Isolamento: Uma exposição de mulheres artistas do Terceiro Mundo nos Estados Unidos*, 1980)

Pesquisadoras como Olga M. Viso, Jane Blocker, Gill Perry e Genevieve Hyacinthe debruçaram-se em

¹ Mestranda em Artes Visuais pela linha de pesquisa História, Teoria e Crítica da Arte pela Universidade Estadual de Campinas. Orientadora: Maria de Fátima Morethy Couto.

defender a passagem dos trabalhos de performance de Mendieta para as “esculturas de corpo-terra”², ou seja, o desaparecimento da presença do corpo da artista na obra, como características da performatividade. Ou seja, seus trabalhos configuram-se como obras performativas. A produção de imagens a partir de suas esculturas de corpo-terra em locais como sítios arqueológicos, praias, praças públicas e parques ecológicos conta com nenhum ou poucos espectadores no momento de criação, mas, paradoxalmente, suas obras possuem capacidade de interação com públicos heterogêneos. Possivelmente, a graduação no curso *Intermedia Art*, criado por Hans Breder (1935-2017) na Universidade do Iowa, influenciou em sua relação com fotografia e vídeo.

Entre os anos de 1972 e 1981, observa-se maior presença de materiais ou visualidades que remetem a rituais de religiões afrocubanas como *Santería* e *Abakuá*. Suas obras passam a envolver conceitos de tais cosmopercepções³ e até mesmo objetos que são comumente vendidos em mercados e feiras ao ar livre - galinhas, pombos, flores, velas pretas, pólvora são utilizados pela artista em suas investigações intermédias. Tais elementos são reorganizados conceitualmente pela artista, que não mimetiza um ritual ou função específica destes nos terreiros. Enquanto aos conceitos, são também evocados metaforicamente. Realizam-se, portanto, operações de sentidos, que prestam à poética: muitas das obras neste período possuem títulos que remetem às diásporas centro-oeste africanas, *Bantu* e *Iorubá*, presentes em Cuba, evocando divindades (como é o caso de “*Ochún*”, 1981), espíritos encantados (“*Ñañigo Burial*”, 1976) e aos próprios elementos utilizados em rituais, bastante difundidos (“*Sangue + penas*”, 1974).

Genevieve Hyacinthe (2019) defende que tais características indicam o desaparecimento da artista como “uma intensa e sociopolítica performatividade do Atlântico Negro” (Ibid, p. 13). O conceito é explicado no decorrer de sua tese, mas podemos dizer que seus pontos argumentativos centrais são: 1) O uso de elementos materiais e poéticos advindos de diásporas africanas; 2) a presença do corpo da artista como, mesmo que temporária - na produção de um objeto, por exemplo - ou alusiva, que leva à constante negociação da identidade da artista por parte dela e do público; 3) postura crítica à colonização; 4) a atuação sobre o tempo e espaço, gerando interação com um público heterogêneo.

Aqui, traço um breve encontro entre este último (item 4) e o tempo espiralar - seja pelas diferentes escolhas da artista em apresentar ao público suas esculturas de corpo e terra, como através do vídeo e da fotografia ou da arte pública, seja pelos materiais e locais escolhidos, cujos significados variam para diferentes espectadores - em três trabalhos realizados entre os anos de 1980 e 1981: “*Birth (Gunpowder Works)*”, 1981; “*Ceiba Fetish*”, 1981; e “*La Vénus Negra*” (1980-81). Produzidas a partir de ações sobre a natureza, concebidas pela artista como ritualísticas, as obras aqui apresentadas não se configuram como registros de ação, mas como partes constituintes de obras performativas. Desta maneira, os variados formatos ou meios são, em conjunto, uma obra performativa.

Associo as diferentes estratégias de relação público-obra com o conceito de tempo espiralar, uma noção basilar das cosmopercepções *Iorubá* e *Bantu*. Considerando os estudos decoloniais, sua relevância às artes visuais e a postura crítica de Mendieta sobre a colonização, justifica-se o uso destes conceitos

2 Tradução livre de “*Earth-body sculptures*”.

3 A preferência pelo termo em detrimento a “*cosmovisões*” parte da pesquisadora oxunista *Oyèrónkẹ Oyèwùmí*, que em “*A invenção das mulheres*” (2021) apresenta o pensamento ocidental como muito fixado ao visual, enquanto o *Iorubá* e de outras culturas do continente africano teriam uma concepção de mundo mais ligada à percepção como totalizadora de experiências entre o pensamento “*racional*”, a intuição e a vivência através do corpo como inteireza.

como forma de relacionar o processo da artista com as culturas com as quais a mesma nutria um fascínio⁴, historicamente relegadas como conhecimento (Quijano, 2019) e, conseqüentemente, estiveram distantes como epistemologias a serem tratadas na pesquisa sobre artes visuais.

Tais argumentos partem do pressuposto de que os trabalhos realizados no ano de 1981 coincidem com o período em que estava finalizando seus estudos nos cursos de História da Arte Africana e em sua pós-graduação em antropologia, onde pesquisou culturas do oeste africano, a Santería e sociedades “pré colombianas”, além de escrever sobre obras de artistas críticos à colonização, como o cubano Wifredo Lam (1902-1982) (Blocker, 1999; Hyacinthe, 2019).

1. O tempo espiralar na obra de Ana Mendieta.

A Rainha Conga, poeta, dramaturga e pesquisadora Leda Maria Martins elabora a ideia de tempo espiralar com base em tradições centro-oeste africanas, sobretudo tradições Bantu-Kongo, e em suas diásporas e encontros com o território hoje nomeado Brasil. Em sua ontologia, as espirais bailam em movimento de continuidade, “que retorna, reestabelece e também transforma” (Martins, 2021, p. 63). É nesse tempo onde se inscreve a ancestralidade, representando não a ideia de passado fossilizado, mas da possibilidade. Mais do que uma junção entre as formas ocidentais encaixotadas em passado, presente e futuro, o que se experiencia é um “ser-sendo”, que dança em dupla com o tempo ancestral.

A performatividade, nesse sentido, inscreve-se como participando desse bailado, que se situa sempre em relação de duplo tempo-espaco, e anuncia o corpo, suas vestes, vozes e rastros enquanto agente e tela da tessitura do conhecimento. Assim, é possível elaborar um encontro entre Martins e Hyacinthe, no sentido de que o conceito de performatividade do Atlântico Negro, cunhado por esta última, inscreve-se no tempo espiralar.

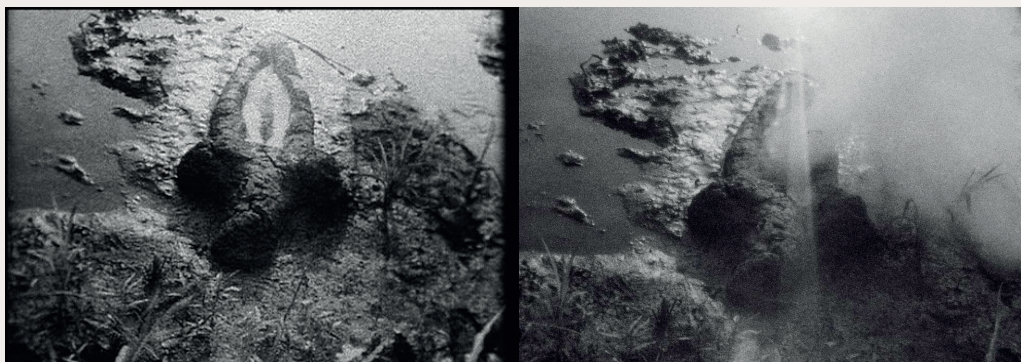
A fim de melhor organizar a discussão, as associações ao tempo espiralar estão em três frentes de leitura, todas proporcionadas pelos trabalhos performativos selecionados: 1) o processo criativo; 2) a escolha de locais e materiais específicos; 3) relação com acontecimentos históricos e narrativas populares - pelo envolvimento com locais históricos, personagens populares em determinada nação ou acontecimentos, como é o caso do processo histórico de colonização.

1.1. No processo criativo

Uma figura humana feita em barro, a mistura entre terra e água, solta uma fumaça branca por onde parecem ser suas entranhas (fig. 1 e 2). Ela está sobre uma terra bastante úmida, o enquadramento nos leva a imaginá-la em uma península. No vídeo, não há áudio. A fumaça cobre todo o campo de visão e, aos poucos, abre espaço para uma nova forma que surge na barriga desta silhueta em relevo, cauterizada internamente. Intitulado “Birth (Gunpowder Works)”, o filme silencioso e em preto e branco possui ao todo quase três minutos e foi produzido em 1981.

4 “Foi provavelmente durante minha infância em Cuba que me fascinei pela primeira vez pela cultura e arte primitivas [sic]. Parece que essas culturas possuem um conhecimento interior, uma proximidade com recursos naturais. E é esse conhecimento que dá realidade às imagens que eles criaram.” (Mendieta, 1981, p. 194 apud Hyacinthe, 2019, p. 28. Tradução livre.)

Figuras 01 e 02: Birth (Gunpowder Works), 1981, frames de filme silencioso Super 8mm, 2' 59". The Estate of Ana Mendieta Collection, LLC. Galeria



Lelong & Co.
Buffalo AKG Art Museum/Divulgação.

Apesar da associação com a indústria bélica, a fundanga (kimbundu-banto para pólvora) é um material utilizado em rituais de descarrego nos terreiros. Com as informações dadas pelas imagens criadas por Mendieta e pelo título que as acompanham, diversas associações poderiam ser feitas, a depender da bagagem de quem as interpreta e do conhecimento (ou não) que se tem das circunstâncias em que estava a artista: a relação da pólvora com a conquista colonial e o violento “nascimento” de nações sobre os territórios invadidos; o “renascimento” e a transformação de uma pessoa que passou por um processo de limpeza com a fumaça de fundanga; a dor da separação do corpo onde a pessoa é criada, ou da perda, já que a região onde seria o ventre é aberta pela explosão; o isolamento, pela semelhança visual da figura incorporada na paisagem com uma ilha (Cuba).

Declarações de Mendieta sobre seu processo criativo sugerem que essa variabilidade de possibilidades de interpretação é intencional, sendo uma estratégia constituinte de seu processo criativo. Em entrevista concedida à Joan Marter (1985), a artista explica que as ações por ela realizadas sobre a natureza na criação de silhuetas visavam a produção de imagens “congeladas” e o controle do que seria visto pelo público já que passavam por um processo rigoroso de seleção:

“MARTER: Então você trabalha pela imagem ‘congelada’...”

MENDIETA: Sim, exatamente. E eu realmente queria controle. Veja, quando eu estava fazendo este trabalho [silhuetas], eu tirava um rolo todo de filme, certo? Mas eu escolhia apenas uma imagem. Sempre tive todas comigo, mas tinha uma que eu falava ‘Ok, este é o trabalho que quis fazer’. De certa forma, estou controlando o que você está vendo [da ação, do acontecimento].” (“Ana Mendieta in Joan Marter’s Interview.”, 1985 apud Hyacinthe, 2019, p. 200)

Ao fazer das filmagens e fotografias partes essenciais de sua prática artística, Mendieta complexificou o “imediatismo da presença física” prometido pela arte de performance (Osterweil, 2015), por ela criticado (1985):

“Eu não gosto desse tipo de imediatismo [interação fugaz entre artista e espectador na arte de performance]. Eu gosto de coisas que possam ser digeridas. Isso é algo legal sobre a arte. Você pode voltar e olhar de novo e de novo.”⁵ (Ibidem, p. 78).

5 Tradução livre. Texto original: “I don’t like that kind of immediacy [fleeting interaction between the artist and viewer as in performance art contexts]. I like a

Partindo disso, as intenções ou condições de sua criação, ficam abertas para (re)interpretações por parte do espectador, que pode acessar as imagens a qualquer momento e em locais diferentes de onde elas foram produzidas.

Assim, o que poderia ser entendido como registro de uma ação ou de um acontecimento, configura-se, na verdade, como obra de arte constituinte da performatividade. Segundo a categorização de Blocker (1999) e Hyacinthe (2019), são obras performativas, constituídas por múltiplos formatos: escultura, fotografia e vídeo. A “polissemia” está relacionada não só às imagens em si, mas principalmente à variabilidade de formatos com os quais Mendieta trabalhava. Essa permeabilidade que encontramos para a classificação de obras produzidas por Mendieta entre tantos formatos, como imagens, esculturas e ações, bem como o conceito por ela cunhado de esculturas de corpo-terra, denotam um fazer artístico que se desloca, ainda que ligeiramente, de um pensar ocidentalizado e atua como uma espécie de encruzilhada entre referências europeias, estadunidenses, de povos originários e em diásporas africanas.

Essa discussão nos possibilita, ainda, argumentar que a estratégia de criação de imagens que possam ser reinterpretadas com o passar do tempo, descrita aqui como parte de seu processo artístico, realiza operações de sentido dentro de uma noção de tempo espiralar, a passo que acompanha

“(…) um tempo ontologicamente experimentado como movimentos contíguos, e simultâneos de retroação, prospecção e reversibilidades, (...) sincronia de instâncias compostas de presente, passado e futuro”. (Martins, 2021, p. 63).

2.2. Escolha de locais e materiais específicos

Outras camadas de relação com este conceito são evocadas pelo performativo *Ceiba Fetish* (fig. 3). Produzida no ano de 1981 na praça Memorial de Cuba, em Miami, conta com um tipo de relação com o público mais incomum para os trabalhos performativos de Ana Mendieta. Na obra, vemos uma figura humana que poderia até ser intersexo, pela presença de um falo e vulvas (fig. 4).

Figura 03: Ana Mendieta, *Ceiba Fetish*, 1981. Fotografia em preto e branco, s/d. The Estate of Ana Mendieta Collection, LLC. Galeria Lelong & Co.



thing that can be digested. That's the nice thing about art. You can go back and look at it again and again." Entrevista de Joan Marter e com Ana Mendieta, 01 de fevereiro de 1985.

Figuras 04 e 05: À esquerda, Ana Mendieta, *Ceiba Fetish*, 1981. Fotografia em preto e branco. The Estate of Ana



Mendieta Collection, LLC. À direita, Christina A. León, fotografia digital na Praça Memorial de Cuba, 2017.
Post 47/Divulgação.

Sabe-se que a silhueta foi produzida com cabelos, anteriormente coletados por Ana Mendieta em barbearias cubanas (Léon, 2019; Hyacinthe, 2019). O título dado às fotografias infere que a árvore seria do gênero *Ceiba*, sagrada tanto para os Maia, que ocuparam, entre outros, o território hoje conhecido como México, como para os santeros cubanos, que cultuam divindades das diásporas iorubá, tendo um processo de diáspora culturalmente bastante similar ao que vemos nas Comunidades Tradicionais de Terreiros no Brasil.

No panteão iorubano, os orixás são ancestrais que se divinizaram. Iroko é o orixá-árvore, representado em África pela espécie *Milicia excelsa* (fig. 6 e 7). Já no panteão Bantu-Kongo, *Kitembu* ou Tempo é uma divindade cultuada ao pé das árvores, porém possui princípios filosóficos diferentes de Iroko - a presença de povos de origem Bantu é anterior aos Fon e Iorubá, pelo menos no Brasil. Com as diásporas forçadas de povos do oeste africano no Atlântico Negro, transformações estratégicas ocorreram: no Brasil, Iroko é geralmente associado à gameleira (*Ficus insipida*), em Cuba, a associação costuma relacionar-se ao gênero *Ceiba*. A árvore possui papel central para a Santería, pois é onde comunidades reúnem-se para realizar uma série de rituais (Hartman, 2011).

Uma possível ligação entre a figura com falo criada por Mendieta e a *Ceiba* seria Eleggua, pois é simbolicamente associado ao falo, forma esculpida em seus cabelos ou no porrete que carrega, segundo a tradição oral. Eleggua é para os santeiros a uma divindade similar à cultuada no Brasil como Exu (Alfonso, 1994), sendo o orixá que possui domínio sobre as dobras e reversibilidades do tempo em espiral, sendo a encruzilhada seu ponto de força. Conhecido como senhor dos caminhos/das possibilidades, seria também responsável pela comunicação entre humanos e orixás, o que confere sua popularidade entre praticantes de religiões da referida matriz cultural.

Figuras 06 e 07: À esquerda, *Milicia excelsa* (Iroko) no parque Porto Novo, Benin. À direita, mulheres performando dança ritual em frente à árvore Iroko, no Benin.



Divulgação/Wikipedia e Danita Delimont/Alamy Stock Photo, respectivamente.

Tais informações nos oferecem pistas pelas quais a silhueta tenha se tornado emblemática para frequentadores do bairro, que, segundo Mendieta, passaram a deixar oferendas sagradas em seus pés, como uma imagem de Santa Bárbara, amuletos, partes de galinhas, velas e conchas. (Hyacinthe, 2019).

Em 2019, Christina A. León relata que, ainda que o parque seja ocupado por flamboyants e outras *Ceiba*, praticantes da Santería continuam fazendo oferendas na mesma árvore, que possui algumas marcas deixadas pela decomposição dos fios de cabelo sobre o tronco (fig. 5). Os cabelos são matéria orgânica utilizada presentes na ritualística de terreiros, carregam simbologias como a ancestralidade, a vida, a saúde mental, os pensamentos e personificam também os indivíduos do qual foram retirados os cabelos.

Vale ressaltar que estamos diante de dois formatos que constituem um trabalho performático: escultura (intervenção pública) e fotografia. Ambos incorporam a performatividade do Atlântico Negro movimentada a partir desse encontro entre significações culturais múltiplas de certos objetos, materiais, localizações, paisagens e a consequente interação com públicos diversos. Essas diferentes formas de interação conferem a “sincronia de instâncias compostas de presente, passado e futuro”, descrita por Martins (2021).

Com isso, é possível argumentar que a fotografia proporciona uma fissura no tempo linear a passo em que permite a retroação, “congelando” a figura sobre a árvore, e a prospecção, pelas (re)interpretações que ocorrem em diferentes meios - seja pela crítica, por públicos em centros culturais, ou pelas “reversibilidades” aguçadas via ação de moradores sobre seus significados, já que estes que reformulam o que seria essa imagem por meio de uma memória ao manter sacralizada aquela *Ceiba* específica, ainda que o contorno humano nela produzida já esteja praticamente irreconhecível (fig 5). Portanto, entende-se que são características do processo artístico de Ana Mendieta dentro do tempo espiralar não só a flexibilidade de formatos para suas obras, mas também de significados que elas remetem, englobando percepções sócio-históricas que atravessam as premissas linearidade temporal.

1.2. Associações com acontecimentos históricos e narrativas populares.

Em 1981, Mendieta é convidada a enviar um texto para a revista feminista *Heresis*. É um trabalho performativo composto por uma lenda que remete ao processo histórico do colonialismo, recontada nas palavras da artista e uma frase escrita por extenso no entorno de uma fotografia de 1980 (fig. 8): “*La Vênus Negra, based on a cuban legend*” (Tradução livre: “A Vênus Negra, baseado em uma lenda cubana”). A história, criada por criollos, é uma narrativa identitária sobre a formação racial de Cuba, pois descreve a relação entre uma personagem negra e indígena, a Vênus Negra, e os colonizadores espanhóis. Conta-se que, em todas as tentativas de capturar e forçar a personagem principal a viver como os colonizadores, os mesmos sofriam com a improdutividade das plantações no território por eles invadido.

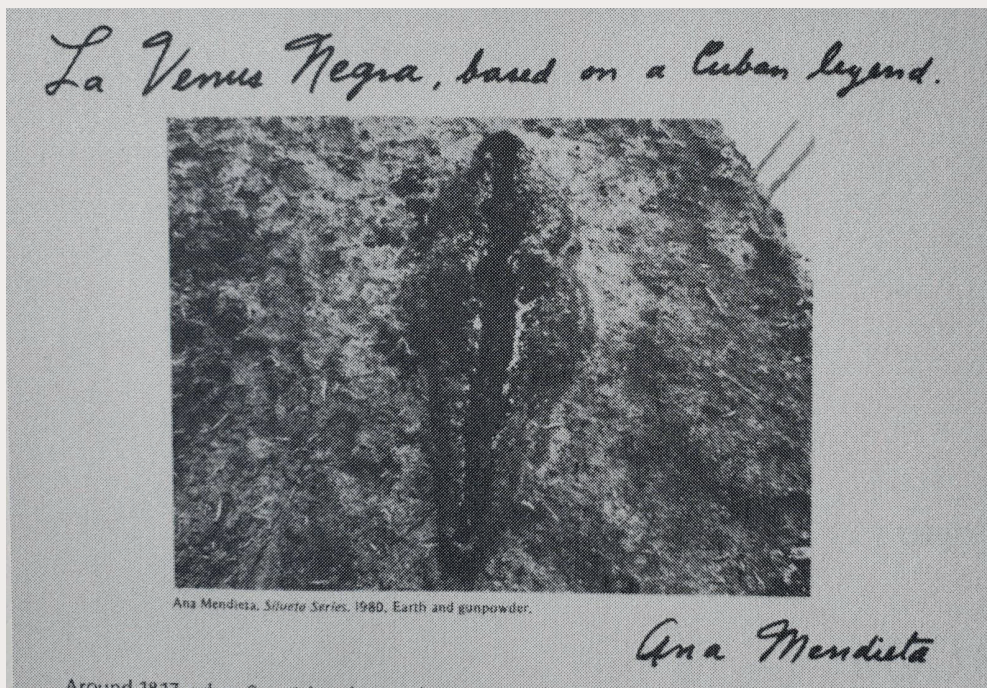
“De tempos em tempos, com o passar dos anos, os cidadãos de Cienfuegos tentavam novamente civilizar a Vênus Negra. Mas cada vez seus protestos passivos forçaram-nos a mandá-la de volta, onde ela reinava em solitude com a garça azul e a pomba branca, seus únicos súditos. (...) Atualmente, a Vênus Negra se tornou um símbolo lendário contra a escravidão. Ela representa a reafirmação de uma pessoa livre e ‘natural’ que se recusou a ser colonizada.” (Mendieta, 1981 apud Blocker, 1999, p. 115. Tradução livre)

Elementos simbólicos presentes no texto, como a garça azul, a pomba branca e braceletes de ouro, evocam um sentido espiritual à história, sobretudo sob o ponto de vista dos itãs - histórias dos orixás repassadas oralmente, revelam aspectos simbólicos sobre as ferramentas utilizadas por cada, como o abebé e os braceletes dourados de Oxum, ou o pombo de Obatalá, divindade responsável pela criação dos seres humanos, bem como seus hábitos, costumes, condutas e outras informações que são utilizadas em rituais nos terreiros.

A coloração azul da garça e o fato de ser uma ave costeira pode remeter, ainda, à Iemanjá, mãe dos orixás e senhora das águas salgadas no Atlântico Negro, divindade bastante importante nas religiões que partilham da referente matriz. Ambas as divindades femininas aparecem com certa recorrência em suas produções nas praias e rios, como por seus nomes intitulados em “Ochún” (1981) e “Encanto para Olokun/Yemoyá” (1981).

Observando a silhueta (fig. 9), reconhecemos uma técnica semelhante àquela utilizada em “Birth (Gunpowder Works)”. Além disso, o formato sinuoso é similar às representações das divindades femininas aqui citadas, por se tratar de orixás relacionadas à maternidade e à fertilidade.

Figura 08: Detalhe do projeto de Ana Mendieta para a revista feminista Heresis.



Fotografia da página 115, Blocker, 1999.

Figura 09: Ana Mendieta, "Black Venus", 1980. Fotografia em preto e branco.



Galeria Lelong & Co. The Estate of Ana Mendieta Collection, LLC.

Ao ser associada com o texto em uma revista de estudos feministas da década de 1980, a silhueta criada sobre a terra com pólvora, como uma cicatriz, compõe o trabalho performativo e proporciona interpretações não somente em torno às violências da colonização sobre a terra e as pessoas, como também à agência de comunidades historicamente oprimidas em forma de resistência. Uma cicatriz é uma marca que se mantém em evidência na pele da terra, ou seja, que resiste ao tempo. Assim como a personagem da

lenda, como “uma pessoa livre e ‘natural’ que se recusou a ser colonizada” (Ibid), as culturas em diáspora que sobreviveram, sobretudo, pelo trabalho de tradição oral das comunidades de terreiros, também espaços de luta política.

Os movimentos de retorno ao passado ancestral por parte do performativo “La Vénus Negra” atravessaram diferentes camadas de sentido presentes na história bastante popular em Cuba e, com isso, proporcionou um reencontro com o passado-presente a partir de novas associações que dele emergiram, baseadas nos diferentes formatos presentes: fotografia, escultura e texto. Enquanto dialoga com o presente-endo, pelos públicos interessados em lutas sociais e por suas simbologias espirituais, é também uma pedra lançada sobre o “passado”, noção ocidental, rasgando-se uma abertura para o tempo em espiral: “Nas temporalidades curvas, tempo e memória são imagens que se refletem.” (Martins, 2021, p. 23)

Diria, ainda, que esse tipo de proposta abre caminhos para (re)imaginações coletivas de nosso presente-endo, deste momento que habitamos e de seus desenrols, não só pelo meio de circulação em que se apresenta à época, como pelas possibilidades dadas ao recente resgate por parte de pesquisas das artes visuais sob ponto de vista crítico à colonização.

2. Considerações finais

Os três trabalhos performativos aqui elencados proporcionaram um encontro, ainda que breve, das associações entre obras de Ana Mendieta desenvolvidas nos anos de 1980 e 1981 e as noções de tempo espiralar. Pontos específicos de confluência emergiram na discussão a partir desses trabalhos, como o processo criativo, a escolha de local e materiais e associações com acontecimentos históricos e narrativas populares, sendo o último ponto especialmente relacionado à noção de performatividade do Atlântico Negro, cunhado por Hyacinthe (2019).

Em alguns casos, a quebra com a ideia de linearidade temporal desenvolve-se passo os seus títulos, que invocam o tempo, a história, figuras históricas e lendas compartilhadas por determinados imaginários, em conjunto a fatores como a localização em que a obra foi realizada, ou o uso metafórico de materiais comuns a sagrados de diásporas oeste-africanas, são reorganizados poeticamente por parte da artista, gerando também diferentes formas de interação com públicos variados.

Essa estratégia performativa, de caráter transdisciplinar, apoia-se no encontro entre tais elementos que, como afluentes de rios, desembocam em novas *encruzas* e (re)interpretações. Desta maneira, podemos dizer que se associam em sincronia ao tempo espiralar, a passo que dissolvem, em seus bailados, as noções lineares de passado, presente e futuro. Portanto, trabalham em coerência à concepção de tempo espiralar, formulada pela Rainha Conga Leda Maria Martins.

REFERÊNCIAS

ALFONSO, José Luis Hernández. **Os donos das encruzilhadas: uma aproximação à estética do candomblé e da santería a partir de um estudo comparativo dos suportes materiais de Exú e de Eleguá**. 1994. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994. Disponível em <<https://repositorio.usp.br/item/001179044>>. Último acesso em 30 de setembro de 2023.

BLOCKER, Jane. **Where is Ana Mendieta?: Identity, performativity, and exile**. Duke University Press, 1999.

HARTMAN, Joseph. **The Ceiba tree as a multivocal signifier: Afro-Cuban symbolism, political performance, and urban space in the Cuban republic.** Hemisphere: Visual Cultures of the Americas, v. 4, n. 1, p. 16, 2011. Disponível em <<https://core.ac.uk/download/pdf/151582905.pdf>>. Último acesso em 30 de setembro de 2023.

HYACINTHE, Genevieve. **Radical Virtuosity: Ana Mendieta and the Black Atlantic.** MIT Press, 2019.

LEÓN, Christina A. Trace Alignment: **Object Relations after Ana Mendieta.** In: Post 44, (?), Someone Else's Object, 2019. Disponível em: <<https://post45.org/2019/12/trace-alignment-object-relations-after-ana-mendieta/>>. Último acesso em 29 de novembro de 2022.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela.** Editora Cobogó, 2021.

OSTERWEIL, Ara. Bodily Rites: **The Films of Ana Mendieta.** Artforum, 2015. Disponível em <<https://www.artforum.com/features/bodily-rites-the-films-of-ana-mendieta-226183/>>. Último acesso em 30 de setembro de 2023.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.** Espacio Abierto, v. 28, n. 1, p. 255-301, 2019.

PROVOCAÇÕES DE UM EDUCADOR-ARTISTA SOBRE O CAPÍTULO DOIS DA PARTE II DO LIVRO “A ANÁLISE DOS ESPETÁCULOS” DE PATRICE PAVIS

Cícero Alan Pereira Alves¹

RESUMO

O referido artigo parte de um estudo reflexivo, que inicia e se amplia na disciplina *Musicalidade na cena e no texto teatral*, componente curricular optativa do Mestrado Acadêmico em Artes Cênicas da Universidade Federal do Acre-UFAC, que tem por objetivo ampliar os conhecimentos e práticas em/na leitura de textos teatrais e/ou musicais, propondo a observação de obras artísticas, os estudos, teorias e a reflexão de como se dá o contexto das obras, a importância, o impulso, a formatação, as ideias, as montagens etc. Nesse trabalho, será refletida e problematizada o que é a voz, a musicalidade e o ritmo no texto, no corpo do ator/atriz na perspectiva, sobretudo de Patrice Pavis (2003) que é para a pesquisa, um impulso, adentrando as profundezas dos conceitos, referências e exemplos. Portanto, pretendo com este trabalho, não determinar e nem conceituar de forma hermética a voz, a música e o ritmo como únicas possibilidades, mas problematizar seus conceitos que estão ligados na pesquisa a obra teatral e ao trabalho do/da ator/atriz.

Palavras-chave: Pavis, voz, música, ritmo, Educador-artista.

PROVOCATIONS OF AN EDUCATOR-ARTIST ABOUT CHAPTER TWO OF PART II OF THE BOOK “A ANALYSIS OF SPECTACLES” BY PATRICE PAVIS

ABSTRACT

The aforementioned article is part of a reflective study, which begins and expands on the discipline *Musicality in the scene and in the theatrical text*, an optional curricular component of the Academic Master's Degree in Performing Arts at the Federal University of Acre-UFAC, which aims to expand knowledge and practices in/in the reading of theatrical and/or musical texts, proposing the observation of artistic works, studies, theories and reflection on how the context of the works occurs, the importance, the impulse, the formatting, the ideas, the montages, etc. In this work, what the voice, musicality and rhythm are in the text, in the body of the actor/actress from the perspective, especially from Patrice Pavis (2003) will be reflected and problematized, which is an impulse for research, entering the depths of concepts, references and examples. Therefore, with this work, I intend not to determine or hermetically conceptualize voice, music and rhythm as the only possibilities, but to problematize their concepts that are linked in research to theatrical work and the work of the actor/actress.

Keywords: Pavis, voice, music, rhythm, artist-Educator.

Reflexão inicial

Esse texto nasce de reflexões sobre a voz, a musicalidade e o ritmo, partindo do pressuposto de que a voz é um elemento físico, ou seja, é inerente ao corpo humano, parte da anatomia. A musicalidade é um elemento provocado por várias circunstâncias, inclusive pela voz e o ritmo que também é uma consequência e que pode ser provocado pelos dois elementos, voz e musicalidade.

O referido artigo, parte de um estudo imersivo, que se inicia e amplia-se na disciplina *Musicalidade na cena e no texto teatral* componente curricular optativa do Mestrado Acadêmico em Artes Cênicas da 1 Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas-PPGAC da Universidade Federal do Acre-UFAC, Pós-Graduado em Gestão Escolar e Graduado em Licenciatura em Teatro pela Universidade Regional do Cariri-URCA. artista-Educador-artista. E-mail: capereira2017@outlook.com

Universidade Federal do Acre-UFAC, que tem por objetivo ampliar os conhecimentos e práticas em/na leitura de textos teatrais e/ou musicais, propondo a observação de obras artísticas, os estudos, teorias e a reflexão de como se dá o contexto das obras, a importância, o impulso, a formatação, as ideias, as montagens etc. O objetivo da disciplina, também, fora um resultado prático com os alunos do mestrado por meio de textos teatrais e sua musicalidade, porém no semestre 2021.2, devido a pandemia da covid-19, sendo as aulas em formato remoto, foi um fator que comprometeu tal objetivo.

A disciplina aconteceu da seguinte forma: exposição de conteúdos pelo docente da disciplina Marcelo Alves Brum, postagem de livros (todos referentes à musicalidade, peças teatrais, óperas), vídeos (óperas, vídeos de peças e sonoridades) e conteúdos no Google Sala de Aula, o Google Classroom, cantinho usado por quase todos os professores dos componentes no semestre.

Em seguida, foi feita a exposição de conteúdos pelo docente e pelos discentes, na intenção de se obter diálogos e reflexões, bem como foi montado um calendário, onde cada mestrando pudesse estudar uma obra teórica sobre texto teatral, musical e expusesse na sala de aula virtual, como uma forma de trazer o ponto de vista interligando com todo o assunto trabalhado e estudado no componente.

Além das obras teóricas (a de Pavis, por exemplo), pudemos fazer análises, estudos e comparações entre diversas montagens teatrais/musicais, dentre outras como *A ópera do malandro*², de Chico Buarque e primeira montagem dirigida por Luís Antônio Martinez Corrêa, *O Telefone*³, de Gian Carlo Menotti e montado por Guilherme Lopes, *Forrôbodó-burleta de costumes cariocas*⁴, de Luiz Peixoto e Carlos Bittencourt, *O corvo*⁵, de Edgar Allan Poe, dentre outras obras, montadas por vários grupos em diferentes épocas.

Ao longo das discussões do semestre, comecei a pensar o que faria sentido para minha pesquisa na disciplina e, mais do que isso, o que poderia aproveitar nas minhas práticas como Educador-artista com meus alunos nos próximos trabalhos cênicos. Então, na divisão de assuntos para exposição no semestre, escolhi ficar com a obra de Patrice Pavis, precisamente o capítulo 2 na parte II da obra *A análise dos espetáculos* publicada em 1996, e aqui no Brasil em 2003. Imersos no capítulo, os assuntos cercam sobre voz, musicalidade e ritmo, elementos que fazem parte de nossas aulas e montagens e precisam ser enfatizadas com mais frequência, para que o texto dramaturgic e a obra teatral sejam apreciados, ouvidos, cantados, narrados de uma forma teatral e que seja perceptível a/as estética/s proposta/as.

A voz, a musicalidade e o ritmo são postos em prática, por mim enquanto Educador-artista, pois de forma pedagógica, são pensados quais caminhos, exercícios que devo trabalhar e as necessidades de cada

2 Ópera do Malandro é uma peça musical escrita por Chico Buarque de Holanda, que estreia em 1978, em meio à ditadura civil-militar e com sua primeira montagem dirigida por Luís Antônio Martinez Corrêa (irmão de Zé Celso). O musical foi inspirado na peça de Bertolt Brecht e Kurt Weill, Ópera dos três vinténs (1928). O texto alemão, no entanto, é uma paródia da obra do inglês John Gay, Ópera dos mendigos (1728). Disponível em: <https://teatroemescala.com/2021/04/12/opera-do-malandro/> acesso em 05/03/2023 às 11:43.

Link da peça disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1kH0nPiF7mE&t=1s&ab_channel=AlessandraMaestrini-You%2C%B4reTheTopFC acesso em 05/03/2023 às 11:44.

3 Duas montagens da obra cômica, uma disponível em : https://www.youtube.com/watch?v=CSTuUMdhESo&t=157s&ab_channel=ArcticPhilharmonic acesso em 06/03/2023 às 11:08 e a outra disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=I1Y4QdDks_c&ab_channel=VlaanderenProdu%C3%A7%C3%B5esCulturais acesso em 06/03/2023 às 11:14.

4 Montagem disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Y5ntYqw8ILg&t=940s&ab_channel=WandreiBraga acesso em 06/03/2023 às 11:17.

5 Obra disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8qU80DRnVhw&ab_channel=FestivalAmazonasde%C3%93peraFAO acesso em 06/03/2023 as 11:28.

turma. De forma artística, no caminho, vou conduzindo os processos, pensando respiração, fala, dicção, nuances. O Educador pensa como realizar, o artista executa de forma cênica, nos movimentos, nos exercícios, nas improvisações com os alunos, tornando esse binômio (Educador-artista) uma reflexão e um impulso aqui também nesta discussão.

Nesse trabalho, serão refletidas possibilidades de voz, musicalidade e o ritmo no texto, no corpo do ator na perspectiva, sobretudo de Patrice Pavis (2003) que é para a pesquisa, um impulso, adentrando nas profundezas dos conceitos e referências. São exemplos de outros pesquisadores como Jacyan Castilho (2008) no artigo *O ritmo musical da cena de teatro* e em sua tese de doutorado (2008) *O ritmo musical da cena teatral: a dinâmica do espetáculo de teatro* que é uma pesquisa consistente sobre o ritmo, a musicalidade na cena teatral e outros elementos que aqui serão estudados, Dalva Maria Alves Godoy e Daniela Taiz de Souza (2009) com o artigo *Do Ator ao Espectador: A voz que toca* e Clarisse Lopes (2008) com o artigo *Novos desafios para a voz do ator*, que escrevem sobre a voz do ator e trazem reflexões sobre os desafios de estudar a voz.

A voz

Ao adentrar os estudos, irei falar sobre a voz que é para muitos um empecilho (trabalhar suas nuances, intenções, gráficos) na hora de apresentar, comunicar, expressar, falar um texto, um diálogo, uma música, uma poesia etc.

A voz é uma extensão do corpo que faz parte da anatomia corporal. Como diz Pavis:

Mais difícil ainda para se analisar do que o gestual, a voz do ator (essencialmente então a voz falada) não pode ser desassociada do corpo, do qual é um prolongamento, e do texto linguístico que ela incarna ou pela menos leva (2003, p.121).

Então, a voz além de inerente ao corpo, ela carrega consigo vários impulsos que precisam ser ajustados, aprendidos com técnicas que são trabalhadas, aos cuidados e reflexos que ela pode absorver. A voz é um mecanismo de grande potência e quando bem zelada, bem trabalhada, cuidada, ela também pode provocar uma maior possibilidade de comunicação, extensão e intensidade. Se não há zelo, para o artista especialmente, pode acarretar em falhas na hora de uma apresentação, impactos que podem ser negativos quanto ao uso em cena.

Pavis (2003), traz em seus escritos o seguinte: "A análise da voz impõe um conhecimento aprofundado do aparelho vocal, que compreende: o aparelho respiratório, a laringe, as cavidades de ressonância". (2003, p.121). Quer dizer, nesses canais e em outras possibilidades ainda como a própria boca, dentes, língua, funcionam todo o material que é usado na/pela voz, que permitem a emissão da mesma de dentro para fora. Ao mesmo tempo em que é delicado, é complexo, pois exige um cuidado que envolve a saúde nesse quesito.

Neste trabalho o foco maior é sobre a voz do/da ator/atriz que além de seres humanos, são artistas da cena que utilizam a voz em seus trabalhos. Mas para se usar a voz em termos de expressão verbal, é necessário ter um texto e outras possibilidades como: imagem, intenção, a música, o jogo entre os/as artistas etc; técnicas, materiais, pesquisa estática etc, para que a voz consiga trabalhar e expressar aquilo que a arte teatral propõe. E para expressar outros tipos de sonoridades com a voz, é necessário pensar em outros tipos de dramaturgias que saiam das linhas (pensando em outros tipos de línguas, possibilidades) como o corpo, as mãos, os braços, os cílios, a respiração, a pulsação do sangue, coração e também materiais tecnológicos.

No artigo de Dalva Godoy e Daniela T. de Souza, elas trazem uma breve síntese de como a voz dos atores era usada no século XX:

Em finais do século XIX e início do XX, o teatro passou a sofrer uma crescente recusa do textocentrismo enquanto pilar da arte dramática. Até o final do século XIX a glória de uma encenação bem-sucedida era, antes de tudo, do autor da obra, ficando a cargo de quem encenava o espetáculo a função de obedecer ao que o texto mandava, ou seja, era feito com que a encenação apenas colocasse em dimensões físicas exatamente o que se podia perceber através da leitura. Nessa época a exigência com relação à voz do ator era apenas fazer com que o público ouvisse o que estava sendo dito e que fosse dito o texto exatamente como o autor escreveu. A voz nesse contexto servia apenas à audibilidade do texto e os principais instrumentos do ator, nesse sentido, eram a dicção e as formas do bem dizer (GODOY; SOUZA; 2009, p.72).

Então, se analisarmos essa afirmação e fecharmos na preocupação supracitada quanto ao uso da voz, é indispensável pensar que as vozes eram usadas de forma obrigatória, ignorando toda potencialidade que as projeções alcançam quando se há trabalho técnico.

O cuidado técnico com cada detalhe faz a diferença em um trabalho. De acordo com a citação, os/as atores/atrizes não tinham a liberdade e nem o preparo para diversas possibilidades de uso da voz, digo, não podiam “brincar”, provocar outras possibilidades sonoras que pudesse encantar os espectadores por outro viés, que fossem exploradas nuances, sonoridades, paisagens, imitações de línguas, etc.

Para tanto, Pavis (2003), traz na sua obra uma conceituação/orientação de como usar as técnicas vocais para melhorar e ampliar o condicionamento na cena, no texto, no âmbito artístico.

A *intensidade* da voz resulta da pressão do ar pulmonar acima das cordas vocais e da resistência dessas últimas. É um fator pertinente que depende ao mesmo tempo da anatomia-fisiologia do sujeito, de seus hábitos e de sua educação vocal. As variações individuais e culturais serão percebidas assim como as variações significativas para a interpretação do papel em função da teoria implícita das emoções do auditor. A expressão das emoções está ligada a uma mudança de intensidade que tende a encontrar sua codificação adequada: a raiva será por exemplo sensível numa maior intensidade e tensão da voz. Em cena, o ator deve colocar e projetar sua voz, ou seja, acomodar suas cavidades de ressonância de modo a que amplifiquem o som laringeado. Se ele aumentasse a intensidade de sua voz, ele se esgotaria e não aguentaria até o final do espetáculo (PAVIS, 2003, p. 123 e 124).

Portanto se houvesse um trabalho técnico, ou melhor, estudos mais direcionados aos cuidados da voz, com certeza a exploração de possibilidades aconteceria. Segundo Godoy e Souza (2009), foi com o teatro naturalista do russo Constantin Stanislavski, que a voz na encenação teatral ganhou outro rumo, pois:

Dessa forma, a atenção dada às falas das personagens direcionou-se no sentido de que o ator devia proferir o texto de forma orgânica, como se aquela fosse a primeira vez que ele estivesse falando tal texto e como se este estivesse surgindo espontaneamente de sua imaginação. A intenção da interpretação dos atores passou ser a de atingir o espectador de modo que se pudesse ver verdade naquilo que estava sendo dito em cena (GODOY; SOUZA; 2009, p. 73).

Então, além do texto, existia uma preocupação que fosse ligada em como a voz era usada. Segundo o pensamento de Godoy e Souza, no trabalho de Stanislavski, o naturalismo cotidiano, o olhar do ator para si mesmo, é o mecanismo de um estudo subjetivo para que possa se auto conhecer em estados de estudos, atravessamentos, navegando por possibilidades que inclusive a voz, ganha uma ênfase. Como diz Pavis, (2003) “a voz é uma extensão do corpo”, então o trabalho do/da ator/atriz deve ser pensado no contexto

geral, transgredindo possibilidades que podem abarcar o ambiente presente, a imaginação, etc.

Ganhando outros aspectos aqui nesse trabalho, a voz é discutida também como uma forma de ampliação no que diz respeito à proposta de cada montagem. Vejamos: a musicalidade, sonoridade, intenção, se ampliam a partir do texto ou somente de ações. A voz possui características próprias de emitir possibilidades que formam estéticas que podem encantar ou não o público.

A forma como é dita cada palavra, o jogo, a brincadeira intencional experimentando o alto e o baixo, o médio e o intenso grau de deslocamento de palavras de forma lenta, rápida, travando as pronúncias, brincando com as sílabas, com frases, ritmos, velocidades (rápida/acelerada, lenta/desacelerada). O modo como o/a ator/atriz enxerga e faz seu trabalho cênico, depende do jogo de cintura dele/dela, da proposta do trabalho; mas que é possível brincar, ajustar, inovar, é possível. Esse olhar pode se estender também a um docente, que quando ministra suas aulas de teatro pode utilizar da criatividade vocal, para navegar em metodologias que estimulem as aprendizagens entre alunos, inclusive de forma lúdica.

Tem um ditado que diz assim “a vírgula foi feita para que o leitor possa respirar diante de cada palavra”, ou seja, se a dicção for respeitada, articulada, é possível também de compreender o que o ator quer dizer. Expressar. Isso é técnica, é preciso saber ler para que se saiba brincar com as palavras no texto e na cena.

O ator deve ser audacioso na articulação das palavras, primeiro a imaginação deve se fazer presente no processo e depois refletem, articulam as ideias de como usar a voz para que haja o encantamento em via de mão dupla, elenco e público. Isso é possível, com um trabalho também em sala de aula, pois o professor de teatro pode, por meio da leitura, trabalhar com seus alunos, provocando maneiras de brincar e usar as palavras.

Pavis (2003), diz que:

Analisar a voz é também examinar a relação entre corpo e voz, a maneira pela qual o ator parece de repente encarnar uma personagem. É também escutar a voz tal como ela parece brotar do texto, a cada curva da frase enunciada” (2003, p.129).

Ou seja, a voz é o encantamento, é o caminho pelo qual toda sonoridade, é emitida, externalizada. Mas também não somente ela, o corpo todo é uma ferramenta muito potente para que aconteça todo o processo. A voz pode provocar inúmeras sensações, sentimentos, memórias etc.

Os trabalhos artísticos como os musicais, a cena que necessita de uma habilidade, maestria para as canções, as grandes óperas, são e devem ser instruídas técnicas principalmente ligadas ao cuidado da/com a voz dos atores e de forma geral a todos os envolvidos com o processo. Por mais efêmeros que sejam, esses trabalhos requerem uma potencialidade da voz que se não trabalhada anteriormente às apresentações, nos ensaios, posteriormente à uma ou várias apresentações, pode comprometer a saúde de todos os envolvidos. Segundo Lopes, (2008):

Juntamente com as habilidades tradicionais de leitura – respiração, dicção e projeção – é exigido do ator que tenha a consciência da dimensão comunicativa dos aspectos não-verbais de sua fala. O entendimento do que seja uma “bela” voz está sendo problematizado, mas a necessidade de se ter uma voz saudável não é questionada. O trabalho de pesquisa vocal torna-se assim prioritário (LOPES, 2008, p.03).

Portanto, é inquestionável que a voz faz a diferença na cena e no texto teatral, mas não só por isso, tem que ser de extrema responsabilidade o uso da mesma em cena, em musicais, em sonoridades que

exijam tanto. É necessário que se tenha uma educação vocal de qualidade para que os conteúdos possam ser explorados com qualidade também.

A música

O que é música? A primeira pergunta que faço aqui e que inúmeras vezes, estudando na disciplina *Musicalidade na cena e no texto teatral*, me perguntei, lendo e aprendendo sobre partituras musicais e a respeito de paisagem sonora⁶. Tentamos opinar de modo superficial, depois realizamos leituras mais conceituais e por último apreciamos alguns materiais de estudo, dentre eles as óperas e os musicais, citados nas páginas anteriores deste trabalho. Ao mesmo tempo em que entendemos sobre música na teoria, sempre voltamos à estaca zero. Pavis (2003) nos traz o conceito assim:

Não se trata de examinar a música e sua recepção em si, mas a maneira pela qual é utilizada pela encenação, colocada a serviço do evento teatral. Apenas sua função dramaturgica nos interessa aqui. O termo "música" é utilizado no sentido (o mais geral possível) de evento sonoro - vocal, instrumental, ruidoso -, de tudo o que é audível no palco e na plateia (PAVIS, 2003, p. 130).

Ou seja, tudo que é audível como som, pode ser considerado como música e ainda acrescento, como tudo aquilo que tenha uma intenção sonora, uma proposta, um conceito. A voz, como já discutido anteriormente, pode contribuir também para um tipo de musicalidade, dependendo da intensidade e da proposta que lhe é pertinente.

Partindo do pressuposto de que música no teatro é tudo que escutamos, podemos considerar várias questões. Por exemplo: o som da poltrona na plateia quando um espectador senta ou levanta, uma bolsa abrindo e fechando, os sons da cabine do teatro, os maquinários do espaço interno, o toque de um celular que porventura não foi colocado no modo silencioso, as passadas dos atores/atrizes em cena no palco, sons corporais da cena. O que queremos é refletir e ampliar as discussões acerca da música teatral ou da música no teatro.

É preciso chamar música o conjunto de todos os elementos e fontes sonoras: os sons, os ruídos, o meio ambiente, os textos (falados ou cantados), a música gravada (irradiada por alto-falante) etc. A música deve pois ser entendida mais amplamente no sentido de soma organizada e, se possível, voluntária, das mensagens sonoras que chegam ao ouvido do auditor (FRIZE, 1993, p. 54 *apud* PAVIS, 2003, p. 130).

Assim, é corroborado o pensamento supracitado, entendendo que é necessário um pensamento que leve a uma proposta considerável. Música é, pois, tudo que é sonoro em um ambiente, levando em consideração a minha interpretação e questões de estudos e conceito sobre a proposta.

Ampliando essas abordagens, refletindo sobre as ideias do texto, a musicalidade está presente em todas as obras teatrais.

Sob este ponto de vista, a musicalidade, entendida como uma construção dinâmica dos signos plásticos e sonoros do espetáculo, remete-nos àqueles atributos do fenômeno teatral que parecem pertencer ao domínio do imponderável, do não-sistematizável; aqueles que nos fazem comparar um espetáculo a uma verdadeira sinfonia, sem que saibamos explicar porquê (CASTILHO, 2008, p. 01).

Então, o pensamento se alarga quando a nossa audição, aqui enquanto espectador, percebe cada

⁶ Assunto imerso na obra de SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

detalhe, sentindo uma emoção, uma sensação de que dependendo da obra nos teletransporta para outros mundos por segundos, nos provoca a sensação de cheiros, de gostos. A musicalidade é tão intensa que por segundos, somos outras pessoas dentro do teatro. É necessário aqui, considerar que a musicalidade casa com outros elementos dentro do espetáculo, para que aconteçam esses fenômenos inexplicáveis nos espectadores.

Pavis, (2003) diz que em alguns momentos, a música no espetáculo serve para intervalos entre uma cena e outra, para troca de figurinos, de cenários. Concordando e acrescentando, pode também nesses momentos específicos, trazer os espectadores à cena, ao palco, à história de uma forma coparticipe, direta, sem a necessidade de o elenco apontar. Falo aqui da espontaneidade provocada pela musicalidade e digo mais, se for uma obra onde a plateia deve agir, interagir, fica mais fácil esse envolvimento.

Entrementes, sob o ponto de vista da definição dos dicionários, a musicalidade de um espetáculo diz respeito ao modo como são ordenados os seus elementos, como são orquestrados seus componentes, como são entretidas suas dramaturgias. Em outras palavras, como um conjunto de signos e sentidos é agrupado, quer “soe” agradável ou não aos sentidos do receptor (CASTILHO, 2008, p. 02 e 03).

Portanto, é necessário entender que toda música, provoca sensações no espectador. Castilho (2008) ainda continua:

No teatro não é diferente. O entrelaçamento das partituras textuais, corporais, visuais e sonoras é tão produtor de significado quanto a mensagem contida na palavra ou no gesto. Se, na música, a complexidade de relações entre melodia, harmonia e ritmo gera muitas possibilidades criativas de relacionamento entre as diferentes “vozes” (quer sejam partes, linhas melódicas ou instrumentos), gerando diferentes texturas musicais, no teatro as possibilidades se estendem até quase o infinito. São modos de relacionamento que mudam não só em função do gosto do autor, mas também do seu contexto histórico, mas que sempre vão gerar um efeito afetivo no espectador (CASTILHO, 2008, p. 03).

Ou seja, a afetividade consegue ser despertada por meio da música. Essa música vai adentrar a memória afetiva do público, que conseqüentemente vai se sentir tocado (próximo) ou vai provocar a repugnância (distanciamento). O importante disso tudo, é discutir e refletir que a musicalidade na cena teatral é capaz de suscitar grandes mudanças e transformações numa via de mão dupla, elenco e público. Contribuindo para uma percepção sensitiva no espaço, no texto, nas ações, nos gestos, nos movimentos, na voz.

A relevância de destacar a música/musicalidade aqui nesse trabalho é justamente para compreender até onde a mesma é capaz de chegar. Entendendo que toda obra teatral possui sua musicalidade desde o modo simples até o modo mais complexo.

O Ritmo

Nesse artigo, como nos dois elementos acima, irei discutir sobre o ritmo numa vertente mais específica que é a abordagem no espetáculo teatral ou na cena teatral, tendo em vista que o mesmo pode ganhar vários significados, se a discussão aqui fosse ampliada a outros horizontes. Então, o que significa a palavra ritmo? O que seria ritmo numa abordagem teatral? Ritmo no dicionário Aurélio significa:

Rit.mo *sm.* 1. Movimento ou ruído que se repete, no tempo, a intervalos regulares, com acentos fortes e fracos. 2. No curso de qualquer processo, variação que ocorre periodicamente de forma regular. 3. *Fisio.* Repetição, em intervalos regulares, de uma ação ou função (FERREIRA, 2001, p. 610).

Portanto, o ritmo pode significar muitas coisas, porém segue numa mesma linha de pensamento que analisando, está ligado ao tempo cronológico e em andamento. Tempo esse que pode ser seguido de pausas, respirações, relaxamentos, e novamente repetições acontecem para que um novo ritmo seja criado, trabalhado e vivenciado. No teatro ouvimos muito “coloquem mais ritmo nessa voz, nesse corpo, nessas ações, nesses movimentos”. Quem é praticante de teatro, Educador, artista, Educador-artista sabe do que estou falando e quem não é, pode imaginar um cd ou fita quando engancha ou quando se acelera, quando ao ouvir uma música no *Youtube*, se acelera ou trava.

É a hora que o diretor-Educador ou Educador-diretor exige atenção a essa técnica, esses detalhes que fazem a diferença em uma montagem e no processo de amadurecimento dos corpos para as cenas. Toda hora escutamos que o ritmo tem que ser trabalhado de forma lapidada e chegar à plateia na mesma sincronia que os movimentos, as ações, a respiração, o deslocamento, que as falas acontecem, para que possamos encantar, tocar, provocar uma fruição satisfatória em quem está apreciando a obra.

Ritmo numa abordagem teatral seria o amadurecimento e consciência dos/das atores/atrizes sincronizados ao texto, as ações, as respirações, as pausas, os relaxamentos, o tempo e claro, as repetições, permitindo um envolvimento que pode ser como um cardume, na mesma linha, no mesmo caminho, na mesma condução, respiração e no mesmo tempo. É lindo imaginar agora, o exemplo de ritmo ligado ao cardume. Assim deve ser a execução de um espetáculo de teatro e mais ainda, um trabalho árduo com atores e atrizes antes de uma realização.

Pavis, (2003) traz em sua obra abordagens como a **palavra**, o **fôlego** e a **prosódia**. “A palavra: sua enunciação se deixa melhor apreender por meio dos efeitos binários: silêncio/palavra, fluência rápida/lenta, acentuação/não acentuação, destaque/banalização, tensão/relaxamento” (PAVIS, 2003, p. 134).

Cada eixo desses é caracterizado por nortes que necessitam de técnicas, como também ensaios. É necessário um estudo para aprender que cada corpo artístico possui um tempo e esse tempo acarreta no ritmo que deve ser desenvolvido na cena espetacular.

Outra abordagem é o fôlego:

O fôlego: localiza-se no texto pronunciado os grupos de fôlego, examina-se sua extensão, seu encadeamento, a organização sintática e semântica de cada grupo, a função dos momentos de pausa: estruturação do pensamento, momentos recapitulativos, conteúdo semântico (PAVIS, 2003, p. 135).

Então, se pensarmos no fôlego como a respiração, conseqüentemente o relaxamento é acessado e provoca até uma lembrança melhor no texto, palavras, ações, movimentações. O que foi citado em algum momento neste trabalho, o fôlego deve ser usado aqui, respeitando as vírgulas do texto, pois possibilita uma leitura e uma articulação melhor da voz e texto. Por último temos a prosódia, segundo Pavis (2003), que engloba a intensidade, a altura e a duração.

A prosódia: segundo Garcia-Martinez, o ritmo tem necessidade de constituir quadros rítmicos, “estruturas iniciais dos componentes prosódicos (intensidade, duração, altura)” que formam a base para a percepção das mudanças do quadro (PAVIS, 2003, p. 135).

Portanto, a prosódia encadeia três variações que são possíveis nas obras teatrais e que com trabalho técnico, novamente ressaltando, é permitido o uso sem consequências nem comprometimento na estética do trabalho bem como na atuação de corpos artísticos. A intensidade que é utilizada para cada ação, cada palavra, gesto, a duração entre o início e término do trabalho, a movimentação, a respiração e altura quando permitidas o tom de voz, de texto e de intenção vocal/corporal, o trabalho flui e acontece com maior discernimento.

Já o ritmo na obra de Castilho (2008), é discutido como uma abrangência no mesmo caminho que estamos aqui, porém mais denso, mais específico, para as artes cênicas. É assim que ela denomina quando faz estudo de dramaturgias clássicas na sua Tese de doutorado no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia-UFBA, investigando essa ideia de ritmo ligado a várias possibilidades a partir de textos.

O ritmo consiste num dos componentes da obra musical, juntamente com a melodia e a harmonia. Na linguagem teatral, da mesma forma, ele se constitui em ferramenta de construção de sentido, já que é o responsável pela articulação da obra: a opção por narrativas lineares ou cíclicas, com ou sem relações causais, com enredo dominante ou pluralismo de vertentes paralelas diz respeito ao perfil rítmico da obra, às formas de concatenação da fábula e da encenação (CASTILHO, 2008, p. 02).

Assim, entende-se que por meio da proposta seja do texto ou do formato de espetáculo, o ritmo está ligado diretamente ao *como* será utilizado, a maneira de realização e uso, tendo em vista todo trabalho intencional para que a obra seja apresentada da melhor forma e com qualidade. E no mesmo condicionamento, pensar no tempo de realização de cada corpo artístico e cada espetáculo.

Considerações finais

Conclui-se que, a ideia deste artigo foi mergulhar no capítulo dois, sobretudo na parte II do livro *A análise dos espetáculos* de Patrice Pavis, pretendendo explicitar algumas reflexões por mim citadas e linkadas como propulsões para trabalhos ligados a voz, a música e ao ritmo, partindo das provocações do próprio Pavis e agregando a discussão com outros pesquisadores que tratam do mesmo assunto.

Acrescento que é um trabalho específico de uma disciplina do mestrado e que foi amadurecido, trazendo questões abordadas na matéria *Musicalidade na cena e no texto teatral* e de como entendo, sobre a voz, música e ritmo, pensando na sala de aula, alunos, atores. A bibliografia também é específica, considerando que foram textos também mergulhados durante a disciplina no ano de 2021.

Portanto, pretendo com este trabalho, não determinar e nem conceituar a voz, a música e o ritmo como únicas possibilidades, mas problematizar seus conceitos que estão ligados na pesquisa, na obra teatral e ao trabalho do/da ator/atriz. Uso o verbo problematizar, pois ele é provocador, estimulante ao desconforto, já que trata de problemáticas que não são fáceis de falar, tampouco conceituar por se tratarem de elementos com muitas ramificações. O desconforto é algo que suscita o impulso que logo pode acessar encantamento e/ou o distanciamento que por vez continua a provocar.

Por fim, com essa proposta de abordagem, a voz, a música e o ritmo, são elementos presentes em toda obra teatral/musical e em sala de aula. Seja no texto, palavras por meio da leitura e fala, gestos, ações, deslocamentos, movimentos. Elementos que podem e devem ser enfatizados em salas de ensaio, salas de aula de qualquer Educador, buscando diversas formas de trabalho, de execução, melhorando e qualificando seus atores/atrizes e seus trabalhos de forma geral.

Referências

CASTILHO, Jacyan. **O ritmo musical da cena de teatro**. Anais ABRACE, v. 9, n. 1 (2008), ISSN 2176-9516. Link de acesso: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1514> acesso em 18/12/2021 às 20:30.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. 4. Ed. rev. ampliada. -Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GODOY, Dalva Maria Alves. SOUZA, Daniela Taiz de. **Do Ator ao Espectador: A voz que toca**. Revista DAPesquisa, Florianópolis, v.4 n.6, p. 072-079, 2009.

LOPES, Clarisse. **Novos desafios para a voz do ator**. Anais ABRACE, v. 9, n. 1 (2008), ISSN 2176-9516. Link de acesso: <http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/processos/Clarisse%20Lopes%20-%20NOVOS%20DESAFIOS%20PARA%20A%20VOZ%20DO%20ATOR.pdf> acesso em 18/12/2021 às 21:16.

OLIVEIRA, Jacyan Castilho de. **O ritmo musical da cena teatral: a dinâmica do espetáculo de teatro**. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro e Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial à obtenção do Grau de Doutora em Artes Cênicas, 2008.

PAVIS, Patrice. **A análise dos espetáculos**. Editora Perspectiva: São Paulo, 2003.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

RESUMO

O presente artigo tem como ponto de partida a minha recepção como espectadora do espetáculo *Yo No Soy Bonita* de Angélica Liddell em março de 2014 como parte da programação da Primeira Mostra Internacional de Teatro em São Paulo (SP). Dessa forma, realizo brevemente um relato da minha experiência receptiva e, ao longo do artigo, desenvolvo uma análise do espetáculo a partir dos elementos apresentados pela artista na peça em questão. Exponho brevemente o conceito de performance e sua aproximação com o teatro a fim de relacionar essas teorias com o trabalho de Liddell. Também comparo algumas cenas de *Yo No Soy Bonita* com as obras de outros artistas performáticos que também fazem uso de dor física em seus trabalhos. Tenho como objetivo propor como a artista cria um espaço de experiência liminar a partir do compartilhamento da dor e da exposição do seu corpo a situações-limite.

Palavras-chave: Angélica Liddell, Performance, Dor, Recepção, Experiência.

THE PERFORMANCE OF PAIN IN ANGELICA LIDDELL

ABSTRACT

The present article has as its starting point my reception as spectator of the performance *Yo No Soy Bonita* by Angélica Liddell in March 2014 as part of the program of the First International Theater Festival in São Paulo (SP). In this way, I briefly perform an account of my receptive experience and throughout the article I develop an analysis of the performance from the elements presented by the artist in the performance in question. I briefly expose the concept of performance and its approximation to theater in order to relate these theories to Liddell's work. I also compare some scenes from *Yo No Soy Bonita* with the works of other performance artists who also make use of physical pain in their work. I aim to propose how the artist creates a space of liminal experience from the sharing of pain and the exposure of her body to limiting situations.

Keywords: Angelica Liddell, Performance, Pain, Reception, Experience.

15 de março de 2014. Vários colchões empilhados, uma cadeira, gases, um animal empalhado, objetos cortantes, garrafas de cerveja, uma cruz, plantas, uma pintura de uma mulher loira chupando um pênis e um cavalo real no palco. Em cena, a atriz Angélica Liddell está vestida de preto e com sapatilhas. Cria imagens melancólicas com seu corpo, enquanto ameaça rasgar a própria jugular. Se automutila em uma simbiose de graça e horror, corta um pão com as mãos, passa o sangue que escorre dos seus joelhos e come. Seus atos me remetem aos símbolos cristãos: as agulhas e o sangue no joelho, à imagem do Cristo crucificado; já o ato de comer o pão com seu próprio sangue, ao ritual da Eucaristia. Joga cerveja pelo palco, atira a garrafa para longe e lambe do chão o líquido derramado.

O texto é violento e ofensivo. Angélica reclama da sua condição desfavorável e odiosa de ser uma mulher sexualizada prematuramente, de ter sido chamada aos nove anos de puta. Seu corpo pulsa com movimentos bruscos, senta-se com as pernas abertas na cadeira (o que me indica uma recusa ao lugar de

1 Artista-pesquisadora, professora e atriz. Mestranda em Estética e Poéticas Cênicas pelo Programa de Pós-graduação em Artes do Instituto de Artes da UNESP. Graduada em Licenciatura em Arte Teatro pelo Instituto de Artes da UNESP. E-mail: gi.paiva@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5751363530614461>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2234-1191>.

disciplina que é condicionado às mulheres socialmente).

Não há uma linearidade na construção do espetáculo, Liddell alterna entre ações e declamações que não possuem necessariamente uma continuidade entre si. Ao mesmo tempo, cria imagens profundamente católicas. Em dado momento, pega o microfone e afronta o público sobre o desejo dos homens à pedofilia, enquanto fotos de uma criança - que presumimos ser a própria Angélica - aparecem projetadas, tensionando às noções de erotismo e pecado. Chora. Chora. Masturba-se enquanto anuncia para um barqueiro, com ironia, para abusá-la em vez de matá-la. A artista não deixa claro quem é o barqueiro; ele não é um personagem, aparece apenas em sua fala nesse momento, mas penso que pode ser uma referência ao barqueiro Caronte, que carrega os mortos pelos rios liminares que dividem a vida e a morte.

O depoimento pessoal do abuso infantil que motivou a criação do trabalho não é falado pela atriz, mas sim projetado no fundo do palco enquanto Angélica tenta seduzir o cavalo², que, na minha recepção, pareceu-me como que uma tentativa de procurar no animal uma espécie de redenção da crueldade da humanidade. Grita situações de abuso infantil vividas por outras meninas no microfone. Coloca sua mão no leite fervendo. Com a sua relação com os objetos em cena e a força de sua voz e de seu corpo, a atriz cria um verdadeiro campo de batalha. A luta no fim se dá entre ela e ela mesma, provocada pelo horror da realidade. Na última cena, Angélica se enrola em um cobertor, sai do palco com um ar melancólico e não volta para os aplausos.

Não tenho vontade de aplaudir, mas o faço, pela força da tradição. Como espectadora, sinto um vazio, um nó no peito. A sensação que me resta assemelha-se às ruínas que sobraram na cena: os cacos de vidro e garrafas jogadas pelo palco; os líquidos de cerveja e leite que se misturam no chão; restos de comida; um coelho empalhado e a indiferença do cavalo diante dos rastros da guerra. Não tenho vontade de aplaudir por me parecer inadequado bater palmas depois de uma batalha que parece perdida.

Esse relato se refere à experiência que eu tive como espectadora do espetáculo *Yo No Soy Bonita*, da artista Angélica Liddell, no Teatro Cacilda Becker em São Paulo (SP), na programação da Primeira Mostra Internacional de Teatro em março de 2014. Nascida na Catalunha, no município de Figueres, Liddell atualmente está entre os principais nomes do teatro europeu. O pseudônimo pelo qual a artista assina seus trabalhos é uma homenagem à Alice Liddell, a garota que inspirou Lewis Carroll em suas obras *Alice No País Das Maravilhas* (2019), de 1865, e *Alice Através Do Espelho* (2021), de 1871.

Essa talvez seja uma boa maneira de introduzir a artista: ela, como Alice, pulou na toca do coelho. Como espectadora de sua obra tenho a sensação de ser deslocada para as profundezas do meu ser, para o lado obscuro e enigmático do meu inconsciente. Ao evocar suas imagens, ela me direciona para meu próprio abismo sem um mapa para retorno. Liddell cria um subterrâneo imersivo que contrasta dor, violência e prazer, o que me coloca como espectadora diante de uma sensação de conflito e contradição. A dor que aparece de diferentes formas no espetáculo *Yo No Soy Bonita*, ora como dor física ao cortar seus joelhos, ora como memória ao narrar o abuso que sofreu na infância, parece ser um elemento central em seu trabalho. Como podemos observar pelo próprio nome que a artista escolheu para sua companhia: Atra Bilis Teatro, grupo fundado em 1993 com Gumersindo Puche, recebeu tal alcunha devido à antiga teoria dos humores em relação à bÍlis negra, que foi considerada como um elemento frio e seco fabricado na região do baço, responsável pelo aspecto melancólico do ser humano.

O aspecto doloroso que marca o trabalho em questão pode estar relacionado com a sua infância, já que Angélica, por ser filha de militar, passou na intermitência das zonas bélicas, viajando com seu pai:

² Descobrimos no depoimento que havia um cavalo no momento do abuso sofrido por Angélica.

“Crescer assim é fatal. Eu vivia em acampamentos militares, e quando me estabelecida, ia embora. Era algo delirante. Eu não via nada além de pessoas com uniformes e pistolas”³ (LIDDELL apud EGEA, 2010, p.23). A artista teve uma educação rigorosamente religiosa, marcada pela violência dos campos do exército e pelo abuso sexual, fato que ela abriu publicamente por meio de um depoimento pessoal escrito e projetado durante o espetáculo *Yo No Soy Bonita*. O depoimento é uma confissão do assédio que sofreu aos nove anos com outras duas amigas da mesma idade.

O que Angélica nos comunica na sua confissão projetada no fundo do palco é que ela e suas amigas visitavam um estábulo do quartel, perto de suas casas, passeio que era comum entre as crianças da região. Um soldado apareceu e perguntou se as meninas gostariam de subir em algum cavalo. Elas disseram que sim, o soldado se aproveitou da situação e começou a segurá-la de um jeito estranho até começar a puxar sua calcinha e enfiar a mão sobre seu sexo. Angélica pediu para descer, mas ele insistiu e continuou apertando seu sexo, enquanto ria, depois cedeu e a tirou de cima do cavalo.

Tendo em vista a memória traumática que fica evidente com o relato projetado em cena, o uso da automutilação no espetáculo parece encontrar um fundamento em vista desse passado violento que marca sua história. Não que o ato de se automutilar tenha sido escolhido pela artista como justificativa ou argumento de sua memória passada, mas, pela minha recepção como espectadora, crio uma associação entre essas duas camadas de dor. As cenas de automutilação também me levam à assimilação de seu trabalho inserido em uma vertente percorrida por diversos artistas contemporâneos da performance, como, por exemplo, Marina Abramovic em sua trilogia *Rhythms* (1973/1974/1975), na qual ela expõe seu corpo a situações de risco, repetição e limites físicos e mentais.

Vale destacar, também, o artista Chris Burden, que realizou diversas performances envolvendo automutilação, dentre elas *Shoot* (1971), na qual um amigo do artista deu-lhe um tiro no braço, e *Through the Night Softly* (1973), na qual Burden, apenas de cueca e com as mãos amarradas atrás das costas, desliza sobre vidros quebrados. Os trabalhos desses artistas performáticos podem ser considerados como um legado do movimento das vanguardas artísticas do século XX, influenciando em um desencadeamento de grande parte das discussões das teorias do teatro contemporâneo e da performance. A partir desse contexto, a ação performática começa a ganhar um espaço fundamental.

A ação performática seria distinta e até oposta à atuação teatral porque não se construiria como representação: não simula, não “está no lugar de” outra coisa, mas é capaz de produzir um acontecimento singular, sem um referente preciso (QUILICI, 2015, p. 108)

Embora Liddell não considere seu teatro vanguardista, como afirmou em entrevista para o jornal Folha de São Paulo em agosto de 2012⁴, é possível fazer algumas aproximações entre esse panorama artístico e o seu trabalho. Diversos artistas, tanto da performance como do teatro, denominam suas práticas como

3 No original: “*Creecer así es fatal. Vivía en campamentos militares y, en cuanto me establecía, me iba. Era algo delirante. No veía mas que gente con uniforme y pistolas*” (Tradução minha).

4 “Digo que meu teatro é antigo simplesmente porque me dedico a pensar sobre as mesmas perguntas a respeito da alma humana que aparecem nos poemas homéricos, por exemplo. Ser vanguardista não é um de meus objetivos. Isso é o que os outros dizem. Meu objetivo é solucionar minha angústia e uma certa necessidade de expressão” (LIDDELL, 2012, p.1). Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/1137627-expoente-do-teatro-mundial-angelica-liddell-ganha-primeira-encenacao-brasileira.shtml>. Acesso em: 22 maio 2023.

ações, como é o caso, por exemplo, das ações físicas do teatro de Jerzy Grotowski ou do trabalho dos artistas performáticos austríacos do Acionismo Vienense, que desenvolveram todo seu trabalho partindo de ações.

O termo ação também é utilizado por Liddell para definir os três atos do tríptico *La Desobediencia: Tres Confesiones* compostos por: *Lesiones Incompatibles Con La Vida* (2003), *Broken Blossoms* (2004) e o espetáculo *Yo No Soy Bonita* (2005) discutido no presente trabalho. A artista considera esse tríptico como ações pelo caráter breve e autobiográfico das obras: “São peças confessionais que a autora qualificou em mais de uma ocasião como as mais íntimas e dolorosas que produziu ao longo de sua trajetória” (EGEA, 2010, p.286)⁵.

O lugar de destaque que a ação ganha nas práticas artísticas recentes pode ser associado com a importância que as teorias da performance têm incidido na produção cultural atual. Josette Féral (2015) considera que um dos elementos centrais da performance é o engajamento de uma ação que provoca um acontecimento imprevisível. Essa ação não diz respeito somente à ação cênica que mantém um jogo de ilusão, mas a um ato direto no tecido da realidade.

Dentre as diferentes visões de performance, a autora apresenta duas principais correntes: a de Andreas Huyssen, “que trata da performance no seu sentido puramente artístico (...)”, e outra herdada de uma visão antropológica e intercultural” (FÉRAL, 2015, p.117), representada por Richard Schechner. Essa última vai compreender o conceito de performance não apenas na linguagem da *performance art*, como no primeiro caso, mas vai expandir o conceito para diversas esferas da vida.

Erika Fischer Lichte, outra autora fundamental para o estudo da performance, na esteira do pensamento antropológico, desenvolveu uma definição da performance como fenômeno cultural, no seu trabalho *Culture as Performance* (2009). A partir dessa consideração, a autora vai compreender o teatro no domínio da performance e aponta como desde sua eclosão, no cenário artístico, ela tem influenciado cada vez mais o teatro:

Existia um intercâmbio vivo entre o teatro e a arte da performance, que aproxima os dois gêneros. Desde então, o teatro incorporou métodos e abordagens da arte performativa, tais como a utilização de espaços de atuação não tradicionais, a apresentação de corpos aberrantes e doentes em palco ou a imposição de violência no corpo do artista (FISCHER-LICHTE, 2008, p.49)⁶.

Independente da linguagem cênica e do grau de ficção estabelecido, o teatro pode se aproximar da performance por meio do seu caráter de acontecimento. Também é possível compreender a aproximação da performance com o teatro a partir da importância do corpo em sua criação e execução. O autor Paul Zumthor, também partindo de uma perspectiva cultural para definir o conceito de performance, aponta como a presença do corpo é fundamental para sua compreensão:

qualquer que seja a maneira pela qual somos levados a remanejar (...) a noção de performance, encontramos sempre um elemento irredutível, a ideia da presença de um corpo. (ZUMTHOR, 2000, p. 38).

5 No original: “*Son piezas confesionales que la autora ha calificado en más de una ocasión como las más íntimas y dolorosas que ha realizado a lo largo de toda su trayectoria*”. (Tradução minha)

6 No original: “*A lively exchange existed between theatre and performance art, bringing both genres closer together. Theatre had since incorporated methods and approaches from performance art such as its use of non-traditional performance spaces; its presentation of aberrant and sick bodies onstage, or its infliction of violence onto the performer’s body.*” (Tradução minha).

A presença dos corpos, como aponta a autora Erika Fischer Lichte (2013), também é um fator determinante para o teatro ao afirmar que ele comumente acontece pela presença de corpos reais que se locomovem em um espaço real e compartilhado.

Como espectadora, o corpo me é percebido como um elemento central em *Yo No Soy Bonita*. A memória do abuso vivido pela artista, que é exposta na obra como confissão, é desenvolvida cenicamente mais em sua dimensão física, do que na pronúncia do relato. Ou seja, o interesse estético não parece estar na comunicação verbal do relato, mas nos seus gestos repetitivos de melancolia e na expressão física de sua dor. A memória se manifesta silenciosa, impossibilitada de ser anunciada pela voz: quando a confissão aparece, é por meio de um texto projetado no fundo do palco, enquanto a artista dá continuidade aos seus rituais taciturnos.

Ao que noto, Angélica traz cenicamente uma metáfora, ao manifestar suas próprias feridas, pelas marcas traumáticas vividas por seu corpo. A expressão física da dor não é apenas uma característica desse trabalho em específico, mas a própria maneira como a artista conduziu seu trabalho, como disse em entrevista para o jornal *Correio do Povo* da Record TV em 2017: “Tudo nasce da ferida íntima” (LIDDELL, 2017, p.1)⁷.

A ferida é uma dimensão material da sua dor, é por meio dela que se desdobrou o acontecimento cênico de sua obra. Pois, ao que indica, está interessada não na dor como símbolo, mas na sua relação concreta com o corpo, que estabelece uma memória corporal através de reações químicas que provocam sensações. Liddell não cria uma ficção sobre a dor, mas a expõe no lugar do sofrimento que reside em seu corpo.

Os acontecimentos vividos deixam rastros de memória nos corpos que não são necessariamente apreendidos simbolicamente, mas nem por isso deixam de ser reais. A violência que o mundo imprimiu em seu corpo desde a infância se tornou a matéria de criação do seu espetáculo. “Utilizo o teatro para encontrar um sentido para a vida. Por isso é mais importante que a vida. Porque graças ao teatro organizo a dor e a compreendo”⁸ (LIDDELL apud EGEA, 2010, p. 24).

Outro ponto que aproxima a obra *Yo No Soy Bonita* do conceito de performance é sua qualidade de experiência, já que as performances se caracterizam como acontecimento. O modo específico de experiência que permitem “é uma forma particular de experiência liminar.” (FISCHER-LICHTE, 2009, p. 2)⁹. Liddell, ao expor seu sangue jorrando diante de espectadores, parece convocar o ato sacramental da Eucaristia: metaforicamente, entrega o seu corpo como sacrifício.

O público vivencia com a atriz o momento do flagelo, pois se depara com uma experiência real o ver a atriz se cortando. Por mais que não haja uma interação direta com o público no espetáculo, há uma comunhão de nós espectadores com a artista ao testemunhar as situações reais em que ela expõe seu corpo. Para Liddell, o encontro com a plateia não é banal, mas um ponto fundamental não apenas dessa obra, mas de todo seu trabalho em geral. Em entrevista com Óscar Cornago, presente no livro *Políticas de la Palabra* (2005), Liddell aponta para importância do público na execução dos seus trabalhos:

7 Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/blogs/di%C3%Allogos/ang%C3%A9lica-liddell-a-beleza-%C3%A9-um-ato-de-terrorismo-contra-a-intoler%C3%A2ncia-1.31303>.

Acesso em: 23 maio 2023.

8 No original: “Utilizó el teatro para encontrarle un sentido a la vida. Por eso es más importante que la vida. Porque gracias al teatro organizo el dolor, y lo comprendo.” (Tradução minha).

9 No original: “Performances are characterized by their eventness. The specific mode of experience they allow for is a particular form of liminal experience” (Tradução minha).

Há também a questão do que é compartilhado, isso é muito importante. Os gestos das pessoas ao seu redor como espectadores constroem o trabalho com você. Se você ouvir um comentário negativo durante a apresentação, isso também está construindo a peça com você. [...] O público constrói esse rito entre si, eles o constroem juntos¹⁰ (LIDDELL, 2005, p.314).

O público não se encontra em um estado de passividade, pois a própria artista caracteriza-os como parte integrante do ritual que propõe ao permitir ser afetada por suas presenças. Quando Liddell induz seu corpo a condições reais de mutilação, ela cria um ambiente de perigo para ela mesma. O público, nesse contexto, é colocado no lugar de testemunha da crueldade que está à mostra no palco. E se interroga: será que a atriz vai cortar mesmo sua jugular?

O que motiva Liddell é o desejo de criar um espaço em que o espectador se sinta inquieto, desassossegado pelo acontecimento. Em entrevista, Ana Vidal Egea questiona-a em relação à provocação, insinuando que a artista provoca o espectador até não aguentar mais. Angélica responde:

Não é tornar insuportável a obra, mas sim tornar insuportável a realidade. Eu gosto que as coisas me machuquem, quando vejo um filme ou leio um livro. Se não me dói o estômago me parece algo absolutamente desprezível e banal. Eu tento fazer que lhes doa um pouco o estômago¹¹ (LIDDELL apud EGEEA, 2010, p. 144).

Ao que indica, a recepção de sua obra tem como pretensão atingir o corpo do público não apenas racionalmente, mas por meio do interesse em criar sensações que reverberam nos seus corpos, fazendo doer-lhes o estômago, provocando uma experiência liminar por meio de “uma dor compartilhada”¹² (LIDDELL apud CORNAGO, 2005, p. 315).

Este é um elemento característico de diversos rituais religiosos, como, por exemplo, as cerimônias católicas em que se compartilha a dor e os sacrifícios de Cristo ou a *Brit Milá*, cerimônia judaica em que é realizada a circuncisão. A dor cria vínculo, no sentido de que ela é mediada pela relação (HAN, 2022) e, ao mesmo tempo, também cria distinção: “a dor marca limites, (...) acentua a autopercepção. (...) Sinto dor, logo existo.” (HAN, 2022, p. 63-65).

A experiência liminar da dor compartilhada, que atribui um aspecto ritualístico ao trabalho, pode ser associada à ideia de espaço performativo, desenvolvido por Erika Fischer-Lichte. O espaço performativo não é o espaço físico estável, mas sim um espaço que está sempre em devir, transformando-se pelos afetos causados no encontro. “O espaço performativo não é estável, mas oscila em constantes mudanças” FISCHER-LICHTE, 2009, p. 4-5)¹³.

10 No original: “Además está la cuestión de lo compartido, eso es importantísimo. Los gestos de los que están a tu alrededor como espectadores construyen la obra contigo. Si escuchas un comentario negativo durante la función, esto también está construyendo la obra contigo. (...) El público entre sí construye ese rito, lo construyen entre todos” (Tradução minha).

11 No original: “No es hacerles insoportables la obra sino hacerles insoportable la realidad. Me gusta que las cosas me hagan daño, cuando veo una película o leo una novela. Si no me duele el estómago me parece algo absolutamente despreciable y banal. Intento que les duela un poquito el estómago” (Tradução minha).

12 No original: “un dolor compartido” (Tradução minha).

13 No original: “The performative space is not stable, but permanently fluctuating changes” (Tradução minha).

Angélica vai afirmar que o teatro é uma “insanidade controlada” (LIDDELL apud CORNAGO, 2005, p. 320), já que se você entrega o corpo à máxima tensão, pois, quando chegar ao final, não haverá mais nada, apenas a morte do corpo, das palavras, do acontecimento. É uma espécie de tanatofilia¹⁴ compartilhada pelos corpos presentes.

A pesquisadora Silvia Fernandes, conhecida pela sua pesquisa do real no teatro, afirma que as performances autobiográficas talvez sejam um sintoma da “necessidade de encontrar experiências ‘verdadeiras’, ‘reais’ (...) para creditá-las ao déficit de experiência que está na base da modernidade” (FERNANDES, 2013, p. 4). Tendo em vista o contexto cultural marcado pela queda de experiências comunicáveis, da qual Walter Benjamin foi um dos pioneiros a observar em seus textos “Experiência e Pobreza” (2012) e “O Narrador” (2012), em que o autor defende a ideia de que a cultura não é mais determinada pela comunidade de vida e discurso e pela sucessão das histórias transmitidas de boca a boca, mas a partir da produção em larga escala de bens de consumo.

Tendo em vista essa queda das experiências comunicáveis sinalizada por Walter Benjamin (2012), acredito que um possível caminho para as produções cênicas que partem de uma história pessoal pode ser introduzir o corpo como protagonista do acontecimento cênico, como faz Liddell no espetáculo *Yo No Soy Bonita*. Essa é uma maneira de romper com um ilusionismo da cena, para assim atingir outras camadas da experiência na composição da recepção. Percebi, enquanto espectadora, que a cena traz uma memória corporal, devido a situações opressoras vivenciadas e expostas cenicamente, como é o caso do abuso vivido por Angélica Liddell. O compartilhamento que a artista realizou de sua memória com o público propõe uma experiência que não se reduz à transmissão do relato verbal, mas que, por meio da exposição do seu corpo em situações limites, propôs outras formas de sensação, que, para mim enquanto espectadora, abalaram-me com dores no estômago.

REFERÊNCIAS

ANGÉLICA Liddell: “A beleza é um ato de terrorismo contra a intolerância”. **Correio do Povo**, 2017. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/blogs/di%C3%A1logos/ang%C3%A9lica-liddell-a-beleza-%C3%A9-um-ato-de-terrorismo-contra-a-intoler%C3%A2ncia-1.313033>. Acesso em: 24 mai. 2023.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: Obras escolhidas**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. São Paulo: Darkside, 2019

CARROLL, Lewis. **Alice através do espelho**. São Paulo: Darkside, 2021.

CORNAGO, Óscar. **Políticas de la palabra: Esteve Graset, Carlos Marquerie, Sara Molina, Angélica Liddell**. Madrid: Fundamentos, 2005.

EGEA, Ana Vidal. **El Teatro de Angélica Liddell (1988-2009)**. Tesis Doctoral. Facultad de Filología. Departamento de Literatura Española y Teoría de la Literatura. Universidad Nacional de Educación a distancia, 2010.

FÉRAL, Josette. **Além dos Limites: teoria e prática do teatro**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

14 A tanatofilia é um estado psicológico que se revela pela atração à morte e tudo que se relaciona a ela.

FERNANDES, S. Experiências do real no teatro. **Sala Preta**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 3-13, 2013. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v13i2p3-13. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/69072>. Acesso em: 05 jun. 2023.

FISCHER-LICHTE, Erika, **The Transformative Power of Performance: A New Aesthetics**. Trad. Saskya Iris Jain London: Routledge, 2008.

FISCHER-LICHTE, Erika. **Culture as Performance**. *Modern Austrian Literature*, vol. 42, no. 3, 2009, pp. 1–10. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/24649950>. Acesso em: 5 jun. 2023.

FISCHER-LICHTE, Erika. **Realidade e ficção no teatro contemporâneo**. *Sala Preta*, v. 13, n. 2, p. 14-32, 15 dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/69073/71517>. Acesso em: 05 jun. 2023.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade paliativa: a dor hoje**. Tradução Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2022.

MELLÃO, Gabriela. Expoente do teatro mundial, Angélica Liddell ganha primeira encenação brasileira. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 16 de agosto de 2012. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/1137627-expoente-do-teatro-mundial-angelica-liddell-ganha-primeira-encenacao-brasileira.shtml>. Acesso em: 24 maio 2023.

QUILICI, Cassiano Sydow. **O ator-performer e as poéticas de transformação de si**. São Paulo: Annablume, 2015.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. São Paulo: Educ, 2000.

JOGOS DE IMPROVISACÃO TEATRAL NA FORMAÇÃO DO ARTISTA-PROFESSOR-PESQUISADOR:

Um breve estudo bibliográfico

Rodrigo Tomaz da Silva¹

Resumo

Este artigo apresenta um estudo bibliográfico sobre jogos de improvisação teatral e suas contribuições para a formação do artista-professor-pesquisador. Fazemos um percurso que se inicia com abordagens sobre os jogos e os sujeitos, compreendendo que todo princípio de criação de jogos agrega como referência o jogo no sistema de organização social. Em seguida, passamos por estudos voltados para os jogos no teatro e, adiante, trazemos estudos sobre jogos no contexto das pedagogias do teatro. Como fundamentação teórica, nossas principais referências são os estudos de Johan Huizinga (2018), Roger Caillois (2017), Jean-Pierre Ryngaert (2009), Viola Spolin (2010) e Ingrid Koudela (2009). Ao final, concluímos que aspectos como a criação artística e a produção de conhecimento gerada entre os jogadores podem contribuir para a formação do artista-professor-pesquisador.

Palavras-chave: Jogos, improvisação teatral, artista-professor-pesquisador.

THEATER IMPROVISATION GAMES IN THE TRAINING OF THE ARTIST-TEACHER-RESEARCHER: Brief bibliographic study

Abstract

This article presents a bibliographical study on theatrical improvisation games and his contributions to the formation of the artist-teacher-researcher. We follow a journey that begins with approaches to games and people, understanding that every game adds the game as a reference in the social organization system. Next, we talked about studies focused on games in theater and we bring studies about games in the context of theater pedagogies. As a theoretical foundation, our main references are studies of Johan Huizinga (2018), Roger Caillois (2017), Jean-Pierre Ryngaert (2009), Viola Spolin (2010) and Ingrid Koudela (2009). In the end, we conclude that aspects such as artistic creation and the production of knowledge generated among players can contribute to the formation of the artist-teacher-researcher.

Keywords: Games, theatrical improvisation, artist-teacher-researcher.

1 Introdução

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa desenvolvida pelo autor no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (PPGAC-UFBA), entre os anos de 2017 e 2019. Aqui, serão compartilhados dados e reflexões inéditas, considerando a etapa da investigação que consistiu na realização de estudo bibliográfico sobre jogos de improvisação e suas contribuições para a formação do artista-professor-pesquisador nos contextos de ensino e criação.

Apesar de tratar de estudo bibliográfico, é importante destacar que os conceitos apresentados não dissociam teoria e prática. Revisitamos conceitos e estudos de jogos de improvisação teatral que emergiram de práticas artísticas e ganharam os espaços educativos.

¹ Professor substituto no Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Regional do Cariri. Coordenador do Projeto de Pesquisa Mediação Teatral nos Espaços Culturais do Cariri. Mestre em Artes Cênicas pelo PPGAC/UFBA. Graduado em Licenciatura em Teatro pela URCA. Ator e Diretor Teatral.

Com foco na formação do artista-professor-pesquisador, passaremos brevemente por conceitos de jogo em contextos sociais, baseado nas abordagens de Johan Huizinga (2018) e Roger Caillois (2017), pelo surgimento das práticas com jogos teatrais em espaços educacionais, fundamentado nos estudos de Jean-Pierre Ryngaert (2009), Viola Spolin (2010, 2014, 2017) e Ingrid Koudela (2009). Os três últimos teóricos citados, além de apresentarem em suas bibliografias jogos resultantes de experiências práticas, trazem reflexões críticas acerca da funcionalidade e adaptabilidade dos jogos em processos educativos.

2 Os jogos e os sujeitos

Todo princípio de criação de jogos, seja de improvisação teatral ou não, agrega como referência o jogo como sistema de organização social. Com esse pensamento, formulado a partir das abordagens do historiador da cultura Johan Huizinga², iniciamos a discussão acerca do sentido do jogo pelo que compreendemos ser sua essência primeira: a disponibilidade do jogador de realizar uma ação, com níveis de dificuldade variáveis durante a execução, desejoso e impulsivo para chegar ao objetivo final.

Em *Homo Ludens*, obra sobre o sentido do jogo na vida social, publicada pela primeira vez em 1938, o autor traz a seguinte definição:

Mesmo em suas formas mais simples, ao nível animal, o jogo é mais que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função *significante*, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamando “instinto” ou princípio ativo que constitui a essência do jogo; chamar-lhe “espírito” ou “vontade” seria dizer demasiado. Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência. (HUIZINGA, 2018, p. 3-4)

Os impulsos naturais para concretização dos objetivos do jogo exigem organização dos sujeitos que o jogam. Essa organização, que pode acontecer por etapas, sistematiza estratégias de vida social e reconhecimento dos outros jogadores. Como “função significante” a experiência de jogo produz sentido, gerando experiência estética. Cada etapa de jogo confere um resultado que, de forma cumulativa, resulta no objetivo final. Ou, cada objetivo alcançado revela novas perspectivas, geradoras de novos objetivos para o jogador. O desejo pulsante de jogar, pode ser, dentre outros possíveis, o “elemento não material” indicado por Huizinga, pois este não cessa diante do primeiro objetivo alcançado, mas transforma-o em impulso gerador de novos desejos.

Ainda que variáveis conotações possam surgir para atender às épocas e grupos sociais, o autor aponta que, mesmo em diferentes culturas, a noção de jogo parte da espontaneidade, com limites de tempo e espaço determinados, com regras obrigatórias, mas acordadas livremente entre os participantes, com consciência de assumir um estado diferente do cotidiano, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria. Aponta também que nem sempre o ato de jogar tem a competição como objetivo. O jogador pode encontrar prazer, êxtase, satisfação em obter conquistas através de esforços simplesmente pelo fato de desempenhar bem uma jogada, sobretudo nos jogos com espectadores.

“A essência do lúdico está contida na frase *há alguma coisa em jogo*” (HUIZINGA, 2018, p. 57, grifo nosso). Com esse pensamento, as conquistas vêm durante as jogadas, sendo o processo de jogo válido para além de seu resultado final. Acrescentamos a contribuição de CAILLOIS: “a maneira de vencer é mais

² Importante historiador da cultura no século XX.

importante do que a própria vitória e, de todo modo, mais importante do que a aposta” (2017, p. 27).

Roger Caillois, sociólogo francês que duas décadas após a publicação de *Homo Ludens* desenvolveu pesquisa que resultou na obra *Os Jogos e os Homens*, assim como Huizinga, abordou aspectos dos jogos relacionados ao comportamento das pessoas. Ainda que faça referência às teorias cunhadas por Huizinga, Caillois questiona alguns argumentos do seu antecessor. O principal fator de discordância é que Huizinga desconsidera os interesses materiais dos jogadores na competição. Já Caillois, considera o objetivo material como um dos aspectos que motiva os jogadores a competir.

Para Caillois, o termo jogo não designa somente uma ação específica, mas todos os elementos contidos no seu interior: imagens, símbolos e instrumentos. “Conjuntos completos e numeráveis: um elemento a mais ou a menos e o jogo torna-se impossível ou adulterado” (2017, p.17), do contrário, a alteração deve ser anunciada antes da partida e ter um objetivo pertinente à determinada ocasião em que se joga. Essa totalidade fechada à qual o autor atribui os jogos, significa uma maneira de colocar regras e limites em uma realidade que se instaura, muitas vezes, se contrapondo à realidade convencionada da vida cotidiana. Acrescenta que o jogo combina liberdade e invenção, muitas vezes confundidas com sorte, habilidade, destino ou inteligência.

Nesse sentido, inclui também convenções artísticas como sistemas igualmente regrados. Como exemplo, cita as leis da perspectiva, da harmonia, da gramática e gêneros literários, técnicas coreográficas e teatrais, pois todas são regras, ao mesmo tempo que orientam, estabelecem limites para o artista.

Do campo social para a sala de aula/ensaio, os elementos que constituem os jogos se assemelham, sendo os estudos dos dois autores apresentados importantes para compreendermos a instauração do estado de jogo. Nas práticas teatrais, os jogos são permeados de estímulos que fazem os jogadores pulsarem, desejosos de criar seus mundos por meio de cenas.

3 Os jogos e o teatro

Os princípios que se aplicam aos jogos sociais estão diretamente ligados aos jogos nas práticas teatrais. *Regras, etapas, objetivos, ficção, interpretação, convenções de formas da vida real e o desejo do jogador em manter-se na ação* (HUIZINGA, 2018) são elementos que podemos relacionar facilmente aos jogos e ao Teatro.

Para Viola Spolin (2010), pesquisadora de Teatro, a experiência em grupo, natural ao jogo, propicia interação entre os jogadores e estimula a liberdade pessoal. É no próprio jogo que as técnicas e habilidades pessoais são desenvolvidas, transformando envolvimento no jogo em espaço de aprendizado para o jogador.

Perceber aspectos como senso de coletividade, experiência pessoal, descobrimento de possibilidades durante o jogo e envolvimento com o objetivo, destacados por Spolin, reafirma a relação que os jogos no teatro têm com os jogos da vida social, como propuseram Huizinga e Caillois.

Na introdução de *Improvisação para o Teatro*, Spolin indica a espontaneidade como fator fundamental para a experiência criativa no teatro improvisacional. Aponta que a ação criativa está relacionada principalmente com a intuição. A intuição reage ao imediato, espontaneamente, deixando com que as transformações em nossa volta nos causem ações e reações. “É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa” (2010, p. 4).

Sendo o jogo um fato do aqui e agora, a intuição é uma função que opera necessária e evidentemente,

impulsionando o jogador, tornando-o apto a agir diante do problema de jogo que lhe é colocado. É por meio da intuição que o jogador se torna espontâneo e criativo. Spolin aponta “sete aspectos da espontaneidade”: jogos, aprovação/desaprovação, expressão de grupo, plateia, técnicas teatrais, transição do processo de aprendizagem para a vida diária e fisicalização. A noção de teatro improvisacional apontada por Viola Spolin, é definida pela disponibilidade de “predispor-se a solucionar um problema sem qualquer preconceito quanto à maneira de solucioná-lo” (2010, p. 341).

Cotidianamente, fora do contexto teatral, usam-se expressões como “improvisar”, “resolveu no improviso”, “não tive tempo de fazer, foi tudo improvisado”, para esclarecer que um problema foi resolvido sem planejamento prévio. O jogador é livre para improvisar, mas dentro dos limites que o problema apresenta. Esses limites, no contexto teatral, são importantes para nortear o processo de criação da cena e também por serem necessários para alimentar o imaginário dos jogadores durante a partida.

Na linguagem teatral, a improvisação pode estar presente de diferentes maneiras, como no treinamento técnico dos atores, colocada no palco como espetáculo para espectadores reais, à serviço de um encenador que compõe cenas a partir do trabalho dos atores e usada em projetos pedagógicos. A improvisação nos torna presentes na sala e nos conecta com a presença do outro, deixando-nos expostos e atentos para o risco de invadir e ter nosso espaço invadido. No ato de jogar, a improvisação nos permite criar cenas e produzir conhecimentos por intermédio do encontro.

A plateia dentro da sala, como é sugerido na prática dos *jogos teatrais* também por Spolin, é fundamental para o ensino/aprendizagem da linguagem teatral. A autora sugere que o espectador esteja presente no processo como parte do treinamento e da criação teatral, pois todo o trabalho dos artistas da cena tem por finalidade comunicar-se com ela. É com a plateia que a cena ganha significado. Ela não é algo ou alguém a ser encarada, mas encontrada; com ela não deve haver embate, mas partilha de experiência. Não pode ser instalada “no ensaio final ou numa conversa no último minuto, mas deve, como todos os outros problemas, ser tratado a partir da primeira sessão de trabalho” (SPOLIN, 2010, p. 12).

Esquecer a plateia seria “boicotar” todo o trabalho desenvolvido para fisicalizar o que a imaginação produz durante a improvisação. A plateia deve ser considerada como elemento ativo tanto no espaço de criação de cenas quanto na formação dos profissionais da linguagem teatral.

A presença do jogador na condição de espectador, no jogo teatral, proporciona formação para apreciação e fruição, possibilitando experiência estética para além do fazer teatral do lado de “dentro” da cena. O espectador dentro do processo, imerso na experiência da improvisação, compreende diferentes possibilidades de criação da cena, percebendo a infinidade de elementos de significação que os artistas se utilizam, expandindo sua leitura e fruição dos recursos de comunicação inseridos na cena (Koudela e Júnior, 2015).

A prática de ensino/aprendizagem do teatro por meio de jogos teatrais agrega também formação de espectador, desenvolvendo senso de criticidade e proporcionando um espaço de problematização da cena improvisada pelos colegas. Dialogar com o ator-jogador proponente possibilita a compreensão de aspectos agregados à cena e podem ser avaliados por quem esteve no palco e na plateia. Esse procedimento faz com que o espectador-jogador compreenda que sua interpretação é válida, ainda que identifique elementos que não foram conscientes para quem esteve no palco.

4 Os jogos nas Pedagogias do Teatro

O ensino de teatro na escola, em suas especificidades como linguagem, segundo Koudela (2009), foi incorporado no período da Escola Nova, em meados da década de 1920.

Trazia como modelo de ensino a autonomia do estudante para buscar os conhecimentos de acordo com seus próprios interesses, fazendo com que as convenções artísticas tradicionais fossem deixadas de lado a fim de que a criança criasse partindo de seus próprios referentes, livre de influências exteriores. Rompeu com a pedagogia tradicional que acontecia através de memorização de conteúdos e doutrinação moral, para trabalhar com a ideia de que saber é “saber fazer”, utilizando jogos, brincadeiras, experiências artísticas, científicas e biológicas (Koudela e Junior, 2015).

Apesar de ser favorável ao ensino da Arte na escola, esse movimento tendia a usar as linguagens artísticas para desenvolver conhecimentos de outras áreas. Teatro, Artes Visuais, Música e Dança foram usadas para estimular a espontaneidade da criança, servindo como instrumento e não como disciplinas com conteúdos próprios.

A Escola Nova, no campo das pedagogias do teatro, ao estudar as manifestações do desenvolvimento da criança como fonte para a ação e intervenção do professor, “destacou o papel do brincar e do faz de conta como espaço de construção da inteligência” (KOUDELA e JÚNIOR, 2015, p. 68). Essa abordagem provocou reflexões acerca das práticas de ensino/aprendizagem em teatro no meio escolar no que se refere às experiências artísticas com os educandos. Para além da valorização máxima de resultado final, como cenas e espetáculos, os jogos e vivências dramáticas durante o processo foram considerados importantes para a produção de conhecimento.

As contribuições da Escola Nova para o ensino de teatro foram fundamentais. No entanto, suas abordagens vêm há algum tempo sendo tensionadas pelos modos de criação teatral contemporâneos, os quais pautam o discurso cênico na realidade e interesse de seus criadores, tanto nas escolas, quanto nas experiências pedagógicas em espaços não formais.

A partir da segunda metade do século XX, uma corrente de pensadores se opôs às práticas essencialmente espontâneas, defendendo “em contrapartida, o ensino de arte com base no fazer, ver e compreendê-la” (CARVALHO, 2008). Esse pensamento é a base da Abordagem Triangular para o ensino de Artes proposta da pesquisadora Ana Mae Barbosa³, em que a articulação entre elementos históricos, experiência estética e exercício crítico são a base do ensino de Arte. “O fazer artístico, a leitura da obra de arte e a contextualização são componentes integrados e articulados do ensino/aprendizagem” (CARVALHO, 2008).

O teatro, por também ser uma forma de comunicação, “como conjunto organizado de transmissão de mensagens” (KOUDELA, 2009), é fundamental para a educação. No entanto, o que nos interessa como ensino de teatro é tratar a linguagem com suas especificidades e conteúdo, não tratando-a como instrumento para informar temas referentes a outras áreas de conhecimento.

Viola Spolin, na área da improvisação teatral, é responsável por vasta bibliografia com aspectos descritivos e avaliativos sobre suas próprias práticas, com sistematização de jogos adaptáveis a diferentes contextos de ensino/aprendizagem. Na obra *Jogos Teatrais: O fichário de Viola Spolin* (2014), feito a partir do livro *Improvisação para o Teatro* (2010), a autora enfatiza a função educacional do jogo tradicional como um

3 Professora de pós-graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – ECA, é uma das principais referências brasileiras em arte-educação. Desenvolveu, influenciada diretamente por Paulo Freire, o que chamou de abordagem triangular para o ensino de artes, concepção sustentada sobre a contextualização da obra, sua apreciação e o fazer artístico. (Fonte: <http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoa/ana-mae-barbosa>, acesso em 11/12/2018, às 15h16).

patrimônio cultural que pertence à memória coletiva. O *Fichário* vem acompanhado de *Manual de Instrução* no qual Spolin alerta para a leitura atenta, que é de fundamental importância antes de praticar os jogos.

As fichas apresentam descrições passo a passo de como deve proceder o jogo, mas propõem que o artista-professor-pesquisador tome alguns cuidados para que os objetivos sejam alcançados. Sugere que as etapas de trabalho apontem o caminho, moldando o percurso e preparando o jogador para enfrentar os possíveis obstáculos encontrados. A preocupação é manter a realidade do jogo viva, não concentrar somente no resultado final como foco. “É a partir da vontade de compreender o processo orgânico que o nosso trabalho se torna vivo” (SPOLIN, 2010, p. 18).

No livro *O jogo teatral no livro do diretor* (2017), Spolin ressalta a multiplicidade de utilizações possíveis para os jogos teatrais, tanto no campo da educação quanto no trabalho com atores. Na referida obra, ainda que seja apresentado o sistema de jogos semelhante às publicações anteriores, é feito um recorte preciso sobre a utilização dos jogos por diretores teatrais. Em todas as suas publicações, é evidente a ênfase que a pesquisadora dá no que considera como principais elementos constituintes do jogo: foco, instrução e avaliação.

Já as pesquisas de Jean-Pierre Ryngaert, estão diretamente ligadas à criação de cenas. Assim como nos jogos teatrais de Spolin, nas proposições de Ryngaert o participante alterna-se entre as posições de jogador e observador ativo. Em *Jogar, representar* as práticas com jogos são definidas como “modalidades de improvisação teatral de caráter lúdico”, pois os elementos constituintes da cena ganham destaque nos jogos para além do texto. “A relação entre o sujeito e o jogo, por um lado, e os signos de uma teatralidade organicamente engendrada, por outro, são os temas que ganham o primeiro plano” (RYNGAERT, 2009, p. 14). Ele pontua sobre a importância das instruções, alertando que devam promover engajamento individual dos jogadores, fazendo-os assumir os riscos pessoais de cada jogada e que a concentração de cada um depende do coletivo. Define o jogo como espaço de inquietação e sedução constante, levando o jogador à criação, rompendo suas próprias convenções.

Com as considerações acerca da funcionalidade e adaptabilidade dos jogos que apresentam em suas vastas bibliografias, Spolin e Ryngaert são referências fundamentais para percebermos os aspectos formativos das experiências com jogos em salas de aula e ensaio.

Silvia Fernandes (2010), traçando um pensamento do teatro contemporâneo e suas influências no ensino, destaca que a compreensão acerca da formação artística em que teoria e prática avigoram uma à outra, no Brasil, foi impulsionada por grupos independentes que perceberam em suas práticas de trabalho, caminhos para desenvolver suas próprias formações artísticas, refletir criticamente sobre seus fazeres e sistematizar metodologias de ensino do teatro.

Embora, no Brasil, tenhamos um histórico de escolas de formação teatral onde a literatura dramática permaneceu por muito tempo como o centro para desenvolver os demais elementos dos espetáculos, os grupos conseguiram, a partir da década de 1980, servir de inspiração para a criação de metodologias de ensino do teatro. Instaurou-se uma consciência pedagógica de que a formação acadêmica deve dialogar diretamente com as produções situadas fora das universidades, espelhando-se nas práticas de grupos nos quais a investigação de novas formas era o princípio mais frequente. Os grupos estabeleceram pesquisas contínuas, criando suas próprias identidades estéticas e desenvolvendo coletivamente procedimentos para criação de cenas, apropriando-se de práticas mais simples às mais complexas (FERNANDES, 2010). Desde então, vêm surgindo cursos de formação em teatro inspirados em práticas artísticas consolidadas.

Pressupomos, assim, que a experimentação em sala de ensaio pode ser compreendida e partilhada

como aspecto formativo, a fim de acender outras possibilidades técnicas e poéticas, que até então pareciam interessar a um restrito grupo de artistas. A prática de sala de ensaio vai de encontro à pesquisa e vice-versa, consistindo agora num trabalho único, rompendo a fronteira que antes separava a reflexão teórica da criação artística.

5 Os jogos na formação do artista-professor-pesquisador

A expressão artista-professor-pesquisador refere-se ao sujeito que assume os lugares de criador, professor de teatro e pesquisador da sua própria prática. Expressões como teoria-prática, ensino-aprendizagem e ator-jogador, embora não abordadas com aprofundamento aqui, também partem da lógica que extingue as fronteiras entre cada especificidade.

No texto *O artista-pesquisador-pedagogo*, o professor Dal Farra Martins (2010) apresenta o perfil do aluno dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Artes Cênicas da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP):

O artista-pedagogo valoriza os percursos teatrais, a construção de uma escuta, as relações intragrupais, a troca de saberes e fazeres, e a proposição de uma ação cultural no âmbito da sociedade. O pedagogo-artista formula com precisão questões sobre o sentido, a natureza e as modalidades de sua intervenção pedagógica e artística. O pedagogo-pesquisador articula suas intervenções a projetos de pesquisa, enquanto o pesquisador-pedagogo agrega à sua pesquisa a passagem do conhecimento. (MARTINS, 2010, p. 4)

O autor faz essa abordagem a partir da base curricular de um curso que é dividido em duas partes. Na primeira, a formação abarca a totalidade do artista-pesquisador-pedagogo e, na segunda, o estudante desenvolve competências específicas como diretor teatral, cenógrafo, ator, teórico e professor. Ainda que os binômios artista-pedagogo, pedagogo-artista, pedagogo-pesquisador e pesquisador-pedagogo se relacionem com o artista-professor-pesquisador como o propomos, interessa aqui manter distância das especificidades de formação para as quais eles apontam, pois a reflexão proposta trata da totalidade intrínseca à formação com base nos jogos de improvisação teatral.

Destacamos uma inquietação que ocorre diariamente acerca dessa formação que pretende romper as fronteiras entre criação artística, ensino e pesquisa em teatro: nos cursos de Licenciatura em Teatro, por vezes, há uma distinção entre ensinar e produzir artisticamente, que persegue os comportamentos e discursos dos discentes, ora consciente, ora inconscientemente. Tal distinção diz respeito ao pensamento de estudantes que entram nos cursos para estudar teatro esperando que seja uma porta para o estrelato, trabalhar na televisão, cinema ou tornar-se famoso. Ao se deparar com as disciplinas de ensino, surgem descrenças, frustrações ou mesmo evasões. Os que permanecem no curso, por vezes, tratam os processos de ensino, tanto nos estágios supervisionados quanto nas perspectivas de atuação no campo profissional, como lugar de insatisfação artística, pois o pensamento é de que ser professor e artista são profissões que não se interligam. Compreender que os próprios processos de sala de ensaio, nos seus grupos e coletivos artísticos também são formativos, ainda é uma lacuna existente. Mesmo que essas barreiras venham se afrouxando com o efervescente debate do assunto na academia, ainda precisamos de esforços para derrubá-las completamente.

Diante disso, a organização do termo artista-professor-pesquisador, com essa ordem das palavras em que artista aparece primeiro, é um fator importante para que se compreenda que, mesmo tratando neste

trabalho dos aspectos formativos, não faria sentido falar do ensino sem falar de criação como produção de conhecimento. Assim, percebemos que o estudo sobre jogos abordados nos tópicos anteriores, vêm fortalecer essa formação em seus três aspectos sem hierarquização.

Reflexões finais

Neste texto, pudemos observar que jogos de improvisação teatral estimulam e desenvolvem a criatividade artística, o desenvolvimento sensível, a formação do professor e levam a caminhos para pesquisas.

Por meio das referências citadas, compreendemos que a formação do artista-professor-pesquisador exige reinvenção diária das possibilidades de jogo na sala de aula-ensaio. Percebemos também o reduzido número de pesquisas sobre práticas diretamente ligadas à relação da sala de aula/ensaio com o tripé de formação do artista-professor-pesquisador.

Compreendemos que as experiências pedagógicas com teatro no meio escolar ou em espaços não formais precisam ser pensadas de acordo com os princípios formais e estéticos que vigoram nas produções artísticas da atualidade.

Nas experiências artístico-pedagógicas, a criação teatral deve ter objetivos para além da montagem de espetáculos e considerar que é necessário transformar os processos de aprendizagem em lugar de desenvolvimento da identidade artística, pedagógica e política, nos âmbitos educativo e sociocultural.

Identificamos que o trabalho com jogos de improvisação dilui as hierarquias entre professor e estudante ou diretor e ator, pois mesmo que exija um líder, os jogadores estão desafiados pela improvisação, os riscos e descobertas são assumidos por todos. Dessa forma, a fronteira entre quem ensina e quem aprende fica difusa. Nesse ínterim, emissor e receptor de conhecimentos não são definidos, podendo qualquer jogador ativo na sala compartilhar saberes com os demais, potencializando o coletivo.

REFERÊNCIAS

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

CARVALHO, Livia Marques. **O ensino de artes em ONGs**. São Paulo: Cortez, 2008.

ELIAS, Marina. **Aspectos pedagógicos no processo de ensino/aprendizagem da improvisação teatral**. Lamparina: Revista de Ensino de Teatro. PPG – Artes/UFMG. V. 1. N. 2. p. 84-91. 2011.

FERNANDES, Sílvia. **Teatralidades contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

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

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

MARQUES, Isabel. **O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação**. V. 10, N. 2. Uberlândia/

MG: Ouviouver. 2014. P. 230-239.

MARTINS, José Batista Dal Farra. **O Artista-pesquisador-pedagogo**. Anais do VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. 2010.

PUPPO, Maria Lúcia Souza de Barros. **Entre o mediterrâneo e o atlântico, uma aventura teatral**. Comunicação e Educação. São Paulo. 1999.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**: um Manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2017.

TELLES, Narciso. **Paragens de um artista-docente-pesquisador**. In: TELLES, Narciso (Org). *Pesquisa em Artes Cênicas*. RJ: e-papers, 2012.

TOMAZ, Rodrigo. **Jogos de improvisação na formação do artista-professor-pesquisador**. 163f. Dissertação (Mestrado). Escola de Teatro, Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2019.

RESUMO

O texto apresenta brevemente sobre o conceito de atonalidade, englobando tanto o atonalismo livre, não serial, quanto o dodecafônico, ou serial. Em seguida introduz e explana acerca de procedimentos composicionais utilizados em obras atonais, apresentando a Teoria dos Conjuntos de Classes de Nota para o Atonalismo Livre e o Dodecafonismo para o Atonalismo Serial. Complementando, e facilitando a compreensão dos conhecimentos teóricos tratados, há a inclusão da análise de um exemplo musical, acompanhada da partitura completa da obra, para cada procedimento abordado.

Palavras-chave: Composição musical, Atonalismo, Teoria dos Conjuntos, Dodecafonismo.

COMPOSITION OF MUSICAL WORKS IN FREE AND TWELVE-TONE ATONALISM

ABSTRACT

The text briefly presents the concept of atonality, encompassing both free, non serial, and dodecaphonic, or serial, atonalism. It then introduces and explains compositional procedures used in atonal works, presenting the Pitch Class Set Theory for Free Atonalism and Dodecaphonism for Serial Atonalism. Complementing and facilitating the understanding of the theoretical knowledge treated, there is the inclusion of the analysis of a musical example, accompanied by the complete score of the work, for each procedure approached.

Keywords: Musical composition, Atonalism, Set theory, Dodecaphonism.

1 INTRODUÇÃO

Os constantes avanços de nosso conhecimento científico nos tem oferecido cada vez mais bons livros, bons artigos, novas descobertas, assim como os mais variados recursos sobre áreas diversas. Cabe agradecer aos inúmeros autores, pesquisadores, entidades, e todos que de alguma forma contribuíram, e contribuem, nesse contínuo processo. É notório que bons conteúdos acerca da música atonal existem, temos inúmeros exemplos disso sob formatos de livros, artigos, teses, dissertações, vídeos, etc. Entretanto, ao decorrer da experiência docente fui, cada vez mais, deparando-me com a necessidade de um texto mais conciso, acessível a estudantes que estão tendo um primeiro contato acadêmico com esse tipo de produção musical. Material este que apresente os elementos essenciais do atonalismo, tanto livre quanto serial/dodecafônico, além de uma ilustração prática dos conceitos através de obras escritas naquela linguagem, sob a forma de análise, e partitura, de exemplos da literatura musical.

Pelo exposto acima, o presente texto almeja ser de caráter simples, introdutório e didático. O mesmo apresenta concisamente o atonalismo e, complementarmente, duas maneiras distintas de compor obras dentro dessa estética musical. Essas maneiras buscam retratar o atonalismo conhecido como livre, ao qual nos utilizaremos da teoria dos conjuntos como ferramenta para composição, e o atonalismo serial, ou dodecafônico, onde exploramos o uso composicional da série dodecafônica. Para cada tipo de atonalismo, e decorrentes ferramentas composicionais explanadas, trazemos a análise de um exemplo musical. Tais ilustrações visam tornar o texto mais didático, no sentido de apresentar uma visualização prática dos conceitos teóricos trazidos. Tal proposta encontra respaldo, por exemplo, em pesquisadores como Liduino Pitombeira, de acordo com o autor:

É fundamental que se incentivem as iniciativas, por parte dos compositores, de documentação

¹ Conservatório Pernambucano de Música. Mestre em Composição Musical pela UFPB.

e sistematização das práticas composicionais, para que os que se iniciam nessa área se sintam confortáveis em praticar as mais diferentes maneiras de criar música e caminhem rumo à definição de uma voz composicional própria. (2011. p.49).

Como bem apontado por Ana Carolina Couto (2014. p.251), sendo a música uma linguagem artística, abrangendo códigos e significados próprios, uma melhor compreensão, ou domínio, da linguagem passa por três modalidades: execução, apreciação e composição. Nesse sentido, textos com as características do presente artigo, podem auxiliar bastante no processo de ensino/aprendizagem, por apresentar conhecimentos teóricos com fundamentação histórica, análise de exemplos musicais, com ilustração das partituras integrais das peças comentadas, e detalhamentos sobre questões acerca de sua composição. De tal forma, almejando fornecer um aparato teórico e exemplificação prática acessível ao pesquisador e/ou estudante.

Desde já reconheço as limitações que estão presentes no trabalho, como um maior aprofundamento de alguns pontos mais técnicos e específicos². Tais lacunas derivam de priorizar o objetivo de fornecer uma apresentação inicial da linguagem atonal, ainda que esta abranja resumidamente os principais elementos da linguagem.

Inicialmente é apresentado, ainda que brevemente, uma contextualização acerca do que é o atonalismo. Estabelecido o conceito, abordo técnicas associadas à estética atonal, especificamente a *Teoria dos Conjuntos de Classes de Nota* para o atonalismo livre, ou não serial, e o *Dodecafonismo* para o atonalismo dodecafônico, ou serial. Em ambos os tipos de atonalismo, inseri a análise de uma obra musical, acompanhada da partitura integral da mesma, escrita a partir da técnica explicada. As análises e partituras enriquecem o caráter didático do texto, pois, através delas, a compreensão dos conteúdos expostos torna-se mais completa e acessível, decorrente da ilustração visual de uma aplicação prática. Por fim, são tecidas algumas breves palavras na forma de considerações finais.

2 ATONALISMO

Na música da metade final do século XIX encontramos obras musicais com um uso bastante extenso de cromatismos. Temos, por exemplo, a ópera *Tristão e Isolda*, estreada em 1865, escrita pelo compositor Richard Wagner, compositor que, segundo Adorno³ “foi o primeiro a compor de maneira essencialmente cromática” (2010. p.37), o autor comenta que na música de Wagner “o cromatismo, meio para a passagem imperceptível de um elemento ao outro, servia - ao menos no *Tristão* - para que a música como um todo se transformasse em transição, em passagem, que transcendesse a si mesma sem cisões.” (2010. p.37). Incluindo exemplos dos anos iniciais do século XX, é possível citar as óperas *Salomé*, estreada em 1905, e *Elektra*, estreada em 1909, ambas do compositor Richard Strauss. A respeito de *Elektra*, o autor Lauro Machado Coelho nos afirma que:

Embora a partitura permaneça dentro dos limites do tonalismo, o emprego que Strauss faz da bitonalidade e da politonalidade cria um caos harmônico que leva sua linguagem à beira da ruptura da tonalidade - o que já acontecera antes, se bem que não de forma tão agressiva, com a *Salomé*. (2007. p.59).

As notas cromáticas vão se emancipando, semelhantemente ao ocorrido com as extensões de acordes - sétimas, nonas, etc - que vão deixando de serem tratadas como dissonâncias para receberem um tratamento como consonâncias. Em outras palavras, as notas que eram utilizadas com certos cuidados, ou “evitadas” por gerarem dissonâncias, passam a ser tratadas com maior liberdade, semelhantemente às consonâncias.

2 Nesses locais deixo sugestões bibliográficas, caso o(a) leitor(a) se interesse num maior aprofundamento do tópico tratado naquele momento.

3 Como exposto pelo próprio Adorno (2010), o mesmo foi aluno de Alban Berg. Berg, juntamente com seu professor, Schoenberg, e Anton Webern foram os três compositores que tornaram-se conhecidos como a Segunda Escola de Viena, precursores e principais nomes no estabelecimento inicial do atonalismo.

Um nome bastante associado ao atonalismo é o do compositor Arnold Schoenberg, que, tal como podemos nos informar a partir do escrito por Ruth Katz (2009. p.270-271), era um compositor tonal em sua fase inicial, porém através da emancipação da dissonância praticada por ele, faz desaparecer em suas criações uma estruturação harmônica e a própria tonalidade em si. Acerca do pensamento do compositor, que nos elucidam um pouco sobre o contexto no qual o atonalismo surge, destacamos o exposto por Alex Ross: “Na época dos mestres vienenses, diz Schoenberg, a tonalidade tinha uma base lógica e ética. Porém no início do século XX tornou-se difusa, não sistemática, incoerente - em uma palavra, doentia.”⁴ (2007. p.64).

Tal como expõe Kostka e Santa (2018. p.169), assim como Jean e Brigitte Massin (1997, p.973), esse uso tão carregado de notas cromáticas saturou o sistema tonal de determinada maneira que levou a seu abandono. Uma nova música, sem um centro tonal e propondo-se a abraçar ainda mais o cromatismo, acaba tornando-se conhecida pelo termo *Atonal*. Expandindo um pouco nossa breve contextualização histórica, não apenas Schoenberg, como também seus discípulos Alban Berg e Anton Webern, são especialmente relevantes ao tratarmos da música atonal. Segundo Jean e Brigitte Massin:

Compuseram-se, primeiro, a partir de 1907-1908, as obras ditas (na falta de melhor termo) “atonais livres” desses três compositores; seguiu-se, no período 1921-1923, a descoberta por Schönberg do dodecafonismo serial, destinado a organizar a atonalidade de maneira tão coerente quanto o havia sido outrora o sistema tonal. (1997, p.973).

Schoenberg não acreditava que a palavra *atonal* era a que melhor descreveria essa nova estética, de acordo com Menezes (2002. p.96-97) o compositor considerava a expressão sem sentido, defendendo o uso do termo *pantonal* como sendo mais apropriado. Essa visão tem foco no fato de que o que ocorria não era uma negação, ou ausência, de tons ou relações entre sons, sugerida pelo prefixo “a”, porém uma somatória dos diversos tons, representada pelo uso do cromatismo total, que seria sugerida pelo prefixo “pan”. Entretanto, o uso do termo *atonal* termina por se estabelecer como terminologia padrão, ainda que a contragosto de Schoenberg. Sob diferente ponto de vista, se considerarmos que esta “negação” refere-se aos elementos mais característicos do sistema tonal, o prefixo “a” pode ser considerado adequado a essa estética musical. Sobre a terminologia estabelecida, *atonal*, Flo Menezes expõe que:

Desde que o sistema tonal foi efetivamente transgredido pela liberdade da chamada harmonia “atonal livre” (mais precisamente desde o Quarto e último Movimento do *Segundo Quarteto*, em Fá sustenido menor, Op. 10 - de 1907-1908 - de Arnold Schoenberg, tido como marco inicial da atonalidade), o termo “atonal” não se adaptou com exatidão com exatidão aos acontecimentos harmônicos das obras não-tonais. Visivelmente derivado da necessidade que imperava no sentido de se negar a tão extensa fase anteriores da harmonia, a qual tinha sido declarada como *tonal*, o termo *atonal* na realidade logo pôs em xeque a própria evidência do termo “tonal”, pois seria difícil, senão quase impossível, imaginarmos uma música que não tivesse um ou mais centros harmônicos que fizessem de seu “tom” o privilegiado numa ou noutra passagem no decorrer de uma obra. (2002. p.93).

Aprofundando a questão, Kostka e Santa nos informam que “A música atonal tem várias características que a diferenciam de outros estilos. O primeiro, é claro, é que não é centrado no tom.” (KOSTKA; SANTA, 2018. p.169). Apesar de aparentemente óbvia, a colocação sintetiza possivelmente sua característica mais essencial. Recorrendo ao *Harvard Dictionary of Music* percebemos algo semelhante, o início do verbete acerca de atonalidade é bastantedireto: “Literalmente, ausência de tonalidade.”⁵ (APEL, 1969. p.62). Ao continuar a leitura do verbete citado, é chamada ossa

4 Original em inglês: In the time of the Viennese masters, Schoenberg says, tonality had had a logical and ethical basis. But by the beginning of the twentieth century it had become diffuse, unsystematic, incoherent - in a word, diseased. (ROSS, 2007. p.64). Tradução própria.

5 Original em inglês: Literally, absence of tonality. (APEL, 1969. p.62). Tradução própria.

atenção para o fato de que, ainda que possamos dizer que alguma obra já é atonal, considerando para tal que seus centros tonais não são mais claramente evidentes para o ouvinte, o termo atonal é geralmente e preferencialmente reservado à música que bane totalmente a tonalidade⁶. Outra forma de ver a questão sobre a terminologia é compreendendo que:

O que chamamos “atonal” não nega a direcionalidade harmônica propriamente dita, existente em toda música tonal, mas sim a unidirecionalidade tonal. Ou seja, em vez de uma Tônica principal, temos agora muita Tônicas sucedidas umas às outras, cada uma das quais tendo direito à existência devido a uma determinada direcionalidade que encontrou nela sua resolutividade. (MENEZES, 2002. p.97-98).

Podemos nos utilizar do termo *música pós-tonal* para referirmo-nos a um conjunto de novas estéticas que surgem no século XX, após essa citada saturação do sistema tonal. Uma das características que se destaca na música do século XX é justamente a grande diversidade de novas estéticas que surgem. Podemos supor, na forma de uma hipótese, que tal fato decorre possivelmente pelos variados contextos sociais/culturais, localizações geográficas, dentre outros fatores, de cada compositor, ou grupo de compositores. Auner (2013) afirma que:

Mesmo entre aqueles que acreditavam que algo precisava mudar, havia pouco consenso sobre como seguir em frente. Apesar das inúmeras tentativas de identificar novos caminhos, uma característica definidora da música a partir de 1900 tem sido a falta de um mainstream único e unificador.⁷ (AUNER, 2013. p.2).

No intuito de organizar, facilitando nossa compreensão acerca das principais correntes dessa música pós-tonal, podemos subdividi-la em quatro grandes correntes principais, ao tratarmos da primeira metade do século XX. Com isso não excluimos a inclusão de outras correntes relevantes, porém, que podem estar englobadas dentre alguma dessas quatro grandes correntes principais ou, porventura, que não estejam citadas por razão de ter um pouco menos de expressão dentro do período. Tal como nos informam Grout e Palisca (2005. p.697), a primeira delas se constitui no trabalho com elementos das linguagens populares nacionais, ou, utilizando-se de um termo comum, nacionalistas. A segunda, que inclui, por exemplo, o neoclassicismo, abrange aqueles “estilos musicais mais ou menos abertamente ligados aos princípios, às técnicas e às formas do passado” (GROUT; PALISCA, 2005. p.697). A terceira, na qual localizamos o atonalismo, contempla a continuação da linguagem pós-romântica alemã. Por fim, a quarta é formada por “aquilo que até certo ponto constitui uma reação contra esta abordagem cerebral, excessivamente sistemática, da composição” (GROUT; PALISCA, 2005. p.697), buscando um certo regresso a linguagens menos complexas, mais ecléticas e do agrado do público.

Kostka e Santa (2018, p.169) nos informam que a atonalidade se configura como um dos aspectos de maior importância nessa chamada pós-tonalidade. Inicialmente temos um período com o chamado atonalismo livre, o qual trataremos a partir do uso da *Teoria dos Conjuntos*, que conduz alguns poucos anos depois ao atonalismo serial, ou dodecafônico, assim como afirma Kostka e Santa: “A atonalidade não serial, ou ‘livre’, levou, na década de 1920, a um método atonal mais organizado, chamado serialismo ou música dodecafônica”.⁸ (2018. p.169).

6 Trecho referido, no original em inglês: is already atonal, insofar as the tonal centers are no longer clearly evident to the listener. Nevertheless, the term atonal is generally (and preferably) confined to music that totally banishes tonality. (APEL, 1969. p.62).

7 Original em inglês: Even among those who believed that something had to change, there was little agreement about how to move forward. Despite numerous attempts to identify new pathways, a defining characteristic of music since 1900 has been the lack of any single, unifying mainstream. (AUNER, 2013. p.2). Tradução própria.

8 Original em inglês: Nonserial, or “free,” atonality led in the 1920s to a more organized atonal method called serialism or twelve-tone music (KOSTKA; SANTA, 2018. p.169). Tradução própria.

2.1 TEORIA DOS CONJUNTOS DE CLASSES DE NOTA

É Apresentada aqui uma breve noção, generalista, do que é a Teoria dos Conjuntos, teoria esta que tem origem na matemática. Seguimos para a Teoria dos Conjuntos de Classes de notas, configurando-se como “uma aplicação no campo musical da teoria dos conjuntos matemática” (TAVARES, 2020b. p.1). A exposição inclui, também, comentários introdutórios acerca das operações básicas realizadas com os conjuntos no âmbito de composições musicais.

A origem da teoria remete a um problema de ordem conceitual acerca do significado da palavra *número*. Stewart (2014. p.309) cita que ao ministrar um curso de cálculo em 1858, Dedekind se depara com a questão. A partir de duas publicações do matemático - *Stetigkeit und Irrationale Zahlen* (Continuidade e números irracionais), em 1872, e *Was Sind und was Sollen die Zahlen?* (O que são e o que significam os números?), em 1888 - o problema é alçado para debates e contribuições de outros. Destaca-se especialmente a proposição apresentada por Gottlob Frege, partindo de uma associação padrão de números com contagem, trabalho esse que levou ao desenvolvimento da teoria sobre números transfinitos de Georg Cantor. Matemático que, de acordo com (BATCHELOR, 2002. p.20), prova em 1874 a existência de conjuntos infinitos que contêm magnitudes diferentes e distintas. Interessa-nos em particular um artigo publicado por Cantor em 1883, sobre teoria dos conjuntos. O trabalho desenvolvido por Cantor é considerado um marco na temática Teoria dos Conjuntos. Acerca de maiores aprofundamentos, assim como explanação sobre operações realizadas a partir dos conjuntos no âmbito matemático, sugerimos a leitura de Halmos (2017. p.18) e Schuijjer (2008. p.49).

No âmbito musical, a teoria dos conjuntos surge inicialmente como uma ferramenta analítica para a compreensão da música atonal. Ela tem, como nos informa Kostka e Santa (2018. p.169), o trabalho *A estrutura da música atonal*, de Allen Forte, publicado em 1973, como referência padrão no assunto. Tal destaque à obra citada é dado também por Liduino Pitombeira, segundo o autor “os modelos analíticos para uma prática atonal só começaram a surgir a partir da década de 1960 ou, mais precisamente, com a publicação de *The Structure of Atonal Music*, por Allen Forte, em 1973” (2011. p.48).

Por alcançar unidade através do desenvolvimento de um novo tipo de *motivo*, ao qual podemos chamar de *conjunto de classes de nota*, a música do atonalismo livre carecia de uma ferramenta tal como a teoria dos conjuntos. A teoria, como podemos entender a partir do exposto por Schuijjer (2008. p.4), investiga a coerência musical se debruçando nas relações entre as várias combinações de notas.

Antes de prosseguirmos é importante deixar claro o conceito de *Classes de Nota*, uma vez que utilizamos as mesmas tanto no trabalho presente no atonalismo livre, através da Teoria dos Conjuntos de Classes de Nota, quanto no atonalismo serial ou dodecafônico, através da série dodecafônica. Para tal, podemos citar a explanação a seguir:

De maneira simples, podemos afirmar que uma nota se refere a uma altura sonora específica, como por exemplo Dó³, enquanto classe de nota remete a um grupo de alturas que compartilham o mesmo nome, ou classe, por exemplo todas as notas com nome Dó. (TAVARES; TAVARES, 2021. p.99).

Tal como nos afirma Schuijjer (2008. p.29), a teoria dos conjuntos de classes de notas é uma aplicação musical da teoria dos conjuntos que surge na matemática. Assim como ela, define um conjunto como uma coleção de coisas, e refere-se a estas como elementos do conjunto. No caso da teoria dos conjuntos de classes de notas, o tipo de elemento com o qual ela lida é a classe de nota. De acordo com Straus “Os conjuntos de classes de notas são os blocos constitutivos de muita música pós-tonal.” (2013, p.35), logo podemos concluir que uma teoria que trabalhe com tal questão torna-se especialmente relevante para o contexto da pós-tonalidade.

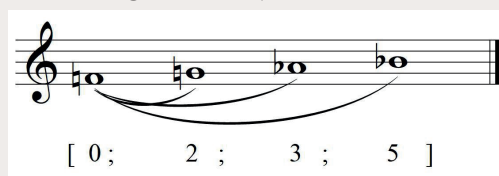
As classes de nota de um conjunto podem ser utilizadas em qualquer ordem, diferentemente do que veremos mais adiante ao tratar da série dodecafônica. Além disto, os conjuntos podem ser utilizados de variadas maneiras, dentre as mais comuns destacamos duas: a transposição (T) e a inversão (I). A transposição consiste em elevar, ou

abaixar, igualmente as classes de nota do conjunto por um determinado intervalo, normalmente citado por semitons. Se temos o conjunto [Dó–Dó#–Fá] e o transpomos 1 semitom acima, teremos o mesmo conjunto, pois é considerado a transposição do original e não um novo conjunto, representado por [Dó#–Ré–Fá#]. A inversão consiste da inversão dos intervalos, guarda bastante semelhança o que seria o procedimento de inversão de notas musicais, porém por tratarmos de classes de nota algumas particularidades devem ser observadas, assim como nos mostra em detalhes Straus (2013. p.37-40). Tendo o mesmo conjunto do exemplo anterior, [Dó–Dó#–Fá], sua inversão resultaria em [Dó–Si–Sol]. Destacamos que a inversão do conjunto também pode ser transposta, e que existem outros procedimentos, como a Multiplicação (M), não tão comuns quanto os dois citados porém também significativamente explorados pelos compositores.

Os conjuntos são nomeados a partir de um conjunto numérico correspondente às classes de nota presentes no mesmo, sempre para tal analisando suas variações e considerando a sua forma mais compacta possível, chamada de *Melhor Forma Normal*⁹ por Kostka e Santa (2018), ou *Forma Prima* por Straus (2013). Uma vez alcançando esta versão, mais compacta possível, adotam a chamada *Notação por inteiros*, onde números inteiros são associados às classes de nota, a classe Dó sendo 0, Dó#/Réb sendo 1, Ré sendo 2, e assim por diante até a classe Si, que corresponde ao inteiro 11.

Alguns autores, tais como Straus (2013) ou Kostka e Santa (2018) por exemplo, costumam primeiramente indicar a transposição do conjunto de maneira que a classe de nota inicial corresponda à Dó, de forma a se adequar ao uso da notação por inteiros¹⁰. Este é o procedimento padrão, porém, tal como presente em Tavares (2020) e também adotado no artigo em conjunto de Pedro e Clara Tavares (2021), é uma etapa que pode ser dispensada apenas considerando a classe de nota inicial do conjunto como 0, e contando o intervalo de semitons das demais em relação a esta. Na *Figura 01* temos o conjunto que foi utilizado na composição da peça [0;2;3;5], nomeada a partir do conjunto utilizado, música que encontra-se analisada adiante. Na ilustração podemos observar essa relação intervalar entre as classes de nota, que geram o nome do conjunto.

Figura 01: Conjunto [0;2;3;5].



Fonte: Elaboração própria.

Sob certa ótica, podemos considerar que os conjuntos, semelhantemente aos motivos ou frases numa obra tonal mais tradicional, são tratados como um material temático o qual desenvolve-se ao longo da peça musical. Percebe-se na estética do próprio Schoenberg que o mesmo tratava o atonalismo como “o extremo resultado ou a aplicação mais radical do ideal *temático*.” (POUSSEUR, 2009. p.80). Tal afirmação torna mais clara a efetividade da *Teoria Dos Conjuntos de Classes de Nota* tanto como ferramenta analítica no estudo de obras do chamado atonalismo livre, tanto como ferramenta composicional para a elaboração de obras dentro dessa estética musical.

Para maior detalhamento acerca dos diversos aspectos técnicos e operações possíveis a partir dos conjuntos, assim como o aprofundamento do conteúdo de forma geral, sugerimos a leitura de Schuijjer (2008), Straus (2013), Kostka e Santa (2018) e Tavares (2020b). Considerando a proposta do presente texto, o exposto é suficiente. Agora sigamos para a exemplificação prática do uso dos conjuntos para a composição de uma obra musical, recorrendo à análise da peça [0;2;3;5] (TAVARES, 2020a).

9 Original em inglês: Best normal order. Tradução própria.

10 Esta etapa, naturalmente, torna-se desnecessária caso a classe de nota inicial já seja Dó.

2.1.1 ANÁLISE DE EXEMPLO MUSICAL

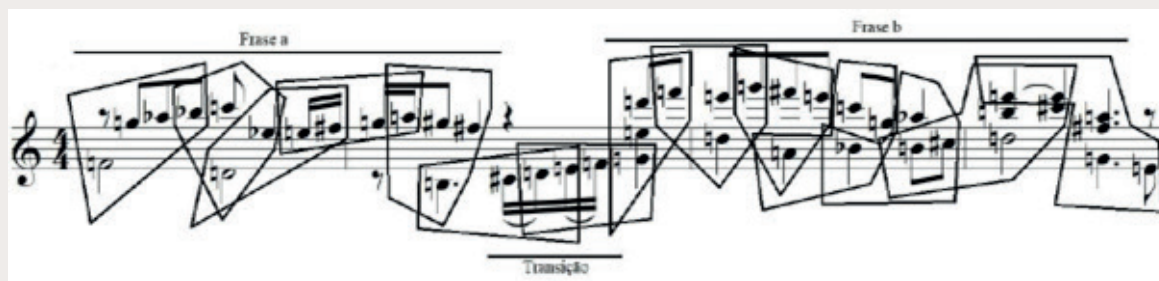
Através dos comentários analíticos aqui presentes, espero oferecer um exemplo prático para melhor compreensão da maneira pela qual os conjuntos podem ser desenvolvidos na elaboração de uma composição musical atonal. Como dito anteriormente, a peça analisada, [0;2;3;5]¹¹, foi nomeada a partir do conjunto utilizado para escrevê-la. Esta foi apenas uma escolha feita pelo compositor, a nomeação de uma obra musical feita através do uso de conjuntos não necessita, de forma alguma, remeter ao nome do(s) conjunto(s) utilizado(s). Trata-se de uma obra escrita para violão, em 2019, cabendo o comentário, se quisermos ser rigorosos, que pelo instrumento ser transpositor de oitava, no caso do violão, tudo o escrito na partitura soa uma oitava mais grave, as classes de notas são exatamente as que iremos ler porém as notas soam todas diferentes, oitava abaixo do escrito.

O uso dos conjuntos na escrita da obra musical é bastante livre, podendo ser utilizado basicamente como um *motivo*, tomando a liberdade de uma comparação com um elemento bastante comum em obras musicais tonais, porém configurando-se como um motivo de classes de nota, e não um motivo rítmico-melódico tradicional¹².

Lendo um pequeno trecho, retirado de Tavares (2020b) e observando a *Figura 02*, que contém os compassos iniciais da peça analisados, podemos notar como os conjuntos, em suas diversas variações, se entrelaçam ao longo da composição.

Na construção das frases e períodos adotamos o procedimento de que, de cada conjunto utilizado, ao menos uma nota pertencesse também a outro conjunto, desta maneira dentro de cada período fazemos com que todas as notas estejam conectadas. Na transição entre períodos tomamos a liberdade de abandonar tal procedimento, de forma a contribuir para a percepção de uma maior separação entre os mesmos, e assim, contribuindo para nosso discurso musical almejado. Observando o primeiro período da seção A, primeiros compassos da música, podemos reparar a utilização do procedimento, o período é composto de duas frases, nomeadas "a" e "b", com um pequeno elemento de ligação, ou transição, entre elas. (TAVARES, 2020b. p.11).

Figura 02: Conjuntos no início da peça [0;2;3;5].



Fonte: Extraído de Tavares (2020b, p.11).

Nota-se que há no exemplo uma atenção especial para que as variações dos motivos estejam entrelaçadas, ou conectadas, por ao menos uma nota comum, que pertence a dois, ou até mais dependendo do caso, motivos simultaneamente. Procedimento este que se estende ao longo dos períodos musicais, cessando na divisão de períodos, para, de certa maneira, colaborar com a separação dos mesmos. Assim como o caso do nome escolhido para a composição, isto não é de maneira alguma uma regra, apenas uma escolha realizada pelo compositor no intuito de transpor melhor as suas ideias para a composição musical específica, na qual adotou tal procedimento. Em outra obra musical, a qual se encontra inclusa no artigo de Pedro e Clara Tavares (2021), há um procedimento semelhante de entrelaçamento dos conjuntos, porém a quebra, ou cisão, ocorre entre motivos, no lugar de períodos, o que é mais

11 Link para ouvir a peça: <https://www.youtube.com/watch?v=-WQOkTW5X-Q>. Acesso em 04/07/2023.

12 Os motivos podem ser apenas rítmicos, apenas melódicos, rítmico-melódicos, etc. No texto, a citação do tipo rítmico-melódico é apenas ilustrativa, como um dos tipos de motivo bastante comum, não o único.

adequado à proposta daquela peça em particular, na qual os motivos, na concepção tradicional da palavra, eram construídos a partir dos conjuntos. Da mesma forma, caso seja escolhida do compositor, ele pode simplesmente não ter nenhuma preocupação especial quanto ao entrelaçamento de conjuntos, caso julgue desnecessário à peça que esteja escrevendo.

Temos a seguir, na *Figura 03*, a organização formal da composição, contendo suas seções, frases e períodos. Cabe a ressalva que, ao repetir-se algum elemento, como a frase *a*, frase *b*, período *1*, ou qualquer outro, o mesmo é normalmente variado, não se rerepresentando como repetição literal e exata de sua aparição anterior.

Figura 03: Estrutura da peça $[0;2;3;5]$.

Seção:	A								B																							
Períodos:	1	1	2	2	1	1	2	2	3	3	4	4	3	3	4	4																
Frases:	a	b	a	b	c	d	c	d	a	b	a	b	c	d	c	d	e	f	e	f	g	h	g	h	e	f	e	f	g	h	g	h

Fonte: Extraído de Tavares (2020b, p.11).

Observemos agora a partitura integral de $[0;2;3;5]$, como uma pequena ilustração do que podemos desenvolver a partir do trabalho com conjuntos, a partir da Teoria de Conjuntos de Classes de Nota. No nosso exemplo ocorre o desenvolvimento a partir de um único conjunto, porém o compositor pode utilizar-se de mais conjuntos para a elaboração de uma obra musical, caso deseje.

Figura 04: Partitura da peça [0;2;3;5].

Score [0;2;3;5] Pedro Tavares

Adagio ♩ = 40

Acoustic Guitar *f*

Ac. Gtr. 3

Ac. Gtr. 6

Ac. Gtr. 9

Ac. Gtr. 11

Ac. Gtr. 13

Ac. Gtr. 15

Ac. Gtr. 17 *p*

2019

2 [0;2;3;5]

Ac. Gtr. 20

Ac. Gtr. 22

Ac. Gtr. 25

Ac. Gtr. 27

Ac. Gtr. 29

Ac. Gtr. 31

Ac. Gtr. 33

Ac. Gtr. 37

Ac. Gtr. 41

Detailed description: This page contains an acoustic guitar score for measures 20 through 41. The score is written in standard musical notation on a single staff. It begins with a measure number '2' and a fretting diagram '[0;2;3;5]' above the staff. The notation includes various rhythmic values such as eighth and sixteenth notes, as well as rests. Chord symbols are indicated by sharp and flat signs above the notes. The score is divided into measures by vertical bar lines, with measure numbers 20, 22, 25, 27, 29, 31, 33, 37, and 41 clearly marked at the beginning of their respective lines.

[0;2;3;5] 3

Ac. Gtr. 45

Ac. Gtr. 49

Ac. Gtr. 53

Ac. Gtr. 57

Ac. Gtr. 61

Ac. Gtr. 65

Ac. Gtr. 68

Ac. Gtr. 71

Ac. Gtr. 74

Detailed description: This page contains an acoustic guitar score for measures 45 through 74. The music is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#). The score is organized into eight systems, each labeled 'Ac. Gtr.' followed by a measure number. Measure 45 starts with a capo bracket [0;2;3;5] and a page number 3. The notation includes various rhythmic patterns such as eighth and sixteenth notes, chords, and rests. Dynamic markings include a piano (*p*) marking at measure 53 and a forte (*f*) marking at measure 65. The piece concludes at measure 74.

4 [0;2;3;5]

76 Ac.Gtr.

78 Ac.Gtr.

80 Ac.Gtr.

Fonte: Tavares (2020a).

2.2 DODECAFONISMO

A técnica dodecafônica, a qual remete-nos imediatamente ao compositor Arnold Schoenberg, surge como uma ferramenta composicional que pudesse possibilitar o trabalho em vários níveis estruturais de uma obra musical a partir de uma, ou mais, série(s) dodecafônica(s). Esses níveis podem ir desde a utilização de suas classes de nota para criação de melodias e arquétipos harmônicos até a elaboração de elementos num âmbito mais *macro*, tais como as seções da obra musical, ficando a critério do compositor em quais níveis ele propõe-se a utilizar a série como fundamentação.

De acordo com as palavras de Henri Pousseur, sobre a abordagem de Schoenberg quanto ao procedimento dodecafônico, esta seria “a efetivação de um tematismo levado às últimas conseqüências” (2009. p.80). A primeira publicação de uma obra de Schoenberg construída a partir do dodecafonismo deu-se no ano de 1923, como podemos conferir a partir do escrito por Mark Berry (2019):

Schoenberg começou a trabalhar no Prelúdio e Intermezzo da Suite para Piano, op.25. Esta foi sua primeira obra a ser fundamentada, do começo ao fim, em uma única série de doze notas. No entanto, se considerarmos apenas um único movimento de uma obra, o título de primeira composição totalmente dodecafônica deve ir para a quinta das Cinco Peças para Piano, op.23. Seria também a primeira a ser publicada, em 1923¹³ (BERRY, 2019. p.108).

De maneira concisa, podemos afirmar que uma música dodecafônica é aquela que foi construída a partir do trabalho com uma, ou mais, série(s) dodecafônica(s). Na série, diferentemente de uma escala ou um conjunto, a ordem na qual estão dispostos os elementos, as alturas sonoras, importa. Em outras palavras, uma série é “uma linha, não um conjunto, de classes de notas” (STRAUS, 2013. p.199). Tal como nos afirma Jean e Brigitte Massin, essa série pode ser definida como “a enunciação, numa ordem qualquer, dos doze sons da escala cromática temperada, cada som tendo que ser enunciado uma vez e somente uma” (1997, p.975). Trata-se, portanto, de organizar as doze alturas sonoras numa determinada ordem, idealmente não de forma aleatória, porém considerando-se atentamente os intervalos gerados entre as alturas, pois os mesmos se refletem na sonoridade da peça a ser escrita.

Um exemplo rápido, para maior clareza da questão, pode ser obtido ao compararmos o uso da série dodecafônica, que contém as doze alturas sonoras, com o uso da escala cromática, a qual escolhemos por também conter as doze alturas sonoras, porém o mesmo raciocínio é válido para qualquer outra escala. Numa música que trabalha com a escala cromática, por mais que possamos escrever as notas sob a forma escalar – *Dó, Dó#, Ré, Ré#, Mi*, etc – isso não impede que as mesmas apareçam em qualquer ordem na composição, por exemplo *Dó, Fá, Mi, Ré*, etc. O mesmo não é verdade no caso da série dodecafônica, na qual a ordem das alturas sonoras deve ser mantida, ou seja, devemos respeitar a ordem à qual dispomos as alturas sonoras na construção da nossa série.

O desenvolvimento da composição partindo da série como material básico buscava fornecer uma opção que não apenas servisse à elaboração de linhas melódicas e arquétipos harmônicos, mas, também, refletisse na organização formal, ou estrutural, da obra musical. Ruth Katz nos confirma a informação, em suas palavras:

O método serial de composição de fato substituiu as velhas regras por novas regras e princípios que distribuem a estruturação da música entre todos os elementos do desenvolvimento musical. Esperava-se que a multiplicação resultante de elementos estruturais através de sua relativização recíproca introduzisse ordem no que, de outra forma, pareciam ser eventos sonoros descontínuos, carentes de organização formal.¹⁴ (2009. p.272).

Aprofundando nosso conhecimento, podemos recorrer à Grout e Palisca (2005. p.733), os quais nos apresentam um resumo do que seriam os pontos fundamentais ao se compor com uso da técnica dodecafônica:

Os pontos fundamentais da teoria desta técnica dodecafônica podem ser resumidos do seguinte modo: a base de cada composição é uma *sequência* ou *série* das doze notas que integram a oitava, dispostas pela ordem que o compositor determinar. As notas da série são usadas, quer sucessivamente (sob a forma de melodia), quer simultaneamente (sob a forma de harmonia ou contraponto), em qualquer oitava e com qualquer ritmo que se pretenda. A série pode também ser usada em inversão, na forma retrógrada, ou em inversão retrógrada, bem como em transposições de qualquer destas quatro formas. O compositor deve esgotar todas as notas da série antes de voltar a recorrer à série em qualquer das suas formas. (GROUT; PALISCA, 2005. p.733).

Segundo Joseph Auner (2004), os princípios básicos de uma composição dodecafônica são fáceis de explicar. Para tal o autor utiliza-se das palavras deixadas pelo próprio Schoenberg:

Na declaração mais extensiva de Schoenberg, ‘Composição com Doze Tons’, ele define o método como baseado em 1) ‘o uso constante e exclusivo de um conjunto de doze tons diferentes’; 2) evitar criar “falsas expectativas” de tonalidade, abstendo-se do uso de harmonia tonal e duplicação de oitavas que possam sugerir uma fundamental ou tônica; 3) o tratamento do “espaço bidimensional ou mais como uma unidade”, que envolve o uso da série para gerar material melódico e harmônico; 4) e o uso do conjunto básico junto com sua inversão, retrógrada e inversão retrógrada em qualquer transposição, resultando nas quarenta e oito formas de séries possíveis.¹⁵ (AUNER, 2004. p.242).

Destacamos o segundo ponto citado, por vezes não exposto em grande parte de métodos, artigos, ou textos em geral que tratam do assunto. Importa para o resultado sonoro almejado, uma obra não tonal, que elementos muito característicos da tonalidade sejam conscientemente evitados. Cabe aqui a ressalva de que afirmo tal colocação como

orientação, e não de forma radical ou taxativa, pois, assim como a maioria das questões num contexto artístico, não existe apenas o preto ou o branco, 0% ou 100%. Se ocorrer algumas raras duplicações de oitavas ocasionais, ou algum arquétipo harmônico isolado que assemelhe-se a uma tríade tradicional, não será o caso da composição deixar de soar atonal para soar como uma peça tonal. A colocação, ou orientação, é válida no sentido de se evitar excessos desses elementos característicos da tonalidade, pois o seu uso excessivo pode sim comprometer a coerência sonora se o autor deseja alcançar uma sonoridade condizente com a estética atonal, por isso a consciência do compositor para tais elementos torna-se importante.

Partindo-se das postulações referentes ao trabalho com séries dodecafônicas, Flo Menezes comenta que:

de um lado o dodecafonismo vem a ser a tentativa de resposta à instabilidade não sistemática e aparentemente “caótica” do atonalismo livre (...) percebemos, por outro lado, que nelas está contida a nítida preocupação de manutenção do posicionamento atonal no que diz respeito à negação das funções tonais como sistema de referência da composição. (2002. p.210).

Expandindo a questão, Straus (2013) nos escreve que a série dodecafônica pode desempenhar diversos papéis numa composição, tais como uma coleção referencial básica para elaboração de melodias e harmonias, um repositório de motivos musicais e, destacadamente, a “fonte das relações estruturais numa peça dodecafônica: da superfície imediata ao nível estrutural mais profundo, a série molda a música” (STRAUS, 2013. p.200). Dentre as operações básicas mais comuns na linguagem dodecafônica podemos destacar algumas, coerentemente com o citado há pouco, tais como expostas por Kostka e Santa (2018): transposição da série por um intervalo determinado, retrogradação da série alterando a ordem das classes de notas ao inverso, inversão dos intervalos, e a retrogradação da forma com inversão dos intervalos. A série em sua forma original, ou forma prima, em sua altura original, sem transposição, é referida como P(0)¹⁶, o que significa que se trata da série em sua forma prima sem transposição, ou transposta pelo intervalo de zero semitons. Assim se transpormos toda a série 1 semitom acima teremos P(1), se transpormos 2 semitons acima formamos P(2), seguindo até P(11) pois ao se transpor 12 semitons acima retornamos às classes de notas originais.

As formas básicas de se trabalhar com uma série dodecafônica incluem a possibilidade de utilizar a mesma em sua *Forma Prima* (P), sua *Forma Retrógrada* (R) que é gerada ao lermos P de trás para frente, sua *Forma Invertida* (I) que consiste da inversão dos intervalos a partir de P, por exemplo se P inicia *Dó-Ré-Mi-Sib* resultará em I começando com *Dó-Sib-Láb-Ré*, e, finalizando, a *Forma Invertida Retrógrada* (IR), sendo esta I lida de trás para frente. Todas essas formas – P, R, I e IR – podem ser utilizadas em sua altura inicial (0) ou qualquer de suas transposições (1 à 11).

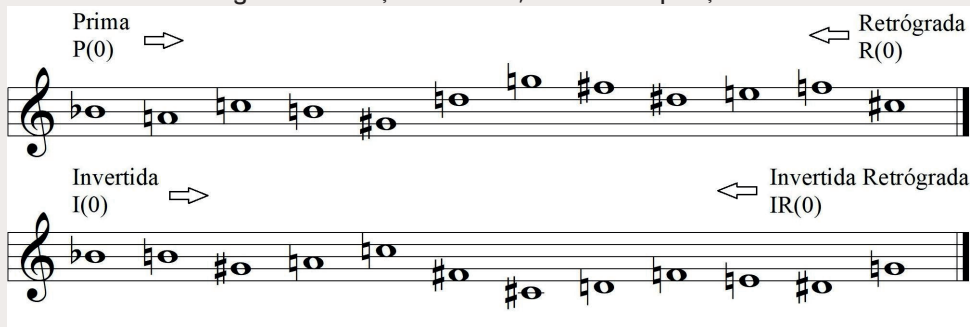
2.2.1 ANÁLISE DE EXEMPLO MUSICAL

Trazemos como ilustração a música *Conversando sozinho*¹⁷, uma fuga atonal a 2 vozes, escrita para Clarinete solo. A composição foi escrita entre os dias 30 e 31 de Maio de 2023, sendo dedicada ao clarinetista Jônatas Zacarias.

Desde já explico que, ainda que as partes da fuga encontrem-se todas identificadas na partitura analisada, assim como as diversas entradas do tema principal e do tema secundário, e breves comentários encontrem-se presentes ao longo do texto, não faremos aqui um maior detalhamento acerca da fuga. Nosso foco encontra-se na utilização das séries dodecafônicas para a elaboração da peça musical.

Vamos começar apresentando, através da *Figura 05*, a série P(0) utilizada na composição, assim como suas versões R(0), I(0) e IR(0). Optamos por incluir os quatro tipos básicos de se utilizar a série, que são P, R, I e IR, porém, por questão de espaço, preferimos omitir as possíveis transposições das mesmas.

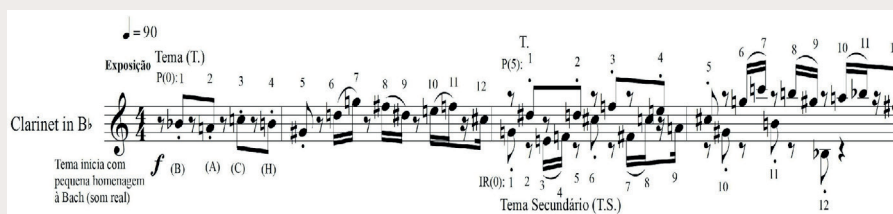
Figura 05: Variações da Série, exceto transposições.



Fonte: Elaboração própria.

Alguns pontos podem ser destacados a partir da observação dos quatro compassos iniciais da peça, que está ilustrado pela *Figura 06*.

Figura 06: Compassos iniciais da peça *Conversando sozinho*.



Fonte: Extraído de Tavares (2023a).

Inicialmente é apresentado o *Tema principal*, abreviado para representações futuras como T., no que seria, tomando uma liberdade comparativa, uma voz contralto. No tema citado, percebemos a utilização das classes de nota que formam P(0) de forma melódica, da nota 1 até a 12.

A seguir temos a entrada da segunda voz, em termos de comparação podemos chamar de soprano, rerepresentando o tema principal, porém transposto 5 semitons acima, ou seja, como P(5). Nesse ponto a voz contralto apresenta o *Tema secundário*, que será abreviado em futuras entradas como T.S., recorrendo à utilização da série Invertida Retrógrada em sua altura original, ou IR(0). Merece destaque, no terceiro compasso, que a nota 5 de IR(0), é também a nota 2 de P(5). Tal procedimento acontece em outros momentos da composição e não é incomum em obras seriais, ou seja, é comum em obras seriais observarmos uma nota ser elemento de mais de uma série simultaneamente.

Cabe uma breve digressão de nossa atenção para uma pequena homenagem ao compositor Bach, através da utilização do chamado *Tema Bach*, ou, também, *Motivo Bach*. O próprio compositor teria utilizado tal tema na sua obra *Die Kunst der Fuge*, ou, em português, *A Arte da Fuga*, especificamente no *Contrapunctus XIV*. Diversos outros compositores exploraram o *Motivo Bach* em suas criações, tais como, para citar um exemplo de compositor que trabalha com música dodecafônica, Webern em seu *Quarteto de Cordas Op.28*. A referência ao compositor, Bach, se dá por, em alemão, língua nativa do compositor, termos um sistema de cifras levemente diferente do utilizado como padrão no Brasil e diversos outros países. Esse padrão inclui duas opções de Si's, uma cifra para o *Si bequadro* e uma cifra para *Si bemol*, sendo o padrão: A=Lá; B=Sib; C=Dó; D=Ré; E=Mí; F=Fá; G=Sol; H=Si. Logo, se utilizando desta cifragem, pode-se, simbolicamente, remeter ao nome Bach através das notas *Si bemol* (B), *Lá* (A), *Dó* (C) e *Si bequadro* (H).

Na *Figura 07* encontramos outro recorte da composição, onde existe um *Stretto*, no qual o tema é rerepresentado em alguma voz enquanto ele ainda está sendo apresentado numa outra voz, o sobrepondo a ele mesmo. No trecho podemos notar ao todo 3 entradas do tema, na voz soprano no compasso 25, contralto (c.26) enquanto ainda está sendo executado no soprano, e novamente no soprano (c.27), enquanto ainda está sendo apresentado no contralto.

Nota-se, não apenas no trecho porém em vários momentos da obra musical, um cuidado em manter séries diferentes sendo trabalhadas em cada voz, contralto e soprano. Tal procedimento representa apenas uma possibilidade, escolhida pelo compositor, e de forma alguma configura uma regra. Um pouco mais adiante, ao observarmos através da *Figura 09* a partitura completa, com análise, da música, nota-se que em todos os *Episódios* – seções da fuga onde não temos o tema em sua integralidade sendo apresentado – e, também, na *Coda* tal procedimento é abandonado. Nesses momentos, episódios e coda, o compositor trabalha uma mesma série nas duas vozes.

Figura 07: *Stretto* da peça *Conversando sozinho*.

Fonte: Extraído de Tavares (2023a).

Trazemos agora a partitura completa da música. Primeiramente é apresentada, através da *Figura 08*, a partitura em Si bemol, original a ser lida pelo clarinetista. O Clarinete em Si bemol é transpositor, todas as notas escritas soam uma segunda maior - 1 tom, ou, se preferir, 2 semitons – abaixo. Assim ao ler *Dó* escutamos *Sib*, ao ler *Ré* escutamos *Dó*, assim por diante. Logo a seguir, por meio da *Figura 09*, incluímos uma versão da mesma em *Dó*, som real, contendo análise do trabalho das séries dodecafônicas.

A original, em Si bemol, encontra-se escrita como voz única, facilitando a leitura do clarinetista. A versão em *Dó* está dividida em duas vozes, detalhando o contraponto realizado, para tal utilizando-se de hastes para cima e para baixo como método de diferenciação entre as vozes.

Figura 08: Partitura da peça *Conversando sozinho*.

Score

Conversando sozinho

Fuga atonal a 2 vozes, para Clarinete solo Pedro Tavares

♩ = 90

Clarinet in B \flat

B \flat Cl.

B \flat Cl.

B \flat Cl.

B \flat Cl.

B \flat Cl.

B \flat Cl.

B \flat Cl.

2023

Fonte: Tavares (2023a).

2 Conversando sozinho

The image shows a musical score for Bb Clarinet, consisting of four staves. The first staff starts at measure 23 and ends at measure 26. The second staff starts at measure 24 and ends at measure 27. The third staff starts at measure 27 and ends at measure 30. The fourth staff starts at measure 29 and ends at measure 30. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings. The key signature has two flats (Bb and Eb), and the time signature is 4/4. The piece concludes with a dynamic marking of *p* followed by *f* with a wedge-shaped hairpin.

B \flat Cl. ²³

B \flat Cl. ²⁴

B \flat Cl. ²⁷

B \flat Cl. ²⁹ *rit.* *p* \leftarrow *f*

Figura 09: Partitura analisada da peça *Conversando sozinho*.

Score
* Partitura em Dó

Conversando sozinho

Fuga atonal a 2 vozes, para Clarinete solo

Pedro Tavares

$\text{♩} = 90$

Exposição Tema (T.)
P(0): 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

Clarinet in B \flat

Tema inicia com pequena homenagem à Bach (som real)

Episódio
P(9): 1

Tema Secundário (T.S.)

B \flat Cl.

B \flat Cl.

B \flat Cl.

Entrada Intermediária
P(0): T.

B \flat Cl.

B \flat Cl.

B \flat Cl.

2023

Fonte: Tavares (2023a).

2 **Conversando sozinho**

Entrada Intermediária

B♭ Cl. 17 $P(4): 1$ 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 $P(9): 1$ 2 3 4 5 6 7 8 9

B♭ Cl. 20 5 6 7 8 9 10 11 12 **Episódio** $P(9): 1$ 2 3 4 5 6 7 8 9 $P(1): 1$ 2 3 4

B♭ Cl. 22 5 6 7 8 9 10 11 12 $P(9): 1$ $P(1): 1$ 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

B♭ Cl. 24 **Stretto** $R(0): 1$ 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 $P(7): 1$ 2 3 4

B♭ Cl. 27 $P(0): 1$ 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 $I(0): 1$ 2 3 4 5 6 7

B♭ Cl. 29 **Coda rit.** $P(0): 1$ 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 $p \rightarrow f$

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto procurou apresentar, de forma simples, primeiramente uma contextualização sobre o conceito de atonalidade e, a partir daí, abordar sobre algumas das principais técnicas e procedimentos associados à linguagem, música atonal. Separamos nossa exposição de forma a contemplar, primeiramente, a *Teoria dos Conjuntos de Classes de Nota*, e, através dela, o *Atonalismo Livre* ou *Não Serial*, e, em seguida, o *Dodecafonismo*, e, através dele, o *Atonalismo Dodecafônico* ou *Serial*. Almejando facilitar a compreensão dos conhecimentos teóricos a partir da exemplificação prática, assim como reforçar o caráter didático proposto, houve a inclusão da análise de um exemplo musical para cada procedimento exposto, análises essas sempre acompanhadas, ao final, da presença da partitura completa da obra musical utilizada como exemplo.

Esse trabalho foi concebido, como já citado na introdução, para oferecer um texto mais conciso, acessível a estudantes que estão tendo um primeiro contato acadêmico com esse tipo de linguagem, atonalismo. Tal como apresentada inicialmente, na introdução do presente artigo, a importância da documentação e sistematização das práticas composicionais configura-se como fundamental para se incentivar iniciativas por parte de novos compositores, assim como, acrescento, servir de exemplo para uma melhor assimilação dos conteúdos já estabelecidos, funcionando como arcabouço teórico para novas propostas e práticas.

Dividir estas palavras, e os conhecimentos abordados, foi um processo bastante satisfatório e prazeroso. Finalizo desejando que o artigo possa auxiliar na construção de conhecimento de todos interessados na temática, e também que incentive o interesse pelo aprofundamento e futuras investigações/pesquisas no sentido de novas propostas, ou novos conhecimentos, enriquecendo não apenas a área da música pós tonal, mas sim a área de Composição Musical como um todo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Berg: o mestre da transição mínima**. Tradução de Mario Videira. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- APEL, Willi. **Harvard Dictionary of Music**. 2.ed. Belknap Press of Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts. 1969.
- AUNER, Joseph. **Music in the twentieth and twenty-first centuries**. W. W. Norton & Company. 2013.
- AUNER, Joseph. Proclaiming a mainstream: Schoenberg, Berg, and Webern. In: COOK, Nicholas; POPLE, Anthony. **The Cambridge history of twentieth-century music**. Cambridge University Press, 2004.
- BATCHELOR, John H. **The History and Evolution of the Concept of Infinity**. 2002.
Disponível em:
https://www.academia.edu/15202414/The_History_and_Evolution_of_the_Concept_of_Infinity?email_work_card=title.
Acesso em: 18/06/2023.
- BERRY, Mark. **Arnold Schoenberg**. Reaktion books, 2019.
- COELHO, Lauro Machado. **As óperas de Richard Strauss**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- COUTO, Ana Carolina. Repensando o ensino de música universitário brasileiro: breve análise de uma trajetória de ganhos e perdas. In: **Opus**. Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 233-256, jun.2014.
Disponível em:
https://www.academia.edu/85393530/Repensando_o_ensino_de_musica_universitaria_brasileira_breve_analise_de_uma_trajetoria_de_ganhos_e_perdas. Acesso em: 03/07/2023.
- GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. **História da música ocidental**. 3.ed. Gradiva, 2005. Tradução de Ana Luísa Faria. Título original em inglês: A History of Western Music.
- HALMOS, Paul R. **Naive set theory**. New York: Dover Publications, 2017.
- KATZ, Ruth. **A language of its own: sense and meaning in the making of western art music**. The University of Chicago Press, 2009.
- KOSTKA, Stefan M; SANTA, Matthew. **Materials and techniques of post-tonal music**. 5.ed. New York: Routledge, 2018.
- MASSIN, Jean; MASSIN, Brigitte. **História da música ocidental**. Tradução de Angela Ramalho Viana, Barlos Sussekind e Maria Teresa Resende Costa. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1997.

MENEZES, Flo. **Apoteose de Schoenberg**: Tratado sobre as Entidades Harmônicas. 2.ed. Ateliê Editorial. 2002.

PITOMBEIRA, Liduino. Paradigmas para o ensino da composição musical nos séculos XX e XXI. In: **Opus**, Porto Alegre, v.17, n.1, p.39-50, jun.2011.

POUSSEUR, Henri. **Apoteose de Rameau e outros ensaios**. Tradução de Flo Menezes e Mauricio Oliveira Santos. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

ROSS, Alex. **The Rest Is Noise**: Listening to the Twentieth Century. New York: Picador, 2007.

SCHUIJER, Michiel. **Analyzing atonal music**: pitch-class set theory and its contexts. University of Rochester Press, 2008.

STEWART, Ian. **Em busca do infinito**: Uma história da matemática dos primeiros números à teoria do caos. Tradução de George Schlesinger. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

STRAUS, Joseph Nathan. **Introdução à teoria pós-tonal**. 3.ed. Tradução de Ricardo Bordini. UNESP-EDUFBA, Salvador-São Paulo, 2013.

TAVARES, Pedro. **Aquecendo e outras**. 2020a.

Disponível em:

https://www.academia.edu/41654292/Pedro_Tavares_-_Aquecendo_e_outras.

Acesso em: 18/06/2023.

TAVARES, Pedro. **Breve introdução a Teoria dos Conjuntos de Classes de Nota**. 2020b.

Disponível em:

https://www.academia.edu/41907195/Pedro_Tavares_Breve_introdu%C3%A7%C3%A3o_a_Teoria_dos_Conjuntos_de_Classes_de_Nota_2020. Acesso em: 19/06/2023

TAVARES, Pedro. **Conversando sozinho**: Fuga atonal a 2 vozes, para Clarinete solo. 2023a.

Disponível em:

https://www.academia.edu/102649327/Pedro_Tavares_Conversando_sozinho_Fuga_atonal_a_2_vozes_para_Clarinete_solo. Acesso em:18/06/2023.

TAVARES, Pedro. **Pedro Tavares - [0;2;3;5] (Score)**. Youtube, 2023b.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-WQOkTW5X-Q>. Acesso em: 04/07/2023.

TAVARES, Pedro. **Pedro Tavares - Conversando sozinho (Fuga atonal a 2 vozes, para Clarinete solo) (Score)**. Youtube, 2023c.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yw-FiUHbTb4>. Acesso em: 04/07/2023.

TAVARES, Pedro Henrique Carneiro; TAVARES, Maria Clara de Sousa. Composição musical a partir de Modelagem Sistêmica e Teoria dos Conjuntos. In: **ICTUS Music Journal**, v.15, n.1, p.95-108, 2021.

Disponível em: https://www.academia.edu/49477077/Composi%C3%A7%C3%A3o_musical_a_partir_de_Modelagem_Sist%C3%Aamica_e_Teoria_dos_Conjuntos. Acesso em: 18/06/2023.

DESDOBRAMENTOS

ENTREVISTA

EU QUERO É VER O PINGO ROSA, QUERO VER ISSO ACONTECENDO

O ensino da performance como prática de encantamento e de fazer sonhar

Sarah Marques Duarte¹

Tania Alice²

RESUMO O texto apresenta a transcrição da entrevista realizada por Sarah Marques Duarte à Tania Alice como parte da pesquisa da autora, dedicada a contribuir com a prática docente no campo da performance por meio do levantamento de propostas pedagógicas, estudos de caso e reflexões com foco na instrumentalização do profissional da área. A partir de questões como: Quais os limites da prática da performance na universidade? Quais as responsabilidades do professor em relação às obras/trabalhos realizadas pelos alunos? Como ser prudente, dentro e fora da sala de aula, estabelecendo a abertura necessária à experimentação e o cuidado que garanta a segurança de todos?, as professoras-performers refletem sobre o campo, suas complexidades, contradições e potências.

PALAVRAS-CHAVE: Performance, pedagogia, universidade.

I WANT TO SEE THE PINK DROP, I WANT TO SEE THIS HAPPENING

Teaching performance as a practice of enchantment and making dream

ABSTRACT The text presents the transcription of the interview carried out by Sarah Marques Duarte with Tania Alice as part of the research Limits and tensions in teaching performance at a Brazilian public university that arises from the researcher's experience as a teacher in disciplines related to Performance in Undergraduate and Postgraduate courses in Brazil. The investigation aims to contribute to teaching practice in the field of performance through the survey of pedagogical proposals, case studies and reflections focusing on the instrumentation of professionals in the area. Based on questions such as: What are the limits of performance practice at the university? What are the teacher's responsibilities in relation to the works done by the students? How to be prudent, inside and outside the classroom, establishing the necessary openness to experimentation and the care that guarantees everyone's safety?, the teacher-performers reflect on the field, its complexities, contradictions and strengths.

KEYWORDS: Performance, pedagogy, university.

Sarah Marques Duarte: Professora Tania, comecei a ministrar alguns componentes relacionados à performance e me deparei com muitos desafios, até porque sou a primeira professora de performance na Escola de Música e Belas Artes da UNESPAR. Entre os vários desafios, encontrei-me com alunos que desejavam realizar trabalhos com utilização de fogo, facas, com cortes e objetos cortantes, bebidas alcoólicas, nudez fora da sala de aula, tatuagens, intervenção no patrimônio da universidade, etc. Não esperava por isso, até porque meu trabalho e meu referencial não vai nessa direção, mas esses campos de experimentação na performance existem, então fiquei bastante conflitada, me encontrei sem muito amparo, tanto da instituição, quanto dos meus colegas

1 Professora colaboradora da Universidade Estadual do Paraná e professora convidada da pós-graduação - Universidad Nacional de Las Artes. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes, atuando principalmente nos seguintes temas: arte urbana, memória, cidade, fotografia e fotoperformance.

2 Tania Alice é performer e professora titular de performance na Escola de Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Ela trabalha na interface entre Artes Visuais e Artes Cênicas, investigando o conceito de Estética Relacional de uma forma crítica, trabalhando nas ruas e em espaços domésticos com artistas e "não artistas".

que também não sabiam como agir frente a essas provocações. As questões que estão me mobilizando agora são: Quais os limites da prática da performance na universidade? Quais as responsabilidades do professor em relação às obras/trabalhos realizados pelos alunos? De quais ferramentas o docente dispõe para lidar com as particularidades e desafios desse componente que aqui tem ênfase na prática? Como ser prudente, dentro e fora da sala de aula, estabelecendo a abertura necessária à experimentação e o cuidado que garanta a segurança de todos? A partir dessas problemáticas queria saber um pouco que desafios, limites e tensões você encontra na sua prática como professora dedicada à performance na UNIRIO?

Tania Alice: Acho que falta uma pesquisa sobre essa temática, porque são questões com as quais todas as pessoas que dão aula de performance se deparam, mas não tem uma pesquisa mais sistematizada sobre esse assunto, que eu saiba. Oriente uma doutoranda que está fazendo uma pesquisa sobre pedagogia da performance no Brasil, Juliana Liconti - parte do Coletivo Quandonde - mas a pesquisa não entra nesse assunto especificamente. Acho muito interessante, mas por incrível que pareça, mesmo com quase vinte anos de ensino em performance, não me deparei tanto com essas questões. Acho que deixo muito explícito de que maneira eu trabalho com performance desde o início. Em geral, as pessoas chegam na aula ou em uma oficina de performance com um certo medo, porque acham que vão ter que se cortar, que vão ter que ficar peladas, que vão ter que aquilo e aquilo outro. Então, logo no início, pergunto: quais são seus medos na performance? Explico que não vai ser nada disso, porque a pessoa só vai fazer aquilo que deseja, que quer e com o que se sente confortável. Então, a pessoa só vai se expor até determinado limite. Começo com um primeiro módulo sobre a linguagem da performance. As pessoas vão sorteando diversas performances, apresentando diversas e diversos artistas, fazemos uma investigação coletiva sobre a linguagem em si. Nesse estudo eles já vão descobrindo que existem muitos tipos de performance, que há performances ativistas, performances relacionais, autobiográficas, etc. Explico que o tipo de performance que eu trabalho está dentro do que eu chamo de “poéticas do cuidado”: Não trabalho com violência, não trabalho com suspensão, não trabalho com performances de risco. Explico que isso existe, mas que não trabalho isso, não é minha linha, eu trabalho com cuidado. Então, acho que por delimitar isso desde o início, as pessoas não vêm com muitos trabalhos desse tipo. Eu não vetaria, se a pessoa quisesse muito fazer, mas falo para ela pensar sobre o porquê daquilo. Porém na UNIRIO, não sei bem o porquê, acaba não acontecendo. Vamos investigando com muito cuidado, as pessoas vão trabalhando o material autobiográfico, colocando-se, abrindo-se uns para os outros. Primeiro, ficamos só na sala, quando sinto que a turma está mais segura, vamos para a performance relacional na rua, proponho que as pessoas realizem experiências de cuidado, tenho o tempo todo essa prática de não trabalhar com violência, de não reiterar imagens de opressão. Tem um módulo que é ativismo e artivismo e é sempre uma caminhada em cardume, atravessando uma praça, em silêncio, em câmera lenta, com uma caracterização e tema que a turma escolhe. Cada semestre eles escolhem o tema que querem trabalhar. Esse semestre, discutimos se íamos fazer com cartazes vazios, brancos, como aquela dança da Anna Halprin, a manifestação *White Manifestation*, com cartazes em branco. Mas, no mesmo dia, aconteceria a votação da legalização da maconha para uso medicinal. Com isso, eles acabaram optando por fazer a favor da legalização. Realmente, nesse momento, uma aluna falou: “Poxa, mas não sei, é na universidade!”. Ela ficou com medo, então expliquei que seria sobre a cannabis medicinal e ela ficou livre para não participar. Ela veio, não participou, mas ficou fazendo registros, fotografando. A turma levou plantinhas e criou cartazes informativos, foi todo mundo vestido de branco, em câmera lenta, foi interessante. Sempre vivemos um certo nível de tensão, de realizarmos experimentos dentro de uma instituição, então

não estamos totalmente livres para fazer qualquer coisa. E, de qualquer forma, acredito que como artistas, precisamos ter responsabilidade com o nosso corpo, com o corpo do outro, com o meio ambiente, com os locais onde estamos. Nós, como professoras, temos uma responsabilidade sobre aquilo que acontece, e eles também, é uma responsabilidade coletiva. Acabo dando muita aula fora, então isso comporta um risco. Por isso, peço para eles assinarem um documento de que estão cientes de que algumas aulas vão acontecer fora, de que pode acontecer alguma coisa e que a universidade não vai poder ser responsabilizada por isso. Nunca aconteceu nenhum acidente, nunca ninguém se machucou, felizmente. Acho essa ideia do documento de responsabilização por parte da pessoa que performa interessante, seja dentro ou fora da sala de aula.

SMD: E esse documento, Tania, foi você que desenvolveu?

TA: Na época, consultei o chefe de departamento que falou que não sabia como fazer nesse caso de aulas externas. Então, perguntei para a direção da escola que falou: “Olha, acho que a melhor coisa é você fazer um documento de que eles sabem que as aulas vão acontecer fora da Universidade e que se responsabilizam caso aconteça alguma coisa durante a performance, antes ou depois”. Aí eles assinam esse documento no início do curso. Foi a solução que encontramos.

Quando fui dar um curso em outra universidade, o astral não era o mesmo da UNIRIO, as pessoas estavam vindo de um curso que não era focado na performance como cuidado, estavam vindo de uma formação mais violenta e opressora até. Fui lá dar minha oficina de poéticas do cuidado junto com outro professor e algumas propostas dos participantes envolviam violência, envolviam, inclusive, risco para a própria pessoa que estava propondo, risco de vida. Então, optei por falar: “Eu posso te ajudar a entrar em contato com galerias para você poder fazer essa proposta fora, mas dentro do meu curso estamos experimentando poéticas do cuidado, então gostaria que você tentasse reformular sua ação aqui para o curso. Mas, se você também não está à vontade com esse tipo de linguagem conectado às poéticas do cuidado, é possível apenas ficar observando, ficar junto e fazer essa proposta em outro momento, em outro lugar, mas em um curso que está sob a minha responsabilidade, não posso deixar acontecer uma situação que vai envolver violência e possivelmente consequências psicológicas traumáticas para você. Tem minha responsabilidade afetiva, depois, administrativa e até civil, além da própria instituição. São várias instâncias em jogo. Você pode ir amanhã para a rua e realizar a sua proposta, não tem problema nenhum, mas dentro do meu curso não acho legal.” Só que aí a pessoa me acusou de ter censurado a performance dela, foi muito ruim, porque eu estava motivada pelo cuidado mesmo. Só que a pessoa fez carta para a coordenação me denunciando por censura. Mas, felizmente, foi um acontecimento único nesses anos todos. Agora, na UNIRIO, as pessoas já sabem como eu trabalho, então, quem não está afim de trabalhar com outros tipos de performances pode fazer outros cursos, mas quem trabalha comigo vai ter essa garantia de que vai estar seguro, tranquilo, ninguém vai se expor além daquilo que deseja. Sou formada em Experiência Somática, em cura do trauma, então sei que qualquer situação desse tipo pode re-traumatizar o corpo, porque se uma pessoa quer falar do estupro, ela pode organizar uma situação que potencialmente pode repetir esse acontecimento. E isso, eu não posso deixar acontecer. Durante o curso, tento fortalecer os recursos da pessoa, trabalho muito nesse sentido de não ir para o vórtex daquele trauma, mas de ver o que foi bom antes, o que foi depois e estruturar a performance. Então é todo um trabalho terapêutico também que faço, porque não é que seja um tabu, não é que não possa, mas naquele contexto não é possível por tal e tal e tal motivos, sabe?! Dou exemplos assim para eles, como da *Xereca Satânik* e eles ficam assim: “Nossa,

meu Deus, isso existe?" Tem toda uma linha da performance que trabalha assim, é importante saberem que existe, mas deixo bem explícito que não vou trabalhar dessa forma, então isso é uma opção minha.

SMD: Fico pensando também na diferença de ministrar o componente de performance nas Artes Cênicas e nas Artes Visuais, porque nas Artes Cênicas há muitos componentes em que o corpo está presente, temos expressão corporal, temos interpretação e nas Artes Visuais não. A única oportunidade que eles têm de trabalhar com o corpo é na performance. Então, acho que a relação com a disciplina é diferente, um polo da turma com medo, no outro extremo, pessoas com desejo de testar limites na realização de ações. Te escutando, fiquei pensando sobre como é que essa construção das performances para a matéria se faz, você pede um pré-projeto, é uma conversa na sala de aula, como funciona a dinâmica de elaboração das performances?

TA: O curso tem vários módulos. Em um deles, o de performance autobiográfica e autoficção, os alunos vão elaborando algo a partir da vivência deles, então, eles criam o que querem para compartilhar. Depois, trabalhamos com performance relacional, vamos para o espaço urbano, exploramos performance ambiental e várias outras coisas. Na performance relacional, peço antes de sair na rua que me digam o que vão fazer, fazemos uma roda de conversa, trabalhamos com vários exercícios de performance antes, eu explico a responsabilidade, a questão do espaço urbano, enfim, falamos sobre muitas coisas. Mostro também o filme da Amélie Poulain, que também já dá uma norteadada no tipo de ação que pode ser feita e eles compartilham antes seus programas performativos. Se percebo que tem alguma coisa que, no espaço público, pode gerar problema, converso, pergunto: "E se acontecesse isso, o que você faria?" Sempre peço para trabalharem em duplas. Um é o 'anjo' e o outro é quem executa a ação. O anjo é responsável pelo bem-estar da pessoa. Se acontece algum problema, temos códigos, como "preciso de ajuda: levanta uma mão", ou "situação de emergência: levanta as duas mãos"... Temos vários códigos que permitem que eles se comuniquem com o anjo, comigo e com a monitora. Se vejo que uma pessoa está assim e o anjo também está assim, vou lá correndo, porque fico supervisionando todas as ações ao mesmo tempo junto com a monitora. Ontem, por exemplo, realizamos uma aula de intervenção urbana e ficamos atentas a todas as duplas. Preparo exercícios de percepção sensorial, de descoberta do espaço, etc. Um exemplo de exercício é: Levo fones, eles trabalham em duplas e a pessoa tem que retirar o fone da outra em três lugares diferentes para fazer ela descobrir três tesouros sonoros, depois, com uma venda, três tesouros visuais, posteriormente, cada um faz uma deriva, escolhe três lugares daquela praça para, finalmente, imaginarem uma intervenção para esses espaços. Desenhamos um mapa psicogeográfico, as pessoas vão escolhendo onde vão intervir com pequenas ações poéticas. Minha aula é baseada na ideia de produzir encantamento, para que nessa dureza do dia a dia tenha um espaço de sonho. Acho que como eu trabalho assim, como falo isso o tempo todo, eles não vão lá botar um facão ou se cortar, porque trabalho de uma forma a estimular a amorosidade, a escuta, o cuidado com as pessoas e eles sempre fazem ações que geram encanto. Então, na UNIRIO, não tive tanto esse problema. Tive questões uma vez em que um aluno deixou uma pichação e depois da aula não queria tirar. Eu falei: "Aqui não é um espaço de produção de obras, nós estamos num espaço de experimentação e aprendizado que é pra todo mundo, é um espaço coletivo, então, se uma outra pessoa quiser usar esse espaço semana que vem, para fazer uma outra coisa, ela já não vai poder, porque tem esse picho." Isso é uma coisa que eu sempre falo, fazemos intervenções na aula, mas depois temos que tirar, porque o espaço é de todo mundo, não é uma galeria. Claro que tem coisas que acabam ficando, a

peessoa faz uma instalação no elevador, vai ficar um tempo, depois ela vai tirar. Mas não fazer algo que degrade os espaços coletivos. Uma vez teve uma aluna que começou a despejar café no piso de madeira da sala, que custou uma fortuna, os professores tinham feito vaquinha para pagar e ela, na performance, pegava o café e derramava. Aí foi a única vez, acho que em todos esses anos de ensino da performance, que eu falei: “desculpa, eu vou ter que interromper a tua performance um minuto, vou ter que pegar um pano porque aqui é um espaço coletivo, eu não posso deixar isso acontecer”. Ela entendeu, não tinha pensado nas consequências, então, às vezes também não pensam no depois e sabemos o quanto é difícil conseguir verba para a manutenção de espaços públicos. Mas, na UNIRIO é pouco comum, acontece mais quando trabalho no Sul, quando trabalho no Norte, Nordeste, também não tive essa questão. Mas quando trabalho mais pro Sul, principalmente São Paulo, sim. Acho que é uma cultura muito mais repressiva, uma cidade com muita violência urbana, talvez seja isso. Aí, na hora da performance, talvez a pessoa precise extravasar, então, para isso, invento um monte de exercícios. Por exemplo, tenho bolinhas, 200 bolinhas coloridas, coloco uma música e digo: “essas são as bolinhas que vão apagar todos os traumas, você tem a duração da música pra atirar o máximo de bolinhas em cada um.” Vou inventando exercícios que dão vazão àquilo, mas de uma forma que não vá ser destrutiva para a pessoa, pros outros. Se você trabalha com amorosidade vai gerar amorosidade. Não é sistemático, mas há chances. Na *Fábrica de Sonhos*, que é esse projeto de arte socialmente engajada que estou desenvolvendo atualmente na Universidade, toda semana nossa equipe de fabricantes de sonhos realiza o sonho da vida de uma pessoa. É incrível, porque no início as pessoas ficam no canto, sem saber direito o que fazer, até elas entenderem que você produz o encantamento de outra pessoa, realizando o sonho da vida dela, é incrível. Não são sempre sonhos fáceis de realizar, mas realizamos todos, até já realizamos um casamento. Semana passada, o sonho da aluna era dançar igual Michael Jackson no *Remember the Time*. Uma coreógrafa, que é monitora da aula, a treinou, confeccionamos figurinos egípcios, fomos até uma escadaria, porque o clipe é todo no Egito, fizemos a dança, ela chegou, foi maquiada, colocou um figurino egípcio, subiu a escadaria e começou a dançar. Na aula que é a *Fábrica de Sonhos*, realmente, fazemos o sonho acontecer, exige muito amor, encanto, utopia. Ninguém sonha em se cortar, ninguém sonha em sofrer, ninguém sonha em ficar pendurado, não é um sonho, é mais uma expressão desse mundo dominado por um pensamento neoliberal que simplesmente esmaga as subjetividades. As pessoas precisam reagir a isso de alguma forma, mas acho que minha aula dá outras possibilidades. Como sou autista, e isso significa literalmente em Maori “em seu próprio espaço e tempo”, escolho criar pequenas utopias e fabricar felicidade da melhor forma que consigo, tentando viver e sobreviver de encantos nesse mundo. Quando digo encantos, digo encantos coletivos, uma utopia comum.

SMD: É muito lindo tudo isso! Inclusive me fez lembrar de uma frase de um texto seu de 2010, em que você diz que a performance inventa suas espacialidades e os seus possíveis e, justamente por isso, possibilita a emergência de sociabilidades singulares e configurações espaço-temporais diferentes da percepção cotidiana. Nesse sentido, possibilita também transformações e mobilizações que influenciam intensamente a prática pedagógica, amalgamada ao processo artístico compartilhado.

E aí, fiquei pensando em como isso tudo me atravessa, essa reinvenção dos espaços engendrada pela performance que se efetua modificando também o presente. Nesse sentido, queria perguntar se você percebe, de fato, a performance operando na transformação de formas engessadas na instituição. Nesses anos na UNIRIO o que pôde e o que pode a performance?

TA: Nossa, eu acho que a performance pode tudo. A gente até brinca que pode ser tudo, só não pode ser qualquer coisa. Agora, acho que são duas perguntas, porque observo muita transformação na vida dos alunos, principalmente. Às vezes encontro ex-alunos e muitos falam a mesma coisa: “Essa aula mudou a minha vida!”. Isso é muito bonito, é muito potente e comovente porque vejo que isso os reconecta com a utopia que tinham quando passaram no vestibular. Muitas vezes, eles não são muito felizes na universidade porque têm muitas demandas de todos os tipos, são pouco escutados, não têm espaço para serem eles mesmos, para falar deles e serem artistas-criadores. Às vezes, uma pessoa que está vindo de muito longe para a Universidade passa por muitas dificuldades, diferente de outras que estão ali do lado e têm acesso a tudo. Aí tem que ser todo mundo igual e não são todos iguais, todo mundo tem questões diferentes, há pessoas com questões de saúde muito sérias, tem tanta diversidade de alunas e alunos, e aí parece que em algum momento todo mundo tem que ser igual, tem que fazer uma cena, e aí essa cena é boa, ou essa cena é ruim. Não consigo me identificar com isso, gosto de saber de cada um, gosto de saber o que é que eles tentam, o que é que eles sonham, o que pensam, desejam, e a partir disso vamos construindo. Na *Fábrica de Sonhos*, por exemplo, o objetivo é a pessoa entender que se empenhar pelo outro nos deixa felizes. De que trabalhar juntos é a única saída nesse mundo. Por vezes, infelizmente, sinto que essa perspectiva me afasta de alguns dos meus colegas e não percebo que a performance os mude. Acho que minha maneira de trabalhar é diferente da tradicional, minha maneira de abordar a vida é diferente. O fato de ser autista, talvez. Sei que tem um componente em que me sinto bem solitária, como se vivesse em outro mundo. Mas não me furto de fazer as coisas que precisam ser feitas, como pedidos de bolsas, cargos administrativos, comissões, essas coisas. Tento fazer com respiro, com movimento. Acho que tem uma coisa na universidade que é muito nociva, uma cultura do sofrimento, do sacrifício, de “muita coisa”, sabe? É um suspiro acadêmico de reclamação, estresse e sobrecarga. E, assim, é uma escolha também, né? A gente escolhe o que faz, como faz e tem liberdade de dizer não. Então, por vezes acontece da pessoa não ter mais vida artística, a não ter mais prazer de lecionar, começa a desenvolver o ressentimento e o ressentimento é a base de tudo é a base do governo Bolsonaro. Você também tem que trabalhar para chegar na aula com o coração aberto. Quando chego para a aula ou para performar, posso ter o peso que for, mas vou depositar tudo lá fora, vou entrar e, depois, na saída eu pego se ainda estiver lá. Então, acho que na instituição algumas coisas mudaram. Tenho um cão de suporte emocional maravilhoso, Buda³- sempre o levo para a aula. Isso também muda a instituição. Buda é o primeiro cão de suporte emocional da UNIRIO! Agora os alunos falam: “Quero ter aula com o Buda!” Então, assim, você não vai pensar também em se cortar numa aula que tem um Golden fofo olhando para a sua cara. Ele é muito afetivo e amoroso no espaço. Um aluno chora, ele vai até ele, sobe no colo, dá um abraço. Ele é incrível e está comigo o tempo todo. Se a pessoa quer ir numa direção de ódio, de raiva, com aquele cachorro sentando lá e olhando para com aquela carinha fofa, fica mais difícil, sabe? Então, ele ajuda muito.

3 A relação interespecie evocada pela entrevistada pode ser encontrada em trabalhos de artistas como de Joan Jonas (1936) que, tendo sua história de vida atravessada pela presença canina, trabalha com cães, bem como com animais de diversas espécies como parte indissociável de sua poética em desenhos, performances e vídeos. Vale também ressaltar o desenvolvimento reflexivo de pensadoras como Donna Haraway, principalmente em *O manifesto das espécies companheiras* (2021), livro em que trabalha centralmente sobre a estreita relação entre humanos e cachorros para defender um futuro multiespecie como caminho de mundos outros possíveis.

SMD: Você trouxe essa relação com os colegas. Queria saber se você sente que há uma hostilidade em relação ao componente de performance. Ainda há resistência dentro da UNIRIO ao componente e aos trabalhos desenvolvidos pelos alunos?

TA: Não sinto hostilidade de forma direta. Sinto que muitas pessoas respeitam a linguagem da performance e os trabalhos na faculdade. Talvez também porque, contrariamente às aparências de liberdade que a performance propõe, sou bolsista de produtividade e convidada em diversas universidades internacionais justamente pelo tipo de trabalho que realizo. Mas há pessoas com um julgamento muito sutil de que aquilo é menos, de que aquilo é meio maluco, de que aquilo não é bem sério. Mas é sutil, ninguém fala, embora eu já tenha ouvido. Claro, quando entrei era pior, escutava comentários tipo “essas maluquices da aula de performance! Os malucos estão lá fazendo esse negócio que chama de performance e acham que é arte.” Já ouvi esse tipo de comentários. Agora, acho que estou bem empenhada, publiquei vários livros tentando realmente que as pessoas entendam que é um treino difícil, principalmente os alunos.

SMD: Achei particularmente interessante ler materiais em que você aborda experiências em torno da sua atuação como professora de performance referindo-se aos estudantes como ‘artistas’ e ‘performers’ e não somente como alunos. Essa posição também dupla do estudante de arte, alune, mas também artista, gera singularidades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, né?! Tenho me perguntado muito sobre a responsabilidade objetiva do professor em relação às propostas artísticas dos alunos. Pensando que você trabalha tanto em sua prática artística, quanto docente, fora da sala de aula, queria perguntar, como você se relaciona com as ações realizadas por eles fora dos muros da universidade, mas no contexto da disciplina? No seu ponto de vista, qual é a responsabilidade do professor em casos de intervenções urbanas, performances no espaço público, ou em demais espaços fora da instituição? Pensei, por exemplo, no trabalho de uma estudante da UNIRIO que realizou a reperformance de Bruscky e de Barrio, caminhando 4 dias e 3 noites pelo Rio de Janeiro, descansando 5 horas por noite. Como você vem se relacionando com essa natureza de material? Imagino que isso tenha acontecido inúmeras vezes, né? E nessa perspectiva, como criar uma rede de segurança que possibilite experiências, como essa, que testa os limites físicos e emocionais dos alunos?

TA: No caso específico desta ação, era uma aula teórica e escolhi essa temática do *reenactment*. Falei que seria legal se todo mundo fizesse um experimento em casa e que na outra semana conversaríamos sobre, então, eu nem sabia que a aluna iria ficar quatro dias e quatro noites na rua. Não tinha “anjo” ainda na época, isso me veio também da prática. Nesse livro que escrevi agora, *Manual para Performers e Não-Performers*, tento trazer um pouco das coisas que fui aprendendo com o tempo. Por exemplo, é legal sempre ter um documento da instituição na bolsa. Eu não sabia que ela iria fazer isso, ela veio já com tudo pronto. Foi um dos meus primeiros cursos na UNIRIO, antes, acho que as precauções e os medos eram menores. Tem performances que a gente fazia e que agora eu não faria mais. E de uma forma geral, o que me importa mesmo é a responsabilidade afetiva com as pessoas.

SMD: Como você bem sabe Tania, no Brasil, foi a partir de 1999 que a área de performance começou a adentrar os cursos de artes, primeiramente o curso de Comunicação em Artes do Corpo, na PUC/SP. Então, a maioria dos professores de performance não teve formação específica na área. E aí, como você teve sua formação fora, queria saber se você teve, na sua trajetória acadêmica, componentes específicos em

performance. E, nesse sentido, talvez se você puder contar um pouco sobre o processo de estruturação dos componentes: como é que eles foram se fazendo, desfazendo e refazendo ao longo desses anos?

TA: Eu não tive formação formal em performance. Na Universidade, fiz um Mestrado prático, mas meu Doutorado foi mais teórico sobre a abordagem do masculino e do feminino na arte contemporânea. Então, peguei a literatura contemporânea e performance para pensar como o masculino e o feminino são articulados, principalmente, nas obras das mulheres que retratam o masculino. Esse era o enfoque do meu Doutorado. Não tive essa formação, mas fiz muita performance na minha vida, participei de muitos festivais, de muitas experiências, do Tecnoarca, um projeto em que artistas descem o Rio Amazonas fazendo performance onde você e eu nos conhecemos, até o festival de performance de Miami, fiz performance na América Latina toda, na África, na Índia, na Europa, fiz muitas residências, participei de muitos festivais, assisti muitas performances, enfim, acredito ter aprendido no fazer desses anos todos. Criação e pedagogia vão juntas, não consigo dissociar. Esse projeto da *Fábrica de Sonhos*, por exemplo, para mim, é um projeto de arte socialmente engajada, é um projeto de performance, não é só um projeto de aula, mas tenho objetivos que também teria em um projeto se eu fizesse em uma comunidade qualquer que seja, porque meus projetos de pesquisa sempre foram sobre como superar traumas coletivamente com arte, como cuidar com arte. Me questiono sempre sobre o que é importante para mim e o que não é importante, o que eu posso deixar de lado, o que eu tenho que priorizar naquele projeto ou naquele curso. Para mim, cada aula é um treinamento para o performer. Claro que realizando um sonho por semana, a pessoa vai desenvolver habilidades técnicas de imaginação, de organização, de produção, de canto, maquiagem, figurino e tudo mais, mas o que me interessa mesmo é que as pessoas reaprendam a sonhar, que as pessoas aprendam a se alegrar com o encanto do outro e levem seus sonhos a sério. Sobre as aulas de performance, realmente fui estruturando-as ao longo de muito tempo. Hoje em dia, o curso funciona porque já sei o que pode dar errado, o que eu quero deixar dar errado e o que não quero deixar. Às vezes, tem situações desafiadoras que te tiram do eixo e você fala assim: “gente, e agora?” Esse curso é como uma pedra que eu fui lapidando ao longo dos anos. Agora consigo dar ele de uma forma muito tranquila. Quando comecei, anotava os exercícios, agora já observo a turma e falo: “acho que é por aí”, vou mudando na hora em função do que sinto. Tenho sempre o que vou fazer, mas vai muito do que sinto também da turma, se eles estão dispersos, mudo a ordem, pego um outro exercício que sei que vai ser melhor. Acho que a vantagem de envelhecer é que você acaba praticando e ficando mais segura e essa segurança é passada para eles, porque isso não é de falar, isso é do campo. Como eles se sentem seguros, vão experimentando as coisas com mais liberdade também. Dei muita sorte, os alunos da UNIRIO são incríveis, têm escuta, cuidado, atenção, carinho, afeto. Amo os alunos, amo.

SMD: Você falou dos alunos da UNIRIO. Como você é uma professora que passou por algumas universidades aqui no Brasil, mas também atuou como professora em outras universidades no mundo, como na França, na Bélgica e nos Estados Unidos, fiquei me perguntando se você percebe diferenças na aceitação da performance como expressão e campo de pesquisa fora do Brasil nessa relação com o ensino superior.

TA: Muita. Nossa, só para te dar um exemplo, fui professora convidada na Sorbonne por um mês, para ficar dando workshop, palestra e colaborar com as equipes de pesquisa de lá, foi muito interessante porque dá para perceber que realmente existem muitas diferenças. Uma vez, propus um exercício que era muito simples, de tocar em diversas partes do corpo do outro. Peguei zonas do corpo bem convencionais, tocar o joelho,

tocar o pé, tocar o ombro. Era no final do dia, coloquei uma música, as pessoas ficavam deitadas e tocavam outras. Tinha gente que se contorcia não querendo, e não foi uma pessoa só, foram muitos: “Não. Não quero tocar, não quero ser tocado, não quero.” Então a relação com o toque, por exemplo, é muito diferente. A repressão também, então as pessoas acham que você deve ser muito bom pra fazer uma performance, você tem que acertar. Isso também é horrível no nosso ensino de teatro, termos que pensar se uma cena é boa ou não, isso vicia as pessoas. Sempre falo as alunas e alunos: “Errar é muito mais comum do que acertar. Quando a gente acerta, a gente comemora, mas pra acertar, a gente tem que errar um monte de vezes, e o erro faz parte.” Mas vivemos em uma cultura do acerto, na Europa, por exemplo, nos Estados Unidos, é muito forte, e aí não consigo fazer tanta coisa, porque as pessoas têm medo de fazer porque têm medo de errar, e aí a coisa complica muito. Nos Estados Unidos, percebi uma grande diferença com a legislação, pra você levar uma turma para fora da Universidade é impossível. Fui trabalhar na CalArts, achei que podia fazer tudo, só que não, apesar de ser a Universidade de John Cage e vários outros performers incríveis, foi a universidade onde menos pude fazer coisas. Para eu fazer qualquer performance tinha que passar por várias instâncias administrativas, tinha mil protocolos. Em uma, me pediram pra descrever exatamente a reação possível dos espectadores da plateia. Pra mim foi tão chocante numa universidade como a CalArts me pedirem isso. Será que o medo do terrorismo é tão grande que esqueceram que a linguagem da performance é imprevisível? Nos Estados Unidos vejo essa coisa da legislação como algo muito forte e na Europa, a experiência é muito mais de uma cultura do medo do erro, do medo do toque do outro, do julgamento do outro. Na palestra que eu dei agora lá falei sobre isso, as pessoas ficaram muito comovidas, foi muito bonito e me fizeram um retorno dizendo: “Nossa, é muito bonito como você fala das coisas, porque você fala com coração e aqui a gente não tem muito esse hábito.” Então, acho que a gente tem muito a contribuir nesse sentido. A gente que trabalha com coração, a gente não precisa achar que isso é ruim. Ao contrário, a vida aqui no Brasil é tão complicada que esse risco constante nos dá um brilho no olho, uma coragem, uma valorização do momento, um arriscar e uma competência da qual outros países não chegam perto.

SMD: Tania, tenho uma última questão, utilizo seu texto, bem como o procedimento trabalhado por você e abordado no artigo *Re-enactment como prática artística e pedagógica no Brasil* de 2010. Nesse texto, você nos traz uma citação de Thomas Clerc que vai afirmar o seguinte: “O professor é o lado institucional do performer.” É uma frase muito forte porque lida com uma série de questões, né?! Já de cara, vemos essa discussão em torno de um dos traços mais fortes e defendidos da performance como ‘indisciplina’, como você nos traz na *Performance como revolução dos afetos* (2022), que é essa relação do professor-performer com as instituições do poder-saber, relação sempre ambígua e permeada por tensões. Você poderia comentar um pouco essa frase? Se o professor é o lado institucional do performer, queria saber também qual é o lado performer do professor e a responsabilidade desse professor com esses artistas que estão ali também nesse espaço da universidade.

TA: Arte-vida, isso é indissociável, né?! É tudo tão misturado que acho que a gente não é artista só na hora que vai numa galeria ou no teatro apresentar algo. Somos artistas por estarmos cultivando uma outra forma de ver o mundo, por inventar outras lógicas. Então, pra mim, a aula é um projeto artístico muito especial. E acho que a gente, como artista, também precisa se cuidar. A vida pode acabar a qualquer instante. Como é que a gente vai ser um professor de arte se a gente não é artista? Temos que privilegiar isso para não gerar ressentimento. Dar aula de medicina sem ser médico? Nas outras profissões parece óbvio, só que infelizmente, na nossa, não. Precisamos ser artistas-pesquisadoras-professoras e tudo isso ao mesmo tempo.

Cultivar a expansão e expressão de si, e não a inibição, que acaba gerando ressentimento.

SMD: E entristece, enrijece, me faz ficar perguntando mesmo o porquê da performance nas instituições, e eu acho que é isso que você falou: “É para o encantamento”. Porquê, qual é o objetivo de uma formação em arte?

TA: É verdade, e tem também algo que eu queria falar. Muitas vezes, as pessoas que são as melhores em performance, são as pessoas que não são tão boas em atuação ou em outras disciplinas. Porque, pra você ser performer, artista, você não é executante da arte de outra pessoa, você é um propositor da sua vida, a ideia é transformar a sua vida em arte. Isso é uma coisa, esse clique pode acontecer na aula de performance e a pessoa ser um artista mesmo, um artista que investiga suas questões com coragem e honestidade. Muitas pessoas que são boas no canto musical, fazem tudo muito perfeitamente, na hora da performance, não sabem o que fazer. E pessoas que ficam lá pensando que não têm ritmo, que são desajeitadas, na aula de performance têm ideias geniais. Ontem teve um aluno que fez uma performance e fiquei encantada. Ele fez um trabalho assim: temos no prédio janelas que abrem pra frente em uma rampa que sobe para um outro andar. No andar de baixo tem uns basculantes, e no de cima também. Estava chovendo muito, o aluno falou para subirmos a rampa e observarmos os desenhos que a chuva estava fazendo nos vidros. Ficamos olhando, e aí, do nada, caiu um pingo rosa. Todo mundo ficou encantado, do tipo: “nossa, que lindo!” E o pingo ia se misturando com a chuva até que caiu outro pingo rosa. E o rosa continuou se misturando com a chuva que já se misturava com a tinta rosa e caía outra cor de cima. Era uma pintura acontecendo de forma orgânica nos vidros da Universidade. E o aluno estava lá em cima derramando a pintura pra lá, pra cá. E esse aluno falava que estava na faculdade errada. Acho que muitas pessoas na performance são criativas. Por exemplo, eu não saberia fazer um musical, não saberia ficar cantando, dançando ao mesmo tempo, sapateando, não sei fazer nada disso. Até acho legal, é lindo, mas não é o meu caminho. Eu quero é ver o pingo cor de rosa, quero ver isso acontecendo.

ALVORECER

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discorrer sobre a importância da valorização da experiência individual do educando na educação básica em artes visuais, e em como ela pode ser norteadora para a prática pedagógica. A partir da atuação de estágio supervisionado com uma turma de 7^o ano no Colégio Aplicação (CA - UFSC), decorrente da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), surgiu a problemática de como engajar o educando no conteúdo da aula de artes visuais a partir de suas vivências pessoais. Para exercitar o pensamento, foi criado o conceito de *bagagem escolar*, no qual entendemos que aquilo que os educandos levam para a escola vai muito além de materiais escolares, expandindo-se para experiências que os transformam como pessoas.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado em Artes Visuais, relato de experiência; bagagem escolar; pedagogia engajada; Pensamento Crítico.

SCHOOL BAGGAGE: The Supervised Internship and the Role of the Student's Experience in Visual Art's Teaching

ABSTRACT

This article aims to discuss the importance of valuing the individual experience of students in basic education in the visual arts, and how it can guide pedagogical practice. Based on the supervised internship with a seventh-grade class at the Colégio Aplicação (CA - UFSC), resulting from the Supervised Curricular Internship III in the course of Visual Arts Teaching Degree at the Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), the problem arises of how to engage students in visual arts class from their personal experiences. To exercise this idea, the concept of *school baggage* was created, which it is understood that what students bring to school goes far beyond supplies, expanding to experiences that shape them as individuals.

Keywords: Supervised Curricular Internship in Visual Arts; experience report; school baggage; engaged pedagogy; Critical Thinking.

No livro de ficção urbana brasileira, *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório³ (2020), Henrique, o pai

1 Graduanda do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), escritora e ilustradora. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0713900468127226>

2 Doutora (2022) e Mestre (2017) em Ensino das Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC), graduada no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UDESC (2015). Atua como professora adjunta no Centro de Artes, Design e Moda da UDESC, no curso de Licenciatura em Artes Visuais. Realiza pesquisas sobre Processos Fotográficos Históricos, coleções de professores artistas, a/r/tografia e Estágio Curricular Supervisionado. E-mail: tharcianagoulart@gmail.com Site: www.tharcianagoulart.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6262703963941419> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2393-5303>

3 É importante enfatizar que a obra mencionada não tem como tema principal a docência, e

de Pedro, personagem principal, é um professor. Em certo trecho do livro, Pedro fala ao seu pai: “Em pouco tempo, você passou a ser conhecido como o professor que não gostava de dar aulas” (*ibidem*, p. 156). Em outro fragmento, percebemos que o livro relata a falta de engajamento por parte dos educandos:

Quando você entrou pela primeira vez na turma T1 e deu boa noite, ninguém percebeu sua presença, na verdade eles perceberam, mas fizeram questão de te ignorar [...] Você tentou de tudo, tentou conversar e dizer a eles que estava ali na frente e que precisava começar a aula. Alguns poucos te olharam. (Tenório, 2020, p. 134)

Essa narrativa literária transporta o leitor atento para as inquietudes da docência. Como desenvolver aulas engajadas que valorizem as subjetividades de professores e educandos? Como, em meio a burocracias, caminhar em direção a uma pedagogia crítica? Sem dúvidas, isso não é uma tarefa fácil, sendo uma luta constante do professor.

Partindo desses questionamentos, será desenvolvido, ao longo do texto, o conceito de *bagagem escolar*. Tal conceito foi criado a partir do projeto “Com os olhos na escola”, proposto pela professora da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III, Tharciana Goulart, no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Desse modo, falo do contexto da formação inicial.

Nos meses de agosto e novembro de 2022, tive a oportunidade de atuar como professora estagiária no Colégio Aplicação (CA - UFSC), em uma turma do 7º ano (Ensino Fundamental, anos finais) com vinte e cinco alunos. Dentre os dez encontros realizados, três foram destinados às observações e sete às aulas ministradas, divididas entre mim e minha colega de estágio, e com acompanhamento das professoras da turma e da supervisora de estágio da UDESC. Ao longo das atuações docentes, fui percebendo o quão importante é respeitar a visão de mundo dos educandos e o contexto. Escutá-los e dialogar com eles nos prepara, como professoras, para encarar essa experiência criticamente e ir além dela, reinventando-a.

Assim, partindo do contexto desta experiência de estágio curricular e relacionando teorias desenvolvidas por Paulo Freire (2006, 2022) e bell hooks (2013, 2020, 2021), neste texto, será discutida a necessidade de valorização das vivências dos educandos para o ensino e a aprendizagem em artes visuais. Desse modo, o objetivo deste artigo é refletir sobre a função significativa da *bagagem escolar* carregada pelos educandos e, com isso, argumentar como essas individualidades podem sugerir caminhos para as práticas pedagógicas engajadas.

Que bagagem os educandos levam à escola?

Imagine sua mochila da época da escola... Agora, em vez de materiais escolares – livros, cadernos, lápis, borracha, imagine que ela está cheia de objetos que representam alguma experiência valiosa para você. Cartas, desenhos, fotografias, brinquedos. Será que as memórias individuais representadas nesses objetos nos acompanham até a escola, afetando nosso processo de aprendizagem? Será que os processos de ensino de artes visuais levam em consideração essas experiências que vão além da sala de aula? Foi com esses questionamentos em mente que desenvolvi o conceito de *bagagem escolar*.

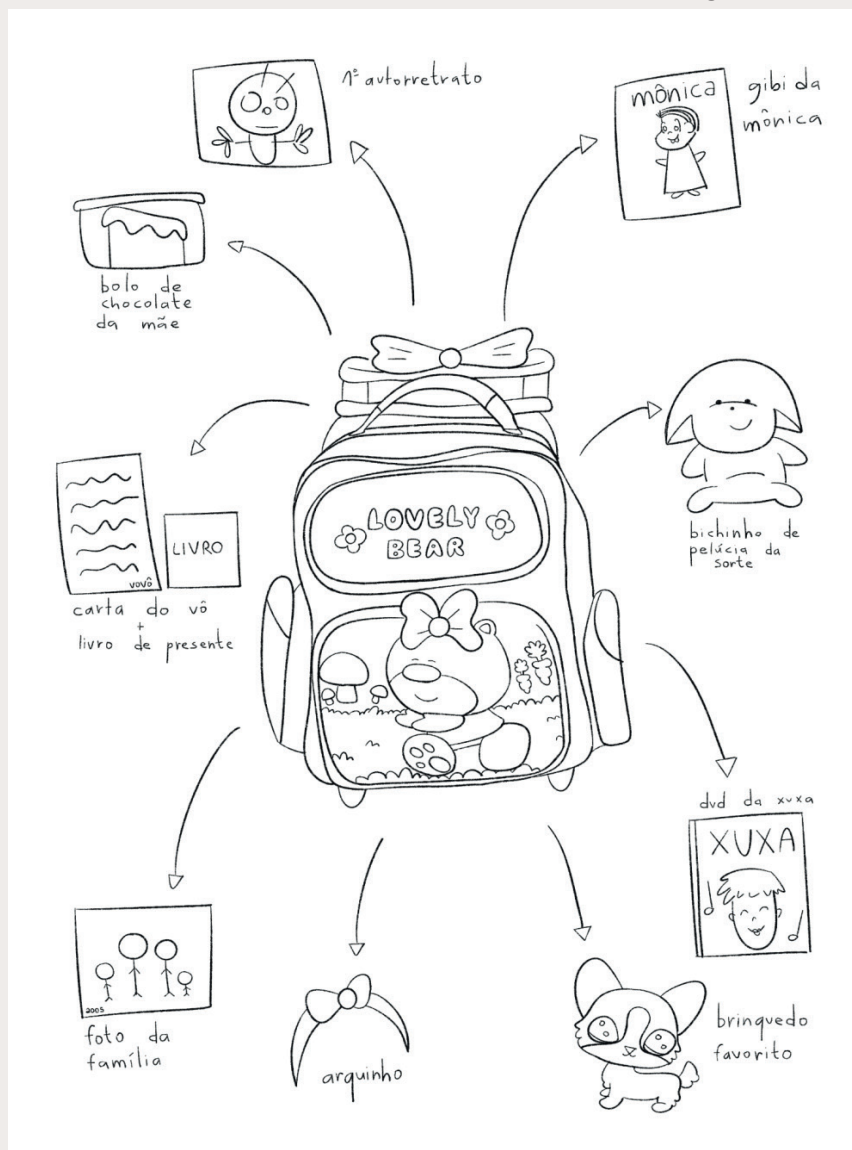
Na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III, foi proposto o projeto “Com os olhos na escola”, o qual se constituiu em uma provocação para que enxergássemos o espaço da escola também com um olhar poético, procurando desenvolver nele propostas artísticas que fizessem referência aos objetos escolares; ou

sim o racismo e a violência policial. No entanto, diversos trechos da mesma desenvolvem o tema da docência.

seja: foi proposto um exercício do olhar enquanto professores e artistas em formação inicial.

Nesse sentido, a construção da ideia de *bagagem escolar* deu-se a partir da imagem de uma mochila enquanto conceito visual, pois é dentro dela que são carregados os objetos considerados significativos para o aprendizado na escola. Assim, o conceito de *bagagem escolar* é representado visual e metafóricamente por uma mochila de experiências e conhecimentos pessoais dos estudantes, que se fazem tão importantes para o ensino e o aprendizado escolar quanto os materiais convencionais.

Figura 01: Esboço realizado para o projeto poético-pedagógico “Com os olhos na escola”, a partir do conceito de bagagem escolar. Arquivo pessoal. Ana Clara Santos Oliveira, desenho digital, 2022.



A execução do projeto não foi finalizada (para a disciplina foi solicitado apenas um esboço), mas a ideia é realizar, futuramente, uma obra utilizando uma mochila da minha infância. Nessa mochila, estarão presentes diversos objetos, tais como fotografias, desenhos, brinquedos, entre outros. Os objetos farão referência às experiências significativas que influenciaram no meu aprendizado, bem como em questões que me acompanham até hoje, como minha personalidade, meus gostos e opiniões. Ou seja, a proposição deste trabalho caminha em duas vias: (1) na relação estabelecida entre minhas memórias de minha infância e as experiências sobre a docência que venho desenvolvendo; (2) na provocação para que outros professores e

educandos reflatam sobre suas *bagagens escolares*.

No livro *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*, bell hooks (2020, p. 98) comenta: “[...] quando descubro mais coisas sobre os estudantes, sei melhor como servi-los em meu papel de professora [...]”. Com a leitura dessa obra, compreendemos que o trabalho pedagógico consegue atingir melhor seus objetivos de ensino e aprendizagem quando os professores param para olhar e escutar a turma ou o contexto de ensino. Ou seja, quando se colocam abertos à troca dialógica.

O processo de olhar e escutar não se refere ao simples ato de esperar ou exigir a participação dos educandos por meio de respostas a partir do conteúdo da aula (as respostas “certas”, prontas e esperadas). Mais do que isso, essas ações exigem um tempo de dedicação e abertura às singularidades dos educandos, as quais permeiam os processos de ensino. É por meio dessa abertura que construímos uma relação que vai além da superficialidade. Dessa forma, compreender seus gostos, dificuldades, angústias, contextos sociais, entre outros, possibilita que os professores conheçam a quem estão ensinando e consigam relacionar os conteúdos de aula com as vivências dos educandos, criando uma identificação e aumentando o índice de participação estudantil em sala de aula.

Imaginar que a mochila de cada um está cheia dessas memórias particulares é um caminho para entender que aquilo que os educandos levam às escolas vai muito além de materiais escolares. As vivências pessoais, assim como o caderno, o livro didático, o lápis e a borracha carregam o potencial de servir de apoio para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

Parar para escutar

Em minha experiência de estágio, durante o período de observações, percebi o quanto os educandos estavam dispostos a falar de suas vivências. Decidimos então (nossa dupla), logo na primeira aula ministrada, distribuir um questionário aos educandos, para que escrevessem sobre seus gostos e conhecimentos prévios acerca do tema das aulas que iríamos ministrar.

Essa escolha se deu justamente para que os educandos sentissem que o andamento das aulas também dependia deles e de suas respostas, além de servir, para nós, como um momento de avaliação sobre suas visões a respeito do conteúdo do nosso projeto de estágio, e sobre como esse conteúdo atravessava o próprio contexto de intervenção. O questionário tinha três partes: (1) provocações para os educandos listarem palavras associadas ao tema proposto; (2) reflexão e apontamentos de problemáticas sociais que atravessam seus contextos; e (3) uma lista de artistas para os educandos analisarem e relatarem com qual deles há um sentimento de identificação e o porquê.

As perguntas acima apontam, já nos primeiros momentos, que a voz dos educandos tem um papel importante para a aula, e que suas contribuições são necessárias para a prática de uma pedagogia engajada. Além disso, é através de relatos mais pessoais que eles ganham confiança em falar sobre um tema do qual ainda não desenvolveram um pensamento crítico, assim como expressa bell hooks (2020, p. 118): “Os alunos, mesmo quando versados num determinado tema, podem ser mais tendentes a falar com confiança quando ele se relaciona diretamente com sua experiência”. Assim, o questionário possibilitou que o conteúdo da aula construísse uma conexão com as vivências individuais desses educandos, promovendo mais segurança ao falar sobre um tema ainda nebuloso.

Outro motivo pelo qual optamos em trazer o questionário foi para nos nortear acerca do andamento das aulas seguintes. Esse ato de parar para escutar/ler o que os educandos têm a dizer coloca o professor

em uma posição investigativa com o objetivo de reinvenção dos conteúdos e metodologias. Estudando os questionários respondidos, observamos uma variação muito grande nas respostas, nas quais os educandos relataram interesses e conhecimentos diferentes acerca do tema do projeto. Com isso, decidimos diversificar as referências artísticas em cada aula, tentando trabalhar um pouco de cada questão, dúvida, interesse e sugestão levantada pelos educandos no questionário.

É nessa troca entre professores e educandos que se baseia a pedagogia crítica. Ann E. Berthoff (2006, p. 20), no prefácio do livro *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, de Paulo Freire e Donaldo Macedo, descreve a concepção de crítica de Freire como “[...] sempre interpretar a própria interpretação, repensar os contextos, desenvolver múltiplas definições e tolerar ambiguidades, de modo que se possa aprender a partir da tentativa de resolvê-las [...]”.

Seguindo esse pensamento, entende-se a pedagogia crítica como a avaliação constante de como aprendem os educandos, uma avaliação embasada em um contexto concreto. É quando encaramos, com um olhar crítico, essas experiências individuais que os estudantes nos apresentam, de modo que podemos investigá-las e ir além delas, reconstruindo também nossa atuação como professores em sala de aula, que conseguimos criar um melhor engajamento dos educandos. bell hooks (2020, p. 47) comenta o seguinte sobre a pedagogia engajada:

A pedagogia engajada começa com o entendimento de que aprendemos melhor quando há interação entre estudante e professor. Como líderes e facilitadores, professores devem descobrir o que os estudantes sabem e o que precisam saber. Essa descoberta só acontece se os professores estiverem dispostos a engajar os estudantes para além da superficialidade. Como professores, podemos criar um clima ideal para o aprendizado se compreendermos o nível de consciência e inteligência emocional dentro da sala de aula. Isso significa que precisamos dedicar tempo à avaliação de quem estamos ensinando.

Um ponto importante levantado pela autora acima é que a pedagogia engajada surge a partir da interação entre o educando e o professor. Mas não é essa interação, sozinha, que vai criar o engajamento em sala de aula. Essa interação precisa ser baseada na conversa genuína, em que ambas as partes falam e escutam. Para isso, é necessário o respeito pelo que Paulo Freire (2022) chama de “leitura de mundo” do educando, ou seja, “[...] sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo [...]”.

Professores conseguem atingir seus objetivos em sala de aula quando respeitam essa leitura de mundo e a entendem como um ponto de partida para sua própria superação. Mas só entraremos em contato com essas compreensões do educando se abirmos espaço para que eles nos apresentem esses conhecimentos. É por isso que a interação entre professor e educando, em sala de aula, se faz tão importante para o trabalho pedagógico.

Comunidade em sala de aula

Como foi visto anteriormente, a pedagogia engajada exige a participação e contribuição de ambas as partes (professor e educando) em sala de aula. Então, promover um clima de comunidade nas escolas, onde os educandos sintam-se seguros ao colaborar com a aula, se faz de extrema importância, como bell hooks (2013, p. 56) coloca:

É a ausência do sentimento de segurança que, muitas vezes, promove o silêncio prolongado ou a

falta de envolvimento dos alunos. Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora.

A ideia de uma comunidade de aprendizado tem como base o sentimento de responsabilidade partilhada com o desenvolvimento da aula. E o ato de criar essa comunidade dentro de sala de aula está diretamente ligado ao ato de escutar e respeitar as diferentes vozes dos educandos.

No entanto, um problema que pode surgir ao tentarmos criar esse sentimento de comunidade é de que, muitas vezes, os educandos não estão dispostos a contribuir. Tenho ciência de que o contexto de fala de bell hooks é o ensino superior; porém, em outros contextos de ensino, essa questão também se faz presente. Os educandos da escola, talvez acostumados a participarem passivamente das aulas, onde o planejamento não dá abertura às suas contribuições, sentem que ter sua voz ouvida é uma ação arriscada, o que vem acompanhado do medo de julgamento e do erro.

Por isso, ressalto a importância de promover a confiança e autoestima desses educandos sempre que possível. O professor que reconhece situações de vergonha ou falta de confiança consegue estimular os educandos a falarem quando relaciona o conteúdo com experiências que lhes são familiares (suas *bagagens escolares*); muitas vezes, também, sendo o primeiro a compartilhar e a se arriscar. Isso está bem claro para bell hooks (2013, p. 35):

Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material acadêmico.

Ficou bastante visível para mim que a turma onde atuei nesse estágio supervisionado não tinha bem exercitado o conceito de comunidade de aprendizado. Apesar das trocas estabelecidas, o medo de compartilhar e de arriscar prevalecia. Tal situação também atrapalhava nas propostas práticas, nas quais observei que, em alguns trabalhos, houve pouca relação da proposta com suas próprias individualidades e vivências pessoais. Observei que não estavam acostumados a pensar criticamente. A construção da autonomia do educando só é possível quando ele aprende a pensar e a reconhecer-se como agente crítico de seu próprio processo de aprendizagem. E, como bell hooks (2020) nos ensina, para que isso ocorra, é necessário um posicionamento ativo do educando.

Assim, a voz do educando deve ser reconhecida, e é por isso que é tão importante dar esse espaço, essa liberdade dentro da sala de aula, para que o aluno participe ativamente do ensino e do aprendizado desses conteúdos. Algumas das maneiras de desenvolver esse pensamento crítico na escola são promover o diálogo, a escuta ativa, a relação da teoria com a vivência pessoal e valorizar os potenciais de cada educando, ajudando-o a construir confiança sobre seu processo.

Em *O avesso da pele*, o personagem-professor, Henrique, passou a prestar atenção no que os educandos diziam entre si⁴. A partir do assunto que surgia entre eles, Henrique conectou o tema das conversas com o conteúdo da disciplina. Para contexto, ele era professor de português. Na tentativa de

4 No livro, a conversa em questão falava sobre conhecidos que pretendiam atirar um no outro. O personagem-professor viu que conversavam sobre aquilo com prazer, e que a maioria dos educandos eram negros. Pensou que deveria ser um exemplo para eles, por também ser negro, o único professor negro da escola. Talvez, aqui, a motivação não foi pedagógica, e sim com impulsos bem mais complexos (sociais e raciais), mas serve de exemplo para ilustrar a problemática deste artigo.

chamar a atenção dos educandos, relacionou a conversa com uma pessoa que dizia conhecer, e afirmou que a traria na próxima aula para um diálogo com a turma. Com isso, todos ficaram curiosos, e ninguém faltou à aula seguinte, a qual o professor apareceu com um livro: *Crime e Castigo*, de Fiódor Dostoiévski. A pessoa que ele conhecia, afinal, era o personagem desse livro. Os educandos, em vez de decepcionados, continuaram curiosos pela conexão que havia sido feita com as conversas que eles tiveram. Henrique engajou os educandos ao parar para escutá-los e enxergar seu potencial nessa *bagagem escolar* que apareceu na conversa entre eles, utilizando essa informação como ponto de partida para seu trabalho pedagógico.

Essa passagem do livro promove uma reflexão justamente sobre o que quero apontar: a pedagogia engajada parte do pensamento crítico que, por sua vez, necessita de um olhar atento sobre a experiência dos educandos. Freire (2006, p. 43) também aponta que:

A tarefa de um educador crítico é aproximar-se do mundo real dessas esferas públicas e organismos sociais, para colaborar com eles. A colaboração mais importante de um educador seria avaliar os elementos teóricos dentro das práticas desses movimentos. O educador crítico deve fazer surgir a teoria implícita nessas práticas, de modo que as pessoas possam apropriar-se das teorias de sua própria prática.

Compreende-se, então, que a junção da experiência e prática pessoal com a teoria pode levar ao engajamento dos educandos, já que estes podem se sentir mais interessados pelo conteúdo, bem como representados pelo mesmo. Para isso, é necessário que os professores deem abertura para seus educandos compartilharem suas bagagens pessoais, criando assim relações, propostas e interações com o conteúdo a ser ministrado. Essa compreensão do saber estudantil, como também seus interesses e motivações, possibilita que o professor desenvolva um olhar crítico sobre seu próprio trabalho educativo, aperfeiçoando-o para um maior engajamento nas aulas futuras.

Na história do referido livro, após Henrique escutar seus educandos e trazer-lhes um conteúdo que relacionasse o tema de interesse deles com as aulas, a turma e ele ficaram mais próximos. Os educandos agora iam conversar com o professor para discutir o conteúdo, para falar que tinham gostado da aula. Eles sentiram que suas vozes e bagagens foram valorizadas, e isso fez com que o professor tivesse mais engajamento nas aulas, mais satisfação com seu trabalho pedagógico. É claro, aqui, o quanto o respeito mútuo na escola transforma o clima da sala de aula, o que, por sua vez, influencia diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Acessando minha mochila de memórias estudantis, percebo que, de fato, os professores de quem mais guardo memória afetiva, em minha época de educanda na escola, são aqueles que se esforçaram para criar um vínculo com as turmas, aqueles que deixaram leve o clima em sala de aula e, ao mesmo tempo, cheio de energia. Esse clima acolhedor favoreceu meu aprendizado das disciplinas desses educadores, pois tornaram esse processo em uma troca prazerosa e dinâmica.

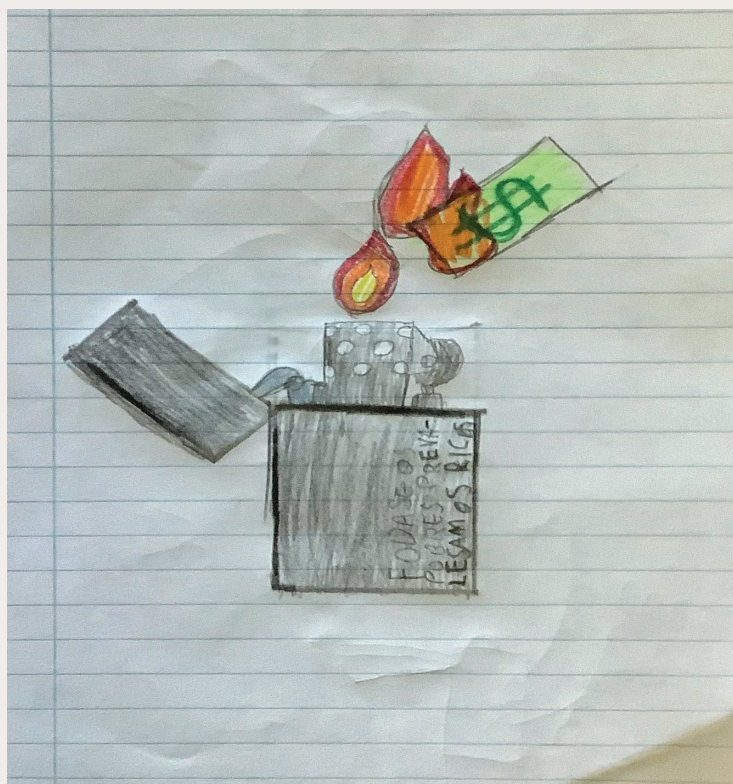
O que tentei fazer nesse estágio, apesar das dificuldades, foi buscar uma aproximação com os educandos. Através da conversa sobre o tema das aulas, fazia perguntas para relacionar os conteúdos com suas próprias experiências. O conhecimento teórico, sozinho, é muito menos potente, diferentemente de quando conectado a exemplos da vida real, como acontecimentos do contexto daquela turma, daquela escola, daquela cidade. Contextualizar o conteúdo me fez perceber que os educandos se sentem mais engajados e aptos a participar da aula quando suas vivências são valorizadas, tornando-se importantes para o aprendizado deles. E é compartilhando essas experiências, dando espaço para escutar as diferentes vozes, que podemos caminhar para a construção de uma comunidade dentro de sala de aula.

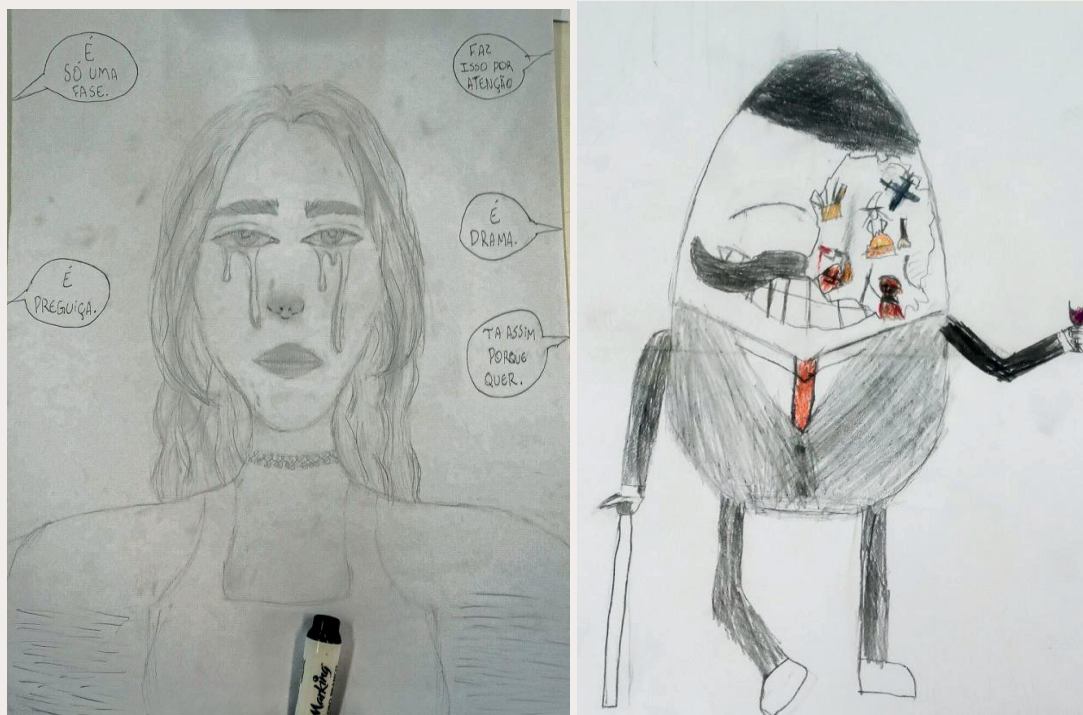
A prática da pedagogia engajada no ensino de artes visuais

As atuações de estágio curricular se deram a partir do tema “Arte e Expressão Urbana: olhando para os espaços da rua como um espaço de ateliê”, onde foram explorados conceitos e práticas da arte urbana, como assinatura, pichação, mercado de arte, entre outros. Um dos pontos trabalhados foi a relação sociopolítica desse movimento artístico, no qual muitos dos artistas utilizam o espaço das ruas para apontar e denunciar desigualdades sociais ou econômicas. Pensando nisso, e com base em um dos artistas estudados – Jean Michel Basquiat, foi proposta a criação de um cartaz que representasse alguma problemática social que atravessasse a vida daqueles educandos.

Para isso, era preciso que eles refletissem sobre suas vivências e encontrassem questões que gostariam de abordar em seu projeto. Porém, percebi que alguns dos trabalhos produzidos indicaram certa repetitividade, com produções muitas vezes parecidas com as dos colegas. Assim, pode-se observar que estes escolheram o caminho mais fácil, quer dizer, sem o uso do pensamento crítico. Estimular o ato de pensar criticamente em sala de aula pode propiciar o encorajamento dos educandos a investigarem suas individualidades, adquirindo potencialmente uma melhor percepção das próprias experiências pessoais significativas. Ou seja, ao pensar criticamente, é possível que os educandos aprimorem seus conhecimentos sobre si mesmos e suas práticas, o que pode refletir em suas produções artísticas, ao criarem trabalhos mais diversos e complexos esteticamente e conceitualmente, como é exemplificado a seguir:

Figuras 02, 03 e 04: Trabalhos desenvolvidos pelos educandos da turma do 7º ano durante a atuação do estágio, em 2022. Abordam os temas desigualdade social, saúde mental e políticas extremistas, respectivamente.





Com isso, conclui-se que a prática da pedagogia engajada, junto ao incentivo do pensamento crítico, pode influenciar diretamente nos exercícios artísticos dos educandos. E também que um dos modos de potencializar o fazer artístico é o envolvimento dos estudantes com seus processos de autoconhecimento. Edith Derdyk (2015, p. 27), em seu livro *Formas de Pensar o Desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*, comenta o seguinte sobre o conhecimento e a criação:

O ato de conhecer e o ato de criar estabelecem relações: ambos suscitam a capacidade de compreender, relacionar, ordenar, configurar, significar. Na busca do conhecimento reside a profunda motivação humana para criar.

Nesse sentido, o desenvolvimento do pensamento crítico sobre a experiência do educando cria a possibilidade de mesclar suas *bagagens escolares* com o conteúdo da aula. Acredito que esse é um dos potenciais do ensino em artes visuais: a possibilidade de os estudantes expressarem criticamente suas opiniões, sentimentos e afins a partir de suas individualidades.

Derdyk (2015, p. 107) aponta que

[...] o sistema educacional geralmente dá grande ênfase ao mundo da palavra. Dependendo da estratégia utilizada para a aquisição da escrita, existe um esvaziamento da linguagem gráfica como possibilidade expressiva e representativa.

As artes visuais abrem caminhos para representações subjetivas e pessoais de sentimentos e ideias que podem ser difíceis de traduzir em palavras ditas ou escritas. O professor de arte que pratica a pedagogia engajada entende que a arte, como forma de conhecimento, também representa parte da personalidade de quem a cria, aproveitando esse saber para conhecer melhor seus educandos e entender como seus processos de aprendizagem estão sendo refletidos em seus trabalhos artísticos. Assim, é possível voltar o olhar crítico para o próprio trabalho educativo e procurar maneiras de adaptá-lo para as demandas que os educandos apresentam.

Um caminho para a pedagogia transformadora

O estágio supervisionado nos dá a oportunidade de vivenciar, na prática, aquilo que estudamos em livros, textos e aulas teóricas sobre o ensino e a aprendizagem. É quando nós, como futuros professores, encontramos concretude nas teorias estudadas. Deparar-se com as diversas dificuldades e complexidades da vida docente exige que criemos os movimentos e mudanças necessárias para nossa evolução enquanto educadores. Nesse estágio, os estudos teóricos de bell hooks (2013, 2020, 2021) e Paulo Freire (2022) foram essenciais para meu aprendizado sobre o ensino de artes visuais na escola básica. Foi através da leitura e pesquisa sobre os conceitos de pedagogia engajada e pensamento crítico que consegui observar a importância da contribuição dos educandos para o processo de ensino e, com isso, realizar adaptações no meu trabalho educativo para me alinhar a essas teorias.

É importante evidenciar, também, que a prática bem-sucedida de uma pedagogia engajada e crítica não depende apenas do comportamento do professor em sala de aula, tampouco somente da motivação dos educandos em contribuir nas aulas. As estruturas sociopolíticas que permeiam a educação pública influenciam diretamente nos processos de ensino e aprendizagem, e é por isso que o movimento da pedagogia libertadora não deve focalizar apenas em transformações individuais, mas também de cunho coletivo e político. Em *O avesso da pele*, percebemos essa questão sociopolítica da estrutura escolar e como isso pode afetar a motivação do professor (2020, p. 132):

Na verdade, após anos de magistério, a escola transformou você num indiferente. Com o passar do tempo o desencanto tomou conta da sua vida. A escola e os anos de prática docente te transformaram num operário. Anos e anos acreditando que você estava fazendo algo de significativo, mas vieram outros anos e anos e soterraram suas expectativas. A precariedade da escola venceu, e você estava cansado.

Na história do livro, acompanhamos o personagem Henrique por grande parte de sua vida, e também, como um homem negro em uma sociedade racista, percebemos como a cor de sua pele influencia em suas vivências e em seu modo de existir no mundo, inclusive no ambiente escolar. Como foi comentado anteriormente, a motivação desse personagem enquanto professor transformou-se quando ele conseguiu engajar os alunos nas aulas. Mas isso não exclui a precariedade da estrutura da escola, e como esse engajamento seria de uma facilidade muito maior se não fossem as questões sociais e econômicas que decorrem da falta de políticas públicas, o que interfere diretamente na educação. Dessa forma, é importante reconhecer que há problemas no processo de ensino que estão muito além do alcance do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber que não há como negar a importância da prática da pedagogia engajada como um possível caminho de transformação do trabalho pedagógico. É uma transformação que abrange o professor, o educando e suas relações em sala de aula. Quando os educandos trazem seus conhecimentos, vivências e leituras de mundo, e são escutados, estamos valorizando seus contextos e possibilitando a conexão entre o conteúdo e a teoria com a prática e a experiência.

O projeto poético-pedagógico *bagagem escolar* surge para materializar conceitual e visualmente o aprendizado adquirido nessa minha experiência no Colégio Aplicação. Assim, a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III proporcionou uma via poética para uma reflexão teórica e prática, o que muito condiz com

o lugar de ensino das artes visuais na educação, ou seja, suas especificidades enquanto área.

Percebo, com essa experiência e com a criação do projeto poético-pedagógico, que ter conhecimento das *bagagens escolares* estudantis pode estimular a participação do educando, ao auxiliar na criação de um ambiente de acolhimento e de escuta, onde suas vivências pessoais são importantes para o desenvolvimento das práticas e, conseqüentemente, para o ensino e o aprendizado.

Professores podem trabalhar para que essa *bagagem escolar* não permaneça fechada, para criar espaço para relacionar os conhecimentos teóricos e práticos da aula com essas memórias e experiências estudantis. O maior aprendizado desta minha vivência docente é que a contribuição dos educandos é essencial para o ensino democrático, e o diálogo e o respeito mútuo são as bases para a construção de uma pedagogia engajada, crítica, transformadora e libertadora.

REFERÊNCIAS

- DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o Desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. 5. ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 72. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: Leitura do mundo, leitura da palavra. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- HOOKS, bell. **Ensinando comunidade**: Uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.
- HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**: Sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.
- TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

Sebastião Elan dos Santos Lima¹

Ana Paula de Souto²

Ana Sara de Sousa Silva³

Isabela Pereira de Araújo Dantas⁴

RESUMO

Objetiva-se analisar a vivência das perdas simbólicas na maternidade, compreendidas como um luto não reconhecido, a partir da obra cinematográfica “Como Seria Se...?” (2022). Para tanto, foi realizada uma análise comparativa entre o longa-metragem e o referencial teórico do campo da Psicologia, com o intuito de identificar semelhanças entre os achados de cunho científico e o que foi representado na ficção. Observa-se a presença de perdas simbólicas relacionadas à reestruturação da identidade e à importância da rede de apoio para lidar com o luto decorrente das inúmeras mudanças vivenciadas no ciclo gravídico-puerperal. Além disso, outro aspecto identificado na comparação refere-se às escolhas e renúncias que emergem no contexto da maternidade, tais como: voltar a morar com os pais, dar uma pausa na carreira dos sonhos e não entrar em um relacionamento amoroso.

Palavras-chave: Maternidade, luto, psicologia, filme cinematográfico.

THE SYMBOLIC LOSSES IN BECOMING A MOTHER: A filmic analysis of an unrecognized grief

ABSTRACT

The present work intends to analyze the experience of symbolic losses in motherhood, understood as an unrecognized mourning, from the cinematographic work “Look Both Ways” (2022). Therefore, a comparative analysis was carried out between the feature film and the theoretical framework of the field of Psychology, in order to identify similarities between the scientific findings and what was represented in fiction. It is observed the presence of symbolic losses related to the restructuring of the identity and the importance of the support network to deal with the mourning resulting from the numerous changes experienced in the pregnancy-puerperal cycle. In addition, another aspect identified in the movie and in the literature refers to the choices and renunciations that emerge in the context of motherhood, such as: going back to live with their parents, taking a break from their dream career and not entering into a romantic relationship.

Keywords: Maternity, bereavement, psychology, motion picture.

INTRODUÇÃO

A gravidez é compreendida como um período de transição existencial, que sugere um processo dinâmico de transformações na vida da mulher, permeado por diversas alterações biológicas, psicológicas e sociais (Maldonado, 2002). Nesse sentido, “tornar-se mãe é um fenômeno sociocultural de grande

1 Professor do Magistério Superior na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (FACISA-UFRN) Psicólogo da saúde e hospitalar com graduação em Psicologia pelo Centro Universitário Doutor Leão Sampaio - UNILEÃO (2014). Especialista com Residência em Terapia Intensiva Neonatal pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre em psicologia (linha práticas clínicas e saúde) pelo Programa de Pós graduação em Psicologia da UFRN. Tem experiência na área de gestação de alto risco, intensivismo neonatal, maternidade prematura, luto materno, paternidade, cuidados e necessidades em UTI, apoio social e Psiconefrologia.

2 Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

3 Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

4 Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

complexidade" (Lima, 2020, p. 23), configurando-se como um fenômeno muito intenso (Silva; Silva, 2009), pois, de acordo com Maldonado (2017), a mulher está vivenciando uma experiência que ocasiona um turbilhão de emoções e que é muito valorativa para o ciclo vital, no qual ela atinge uma nova fase de maturidade, integração e desenvolvimento da personalidade.

As crises e conflitos internos se fazem presentes no período gestacional, trazendo à tona muitas vulnerabilidades e angústias. De acordo com Silva (2020), toda gestação é uma experiência única, visto que o contexto em que a grávida está inserida e as privações sofridas vão influenciar diretamente na vivência desse ciclo.

Socialmente, a gestação é compreendida como uma condição feminina, na qual a mulher já nasce preparada para a maternidade. Essas explicações biológicas e naturalizantes estão sendo colocadas em debate atualmente, sendo necessárias reflexões que dialoguem acerca da construção social dos papéis de gênero em que as mulheres têm como principal função cuidar dos filhos e do lar, ao mesmo tempo em que são cobradas para investirem em uma carreira profissional (Barbosa; Rocha, 2007).

Assim, a gestação e a maternidade assumem um papel social que é romantizado, representando plenitude e a realização da feminilidade (Dias; Mendes; Gomes, 2020). Entretanto, Badinter (1985) contesta a visão romântica de que todas as mulheres possuem um instinto materno natural que as impulsiona a amar e cuidar de seus filhos de forma incondicional.

A autora supracitada defende que a maternidade tem sido moldada e sofre influência de diferentes concepções culturais, históricas, econômicas, religiosas, etc., e que o ideal do amor materno como algo inato não é universal e nem imutável. Essa perspectiva desafia a visão essencialista do amor materno e abre espaço para questionamentos sobre as expectativas impostas às mulheres em relação à maternidade (Badinter, 1985).

Somado a isso, Lima (2020) destaca que a maternidade é acompanhada de sentimentos de felicidade e satisfação, além de momentos de angústia e preocupação. Tais momentos podem estar relacionados com a mudança de papéis sociais que a mulher vivencia, pois, concomitante a transição necessária para assumir o papel de mãe, é preciso realizar um reajustamento da sua identidade, conforme descrito por Maldonado (2002) e Cantilino *et al.*, (2010).

Em concordância com os autores mencionados, Lopes, Prochnow e Piccinini (2010), ao realizarem um estudo com mães primíparas, abordam que o nascimento de um filho é um momento que traz riscos de crise e desequilíbrios, visto que a mulher, especialmente no primeiro parto, precisa reorganizar muitas coisas em sua vida, pois ela deixa de ser somente filha para tornar-se, também, mãe.

Compreende-se que a vida da mulher antes da gestação apresenta divergência com o processo de adaptação diante da maternidade, o que pode fomentar um processo de luto. Nessa perspectiva, e em relação ao ciclo gravídico-puerperal, Valente e Lopes (2008) e Lopes, Prochnow e Piccinini (2010) trazem o luto da própria identidade, do corpo mudado pela gestação e da separação mãe/bebê como algumas das perdas simbólicas que as mães podem enfrentar durante o puerpério.

A respeito disso, Ribeiro *et al.*, (2022) reconhece perdas simbólicas como uma ocasião "em que se perde uma realidade organizada para viver o desconhecido" (p. 30603), apontando, ainda, o nascimento de um filho, entre outras coisas, como um exemplo do conceito em questão. Ademais, os autores ressaltam que o luto gerado por essas perdas não é comumente validado e, portanto, elas podem ser denominadas de luto não reconhecido.

No que se refere ao luto, ainda que ele seja frequentemente associado com a morte ou a perda de

algum ente querido, Parkes (1998) entende o luto como um processo de transição psicossocial, o qual é vivenciado quando há uma mudança, um ciclo que se encerra e outro que inicia. Dessa forma, o luto está relacionado com uma transformação, em outras palavras, situações em que é necessário adaptar-se a algo novo, sejam estas boas ou ruins. Logo, é um processo de readaptação que afeta diferentes dimensões da vida (Ribeiro *et al.*, 2022). Para que ocorra uma boa adaptação, Pereira e Pires (2018) reconhecem a importância da boa elaboração do luto, possibilitando que o enlutado consiga reorganizar sua vida e seguir novos rumos.

Diante do exposto, objetiva-se discutir a experiência do luto não reconhecido no tornar-se mãe, com enfoque nas perdas simbólicas. Para tanto, foi feita uma análise comparativa entre os referenciais teóricos da psicologia com ênfase nas produções científicas da psicologia perinatal e da parentalidade e a vivência do luto da personagem principal do filme “Como Seria Se...?” (*Look Both Ways*), lançado em 2022. Dirigido por Wanuri Kahiu, conhecida principalmente por *From a Whisper* (2008), *Pumzi* (2009) e *Rafiki* (2018), e roteirizado por April Prosser, o longa-metragem foi escolhido considerando a significativa relevância na abordagem das mudanças provocadas pela gravidez, das transformações e perdas simbólicas retratadas de forma clara ao longo da trama, que pode ser apropriadamente articulada com a discussão teórica.

A metodologia adotada se concentrou em torno dos seguintes elementos-chave: narrativa, personagens e tema, explorando suas relações com a teoria. A coleta de dados se deu por meio da visualização do filme na plataforma de streaming Netflix, mediante assinatura, com anotações e identificação de trechos específicos para análise. Nesse sentido, realizou-se uma primeira visualização atentando-se aos elementos cinematográficos e narrativos, para pesquisar referenciais teóricos relevantes, acessados via bibliotecas virtuais (como o Scielo), periódicos, repositórios institucionais e revistas universitárias. Além disso, algumas obras de Elisabeth Badinter (1985), Colin Murray Parkes (1998) e Maria Tereza Maldonado (2002, 2007) foram consultadas para melhor fundamentar o artigo.

Posteriormente, na segunda visualização do filme, foi possível aplicar as lentes teóricas adquiridas durante a pesquisa e fazer anotações para a análise comparativa, identificando pontos de conexão e contraste entre o filme e os materiais encontrados. Por fim, realizou-se a interpretação dos dados coletados à luz dos referenciais teóricos selecionados.

No que diz respeito ao seu enredo, a obra conta a história da personagem Natalie Bennett (interpretada por Lili Reinhart), uma mulher organizada que deposita grandes expectativas em seu futuro, delineando um plano de cinco anos no qual ela teria alcançado o nível de sucesso desejado em sua carreira como ilustradora.

O longa-metragem se divide em duas narrativas após uma suspeita de gravidez: uma em que a protagonista está grávida e outra em que ela não está. Para este artigo, será considerada a narrativa em que a personagem engravida e decide ter o bebê, visto que o foco da discussão é o tornar-se mãe e as suas perdas simbólicas, o que não é retratado na outra realidade.

É importante contextualizar, contudo, que ambas as realidades retratadas na obra apresentam dificuldades na vida da protagonista. No cenário em que ela não está grávida, por exemplo, apesar de ir para Los Angeles conforme havia planejado e conseguir uma vaga como assistente de uma ilustradora renomada, ela precisa modificar seu plano de cinco anos devido às limitações em seu desempenho profissional.

De forma análoga, são apresentados diferentes desafios na realidade em que ela tem uma filha e se frustra por adiar o seu plano de cinco anos. Entretanto, algo importante retratado no filme, é como se dá o desfecho da trama, em que Natalie obtém êxito tanto profissional quanto pessoal nas duas realidades propostas, mesmo tendo desviado do plano inicial.

AS TRANSFORMAÇÕES PSICOSSOCIAIS NO TORNAR-SE MÃE

Primeiramente, é importante apontar algumas características da protagonista e do enredo da obra que irão auxiliar no processo da análise que será realizada.

A protagonista, Natalie Bennett, é uma mulher estadunidense branca que reside no estado do Texas desde que nasceu, conforme indicado no filme. Embora não seja mencionado explicitamente, é possível inferir que seus pais possuem boas condições financeiras devido à estrutura robusta da casa em que residem.

Além desses aspectos, convém destacar que Natalie é uma pessoa organizada que construiu um plano de cinco anos visando alcançar os objetivos desejados na carreira de sua escolha, entretanto, ao se relacionar sexualmente com um de seus amigos, Gabe (interpretado por Danny Ramirez), depara-se com a possibilidade de estar grávida.

Ao confirmar sua gravidez (na realidade que será abordada neste artigo), a personagem precisa, antes de mais nada, decidir se terá o bebê ou não, uma vez que tornar-se mãe não estava entre seus planos. Contudo, Natalie opta por dar continuidade à gravidez, gerando uma criança saudável. No que diz respeito à escolha de Natalie, o filme não mostra nem explica quais aspectos foram considerados para tomar essa decisão, e também não foi discutido de forma explícita outras opções, tais como aborto e adoção. A protagonista apenas afirma em uma conversa com sua melhor amiga, Cara (interpretada por Aisha Dee), que sente que ter o bebê é algo que ela “tem que fazer”.

Após a sua escolha, Natalie reestrutura a vida que havia planejado, desistindo de ir para Los Angeles com Cara e voltando a morar na casa dos pais, Rick e Tina (interpretados por Luke Wilson e Andrea Savage, respectivamente). Dessa forma, ela decide dar uma pausa na sua carreira como ilustradora, ainda que afirmasse que não desistiria do seu sonho por conta da maternidade.

Inicialmente, sua família se mostra insatisfeita frente a situação atual da filha e, por esse motivo, não oferece muito apoio para além do material. Percebe-se que a maternidade de Natalie também representa renúncias para seus pais, que precisam desfazer-se dos seus planos construídos para quando a filha fosse para Los Angeles, como sua viagem para Barcelona.

A personagem principal explica para Gabe que não se sente pronta para um relacionamento, e nem parece nutrir sentimentos românticos em relação a ele, pai de sua filha. Independentemente de uma relação romântica, Gabe se faz presente e demonstra suporte à Natalie, como pode ser identificado em uma de suas falas: “Mas apoio a sua decisão. Eu apoio você. [...] É sério” (“Como Seria Se...?”, 2022). Dessa forma, o pai da criança e os pais de Natalie fazem parte de sua rede de apoio.

A rede de apoio pode ser compreendida como parte da rede social, composta pelas pessoas com as quais o indivíduo mantém contato ou alguma forma de vínculo, ainda que não haja garantia de que ele será apoiado em todas as situações que precisar (Griep *et al.*, 2005). Nesse sentido, entende-se que a rede de apoio é um grupo que fornece ajuda e apoio necessários ao indivíduo, e que por meio dela pode-se sentir/perceber o apoio/suporte, definido como uma série de informações que os levam a acreditar ser amado, cuidado, valorizado e estimado (Cobb, 1976).

Cobb (1976) aponta que o apoio social manifesta-se como um importante agente protetor para o sujeito em situação de estresse, concordando com Zanatta, Pereira e Alves (2017) e Ribeiro *et al.*, (2022). Atentando-se a isso, o filme destaca a presença do apoio social desde o princípio, inicialmente pelo pai da bebê, que desde a notícia da gravidez amparou e validou os sentimentos de Natalie, se fazendo presente

em todo o ciclo gravídico-puerperal, enquanto os pais auxiliaram a filha principalmente a partir da cena do parto, prestando suporte emocional, financeiro e no cuidado com a criança.

Pensando na importância da rede de apoio, ao entender que a gestação é um período muito intenso, marcado por mudanças físicas e psíquicas, e, que gerar um filho é uma experiência com grandes repercussões na vida da mulher (Silva; Silva, 2009), o longa-metragem retrata esses aspectos em uma ligação de Natalie e Cara, em que a protagonista revela estar “para baixo” após ter vomitado o dia todo. A situação parece provocar um sentimento de tristeza na personagem, que pede para encerrar a chamada com o intuito de chorar sozinha.

Apesar de serem processos biológicos próprios da gestação, observou-se que a cena descrita anteriormente é uma das únicas em que as mudanças físicas ocorridas no corpo da mulher são retratadas. Ademais, é um dos únicos momentos em que Natalie parece demonstrar algum tipo de desconforto com tais aspectos. Nesse sentido, é possível inferir que o filme fez a escolha de focar em outras temáticas relacionadas com o tornar-se mãe, como as transformações psicossociais.

Além disso, há um sentimento ambíguo: por mais que exista alegria em ser mãe, esse momento é permeado de preocupações e dúvidas sobre a maternidade (Zanatta; Pereira; Alves, 2017), que podem ser visualizadas na cena em que a protagonista está iniciando o trabalho de parto e conversando com Gabe: “Eu tô com medo. Eu tô com muito medo. A gente vai estragar tudo. A gente vai fazer besteira” (“Como Seria Se...?”, 2022).

De acordo com Sarmiento e Setúbal (2012), essa ambivalência envolve o desejo de estar grávida ou não, devido às diversas transformações que acompanham essa fase. Valente e Lopes (2008) ressaltam, ainda, que nenhuma gestação “é totalmente aceita ou rejeitada, ela faz parte de um processo de mudanças e adequações, de desejos contraditórios que implicam uma escolha e uma renúncia” (p. 3). A partir disso, se observa uma relação entre os conceitos mobilizados e o longa-metragem, visto que o próprio roteiro expressa o sentido ambivalente do período gestacional.

No filme, ao descobrir estar grávida e prosseguir com a gestação, Natalie faz uma escolha e, simultaneamente, uma renúncia, tanto da sua antiga vida, como da que poderia ter, caso não estivesse esperando um filho. Isso é ilustrado pela cena em que ela explica para seus pais a decisão de voltar para a casa deles e dar uma pausa na carreira ao desistir de ir para Los Angeles: “Eu ainda tô tentando entender tudo isso. Eu tô tentando tomar a melhor decisão pro futuro” (“Como Seria Se...?”, 2022).

As ações da protagonista corroboram com Zanatta, Pereira e Alves (2017), que destacam a importância da rede de apoio como um recurso significativo para lidar com a nova situação de tornar-se mãe ou pai. Essa nova situação envolve, entre outras coisas, a necessidade de reorganizar não somente a identidade, como também o presente e as relações sociais dentro e fora do ciclo familiar (Valente; Lopes, 2008; Sarmiento; Setúbal, 2012; Lima, 2020).

Quando Natalie decide tornar-se mãe, o longa-metragem não explora as relações da protagonista com outras pessoas para além de seus pais, sua filha, Gabe e Cara. Percebe-se, assim, que as relações sociais da personagem encontram-se, principalmente, dentro de sua casa e de seu ciclo familiar, com a principal exceção sendo sua melhor amiga. No entanto, quando Cara se mudou para Los Angeles conforme o planejado, as duas se afastaram inevitavelmente devido à distância, se comunicando, principalmente, pelo celular e não se encontrando pessoalmente com muita frequência. Essa mudança na dinâmica e nos estilos de vida das amigas é abordada algumas vezes durante a obra.

Alguns ajustes intrapsíquicos ocorrem com a personagem principal, o que é percebido quando ela

expressa a sensação de estar vivendo uma vida que não é sua, como se estivesse perdendo algo, com a impressão de que, agora, ela tem uma única função que é ser mãe: “Parece que eu não tenho mais vida própria. Porque eu não desenho. Eu não vejo os meus amigos. Não faço nada... eu sinto que sou só isso” (“Como Seria Se...?”, 2022).

Tais sentimentos são muito comuns no ciclo gravídico-puerperal, no qual Valente e Lopes (2008) ressaltam que, apesar de ser uma fase semelhante entre a maioria das mulheres, ela pode ser vivenciada de forma individualizada devido a vários fatores que se relacionam a esse processo, como, por exemplo, se a gravidez foi planejada ou não.

Este aspecto também é observado no filme, já que Natalie é uma mulher com um “roteiro programado” para sua vida por pelo menos cinco anos, no entanto, a gravidez não-planejada configurou-se como uma interferência na sua trajetória. No início do longa, ela reflete sobre seu sentimento em relação aos planos a longo prazo, citando Benjamin Franklin: “Quem falha no planejamento, planeja falhar” (“Como Seria Se...?”, 2022).

Contudo, nas cenas seguintes, a protagonista descobre estar grávida e alguns de seus objetivos mudam em função disso. Gerar um filho, nesse período da vida, provocou uma quebra no seu planejamento, que pode ser entendida como uma perda simbólica.

Conforme Pereira e Pires (2018), as perdas são consideradas “pequenas mortes” nas quais há uma desestruturação na realidade conhecida, o que significa que será necessária uma elaboração diante do desconhecido. Para Ribeiro *et al.*, (2022), as perdas simbólicas são uma expressão do luto não reconhecido, dado que a sociedade nem sempre valida as perdas que não estão relacionadas com mortes, ou seja, nesse contexto há perda de todo um ideal, expectativa e planejamento de vida, muitas vezes, não compreendida como uma perda concreta.

Nesse sentido, destaca-se a ocorrência do luto patológico, complicado ou não adaptado, que pode acontecer caso o luto não seja bem elaborado (Ribeiro *et al.*, 2022). Como fatores que potencializam uma má elaboração e, possivelmente, o luto patológico, destaca-se a não vivência da perda por parte do enlutado, seja quando ele mesmo se impede de viver a perda, ou quando outra pessoa o inibe (Ribeiro *et al.*, 2022).

No que diz respeito às respostas emocionais à perda, elas são semelhantes no luto patológico e no luto saudável: tristeza, desesperança, raiva, hostilidade, ansiedade e solidão. A principal diferença, assim, torna-se o adoecimento e os diversos prejuízos causados em várias dimensões da vida quando há o luto patológico. É importante mencionar, ainda, alguns aspectos que influenciam na elaboração do processo de luto, como a idade e o gênero do enlutado, a experiência com perdas anteriores e a rede de apoio (Ribeiro *et al.*, 2022). Logo, o processo de luto é único para cada pessoa e pode ser vivenciado de maneiras diferentes ao longo da vida, dependendo das experiências individuais e das circunstâncias de perda enfrentadas (Simão, 2019).

Para Bousso (2011), o luto é a consequência de uma vivência de perdas advindas do término de um sonho, um plano ou uma relação que afete a vida do indivíduo, exatamente o que Natalie passa com a quebra do seu planejamento e a reviravolta que acontece em sua vida. Em um diálogo que se segue, a mãe da personagem principal, ao vê-la chorando, explica sobre o luto vivenciado pela mulher quando ela engravida:

Acontece uma coisa quando a gente engravida e ninguém fala sobre isso. Você fica de luto [...] pela pessoa que você era. Não importa o quanto você quer ser mãe, você nunca mais vai ser só de novo. É um processo muito longo de adaptação. Tá se despedindo de quem você sempre foi. Mas você tem o nosso apoio pra sempre. (“Como Seria Se...?”, 2022).

Diante dessa reflexão, a mãe da protagonista, que já passou por esse processo de enlutamento, valida os sentimentos de sua filha. A partir disso, o filme reforça a presença de uma importante rede de apoio que se mostra disponível para ajudar Natalie sempre que necessário, seja de forma material, emocional ou afetiva. Assim, visto que o apoio social é fundamental para a elaboração do luto saudável, é pertinente assumir que a protagonista consegue elaborar seu luto desta forma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na gestação e na maternidade emergem novas situações e sentimentos, refletindo uma imensa transformação na vida da mulher e das pessoas ao seu redor, visto que muitas coisas mudam, especialmente para as mães primíparas: suas relações, responsabilidades, rotina e convívio. Assim, é previsível que o luto seja sentido pelas inúmeras transformações e perdas simbólicas sofridas.

As angústias e as perdas simbólicas na maternidade relacionam-se com um luto que pode ser experienciado de forma saudável ou não. Para tanto, faz-se necessário discutir sobre a importância de elaborar o luto, de conseguir expressar-se e vivenciar todos os sentimentos decorrentes do processo, ao entender que não é preciso sentir culpa nem reprimir as emoções, por ser algo esperado. Desse modo, cabe destacar a rede de apoio como um dos fatores de influência significativa na elaboração do luto.

Vale ressaltar, novamente, que a escolha do filme “Como Seria Se...?”, se deu pela construção da narrativa que se destaca entre outras obras por não romantizar o tornar-se mãe e evidenciar aspectos do luto não reconhecido na maternidade. Essa característica foi fundamental para relacionar o que foi observado na produção cinematográfica com os conceitos encontrados no referencial teórico da Psicologia, visto que a produção retrata, de forma clara, a decisão de ter um bebê não planejado, as consequências, o medo de não ter feito a escolha correta e o processo de luto. Ademais, o longa-metragem entende que não há uma escolha certa ou errada, dado que a personagem principal alcança o sucesso desejado na sua carreira, de formas diferentes, quando ela se torna mãe ou não.

Por fim, uma vez que muitas mulheres precisam lidar com o processo de perdas simbólicas presente na maternidade, é pertinente mencionar que é uma temática que precisa ser mais estudada e discutida dentro e fora do campo acadêmico, dada a sua importância e relevância para a sociedade. Dessa forma, justifica-se a elaboração deste material como um recurso que poderá ser utilizado para tratar sobre o luto não reconhecido no tornar-se mãe.

REFERÊNCIAS

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio De Janeiro (RJ): Nova Fronteira, 1985. Acesso em: 16 de jun. de 2023.

BARBOSA, P. Z.; ROCHA-COUTINHO, M. L. **Maternidade: novas possibilidades, antigas visões**. Psicologia Clínica, v. 19, n. 1, p. 163–185, 2007. Acesso em: 16 de jun. de 2023.

BOUSSO, Regina Szyllit. **La complejidad y la simplicidad de la experiencia del duelo**. Acta Paulista de Enfermagem, v. 24, p. VII-VIII, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-21002011000300001>>. Acesso em: 11 de out. de 2022.

CANTILINO, Amaury et al. **Transtornos psiquiátricos no pós-parto**. Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo), v. 37, p. 288-294, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-60832010000600006>>. Acesso em: 11 de out. de 2022.

COBB, S. **Social Support as a Moderator of Life Stress**. Psychosomatic Medicine, v. 38, n. 5, p. 300-314, 1976. Disponível em: <<https://doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003>>. Acesso em: 11 de out. de 2022.

COMO SERIA Se...? Direção: Wanuri Kahiu. Produção: Screen Arcade e Catchlight Studios. Estados Unidos: Netflix, 2022. (110min).

DIAS, Tamires Alves; MENDES, Stéffane Costa; GOMES, Samara Calixto. **Maternidade romantizada: expectativas e consequências do papel social esperado de mãe**. In: SEMANA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, XXIII, 2020.

GRIEP, R. H. et al. **Validade de constructo de escala de apoio social do Medical Outcomes Study adaptada para o português no Estudo Pró-Saúde**. Cadernos de Saúde Pública, v. 21, p. 703-714, 2005.

LIMA, Sebastião Elan dos Santos. **Maternidade prematura, apoio social e necessidades de mães de neonatos hospitalizados na Unidade de Terapia Intensiva Neonatal**. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/30238>>. Acesso em: 11 de out. de 2022.

LOPES, Rita de Cássia Sobreira; PROCHNOW, Laura Pithan; PICCININI, Cesar Augusto. **A relação da mãe com suas figuras de apoio femininas e os sentimentos em relação à maternidade**. Psicologia em estudo, v. 15, p. 295-304, 2010.

MALDONADO, Maria Tereza. **Psicologia da gravidez: gestando pessoas para uma sociedade melhor**. São Paulo: ideias & letras, 2017.

MALDONADO, Maria Tereza. **Psicologia da gravidez: parto e puerpério**. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

PARKES, Colin Murray. **Luto estudos sobre a perda na vida adulta**. Summus editorial, 1998.

PEREIRA, Silvana Maria; PIRES, Eliana Ferrante. **As experiências de perdas e luto na contemporaneidade: um estudo bibliográfico**. Revista Educação-UNG-Ser, v. 13, n. 1, p. 200-217, 2018.

RIBEIRO, Priscilla Keron Schultz et al. **Diferentes processos de luto e o luto não reconhecido: formas de elaboração e estratégias dentro da psicologia da saúde e da terapia cognitivo-comportamental**, v. 8, n. 4, p. 30599-30614, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.34117/bjdv8n4-508>>. Acesso em: 11 de out. de 2022.

SARMENTO, Regina; SETÚBAL, Maria Silvia Vellutini. **Abordagem psicológica em obstetrícia: aspectos**

emocionais da gravidez, parto e puerpério. Revista de Ciências Médicas, v. 12, n. 3, 2003.

SILVA, Laura Johanson da; SILVA, Leila Rangel da. **Mudanças na vida e no corpo: vivências diante da gravidez na perspectiva afetiva dos pais.** Escola Anna Nery, v. 13, p. 393-401, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-81452009000200022>>. Acesso em: 11 de out. de 2022.

SILVA, Vanessa de Alencar Nascimento da. **A maternidade e sua repercussão acerca dos aspectos psicológicos na vida das mulheres: uma revisão bibliográfica,** 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19699>>. Acesso em: 11 de out. de 2022.

SIMÃO, Maria da Conceição Ferreira. **A compreensão da psicanálise na vivência do luto materno frente a perda do filho idealizado. Trabalho de Conclusão de Curssimo.** Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, 2019.

VALENTE, Thaysa Zubek; LOPES, Cléa Maria Ballão. **A perda simbólica e a perda real: o luto materno.** Universidade Estadual do Centro-Oeste–UNICENTRO.[on-line], 2008.

ZANATTA, Edinara; PEREIRA, Caroline Rubin Rossato; ALVES, Amanda Pansard. **A experiência da maternidade pela primeira vez: as mudanças vivenciadas no tornar-se mãe.** Revista Pesquisas e práticas psicossociais, v. 12, n. 3, p. 16-16, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/2646>. Acesso em: 11 de out. de 2022.

RESUMO

A presente pesquisa se desenrola no bojo da noção de utopia acrescida no ocidente e sua consequência de fabulação pejorativa do nordeste brasileiro. Através da historiografia, volta-se para a análise da construção de modernidade positivista endossada pelas narrativas visuais no Brasil. Nesse cenário, sugere-se que a utopia do amanhã deve partir de outro eixo. Para tal, a pesquisa propõe uma investigação das produções e publicações acadêmicas, visuais e literárias do movimento estético sertão punk. Nesse movimento gestado na ficção futurista do afrofuturismo, realismo mágico e solarpunk, intenciona-se pensar o futuro por uma ótica não desenvolvimentista, de resgate de saberes e tecnologias ancestrais como estratégia de sobrevivência. Centraliza-se, no debate, uma perspectiva ecossustentável com protagonismo de vivências nordestinas sufocadas pelo capitalismo dependente, utilizando, como ponto de partida, a obra dos idealizadores do movimento, Gabriele Diniz, Alan de Sá e Alec Silva.

Palavras-chave: Sertão punk, Utopia, América Latina.

SERTÃO PUNK: NEW DECOLONIAL UTOPIAN PERSPECTIVES IN LATIN AMERICA FROM SPECULATIVE FICTION

ABSTRACT

This research revolves around the notion of utopia in the West and its consequent pejorative fabulation of the Brazilian Northeast. Through historiography, it analyzes the construction of positivist modernity endorsed by visual narratives in Brazil. In this context, the research suggests that the utopia of tomorrow should be based on a different axis. For that, the research proposes an investigation of the academic, visual, and literary productions and publications of the Sertão punk aesthetic movement. This movement, born from the futuristic fiction of Afrofuturism, magical realism and solarpunk, intends to think about the future from a non-developmental perspective, rescuing ancestral knowledge and technologies as a survival strategy. The debate focuses on an ecologically sustainable perspective, with the protagonism of Northeastern experiences suffocated by dependent capitalism, using the works of the movement's founders, Gabriele Diniz, Alan de Sá and Alec Silva, as a starting point.

Keywords: Sertão punk, Utopia, Latin America.

1 Introdução:

“Será possível escaparmos do fantasma do desenvolvimento? A grande tarefa, sem dúvida, é construir não apenas novas utopias, mas também a possibilidade de imaginá-las”.³

O conceito de utopia denota noções amplas. Na origem grega do termo, a utopia tem bases no espaço concreto, uma ilha no mundo dos mortais que, embora exista, é distante e desconhecida. Maria Ligia Prado (2021) pensa que essa materialidade se dissolve no ar após os processos ditos modernizantes iniciados no século 19. Ainda na Europa medieval, a utopia encontrava-se no passado cristão realizado no Éden. Uma vez que o paraíso fora maculado, a vida terrena voltou-se para a constante fatalidade do futuro amargo e apocalíptico. Foi apenas com o mundo explorado resultante das navegações que a

1 Graduada em Artes Visuais pela Universidade do Recôncavo da Bahia.

2 Professora adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, no Centro de Artes, Humanidades e Letras - CAHL.

3 ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: Uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Editora Elefante, 2016. p. 64.

utopia se desterritorializou, encontrando-se em um não-lugar. Com a revolução industrial e suas noções desenvolvimentistas e imperialistas, as perspectivas de passado e futuro se confundiram e se inverteram. Na Europa positivista, o passado tornou-se imagem do atraso, e o progresso se faz enxergar à frente. A utopia moderna aliou-se às ações humanas para além do tratado metafísico da igreja. Em uma América Latina cooptada por processos imperialistas após a imposição categórica de Novo Mundo, explorada e sangrada, urge a necessidade de se pensar que a prosperidade, agora em novos termos, está no futuro.

É em um cenário de domínio e exploração imperialista neocolonial que, tal qual o panorama geral da América Latina, o nordeste brasileiro se encontra. Como pensar a utopia nesses territórios já historicamente tomados por ideários liberais que confundem utopia e distopia? Para as classes dominantes, a realização de utopia corresponderia à materialização de um cenário de aprofundamento e recrudescimento da espoliação dos despossuídos, dos recursos naturais e da concentração de capital. Para forjar um futuro distante da sombra da extrema-direita, dos processos ditatoriais que percorreram a extensão latino-americana e das noções desenvolvimentistas, é preciso primeiramente imaginá-lo.

O sertão punk é um movimento a priori literário de viés especulativo que busca apresentar novas possibilidades para um futuro positivo na região nordeste do Brasil para além do escopo desenvolvimentista. Iniciado em 2019, a primeira produção do gênero se intitula *O sertão não virou mar*, prelúdio de *Morte Matada*, escrito por G. G. Diniz. O nome do movimento denota ironia com a visão engendrada ao nordeste, recorrentemente visto como um espaço homogêneo, tomado pela seca e pela fome nos nove estados, dispensando a pluralidade cultural, dos biomas e cosmologias. Se, por um lado, a imagem canonizada no Brasil sobre o Nordeste é a de imediata ligação com o sertão, o movimento apresenta um leque de outras perspectivas, unindo a materialidade histórica com a ficção especulativa. Dessa forma, nasce do esforço de especular o futuro a partir desses cenários derivantes das ações capitalistas e coloniais atuais no campo artístico: como estarão os territórios indígenas do sul da Bahia em 2040 depois dos projetos atuais de devastação? Como ficará a situação após o crescimento da intervenção das *startups* internacionais nas cidades do interior? E a exploração de chumbo em Santo Amaro? Como podemos apresentar panoramas utópicos sem antes pensarmos num percurso para chegarmos a uma sociedade igualitária e menos danosa aos nordestinos, suas cidades e biomas? O sertão punk está intrinsecamente ligado ao percurso a ser trilhado para a utopia, e não necessariamente apresentar somente o fim dessa jornada em que todas as problemáticas enfrentadas estejam resolvidas.

Apesar de apresentar elementos facilmente lidos como pertencentes à ficção científica, o sertão punk, em divergência a outros movimentos estéticos, é pensado como um subgênero da ficção futurista. G. G. Diniz (SESC, 2022) explicita que esse é um movimento planejado como tentativa de abrir possibilidades para além dos conflitos que a tecnologia pode gerar. Nesse âmbito, a fantasia e a magia podem somar voz, sem restrição de que abordagem do futuro especulativo deva ser tomada. Faz-se necessário salientar que, ao trabalhar com noções contra positivistas, pode-se pensar também a tecnológica fora do escopo do projeto modernizante. À guisa de exemplo, há tecnologia no saber-fazer do plantio de semente crioula de fácil germinação utilizada nas hortas comunitárias de Cachoeira, Bahia. E é nessa lógica de fruições e projeções para o futuro utópico em que se encontra espaço para especular que, uma vez que haja demanda de plantação familiar voltada para consumo da própria comunidade, existirá previamente a construção de uma sociedade outra, que superará o molde de alienação do trabalho capitalista e se voltará para a independência alimentar e o trabalho livremente associado.

No *Manifesto Sertão punk – Histórias de um Nordeste do Amanhã* (2021), o movimento é apresentado

como inspirado em três principais campos conceituais: Solarpunk, realismo mágico e afrofuturismo. Do solarpunk, pega-se emprestado o objetivo de especular sobre um futuro positivo em que a humanidade tenha superado questões atuais, sobretudo a crise climática, o desmatamento ambiental e a problemática das megalópoles. Nesse cenário, as cidades, em geral capitais, são transformadas pelo uso de tecnologias renováveis e ecossustentáveis. Do realismo mágico, a história vista de baixo em resposta latino-americana para a literatura fantástica europeia e colonial. Do afrofuturismo, a projeção da diáspora africana no futuro se faz essencial no sertão-punk na medida em que o Nordeste (e a Bahia) se configuram como as regiões que mais possuem habitantes negros fora do continente africano.

2 Estado da arte – o que tem sido produzido

No ano de 2019, o movimento *cyberagreste* começava a ganhar força por todo o país, sobretudo após a reportagem *Amazofuturismo e Cyberagreste: por uma nova ficção científica brasileira* (ZUIN, 2019), publicada nas plataformas da UOL e escrita por Lidia Zuin. Iniciado pelo ilustrador gaúcho Vitor Wiedergrun, as obras do *cyberagreste* traziam uma estética mista da poluição tecnológica e da baixa qualidade de vida do *cyberpunk*, unidas à imagética do cangaço. A jornalista Lidia Zuin, também responsável pela organização da antologia *2084: Mundos Cyberpunks* (Zuin, 2018), parabeniza, em sua reportagem, a recente ascensão de subgêneros literários especulativos que evoquem questões de valorização nacional para o debate, citando, além das produções de amazofuturismo, os contos *A Luta do Cangaceiro Jedi*, do paulistano Roberto de Sousa Causo, e *Filhos do Metal da Caatinga*, da campinense Laisa Ribeiro como integrantes de manifestações especulativas nordestinas.

Observando a pouca menção de Zuin a produções sobre o Nordeste feitas por nordestinos, Alan de Sá, escritor baiano de terror e suspense, rascunha, no ensaio *Estão inventando o Nordeste. De novo*, aquilo que viria a ser o início do debate que, naquele mesmo ano, geraria o movimento sertão-punk. No texto, Sá analisa a semiótica das ilustrações de Wiedergrun a partir de um panorama histórico maior e muito anterior aos recentes acontecimentos, investigando a curiosidade estrangeira no Nordeste.

Assim como todos os países da América do Sul, o Brasil passou um longo período de colonialismo e desvalorização da cultura popular. A arte virou artesanato; a religiosidade, feitiçaria; o idioma, dialeto; as vestimentas, fantasia; a expressividade, pecado. Por isso, quando se fundamenta o Brasil enquanto Estado independente de Portugal, precisava-se criar um mito de criação igualitário, algo que já existia na Europa e em parte da Ásia. Só que, pra [sic] isso, movimentos populares, sobretudo no Norte e Nordeste, foram suprimidos para que a “unidade” prevalecesse. Esse foi o primeiro dos cala-a-boca impostos aos nordestinos. (Sá, 2019, n.p.).

Sá então discorre sobre a implementação do plano modernizante brasileiro, que, bebendo das primeiras noções identitárias promovidas no Brasil por Portugal, prometem progresso há mais de 500 anos, assim disfarçando hegemonia e genocídio. Na narrativa brasileira forjada desde 1800, indígenas figuram enquanto passado, o mito da origem, conforme apresentado no quadro *A Primeira Missa do Brasil* (Victor Meirelles, 1860). De forma semelhante, no pacote desenvolvimentista dos anos 1930, nordestinos passam a ser representados sempre em fuga de seus locais de origem em busca de uma vida melhor no Sudeste, então dito desenvolvido, ao zelo da São Paulo aos passos da industrialização. Esta transição do cenário agrário para o industrial é marcada pela saudade do lar abandonado, visualizando o desenvolvimento econômico e a desmarginalização social. Dessa forma, exemplificando com os estudos exotificantes de Gilberto Freyre até a canônica literatura de Euclides da Cunha, Alan de Sá afirma que o Nordeste como conhecemos na

historiografia é uma fabulação de outrem.

De modo semelhante, as inquietações de Alan de Sá são seguidas pelas de Alec Silva, escritor e editor independente do agreste baiano que complementa as ideias no artigo *Não troco meu 'oxente' pelo 'cyberagreste' de ninguém* (Silva, 2019). Silva discursa sobre a pluralidade nordestina, exemplificando com a diversidade de biomas presentes na Bahia, apenas um dos estados que compõem a região. Alega que as representações do *cyberagreste*, que revivem o cangaço e seus símbolos em panoramas futuristas, reforçam e renovam estigmas já difíceis de se dissolverem no imaginário nacional, de violência, seca e fome.

É nessa conjuntura que Alan de Sá, Alec Silva e G. G. Diniz esboçam um manifesto para o movimento sertãopunk. Pensando para além de uma resposta visual, estruturam um gênero literário especulativo no ensaio *Por que fazer o nordeste sertãopunk?* (2019). Sá elucida:

A primeira questão sobre o sertãopunk é: não é uma forma de unificação imagética do que é ou não é o Nordeste. O gênero é uma *big idea*, trocando em termos publicitários. É o alicerce pra [sic] que cada pessoa do Nordeste desenvolva suas narrativas, contando as suas visões da região, pelo sertãopunk. Neste sentido, duas pessoas da mesma cidade podem pensar em histórias do gênero ambientadas na mesma cidade, mas elas não serão idênticas porque seus "nordestes" são distintos. E isso é o bacana: não somos um mesmo sotaque, estado ou bioma. É com essa diversidade que começamos a rascunhar o sertãopunk. (Sá, 2019, n.p.).

No mesmo ensaio, aponta-se que, embora o *cyberagreste* falhe nos pontos supracitados, imaginar um Nordeste futurista é uma ação positiva, desde que não obedeça aos códigos implementados historicamente e reproduzidos pelo *cyberagreste*. Desse modo, é preciso atender ao que de Sá indica como "critérios que servem como ferramentas de desconstrução da imagem nacional do Nordeste"(Sá, 2019, n.p.). São eles:

Um Nordeste onde os avanços tecnológicos, sobretudo ecológicos, proporcionaram alta qualidade de vida para os nordestinos; Presença de desordem social por parte de uma elite coronelista emergente e financiada por poderosos grupos de outras regiões; Reformulação do processo migratório brasileiro; Nordeste como polo independente de desenvolvimento intelectual e cultural; Uso da oralidade, de elementos culturais e das diversas lendas e religiões da região na narrativa (Sá, 2019, n.p.).

Seguindo os princípios que ajudou a cocriar, G. G. Diniz, escritora e editora cearense, inicia as produções literárias do gênero com o conto intitulado *O sertão não virou mar* (2019), seguido pela continuação em forma de novela, *Morte Matada* (2020). Ali, Diniz elabora um cenário de dominação extrativista que parte de uma empresa multinacional. Após se instalar na pequena cidade interiorana de Cedrinho, Ceará, passa a submeter aos seus funcionários o uso de coleiras adestradoras, alienando os moradores de suas realidades e os submetendo a cargas desumanas de trabalho. É nesse panorama distópico que a protagonista Eloísa, uma médica que opera um posto na cidade, tem de lidar com os escassos recursos de saúde e o abuso de poder militar, além de encontrar forças para ajudar na fuga de um casal de mulheres que até então desconhece. Diniz propõe, em sua ficção, que a única solução para os paradigmas apresentados ocorreria pela revolução armada e pela violência. De fato, o contexto da novela diverge das noções estancadas de utopia. Cedrinho não é representada como uma comunidade autossuficiente, voltada para o cultivo da terra e que tenha superado as amarras do capitalismo. Entretanto, é a superação das ainda atuais relações de coronelismo em diversos municípios do interior nordestino que configuram a mensagem de enfrentamento, o que no futuro poderia gerar a utopia perseguida.

Tal perspectiva se opõe à visão de futuro que G. G. Diniz adota posteriormente em *Os Olhos do Cajueiro*, conto integrante da coletânea *Sertãopunk: histórias do nordeste do amanhã* (2021). Se, por um

lado, *Morte Matada* se inicia com uma distopia imperialista, no conto, a autora apresenta uma Nova Fortaleza como República Federativa do Nordeste, com baixos índices de mortalidade, além de um departamento científico pioneiro e repleto de tecnologias ecossustentáveis. No ensaio presente na mesma coletânea, *Solarpunk, Sertãoopunk e Um Futuro Sustentável*, Diniz, química formada pela Universidade Federal do Ceará, explicita esta abordagem:

Nem mesmo o presente poderia existir sem algum gerenciamento inteligente de recursos naturais. É muito difícil, portanto, imaginar um futuro tecnologicamente avançado para a região onde a sustentabilidade não seja palavra de honra." (Diniz, 2021, p. 13).

Ainda no referido ensaio, salienta a existência de grande potencial de utilização de energia solar e eólica na região, citando Alan de Sá, que alega que 86% da energia eólica brasileira em 2018 foi produzida no Nordeste. Exemplifica o desenvolvimento tecnológico e científico nordestino para além da descoberta de uso de pele de tilápia, peixe da região, para o tratamento de queimaduras, apontando suas próprias pesquisas acadêmicas com a fabricação de hidrogéis para aplicação da biomedicina e síntese de nanomateriais retirados da semente do pingo-de-ouro, uma planta local. Ao afirmar a existência de diversos insumos na região, bem como opções de pensar tecnologias avançadas nascidas e produzidas no Nordeste devido à grande biodiversidade dos biomas presentes, Diniz alerta para um ponto norteador do movimento sertãoopunk: não é a existência de sustentabilidade que garantirá a presença dela para toda a população. Há de se refletir sobre o gerenciamento dos recursos, que seguem monopolizados pela atividade industrial e não pela agricultura familiar, juntamente à sombra da privatização. E finaliza descrevendo que os avanços tecnológicos não serão a solução para todas as problemáticas, velhas e novas, podendo, inclusive, agravar disparidades sociais.

No Ceará, Oziel Hebert protagoniza o pioneirismo cinematográfico do movimento ao lançar o curta-metragem *2020*, em que elabora, no futuro ano de 2028, um regime ditatorial em El Dorado. Células de resistência insurgem em confronto às estruturas totalitárias, e, após a baixa de sua liderança transformada em mártir, a resistência lança sua última esperança sobre uma máquina do tempo, retornando ao ano de 2020, ano em que as eleições foram suspensas. Hebert utiliza recursos de linguagem muito próximos à *nouvelle vague* de produções como *La Jetée* (1962), marcando o passado e o futuro por dicotomias: o futuro é filmado em escala de cinza, melancólico, cuja visualidade fomenta vazios; o passado, acessado através de fotos analógicas, é uma lembrança colorida.

Entretanto, a grande agência de **2020** está no quão fácil é se reconhecer naquele cenário distópico, que não é marcado por uma guerra atômica, conforme o curta francês de Chris Marker, mas também se situa em um contexto político bordado de tensões, embora a verossimilhança não se esgote nesse quesito. É, sobretudo, o som do mar de Fortaleza, a presença das cores tropicais tão inéditas na ficção científica, o protagonismo e afetividade negra, as roupas futuristas que superam a estética convencional e apostam nas rendas, pintura corporal, conchas e miçangas à luz do afrofuturismo.

É também nas artes visuais que, ainda no final de 2019, começo a rascunhar experimentações, no terreno da ilustração, inspiradas no sertãoopunk, até então estritamente literário. O campo visual e o literário são indissociáveis por causa da qualidade de expressão de ambos. A partir deles, podemos imaginar outros modos de vida ao mesmo tempo em que criamos arte de denúncia, porque as obras têm agência sobre nossa percepção de mundo. Uma mesma história pode ser contada por meio de diversas mídias, cada uma com seus próprios méritos, e proporcionar diferentes experiências estéticas ao fruidor. Em minha primeira ilustração dessa jornada, *Robison*, a abordagem adotada foi a de um futuro distópico que evidencia o caráter

desigual da estratificação social existente na cidade de Salvador.

Figura 01: Ilustração sertãoopunk ambientada no Elevador Lacerda em Salvador, Bahia.



Fonte: *Robinson, Mariana Teixeira (2020)*

Aqui, se por um lado a cidade alta é turística, dos coronéis e políticos, a cidade baixa é desassistida e marginalizada. Por isso, e pela negligência do poder político no tratamento dos recursos naturais que perdura há anos (vide o tamponamento de rios e o desmatamento desenfreado das matas ciliares, gerando enormes alagamentos na cidade), todo o planejamento urbano, a arquitetura e a configuração espacial desta Salvador do futuro contam uma história de luta de classes.

Apesar disso, na produção mais recente, *Memórias de casa*, tentei fugir de fazer qualquer retrato do Nordeste, acreditando ser impossível dar conta de uma infinidade de questões, e me empenhei em contar a história da minha família, sua trajetória pela Bahia e a passagem por Sergipe. Assim, mergulhei nas fotografias analógicas de quando era criança, rememorando com afetividade as cidades onde moramos. Quis materializar os aprendizados que tivemos em cada município na forma de uma casa em cima de uma grande acácia, cujos cômodos surgem baseados em memórias que fizemos em cada local da região, em lugar dos estereótipos a eles impostos. De modo geral, tento resgatar minhas lembranças, ao observar o mundo que me cerca e as histórias que ouço. Depois, junto nossa relação com o acarajé, meu avô comendo laranja de umbigo e o pôr-do-sol em Cachoeira com o que G. G. Diniz descreve como ficção futurista.

Figura 02: Ilustração que retrata cidade fictícia do interior da Bahia inspirada em Cachoeira.



Fonte: Memórias de Casa, Mariana Teixeira (2022)

A invenção de modernidade latina enquanto utopia do colonizador

As noções utópicas vendidas no pacote modernizante configuram, em contrapartida, a distopia daqueles à margem do capitalismo central. Em 13 de Março de 1961, o então presidente dos Estados Unidos, John F. Kennedy, anuncia o plano Aliança para o Progresso. Inicia-se, dessa forma, uma nova etapa do imperialismo sob a justificativa de levar desenvolvimento à parcela do globo nomeada “subdesenvolvida”. O referido conceito já revelava as bases hegemônicas associadas ao positivismo, corrente que, no século 19, na Europa, assumiu a humanidade em linha de darwinismo social, estabelecendo que os países latino-americanos e africanos poderiam ser explorados, pois eram assumidos como primitivos, necessitados de colonização. De forma semelhante, o futuro desenvolvimentista prometido tenciona a difusão do modelo norte americano pelo mundo como meta a ser atingida. Destarte, segundo Alberto Acosta em *O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar novos mundos* (2016), o pânico decorrente desse ideal de progresso se revelou predador e consumista, colocando o equilíbrio ecológico em risco, além de se revelar cruel para massas inteiras de pessoas que não podem aproveitar as supostas vantagens de tal modelo por terem sido estrategicamente postas à margem dele.

Outrossim, a conjectura pós-revolução industrial promete um caminho seguro para o amanhã pautado na criação de pensamentos binários (atraso e progresso, antigo e novo, barbárie e civilização). Nesse cenário, é preciso romper com o que já estava previamente estabelecido para criar o novo. Como observado por Tânia da Costa Garcia (2020), o liberalismo e o positivismo se tornam pilares que sustentam as nações, outrora pautadas pelo modelo civilizatório europeu. No momento pós-revolucionário nas Américas, a superação do antigo regime deságua na hegemonia desse pensamento liberal. No Brasil, a tentativa de branqueamento, a partir de imigração de trabalhadores assalariados italianos após escravização, significou não apenas a marginalização de grupos nativos (indígenas) e africanos trazidos forçadamente, como também a culminação da associação racialista da mestiçagem como um empecilho para o progresso.

É nesse contexto de industrialização que, no Brasil, evoca-se, a partir do ufanismo, uma nova

perspectiva de identidade nacional. Visando, assim, inserir o país no panorama de desenvolvimento mundial, fomenta-se a criação de uma homogeneidade narrativa já então presente na Europa. Para tanto, o modernismo da história oficial brasileira resgata arquétipos coloniais durante um contexto paradoxal: por um lado, o programa de modernidade está sendo aplicado em uma São Paulo no início da industrialização; por outro, trata-se de uma sociedade tardiamente escravagista, em que não-brancos são vistos como atraso para a modernidade.

O cenário é de mudança nos meios de produção, com a chegada do iluminismo ocidental, cuja racionalidade estava alinhada ao progresso e ao desenvolvimento. Enquanto o Rio de Janeiro, antiga capital do Brasil, mantém-se como centro das galerias de arte, São Paulo vive uma realidade oligárquica, agrária e cafeeira, com mão de obra assalariada contratada da Itália, sem escolas de arte no estado. O projeto desse Brasil que se quer modernizante e progressista simultaneamente envolve, no entanto, um projeto de extermínio de negros e indígenas. Nesse processo, a cultura nascida nos cortiços (samba, feijoada, futebol etc.) é incorporada pela elite artística como retrato nacional, que mais tarde é institucionalizado pelo governo de Getúlio Vargas, muito embora a população dessas áreas tenha sido rigorosamente afastada dos centros da cidade e marginalizada nas favelas, negligenciada pelo poder público.

Ora, tendo em vista que o conceito de nação parte de construção e criação de imagens, uma vez disseminados e subjetivados pelas fusões sociais, os conceitos se cristalizam. Assim discorre Durval Muniz de Albuquerque Júnior (1999, pág. 27):

Nossos territórios existenciais são imagéticos. Eles nos chegam e são subjetivados por meio da educação, dos contatos sociais, dos hábitos, ou seja, da cultura, que nos faz pensar o real como totalizações abstratas. Por isso, a história se assemelha ao teatro, onde os atores, agentes da história, só podem criar à condição de se identificarem com figuras do passado, de representarem papéis, de vestirem máscaras, elaboradas permanentemente.

Assumindo imagem enquanto discurso, tem-se a arte visual como recurso comunicativo e de convencimento. Seu caráter de propaganda foi usado, no Brasil, em larga medida para forjar identidades durante a era Vargas, período em que, por meio da união com sociólogos e antropólogos da época, encomendaram-se, a partir da literatura, da pintura e da arquitetura, retratos de o que seria o povo brasileiro, a fim de amalgamar a população sob um sentimento nacionalista. Mas a quem interessou tal plano hegemônico do governo, visto que essas narrativas, em especial as da região nordeste, foram criadas sob a lente de sudestinos?

Se para Oswald de Andrade a máxima para sermos modernos temos que ser nacionais refutaria a busca europeia na África por novos ares na arte, na prática tem-se o reforço da exotificação dos corpos negros (e nordestinos) dentro do próprio país. Visão essa que foi questionada por Jorge Amado em 1928 na Academia dos Rebeldes, ao pregar uma arte moderna, sem ser modernista. Dessa forma, a Semana de Arte Moderna de São Paulo de 1922 não esgota as manifestações modernistas no Brasil. A obra pautada na afrobrasilidade de Emanuel Araújo é um exemplo de como as divergências semióticas e conceituais se revelam quando pessoas plurais falam sobre suas próprias vivências em lugar de se tornarem antro temático sob o olhar dos detentores de poder simbólico.

Por conseguinte, a pesquisa em curso flexiona o sertãopunk enquanto subgênero criado para repensar demandas de identidade nacional comuns a todo território chamado latino-americano. Na busca por um retrato do Nordeste, do Brasil e da América Latina, ocorreu, na historiografia, o esmagamento de subjetividades plurais que não contemplam as especificidades histórico-sociais dessas regiões. O movimento

surge da necessidade de evidenciar produções que abordem perspectivas variadas de vivências no nordeste brasileiro. Virtualmente assumindo a imensa diversidade cultural nos nove estados nordestinos, rememora-se ainda que cada artista e obra carregam uma abordagem particular sobre sua realidade, atravessados por recortes identitários, seus gostos e modos de saber-fazer arte.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. A invenção do Nordeste e outras artes. 4. ed. Recife: FJN; Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 2009.

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: Uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Editora Elefante, 2016.

DINIZ, G. G.; SÁ, Alan. **Manifesto Sertãopunk**: Histórias de um Nordeste do Amanhã. Pernambuco, Autopublicação, 2020.

DINIZ, G. G. **Morte Matada**. Feira de Santana: Editora Corvus, 2020.

Diniz, G. G.; Sá, SÁ, Alan. **Oficina de escrita criativa Sertãopunk**. SESC, 2022.

DINIZ, G. G. **Sertãopunk**: o Nordeste no futuro presente. Feira de Santana Editora Corvus, 2021. Disponível em: <https://www.editoracorvus.com.br/post/roz%C5%A1i%C5%99ujte-svoji-komunitu-na-blogu>. Acesso em: 15 jul.2022.

HEBERT, Oziel. **2020**; Produção: Deriva; VRUM VRUM produções. Brasil. 2021. (30 min.)

PRADO, Maria Ligia. **Utopias Latino-americanas: política, sociedade, cultura**. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

SÁ, Alan. **Estão inventando o Nordeste. De novo**. Medium, 2019. Disponível em: <https://medium.com/alan-de-s%C3%A1/est%C3%A3o-inventando-o-nordeste-de-novo-808943b6a759>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SÁ, Alan. **Por que fazer o Nordeste sertãopunk**. Medium. 2019. Disponível em: <https://medium.com/alan-de-s%C3%A1/sertaopunk-c0e0015a13ea>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SILVA, Alec. **Não troco o meu “oxente” pelo “cyberagreste” de ninguém!**, 2019. Disponível em: <http://alecsilva-escritor.blogspot.com/2019/09/nao-troco-o-meu-oxente-pelo.html>. Acesso em: 18 jul. 2022.

ZUIN, Lidia. **2084: Mundos Cyberpunks**. São Paulo: Editora Lendari, 2018.

ZUIN, Lidia. **Amazofuturismo e Cyberagreste**: por uma nova ficção científica brasileira. UOL, S.L, 2019. Disponível em: <https://lidiazuin.blogosfera.uol.com.br/2019/09/02/amazofuturismo-e-cyberagreste-por-uma-nova-ficcao-cientifica-brasileira/?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 15 jul. 2022.

ENSAIOS VISUAIS

CIDAD-
NÜVEN.S

RESUMO

A recente pandemia de COVID-19 mostrou, mais uma vez, ao mundo a capacidade que os indivíduos têm de criar espaços, físicos ou imaginários, que os permitam resistir e existir em meio a uma realidade hostil. A esses espaços, o filósofo francês Michel Foucault deu o nome de *heterotopias*. A fotografia *on-line* — sessão fotográfica realizada à distância por meio da internet — pode ser entendida como uma dessas heterotopias; um *contraespaço* que viabilizou a criação de ensaios fotográficos mesmo em meio a uma rigorosa imposição de distanciamento social. Os trabalhos aqui apresentados pertencem ao segmento *Anima*, um dos 4 que compõem o ensaio *Metamatéria*, inspirado no livro *O corpo utópico, as heterotopias*, de Michel Foucault. *Anima* tem por objetivo investigar as possibilidades técnicas, estéticas, poéticas e conceituais da fotografia *on-line*, bem como evidenciar a sua relevância no cenário artístico contemporâneo.

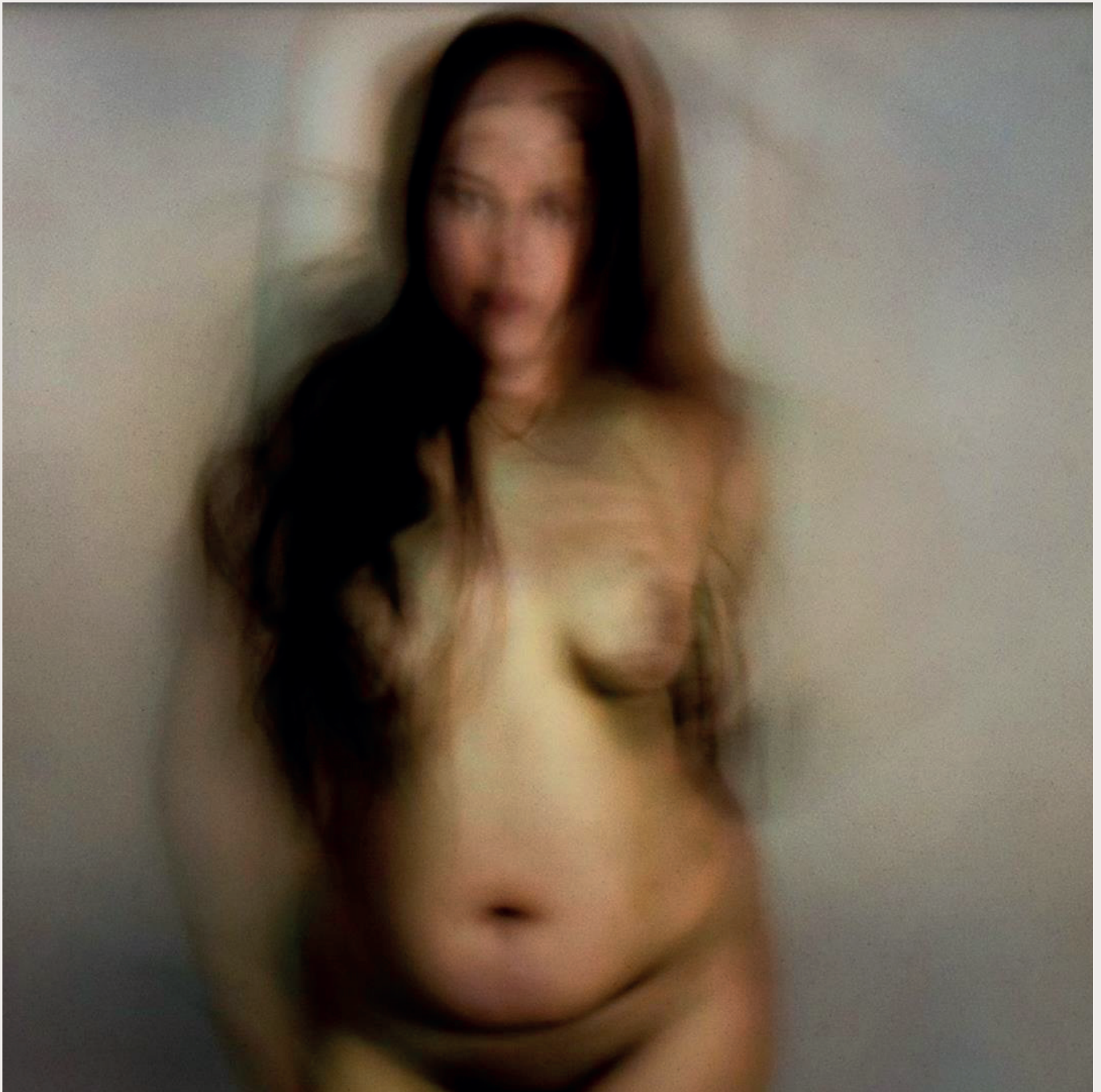
Palavras-chave: Fotografia, on-line, remota, virtual.

METAMATÉRIA: Anima**ABSTRACT**

The recent COVID-19 pandemic has, once again, shown the world the ability of individuals to create spaces, physical or imaginary, that allow them to resist and exist amid a hostile reality. The French philosopher Michel Foucault (2013) named these spaces as heterotopias. Online photography — a photo session conducted remotely via the internet — can be understood as one of these heterotopias; a counterspace that made it possible to create photo shoots even in a strict imposition of social distancing. The works presented here belong to the *Anima* segment, one of the four that make up the *Metamatéria* essay, inspired by the book *The Utopian Body, the Heterotopias*, by Michel Foucault. *Anima* aims to investigate the technical, aesthetic, poetic, and conceptual possibilities of online photography, as well as highlight its relevance in the contemporary artistic scene.

Keywords: Photography, online, remote, virtual.

1 Artista visual e designer. Mestrando em Design pelo Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGD - EBA/UFRJ), bacharel em Gravura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006), pós-graduado em História da Arte pela Universidade Estácio de Sá (2019) e técnico em Publicidade com ênfase em Direção de Arte pela Escola Técnica de Comunicação (1998). Atua, desde 2006, na pesquisa teórico-prática sobre Fotografia Expandida e processos fotográficos históricos. Também vem colaborando com artigos em publicações sobre Arte, Cultura, Design, Fotografia e Estética.



S/Título (2023) - Fotografia *on-line*



S/Título (2023) - Fotografia *on-line*



S/Título (2023) - Fotografia *on-line*

Resumo

A série “Progresso evolucionista” é resultado de uma oficina promovida pelo Instituto Sérvulo Esmeraldo, no Festival 93, em novembro de 2022. Ministrada pelo artista Marcelo Zocchio, na qual fomos instigados a realizar uma ‘deriva’ nas ruas centrais do Crato, levando fotografias/imagens de lugares da cidade - das décadas de 40-70 - a fim de compará-las com o estado atual. Ao final tínhamos que elaborar algo através dessas andanças. A minha produção foi construída por três tempos e espaços distintos, o primeiro com as mesmas fotografias fornecidas na oficina e algumas de acervos pessoais de José Kleber Filho, Hugo Linard e Antônio Vicelmo (disponíveis online). O segundo elemento conta com registros feitos durante a deriva, já o terceiro são indígenas de costas que apenas observam toda a transformação que o seu território vem passando e na última imagem eles já estão em foco, as fotos com cores e as pessoas olhando para eles, desse vez notando sua presença. Pensando nesses desdobramentos “decoloniais” que a indústria da arte traz, que coloca esses povos como elementos visuais, sem de fato construir a realidade. A técnica escolhida para produzir esses trabalhos foi a colagem digital, que tem por princípio a “organização” de imagens que não iriam ocupar o mesmo local naturalmente, a organização foi feita trazendo um tempo e local que jamais existiu, concretamente, mas que subjetivamente ainda existe no dia-a-dia da cidade que passa por um “progresso”, que serve ao passado e um pequeno grupo de pessoas que lucra com ele, um passado evolucionista, assim como no século XIX, descartando sempre o “outro” que não está dentro dos padrões que esse pensamento aprova.

Palavras-chave: Colagem, indígenas, crato, globalização, território.

EVOLUTIONARY PROGRESS

Abstract

The “Evolutionary Progress” series is the result of a workshop promoted by the Sérvulo Esmeraldo Institute, at the 93rd festival, in November 2022. Taught by artist Marcelo Zocchio, in which we were encouraged to drift through the central streets of Crato with images of places from the 40s to the 70s and compare them as are today. In the end we had to come up with something through these wanderings. My production was built by three distinct times and spaces, the first with the same photographs provided in the workshop and some from José Kleber Filho’s personal collection, Hugo Linard and Antônio Vicelmo, Available. The second element were records made during the drift, the third are indigenous people from the back who are just observing all the transformation that their territory has been going through and in the last image they are already in focus, the photos with colors and people looking at them. Thinking about these “decolonial” developments that the art industry brings, which places these people as visual elements, without actually constructing reality. The technique chosen to organize all of this was collage, which has as its principle the “organization” of images that would not naturally occupy the same place, the organization was done bringing a time and a place that never existed, concretely, but that subjectively still exists in the daily life of the city that is in “progress”, that serves the past and a small group of people profits from it, a past evolutionary process, like this as in the 19th century, always discarding the “other” who does not meet the standards that this thought approves.

Keywords: Collage, indiginas, crato, globalization, territory.

1 Artista cearense, nascido em 2002, design gráfico e acadêmico de Artes Visuais (URCA). Tem uma poética baseada em questões políticas, sociais e estéticas. As produções são focadas no meio urbano, membro do coletivo A consciência realiza intervenções em lambe-lambe, grafite, adesivos e pixo, na região do Cariri. Recentemente começou na produção de tirinhas e histórias em quadrinhos e fanzines.



.-Imposição de mundo



2- A grande aldeia



3-Marcha dos globalizados



4-Evolucionismo mascarado de globalização



5- Monitorados

RESUMO

As imagens deste ensaio foram realizadas na Comunidade do Gesso, bairro periférico do município de Crato, a partir de um passeio fotográfico com a temática “Fotografia e Direito à Cidade”, ocorrido em abril de 2022. A ação foi promovida pelo Coletivo Camaradas, um grupo político que atua no campo da organização popular, bem como no fomento das variadas linguagens artísticas, sobretudo periféricas. Com base nisso, a obra apresentada busca refletir sobre o papel da fotografia como instrumento de registro da memória coletiva, fazendo contraste entre o espaço em que a Comunidade do Gesso é inserida com elementos que compõem parte da cidade que é enxergada pelo poder público. As imagens ainda provocam um reposicionamento do olhar social e abrem caminhos para repensarmos a cidade como serviço essencial.

Palavras-chave: Fotografia, direito à cidade, Comunidade do Gesso, instrumento de registro, periferia.

PERIPHERAL PHOTOGRAPHY: repositioning the social gaze towards the Comunidade do Gesso

ABSTRACT

The images in this essay were taken in the Comunidade do Gesso, a peripheral neighborhood in the municipality of Crato, as part of a photowalk with the theme “Photography and the Right to the City”, which took place in April 2022. The action was promoted by Coletivo Camaradas, a political group that works in the field of popular organization, as well as in the promotion of various artistic languages, especially peripheral ones. Based on this, the work presented seeks to reflect on the role of photography as an instrument for recording collective memory, contrasting the space in which the Comunidade do Gesso is inserted with elements that make up part of the city that is seen by the public authorities. The images also provoke a repositioning of the social gaze and open up ways to rethink the city as an essential service.

Keywords: Photography, right to the city, Comunidade do Gesso, recording tool, periphery.

¹ Jornalista pela Universidade Federal do Cariri - UFCA, documentarista audiovisual pelo Doc Cariri e pesquisador. Também produz nos campos da assessoria de imprensa, fotografia, comunicação e cultura e edição de vídeos. Integrou o grupo de pesquisa Observatório Cariri de Políticas e Práticas Culturais (2021), em que atuou no projeto Cultura, Africanidades e Afrobrasileiridades nos Espaços Formais de Educação.

















RESUMO

Este ensaio é o desdobramento poético inicial de uma pesquisa teórico-prática ainda em desenvolvimento. Com base em uma metodologia exploratória, investigo o potencial imagético da fotografia para a criação de universos que estimulam modos outros de existência, nomeados pelo filósofo Michel Foucault como heterotopias. A partir de hibridizações entre produção analógica — fotogramas produzidos em ampliador — e manipulação digital, busco explorar como a combinação de diferentes registros fotográficos, com seus mais diversos significados, podem dar origem a essas heterotopias. Assim, é por meio da fotografia que consigo criar um mundo outro, para, assim, estimular um modo outro de viver. Proponho, com isso, a compreensão do design visual como uma disciplina expandida, que dialoga com outros campos do conhecimento e que permite diferentes processos de criação.

Palavras-chave: Fotografia, design, artes visuais; heterotopia; processos de subjetivação.

PHOTOGRAPS FROM THE IMAGINARY

ABSTRACT

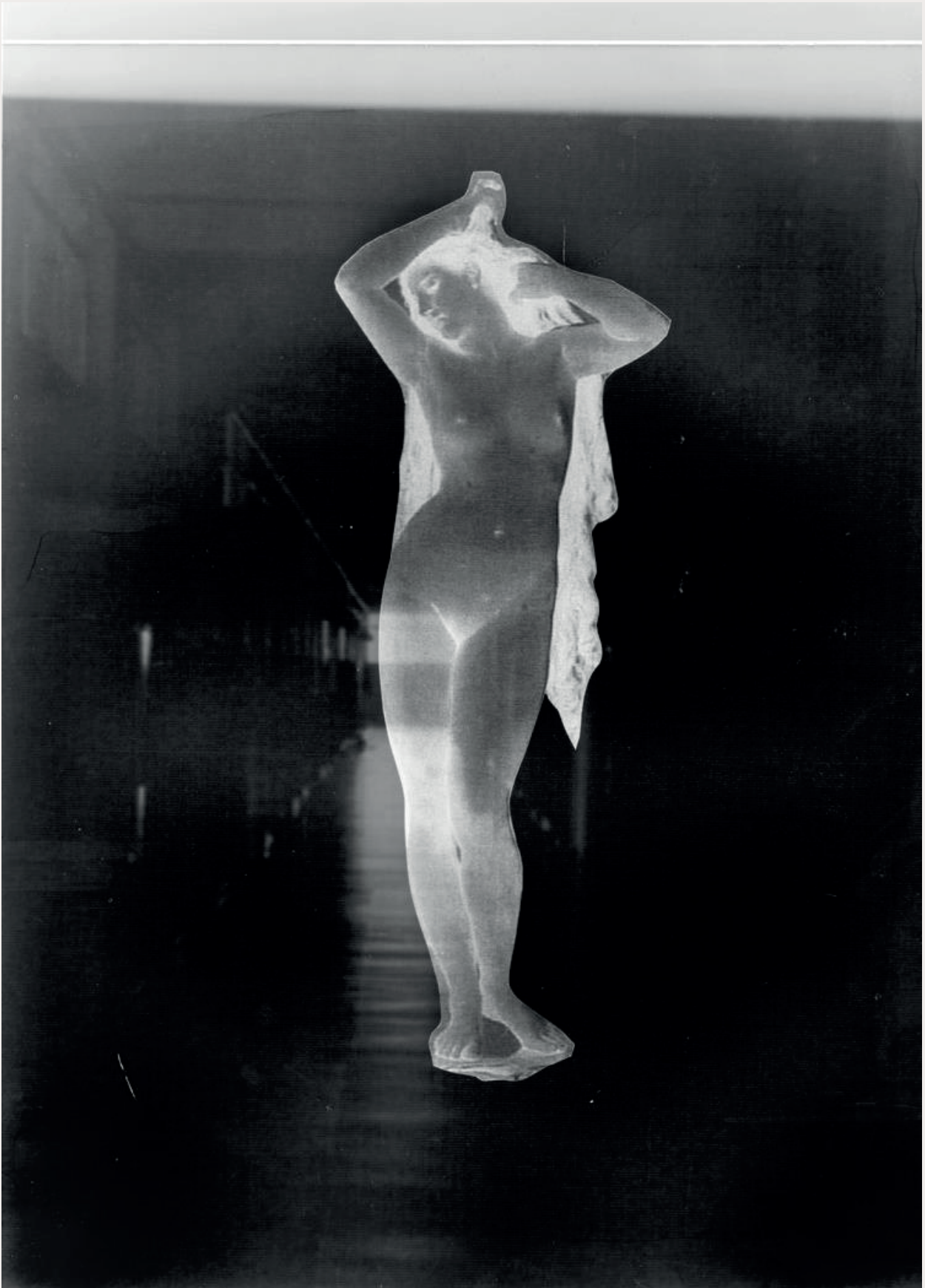
This essay is the initial poetic unfolding of theoretical-practical research still under development. Based on an exploratory methodology, I investigate the imagery potential of photography for the creation of universes that stimulate other modes of existence, named by the philosopher Michel Foucault as heterotopias. Based on hybridizations between analog production — photograms produced in an enlarger — and digital manipulation, I seek to explore how the combination of different photographic records, with their most diverse meanings, can give rise to these heterotopias. Thus, it is through photography that I manage to create another world, to stimulate another way of living. I propose, therefore, the understanding of visual design as an expanded discipline, which dialogues with other fields of knowledge and allows different creative processes.

Keywords: Photography; design; visual arts; heterotopy; subjectivation processes.

¹ Mestranda em Design pela EBA, UFRJ, integra o laboratório de pesquisa PHADEC. Investiga o potencial das tecnologias fotográficas na criação de imagens de lugares imaginários, idealizados, experimentais e um tanto utópicos. Atua como designer e fotógrafa há mais de 20 anos. Responde ainda como coordenadora de criação em agência de comunicação, no Rio de Janeiro. Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA (2007) e Especialista em Poéticas Visuais: Gravura, Fotografia e Imagem Digital pela FEEVALE (2011).



Sem título | 2019 | Fotograma | 40x60cm



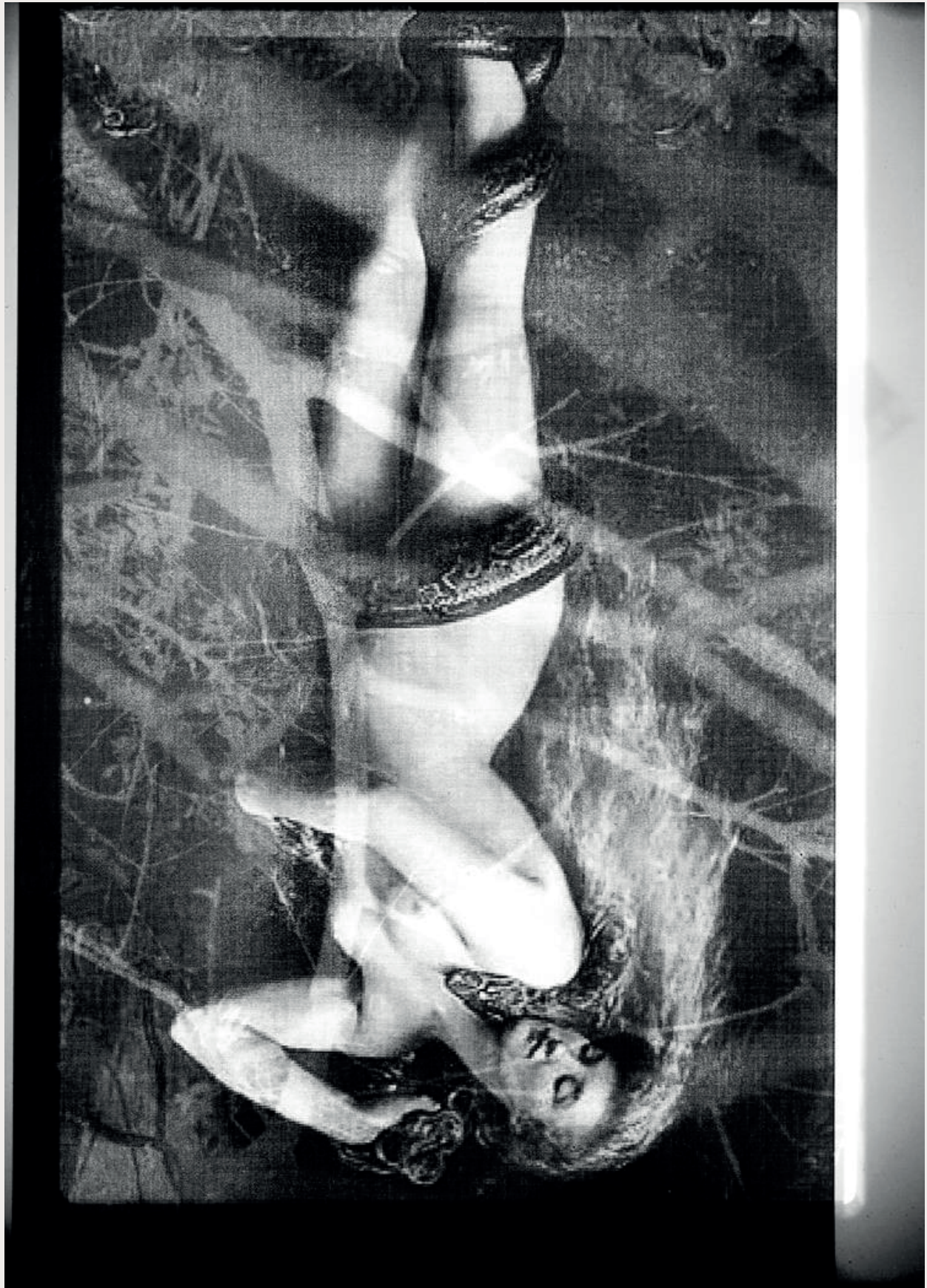
Sem título | 2019 | Fotograma | 40x60cm



Sem título | 2019 | Fotograma | 40x60cm



Sem título | 2019 | Fotograma | 40x60cm



Sem título | 2019 | Fotograma | 40x60cm