

The background of the cover is an abstract composition of thick, expressive brushstrokes. The colors are primarily vibrant green and deep black, with some lighter green and white highlights. The strokes are layered and textured, creating a sense of depth and movement. The overall effect is reminiscent of a watercolor or ink wash painting.

# Atos de Escritura 3

*Bene Martins & Ivone Xavier (Orgs.)*

# ATOS DE ESCRITURA 3

Bene Martins & Ivone Xavier (Orgs.)

Programa de Pós-Graduação em Artes  
(PPGARTES-UFPA)

Belém  
Outubro - 2019

**Reitor**

Emmanuel Zagury Tourinho

**Vice-Reitor:**

Gilmar Pereira da Silva

**Diretora Geral do ICA:** Adriana Valente Azulay

**Diretor Adjunto do ICA:** Joel Cardoso da Silva

**Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES)**

Coordenadora: Valzeli Sampaio

Vice-coordenador: Orlando Maneschi

**Coordenadora do Mestrado Profissional em Artes:**

Áureo de Freitas

**E-BOOK**

**ATOS DE ESCRITURA 3**

**Bene Martins & Ivone Xavier**

**Comissão Editorial**

Valzeli Figueira Sampaio

Orlando Franco Maneschy

Giselle Guilhon Antunes Camargo

Liliam Cristina Barros Cohen

José Afonso Medeiros Souza

Áureo Déo de Freitas Júnior

**Comitê Científico desta Edição**

Bene Martins (UFPA)

Wlad Lima (UFPA)

Olinda Charone (UFPA)

Ivone Xavier (UFPA)

Miguel Santa Brígida (UFPA)

Maria dos Remédios (UFPA)

Ana Flávia Mendes (UFPA)

Cesário Augusto Pimentel Alencar (UFPA)

João de Jesus Paes Loureiro (UFPA)

Tácito Borralho (UFMA)

Ananda Machado (UFRR)

### **Projeto Gráfico, Diagramação e Revisão textual**

Bene Martins & Alana Lima

Revisão bibliográfica: Larissa Lima

### **Capa**

Wlad Lima (Brutus Desenhadores)

Projeto Gráfico: Ricardo Harada

### **Ilustrações e fotos dos próprios autores**

---

#### **Dados Internacionais de Catalogação- na-Publicação (CIP) Biblioteca do Programa de Pós-Graduação em Artes/UFPA**

---

A881a Atos de escritura 3 [recurso eletrônico] / Bene Martins e Ivone Xavier (organizadoras).  
Belém: Programa de Pós-Graduação em Artes/UFPA, 2019.  
323 p. : il. color. – (Coleção Experimentos na Pesquisa em Artes; 3)

Acesso: <http://ppgartes.propesp.ufpa.br/index.php/br>

Inclui bibliografias

ISBN (e-book) 978-85-63189-63-9

1. Arte - estudo e ensino. 2. Arte - pesquisa. 3. Escrita criativa. 4. Metodologias.  
5. Memória. 6. Processo de criação. I. Martins, Bene, org. II. Xavier, Ivone, org.  
III. Título. IV. Série.

CDD 23. ed. 700.7

## SUMÁRIO

PREFÁCIO .....	06
O PROFESSOR, O ARTISTA E O PROFESSOR-ARTISTA: CONFLITOS ENTRE IDENTIDADES Ailson Gonçalves Rodrigues.....	10
REFLEXOS E REFLEXÕES – AS TRÊS FACES DO ESPELHO NEGRO Bruno Matos.....	29
O “CÂNONE” E O “CLÁSSICO”: TERMOS EM PERSPECTIVA NO CAMPO DA MODA Fernando Hage .....	54
MODALIDADES CIRCENSES nos CURRÍCULOS DAS ARTES CÊNICAS Heloá Rodrigues .....	71
ATOS DE ESCRITURA E UMA ABORDAGEM SOBRE O PARÁ CARIBE: ATRAVESSAMENTOS EM CHEIA DE RIO Iva Rothe-Neves .....	81
NÓS SOMOS QUATRO, EU COM AS QUATRO, EU COM ESTA, EU COM AQUELA...ATRIZES QUE CONTAM HISTÓRIAS EM BELÉM. Karla Pessoa .....	102
O SER EM SI E O SER NO MUNDO: RELAÇÃO SINGULAR ENTRE O AUTISMO E AS ARTES VISUAIS: UM ESTUDO DE CASO Lana Cassia de Lima Paz .....	124
DESENHANDO EXPERIÊNCIAS: UM DIÁRIO DE MIRAÇÕES Maria Lúcia da Silva Coelho .....	144
VOO DE PÁSSAROS: NARRATIVAS DE VIVÊNCIAS NA UASES BENEVIDES-PA Marcelo Castro .....	163
MÚSICO - PERFORMER: HABILIDADES EM CONSTRUÇÃO Maria Isabel dos Anjos Veiga .....	188
MEMÓRIA ARTÍSTICO-ESTÉTICA DO FINAL DO SÉCULO XX Neder Roberto Charone .....	198
COMO TUDO COMEÇOU Patrícia Abud Souza .....	212
CORPO BUG: A (DES)CONSTRUÇÃO PERFORMATIVA DE UM CORPO CIBORGUE. Paulo César Sousa dos Santos Junior .....	229
DANÇA IMANENTE • UMA PERFORMANCE DO FAZER, CONHECER, SER.	

Robson Farias Gomes .....	245
FLUVIOGRAFIAS: ESCRITOS-MEMÓRIAS DE UM CORPO CÊNICO EM PERCURSO Roseany Karimme Silva Fonseca .....	257
JOGOS TEATRAIS: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO NORDESTE DO PARÁ, A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE OLGA REVERBEL. Saulo Santos Tavares .....	276
A ÁRVORE. DA RAIZ AS FOLHAS. O SENTIDO DO VERGAR-SE. Sílvia Luz .....	286
RUMINANDO O ATO DE PESQUISAR Stéfane Cristine Luz Freire Silva .....	300
EM BUSCA DE UMA ESCRITURA PALHACESCA Suani Trindade Corrêa .....	308

## PREFÁCIO

### POR UMA ESCRITA AUTORAL: VEREDAS DE ESCRITAS EM ARTES

Bene Martins<sup>1</sup>

behne03@yahoo.com.br

Ivone Xavier<sup>2</sup>

ivmaxavier@gmail.com

O meu segredo sórdido sempre foi esse, a escrita sempre fala de mim  
(Eillen Myles).

A pesquisa acadêmica, em qualquer área de conhecimento se constitui em processo metódico, cujos procedimentos metodológicos adotados, convergem ao encontro de respostas ou de mais perguntas para um problema investigado. Neste sentido, a pesquisa é o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar alternativas aos *problemas* que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema, buscas imensuráveis de desenvolvimento, até a apresentação e apreciação dos resultados. Deste modo, só se inicia uma pesquisa se existir uma *pergunta*, uma dúvida para a qual se quer buscar possíveis respostas.

A pesquisa no campo das artes não está isenta deste rigor acadêmico. O manuseio deste verbo de ação – pesquisar – permite, sobretudo, perceber a dimensão, limites e alcances no campo destas investigações em suas múltiplas linguagens artísticas. Todavia, há de se compreender que, embora as pesquisas em artes devam estar ancoradas em procedimentos metodológicos definidos nos cânones das pesquisas existentes em outras áreas de saber, seu processo de execução requer que acionemos caminhos que permitam investigações criativas ao encontro de pesquisas autorais, capazes de permitir discussões profícuas no campo epistemológico, gerando novas dobras/tensões entre realidade x imaginação; estética x poética.

A questão central, que impulsiona esta escrita, é refletir sobre as veredas/percursos, às vezes, sinuosos das pesquisas no campo das Artes em suas inúmeras vertentes e, para entender essas ramificações estético-epistemológicas das artes, vale fazer a seguinte indagação: as pesquisas no campo das artes devem seguir o mesmo traçado contido nas investigações

---

<sup>1</sup> Professora pesquisadora da Escola de Teatro e Dança (ETDUPA) e do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES-ICA-UFPA); Pós-doutorado em Estudos de Teatro (Universidade de Lisboa-PT); Doutora em Letras (UFMG); Coordenadora do Projeto de Pesquisa: Memória da Dramaturgia Amazônica: Construção de Acervo Dramatúrgico.

<sup>2</sup> Professora pesquisadora da Escola de Teatro e Dança (ETDUPA) e do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES-ICA-UFPA); Doutora em História Social (PUC-SP).

cartesianas? A resposta para essa reflexão precisa estar ancorada em alguns pontos esclarecedores: tipo do programa; linhas de pesquisa e a natureza do objeto-sujeito investigado. Serão esses elementos que irão delimitar o campo epistemológico a ser acionado, compreendendo-o como área de diálogo entre teorias e métodos necessários à condução da pesquisa, capazes de convergir para campos distintos, ou seja, pesquisas mais generalistas – porque tratam de objetos-sujeitos cujas matrizes se assentam em problemáticas voltadas para a estética – e pesquisas menos deterministas, pois que as propostas de trabalho voltam-se para dimensões de processos da criação artístico-bibliográfica ligados à poética.

No programa de pós-graduação em Artes (PPGARTES), – da Universidade Federal do Pará (UFPA), questões epistemológicas ligadas à revisão dos binômios generalismo X relativismo, macro x micro, talvez emergjam com mais frequência que em outros programas de pós-graduação, de outras áreas de conhecimento, dado a particularidade e a natureza do(s) objeto(s) sujeito (s) investigado(s). A afirmação decorre de que, em 10 anos de existência do programa, embora as dissertações e teses produzidas no PPGARTES tratem de experiências/experimentos na dimensão micro, não se furtam em apresentar panoramas de significados, sentidos, saberes e fazeres no campo das Artes em suas múltiplas linguagens na e da Amazônia. Ao mesmo tempo, esta produção de conhecimento não se limita a uma análise endógena, circunscrita aos espaços territoriais da Amazônia. Ao contrário, o diálogo se expande, alarga para outras territorialidades. É bem verdade que as pesquisas em Artes, no PPGARTES, estão a dar seus passos iniciais no caminho da garantia de sua existência. No entanto, essa existência – provocadoramente forte e criativa – se constitui em base para sua instauração como campo de produção de conhecimento legítimo e necessário.

Atos de Escritura, disciplina optativa ofertada no PPGARTES – em 3ª versão/2019 – se constitui em espaço laboratorial criativo a instigar os discentes na busca de uma escrita autoral, ancorada na compreensão da pesquisa movente, tal qual um desenho cartográfico que se expande, dilata. O ponto de partida, neste processo, é acionar a experiência do pesquisador em diálogo com o objeto-sujeito investigado, provocando-o a tratar o desenvolvimento da pesquisa em uma espiral de ideias e metodologias que permitam o deslocamento da dimensão micro ao encontro das macro-existências, por meio da instauração de dispositivos experimentais, como caminhos para pensar, propor e fazer pesquisas em artes.

Um dos dispositivos acionados, nas atividades laborais da disciplina Atos de Escritura, foi o pensamento espiralado. De acordo com Debértolis & Magalhães (2006), a espiral é a essência do mistério da vida. Assim como se centra, ela também para se encontra, se retorce e, então,

desce e sobe novamente em graciosas curvas. O tempo se retorce em torno de si mesmo, trazendo ecos e vibrações, enquanto os caminhos vivos da espiral passam próximos um do outro. A vida corre por estradas sinuosas, os seres se encontram em determinados pontos de suas caminhadas, se entrelaçam, se afastam, partem, retornam às origens. O ponto de partida é o ponto de chegada, ou seja, o retorno como possibilidade de reencontrar-se e renovar-se. Para os antigos celtas essa é toda a essência do mistério da vida. O tempo, uma das triplas linhas tão importantes para o imaginário celta, se retorce em torno de si mesmo. Os astecas achavam que certas flores cujo centro era em figura de espiral eram a alegria do mundo, porque mostram o ciclo do sol, quando nasce e se põe, as estações, solstícios, ciclos, assim como a vida dos homens.

O pensamento espiralado, no processo de pesquisa, permite ao pesquisador estabelecer conexões entre o objeto-sujeito, categorias conceituais e seus campos epistemológicos, métodos de investigação e várias informações adicionais, em relação ao pesquisado, que se fazem necessários no manuseio da pesquisa. O pensamento espiralado se materializa quando, ao centro do espiral, é posto o objeto e ao seu redor, são adicionados os elementos necessários para o processo investigativo. A aproximação ou distanciamento das palavras-chave, em relação ao objeto-sujeito investigado traça o desenho da pesquisa movente.

Outro dispositivo acionado foi o uso de verbos de ação, em diálogo com epistemologias diversas no campo das Artes, como àquelas advindas das ciências das humanidades, a saber: *teorizar, criar, ler, pesquisar, processar, projetar, ficcionalizar, artistar e escrever*. Estes verbos de ação, acionados nos encontros das aulas, foram compreendidos como potência criativa para o pensamento espiralado, o pensamento-ação que concentra o objeto no centro da espiral e, no movimento de expansão, permite acionar palavras-chave indutoras no processo de investigação.

Os exercícios de escritas induzidas por verbos relacionados à pesquisa de cada participante foram destacados como potência criativa na disciplina *Atos de Escritura*, os quais propuseram ou possibilitaram estabelecer conexões entre estes e seus respectivos movimentos no campo da pesquisa. O Verbo *teorizar* provocou, nos estudantes-pesquisadores, a possibilidade de composição dos planos de ignorância e de conhecimento em relação ao objeto-sujeito investigado. O verbo *criar* foi acionado como indutor *ao plano dos territórios espiralados da pesquisa*. O verbo *ler* apareceu como potência na construção do *plano de imanência e plano de composição* das veredas/percursos da escrita. No verbo *pesquisar* o exercício metodológico adotado permitiu a construção do *plano de forças da pesquisa*. Por sua vez, o movimento que os levou *das forças ao plano de expressividade* foi acionado pelo verbo *processar*. No *projetar*, a intenção foi alcançar os *processos expansivos da pesquisa*. O verbo de ação *ficcionalizar*

permitiu, aos envolvidos no processo criativo, alcançar os *modos de existência* e o *campo das micro-ações poéticas* contidas no campo investigativo. O verbo *artistar* deu a materialidade necessária para o *plano de escrita dos Verbetes* e, por fim, o *escribir*, garantiu a *qualidade dos Verbetes* no diálogo com pensamentos subjetivos, epistemológico-poéticos e a poesia pensante.

Um dos objetivos da disciplina é - reiteramos aqui o último parágrafo do *Atos de Escrita 2* - “demonstrar que a escrita acadêmica não prescinde da aliança com outras linguagens, com outros modos mais poéticos, mas subjetivos de realizar a escritura, nos termos de Roland Barthes e outros escritores apaixonados pela escrita, pela pesquisa com saber e sabor”. Ressaltamos, ainda, que os participantes da disciplina ficaram à vontade para utilizar fontes de letras distintas, cores e formatos idem, desde que seguissem as normas ABNT. O sumário mantém as fontes dos textos de cada autor. A diversidade de textos explicita o tom pessoal de escrita de cada um, aqui não cabe afirmar quais textos são melhores ou menos criativos, o objetivo era/é o exercício da escrita para além de, apenas, modelos pré-estabelecidos.

### **Referências Bibliográficas**

- BARBOSA, Elyana, (1996). Gastón Bachelard: o arauto da pós-modernidade. 2ª Ed. Salvador: EDUFBA.
- DEBÉRTOLIS, Karen e MAGALHÃES, Fernanda. A estalagem das almas. Curitiba: Travessa dos Editores. (2006).
- PESSANHA, José A. M. Bachelard e Monet: o olho e a mão. In: NOVAES, Adauto (Org.). O olhar. São Paulo: Companhia das Letras. 1998.

---

<sup>3</sup><http://www.ppgartes.propesp.ufpa.br/index.php/br/http://www.ppgartes.propesp.ufpa.br/index.php/br/>

# O PROFESSOR, O ARTISTA E O PROFESSOR-ARTISTA: CONFLITOS ENTRE IDENTIDADES

Ailson Gonçalves RODRIGUES<sup>4</sup>  
ailzongoncalves@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Ser artista ou professor? Por que essa escolha parece ser tão penosa? E, realmente, há a necessidade dessa escolha, quando se fala em docência e o fazer artístico? Essas atividades não poderiam estar unidas para a promoção de um ensino de Artes mais significativo? Então, o que impede que isto aconteça nas escolas públicas de Belém?

Esses são alguns questionamentos originados de uma pesquisa realizada para um Trabalho de Conclusão de Curso<sup>5</sup> apresentado em 2018, na Universidade Federal do Pará (UFPA), a qual investigou a atuação de sete professores de Artes, de cinco escolas públicas localizadas em três bairros<sup>6</sup> periféricos da capital.

Para a coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada que contou com o auxílio de um roteiro previamente elaborado, com questões norteadoras pertinentes à pesquisa. As entrevistas foram audiogravadas com o auxílio de um celular e transcritas<sup>7</sup> para análise e comparação com estudos teóricos tomados como referências.

O fazer artístico é importante à prática docente, à medida que seus estudos e experimentações servem como auxílio em sala de aula e, até mesmo, como estímulo à procura de maiores conhecimentos a respeito de determinadas técnicas, artistas, movimentos etc. Entretanto, conciliar estas atividades nem sempre é uma tarefa fácil para o professor de Artes, em escolas públicas, por conta da rotina docente que demanda tempo deste profissional, obrigando-o a

---

<sup>4</sup> Mestrando em Artes na linha 3 - "História, crítica e Educação em Artes" da Universidade Federal do Pará desde 2018, com a pesquisa "Entre a docência e o fazer artístico: a atuação de professores(as)-artistas na educação básica de Belém", sob a orientação da Profa. Dra. Rosângela Britto.

<sup>5</sup> Intitulado "A atuação de professores de Artes: um estudo de caso sobre a prática docente e o fazer artístico em escolas públicas de Belém".

<sup>6</sup> Icoaraci, Guamá e Terra Firme.

<sup>7</sup> Por se tratar de uma conversa mais aberta, ignoraram-se as formalidades, tornando-se uma conversa mais coloquial, depreendida das regras gramaticais, salientando que o mais importante é a informação passada pelos entrevistados.



**Figura 01:** O professor-artista como super-herói.  
**Fonte:** Elaborado pelo autor.

colocar o fazer artístico em segundo plano. Porém, a falta de interesse em desenvolver uma produção artística, por considerá-la desnecessária à atividade docente, também pode ser um dos motivos para o distanciamento do fazer artístico.

A minha ingênua hipótese inicial a respeito do professor-artista não se diferenciava muito de Patriciane Teresinha Born que via este profissional como "alguém formado nas duas coisas" (BORN, 2012, p.41). Em minha concepção, porém, o professor-artista era simplesmente alguém que exercia as duas carreiras (professor e artista) com uma dupla rotina, semelhante a um super-herói (fig. 01) com duas identidades, porém, sem precisar desvincular ou esconder uma da outra. Então, lancei-me em minha pesquisa em escolas públicas, à procura do profissional da arte semelhante ao meu modo de ver o professor-artista. Embora soubesse que poderia não encontrá-lo em sala de aula. Ou ainda pudesse encontrar outros profissionais que exerciam a carreira docente, unilateralmente, sem o fazer artístico.

Porém, sabendo da importância desta relação de equilíbrio entre o fazer artístico e a prática docente, e das dificuldades em conciliá-las, surge o professor-artista como o profissional ideal que consegue desenvolver, tanto a docência em Artes, quanto o fazer artístico, de tal maneira que ambas conseguem ser beneficiadas. Desse modo, a pesquisa buscou saber a real existência do professor-artista nas escolas públicas de Belém, partindo da hipótese de que haveria dois profissionais presentes nos espaços educacionais: a) o professor de Artes, responsável pelo ensino de Artes e suas linguagens e que exerceria sua função distante do fazer artístico. b) o professor-artista, o profissional que realizaria tanto a docência em Artes, quanto o fazer artístico de forma equilibrada, tornando as atividades complementares uma da outra.

Considerou-se necessário, primeiramente, saber quem era este profissional definido como professor-artista e suas principais características. Para isso, investigaram-se os termos que dividem o docente em várias identidades. Partindo de

conceitos antigos construídos em torno do professor e a atuação em sala de aula. Além do entendimento das concepções do artista presentes atualmente na sociedade, pois, antes de identificar quem é o professor-artista é necessário conhecer, separadamente, quem são os personagens que o compõem (o professor e o artista) e suas respectivas definições para então se chegar a outros conceitos e terminologias que definem o profissional de Artes.

Este trabalho buscou demonstrar especificidades dos profissionais responsáveis pelo ensino de Artes, nas escolas públicas de Belém. E entender os motivos que ajudam ou impedem a presença do professor-artista nesses espaços. O perfil docente, porém, precisaria ser definido pelos próprios interlocutores, a partir de seus entendimentos, suas vivências e experiências no ensino de Artes.

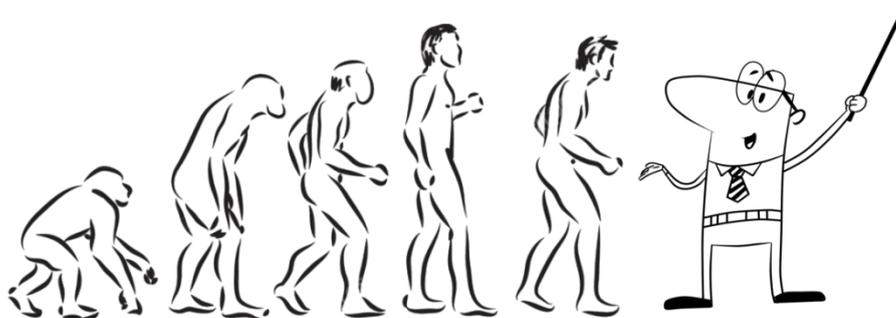
Este estudo é importante para entender a realidade, ainda que parcial, dos profissionais presentes nas escolas públicas de Belém, mostrando o ensino de Artes que pouco se fala em livros e, muitas vezes, encontra-se distante da teoria. Assim, esta pesquisa ressalta uma realidade, a partir das falas dos professores de Artes que vivenciam diariamente, as dificuldades e as alegrias de ensinar arte nesses espaços.

Para analisar essa relação de conflito entre o professor e o artista tomou-se como referência Almeida (2009), Caldas (2010), Barbosa (1984), Born (2012), Ferraz e Fusari (2009), Forte (2013), Loponte (2005), Rios (2001), Selbach (2010) e outros autores que contribuíram nas reflexões acerca da realidade do professor de Arte, nas escolas públicas da capital.

## **O PROFESSOR E SEU PROFESSAR**

O professor é uma figura importante na construção e transformação da humanidade. Isso é algo inegável para muitos de nós, pois ele é responsável pela formação de outras profissões e a si mesmo. Mas, o que você responderia se fosse questionado sobre a função deste profissional? O que ele representa para você? Tentando fugir, a princípio, de respostas muito óbvias, é preciso considerar que esta atividade vem sendo exercida, desde o surgimento da humanidade, e as concepções que se têm a seu respeito são diversas e sofreram mudanças com as transformações socioculturais (fig. 3) nas quais estiveram envolvidas. Mesmo assim, ainda reverberam concepções antigas, pautadas em uma pedagogia tradicionalista, a respeito do professor, muitas vezes, posto como o detentor do conhecimento que escreve

conteúdos no quadro até preenchê-lo completamente e pronto. O conhecimento necessário ao aluno está servido. Cabe ao mesmo copiar e absorver o máximo de informações seja aprendendo de fato ou apenas decorando o que é considerado útil para realização de uma prova que avaliará seus conhecimentos.



**Figura 02:** A evolução do professor.  
**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Marcelo Forte pondera a respeito desse modo antigo de ver o professor, para ele “há quem considere que o ser professor é alguém imbuído de conteúdos que chega na sala, pede silêncio, escreve no quadro, dita exercícios para que os alunos aprendam, aprendam e executem” (FORTE, 2016, p. 49). Porém, Ana Mae Barbosa (1984) já ressaltava que a visão do professor, como agente central, que organiza uma experiência e é detentor exclusivo da verdade é algo defasado. Talvez, ainda exista esse profissional, mas há muitas outras coisas que competem ao professor, para além da mera “transmissão” de conteúdos. E os modos de atuação, de cada um, são o que o definem enquanto educador.

Porém, analisando este profissional objetivamente, chegamos ao conceito presente no dicionário “Aurélio” de que professor “é aquele que ensina uma ciência, arte, técnica” (FERREIRA, 2001, p. 559), mas também traz como sinônimo a palavra “mestre” cujo significado, para além do profissional com título em mestrado, o sujeito “que é perito ou versado numa ciência ou arte” ou “um homem de muito saber” e um “artífice em relação aos seus subordinados” (ibid., 2001, p. 459). Esses conceitos são pertinentes para o entendimento desta profissão e sua representatividade para todos nós, na condição de professor e aluno<sup>8</sup>, que estarão sempre interligados, em constante troca de saberes, pois aquele que ensina também é ensinado ao mesmo tempo. Este

---

<sup>8</sup> Do latim *alumnus*, *alumni* (criança de peito) e *alere* que significa alimentar, nutrir, fazer crescer. Daí que aluno é aquele que se alimenta e não o sem-luz, como afirma uma etimologia falsificada que lê *a-* como prefixo de negação grego e *lun-* como proveniente do latim *lumen*, *luminis* (luz).

pensamento também é defendido por Célia Maria de Castro Almeida que considera o processo de ensino como uma via de mão dupla que permite o compartilhamento de conhecimentos e experiências de ambos os lados: “é um processo em que o professor e aluno ensinam e aprendem” (ALMEIDA, 2009, p.84). Mirian Celeste Martins se refere ao professor como mestre e a ele atribui a função, além do ensino, o dever de um aprendizado contínuo, o “olhar curioso e as perguntas singulares do aprendiz que aprende também ensinam o mestre” (MARTINS, 2002, p. 50) e estimula a busca por mais esclarecimento, para que esta troca com o aprendiz seja constante.

Outros autores referem-se ao professor pelo termo “educador”, sujeito responsável pelo educando e por proporcionar-lhe a educação, uma função comumente atribuída ao ciclo familiar, enquanto o ensino e a construção dos conhecimentos seriam o dever da escola. Porém, estes sentidos acabaram se misturando ou invertendo, na atual sociedade em que vivemos, e a tarefa de educar, de proporcionar o desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, valores éticos, morais e conduta do indivíduo, torna-se também o dever do professor. Terezinha Azerêdo Rios (2001) atribui à tarefa do educador a luta pela transformação de um sistema autoritário e repressivo. E recomenda pensá-lo como o profissional comprometido com a construção de uma sociedade justa e democrática, na qual o conhecimento e o poder sejam elementos equivalentes, no modo de agir sobre a realidade e organização das relações de solidariedade, mas não como ferramenta de dominação entre os homens. Neste sentido, o professor exerce um papel fundamental na construção do conhecimento e transformação social, ainda que esta concepção da autora pareça um tanto revolucionária e idealista, pois essas mudanças não dependem de um único profissional, embora o professor, certamente, seja importante para que isso aconteça.

Atualmente, é mais comum e aceita a utilização do termo “mediador” associado ao professor, pois ele é considerado um dos elementos essenciais na construção do conhecimento. Maria Heloísa C. de T. Ferraz e Maria F. de Rezende e Fusari consideram que o trabalho do professor é “intermediar os conhecimentos existentes” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 73) e proporcionar meios necessários para que novos estudos aconteçam. Ao professor não caberia mais a tarefa de “transmitir” saberes prontos, mas proporcionar mecanismos que façam com que os próprios alunos construam caminhos que os levem ao aprendizado. Rios (op. cit.) considera a

necessidade de pensar a importância do professor, enquanto intermediário entre o educando e a realidade, construindo conhecimentos para transformá-la à medida que transforma a si mesmo. Complementando esta fala, Simone Selbach afirma que “A verdadeira aprendizagem é o processo que começa com o confronto entre a realidade do que sabemos e algo novo que descobrimos, uma maneira de encarar a realidade” (SELBACH, 2010, p.19). Logo, o aprendizado só é concretizado, como um ensino verdadeiro, quando desperta a curiosidade do educando para transformar a si mesmo e sua realidade.

Hoje em dia, em meio à desvalorização da educação, torna-se cada vez mais difícil para professor a tarefa de construir o conhecimento, em sala de aula, junto com os alunos. Luciana Gruppelli Loponte reitera a dificuldade de ser professor em escola pública, enumerando problemas como o excesso de alunos, a quantidade de tempo dedicado à instituição, sem a recompensa devida. Para a autora “há tantos problemas para enumerar, e novamente repetir” (LOPONTE, 2005, p. 15) porque, apesar de todas as constatações, pouco se faz pela melhoria da educação no país.

Em meio a esse cenário de desilusão, o termo “vocação” é utilizado para atribuir ao professor um caráter mais intimista e especial. Uma profissão destinada, reforçada por frases do tipo: “Ah, fulano nasceu para ensinar”. Embora a atuação do professor diferencie de um profissional para outro, o ato de ensinar/ educar surge como um talento nato, e que faz com que muitos se mantenham persistentes nessa atividade. Então, a profissão torna-se missão, algumas vezes uma missão impossível (desculpe-me o trocadilho), principalmente, em escolas públicas, as quais raramente oferecem as condições mínimas para se trabalhar de forma digna, tanto para o professor, quanto para o aluno. Selbach (op. cit.) afirma que o trabalho do professor, enquanto missão é tornar a sala de aula, todos os dias, um lugar privilegiado para que seus alunos desenvolvam pesquisas, investiguem, analisem e identifiquem as mais variadas linguagens artísticas no mundo. E, muitas vezes, atrelada a esta ideia de vocação para exercer esta função, receber este nome, o profissional deve vestir a camisa e arregaçar as mangas em sala de aula para poder dizer-se professor.

## O MITO DO ARTISTA

Pensar na arte e no artista é extremamente complexo, pois são palavras que têm seus conceitos associados a vários significados e, mesmo assim, nenhum chega a um consenso comum.

Dizer o que é arte é coisa difícil. Um sem-número de tratados de estética debruçou-se sobre o problema, procurando situá-lo, procurando definir o conceito. Mas, se buscamos uma resposta clara e definitiva, decepçamos-nos: elas são divergentes, contraditórias, além de frequentemente se pretenderem exclusivas, propondo-se como solução única (COLI, 1947, p. 07).

Porém, dando uma atenção especial ao papel do artista, nesta pesquisa, cabe a nós a tentativa de entender quem é este profissional, o que representa no campo da arte e como é visto, atualmente, em nossa sociedade. Ressalto, porém, uma concepção levantada por autores/as em suas pesquisas, e que é aceita por muitas pessoas, a respeito da figura do artista associado ao gênio, um ser de destaque, com habilidades excepcionais que poucos conseguem alcançar.

O conceito de artista, firmado na Renascença, traz a genialidade atrelada à legitimação de um “verdadeiro” artista. Essa noção ainda aparece em certos discursos sobre arte, o que continua, por vezes, a fixar a criação artística individual, ligada a um talento ou dom (BORN, 2012, p.50, grifo da autora).

Denise Pereira Rachel ressalta a necessidade de desconstruir a imagem que ainda se tem a respeito do artista como gênio, que possui habilidades únicas. Para a autora, esta visão do artista nada mais é do que um:

Discurso romântico apropriado pelo mercado de arte com o intuito de criar nichos de consumo e confinar a produção artística em instituições lucrativas que atravessam o universo dos museus e galerias até chegar à indústria cultural (RACHEL, 2013, p. 10).

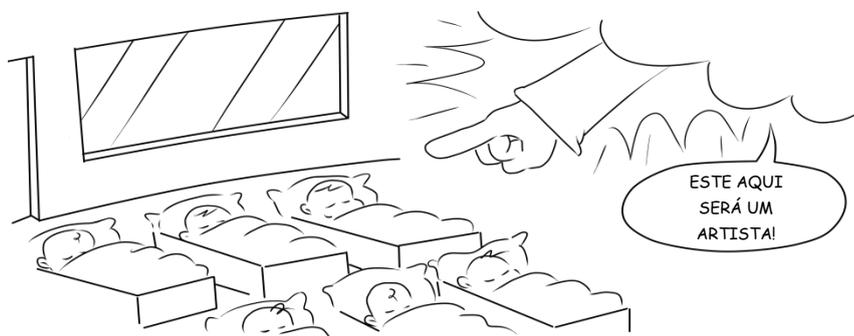
De acordo com Born, (op. cit.) as verdades são construídas ao longo da história, e assim acontece com a ideia de artista e sua suposta genialidade atrelada ao seu fazer artístico que, muitas vezes, são ressaltadas em livros de artes e na sala de aula. Assim como existe a ideia de vocação associada à figura do professor, também há a ideia (equivocada) de que o sujeito nasceu com talento para ser artista. É o chamado “dom” para a arte, uma dádiva divina (fig. 04) concedida a poucos, para explicar horas, dias, semanas e anos de dedicação a estudos, pesquisas, experimentações para o desenvolvimento de determinadas habilidades ou técnicas. Esta visão romântica atribuída ao artista, ainda prevalece nos dias atuais, e serve como justificativa para a crença de que não é possível ensinar ou aprender a arte. Barbosa

afirma que este é um conceito errado que se tem sobre a arte e também sobre a educação. E, quem pensa desta maneira, carrega consigo a ideia medieval da arte como inspiração divina, e o artista como o detentor de um dom que se manifesta a partir de uma união mediúnica com o divino. arte produzida pelo próprio Deus tomando o ser humano apenas como instrumento. “Neste caso, realmente, arte não se ensina” (BARBOSA, 1984, p. 159).

Atualmente, quando se fala em artista, é comum associá-lo a alguém famoso, que possui riqueza e trabalhos conhecidos nacional ou internacionalmente. Esta concepção está muito atrelada a personagens atuantes no mercado da música e do cinema, com trabalhos que lhes proporcionam fama e dinheiro. Uma visão constantemente alimentada pelas mídias, nas quais os profissionais desta área costumam apresentar e divulgar seus trabalhos.

Outra visão a respeito do artista está ligada ao pintor que produz obras fieis à realidade ou com características renascentistas que acentuam sua habilidade de cópia da natureza. Pinturas estimadas em milhões e que dão à obra maior peso em significado e expressão, e ao artista maior reconhecimento e *status* de gênio.

Assim como o professor, a figura do artista apresenta várias definições, porém, geralmente relacionadas a características ou habilidades excepcionais em alguma linguagem da arte, principalmente, o desenho e a pintura. Ou associado à fama, riqueza e liberdade de expressão, característica raramente relacionadas à maioria dos profissionais da educação em Artes.



**Figura 03:** O dom como escolha divina.  
**Fonte:** Elaborado pelo autor.

## **PROFESSOR-ARTISTA OU ARTISTA-PROFESSOR?**

Estes termos podem parecer sinônimos para designar o profissional da arte, que desenvolve uma dupla atividade, como professor e artista. No entanto, talvez os conceitos não sejam o equivalente à regra matemática de que “a ordem dos fatores não altera o produto”. Logo, vejo distintos significados para as palavras compostas, professor-artista e artista-professor utilizados por alguns autores nesta pesquisa.

Segundo Forte, as terminologias professor-artista e artista-professor possuem sentidos diferentes, que o fazem optar pelo uso da primeira em suas investigações a respeito da formação de professores em Artes Visuais:

[...] priorizo o termo professor-artista, por entender que ele indica uma docência que se manifesta juntamente de processos artísticos/subjetivos/poéticos. Diferentemente do artista-professor, que no meu ponto de vista está direcionado ao profissional que assume as responsabilidades de artista que produz para o meio artístico e de professor que produz para o meio docente (FORTE, 2013, p.40).

Analisando os termos gramaticalmente, a palavra composta professor-artista, a primeira (professor) assume o papel de sujeito, substantivo definido que rege o sentido da palavra. Enquanto a segunda (artista) ocupa a função de adjetivo do sujeito, dando a ele uma qualidade específica. Desta maneira, o substantivo sempre possui prioridade na palavra composta. E isso demonstra que há diferença entre os termos professor-artista e artista-professor, pois, entende-se que o professor-artista, mesmo possuindo qualidades de artista é, antes de tudo, um professor e sua atividade artística gira em torno da docência. O oposto também se aplica ao artista-professor, que tem a profissão do artista como prioridade, mesmo conciliando as duas atividades. Porém, o sentido dado aos termos varia de autor para autor. No entendimento de Almeida (2009), o artista-professor consiste no profissional que ensina e possui a experiência da atividade criativa. E utiliza o termo para designar o profissional da arte que se considera prioritariamente artista, mas exerce a função de professor, mesmo a segunda carreira garantindo-lhe certa estabilidade financeira para atuar como artista.

Forte (2013) pondera, também, outros significados ao termo professor-artista, como o mais óbvio, de ser um profissional que exerce duas profissões, a de professor e artista:

Um professor-artista também pode ser aquele que encara duas profissões, a de artista e a de professor, mas também pode ser aquele que produz subjetividades no envolvimento com práticas artísticas sem que necessariamente elas recebam o nome de arte (FORTE, 2013, p.40).

Porém, para o autor este termo não se restringe unicamente ao professor que atua no ensino formal, ao mesmo tempo em que exerce uma atividade artística, inserida no campo institucionalizado das Artes Visuais:

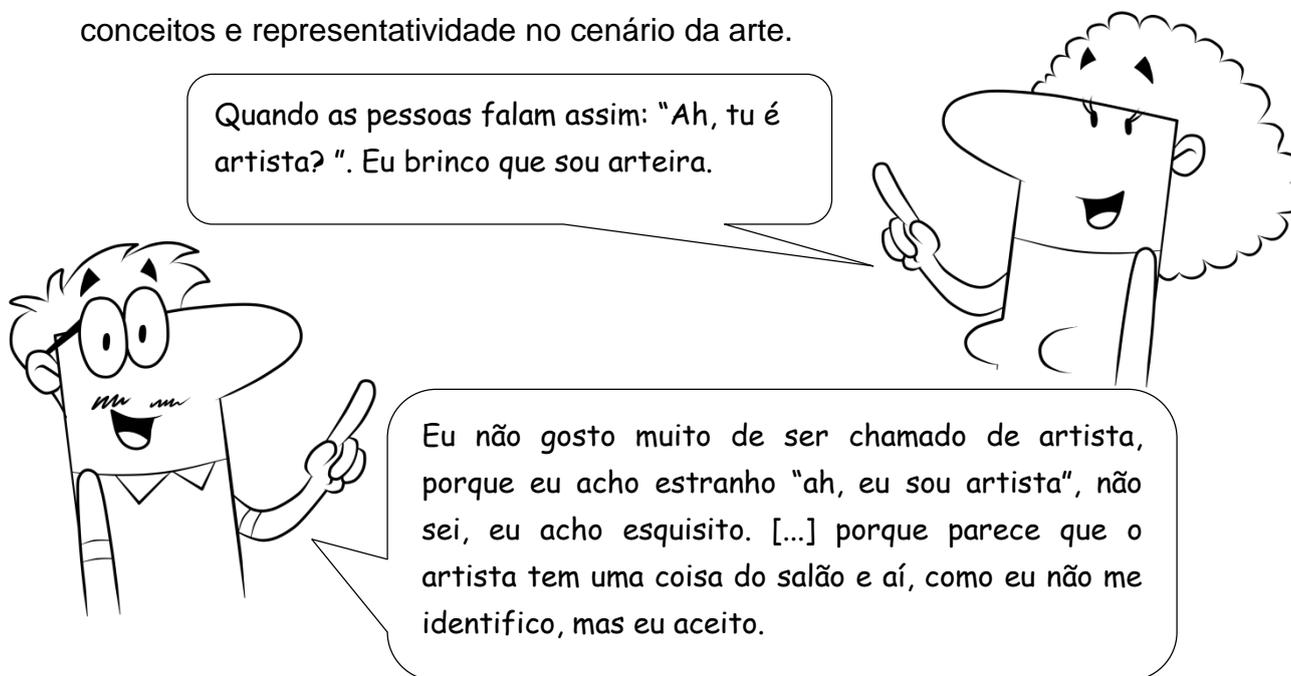
Um professor que também é artista [...] é aquele que antes de pensar que técnica utilizar em suas aulas, pensa que maneira pode afetar seus alunos, se aproximar deles e que se permite inventar e reinventar a partir de proposições já gastas do ambiente (FORTE, 2013, p.37).

Outros autores, como Karen Lorena Gil Eusse, Valter Bracht e Felipe Quintão de Almeida (2016, p. 13), utilizam o termo professor-artista, sem relação direta com o fazer artístico, mas como uma ação enquanto professor. Visualizam a prática pedagógica como produção artística. “A obra do professor, à semelhança da obra de arte, não gera produto que se dispõe a outros para seu uso”. Para eles a criação do professor-artista “é um fenômeno vital”, o que exige uma função para além do saber científico, teórico e prático em sua profissão. A prática pedagógica, entendida como o trabalho artístico, é constituída no contato com outras pessoas, isso faz com que o início e o fim das obras sejam sempre diferentes. Ou seja, a relação entre professor e aluno é fundamental para a construção da obra, que se faz em sala de aula, na troca de conhecimentos.

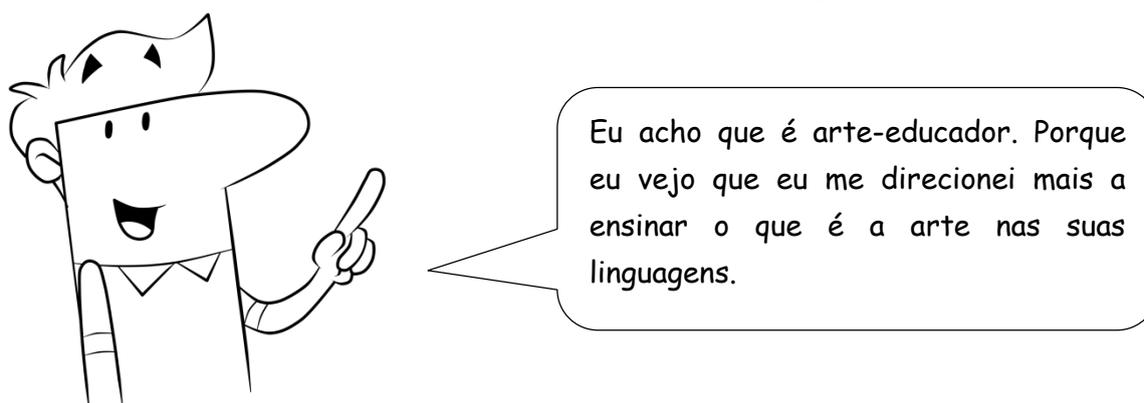
A partir desses breves conceitos que demonstram a relação do fazer artístico com a prática docente, em torno do professor-artista e do artista-professor, podemos seguir nesta pesquisa, para entender como eles são percebidos na realidade da sala de aula. E, diante de tantos problemas enfrentados neste espaço, torna-se mais difícil saber qual o melhor profissional, entre tantos perfis identitários que se apresentam, para atuar nas escolas públicas ou qual o mais capacitado para a tarefa de ensinar Artes. Talvez, a mais correta afirmação fosse a de que o profissional ideal não existe, pois, o professor e seus conhecimentos apenas se adequam às condições oferecidas nos espaços de trabalho, buscando alternativas para suprir suas necessidades ou proporcionar mudanças para a melhoria do ensino em sala de aula.

## AUTODEFINIÇÃO DOS PROFESSORES

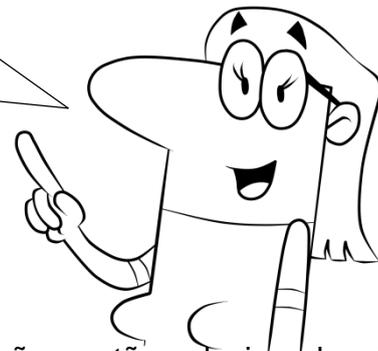
Os resultados parciais das entrevistas com sete professores de Artes serão apresentados a seguir para reflexão a respeito do professor-artista e o perfil identitário dos interlocutores. Esta atividade foi algo mais complexa de realizar, pois mesmo que os entrevistados apresentassem características de um professor-artista, esta definição caberia a eles mesmos. No entanto, percebeu-se que muitos não gostavam, ou se sentiam constrangidos, de serem chamados de artistas. Talvez, pelo peso que este termo ainda carregue consigo em sua definição, mesmo que seja errôneo ou antiquado, mas que faz com que os professores não se identifiquem com estes conceitos e representatividade no cenário da arte.



Devido ao modo de agir ou atuar em sala de aula, alguns professores se identificam facilmente com as denominações professor de Artes e arte-educador, termos mais comuns entre os profissionais da educação. Essas identificações se devem ao fato de considerarem que o papel desses profissionais é levar o conhecimento de Artes ao aluno, mostrando que suas linguagens fazem parte da vida.

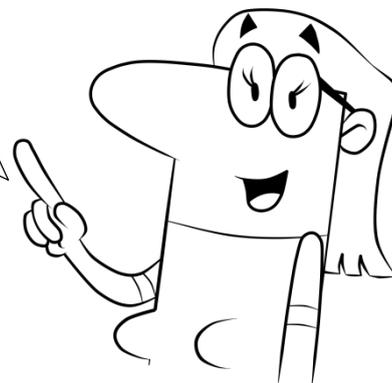


[...] eu sou professora de Artes, eu sou arte-educadora. Porque eu tento, o máximo que eu posso repassar os meus conhecimentos, para os meus alunos, de artes, eu tento envolvê-los nisso, eu tento mostrar que a arte está em todo lugar, eu tento mostrar que a arte é algo que ele vai levar para a vida dele.



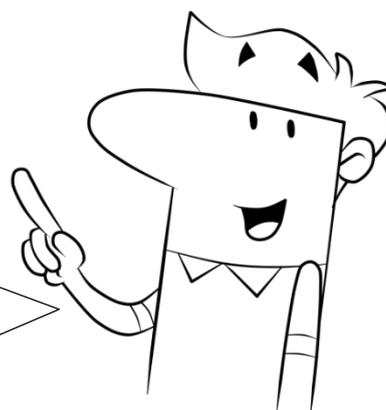
Porém, para alguns dos entrevistados, as definições estão relacionadas às limitações estruturais da instituição de ensino, ou seja, só podem ser o profissional da arte permitido pelas condições do ambiente escolar.

Eu acho que [...] a gente não tem tanto espaço pra trabalhar e a gente se restringe mais a sala de aula, infelizmente. Pelo menos é onde que eu tenho uma carga horária maior, que é o Estado, eu percebo que é mais a arte como educação mesmo. Mostrar qual a importância dela, de que forma a gente pode trabalhar. Não muito parte prática, mas tentando trazer alguma coisa daquele conteúdo que tu vai dando pro prático, mas não do jeito que tu queria, mas de acordo como dá, entendeu?

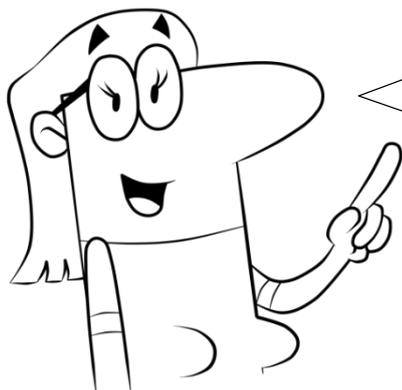


Em meio às definições questionáveis, há professores que não têm clareza, ao se identificarem enquanto profissionais atuantes no ensino de Arte. Alguns consideram que sua identidade está relacionada ao entendimento e vivência na atividade docente. O que faz pensarem no professor de Arte e o arte-educador, como profissionais que exercem diferentes funções no ensino da Arte.

[...] eu prefiro só como professor de Artes mesmo. É a minha função. A gente vai pelo que a gente está todos os dias aí. [...] o arte-educador ele está mais antenado com a questão da importância do ensino da arte na educação, todos os estudos pedagógicos. E a minha função não. É aqui e lá com os alunos mesmo, aluno de ensino básico somente.



Quando, na verdade, a diferença está mais relacionada a um período histórico em que se usava um termo em detrimento de outro. Porém, para outros professores os termos têm uma definição bem mais simples, como desuso.



Então, ao todo são 24 anos praticamente que eu já tenho trabalhando como professora de Artes. Que antes se falava em Educação Artística, mas agora, acho que já fechou que é Artes, pessoal fala professora de Artes. Então, era muito grande falar todo o nome Educação Artística, né? Aí falam professora de Artes.

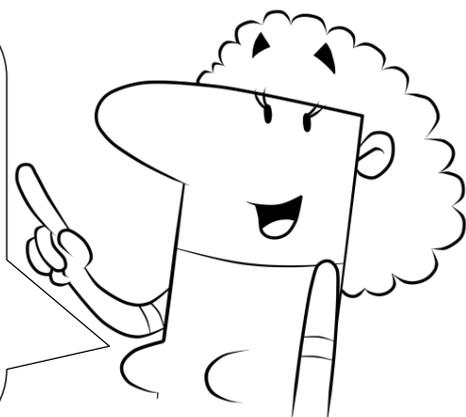
Para alguns professores a definição vai muito além das tantas terminologias criadas sobre o profissional responsável pelo ensino de Artes, é algo que está de acordo com o perfil e a atuação de cada um.



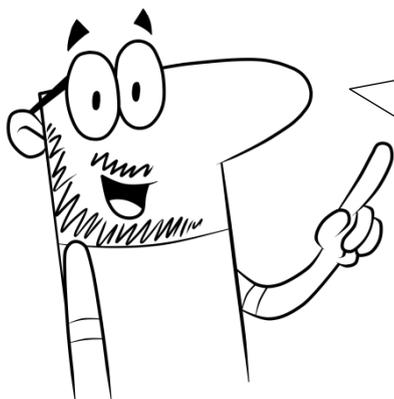
Eu acho que, talvez a definição seja um pouco mais além. Tem uma definição da etnocologia que fala o artista-pesquisador-participante, eu acho que esse é o meu perfil como professor [...] Então, eu sou artista, eu sou pesquisador, eu sou participante daquilo que eu faço. E professor com esse perfil etnocológico.

O professor-pesquisador foi um termo citado para justificar o interesse, enquanto profissional da educação, voltado às investigações das relações dos conhecimentos que permitam uma educação integrada.

Eu me considero mais professor-pesquisador, por que o que me interessa são as relações entre os conhecimentos que permite o aluno construir uma educação integrada, que seja transdisciplinar, interdisciplinar, sem dizer que fulano é muito bom em tal coisa, porque eu acho que o especialista é uma pessoa que é muito boa em uma coisa e ignorante em todas as outras [...] às vezes a gente se afunila muito numa coisa que perde uma visão mais integrada.



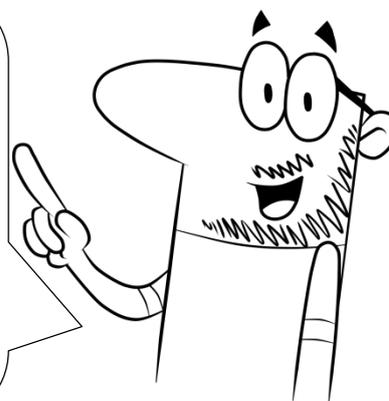
Apenas um dos interlocutores definiu-se como professor-artista por entender que o professor e o artista estão interligados, de tal maneira que, algumas vezes se confundem.



[...] eu vejo assim de uma forma tão entrelaçada o professor e o artista, cara. Porque todos os dois são propositores. Eu acho que, tanto o professor quanto o artista ele quer causar. [...] É muito louco quando tu chega com uma proposta, que tu vê assim, eles, sabe, a maioria motivada, empolgada pra fazer isso. É bem bacana. Cara eu acho que não tem diferença nenhuma entre professor e ser artista.

E as ações desenvolvidas em sala de aula e a atuação do professor são vistas como um processo artístico. E assim como o artista, o trabalho docente sensibiliza, provoca e promove reflexões e questionamentos sobre o espectador/ aluno por meio da arte.

Cara, o professor ele é um artista, bicho; não tem jeito, cara. Tu vai ter que tá aqui, tu vai ter que improvisar, tu vai ter que ter umas ideias, sabe? Ser professor é um processo artístico. [...] Como é que tu vai fazer, sabe? Fazer essas crianças viverem arte, vivenciar arte. [...] É o mesmo processo que você tem de criar uma obra, bicho. É o mesmo processo. [...] Então, pra mim professor-artistas ou artista-professor são coisas entrelaçadas [...]



Nesta concepção do fazer artístico inerente ao professor, Barbosa (1984, apud Almeida, 2009) considera que todo artista também é um educador, mesmo que não atue dentro da sala de aula, haja vista toda obra, mesmo não intencional, possui um caráter didático na formação de um gosto estético.

Para Born enquanto professora e artista, essa relação entre as profissões contribui para desmitificar a ideia que persiste sobre artista, como um ser genial ou com dom para a arte. Mas, não nega a existência dessas concepções nos espaços escolares: “atualmente ainda é visível em muitas práticas pedagógicas, a presença

dessa concepção de arte e de artista, o que incentiva os estudantes a criação de uma noção ainda modernista relativa a arte” (BORN, op. cit. p. 101). Uma concepção equivocada presente nas escolas sobre a arte e o artista que os afasta do cotidiano e da realidade dos estudantes, tornando-os intocáveis, sublimes aos olhos do espectador, inatingíveis. Uma arte vista unicamente como objeto de contemplação, feita por poucos e apreciada por uma minoria.



**Figura 04:** O professor sustentando o artista.

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

### SER ARTISTA OU PROFESSOR?

Para Forte (2013) o artista e o professor ainda se chocam em determinadas situações e os estereótipos prevalecem para separá-los e inferiorizam a docência como profissão de menor prestígio comparado ao artista (fig. 02). Embora o professor seja, muitas vezes, a atividade que garante maior estabilidade financeira em relação à carreira artística. Mesmo assim, de um lado, encontra-se o artista com sua ousadia em busca de transformações. Do outro, concentra-se o professor submetido às regras impostas pelos espaços/ instituições educacionais nas quais está inserido.

Ainda prevalece a ideia de imposições de limites que não podem ser rompidos entre as carreiras. Rachel (2013) considera como uma das possíveis interpretações para a obra de Granato<sup>9</sup>, a ideia do artista como profissão melhor que a do professor, pois o artista tem sua prática movida pela inspiração e o prazer que a vida pode proporcionar nos caminhos que segue, sem muitas preocupações. Em contrapartida, o professor é visto como alguém sério e moderado, que se dedica exclusivamente ao trabalho e aos estudos, preocupado em manter certa autoridade e respeito. Estas visões sobre as profissões garantem ao professor um fardo maior comparado ao artista. De acordo com Forte (2013, p.46), é construído um imaginário em torno do professor e do artista com a carga de significados distintos:

<sup>9</sup> “Adote o artista não deixe ele virar um professor” é uma frase emblemática de um panfleto impresso em 1977 pelo artista Ivald Granato, no qual Denise Pereira Rachel faz várias interpretações em sua tese de mestrado de mesmo nome.

Muitas vezes esse imaginário é o professor como aquele que é responsável por ensinar, fazer-se entender e fazer com que os alunos entendam o conteúdo a ser passado, e o artista aquele que é livre para se expressar, que pode viajar em pensamentos e produzir subjetivamente aquilo que compreende da vida (FORTE, 2013, p.46).

Para Almeida tornar-se artista está atrelado a outros fatores que vão além da escolha pessoal: “ser artista depende não só de uma decisão individual e da ação educativa, mas também de fatos condicionados e construídos socialmente”. (ALMEIDA, 2012, p. 145). A autora destaca em sua pesquisa que a escolha dos artistas-professores pela carreira docente, em paralelo a carreira artística, se dá pela certeza de que ser professor é a carreira que melhor permite conciliar com o fazer artístico. E ressalta que “o ensino dentre as inúmeras possibilidades de trabalho, é aquela com que mais se identificam” (ALMEIDA, 2009, p. 71). Neste sentido, Almeida pondera que, infelizmente, não há muitos caminhos a seguir que garanta certa estabilidade, pois “Para quem faz arte, acaba sendo uma das poucas alternativas possíveis. Viver de arte é praticamente impossível, mas também não se pode deixar de fazer” (ALMEIDA, op.cit, p. 72).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa que deu origem a este artigo investigou sete professores de escolas públicas de Belém, com o objetivo de analisar a relação da atividade docente e o fazer artístico. E, sabendo da importância de ambas as atividades para o ensino da Arte, buscou-se entender as razões que, muitas vezes, impedem com que isto aconteça.

A hipótese inicial levantada, para a pesquisa, era a de que haveria nas escolas públicas de Belém, dois profissionais responsáveis pelo ensino da Arte, baseados em conceitos simples relacionados ao seu fazer artístico. O primeiro seria o professor artista, que desenvolveria tanto a docência quanto o fazer artístico, de forma equilibrada e complementar. Enquanto o segundo, o professor de Arte, desenvolveria a atividade docente afastada do fazer artístico.

As falas dos entrevistados constataram que, dos sete professores de Arte, apenas um identificou-se com o termo professor-artista, por considerar o artista e seu processo, como uma atividade inerente à ação docente. Enquanto os outros entrevistados preferiram definições, como professor de Arte ou arte-educador. Aqueles

que se identificaram, desta maneira, possuíam um fazer artístico reduzido ou inexistente.

Outras definições foram utilizadas pelos professores, para justificar sua prática em sala de aula. Estes profissionais possuíam uma rotina de trabalho artístico desenvolvido fora do ambiente educacional, que lhes permitiam relacionarem com a prática docente. Embora os professores considerassem o fazer artístico importante para a docência, nem todos tinham tempo ou interesse para desenvolvê-lo. Constatou-se, por meio das entrevistas, que a presença do professor-artista, como profissional que desenvolve a docência e o fazer artístico, de maneira equilibrada, foi praticamente inexistente nas escolas públicas investigadas, tendo como justificativa a rotina do professor que toma grande parte do tempo dentro e fora da sala de aula. Outros, porém, estão satisfeitos desenvolvendo unicamente a docência, não identificando com as características do artista. Desse modo, o fazer artístico torna-se uma atividade desnecessária ao ensino da Arte.

Este artigo analisou os conceitos em torno do professor-artista e os personagens que o compõem (professor e artista) e as relações de conflitos existentes entre essas atividades na área da arte. Os conflitos apresentados na pesquisa, entre o professor e o artista, estão relacionados diretamente a papéis estereotipados estabelecidos socialmente e que colocam estes profissionais em diferentes categorias na área da arte. Mesmo assim, a cooperação entre as atividades garante maiores benefícios para o ensino da Arte. E, embora o professor seja visto como atividade inferior ao artista, que ainda se tem ligado a ele a figura do gênio com habilidades sobre-humanas que nem todos possuem, dando à arte características de exclusão. Mas, a docência é vista como a profissão que garante, muitas vezes, maior estabilidade financeira.

Os resultados parciais desta pesquisa são importantes para o ensino da Arte em Belém, pois mostram a sua realidade a partir das falas dos principais responsáveis por seu ensino, que vivenciam diariamente as dificuldades e os méritos desta profissão, que vai muito além da simples estabilidade financeira, mas da troca de experiências, vivências com o aluno e da possibilidade de transformação da realidade por meio da educação.

Este é apenas um estudo parcial que pode se desdobrar em inúmeras pesquisas sobre os profissionais da educação em Arte de Belém. Esta pesquisa traz,

como contribuição, o entendimento da importância da relação da docência com o fazer artístico para a promoção de um ensino de Arte mais significativo, mesmo diante das dificuldades e empecilhos que a atividade docente possui. Também mostra o quão pode ser diversificada a identidade dos profissionais responsáveis pelo ensino da Arte, em escolas públicas, mesmo que tenham formações semelhantes, pois suas identidades são constituídas a partir do contexto em que se dá sua atuação docente e as informações, pesquisas e experimentações artísticas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Ser Artista, Ser Professor: razões e paixões do ofício**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos/ acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.

BORN, Patriciane Teresinha. **Entre a docência e o fazer artístico: formação e atuação coletiva de professoras artistas**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2012.

CALDAS, Felipe. Professor – Pesquisador – Artista: uma profissão ou um terrível engano? **Revista Panorama Crítico**, [S. l.], ed. 8, out./nov. 2010.

EUSSE, Karen Lorena Gil; BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. A prática pedagógica como obra de arte: aproximações à estética do professor-artista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [S. l.], v. 38, ed. 1, p. 11-17, jan./mar. 2016.

DUARTE JR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Ágere).

FERRAZ, Maria Heloisa De T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino da Arte: fundamentos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FORTE, Marcelo. **Atravessando territórios: fazendo-se docente-artista no processo de formação**. 2013. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) - Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MARTINS, Mirian Celeste. Aquecendo uma transformação-ação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 49-60.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista não deixe ele virar professor**: reflexões em torno do híbrido professor performer. Dissertação (Mestrado em Arte) – Instituto de Ciências da Arte, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2013.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v.16).

RODRIGUES, Ailson. **A atuação de professores de Artes**: um estudo de caso sobre a prática docente e o fazer artístico em escolas públicas de Belém. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

SELBACH, Simone. **Arte e Didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção Como Bem ensinar/ coordenação Celso Antunes).

## REFLEXOS E REFLEXÕES – AS TRÊS FACES DO ESPELHO NEGRO

Bruno Matos <sup>10</sup>  
bservulo@hotmail.com

“O espelho negro” da abertura é o espelho que você encontrará em cada parede, em cada mesa, na palma de cada mão: a tela fria e brilhante de uma tv, de um monitor, de um smartphone (Charlie Brooker).

*Ao leitor, um alerta:*

*É preciso olhar-se no espelho, primeiramente. Olhe-se por completo e tente responder: Qual é sua essência? Onde está a su'alma?*

*A leitura desse artigo talvez provoque um pouco de aceitação ou de recusa dos argumentos desenvolvidos. Talvez queira, ao invés de ler, tomar um suco de laranja ou assistir a um filme. Mas, deixo claro, se espera encontrar nessas linhas discursos prontos e acabados, é provável que se decepcione. Faço aqui um exercício mental, um recorte de “coisas” que podem ou não chegar a algum lugar (meu objetivo nem é chegar a algum lugar, logo eu que tenho dúvidas sobre qual é a partida). Eu apenas penso e se pensar predispõe existência, então pode ser que eu exista, que meu verbo exista e faça eco. Falo tudo isso porque também me olhei no espelho e descobri que faço isso todos os dias (in)conscientemente, procurando entender ou achar, ao menos, parte da minha existência, a minha essência.*

*Como disse antes, a vida é feita de escolhas. E toda escolha demanda uma perda. Reconhecer que escolheu e que perdeu é o primeiro passo para entender como e quem somos. Isso não significa que não podemos mudar, mas voltar...bom, isso é uma divagação para outro momento. O que me proponho a discursar foi uma escolha (difícil, por sinal), mas estou ciente e feliz com a perda (de não escolher a outra “coisa”) também. Essa “coisa” surgiu a partir do instante em que questioneei a minha alma, e fiz isso diante de um espelho. Descobri que, na nossa sociedade pós-moderna (é possível dizer assim?) ou contemporâneo, somos obcecados por espelhos, talvez nem tanto por espelhos, mas por seu reflexo e o que ele nos releva, releva? Ou esconde? Afinal, “Narciso acha feio o que não é espelho”, numa referência ao Caetano Veloso. Ou melhor, vemos nos reflexos o que desejamos ver e camuflamos o indesejável ou pouco aceito.*

*A literatura há muito tem por esse tema um fecundo terreno (que me fascina demasiadamente), como se ela própria estivesse em busca de sua reflexão, do seu reflexo.*

---

<sup>10</sup> Doutorando em artes, pelo Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) UFFA. Professor do Instituto Federal do Amapá (IFAP).

Busquei, desse modo, em meu repertório cultural, obras que falassem sobre o assunto e encontrei uma infinidade delas. A “coisa” começou a tomar conta de mim. Escolhas começaram a ser feitas e caminhos foram traçados de maneira direta ou paralelística. Foi na tela de um computador, tela negra de um celular (e em algumas divagações) que encontrei o motivo para escrever sobre o tema: o espelho e o uso da tecnologia numa leitura de *Black Mirror* (não por acaso, um espelho negro da vida, do homem e da sociedade). Pronto! Eis que surgem reflexos embaçados a serem esclarecidos.

Muito do que escrevo é sobre minh'alma também, e desse malfadado exercício de se olhar no espelho, de sentir-se preso por uma teia narratológica. Aqui, querido leitor, também é preciso se perceber, se enredar nessa trama. E as escolhas de seguir, parar, pular e voltar, dependem única e exclusivamente de você. Não prometo respostas, mas apresento (re)(in)flexões.

#### DEFIFRA-ME OU TE DEVORO<sup>11</sup>

1- 😊 😊 🐱 😬 😊 😊 😊 😊 🐱 🐾 😊 😊 🐱 😊 😊 😊 😊  
 🐱 🐱 😬 🐱 😊


Tirésias, contudo, já havia predito ao belo Narciso que ele viveria apenas enquanto a si mesmo não se visse... Sim, são para se ter medo, os espelhos (Guimarães Rosa, *O Espelho*).

Como é terrível saber, quando o saber de nada serve a quem possui (Tirésias, *Édipo-Rei*).

<sup>11</sup> =A 😊=B 🐱=C 😬=D 😊=E 🐾=F 😊=G 😊=H 😬=I 🐱=J 😊=K 😊=L 😬=M =N 😊=O  
 😬=P 🐱=Q 🐱=R 🐱=S =T 🐾=U 🐱=V 🐱=X 🐱=Z 🐱=W 🐱=Y

Imagem 01: Narciso de Michalângelo Caravaggio



Fonte: I FOLOSOFIA, [2018]

Para Narciso, mirar-se em seu reflexo foi a sua destruição. Se o espelho para alguns é o reflexo daquilo que gostamos ou não gostamos, até que ponto o espelho nos reflete? No mito de Narciso, o personagem de beleza única se apaixona pela própria imagem, que o leva a definhar, pois aquele belo reflexo torna-se inatingível. Há nessa história uma visão sombria sobre o *status* da beleza, mas acima de tudo, da nossa condição humana, de como nos enxergamos, de como gostaríamos de ser e, claro, da busca incessante pelo outro ser, nesse caso, igualmente belo, igualmente único... o que destruiu Narciso, não foi sua beleza, foi sua solidão, foi o fato de buscar sem encontrar sua essência, sua igualdade com a face refletida no espelho. Está aí o verdadeiro conceito de amor platônico<sup>12</sup>: a busca incessante do seu outro ou do que é inacessível.

Difícilmente saímos de casa, sem antes consultar o espelho, e mesmo que não perguntemos “espelho, espelho meu, há alguém mais bela(o) do que eu”? Ao consultá-lo estamos internamente em busca dessa pergunta ou resposta eterna. Em *Psicanálise dos contos de Fadas* (2002), Bruno Bettelheim, aponta:

O narcisismo da madrasta é demonstrado pela sua busca de confirmação quanto à beleza no espelho mágico muito antes da beleza de Branca de Neve eclipsar a dela. Quando a rainha consulta o espelho quanto a seu valor - i.e., a beleza - repete o tema antigo de Narciso, que só amava a si mesmo, de tal forma que foi tragado pelo auto-amor (BETTELHEIM, 2002, p. 217).

---

<sup>12</sup> Segundo Aristófanes, havia inicialmente três gêneros de seres humanos, que eram duplos de si mesmos: havia o gênero masculino masculino, o feminino feminino e o masculino feminino, o qual era chamado de [andrógino](#). Assim, aqueles que foram um corte do andrógino, sejam homens ou mulheres, procuram o seu contrário. Isto explica o amor [heterossexual](#). E aquelas que foram o corte da mulher, o mesmo ocorrendo com aqueles que são o corte do masculino, procurarão se unir ao seu igual. Aqui [Aristófanes](#) apresenta uma explicação para o amor [homossexual](#) feminino e masculino. Quando estas metades se encontram, sentem as mais extraordinárias sensações, intimidade e amor, a ponto de não quererem mais se separar, e sentem-se a vontade de se "fundirem" novamente num só. Esse é o nosso desejo ao encontramos a nossa *cara metade*. (Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/O\\_Banquete](https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Banquete)). (acesso em 13/08/19)

Imagem 02: Espelho, espelho meu



Fonte: MSDIARIO, [2006]

De certo, depende do olhar, que também é um espelho. Pode ser uma imagem distorcida, real, mas, quando não nos enxergamos naquela imagem vem à tona todas as decepções, as frustrações, desilusões da imagem. Ou seria nossa própria frustração em relação à vida, ao corpo, e ao espírito?

Para Bene Martins,

(...) caberia ao indivíduo, ao defrontar-se com o espelho, por mais estranho que pareça, especular o espelhado sob outros ângulos, perceber a sutileza do não revelado. Negar o que pensa ver, meio refletido, só gera angústia. Ao contrário, olhar-se vesgamente, de soslaio ou mirando-se como se narciso fosse, é lenitivo, satisfatório por instantes! Mas, os vieses não percebidos permanecem e se impõem. A relação da pessoa com espelhos deve ser de desconfiança. Aquela figura que fita com olhar perscrutador, deseja manter a pessoa alerta. Alerta sobre outras facetas que estão por vir, chamam a atenção para o tempo fugidio, evidenciado nas marcas da face, das cicatrizes do corpo, das perdas, das paixões interrompidas, num olhar nostálgico. Tudo envolto numa aparência equilibrada com o passar dos anos. Estas, não devem incomodar, são fases inevitáveis do viver (MARTINS, p. 12, 2018).

Rejeitar o que se vê, com esse soslaio, com essa visão vesga, pode ser desastroso, pois nega-se a própria essência, não do corpo (que é fugidio) mas do que somos. O tempo provoca marcas no corpo (nem sempre agradável à convenção social), mas são como as cicatrizes de uma batalha, contam uma história. Não há como fugir, “são fases inevitáveis do viver”.

SE VOCÊ CONCORDA...

OU

CONTINUE

PULE DOIS PARÁGRAFOS

O espelho sempre esteve ligado ao misticismo. Na cultura judaica, em uma casa enlutada, todos os espelhos devem ser cobertos por um manto negro. Acredita-se, quando uma alma deixa esse mundo, fica um vácuo e esse vazio está propenso a ser preenchido por forças obscuras. O espelho é capaz de atrair espíritos malignos que mesmo invisíveis a olho nu, pelo ou no espelho é possível ter um vislumbre de seu reflexo. Talvez possamos interpretar essa ideia em um nível psicológico: não seriam esses nossos demônios interiores? Esses “fantasmas” que visitam o enlutado são os arrependimentos, a culpa, a raiva, a dor... Não é incomum daqueles que sofrem pela perda, olhar duramente para si e enxergar a insuficiência, as pendências, a incapacidade e a própria agonia por achar que poderia ter feito melhor e não o fez. Por isso, olhamos para o espelho na busca de encontrar respostas para nós mesmos. “Espelho, espelho meu...”, usa-se a terceira pessoa para a dita resposta, mas o que se vê é o reflexo de si mesmo (quem pergunta é a mesma pessoa que responde). Nossas perguntas e nossas respostas estão dentro de nós, um embate que, na maioria das vezes, não tem fim. Uma tentativa de dar voz a outro dentro de nós mesmo. Então, cobrimos os espelhos, para não enxergar o sombrio que nos espreita.

Outra explicação, digamos mais próxima da discussão acerca da beleza e do que enxergamos, é que durante o luto, o espelho é encoberto. Talvez, para disfarçar a beleza esvaindo-se de um corpo, agora, em decomposição, ou seja, cobrir o espelho serve também para evidenciar o efêmero da vaidade pessoal.

Por outro lado, falando em misticismo, lendas e literatura, não podemos esquecer o mito criado por Bram Stoker, Drácula (1897). Nessa peça, o personagem Drácula não pode ter sua imagem refletida no espelho. Uma leitura possível para esse personagem seria a condição espectral do monstro.

Imagem 03: Vampiros no espelho



Fonte: Blog - ZONA33, [2018]

O espelho, na verdade, é uma ilusão ou uma representação da sua condição sobrenatural, ou seja, o objeto poderia mostrar sua verdadeira condição como ser monstruoso, uma criatura incorpórea, uma denúncia de sua face sobrenatural. O espelho passa a ser uma representação imagética do corpo. E quantos de nós não olhamos o reflexo e o encaramos como uma representação feia? Às vezes monstruosa? Essa dismorfia corporal é tão comum que desejamos deixá-la presa, esquecer que existe. A raiva nos consome e quebramos o espelho para ter sete anos de azar.

Se há um desejo de não se enxergar no espelho (como Drácula), por que não esconder a nossa própria imagem, como Dorian Gray? Como sabemos, Dorian Gray - no conto de 1891 de Oscar Wilde - tem um retrato de si mesmo que envelhece e mostra o impacto de seus excessos em vez de seu próprio rosto.

Imagem 04: O retrato de Dorian Gray



Fonte: Blog - MIXTUREBA, [2019]

As transformações vivenciadas pelo personagem são transferidas para a imagem/pintura de Dorian, bem como suas maldades, suas desvirtudes, ganâncias, deslealdades e amoralidades (substantivos todos passíveis de se manifestarem a quaisquer dos homens). Voltamos, com Dorian Gray, ao mito de Narciso. O personagem de Oscar Wilde, ao ver sua imagem envelhecida e reconhecendo todos os seus delitos, pecados, decide destruir o último vestígio de sua consciência, cai em desespero, pega uma faca e apunhala o retrato. Os servos da casa, ao entrar, descobrem um corpo desfigurado, envelhecido e esfaqueado no coração. Era seu mestre Dorian. Narciso, também definha, desfigura-se com o tempo e por fim morre.

Convém relacionar, que assim como o espelho na casa de um enlutado, o retrato de Dorian Gray também está escondido e acortinado, há, portanto, o medo de ver o que

realmente é ou há naquele bem ou maldito espelho. A imagem torna-se monstruosa e negada. Apunhalando a imagem negada, Dorian apunhala-se. Drácula não transmite sua verdadeira representação no espelho, porque não deseja que haja a perda da imagem criada e bela, que criou para seduzir, agradar e apreciar. Ora, falamos de mitos ou falamos de nós mesmos? Quando olhamos para o espelho e desejamos “o espelho, espelho meu...” na maioria das vezes, o fazemos para agradar o outro e a nós mesmos. E tudo desemboca em uma vaidade: Narciso, Drácula, a bruxa bela, Dorian Gray e... nós. Afinal, nós também somos narrativas. Narrativas ambulantes e em construção permanente. E o ato de olhar-se no espelho, pode ser o começo ou o fim do processo vivencial.

Podemos admirar por horas nossa imagem e nos apaixonar por ela (Narciso), podemos esconder nossos temores, nossos medos e nossa pseudo-verdadeira identidade e criar uma ilusão (Drácula), fugir dos espelhos (espelho coberto por um manto negro) ou mesmo quebrá-lo ou apunhalá-lo (Dorian Gray).

2- 😞 🐱 😊 😄, 🐱 😊 🐱, 🎃 😊 😊 😊 : 🐱 😊 😊 😊  
 😊 😊 😊 🐱 😞 😊 😊 😊 😊 😊 🐱 😊 😊 😊 😊 😊 😊 🎃 😊 😊


O mestre Machado de Assis, em seu livro *Papeis Avulsos* (1882), com o conto *O Espelho*, descortinou parte da natureza humana: que nós, homens, somos dotados de duas almas, interior e exterior (essência e aparência). Expõe o papel que desempenhamos na vida em coletividade e os conflitos internos que isso ocasiona. A psicologia explica que somos seres duais, e essa dualidade, em um determinado momento, entra em conflito de forma consciente ou inconsciente. Esse duplo está diretamente ligado ao como os outros nos veem e o que realmente achamos que somos. O conto de Machado narra a história de Jacobina e uma nova teoria da alma humana. Durante uma conversa, a personagem principal, indagada sobre

a questão, relata sua experiência. Uma história de descoberta e assombro. Para a personagem, o ser humano é dotado de duas almas conflituosas: a essência e a aparência.

Na época em que a narrativa é relatada, Jacobina era pobre e havia sido recentemente nomeado alferes. Os familiares, evidentemente, ficaram muitos felizes e orgulhosos. Certo dia, a tia de Jacobina, convida-o para passar alguns dias em seu sítio e pede que leve consigo sua farda de alferes. No começo, Jacobina tenta resistir à transformação e pede que continuem a chamá-lo de “Joãozinho”, mas, com o tempo, cede, e sua alma exterior o domina. A tia insiste em chamá-lo apenas de “senhor Alferes”, assim como os empregados da casa. Em um determinado momento, suas duas almas são confrontadas quando Jacobina recebe de presente um espelho de sua tia Marcolina. O objeto se destaca em relação aos demais da casa. Resolve, então, deslocá-lo em seu quarto. É aí que a transformação se completa e um’alma sobressai à outra: “o alferes eliminou o homem” (ASSIS, 2006, p. 138). Ora, convém um breve comentário acerca dessa cena: são muitas as situações sociais em que essa alma exterior prevalece. Em nossa sociedade, o *status* social sempre exerceu excepcional valor, ignorando, quase que por completo, o que realmente somos e até o que queremos ser. Muitas pessoas utilizam *as fardas=farsas=falsas* como um modo ou fonte de conquista dos direitos e do respeito. Essas *fardas=farsas=falsas*, que podem ser visuais (paletó) ou subjetivas (os títulos), sempre estiveram presentes e sempre estabeleceram os limites de acesso, de substrato, de respeito, orgulho e, claro, da vaidade.

Jacobina, perde por fim, a alma interior e sucumbe ao valor da farda. Muda-se, portanto, tudo. Sua essência e, evidentemente, sua postura, seu modo de falar e até a maneira como enxerga o mundo. Uma transformação completa e, na maioria das vezes, irreversível. Certo dia, tia Marcolina parte em visita a uma de suas filhas que se encontrava doente. Os criados fogem, deixando Jacobina isolada. Sem a idolatria do olhar do outro, ao fim de oito dias, resolve fazer aquilo que não havia feito antes: olhar-se no espelho. O que ele vê é uma imagem difusa, vaga e sem nitidez: “A realidade das leis da física não permite negar que o espelho reproduziu-me textualmente (...) mas tal não foi a minha sensação” (ASSIS, 2006, p. 142). A personagem resolve fazer um teste: veste novamente a farda de alferes e, ao se deparar em frente ao espelho, a imagem volta a ter contornos e nitidez. É, por fim, reestabelecida. O espelho supria a necessidade do olhar do outro. O parecer detinha maior importância que a natureza do ser.

O conto se destaca por apresentar questionamentos importantes acerca do papel social que exercemos e de como nos vemos e como os outros nos veem. É importante dizer

que o homem não é totalmente imune a esse processo. Não é possível culpar apenas o que a sociedade exige de nós, pois, se por um lado ela exige, nós também a aceitamos e, por vezes, a reproduzimos e enalteçemos essa alma exterior. Mas, a verdade é que a sociedade acolhe sim essa alma, e defende as vaidades ilusórias como marca a ser deixada pelo homem e como trampolim para um *status social*. Há, portanto, uma postura de imposição, e também de aceitação e submissão. Alfredo Bosi elucida no artigo *A máscara e a fenda*:

A consciência de cada homem vem de fora, mas este “fora” é descontínuo e oscilante, porque descontínua e oscilante é a presença física dos outros, e descontínuo e oscilante o seu apoio. Jacobina só conquistará a sua alma, ou seja, a auto-imagem perdida, quando fizer um só todo com a farda de alferes que o constitui como tipo. A farda é símbolo e é matéria do status. O eu, investido do papel, pode sobreviver; despojado, perde o pé, dispersa-se, esgarça-se, esfuma-se. Não tem forma, logo não tem unidade. Ter status é existir no mundo em estado sólido (BOSI, 2000, p. 99).

Como afirma Bosi, a personagem Jacobina, descobre suas almas, confirma, a partir do teste, a existência dessas duas almas (seu maior aprendizado), mas opta por manter a exterior. Pois considera mais importante como o indivíduo é visto pelo olhar do outro. O papel desempenhado pelo espelho é o de revelador, a revelação de uma vaidade que sem a qual não há prestígio. Se a alma interior é a identidade do ser, a alma exterior é identidade social necessária.

DECIDA:

CONTINUE

OU

PULE A PARA O 2º PARÁGRAFO DA PÁGINA  
SEGUINTE

No começo da narrativa de Guimarães Rosa, há um diálogo direto como o leitor, uma interação. Técnica bastante utilizada por outros escritores (como Machado de Assis) e que se mantém até o final do conto. Um diálogo direto e explícito. Como já dissemos antes, não é uma novidade, pois todo texto estabelece um diálogo. Quem escreve, escreve para dizer algo a alguém<sup>13</sup>. Umberto Eco afirma:

[...] Tenho me perguntado muitas vezes: escreveria ainda se me dissessem, hoje, que amanhã uma catástrofe cósmica destruirá o universo, de modo que ninguém poderá ler aquilo que hoje escrevo? Em primeira instância a resposta é não. Por que escrever se ninguém vai poder ler? Em segunda instância, a resposta é sim, mas somente porque nutro a desesperada esperança de que, na catástrofe das galáxias, alguma estrela possa sobreviver e amanhã alguém possa decifrar os meus signos. Então escrever, mesmo na véspera do Apocalipse, ainda teria um sentido. Só se escreve para um leitor. Quem diz que escreve apenas para si mesmo não é que minta. É assustadoramente ateu. Até mesmo de um ponto de vista rigorosamente

<sup>13</sup> Estarei eu tentando dizer algo a alguém? De alguma forma sim. Importa falar dessa interação, porque busco fazer desse texto uma forma também interacionista com meu leitor.

laico. Infeliz e desesperado aquele que não sabe se dirigir a um leitor futuro (ECO, 1979, p. 3004-3005).

Há uma tentativa de chamar a atenção para o *caso* do espelho, não apenas por um viés ficcional, mas científico. Nota-se (e isso serve para qualquer leitor do conto) que estamos lendo ou nos enxergando na história, participando dela conforme transcorre seus argumentos. Falando em argumentação, especificamente nesse conto, Rosa nos leva a refletir não apenas por meio de uma narrativa ficcional, mas de uma tese. Ora, não estaria eu, agora, buscando (tentando, para ser mais claro) encontrar uma tese argumentativa?

Se quer seguir-me, narro-lhe; não uma aventura, mas experiência, a que me induziram, alternadamente, séries de raciocínios e intuições. Tomou-me tempo, desânimos, esforços. Dela me prezo, sem vangloriar-me. Surpreendo-me, porém, um tanto à-parte de todos, penetrando conhecimento que os outros ainda ignoram. O senhor, por exemplo, que sabe e estuda, suponho nem tenha idéia do que seja na verdade — um espelho? Demais, decerto, das noções de física, com que se familiarizou, as leis da óptica. Reporto-me ao transcendente. Tudo, aliás, é a ponta de um mistério. Inclusive, os fatos. Ou a ausência deles. Duvida? Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo (ROSA, 2005, p. 77).

No conto roseano, em um momento de singular estranheza, a personagem se depara com a própria imagem e se assusta com o que vê. Não se reconhece. Ao contrário, vê apenas o reflexo de um monstro, uma monstruosidade que foi ou é negada. Como se o personagem estivesse enxergando a si mesmo e sua natureza repreendida ou reprimida:

Sou do interior, o senhor também; na nossa terra, diz-se que nunca se deve olhar em espelho às horas mortas da noite, estando-se sozinho. Porque, neles, às vezes, em lugar de nossa imagem, assombra-nos alguma outra e medonha visão. Sou, porém, positivo, um racional, piso o chão a pés e patas. Satisfazer-me com fantásticas não-explicações? — jamais. Que amedrontadora visão seria então aquela? Quem o Monstro?

(...) Não se costumava tapar os espelhos, ou voltá-los contra a parede, quando morria alguém da casa? Se, além de os utilizarem nos manejos da magia, imitativa ou simpática, videntes serviam-se deles, como da bola de cristal, vislumbrando em seu campo esboços de futuros fatos, não será porque, através dos espelhos, parece que o tempo muda de direção e de velocidade? (ROSA, 2005, p. 78).

O personagem observa-se e faz inclusive alusão a uma credence ou conhecimento popular a respeito do espelho e dos assombros que nele se escondem, mas este personagem-narrador é cético, racional e pisa “o chão a pés e patas”. O narrador fala de *patas* porque em um determinado momento na história, este faz relação com um bicho, uma onça para ser mais específico. É a revelação da sua animosidade. Particularmente, acredito nos nossos demônios interiores e nos nossos instintos mais primitivos e selvagens armazenados, escondidos nos recônditos da alma. Nossas pulsões de vida e de morte, tão exaustivamente reprimidas por questões sociais e culturais. Ao se deparar com o espelho, talvez, o que se viu foi sua versão

mais animalesca. A perplexidade está não na presença do monstro, e sim na descoberta da monstruosidade, no fato de sua imagem refletida ser de um demônio abstrato.

Sendo talvez meu medo a revivescência de impressões atávicas? O espelho inspirava receio supersticioso aos primitivos, aqueles povos com a ideia de que o reflexo de uma pessoa fosse a alma. Via de regra, sabe-o o senhor, é a superstição fecundo ponto de partida para a pesquisa. A alma do espelho – anote-a – esplêndida metáfora (ROSA, 2005, p. 78).

O que se reflete é, acima de tudo, a alma. De modo que o que se vê no espelho é assustador. Os adjetivos empregados pelo narrador não se referem à formação corpórea ou disforme da figura, e sim de sua condição aurática dos aspectos intangíveis, não palpáveis (desagradável, repulsivo, hediondo):

E o que enxerguei, por instante, foi uma figura, perfil humano, desagradável ao derradeiro grau, repulsivo senão hediondo. Deu-me náusea, aquele homem, causava-me ódio e susto, eriçamento, espavor. E era – logo descobri... era eu, mesmo! O senhor acha que eu algum dia ia esquecer essa revelação? (ROSA, 2005, p. 80).

Há, a partir daí, por parte desse narrador, uma autocrítica, uma inquietação não incomum à maioria das pessoas. O espelho não é apenas o confidente, é o reconhecimento de como o ser humano (a depender do olhar e até da própria condição existencial) pode ser refletido.

Desde aí, comecei a procurar-me – ao eu por detrás de mim – à tona dos espelhos, em sua lisa, funda lâmina, em seu lume frio. Isso, que se saiba, antes ninguém tentara. Quem se olha em espelho, o faz partindo de preconceito afetivo, de um mais ou menos falaz pressuposto: ninguém se acha na verdade feio: quando muito, em certos momentos, desgostamo-nos por provisoriamente discrepantes de um ideal estético já aceito. Sou claro? O que se busca, então, é verificar, acertar, trabalhar um modelo subjetivo, preexistente; enfim, ampliar o ilusório, mediante sucessivas novas capas de ilusão (ROSA, 2005, p. 81).

O espelho de Guimarães Rosa pode ser lido como o preenchimento de uma lacuna deixada no conto de Machado de Assis. Enquanto o personagem Jacobina, em meio a sua discussão, sobre a natureza inferior e exterior, termina sua história sem encontrar sua verdadeira natureza, o narrador de Rosa, acha-se, encontra-se, vê-se. Isso tudo depois de descobrir refletida sua natureza exterior. Este narrador seria mais realista, mais pé no chão mesmo, ao não negar o que viu, ao aceitar o duplo de si, reflete sobre esse outro aspecto do ser envolto em sombras da existência, além de preferir ilusões outras. Embora estas sejam bem-vindas, vez por outra, mesmo que passageiras, para amenizar possíveis incômodos.

Sua natureza exterior é corrompida, danificada pelo universo social, ou seja, deparou-se com sua imagem, contudo, tratava-se de outra pessoa. Há a caracterização do

duplo, como sendo a revelação do outro dentro de si, um outro desprovido de beleza, uma desagradável imagem de si mesmo. É, portanto, um movimento contrário ao mito de Narciso. Ele, então, começa a procurar-se, “ao eu por trás de mim” (ROSA, 2005, p. 116). E nesse ponto, o espaço deixado no canto Machadiano, se preenche. O protagonista roseano não se conforma com a situação e busca reencontrar seus traços identitários – ou a busca pela alma interior. A personagem fita-se no espelho e com a consciência restabelecida, começa a enxergar a luz. Ele acredita que aquilo que os outros atribuem e acham dele é apenas o exterior e distorcido em relação àquilo que verdadeiramente é. Assim reavê sua subjetividade na figura do nascimento de uma flor. A realidade exterior é uma ilusão (ver *Black Mirror*), uma “capa de ilusão”, e o sujeito moderno ou não, sempre se inseriu dentro dessa dicotomia, na maioria das vezes, subjugado pela alma exterior, agarrado às máscaras ilusórias (à *fardas=farsas=falsas*), com medo de ser descoberto no baile de máscara. Ao final, o narrador pergunta: “Você chegou a existir?” Existimos realmente ou vivemos essa ilusão, seja por imposição ou aceitação do que preferimos ver refletido?

O terceiro conto a que recorro para estabelecer relações temáticas e que busco traçar ideias sobre a reflexão do eu, também se chama, *O Espelho* e foi escrita por Jose J. Veiga no livro *Objetos turbulentos* (1997). É importante dizer, que a escolha dos contos, não partiu apenas do nome (iguais em todos os contos), e sim de uma ideia principal ou imagem-força (série britânica *Black Mirror*) a qual me remeteu a outras obras da literatura universal e brasileira, escondidas e latentes no meu espaço memorialístico, até então, sem uma relação direta com outras referências (ou pelo menos nunca havia estabelecido, até esse momento). Evidentemente, muitas obras discutem o tema, mas que não caberiam dentro de um único artigo (perdoem-me os outros grandes da literatura).

O conto de José J. Veiga é narrado em terceira pessoa e relata que determinado objeto foi encontrado por um belchior em uma casa abandonada e, depois comprado por um jovem casal que o colocou em um lugar de destaque na sala de visitas. O narrador, pela minha leitura, apresenta o tal objeto (o espelho) com certa prosopopeia, dando-lhe personificação. Há, nesse conto, uma espécie de sedução por parte do espelho, que seduz primeiro seu descobridor (belchior) e depois seus compradores (jovem casal). Ambos parecem hipnotizados por sua beleza, de várias maneiras. Dessa vez, não é a imagem que seduz, mas o objeto em si.

Após esse casal adquirir o espelho, colocá-lo na sala de visitas, e este se transforma em objeto de destaque, deixando todo o resto da casa nebuloso e sem vida. Tão apaixonados

pela *coisa*, deixam a vida social e passam a ficar em casa a maior parte do tempo, contemplando o artefato, hipnotizados com sua presença. Deixam, inclusive, de dormir nos quartos, apenas para continuar na presença dele espelho: “a alma do ambiente era o espelho, tudo mais eram acessórios que sozinhos não encheriam os olhos de ninguém. Sem o espelho ficaria uma sala plebeia” (VEIGA, 1997, p. 13). Em um determinado momento, o casal percebe uma mudança, não apenas em sua rotina, mas no modo como enxergavam o mundo e as coisas. O espelho estava mudando seus comportamentos. A mulher questiona: “não acha que estamos parecendo dois bobocas atrelados a este espelho?” (VEIGA, 1997, p. 14). O marido, tomado pela consciência, relata um misterioso episódio:

Um dia, quando você estava na cozinha fazendo café e eu aqui conversando com Emer e Zenaide, os dois sentados no sofá, olhei para eles para dizer qualquer coisa, tive uma sensação esquisita. Emer me perguntara sobre meninos de rua, a matança da Candelária. Quando dei minha opinião, aconteceu. Os que estavam no sofá eram Emer e Zenaide. Os que eu via no espelho, só do ombro para cima, eram outros. Esses aprovavam a matança. Não diziam isso em palavras, as palavras deles eram as de Emer e Zenaide, diziam que tinha sido um horror, uma vergonha, uma desumanidade; mas tudo soava falso. A opinião verdadeira estava nas imagens verdadeiras. Fiquei horrorizado. (...) Naquele instante o espelho mostrou-me a verdadeira alma deles (VEIGA, 1997, p. 16).

Após a revelação, a mulher relata seu desconforto e diz preferir que ele tivesse imaginado, o homem concorda, mas adverte que aquilo havia sido real. Depois retornariam ao assunto. Foram ao cinema e na volta retiraram o espelho da parede e, no dia seguinte, fecharam negócio novamente com o belchior. O objeto, até então, insignificante, passa a ter um poder sobre o casal, além de possuir uma magia, um poder sobrenatural. Esse objeto é capaz de, ao mesmo tempo, atrair o fascínio para si e também de atuar na desestabilização na vida das personagens.

Se no conto machadiano o espelho reflete a alma exterior como necessária, no conto de Veiga ele a aprisiona. A vida social passa a ser insignificante, porém, o espelho, ainda reflete as verdades escondidas, os sentimentos que, muitas vezes, escondemos nas máscaras sociais, por parecerem cruéis e desumanas, como o episódio descrito pelo marido. Ainda assim, o homem possui uma natureza humana vergonhosa. Se o espelho de Machado reflete apenas o exterior acessível e belo, no espelho de Veiga vemos o reflexo mais desumano, desconcertante. Às vezes, olhar o espelho e encontrar a verdade de nossa desumanidade é doloroso, porém necessário, pois vale dizer que foi a partir dessa descoberta que o casal sentiu a necessidade de se desfazer do espelho, voltar a ser gente com vida social. É uma escolha



presente e do futuro. As tecnologias mudam, desenvolvem-se em ritmo acelerado e o futuro se apresenta de uma maneira inimaginável (porém, possível) na tela, uma tela negra que se quebra quando as verdades são apresentadas. Narciso, por fim, morre.

A série britânica *Black Mirror* apresenta um espelho quebrado e negro. O espelho de uma tela negra de um computador, ou de um smartphone. A imagem também pode ser lida como uma teia de aranha e, como tal, ligadas por fios com a intenção de capturar sua presa. Somos, de alguma forma, capturados pela rede (de computadores, de intrigas, de narrativas interligadas), uma tessitura, um texto... (visual e gráfico).

Imagem 05: Espelho negro quebrado



Fonte: INVISIONAPP, [2018]

Ao misturar tecnologia, ficção científica e questões humanas, sem entrar no mérito da técnica, a série se tornou grande sucesso com histórias originais. Trata-se de um reflexo, um reflexo quebrado e negro da condição humana. Suas histórias, seus relatos, são construídos para o entretenimento, somos envolvidos por uma narrativa, muitas vezes imperceptíveis, da natureza humana. Charlie Brooker, produtor e criador da série, afirmou: “Cada episódio tem um elenco diferente, um cenário diferente, até mesmo uma realidade diferente, mas todos tratam da forma que vivemos agora – e da forma que podemos estar vivendo daqui a 10 minutos se formos desastrados”. (BROOKER, 2011).

Os temas em *Black Mirror* são sombrios, especulativos e, satíricos, que examinam a sociedade contemporânea a respeito das consequências imprevisíveis do uso da tecnologia. Os dramas são psicológicos, com conflitos pessoais, sociais sem perder seu caráter emotivo e, por vezes, *blockbuster*<sup>14</sup>. Nesse universo temático e figurativo é possível traçar paralelos temáticos entre os 19 episódios em 4 temporadas (até o momento) e um filme interativo.

---

<sup>14</sup> *Blockbuster* é uma palavra de origem inglesa que indica um filme (ou outra expressão artística) produzido de forma exímia, sendo popular para muitas pessoas e que pode obter elevado sucesso financeiro. Um *blockbuster* também pode ser um romance ou outra manifestação cultural que tenha um elevado nível de popularidade.

Apresento agora, um breve resumo do episódio (uma escolha, e uma perda) que apresenta uma leitura possível dentro de toda essa discussão em que orbita o ser, como nos enxergamos, como os outros nos enxergam<sup>15</sup>.

*Nosedive* (Queda livre): Usando implantes oculares e dispositivos móveis, as pessoas classificam suas interações realizadas online e pessoalmente em uma escala de cinco estrelas. Este sistema cultiva relações falsas, pois a classificação de uma pessoa afeta significativamente seu status socioeconômico. Lacie é uma jovem atualmente avaliada com 4.2 e entusiasmada para adquirir auto aperfeiçoamento, na esperança de alcançar uma avaliação de 4.5 para se qualificar no desconto de um apartamento de luxo. Lacie tenta ganhar a admiração de pessoas altamente avaliadas, pois elas têm maiores impactos nas pontuações, e vê uma ótima chance de alcançar seu objetivo, quando uma amiga de escola, Naomi, pede para ela ser dama de honra em seu casamento, com muitos convidados altamente avaliados. Após uma série de contratempos no caminho do casamento que fazem suas avaliações caírem, Naomi liga para Lacie e diz que ela não precisa mais ir. Irritada, Lacie consegue chegar ao jantar de comemoração; ela pega o microfone e começa a dar o discurso que escreveu. Os convidados a avaliam negativamente, fazendo com que sua avaliação caia para zero. Ela fica perigosamente perturbada e os seguranças a tiram do local. É colocada em uma cela e a tecnologia que suporta o sistema de avaliação é removida de seus olhos. Sentindo-se em liberdade, ela discute com um homem, sem se preocupar em ser avaliada. (NOSEDIVE, 2019)

Esse episódio, em particular, reflete muito sobre as verdades e mentiras que rodeiam a vida em sociedade. Está claro que a série *Black Mirror* busca retratar realidades possíveis, mesmo diante de uma tecnologia avançada que ainda (até agora) não está disponível (pelo menos não do modo como é apresentado no programa). Ora, mas não vivemos sob as amarras das redes sociais? Não somos nós avaliados pelo que postamos, nos lugares em que vamos, o que comemos, com quem andamos? No geral, somos avaliados por aquilo que os outros acreditam como fundamental: o *status* social. A quantidade de seguidores que possuímos no *twitter*, ou os amigos no *Facebook*. A vida ficou condicionada a esse espelho negro, a essa tela, essa teia, essa rede (de comunicação, de interação, de computadores, de relações) na maioria das vezes artificiais.

DECIDA:

CONTINUE

OU

PULE A PARA O FINAL DA PÁGINA 18

Financeiramente, sua vida virtual muda a vida social. Atualmente, os chamados *youtubers*, por exemplo, são profissionais que investem pesado para conquistar um público fiel, por vídeos sobre temas e assuntos variados. Quantidade de *likes* e seguidores são

---

<sup>15</sup> Ressalta-se, que esta é uma das muitas leituras possíveis e que os temas e as discussões podem ser muito mais abrangentes e significativos. Evidentemente, convém esclarecer, ser impossível, dentro desse espaço, discutir todos os episódios (recheados de possíveis leituras intrigantes e igualmente interessantes) por completo. Portanto, fiz uma escolha que considero próxima à temática maior e de acordo com a linha de raciocínio proposto nesse artigo.

revertidos em renda. O sucesso não termina por aí, diante desse cenário de visibilidade, surgem os patrocinadores que encontram nesse nicho a possibilidade de lucros imensuráveis, é, portanto, um mercado promissor, vantajoso e rentável. Assim surgiu uma nova profissão: o *digital influencer*.

No episódio, a personagem Lacie possui uma pontuação de 4.2, promissora, mas insuficiente para comprar uma casa de luxo. Para tanto, precisa alcançar 4.5, no mínimo. Em sua trajetória, alguns personagens são marcantes: a amiga rica (Naomi), o irmão (Ryan), e uma caminhoneira (Susan). Todos esses personagens representam as marcas de uma sociedade pautada no que o outro pensa a seu respeito. E assim as relações sociais são estabelecidas, quebradas e reconstruídas (como no conto machadiano).

A personagem principal é obcecada com a ideia de conquistar estrelas (o estrelato representa claramente estar sob os holofotes, ver vista, ser reconhecida, ser grandiosa). Até mesmo eu gostaria de receber uma estrela na testa de minha professora por bom comportamento, por dedicação... talvez pela qualidade desse trabalho, por que não?! Uma cena chama a atenção: diante do espelho, Lacie simula feições felizes, muitas e muitas vezes, como alguns de nós costumamos fazer ao tirar uma *self* (encontrar a imagem perfeita, mesmo sabemos que não somos perfeitos). “A imagem é tudo”, as pessoas dizem. O que Lacie vê ou tenta representar no espelho, não é real, assim como quase que completamente sua vida (como no conto roseano). Enquanto a irrealidade fizer parte de sua vida, terá as estrelas necessárias.

Imagem 01 – Frame de Lacie no espelho.



Fonte: Serie Black Mirror, temporada 03, ep. 01.

Nessa sociedade/realidade, não tão distante da nossa, todos estão conectados. As interações são superficiais, restritas e na maioria falsas. Os olhos são as janelas da alma, mas nesse caso, são o(s) espelho(o) que reflete(m) em que condição o outro se encontra nesse jogo

interacionista. Por meio de um dispositivo acoplado nos olhos, é possível acessar a vida social do outro, saber de suas preferências, suas conquistas, sonhos... todos motivados por princípios que os outros julgam importantes e, provavelmente, não tanto para si. A essência se perde no espelho e dá lugar a estrelas falsas que colocam o outro em um patamar agradável ou não, pelo menos aos olhos/espelhos de quem vê (como no conto de Veiga).

Até mesmo as gentilezas são alcançadas e trocadas por meio desse dispositivo de avaliação, e nunca são de graça (mesmo aparentando ser). Lacie posta foto de comida, legendando-a como “maravilhosa”, porém, é visivelmente o contrário. Ao entrar no elevador, tenta interagir com uma “conhecida” (na verdade, mal se conhecem). Ambas acessam as redes de informação (disfarçadamente) para conhecer o mínimo sobre o outro e estabelecer um diálogo que claramente é superficial e desconfortante. Fazendo um paralelo, hoje também somos adeptos de redes sociais tomados por um número grandioso de pessoas que mal conhecemos, ou conhecemos pouco: um amigo de um amigo meu que conhece meu primo de segundo grau, que não vejo desde que éramos crianças. Sua história está ali, mas que história é essa? As fotos do aniversário de 28 anos desse conhecido, e vejam, meu primo de segundo grau (o qual não vejo há anos) está em segundo plano em sua postagem. *#felizaniversário*, *#felizcomamigosproximos*.

Vejamos a dinâmica das relações. Um círculo que termina onde começa: Naomi (4.8) é a amiga rica que vai se casar e possui muitos *likes*, ou estrelas. Chester é o amigo do trabalho que, por ter rompido com o namorado, perdeu quase todas as estrelas e tenta ao máximo parecer agradável aos outros e reconquistar o *status* perdido, mas até mesmo estar associado a ele pode ser uma trajetória desastrosa. Chester quer ter a aprovação de Lacie que, por sua vez, quer a aprovação de Naomi. Naomi precisa de Lacie para ter aprovação da sociedade, pelo menos enquanto esta tiver estrelas (estar associado a uma pessoa com poucas estrelas não é bom para a imagem). Lacie se afasta de Chester. Quando Lacie perde as estrelas, Naomi se afasta da amiga. Lacie se torna Chester e Naomi se torna Lacie.

Naomi é a representação mais fútil e superficial de toda a trama, Lacie também, mas no caso da protagonista, há uma trajetória de transformação. Quando Lacie posta a foto de um boneco que remete a lembranças passadas e, aparentemente, verdadeiras, consegue a tão esperada aprovação de sua antiga “amiga”. Esta, diante de um cenário de promissor alcance de estrelas, convida-a para ser dama de honra em seu casamento. É nesse momento, o ápice aparente da conquista do desejo. Lacie aceita e passa então a viver completamente sob uma máscara de falsidade e representação (porém, conveniente), tão forte que quando ensaia seu

discurso chega a chorar. Ela abandona os sentimentos verdadeiros que a fizeram se aproximar da amizade desejada, mas para mantê-la é necessário construir um perfil falso e mais de acordo com as convenções que sua amiga estabeleceu, ditou e impôs.

Frame 02: Lacie e Ryan



Fonte: Serie Black Mirror, temporada 03, ep. 01.

Assim como no conto de Machado de Assis, em que Jacobina, prefere renegar sua existência, sua essência, para manter-se dentro do que é desejado em uma sociedade que apenas valoriza o exterior. Na série britânica, até mesmo o consultor, deixa claro que ela precisa ser autêntica, verdadeira, para alcançar as estrelas. Sua maior estrela ainda é Naomi, mesmo sendo uma estrela *fake*.

Seu irmão, Ryan (3,7) é uma âncora pesada e desagradável na vida de Lacie, porém, é o que ainda lhe resta de humanidade, consciência e realidade. De todos os personagens, ele sempre demonstra enxergar a natureza de Lacie, a sua essência se perdendo para a aparência (novamente é possível estabelecer um diálogo entre a dicotomia essência x aparência no conto machadiano). É, portanto, aquele que mais tenta “abrir os olhos” para as verdades existentes dentro daquele cenário superficial e que Lacie insiste em atuar e deixa isso claro em muitas situações, quando diz: “Quem você se tornou?”, “Essa casa é a cela de prisão para gente falsa.”, “Sinto falta de quando era normal e não quando finge ser feliz”. E assim, como uma âncora, tenta puxá-la, mantê-la segura, firme nas convicções, não quer permitir que sua irmã navegue por águas turbulentas (é, portanto, o narrador-personagem do conto de Rosa). O irmão, mesmo adepto da tecnologia, não se importa com o que pode ou não alcançar por meio dos *likes/estrelas*. Há, nele, uma clara liberdade, um *não me importo*.

A partir desse embate, as verdades começam a ser reveladas, são ditas, expostas...e com isso, começa a “Queda livre” que dá título ao episódio. Ou seja, é Ryan, quem conduz ou inicia o processo de transformação em Lacie. Sua “queda livre” inicia, bem como seu declínio e ascensão. Pois a transformação também é um processo de crescimento, reconstrução. Todos passam a avalia-la mal em uma sucessão de erros, obstáculos e exposição de sentimentos (expurgar os sentimentos é, na maioria das vezes, uma agressão para aquele(s) que não está(ão) acostumados, principalmente numa sociedade fechada por uma convenção social demarcada claramente). Essas avaliações são tão severas que não se restringem apenas a questões sociais, mas também institucionais.

Em todas essas situações, sempre que perde o controle (perder o controle aqui está fora do que se espera de uma pessoa sociável dentro desse cenário), é o momento em que se mostra no controle também, no controle de sua voz, de sua atitude. Ainda acontece de forma esparsa, contida, no entanto, já é um sinal de autenticidade. Por fim, a essência começa a tomar o lugar da aparência. Somente quando é ignorada, rejeitada por todas as pessoas que a avaliam pelo número de estrelas, sem nem ao menos conhecer sua essência, e que Lacie passa a ser ela mesma.

Frame 3: Susan



Fonte: Serie Black Mirror, temporada 03, ep. 01.

É nesse instante que surge Susan (1.4) para de vez expurgar a aparência, tirar a máscara da falsidade para dar lugar à verdade do ser. Lacie se surpreende ao saber que uma pessoa com uma pontuação tão baixa pode ser um pessoa “normal” (veja que o conceito de normalidade está ligada ao como o outro nos enxerga e não como realmente somos). O conceito de normalidade é alterado, uma ideia anteriormente exigida pelo irmão e que é negada, porém, agora, parece se clarificar aos poucos.

Garrafa de café ou de Uísque? É uma escolha que Lacie precisa tomar (nos dois sentidos). Susan, em uma conversa reveladora, conta que perdeu o marido para o câncer, e que na época era uma mulher 4.6 e nem mesmo todas as estrelas do mundo poderiam salvá-lo. Quando o perdeu, a frustração deu lugar a um outro sentimento: a liberdade. Ser rejeitada foi bom, “como tirar sapatos apertados”.

Frame 04: Discurso de Lacie



Fonte: Serie Black Mirror, temporada 03, ep. 01.

Quando Lacie finalmente chega ao seu destino, escolhe a garrada de uísque, esta é sua “saída de emergência”. Ao chegar à festa, completamente suja e maltrapilha, o discurso romântico, antes tão ensaiado, cede o lugar para palavrão, às ofensas e verdades não-ditas. A imagem bela (exterior) é suja, mas a interior (essência) é verdadeira, mesmo desagradável.

Hall explicita que a construção de uma nova identidade, não significa a desestruturação do indivíduo, ao contrário, pode ser a construção de uma nova persona autônoma, politizada.

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida. Ela se tornou politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença (HALL, 2003, p. 21).

Frame 05: Lacie retira a lente



Fonte: Serie Black Mirror, temporada 03, ep. 01.

Frame 05: Lacie sem lente



Já presa, são retirados os dispositivos dos olhos. Ela passa a enxergar o mundo como realmente é, com os olhos da essência. Sem amarras, sem cautela, sem preocupação, sem julgamento... livre. A queda livre, passa a ser a ascensão livre. O episódio finaliza com Lacie proferindo com alegria e entusiasmo uma série de ofensas e palavrões a um companheiro da cela à frente. Este os responde à altura e com a mesma felicidade. Como se todos os sentimentos estivessem presos e agora são livres.

3- 😊 😊🐰 😊😞 😊😄 😊😄 😊😄 😊😄 😊😄 🐰👣 🐰😞 🐰👣 😊😄 😞😞 😊😄 🐰👣 🐰😄 🐰😄 🐰😄


O espelho por fim se quebra. Tanto a série britânica Black Mirror quanto os contos aqui citados apresentam uma visão sobre as intimidades, sobre o que é exterior e interior, as máscaras que colocamos para disfarçar nossas verdades e para construir mentiras, não apenas nas redes sociais ou nas interações sociais reais e ficcionais e, claro, para nós mesmos. Encontrar o que se esconde e/ou revelar o que outrora está nos recônditos da intimidade não é um processo simples e pode custar caro pois, no geral, certas revelações nos transformam para o melhor ou pior. *Conhecer-se a ti mesmo. Ser ou não ser?. Quem tu és? (falou diante do espelho?) quem eu sou (falou para si mesmo)* parece-nos interrogações cristalizadas as quais, pela reiteração, se desgastaram, embora sejam buscas constantes do ser humano. Feliz, ou não, são aqueles que encontraram, ou acham que encontraram, as respostas. Eu, neste ensaio, não busquei respostas, mas encontrei dúvidas, indagações urgentes e perenes. Satisfaço-me com a perenidade do saber por que ela dialoga com a permanência do curioso que sou. Essas relações infundáveis do saber refletem um caminhar de descobertas com muitas bifurcações, como um espelho quebrado em mil pedaços esperando ser recolhido, como uma teia de mil fios que narram as muitas possibilidades de tecer ou um labirinto com diversas saídas.

Black Mirror é uma série de boa repercussão, porque apresenta objetivo claro de fazer o expectador refletir sobre o mundo, a relação com a tecnologia e o envolvimento das pessoas com as artimanhas e seduções tecnológicas. Os contos sugeridos como leituras, narram sobre pessoas com as quais estabelecem relações e contatos com o outro e consigo

mesmo (logo, com o nosso mundo exterior e interior). São leituras possíveis que não se esgotam, ao contrário, transbordam de possibilidade, de caminhos outros traçados em teias (redes) significativas abertas a outras releituras.

Buscar referências na literatura, no cinema, nas artes visuais, sonoras e na cultura popular, entendimentos ou aberturas para nossos modos de ver o mundo em sua complexa dinâmica, é sempre um (des)caminho de (des)agradáveis surpresas e leituras transformadoras advindas de maneira inteligente e frutífera<sup>16</sup>. Acho essa dinâmica lúdica. É possível encontrar conforto nesse trânsito, na mesma proporção da agonia: se, por um lado parece ser divertido e criativo relacionar linguagens com vivências (reais ou não), por outro, pode ser aterrador reconhecer nossas fragilidades humanas (mesmo sendo feito artisticamente). Durante a escrita deste texto, fiz reflexões incômodas sobre o que sou, como sou e como posso ser e, confesso que a única conclusão a que cheguei é de que há muito por descobrir ainda, sobre mim e sobre o mundo em que estou inserido, há muitas veredas a serem percorridas. Assim, à semelhança da Dorothy, personagem do filme Mágico de Oz, vez por outra, faço escolhas, aparentemente acertadas, mas sempre possíveis de alteração de rumos, sigo assim, na ânsia de possíveis acertos.

4- 😞😄 😞🐱 🐰 😄😄😞 🐱😄 😄🐰 😄👣  
 🎃😄🐱😄 😄😄🐰 🐱😄 😄😄🐱😄 😄 😄🐰?


<sup>16</sup> A arte para mim não é suporte, bengala para a vida, ou explicação dela. Acho que enxergo a própria vida como uma arte, afinal o que é viver? Conhecer pessoas? Falar de coisas? Ver, ler, assistir, apreciar, dialogar, sonhar...não podem também ser um exercício artístico? Sou um apreciador de arte e um artista porque vivo.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. **Papéis Avulsos**. 2. ed. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda, 2006.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de Fadas**. São Paulo/SP. 16. ed. Paz e Terra, 2002.

Black Mirror: Nosedive. Direção: Joe Wright. Roteiro: Charlie Brooker, Rashida Jones & Mike Schur. 2016. Duração: 62 min.

BOSI, Alfredo. A máscara e a fenda. In: \_\_\_\_\_. **Machado de Assis: o enigma do olhar**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

BROOKER, Charlie. **The dark side o four gadget addiction**. Reino Unido. The Guardian. 1 de dezembro de 2011.

DE OLIVEIRA, Andréia; DO NASCIMENTO Danilo e SCHYRA, Geralda. **Da melancolia à ironia: o discurso dissimulado da contemporaneidade em black mirror**, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/18079288.2014v10n2p25/28339>. Acesso em: 05 mar. 2017.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-1758-1.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2017.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Apocalípticos e integrados**. 6. ed. Perspectiva, 1979.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

I FILOSOGIA. Ego, Narciso e consciência de si. [2008]. 01 imagem digital. Disponível em: <https://escoladefilosofia.org/narciso-e-a-consci%C3%Aancia-de-si-2e9ae73fdac9> acessado em: 14 nov. 2019.

INVISIONAPP. An interactive episode of ‘Black Mirror’ is coming. 05 imagens digitais. Disponível em: <https://www.invisionapp.com/inside-design/black-mirror/> Acessado em: 14 nov. 2019.

LOPES, Luís Carlos. **Crenças e tecnologias: ensaios de comunicação, cibercultura e argumentação**. Porto Alegre/RS. Sulina, 2008.

MARTINS, Bene; LIMA, Wlad (org.). **Atos de escritura**. Belém: PPGARTES/ ICA/ UFPA, 2018. 340 p.

MIXTUREBA. O retrato e Dorian Gray. [2019] 04 imagens digitais. Disponível em: <https://mixtureba.blog/2019/03/24/o-retrato-de-dorian-gray/> Acessado em: 14 nov. 2019.

MSDIARIO. Espelho, espelho meu. [2006] 01 imagem digital. Disponível em: <http://msdiario.com/ver-pimentinha/espelho-espelho-meu> acessado em: 14 nov. 2019.

NOSEDIVE. *In*: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [S. l]. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista\\_de\\_epis%C3%B3dios\\_de\\_Black\\_Mirror](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_epis%C3%B3dios_de_Black_Mirror). Acesso em: 13 ago. 2019

RECUERO, Raquel. Redes sociais na internet, difusão de informação e jornalismo: elementos para discussão, 2009. Disponível em: <http://www.raquelrecuero.com/artigos/artigoredesjornalismorecuero.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017

ROSA, João Guimarães. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005

VALENTIM, Renata. **Mediatização e instituições**: justicamento e crítica na minissérie black mirror, 2014.

VEIGA, José Jacinto. **Objetos Turbulentos**: contos para ler à luz do dia. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997

ZONA33. **Por que os vampiros não refletem no espelho?** [2018]. 03 imagens digitais. Disponível em: <https://www.zona33.com.br/2018/10/por-que-os-vampiros-nao-refletem-no-espelho.html> . Acesso em: 14 nov. 2019.

# O “CÂNONE” E O “CLÁSSICO”: TERMOS EM PERSPECTIVA NO CAMPO DA MODA

Fernando Hage<sup>17</sup>

fernandohage@gmail.com

## INTRODUÇÃO

No campo artístico, comumente quando falamos de sua história, e o que dela deve ser contado, seja da literatura, das artes visuais, do teatro, entre outros, em todos os casos estamos organizando um processo de construção de bases e escolhas de obras, pessoas, objetos, que acabam por criar, na concepção de quem escolhe as composições “básicas”, “essenciais” daquele campo de expressão e de sua história possível.

Esta ação nos leva a acionar a ideia de cânone. Segundo o professor Teixeira Coelho, podemos definir o termo “cânon” ou “cânone” como algo que representa um conjunto que agrupa obras reconhecidas, como as mais importantes de uma determinada tradição artística. Como o autor comenta, “Essa operação está longe de revelar-se cômoda e incontrovertida. Sequer, factível” (COELHO, 2012, p.92), mas tornou-se algo incorporado no campo artístico, renovado em livros e textos jornalísticos, de tempos em tempos.

A essas obras reconhecidas também chamamos de “clássicos”, outro termo que possui pontos de convergência com o conceito de “cânone”, e que consegue gerar controvérsias pelas suas diferentes acepções e sua utilização. Estes termos, o “cânone” e o “clássico”, se revelam também no vocabulário da moda, um campo criativo que se apropria de conceitos artísticos, literários, teatrais, mas que estão atrelados, em primeira instância, ao campo do vestuário e itens de adorno, como acessórios e maquiagens. Nesse sentido, interessa aqui iniciar um processo de discussão sobre estes conceitos, pois eles são premissas da pesquisa de doutorado em andamento, que visa discutir a construção da história da moda a partir das imagens e seus processos de sobrevivência, na concepção de teóricos como Didi-Huberman e

---

<sup>17</sup> Doutorando em Artes pela UFPA. Mestre em Moda, Cultura e Arte pelo Centro Universitário Senac São Paulo; Bacharel em Design pela UEPA. Professor e consultor na área de moda, com textos publicados no livro *História e Cultura de Moda* (2011) e *Revista Dobras* (2013).

Aby Warburg. Essas imagens sobreviventes, na concepção da pesquisa, acabam por se comportar como “cânone” e/ou “clássicos” que estruturam o imaginário deste campo específico de conhecimento.

Assim, realizo, neste artigo, uma revisão teórica sobre as acepções dos termos “cânone” e “clássico” no campo da arte, imagem e cultura, com o intuito de estabelecer relações do uso destes conceitos no campo da Moda. Para estabelecer a discussão, já que se tratam de questões relacionadas a um vocabulário comum, trago conceitos a partir de dicionários das áreas citadas, das quais o vocabulário da moda tratou de se apropriar.

As fontes para o estudo dos conceitos são compêndios do campo da imagem, da arte e da cultura, sendo eles: *Dicionário de estética* (GARCHIA; D’ANGELO, 2003); *Dicionário de Imagem* (JUHEL, 2011); *Dicionário Oxford de Arte* (CHILVERS, 1996); *Dicionário Sesc: a linguagem da cultura* (CUNHA, 2003); *Teoria Cultural de A a Z* (EDGAR; SEDGWICK, 2003) e *Dicionário Crítico de Política Cultural* (COELHO, 2014).

Essa escolha pelas obras citadas acima, se deu a partir da constatação, ao analisar alguns dicionários e enciclopédias da área de moda<sup>18</sup>, de que o termo “clássico”, por exemplo, não consta em seus vocábulos, mesmo sendo amplamente utilizado na expressão “clássico da moda”, muito menos o termo “cânone”. Assim, acionar a discussão sobre estes termos poderá trazer um entendimento mais assertivo sobre a utilização destes conceitos na área da Moda.

Como exercício textual, já que o artigo foi produzido como parte da disciplina *Atos de Escritura*<sup>19</sup>, ministrada pelas docentes Bene Martins e Ivone Xavier, cada um dos conceitos será abordado em uma construção textual diferente, sendo o termo “cânone” discutido a partir da apresentação de uma obra léxica por vez, e o “clássico” a partir da junção de conceitos de diferentes obras, a partir de suas interpretações. Aproveitando o ensejo, apreciações consideradas importantes serão destacadas em negrito em ambos os tópicos. Ao fim, após elencar as diferentes acepções dos termos, apresento uma análise sintética das apropriações destes termos no campo da moda, onde os clássicos/cânones dizem respeito não a obras de arte, mas a objetos de vestuários e/ou suas formas de uso.

---

<sup>18</sup> Foram consultados os livros: *Dicionário da Moda* (SABINO, 2007); *Dicionário de Moda* (ANGUS, 2015); *Enciclopédia da Moda* (CALLAN, 2007); *Moda Ilustrada de A a Z* (CATELLANI, 2003).

<sup>19</sup> Disciplina do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES-UfPA), cujo objetivo é exercitar uma escrita poético-acadêmica, de modo mais livre e instigante.

## O CÂNONE

Começo a discussão pelo conceito de “cânone”, em princípio apresentado através da ideia de “cânone artístico”, termo encontrado no *Dicionário da Imagem*, o qual explica que a palavra tem sua origem no latim *canon*, que significaria “**modelo, regra**” (JUHEL, 2011, p.67). Este conceito, atribuído ao escultor grego Policleto (século V a.c.), “designa, em arte, o conjunto das relações que regulam as proporções das diferentes partes duma obra, em particular na estatuária grega antiga e na arquitetura” (idem). Nesse contexto, “os cânones estão ligados a um ideal de beleza, determinado pelos princípios estéticos de proporção, ordem e número da doutrina pitagórica” (idem), fazendo alusão aos conceitos de harmonia presentes na teoria do filósofo e matemático Pitágoras.

Estes princípios, ao longo da história, aparecerão também em obras como a de Vitruvius, *De architectura* (século I a.c.), que se tornaria um dos guias artísticos no período do Renascimento, assim como estarão presentes na representação do corpo humano no trabalho de Leonardo da Vinci, *O Homem Vitruviano* e, mais à frente, no estudo de um dos pioneiros do design moderno, Le Corbusier, intitulado *Modulor*. Esse conceito é conhecido como proporção áurea, número de ouro, secção áurea, e como nos cita o dicionário, “é, por isso, o cânone da harmonia proporcionada” (JUHEL, 2011, p.67).

De acordo com o *Dicionário SESC – a linguagem da cultura*, os termos “cânion” e/ou “cânone”, primeiramente, são derivados do grego *canon*, que significa “vara de medida”, pois “indica **modelo, o padrão ou os critérios principais de elaboração e de avaliação de uma obra artística**, seja por referência à sua forma ou ao seu conteúdo”, assim como também possui outras acepções. Segundo o compêndio, ele pode ter outros quatro entendimentos, sendo eles: “o conjunto dos livros sagrados da Bíblia”; “forma de composição musical”; “como termo litúrgico, parte central da missa católica”; e, por fim, como “**as obras de um autor ou artistas reputadas como autênticas e constantes de um catálogo ou relação-padrão**” (CUNHA, 2003, p.122). Como vemos, além do cânone enquanto modelo, que nos serve a elaboração e avaliação de obras, podemos entender a terminação a partir da ideia de autenticidade e organização em relação a outras acepções.

A noção de cânone se expande quando procuramos outras definições e discussões mais críticas sobre o termo. Segundo o *Dicionário de Estética*, o termo possui três significações. A primeira, diz respeito a sua origem e informa que “chama-se cânone à **norma ou regra** que prescreve determinadas medidas e proporções, relativamente aos edifícios ou à figura humana” nos certificando assim do sistema de proporções difundido por Vitruvius, termo esse que estaria presente “na estética antiga, medieval e renascentista” (CARCHIA *et. al.*, 2003, p.60).

A segunda definição para o termo, teria sua origem no campo da filologia, na qual “fala-se de cânone para indicar **um corpus de obras** reconhecidas como autênticas” (idem). Este termo, como já mencionado, teria suas bases na definição dos chamados livros canônicos que compõem a Bíblia sagrada judaico-cristã, em contrapartida aos intitulados livros apócrifos.

Segundo o *Dicionário de Estética*, chega-se em um ponto interessante em sua terceira definição. “Em relação ao significado, fala-se hoje de cânone entendido como o **conjunto de obras (literárias, artísticas) a que uma determinada tradição reconhece um valor particular (clássico)**, quer dizer, o conjunto das obras cujo conhecimento é tido por **desejável ou obrigatório**. ” (Ibidem, p.67). Além da citação direta, entre a ideia de cânone e clássico, explicada neste artigo mais adiante, esta terceira acepção elucida questões importantes para a aplicação do termo no campo da moda. Como explica o dicionário, a ideia de um conjunto do qual o conhecimento é desejável ou até obrigatório, como muitas vezes o discurso se apresenta, torna o cânone parte de uma construção histórica dentro do **processo de educação e difusão de uma determinada linguagem**, e isto se aplicaria também à linguagem da moda.

Segundo o autor do vocábulo, Pierro D’Angelo, “toda a aprendizagem da história artística e literária pressupõe e alimenta um cânone” (Ibidem, p.60). Essa questão do cânone enquanto algo a ser apreendido culturalmente gera um ponto importante a ser discutido:

Nesta terceira acepção, a noção de cânone tornou-se central na discussão crítica das últimas duas décadas, sobretudo nos Estados Unidos. Isto acontece porque numerosas orientações (pós-modernismo, multiculturalismo, estética feminista) viram no cânone não o reconhecimento de um inocente valor estético partilhado, mas a afirmação no campo literário ou artístico de um grupo de poder (Ibidem, p. 60).

Ao pensar que a ideia de cânone em si trata de algo em processo de legitimação, algo que envolve escolhas e, portanto, definições, muitas vezes, conectadas a grupos de poder em determinados períodos históricos, vale lembrar que isto não desvalidaria esse conceito. Como é colocado no *Dicionário de Estética*, “a noção de cânone pode de certo modo ser utilizada mesmo fora do debate mencionado para **dar conta da variabilidade dos gostos e das escalas de valor** utilizadas nas diferentes épocas e por diferentes orientações críticas” (Ibidem, p.61), fazendo dele, assim, **um método de análise histórica e cultural**.

Essa terceira concepção apresentada sai das bases estéticas e matemáticas que dão origem ao termo (mesmo que sejam elas claramente uma escolha de um grupo de pensadores, e, portanto, uma escolha que envolve poder), e se encaminha para bases prioritariamente de cunho ideológico, que nos trazem discussões no âmbito cultural.

Segundo a obra *Teoria cultural de A a Z*, o cânone é “reconhecido como as obras mais importantes de uma tradição artística específica (mais usualmente na literatura ou na música) ” (EDGAR *et. al.*, 2003, p.49). Essa dita tradição artística, entendida como uma construção histórica e de grupos, gera discussões como a já apresentada acima. Segundo a obra explicita, “os defensores da ideia de um cânone poderiam argumentar a partir da posição de que existem **valores estéticos universais** (embora esses valores possam revelar-se ao longo do tempo, com o desenvolvimento da tradição) ” (idem).

Os valores estéticos ditos universais, encontrados nas chamadas obras canônicas, “que podem na verdade ser tomadas como a expressão da identidade de uma cultura e de uma nação”, surgem a partir de obras individuais, que “estão incluídas no cânone com base no fato que elas melhor expressam esses valores universais”, e formam a ideia de que “**as obras canônicas são a melhor expressão de uma linguagem específica**” (idem).

Mas no geral, esta é uma visão um tanto inocente, fazendo com que este termo tenha sido questionado em tempos mais recentes. “Com a progressiva sensibilidade ao pluralismo cultural e às condições econômicas e políticas da produção artística, o cânone aparece menos como uma expressão de valores universais e mais como uma expressão de relações de poder” (idem). Nesse sentido, é importante entender que grupos estão criando o cânone de determinada linguagem, pois é esta a perspectiva

que define a construção e função do mesmo, como discute a obra *Teoria cultural de A a Z*:

Primeiro, as obras canônicas surgem como representantes de determinados grupos (não-brancos, os pobres, as mulheres) de acordo com estereótipos culturalmente dominantes. Segundo, o cânone pode excluir obras produzidas por esses grupos, ou não reconhecer a mídia dentro da qual esses grupos tradicionalmente se expressam. Finalmente, a forma de expressão celebrada dentro do cânone (incluindo preconceções da natureza da subjetividade e criatividade humanas) pode ser inapropriada para articular a experiência de grupos subordinados (EDGAR *et. al.*, 2003, p.49).

Todas essas variantes fazem do cânone algo mais complexo do que apenas um conjunto de obras ditas renomadas, trazendo à tona questões que envolvem a **legitimação de poder de grupos majoritários** na escolha dessas obras, assim como **discursos estereotipados e excludentes**, em relação aos grupos sociais e artistas minoritários, mas isto em si não chega a desvalidar esse conjunto, pois o mesmo pode ser visto como **fonte para análise**, como já afirmado.

Seguindo em questões que são levantadas sobre o “cânon”, o professor Teixeira Coelho em seu *Dicionário Crítico de Política Cultural*, comenta que “esta operação está longe de se tornar cômoda e incontrovertida. Sequer factível” (COELHO, 2012, p.92), e cita o seguinte exemplo: “Em 1995 [...] a Folha de São Paulo pediu a 100 críticos, de todo o mundo, que indicassem os 10 melhores filmes da história. Foram mencionados 434 filmes e, desses, os mais votados formaram uma lista dos “dez principais” que nenhum dos 100 críticos endossaria integralmente” (idem), ou seja, há uma complexidade no engendramento dessa operação de compilação e legitimação, mas não necessariamente a criação do “cânone” em si é que seria o problema. Como comenta Coelho, “o problema não reside na confecção das listas, que sempre acabam por ser feitas, de um modo ou de outro. O problema está no **ponto de vista que condiciona a escolha das obras e dos autores**” (Ibidem, p.93).

Existem diversos pontos de vista, como o “**ponto de vista crítico, historiográfico ou outro (inovação, ampliação de paradigmas, construção de uma nacionalidade etc.)**”, assim como, “**questões da moda (literária, musical ou cinematográfica) ou política, étnicas, sexuais e etárias ditam necessidades culturais** com tanta justeza quanto ao que podem ser descritas e defendidas a partir de outro ponto de vista” (Ibidem, p.94).

Em alguns desses pontos, pode-se encontrar questões como as incitadas pelos dicionários anteriores, onde, em alguns casos, podem prevalecer discursos de poder excludentes. E, na visão de Teixeira Coelho, também devemos olhar a dicotomia entre a construção de uma história cultural que no fundo está desatrelada da questão individual. Na visão do autor, **“enquanto os autores de listas e cânon estão com os olhos virados para a história** (de uma linguagem em particular, como a literária, ou de uma nação, de um momento etc.), **o usuário se preocupa quase sempre com sua história pessoal”** (Ibidem, p.93). Assim, os cânons não partilhariam, de certa forma, do conteúdo que determinadas obras possuiriam ao se relacionarem com a experiência pessoal.

O que pode ser retirado de um romance, um filme, uma peça musical é função menos da história dessa arte (embora isso também represente um papel na fruição final) do que da história pessoal de quem se defronta com essa obra. Juízo de valor do tipo bom ou mau, digno ou indecente, útil ou nocivo nada significam para uma experiência pessoal (Ibidem, p.94).

Assim, o “cânon de uma área”, pensado por Coelho, de modo simples como “o conjunto de livros ou filmes etc. que uma pessoa *deve* ler ou ver para situar-se como indivíduo culto ou para saber avaliar a produção na área correspondente” (Ibidem, p.92), é um termo controverso pois, ao mesmo tempo em que têm a função de organizar e orientar, também impõe discursos de poder em diversas linguagens artísticas, **fabricando culturas e políticas culturais** como mostra a visão de Teixeira Coelho:

A adoção de listas ou cânons em política cultural – embora eventualmente defensáveis como orientação – corre o risco de trazer consigo o germe da ideia de educação ou formação, que antes deriva para casos de fabricação cultural do que de ação cultural propriamente dita (Ibidem, p.94).

Entre todas as ideias apresentadas acima, finalizamos nossas conceituações retornando ao vocábulo de Pietro D’Angelo em *Dicionário de Estética*, que nos informa que há na visão do pensador Harold Bloom uma alternativa para esta operação que dissertamos aqui, “contra a redução do cânone a mero instrumento de supremacia”, como ele nos parece depois de todas as acepções acima. Segundo Harold Bloom, é preciso entender o termo, em novo sentido, como **“um critério de excelência no reconhecimento de um valor estético autônomo”** (CARCHIA *et. al.*, 2003, p.61). A

esse valor particular, aqui no caso entendido como autônomo, o próprio dicionário, ao definir o termo (Ibidem, p.67), atribui a ele o termo entre parênteses de “clássico”, utilizado comumente na história e crítica da arte, e que possui certa complexidade que interessa, e que, portanto, analisarei no tópico a seguir.

## O CLÁSSICO

Entrar na seara do termo “clássico” sem dúvida é uma tarefa complexa e até arriscada. Como cita Stefano Velotti em *Dicionário de Estética*, “o adjetivo clássico, mesmo no seu uso mais comum, oscila entre diversas acepções” (CARCHIA *et.al.*, 2003, p.74). A origem do termo remete “ao censo dos cidadãos romanos, segundo a constituição do Sêrvio Túlio”, onde a palavra romana *classicus*, que significa “**de primeira classe**”, trata do “cidadão pertencente à classe do centro mais alto, ao polo oposto do *proletarius*”, denotando um termo que se refere a algo “**superior**”, “**exemplar**”.

A questão complica-se ulteriormente ao considerar-se, por um lado, que a possibilidade de um uso puramente descritivo foi por muitos aspectos posta em dúvida e, por outro, que a aplicação do termo varia consideravelmente de acordo com as coordenadas históricas e teóricas nas quais se emprega e dos termos que se lhe opõem” (idem).

Muitos estudos, com certeza, já foram realizados em torno desse conceito que, no caso do campo da moda, ganha apropriações que serão analisadas mais à frente. Mas antes disso, continuaremos aqui utilizando nossos léxicos para delimitar alguns pontos de entendimento do conceito de “clássico”.

Nos termos do *Dicionário de Imagem*, “é conveniente diferenciar as acepções do termo, por vezes inconciliáveis” (JUHEIL, 2011, p. 82). Segundo o *Dicionário de Estética*, o termo possui três importantes frentes: uma “**axiológica e normativa**”; uma “**histórico-geográfica**”; além de uma tendência “**morfológica e descritiva**” (op.cit., p. 74-76).

Na primeira acepção, entende-se o “clássico” como “**o que é autoridade**” (JUHEIL, 2011, p.82), através de sua origem. Segundo Velotti, o uso do termo, a partir de sua origem romana, posteriormente iria definir “um escritor de valor e classe superior (*classicus*)”, como encontramos séculos depois na obra de Sanite-Beuve (*les causeries du lundi*) (c.1850), que utiliza o termo “clássico” para definir “um escritor de valor e estirpe, um escritor de nome [...] e que não se confunde na multidão dos

proletariados” (CARCHIA *et.al.*, 2003, p. 75), na mesma ideia hierárquica dos tempos remotos.

Aqui a questão excludente entre primeira classe e proletariado interessa menos que o foco na questão do valor obtido por uma obra. A concepção do *Dicionário de Imagem* também coopera com essa ideia:

A obra ou o autor clássico impuseram-se ao público, à crítica, resistiram ao teste do tempo, foram reconhecidos como modelos dignos de ser imitados, ensinados na escola, etc. Os grandes clássicos são, portanto, obras ou autores que podem pertencer a épocas e tendências muito variadas (op. cit., p. 82).

Nesse sentido, o “clássico” é aquela obra que possui **pertinência, resistência ao tempo, à crítica, e que tenha sido difundido, estudado, imitado**. Termo muito utilizado no campo da literatura, o conceito de “clássico” é definido, por exemplo, na obra de T.S. Eliot, *O que é um clássico* (1945), como algo que envolve conceitos de maturidade “de linguagem, de mentes e de costumes”, “universalidade” e “compreensibilidade” (CARCHIA *et.al.*, 2003, p.75). Esta corrente de significado coloca o “clássico” em certa proximidade com o cânone, já que poderíamos pensar que **um cânone, conceitualmente, pode se formar a partir de vários “clássicos”**.

Conforme cita o *Dicionário Oxford de Arte*, “o termo clássico é usado *também* [grifo nosso] para referência aos melhores e mais representativos exemplos de um certo tipo, em qualquer período ou campo de atividade” (CHILVERS, 1996, p.116). Como vemos, o texto apresenta esta informação como uma adição ao principal uso do termo no campo da Arte, que não é necessariamente ligado ao campo axiológico, e sim aos pontos histórico-geográficos, morfológicos e descritivos.

Como comenta Velotti no *Dicionário de Estética*, “nas línguas modernas [...] o uso do clássico afirma-se entre os séculos XVI e XVIII” (op. cit., p. 75), e isso se deve a essa ampliação do termo que se estabelece historicamente. A concepção de um **conceito de cunho histórico-geográfico** surge a partir do Renascimento, com a adoção do termo clássico como referência à arte criada pelos povos greco-latinos da antiguidade, criando a ideia de “**antiguidade clássica**” ou “**l’âge classique**” (idem).

É importante frisar que “no contexto da arte grega, o termo ‘clássico’ tem um sentido mais preciso: refere-se à época situada entre os períodos arcaico e helenístico, na qual, segundo se acredita, a arte grega atingiu seu supremo esplendor” (CHILVERS, 1996, p.116), e esse conceito, apesar de novos contornos, se estabelece em relação à

arte grega, pois de certa forma tem origem nela, principalmente na **arte estatutária e na arquitetura**.

Este conceito de “clássico” tem como um dos seus propulsores o “tratado sobre arquitetura de Vitruvius”, que “serve de norma para pintores, escultores, arquitetos e decoradores” a partir do Renascimento (CARCHIA *et.al.*, 2003, p. 75). É nesse sentido que também surge então o conceito de “**classicismo**”. Como também afirma o *Dicionário da Imagem*:

O classicismo remete em primeiro lugar para a Antiguidade Greco-Latina, visto como o fundamento da civilização ocidental e como base da educação. A partir do século XV, houve obras e autores que se inspiram noutros que apenas mais tarde iriam ser classificados como “clássicos”. Todavia, a fortuna dos modelos da Antiguidade remete também para a ideia de que os artistas deste período atingiram uma espécie de ideal de equilíbrio e de harmonia no exercício de sua arte, quer se tratasse da estatuária e do teatro gregos (e nomeadamente da tragédia), quer da arquitetura romana. Daí a ideia de que toda a arte atinge em um dado momento a realização mais plena das suas potencialidades estéticas, ou seja, a sua “idade clássica”. (op. cit., p. 82).

No sentido apresentado acima, o conceito de clássico além de carregar seu contexto histórico, a partir de uma legitimação posterior, também nos conecta ao processo de excelência em determinada arte, carregando assim ligações com sua primeira aceção, mas elencando, ao mesmo tempo, questões que nos levarão a sua terceira corrente. Esta última tendência, de cunho morfológico e descritivo, pensa o “**clássico enquanto estilo dotado de certas características**, como perfeição, harmonia, modéstia, ou então nos termos de *Wölfflin*, linearidade, completude, clareza, etc.” (CARCHIA *et.al.*, 2003, p. 74).

Primeiramente, é notório que o clássico terá como características os traços da arte greco-latina, e esta difusão deve-se, principalmente, à figura de Johann Wincklemann, que em suas obras elevará a arte grega nos círculos intelectuais no século XVIII. Segundo o *Dicionário SESC*, “Wincklemann dedicou-se à formulação de um vínculo histórico entre a cultura geral da Grécia e suas produções plásticas” (CUNHA, 2003, p.164). Já, de acordo com o *Dicionário de Estética*, Wincklemann afirmaria a “**insuperabilidade das obras antigas, que representam o belo da natureza e, portanto, o modelo a imitar**”, assim como “forja a fórmula mais conhecida e influente do ideal clássico (‘a nobre simplicidade e a tranquila grandeza’ das estátuas e escritos gregos ‘dos melhores tempos’” (op. cit., p.75).

Mais à frente, será o historiador da arte Heinrich Wölfflin que denominará como Arte Clássica a arte produzida na renascença, que como vemos, não é mais a arte

grega, e sim algo inspirado na mesma, portanto, deslocado. Nesse período, vale citar o exemplo dos conceitos que G. Vasari (Vite, III, Proêmio) sobre a arte denominada clássica do Renascimento: “regra”, “ordem”, “medida”, “desenho”, “maneira” (op. cit., p.75).

Nesse contexto, enquanto o termo “clássico” alastra-se entre os séculos XVI e XVIII, veremos que ele ganhará seus contornos em relação à literatura e à música, com seu apogeu no século XVIII, mesmo período em que é evidenciado por Winckelmann, como aponta o *Dicionário SESC*:

Desde o início, o século XVIII viu nascer e evoluir dois grandes movimentos interligados – um de ordem econômico-social e outro de mentalidade cultural [...] É conveniente relembrar que a literatura e a música consideradas clássicas conviveram, no transcurso do século XVIII, com manifestações e princípios mais adequadamente denominados ‘neoclássicos’ da arquitetura, pintura e da escultura. Daí a opção por ambos os verbetes que, em comum, contém ideias antibarrocas (op. cit., p.159).

Como aponta o *Dicionário Oxford de Arte*, “em sua acepção mais ampla o **classicismo define-se por oposição ao romantismo**, caracterizando uma arte na qual a **adesão a determinados ideais estéticos reconhecidos** é tida como mais importante que a expressão individual” (CHILVERS, 1996, p.116).

Vê-se nas citações acima, que o “clássico” se opõe ao barroco e ao romantismo, destacando valores mais racionais, reconhecidos, mas que não estão ligados somente à estética grega, pois a esta expressão em específico, principalmente na arquitetura, pintura, e escultura, dá-se o nome também de “neoclássico”, evocando em si o mesmo conceito, mas gerando outros significados estéticos.

Na perspectiva da Literatura, o *Dicionário SESC* coloca como princípios clássicos: **a) “imitação e análise da natureza humana”; b) cultura do racionalismo; c) maior simplicidade; d) empenho moralizante e ‘construtivo’ dos enredos e dos significados finais dos textos** (op. cit., p.159). No campo estético, “o período clássico ou neoclássico das artes plásticas e da arquitetura revalorizou os modelos greco-romanos, eximindo aqueles elementos formais barrocos tidos por exagerados e contrários ao belo ideal”. (Ibidem, p.162). Como reafirma a obra, “os modelos básicos a serem considerados eram os da Antiguidade e do primeiro período renascentista, quando o clássico toma consciência (pela versão neoclássica) de seus próprios atributos e características” (idem).

Na pintura, o clássico possui uma “**tendência à clareza**”, como também “**a verossimilhança, a estabilidade das figuras e o primeiro plano ganham a preferência dos pintores**, independente dos temas exibidos – os mitos greco-latinos, religiosos, históricos, cenas cotidianas e retratos” (Ibidem, p.163), como se atesta no trabalho de artistas como Jaques-Louis David, Anne-Louis Girodet, até as obras em esculturas de Antonio Canova.

Assim, chegamos a um ponto onde o uso do termo “clássico” ou “classicismo”, como atesta o *Dicionário Oxford de Arte*, “frequentemente implica uma inspiração direta da arte da Antiguidade”, mas não só, pois “em certos contextos, a palavra pode ser usada para **expressar apenas a ideia de clareza de expressão, ou de conservadorismo**” (op. cit., p.116). Como reitera a mesma obra:

Os termos clássico e classicismo não são empregados com exatidão, ou discernimento; a mistura de termo histórico e juízo de valor reflete a ideia (que prevaleceu durante séculos) de que a arte greco-romana estabeleceu um padrão aplicável a toda arte produzida posteriormente [...] Para esclarecer (ou talvez enfatizar) a confusão, inventou-se recentemente o vocábulo ‘classicista’ – que veicula a ideia de uma sujeição aos modelos antigos, destituída, contudo, de qualquer significado envolvendo juízo qualitativo. (idem).

Assim, poderíamos destacar, ao final, uma divisão entre o “**classicista**”, como um vocábulo conectado a um modelo histórico, e o “**clássico**”, que está envolvido em juízo de valor, o que poderia até ser uma divisão mais fácil, mas que como a obra anterior coloca, não se sabe se ao fim, esta divisão, na verdade, geraria mais uma confusão.

O interesse aqui foi elucidar por quais perspectivas se poderia entender este vocábulo que, sem dúvida, abre muitas dúvidas, mas também permite diversas análises sobre determinados fenômenos culturais. E é com elas que este artigo seguirá, analisando no próximo tópico como o “clássico”, assim como nosso conceito discutido anteriormente, o “cânone”, são apropriados pelo campo da moda.

## **O CÂNONE E O CLÁSSICO NO CAMPO DA MODA**

**A moda é um campo permeado por fatores estéticos e comerciais, sendo ao mesmo tempo linguagem artística e prática industrial.** Quando se fala no termo moda, não se está citando apenas a questão do fenômeno que influencia a mudança de comportamentos, mas também como esses fenômenos estão ligados especificamente ao consumo de itens dos vestuários, acessórios e beleza.

É nesse sentido que interessa discutir a questão que se reflete na adoção dos termos “cânone” e “clássico” no vocabulário e no fazer da história da moda. Segundo Massimo Baldini, a moda é “uma linguagem: através dela, através do sistema de signos que a constitui, por muito frágil que pareça, a nossa sociedade – e não somente a feminina – mostra, comunica o seu ser, diz o que pensa sobre o mundo” (BARTHES, 1998 apud BALDINI, 2006, p.59). A moda, ao instituir-se enquanto **uma linguagem que se expressa no vestuário** e no expressivo universo dos adornos, aciona as operações que se apropriam dos conceitos de cânone e clássico.

Em primeiro lugar, quando se fala no cânone, tem-se como dois movimentos os conceitos de norma e modelo, assim como a ideia de um conjunto de obras de valor. Assim também, as considerações sobre a proporção áurea, que formam um padrão a ser seguido, são pertinentes ao campo da moda, pois estão diretamente relacionados ao corpo humano e suas proporções, assim como instituem os “**cânones de beleza**” ideais, que são celebrados em alguns momentos históricos. Mas, devemos lembrar que, como afirma Baldini, “**a moda é, por definição, contra a tradição**” (Ibidem, p.58) e, portanto, tem como uma de suas principais premissas a quebra de padrões em busca da novidade, a força-motriz desse campo de expressão.

Dessa forma, é função própria da moda influenciar a adoção de padrões ligados ou não aos ditos cânones da beleza ideal, instituindo **a construção de corpos que fogem dos padrões vitruvianos**, em muitos momentos históricos, com a adoção de artifícios como estruturas, anáguas, perucas, que alteram a silhueta do corpo humano de modo planejado.

Segue-se, então, para o entendimento do cânone na moda, como um termo de mais pertinência de uso, em sua segunda apropriação para o campo da moda, que é o que se refere a **um conjunto de obras de valor**. Como já destacado nas concepções acima, o cânone se estabelece como um processo de educação e difusão de uma determinada linguagem, e está expresso nos livros de cunho histórico, principalmente, obras didáticas, assim como exposições e matérias jornalísticas. No campo da moda, pode-se destacar três tipos de cânones comumente encontrados entre as expressões acima:

1. **As principais peças de vestuário**
2. **Os principais estilistas da moda**
3. **Os principais movimentos da moda**

Em alguns casos, os três universos podem estar misturados na composição de um “cânone da moda”, e esse conjunto de elementos dá origem a livros de história da moda, dicionários e enciclopédias que são lançados na área.

Sendo hoje possível falar em uma indústria midiática global, e ao entender o fenômeno da moda como um fenômeno de origem ocidental, pode-se então aceitar a ideia de que, no campo da moda, são compartilhados **valores estéticos universais**, mas este conceito inocente deve ser repensado, pois o processo de organização desses cânones, como já discutido, reitera a **legitimação de poder de grupos majoritários** na construção de escolhas ditas universais, assim como o uso de **discursos estereotipados e excludentes**.

No campo da moda, apesar das mudanças da contemporaneidade, os discursos ainda estão muito atrelados à própria **manipulação da indústria da moda**, gerida principalmente pelas grandes marcas de origem europeia ou norte-americana, como o centro desse poder, e a mídia, hoje no campo digital, como legitimadora desse poder. Esses discursos também possuem relação com a definição dos **acervos de museus que possuem conjuntos expressivos de itens de vestuário**, em especial museus como Victoria & Albert (Inglaterra) e Galliera (Paris), que ajudaram na composição de perspectivas históricas sobre a moda, através do agrupamento e contextualização histórica dessas obras.

Isso reitera, ainda, a ideia de que o cânone não estaria atrelado à experiência pessoal e sim a uma ideia de coletividade, que poderia desmerecer a operação de construção de listas, livros, exposições etc., mas, esse conceito de experiência pessoal, parece mais próximo na moda, já que a relação pode ser atestada e entendida no **processo de uso da roupa pelo indivíduo**, apesar de conter outras nuances de consumo que não podem ser apreendidas.

Nesse contexto, é exatamente esta ideia de construção de conjuntos de obras, que se intitulam como cânones do campo, que trazem pontos de análise interessantes para entender os **pontos de vistas que se estabelecem na moda**.

Quanto ao conceito de “clássico” na moda, como já foi comentado, o clássico possuiria três acepções principais: uma de cunho normativo, outra de cunho histórico-geográfico e a última de cunho descritivo.

Ao considerar o termo como o que representa algo de valor, de primeira classe, entende-se **o clássico da moda como algo notório, que ganhou destaque, sobreviveu ao tempo e vem sendo lembrado e comentado ao longo dos anos.** Nesse aspecto, os livros de história da moda, a comunicação midiática do setor, e os acervos museológicos tiveram papel fundamental na definição deste conjunto de obras, que formariam em si, alguns cânones próprios. Como comenta Massimo Baldini, “mesmo no vestuário que está na moda sobrevivem habitualmente as peças mais tradicionais” (op. cit., p. 57), e a elas poderíamos chamar de clássicas.

Em sua segunda acepção, de cunho histórico-geográfico, o clássico ganha novos contornos pelo uso mais corriqueiro, na moda, do termo neoclássico, como um **estilo que emularia características dos trajés greco-latinos da antiguidade**, sendo ressignificado em momentos históricos diferentes. Como explica o vocábulo no *Dicionário da Moda*, o termo neoclássico é considerado um estilo, como descrito abaixo.

Inspirado na Grécia Antiga, esse estilo resgata detalhes de padrões artísticos clássicos. Embora usado por Maria Antonieta no Petit Trianon, está mais associado à França pós-revolucionária ao expressar o rompimento do regime como o passado da realeza. No entanto, os vestidos império de musselina, arrematados por fitas e xales de caxemira orientais, se espalharam pela Europa no início do século XIX. [...] O vestuário masculino adotou tecidos mais sóbrios e detalhes militares inspirados nos exércitos que guerrearam na Europa até a queda de Napoleão, em 1815 (ANGUS, 2015, p.17).

Como se vê, o clássico na moda também conservou detalhes dos padrões artísticos da Grécia Antiga, mas denominou um estilo com características próprias e nomenclatura própria, o “neoclássico”, formado entre os séculos XVIII e XIX, e se reverbera até os dias atuais no campo, demonstrando seu caráter transitório e mutante, desconectado, ou não meramente atrelado a uma tradição necessariamente.

Assim, a última concepção em relação ao termo clássico remete a um entendimento de algumas características. A ideia de clássico também aparecerá na moda, com relação à **questão de racionalidade e contentamento**. Muitas peças intituladas clássicas possuem como características adjetivas como a racionalidade, simplicidade, funcionalidade, acepções contrárias das práticas mais experimentais e, portanto, como vemos em outras linguagens, consideradas “românticas” ou “barrocas”. Essa concepção também aparece na sucessão do estilo Neoclássico pelo estilo Romântico, na moda do século XIX.

Ao clássico também se percebe uma dicotomia entre as concepções de peças de vestuário que carregariam uma ideia de **tradição, refinamento, apuração**, em oposição ao exagero e descomedimento de algumas peças. Nesse ponto, o clássico é colocado em um lugar mais estável, enquanto a inventividade e ressignificação dos itens da “última moda” ficam em um campo criativo que se distancia dessa ideia.

Assim, percebemos o quanto o clássico também está atrelado a um contexto de **elaboração de discursos de poder que definem os padrões da moda e da elegância**, e atrelado a concepções do cânone, nos trazem um conjunto de objetos considerados de valor que, ao serem analisados, sob essas duas perspectivas de terminologias, ajudam a discutir e entender a construção histórica de um campo de linguagem, como o da moda, algo iniciado neste processo de conceituação apresentado até aqui.

### **CONCLUSÕES PRÉVIAS**

Como argumentado aqui, os termos “cânone” e “clássico” possuem entrelaçamentos entre si, e contêm acepções pertinentes ao campo das linguagens, em especial, à linguagem da moda. O campo de moda, que dialoga com outros campos, como o das artes visuais e da literatura, permitiu trazer à tona conceitos presentes em dicionários dessas áreas correlatas, para discutir algo que pudesse ser entendido em sua apropriação no campo do vestuário, em especial no que tange sua construção histórica.

Nesse contexto, entendeu-se **as relações de medida, valor e operação organizativa que envolve o termo “cânone”**, assim como os **valores de superioridade, traços históricos e elementos morfológicos relacionados à palavra “clássico”**. Esses dois termos, em comparação, se relacionam, a partir da perspectiva de algo que possui valor superior e de destaque nas obras de sua linguagem, assim como acionam questões de poder que estabelecem legitimações e exclusões dentro do processo de operação que estabelece na linguagem da moda.

A discussão trazida até aqui visou debater novas abordagens para a ideia de construção da história da moda, enquanto uma disciplina que visa estabelecer cânones, trazendo o entendimento de sua construção enquanto conceito. Não se procurou definir quais são os cânones ou clássicos da moda, mas, a partir das reflexões apresentadas, entender o papel que os elementos atrelados a esses conceitos possuem de apresentar **os valores, os discursos de poder, e as**

**expressões de uma linguagem.** Aqui, duas palavras, alguns dicionários, e a vontade de discutir conceitos apropriados pelo campo da moda foram um ponto de partida, os quais demandam outras abordagens. A partir de agora pode-se iniciar um percurso de possibilidades ao se questionar quais são os clássicos da moda e o como se formam seus cânones.

## **REFERÊNCIAS**

ANGUS, Emily. **Dicionário de Moda.** São Paulo: Publifolha: 2015.

BALDINI, Massimo. **A Invenção da Moda:** a teoria, os estilistas, a história. Lisboa: Edições 70, 2006.

CARCHIA, Gianni; D'ANGELO, Paolo. **Dicionário de estética.** Lisboa: Edições 70, 2003.

CHILVERS, Ian. **Dicionário Oxford de Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural:** cultura e imaginário. São Paulo: Iluminuras, 2012.

CUNHA, Newton. **Dicionário Sesc:** a linguagem da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2003.

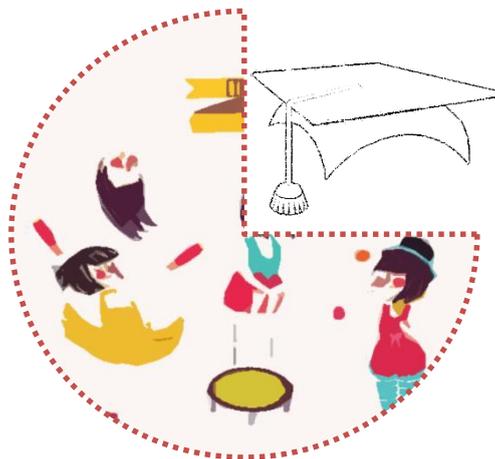
EDGAR, Andrew; SEDGWICK, Peter. **Teoria cultural de A a Z:** conceitos-chave para entender o mundo contemporâneo. São Paulo: Contexto, 2003.

JUHEL, Françoise. **Dicionário de Imagem.** Lisboa: Edições 70, 2011.

## MODALIDADES CIRCENSES NOS CURRÍCULOS DAS ARTES CÊNICAS

Heloá Rodrigues<sup>20</sup>

helo95@hotmail.com



Circo é apenas um termo onde dentro desse cabem diversas formas artísticas.

(Gabriela Lopes Vieira)

Começo este texto com os anseios e divisões vividas durante a escrita do mesmo. Para este texto especificamente tive que percorrer por entre dois caminhos, o da linguagem cênica circense e o das modalidades circenses e suas contribuições na formação em artes cênicas, desde o primeiro dia de aula, estava decidida que este texto seria o primeiro capítulo, aquele que inauguraria a dissertação, que tola eu fui, em meio aos contratemplos da vida, e ao estágio na docência, quis fazer o que me propunha desde a graduação. Estudar, pesquisar, entrelaçar as modalidades circenses com o ensino formal, o ensino acadêmico, portanto, escolhi a segunda opção, tratando do entrelaçamento, das modalidades com as artes cênicas, a formação do professor-artista, o ensino em artes cênicas, na Universidade Federal do Pará. Interrompo estas reflexões para dar início ao texto sobre modalidades circenses e a formação em artes cênicas.

Este texto refletirá sobre a assumida questão de que os saberes originalmente provenientes de transmissão oral foram, por muito tempo, ignorados pela academia. A transmissão de conhecimentos sobre as modalidades circenses, por exemplo, era feita de família

---

<sup>20</sup> Mestranda em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGATES-UFPA). Graduada em Licenciatura em Educação Física (UEPA). Professora de circo e de natação. Fotógrafa.

para família, de geração para geração, de modo que, pessoas de fora da lona não saberiam como seria executar tal técnica de determinada modalidade se não estivessem sob a lona ou pertencessem às famílias circenses especialistas em tais modalidades. Jan Assmann, afirma que a “memória comunicativa é aquela repassada através das transmissões orais e de caráter não institucional, uma memória que nasce do seio da comunidade e assim acontecia e acontece com os ensinamentos circenses”. (ASMANN, 2008, p. 118).

No Brasil, com a criação da escola Piolim, em 1970, os saberes circenses antes enraizados nos seios familiares, começaram a migrar para fora da lona, curiosos e amantes das artes circenses puderam, enfim, adentrar neste mundo, de maneira que o conhecimento se expandiu até chegar à academia. Essa abertura, naturalmente, resultou em renovação nos saberes circenses, por meio da ótica de novos profissionais da cena, como afirma Ermínia Silva “Com as escolas havia de fato novos profissionais utilizando-se da linguagem circense, demonstrando toda sua possibilidade de criar, inovar e transformar os espaços culturais, inclusive o próprio espaço da lona” (SILVA, 2016, p. 15). A inserção de profissionais de outras áreas alterou a realidade da produção de conhecimento circense, fazendo com que ele se expandisse para além das lonas, chegando a alcançar o ensino formal.

Rodrigo Duprat, em seu trabalho sobre formação circense no Brasil, justifica o porquê da abertura da academia Piolim de Artes e o medo dos artistas do circo-família de que a tradição dos espetáculos circenses repassados de geração em geração se perdesse: Tal receio seria justificado...

Pela necessidade da perpetuação dos saberes circenses, como fruto dos debates promovidos pela classe circense e por algumas pessoas que tinham acesso às estruturas governamentais [...], surge em 1978, na cidade de São Paulo, um projeto do governo chamado Academia Piolim de Artes Circenses. Esse projeto [...] possibilitou a criação daquela que é reconhecida como a primeira escola brasileira e latino-americana de circo (DUPRAT, 2016. p. 66).

A academia Piolim de Artes circenses, em São Paulo, foi a precursora do ensino das artes circenses para além da lona. A partir disso, a atividade circense ganhou destaque na acadêmica. Uma das pioneiras a adotar algumas dessas práticas foi a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o que naturalmente motivou o ensino e a pesquisa sobre essa arte. Com o aumento de pesquisas sobre a temática circense, algumas Universidades Brasileiras passaram a adotar, em seu currículo, disciplinas voltadas para esta temática, em diversos cursos de graduação, seja na educação física ou nos cursos de formação em artes cênicas, teatro, dança. Os objetivos deste texto são os de demonstrar a importância e necessidade das modalidades

circenses nos currículos de artes cênicas e averiguar de que maneiras a inserção de saberes nascentes da oralidade influencia a formação acadêmica?

## MODALIDADES CIRCENSES E FORMAÇÃO EM ARTES CÊNICAS



A década de 1970 foi um marco para as modalidades circenses adentrarem no espaço acadêmico. Coletivos artísticos das áreas de dança e teatro, especificamente, buscaram a renovação de suas práticas corporais em cenas na e pela linguagem circense. As modalidades circenses passaram a fazer parte dos repertórios de peças teatrais, diversificando as técnicas e modos de expressão corporal do ator e a apresentação em si. Em contrapartida, a dança e o teatro também contribuíram para uma renovação dos números circenses, no que se refere às expressões emocionais e posturas mais singulares. As relações entre o circo e a linguagem cênica voltam a existir, a partir da reaproximação do picadeiro com o palco, no século XX.

Com a expansão artística das modalidades circenses no meio acadêmico, alguns cursos de formação técnica em ator, por exemplo, passaram a ofertar cursos de curta duração, com ênfase nas modalidades circenses, assim como cursos de formação de palhaços foram ofertados nessa gama diversa de modalidades artísticas. Segundo Mario Bolognesi, “aos poucos, a prática das artes circenses conquistou espaços junto aos cursos de formação profissional, tanto no âmbito das artes cênicas como na educação física”. (BOLOGNESI, 2016, p. 28).

As expansões dos cursos de curta duração resultaram na inserção das técnicas circenses no currículo de formação em artes cênicas, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a década de 1990 (BOLOGNESI, 2016, p. 29). Com a implantação da disciplina, a formação em artes cênicas modificou e alterou a percepção das modalidades circenses, constituídas agora sob a perspectiva do ator, bailarino, encenador. “A aproximação da cena teatral com o picadeiro envolve o domínio das várias facetas acrobáticas, que ganham novos sentidos a partir das lentes do teatro e da dança”. (BOLOGNESI, 2016, p. 11).

Tradicionalmente, as modalidades circenses são divididas em quatro categorias: acrobacias, manipulações, encenação e equilíbrio<sup>21</sup>. O termo modalidades é utilizado, neste texto, por ser vocabulário da área da Educação Física, na qual me formei. Ao relacionar as modalidades circenses com a cena teatral, abre-se um leque de possibilidades e reorganizações

---

<sup>21</sup>As modalidades são agrupadas em blocos temáticos. Essa classificação deu-se por apresentarem um conjunto de modalidades circenses que possuem movimentos e gestos corporais com estrutura motora e controles corporais similares, que permitem uma maior transferência motora. (Duprat, 2007. p.61)



do trabalho corporal do ator, dançarino, ou outro artista da cena teatral. Neste contexto, as práticas relacionadas às modalidades circenses, surgem como alternativa na composição física e psicológica do ator em formação.

Alguns teatrólogos adotam, como método de treinamento corporal para atores, algumas modalidades circenses, com intuito de melhorar o condicionamento físico do ator e fazê-lo experimentar novas possibilidades para esse corpo. O corpo do circo, que vai do grotesco ao majestoso, em seus espetáculos. Gabriela Vieira apresenta a justificativa de um teatrólogo para a adesão às modalidades circenses:

Um exemplo é o teatrólogo Meyerhold que utilizava a linguagem circense, se apropriando das modalidades circenses enquanto treinamento corporal para os atores. Geralmente, o corpo de quem realiza acrobacias apresenta maior prontidão, disponibilidade e tons de quem não as realizam. (VIEIRA, 2017, p. 15).

Gabriela Vieira reitera que a utilização da linguagem circense, como método de treinamento e aperfeiçoamento, do artista o capacita a entrar em cena mais preparado para atuar nos mais variados tipos de personagens. A utilização das modalidades circenses voltadas para as aulas de teatro auxiliam no desenvolvimento corporal, psicológico e expressivo do educando, agregando a este ser novas conexões com as linguagens cênicas.



Na Universidade Federal do Pará (UFPA), especificamente, na Escola de Teatro e Dança (ETDUFPA), existem disciplinas ligadas às modalidades circenses, em dois distintos semestres dos cursos de Técnico em Teatro e Licenciatura em Teatro e, no primeiro semestre do Curso de Técnico em Cenografia. Ambas as disciplinas são ligadas às modalidades expressivas, trabalhando as técnicas do clown e do teatro de animação para os graduandos, contribuindo em parte com a formação acadêmica destes alunos, em relação aos conhecimentos circenses. Por que em parte? Porque existem outras três modalidades já exemplificadas, anteriormente, que fazem parte deste universo da linguagem circense que também contribuiriam de forma positiva para a formação desses futuros professores, atores e cenógrafos.

O curso de Licenciatura em Teatro foi implantado em 2008, na UFPA. A justificativa do Projeto Político Pedagógico (PPP) é a necessidade de formar um profissional além do magistério, um professor-artista, pensador, pesquisador e capaz de expressar sua arte e ensiná-la, com mais propriedade e segurança, aos seus alunos. A divisão pedagógica do curso se dá por núcleos: conteúdos básicos; conteúdos específicos; conteúdos teórico-práticos; As disciplinas clown e teatro de animação se encontram no núcleo teórico-prático. Segundo o PPP 2018, as competências das disciplinas ligadas à modalidade circense-encenação são: “Dominar a linguagem teatral, em suas especificidades e seus desdobramentos, conceitos e métodos

fundamentais à reflexão crítica dos diferentes elementos da linguagem teatral”. (PPP-Teatro, 2018, p. 5). Quando abordada a área de dimensão das disciplinas, Teatro de animação está voltado para o ensino de teatro na escola, e clown em pesquisa e métodos em teatro, ou seja, são disciplinas que contribuem diretamente para a formação do professor-artista.

Outras disciplinas constituintes da matriz curricular abordam o treinamento corporal dos professores-artistas, como a disciplina laboratório do corpo, que se encontra na dimensão de práticas cênicas e corporais para a formação docente. Uma modalidade que contribuiria diretamente no desenvolvimento desta disciplina seria a das acrobacias. As acrobacias são das modalidades mais antigas da linguagem circense, existente desde os primórdios. São classificadas como acrobacias de solo; aéreas; coletivas. Os exercícios experimentados nas preparações acrobáticas auxiliam na prontidão e preparação do corpo do professor e o prepara para a cena, como afirma Gabriela Vieira. Ela verificou, em seu trabalho, as contribuições da modalidade circense tecido para a construção de um espetáculo:



Cabe observar que nessa modalidade circense a destreza corporal evidenciada são a força, a flexibilidade, o equilíbrio e consciência corporal. Apesar de ser uma modalidade inicialmente circense, devido ao seu fácil grau de aprendizado, em comparação a outras modalidades circenses que requerem maior treinamento de força física e flexibilidade, o Tecido acrobático tem se popularizado tanto no campo das artes cênicas e circenses (VIEIRA, 2017, p. 36).

Outras experiências com acrobacias e treinamento corporal de atores são encontradas na dissertação de Macus Goís 2005. O pesquisador realizou laboratórios e oficinas, nos quais constatou, em seus resultados cênicos, as potencialidades da linguagem acrobática:



As aulas de acrobacia servem para desbloquear o corpo do ator e aproximar o impulso mental de reação à resposta do corpo de fato, é a reatividade falada por Meyrhold [...] O malabarismo, o bastão, o equilibrismo, o monociclo servem a desenvolver a psicomotricidade, a diminuir a sensação estranha ao ator que não sabe onde por as mãos, e dão a possibilidade metafórica e metonímica, de criação de cenas realísticas ou estilizadas, de grande impacto visual (GOÍIS, 2005, p. 122).

Exemplos de outras modalidades são abordados na fala do autor, que contribuirão para o fazer cênico e realismo, ampliando a criação artística do diretor e ator. Um leque de possibilidades se abre ao utilizar as linguagens circenses, porém, é necessário que haja um aquecimento específico, antes do ator entrar em laboratório de modalidades circenses, a fim de evitar futuras lesões, pois circo também envolve riscos.

A proposta, neste texto, é a de argumentar sobre a importância do entrelaçamento ou união de conteúdos distintos para estabelecer conexões variadas, misturadas no ensino



acadêmico. No curso de Licenciatura em Teatro, já mencionado, observam-se as conexões entre as modalidades circenses e o currículo em artes cênicas, cuja formação acena para a teia que envolve a formação do professor-artista. Sobre a introdução das modalidades circenses nos currículos da UFPA, após exploração do PPP 2018, bem como o objetivo a ser alcançada nas disciplinas ligadas à modalidade encenação, serão expostos alguns anseios relatados em uma aula ministrada, como estagiária da disciplina Teatro de Animação, realizada em Maio de 2019, para a turma do 5º semestre, em Licenciatura em Teatro.

O objetivo da aula foi o de estabelecer a associação entre modalidades circenses e o teatro de animação com bonecos utilizando varetas. Comecei apresentando as modalidades, de forma geral, em seguida, os alunos trabalharam alguns exercícios como: equilíbrio de pratos com varetas, malabares bola, malabares argola e malabares swing<sup>22</sup>. Após os exercícios, foi feita uma pergunta aberta para todos os alunos: **o que justificaria as modalidades circenses na formação inicial em artes cênicas?**

Um longo debate se estendeu após esta pergunta, pois alguns alunos afirmaram nunca terem tido contato com outras modalidades circenses, além das disciplinas ministradas na ETDUFPA, afirmando assim, a necessidade de conhecer as modalidades circenses, para aplicar. Muitos me questionaram o porquê de pesquisar sobre o circo, e afirmaram que sabendo do meu contato, na graduação com as linguagens circenses, sentiram-se mais motivados para discuti-la em âmbito acadêmico.

Alguns justificaram a relevância das modalidades da seguinte maneira:

Acredito, quanto artistas e estudantes de teatro, que se faz sim necessário e importante para nossa formação acadêmica, porque ao refletir sobre os nossos conteúdos e disciplinas, percebi certa deficiência na nossa formação, uma vez que, as práticas circenses contribuem para o desenvolvimento corporal e lúdico, desde a criança até o adulto, não importa a idade. Além de despertar mais ainda a criatividade e as habilidades corporais e mentais, por que não dizer mentais? Creio que o conhecimento das práticas circenses nos ajudaria, não só para poder passar para os nossos alunos, mas como também para o conhecimento próprio e mais artístico que, de certa forma, ainda é desvalorizada, infelizmente (Estudante A, entrevista realizada em, 15 de maio, 2019).

No relato do aluno A, percebe-se que os alunos anseiam por práticas diversificadas em sua formação acadêmica, pois como discutido em sala de aula, muitas vezes, eles não se sentem preparados para atuar na escola, mesmo após a conclusão do curso, ou seja, reafirmar a formação baseada no PPP 2018, que propõe a formação do professor-artista. A inclusão da linguagem circense na formação em artes cênicas, ampliaria o fazer artístico dos graduandos.

---

<sup>22</sup> Malabares de giro, constituídos de uma bola e um tecido cobrindo a mesma, formando efeito na hora do giro.

No segundo e terceiro relatos, observa-se o distanciamento já mencionado, anteriormente, neste texto, o afastamento das demais modalidades circenses no currículo de artes cênicas da UFPA. Existem as linguagens circenses presentes implicitamente, porém, não abordada de forma ampla na formação.

O circo é uma arte deslumbrante, mesmo não sendo possível o contato com tal arte, pelo pouco conhecimento, sobre esta modalidade, acredito que seja uma arte que tenha muito potencial lúdico e disciplinar no sentido de treinamento para aperfeiçoamento de tal modalidade motora, pois trabalha o corpo físico em intensidade. Infelizmente, a falta de conhecimento de nós acadêmicos em relação ao circo, nos faz distanciar enquanto educadores. Mas, se houver uma sensibilidade em percebermos o potencial, podemos encaminhar na educação teatral futuramente (Estudante B, entrevista realizada em, 15 de maio, 2019).

A importância das modalidades circenses, para o professor de teatro, é para que juntos de outras técnicas básicas, de um ator-professor, possam expandir as possibilidades do corpo e sua contribuição artística e, principalmente, para levar às escolas métodos de aprendizagem (Estudante C, entrevista realizada em, 15 de maio, 2019).

A partir desses relatos, nota-se que a abordagem em relação à linguagem circense, na formação em artes cênicas, gira em torno da perspectiva de que, as modalidades circenses, contribuem no desenvolvimento artístico, técnico, social e psicomotor do professor- artista em formação, corroborando com Vieira quando a autora aborda “as contribuições do uso da modalidade circense, tecido acrobático, para a construção de um espetáculo, os resultados mostraram a ampliação da destreza, prontidão e aumento do nível artístico após a introdução da linguagem circense na preparação dos atores”. (VIEIRA, 2017, p.36)

Observam-se nas pesquisas realizadas, no campo circense, entrelaçadas às artes cênicas, que a maioria trata de assuntos voltados para o clown, formação de palhaços ou estudo histórico acerca das origens circenses. Poucas são as pesquisas delimitadas na formação inicial em questão, os relatos coletados dos alunos de licenciatura em teatro evidenciam um anseio por outras metodologias e linguagens, que os auxiliem no dia a dia da vida escolar, como narrado na fala do estudante D.

Todas as metodologias podem contribuir para o enriquecimento da formação de um educador. As atividades e modalidades circenses em especial, por exigir concentração. Dominar técnicas que estimulem a concentração dos educandos, sejam eles de qualquer faixa etária, é uma habilidade diferencial para o educando (Estudante D, entrevista realizada em, 15 de maio, 2019)

Bolognesi, em seus estudos sobre a Arte Circenses e a Pesquisa no Brasil, exemplifica como os saberes estão voltados, predominantemente, mas não exclusivamente para as abordagens do palhaço em diversos âmbitos. Algumas razões são expostas para esse fenômeno:

a) O palhaço se aproxima das investigações próprias das artes cênicas-campo de investigação relativamente sólido no país; b) a personagem cômica que se consolidou no espetáculo circense é objeto constante de apropriação pelos mais diversos interesses sociais e culturais, desde a absorção comercial do tipo, com vistas à propaganda e difusão de marcas de produto, até sua adoção como elemento de humanização de relações frias, objetivas e distanciadas, como as do ambiente hospitalar, dentre tantas outras; c) a presença crescente do palhaço em espetáculos teatrais, notadamente os de ruas e praças, mas também os de palco em ambientes fechados, também serve de estímulo ao estudo (BOLOGNESI, 2012, p. 63).

Por meio das investigações sobre as pesquisas em relação às artes e o circo no Brasil, identifica-se o terreno consolidado do clown/palhaços nas pesquisas. O que justifica a presença da modalidade circense encenação como matéria efetiva, para os cursos de licenciatura em teatro, técnico em teatro e técnico em cenografia da ETDUFPA. É necessário que as práticas das variadas linguagens circenses, sejam trabalhadas na formação inicial, para que os panoramas das pesquisas mudem em à pluralidade de conhecimentos.

O estudante E, por sua vez, aborda a questão da interdisciplinaridade, a qual ele chamou de interculturalidade, ou ainda, ao se referir às variadas possibilidades e incitamentos causados, após o primeiro contato com uma gama de modalidades circenses na formação cênica.

A linguagem circense pode oportunizar o conhecimento de outras culturas e assim promover a interculturalidade. Além disso, também pode contribuir para a autoconsciência das possibilidades do corpo e a concentração necessária para desempenho das práticas circenses, que refletirão no cotidiano no praticante (Estudante E, entrevista realizada em 15 de maio, 2019).

O entrelaçamento entre as modalidades circenses e o currículo de artes cênicas é descortinado nas falas dos alunos entrevistados, mesmo que alguns nunca tenham tido contato com a linguagem circense, estes já percebem a importância de práticas e metodologias variadas na formação inicial, concordando com Marcus Góis 2005, que, em sua dissertação demonstra às contribuições das modalidades circenses, especificamente, as acrobacias na construção do ator e do espetáculo.

A união do circo ao teatro permite ao ator expandir suas possibilidades expressivas e suas capacidades técnicas, como, por exemplo, o controle do medo de altura, o equilíbrio, a manipulação de objetos ou a expressão corpórea [...] abrindo assim o leque de possibilidades, de novas máscaras e novos personagens (GOÍS, 2005, p. 122).

Ao interromper os argumentos em prol da necessidade da inserção das modalidades circenses, no ensino e prática das artes cênicas, aqui reiteradas pelos estudantes entrevistados e autores citados confirma-se a assertiva de que, a saída do ensino tradicional feito debaixo da lona, só foi possível com a criação das escolas de circo. Iniciativa que possibilitou a difusão de

conhecimentos, antes guardados em seios familiares. A linguagem circense se expandiu e pode atingir as recentes pesquisas e argumentos expostos neste texto. Diversos espaços, além da lona, já adotam a linguagem circense como meio de aprendizagem e ludicidade. Ainda resta um caminho longo a ser percorrido, nas pesquisas, em relação à formação inicial e o ensino das modalidades circenses, porém, já se vê grandes frutos sendo colhidos e semeados no meio acadêmico. Não que a linguagem circense tenha que ser acadêmica para ser validada, mas ressalta-se aqui a importância de se discutir outras linguagens nas formações iniciais dos cursos de licenciatura e artes cênicas, pois as contribuições oriundas da linguagem circense trazem grandes diferenciais, altamente relevantes, na formação do professor-artista.



Como não sei escrever poemas, nem canções, nem desenhos, meu toque artístico, além do trato com a preparação corporal, neste texto, foi o de explorar o único dom artístico que tenho o de fotografar, traduzir em imagens o que a palavra não consegue alcançar, todas as fotos do texto foram produzidas e alteradas por mim, para que ficassem com uma semelhança de desenho.

## REFERÊNCIAS

ASSMANN, Jan. Communicative and cultural memory. In: ERLI, Astrid; NÜNNING, Ansgar (ED.). **Cultural memory studies: na international and interdisciplinar handbook**. Berlin; New York: De Gruyter, 2008. p. 109-108.

BOLOGNESI, Mario. **O circo e a formação em Artes Cênicas**. [S. l.]. Circo: Horizontes educativos, 2016.

DUPRAT, Rodrigo. Mallet. Atividades circenses: possibilidades e perspectivas para a Educação Física Escolar. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GÓIS, Marcus Villa. **Estradas de sonhos: uma contribuição circense na formação do ator**. 2005.

PPC TEATRO - Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro/ Comissão de elaboração do projeto. 2018.  
Disponível: <https://edtufpa.wordpress.com/cursos/graduacao/>. Acesso em: 04 jun. 2019.

SILVA, Ermínia. **Aprendizes permanentes: circenses e a construção da produção do conhecimento no processo histórico**. Circo: Horizontes educativos, 2016.

VIEIRA, Gabriela Lopes. **O circo no teatro: uma análise sobre as limitações e potencialidades cênicas da perna de pau e do tecido acrobático na peça Os Mamutes**. [s. n]: [s. l], 2017.

## ATOS DE ESCRITURA E UMA ABORDAGEM SOBRE O PARÁ CARIBE: ATRAVESSAMENTOS EM CHEIA DE RIO

*Iva Rothe-Neves<sup>23</sup>*  
*ivarothe@gmail.com*

### **Escritura como (in)disciplina**

No primeiro semestre de 2019, de março a junho, tive a oportunidade de compartilhar experiências acadêmicas e artísticas na disciplina *Atos de Escritura*, ministrada pelas professoras Bene Martins e Ivone Xavier, no Programa de Pós-graduação em Artes da UFPA, onde curso o mestrado, sob enfoque da linha de pesquisa, Teorias e Interfaces Epistêmicas em Artes. Nas aulas, alunos de mestrado e doutorado compartilharam facetas de suas respectivas pesquisas em andamento: motivações, reflexões, problematizações, questões, movidos por imagens-força às quais foram instigadas a eleger para suas pesquisas e estimulados a experimentar escritas criativas de seus textos acadêmicos, a partir do uso de verbos de ação.

Talvez, não por acaso, as trocas de ideias em sala contribuíram para minha percepção do quanto as partilhas acadêmicas e artísticas feitas ali, alimentaram meus núcleos criativos (Cf.

---

<sup>23</sup> Mestranda em Artes (PPGARTES – UFPA), sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Chada. Técnica em Gestão Cultural na Coordenadoria de Linguagem Sonora da Fundação Cultural do Pará – FCP e professora de piano no Projeto Choro do Pará. Musicista profissional com ênfase em canto, teclado e composição, integra o Grupo de Estudos sobre Música no Pará (GEMPA) da UFPA. Desenvolve pesquisa na área de Etnomusicologia a partir das práticas e transmissão musical na Amazônia.

BASTOS, 2010<sup>24</sup>), tanto nos processos de criação de textos acadêmicos quanto, em especial, nos de letras e músicas: compartilhamentos que me atravessaram e nutriram como pesquisadora e artista.

Ao ler o artigo *Atos de escritura: tessituras (in)disciplinadas na pesquisa em artes* (WLAD LIMA, 2018), sobre a preparação desse “curso como atividade curricular para a pesquisa em arte [...] ofertado para pesquisadores em arte da UFPA, em Belém do Pará”, passei a compreender alguns fundamentos para questões surgidas em sala:

“Intitulado *Atos de Escritura*, a disciplina tratou de procedimentos de escrita direcionados, principalmente, para os mestrandos da linha 2 do PPGArtes: Teorias e Interfaces Epistêmicas em Artes” (LIMA, 2018, p. 13). Mesmo sabendo que o texto da Wlad discorria sobre a primeira versão do curso, preparada e realizada em 2017, me senti uma privilegiada por ocupar exatamente aquele lugar em 2019: estava em casa e, ao que tudo indicava, dificuldades específicas partilhadas por mestrandos da linha 2, do programa, foram objeto de atenção e reflexão das professoras-criadoras do curso-disciplina - Wlad Lima e Bene Martins - em seu nascedouro. Ainda não sei exatamente quais especificidades foram essas, mas que essa disciplina me atravessou, me atravessou... *em cheia de rio*.

“5) Iniciar com um poema; 6) Terminar com uma citação científica”.

Wlad (LIMA, 2018, p. 13) inicia seu texto, contando:

No caso desta primeira versão do *Atos de Escritura*, elegi para começarmos, alguns dos procedimentos para a escrita acadêmica em artes, propostos pelo Prof. Dr. Antonio Flávio Alves Rabelo, intitulados Programas Performativos de Escrita [...] como contradispositivos de criação e escrita, apresentados em sua tese, desenvolvida junto à UNICAMP. O pesquisador propôs 66 programas modelos de escrita. Desses, me apropriei do programa 1, assim constituído: 1) Escrever TRÊS ou mais páginas sobre um único conceito sem citações, apenas com suas próprias palavras em fluxo livre; 2) Usar como exemplo, nessas páginas, duas histórias de vivência estética pessoal em terceira pessoa, como se tivesse acontecido com um grupo ou situação outra; 3) Escrever numa fonte que nunca escreveu antes; 4) Escrever em forma de narrativa ou ensaio; 5) Iniciar com um poema; 6) Terminar com uma citação científica; 7) Os itens 5 e 6 devem estar relacionados com o item 1 e 2.

Ler o trecho acima me fez lembrar o quanto, durante a disciplina, assistir aos meus

---

<sup>24</sup> BASTOS, Ana Lucia. Entrevista concedida a Iva Rothe-Neves. Belém, 2009, cujos excertos integram a obra de MARQUES, Valéria C.; ROTHE-NEVES, Iva; MOREIRA Ulysses. *Dizaparecida*. In: *Aparecida* (CD). Iva Rothe: Na Music, 2010.

colegas falando, mostrando imagens, encenando, dançando sobre suas pesquisas, me moveu a compartilhar com eles referências – em sua maioria, do campo das artes ou do entretenimento – que me ocorriam durante suas apresentações. Recordo também o quanto tais referências foram tratadas, pelas professoras e pelos colegas, com o mesmo respeito que referenciais teóricos relacionados mais à esfera das ciências, entendendo-se aqui *ciência* na acepção usada por Wlad Lima:

Decidi que científico é todo aquele pensamento levado a público e ruminado, por diferentes pesquisadores, em diversos campos do saber; um pensamento com que se faz conexões múltiplas, no tempo presente e através dos tempos” (LIMA, 2018, p. 21).

A partir da leitura deste texto da Wlad, entendi que também a deferência experimentada em sala, mesmo diante dos mais simples exemplos artísticos, foi de caso pensado para nossa formação: é parte da pesquisa em *artes*.

Em uma certa aula, por exemplo, Luciana Porto<sup>25</sup> proferiu a frase “eu caí pra dentro” em seu comentário sobre a apresentação da pesquisa de uma colega, citando uma música. Luciana falava de sua pesquisa, “sobre a cartografia, ser cartógrafa da alma, geografia interior. Que para além de ser um passo para o lado de dentro, era uma queda. Uma queda para compreender a construção dessa mulher-encenadora, desse olhar feminino da cena” (PORTO, 2019).

Sua frase evocou uma figura feminina com a qual sonhei em 2005 e que aqui passo a intitular a *mulher pra dentro*: uma mulher esguia, alta e branca com cabeça, tronco e pernas dispostas, como as da maioria das pessoas no mundo acordado, mas com braços e cabelos que cresciam para dentro do corpo. Seus globos oculares – com pupilas, íris e cristalinos – eram também voltados “para dentro”. Apenas as escleróticas (o branco dos olhos) eram visíveis “de fora”.

---

<sup>25</sup> Iluminadora e doutoranda em Artes (PPGARTES/ UFPA).

**Fig. 1:** Mulher pra dentro.



**Fonte:** Desenho de Iva Rothe-Neves.  
Foto do acervo pessoal da artista

Em situações como a do texto aqui apresentado, penso que é como se essa mulher pra dentro – que agora percebo o quanto se presentifica em mim, na criação de shows e álbuns – terminasse, finalmente, entrando em ação neste ato de escritura aqui realizado. Ela *opera* para que eu consiga, nesse caso, arrancar do mais fundo de mim, do substrato do rio, as impressões que mais me marcaram durante a (in)disciplina em questão (Cf. LIMA, 2018) e em suas contribuições para minha pesquisa. Esta é uma tentativa de liberdade de fluxo textual que busca se aproximar, mesmo que ainda de maneira bastante rudimentar, do proposto a seguir por Novarina, citado pela Wlad em seu texto:

nada de recortar seu texto qual salame, acentuar certas palavras, carregá-las de intenções, reproduzindo em suma o exercício de segmentação da palavra que se aprende na escola: frase recortada em sujeito-verbo-predicado, o jogo consistindo apenas em procurar a palavra chave, em sublinhar um membro da frase pra mostrar que se é um ótimo aluno inteligente – enquanto que, enquanto que, enquanto que, a palavra forma antes alguma coisa parecida com um tubo de ar, um cano de esfínter, uma coluna com descargas irregulares, espasmos, comportas, ondas cortadas, escapamento, pressão. [...]. Onde fica o coração? Será que é o coração que bombeia, faz tudo isso circular?... O coração de tudo isso está no fundo do ventre, nos músculos do ventre. São esses mesmos músculos do ventre que, comprimindo as tripas ou os pulmões, servem para defecar ou acentuar a palavra. Não adianta bancar o inteligente, tem é que botar os ventres, os dentes, as mandíbulas pra trabalhar (NOVARINA<sup>26</sup>, 2014 apud LIMA, 2018: 30).

---

<sup>26</sup> Fonte: NOVARINA, Valère. Carta aos atores. Tradução de Ângela Leite Lopes. Disponível em: [https://retrateinterior.files.wordpress.com/2014/10/carta\\_aos\\_atores.pdf](https://retrateinterior.files.wordpress.com/2014/10/carta_aos_atores.pdf). Acessado por Wlad Lima em: 13/08/2017.

Tal citação de Novarina me traz à memória situações nas quais o professor João de Jesus Paes Loureiro (2018) comparou processos de criação de textos acadêmicos ao de artísticos, apontando-lhes semelhanças, durante suas aulas nos Seminários Avançados II, do programa. Naquele segundo semestre de 2018, eu não tinha como imaginar como poderia ser respeitar o livre fluxo de ideias numa escrita não primordialmente poética, como a que eu estava mais acostumada como criadora de letras de música, por exemplo. Agora, nesse primeiro exercício de escrita acadêmica mais fluente, a ficha finalmente caiu. É possível lidar com subjetividade e objetividade, em concomitância também nesse tipo de texto! Agradeço a meus colegas e professoras de *Atos de Escritura* pela partilha dessas possibilidades! Nesse momento, rememoro o professor Neder Charone e o dançarino Robson Gomes, na maneira como vêm se inserindo em suas pesquisas, cada qual a seu modo e em suas linguagens... e, novamente, Luciana Porto em sua escuta atenta, a cada questão colocada em sala, pelas mais diversas pesquisas, sobre as quais abriu asas de ideias, possibilidades e questionamentos.

Memória que florescia as saias

Bene Martins, em seu prefácio à primeira edição de *Atos de Escritura*, afirma:

Esse tipo de texto, que trata de memórias afetivas, fluido ou truncado pode insinuar ou dizer e tagarelar muito; pode aproximar o que parecia muito distante, esquecido, trazer outros jeitos de enunciar falas, até então, incompreendidas, porque camufladas por disfarces, por negações, por sublimações ou outros entraves quaisquer. Tais memórias são espécie de herança cultural vivenciada, individualmente ou em meio social. A memória, assim entendida, não é somente de quem a retém ou expressa, ela é perpassada, atravessada pelas vivências coletivas, mesmo que se opte por viver isolado, ela carregará ecos recebidos de outrem, ele passou por experiências com outros, fora humanizado, por assim dizer (MARTINS, 2018: 10).

O jeito como meus colegas de disciplina vieram tratando suas pesquisas contribuíram para que eu buscasse rememorar a relevância que minha pesquisa tem para mim. Alguns deles as integram à sua *arte* e à sua *vida* – por vezes, com a visceralidade proposta por Novarina (2014 apud LIMA, 2018, p. 30), citado anteriormente – e com fluência e fluidez gratamente encorajadas pelas professoras. Isso tudo me fez voltar às perguntas: por quais outras razões, além das já expostas em meu projeto de pesquisa, quero estudar o *Pará Caribe*? Por que elegi processos criativos como centro de meu interesse? Por que o *carimbó*, a *lambada*, o *brega* atraem minha atenção a ponto de estudá-los por esses dois anos?

No levantamento de respostas mais profundas, contar um pouco do que afinal foi o projeto *Pará Caribe*, meu objeto de estudo, ajudará o leitor a se localizar nesse texto. Farei isso

em terceira pessoa e usando uma fonte nunca antes adotada, inspirada nos passos 2) e 3) do *Programa Performático de Escrita* nº 1, do Professor Antonio Flávio Alves Rabelo, usado por Wlad Lima (2018, p. 13), na construção da disciplina em questão e também já citado aqui:

Realizado de 2015 a 2017, o projeto *Pará Caribe* foi desenvolvido pela Fundação Cultural do Pará, no formato de um curso livre continuado e gratuito, subdividido em módulos integrados, voltados à execução e à criação musical. Concebido e coordenado pelos professores e músicos paraenses Nazareno Gomes da Silva<sup>27</sup>, o Nazaco, e Iva Rothe-Neves, contou ainda com professores de música popular, com formações diversificadas. Dentre os alunos, havia instrumentistas, cantores, compositores e estudantes de música, com idades, referências socioculturais e experiências musicais variadas. Nos módulos, buscou-se estudar gêneros musicais populares paraenses – *carimbó, lambada, brega, guitarrada e lundu*, e gêneros de países banhados pelo Mar do Caribe e suas adjacências – *merengue, cumbia, zouk, salsa, calipso, rumba* e algumas de suas variantes, praticados no Pará.

O projeto foi subdividido em duas etapas. Na primeira delas – o Laboratório de Criação Musical objetivou-se instigar os alunos a criarem músicas, coletivamente, inspirados nos gêneros estudados. Para isso, foram apreciadas obras tanto “de fora” (Cf. GUERREIRO DO AMARAL; BARRA; MENEZES, 2016) – como *Cuisse La* (1976), da banda antilhana *Les Aiglons*, como “de dentro”, a exemplo de *Lambadas das Quebradas* (1978), de Mestre Vieira. Da apreciação, partiu-se para a contextualização histórica, geográfica, sócio-cultural, de obras e gêneros. Como atividade final, eram propostos exercícios coletivos de criação musical, que resultaram nas doze músicas do projeto, compostas pelos alunos e, posteriormente, gravadas no fonograma *Pará Caribe* (2017).

A etapa das oficinas de execução musical, que incluiu a oficina de gravação do fonograma, foi pensada a partir dos resultados do laboratório. Nelas, criaram-se, coletivamente, os arranjos e buscou-se o aprimoramento do desempenho técnico e artístico dos alunos, a partir das demandas do repertório criado.

Os processos criativos e os resultados alcançados no projeto *Pará Caribe* – doze músicas gravadas e dezoito shows realizados em Belém, entre o laboratório de criação musical e a mixagem do fonograma, instigaram a pesquisa de mestrado aqui brevemente descrita.

---

<sup>27</sup> Músico percussionista integrante do *Trio Manari*, compositor e professor de música.

Como esse é um tipo de texto que trata de memórias afetivas (Cf. MARTINS, 2018), encontrei dentre elas relações do *Pará Caribe*, meu atual projeto acadêmico, com minha história de vida. O projeto se relaciona com gêneros musicais que ouvi na minha infância; toquei na minha adolescência, como tecladista da Banda Nova<sup>28</sup> e que componho, toco e canto no projeto *Dançará*, meu atual projeto artístico.

As bases do que depois se tornou o projeto *Pará Caribe*, em 2015, começaram a se estruturar com o projeto *Dançará*, desde 2012. Falo a seguir sobre o *Dançará*, em trecho da entrevista concedida à Muamba TV, para o Programa Sonora Pará, da TV Cultura:

00:03:41 - Eu funciono à base de projetos artísticos: é o que termina me movendo. Fico nessa liga primeiramente musical mas... plástica, cênica, de movimento, de gesto sobre isso.

00:03:54 - e o *Dançará* já é um projeto de um tempo e que traz essa coisa, essa grande viagem, essa grande liga em cima da música dançante do Pará, que aí não tem como não ouvir o Caribe, porque é uma música dançante que flerta, de muito perto, em várias situações e em vários momentos históricos, inclusive.

00:04:17 - Eu me sinto muito confortável com isso, porque eu sempre ouvi isso, desde moleca quando eu morei na Pedreira. Quando era adolescente, eu ouvia no Asas do Brasil - chegava até a minha casa - todos os *hits* do brega; no Pedreira-Nazaré, pra chegar até o centro pra ir pra escola... São músicas que eu ouvi muito, então, agora, brincar com isso é muito bom, já é o momento da digestão disso aí, de uma vida inteira digerindo e pensando sobre isso.

00:04:40 - Na verdade, é um jeito, é um espaço-tempo que eu me dou como artista pra brincar com aquilo, e aquilo passa a ser o foco da minha atenção, e... as ideias vão chegando, e vêm se transformando (ROTHER E NEVES, 2017).

Não à toa, os verbos de ação por mim escolhidos, durante a disciplina *Atos de Escritura*, para nortear minha dissertação foram tocar, cantar e compor: no fundo, é o que mais gosto de fazer da minha vida profissional. Compartilhar essas três ações em sala de aula, numa estrutura que incluiu ensaios e apresentações de uma grande banda de música popular, fez do *Pará Caribe* uma experiência cheia de descobertas para mim 😊. Os três referidos verbos são fundantes tanto no *Dançará* – no qual canto, toco e componho –, como no *Pará Caribe*, projeto em que acompanhei meus alunos, em seus processos de criação e execução musical. Em ambos os projetos, a inspiração musical banhou-se na mesma seara de gêneros.

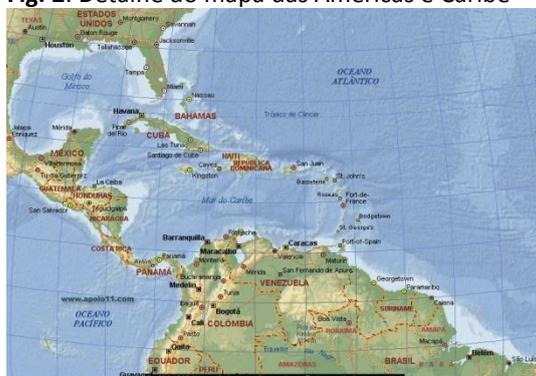
Quanto às imagens-força que escolhi para falar e, posteriormente, escrever sobre minha pesquisa, elas se resumiram a dois mapas. O primeiro, um recorte do mapa das Américas e do

---

<sup>28</sup> A *Banda Nova* era o que no Pará se chama popularmente de *banda de baile*: banda com repertório dançante, autoral e de *covers*, direcionado às casas noturnas. Foi criada pelo guitarrista Guru, que tocara por muitos anos com Pinduca. Sendo assim, seu forte era o *carimbó* com guitarras eletrificadas e trio de metais, característicos de grandes formações musicais estadunidenses, da América Latina e do Caribe, que Pinduca, junto com seus contemporâneos, integrou ao *carimbó*, ao levá-lo para os salões de festa de Belém.

Caribe, que vai de parte da Amazônia Setentrional a toda a região banhada pelo Mar do Caribe, que se estende da Venezuela até o México e Cuba:

**Fig. 2:** Detalhe do mapa das Américas e Caribe



(Fonte: [www.apolo11.com](http://www.apolo11.com))

É uma imagem-força com um caráter objetivo de visualização espacial, por delimitar a macrorregião do globo, que vai de Belém ao México, nascedouro dos gêneros musicais que inspiraram os processos criativos no projeto *Pará Caribe*.

A segunda imagem-força possui um caráter mais subjetivo:

**Fig. 3:** Mapa dos Povos Indígenas do Brasil na época do chamado “descobrimento”.



(Fonte: *web*)

Ela tem a função de ilustrar o tempo em que o Pará foi Caribe: uma das metáforas do nome do projeto aqui estudado. Na ilustração da figura 3, é possível ver que a região em que hoje vivemos, inclusive Belém, era terra do povo Caribe. Segundo o website *avirtualdominica.com*<sup>29</sup>, o povo Caribe viveu em muitas regiões do território banhado pelo Mar do Caribe, tendo sido em alusão a eles o nome dado tanto ao mar, quanto ao arquipélago em questão.

Ambas as imagens foram usadas em aulas do projeto *Pará Caribe*, como fonte de inspiração à criação dos alunos. Uma das músicas feitas em sala foi *O pedaço que faltou*, de Lorena Barros (2017), cuja letra é mostrada a seguir:

Eu tô indo pro Caribe que não passa aqui  
Eu tô vindo do Caribe que não passa lá  
Eu tô indo pro Caribe que não passa lá  
É pra Caribe? É pra carimbó? É pra caramba?  
É pro Pará!  
Esse daí é o pedaço que faltou  
Esse daí é o pedaço, meu amor  
Esse daí é o pedaço que faltou  
Eu vou cortar essa minha faixa que separa você  
Eu vou encurtar esse meu rio que me traz você  
Acordaribe  
Acorda, Alice!  
Esse é o batuque do fogo, trazido pelas águas  
Essa é a história do novo que não deu em nada  
Em nada.  
Esse daí é o pedaço que faltou  
Esse daí é o pedaço, meu amor  
Esse daí é o pedaço que faltou.

(BARROS, 2017).

A Etnomusicologia é uma área de conhecimento que se volta ao estudo da música, em um determinado contexto. Os mapas acima são imagens-força que servem de inspiração para observar a música, no contexto da América Latina e do Caribe. Lançar olhos e ouvidos sobre essa grande área do continente e sobre o arquipélago, possibilita perceber que muitas de suas regiões e povos possuem antecedentes históricos, políticos e migratórios comuns, os quais exerceram influência na formação de suas identidades, conforme mostra a página do *Grupo de*

---

<sup>29</sup> A página *The Kalinago people: all about Dominica's first settlers and early inhabitants* do sítio *avirtualdominica.com* informa que o povo Kalinago (previamente, chamado Caribe) é um povo ameríndio que colonizou a corrente de ilhas do arquipélago do Caribe por volta de 3100dC (em alguns casos, como o das Grandes Antilhas, por volta de 4000dC). [...] Esses primeiros povos vieram da América do Sul, tendo viajado pelo Orinoco e subido a corrente de ilhas, trazendo consigo milho e macaxeira. (Tradução minha. Disponível em: <<https://avirtualdominica.com/project/kalinago-people/>>. Acesso em 16 jun 2019).

*Estudos em Música e Dança na América Latina e Caribe*, disponível no sítio do *Conselho Internacional de Música Tradicional - ICTM*<sup>30</sup>. “Eles compartilham, entre outros aspectos, um passado colonial, a opressão a conhecimentos e práticas indígenas, bem como a preservação, manutenção e desenvolvimento de modos únicos de existência”<sup>31</sup> (ICTM, 2018, p. 1, nossa tradução). Tais processos deram forma a experiências indígenas, africanas e outras, bem como a modos de hibridização ou mestiçagem que, em última instância, influenciam a música e os sons como cultura na América Latina e no Caribe (Cf. ICTM, 2018).

No Pará, é possível perceber práticas musicais nas quais gêneros populares locais estabelecem vínculos históricos com gêneros de países e localidades próximas, banhadas pelo Mar do Caribe. Inúmeros exemplos poderiam ser dados, como a condução de duos ou trios de congas no carimbó de Pinduca<sup>32</sup>, ou peculiaridades no uso da guitarra na *guitarrada* de Mestre Vieira<sup>33</sup>, “por meio de quem as músicas ‘de dentro’ e ‘de fora’ teriam se amalgamado, se misturado e se tornado um todo da cultura regional” (GUERREIRO DO AMARAL; BARRA; MENEZES, 2016, p. 245).

Entende-se como prática musical:

Um processo de significado social, capaz de gerar estruturas que vão além de seus aspectos meramente sonoros, embora estes também tenham um papel importante na sua constituição [...]. A execução, com seus diferentes elementos (participantes, interpretação, comunicação corporal, elementos acústicos, texto e significados diversos) seria uma maneira de viver experiências no grupo. Assim, suas origens principais têm uma raiz social dada dentro das forças em ação dentro do grupo, mais do que criadas no próprio âmago da atividade musical (CHADA, 2007, p. 4-5).

Essas práticas, dentre as quais, a criação musical vem instigando processos de ensino e aprendizagem de música popular no Pará, como, por exemplo, o trabalho do tenor e pesquisador Adelermo Matos, a partir da década de 1970; as “vivências de carimbó” conduzidas atualmente em Marapanim por Erediano Neves, o Mestre Garanhão (LINS, 2012); as conduzidas em Belém e Icoaraci pelo professor Luizinho Lins (2017) e o livro *Ritmos da Amazônia*, de José Maria Bezerra (2013).

---

<sup>30</sup> Disponível em: <<http://ictmusic.org/group/music-dance-in-latin-america-caribbean>>. Acesso em out 2018.

<sup>31</sup> They share, among other aspects, a colonial past, the oppression of Indigenous knowledges and practices, as well as the preservation, maintenance, and development of unique modes of existence.

<sup>32</sup> Aurino Quirino Gonçalves, dito Pinduca, “tornou-se conhecido como responsável pela transformação do carimbó, de música folclórica em música de consumo”, segundo Vicente Salles (2016: 456-457).

<sup>33</sup> Joaquim de Lima Vieira, o Mestre Vieira, apontado como o criador da *guitarrada* e da *lambada*, segundo Vicente Salles (2016: 576-577).

Na seara das iniciativas de transmissão musical<sup>34</sup> no estado, a Fundação Cultural do Pará (FCP) fomenta diversas atividades, como oficinas para iniciantes e projetos para músicos iniciados, como o *Projeto Choro do Pará*. Conforme mencionado anteriormente, de 2015 a 2017, a FCP realizou o projeto *Pará Caribe*.

Jusamara Souza (2004, p. 8) propõe que no centro da aula de música estejam as relações que os alunos constroem com a música, independentemente de qual música seja essa. Anne-Marie Green, citada por Souza, afirma ser mais importante definir o tipo de relação que os jovens, por exemplo, mantêm com a música do que “se limitar a um estudo da prática ou do consumo musical unicamente por seu conteúdo ou gênero de música apreciada ou escutada” (GREEN, 1987, p. 95 apud SOUZA, 2004).

A pesquisa em andamento vem demonstrando o quanto a proposta dialógica de Souza (2004) foi trabalhada, cotidianamente, num contexto não formal e não escolar de ensino. Mesmo não sendo esse o foco na discussão da autora, tecer relação com sua abordagem tem trazido contribuições consideráveis a este estudo.

Compreendendo, então, educação musical como uma prática social, a presente pesquisa debruça-se sobre questões relacionadas à criação musical, no contexto do projeto *Pará Caribe*, à luz da Etnomusicologia, buscando também fundamentação teórico-metodológica na Educação Musical. Nesse sentido, se referencia em autores como Béhague (1992), Merriam (1964), Nettl (1983; 1992), Seeger (1991), Blacking (1992) e Chada (2007), embasando-se ainda em Swanwick (1992), Arroyo (2002) e Souza (2004), numa linha de pesquisa que se assenta em interfaces epistêmicas entre áreas do conhecimento. As referidas obras vêm auxiliando o estudo no tocante aos aspectos históricos, contextuais, cognitivos e musicais estudados.

Quem eram essas pessoas? Que músicas elas trouxeram?

A partir do exposto acima, quem eram, então, os alunos e alunas do projeto *Pará Caribe*, sujeitos com os quais dialogamos em sala de aula? Que música eles e elas trouxeram para a sala de aula, como referências e referentes para a cultura com as quais eles se identificam, configurando os espaços e meios socioculturais do mundo em que vivem? Que relevância aquela música tinha para eles? Que relações elas vieram construindo com essa música ao longo de suas vidas? Como se deu a relação entre as dimensões herdadas e

---

<sup>34</sup> Aqui entendidas como processos de ensino e aprendizagem de música.

construídas na música vivida no lugar/mundo, o currículo da vida dos alunos e a música ensinada/aprendida no projeto? (Cf. SOUZA, 2004).

Inspirada por Wlad Lima (2018, p. 16), que resvala em questões de gênero ao mencionar mulheres-encenadoras como ela, em seu texto, apresento algumas respostas às questões acima, dadas por mulheres-musicistas do projeto *Pará Caribe*. A primeira delas, Luana Alves, foi uma das cantoras:

Meu nome é Luana Alves, estou com 39 anos [...] e canto [...]. Essa brincadeira de cantar, tá se tornando cada dia mais séria e o *Pará Caribe* é responsável muito pela parte da seriedade dessa brincadeira. [...] O aprendizado musical antes do *Pará Caribe*: nenhum [...]. Só cantava porque gostava [...]. Comecei na igreja e a igreja não tinha essa questão de reuniões compromissadas com a técnica vocal, [...] só com questões litúrgicas. [...] Dos gêneros musicais que a gente trabalhou no *Pará Caribe* [...] eu trabalho com todos. Nos shows [...] da *Luana e Banda*, todos eles entram [...]. O brega com muito mais força por conta da cultura nossa: é quase uma exigência. Mas a lambada e o carimbó e o merengue e a cumbia fazem parte disso. [...] Esses gêneros musicais estão presentes na minha vida desde que eu me entendo por gente: [...] nasci em periferia, sou de periferia, lá do Jurunas, então, não conhecê-los é impossível. E não gostá-los é quase que uma tortura porque você não tem pra onde ir. Você não tem o que ouvir. Que bom que eu gosto muito de ouvi-los sempre, e o *Pará Caribe* me trouxe a oportunidade não só de ouvi-los como também de [...] compor, de estar junto, de pensar a respeito, de estudar sobre... Participar de outros projetos musicais também me abriu portas [...], me trouxe muitas parcerias, [...] muito conhecimento [...]. Pra além de ser cantora, eu sou servidora pública e a SEDUC me exige demais [...]. Como sou também mãe de família e tem todas umas questões financeiras... viver de música em Belém [...] não é tão viável... e eu não sou empreendedora. [...] Sou formada em Pedagogia, tenho especialização em políticas de educação voltadas para a educação pública e trabalho com isso, concursada. Eu não tenho realmente como dedicar maior tempo para o que eu amo, para o que eu acredito que nasci pra fazer. Quando posso, concilio (ALVES, 2019).

Luana Alves tem começado a compor suas primeiras músicas atualmente. No trecho de sua entrevista aqui apresentado, é possível perceber o quanto o espaço e o meio sociocultural do bairro do Jurunas, na periferia de Belém, foi fundante para sua formação musical, com seus sonoros, aparelhagens, bocas de ferro<sup>35</sup>, carros-som e atuais bikes-som. Vê-se, assim, como as dimensões herdadas e construídas na música por ela vivida no lugar/mundo (Cf. SOUZA, 2004, p. 9) tiveram profunda relação em sua história e com seu percurso de artista.

A seguir, apresenta-se um trecho da entrevista de Lorena Barros, compositora com obra apresentada, anteriormente, neste artigo, que começou a estudar canto no projeto *Pará Caribe*:

---

<sup>35</sup> Caixas de som afixadas no alto de postes em áreas comerciais de bairros da periferia de Belém, que costumam veicular a programação e propagandas do entorno, juntamente com músicas chamadas populares ou *do povão*.

Eu me chamo Lorena Barros. Tenho 35 anos. Meu nome artístico é Eva Loren. Participei do projeto *Pará Caribe* porque [...] eu sempre tive vontade de fazer algum curso [...] que me desse um direcionamento de como eu poderia usar aquilo que eu já escrevia, de forma musical. Musicar as minhas poesias. [...] Sempre escrevi, sempre gostei de escrever, escrevia poemas... mas, até então, não direcionava o meu foco pra composição. A partir do projeto, [...] eu comecei a ter um grande impulso naquilo que eu queria fazer, porque eu fui sempre muito ligada à música. Minha família foi sempre muito musical. Minha mãe sempre cantou. Sempre foi cantora na noite. Sempre cantou em barzinho, em clubes, sempre muita MPB e aquilo sempre me envolveu muito, [...] e sempre gostei de cantar, mas, de compor, realmente foi um achado pra mim [...]. Também, pelo fato d'eu ser formada [...] em Artes Plásticas, ter a minha produção de artista visual, [...] isso me estimulou muito porque eu via tudo como um conjunto de coisas que me ajudava a criar. Então, o meu universo [...] das artes visuais [...], me trouxe também muito pra esse universo caribenho, na questão das cores, [...] da composição, [...] trazendo pra letra, mais ou menos como os artistas da poesia visual [...]. A partir do projeto, eu comecei a compor direto. Então, continuo, sendo uma compositora [...] um pouco mais livre [...]: tem alguma ideia que me atrai, eu vou lá, começo a escrever sobre ela e vira música [...]. Eu trabalho na Fundação Cultural [do Pará], sou técnica em gestão cultural: [...] artes visuais. Mas o meu trabalho como compositora ele tá muito em produzir músicas voltadas pra situações da sociedade às quais eu me sinto provocada. Então, se alguns acontecimentos políticos me envolvem como artista, eu [...] começo a escrever sobre isso [...]. Então, eu tenho feito isso: eu tenho produzido muito pra mim, né?, pras coisas que eu acredito [...]: gravando uma coisa aqui, outra ali, mas como uma realização pessoal. Não vou desistir de ganhar dinheiro com a música, mas, no momento, ela tem sido pra mim uma pesquisa muito minha [...] pra que eu possa, de repente fazer um projeto maior no futuro ou até retomar o próprio projeto do *Pará Caribe*. [...] Entre os diversos gêneros musicais dentro do projeto *Pará Caribe*, o que mais me atrai é o merengue [...]. Porque o merengue, [...] a cumbia... e a guitarrada [...] - a guitarrada, ela tem um pouco [...] dessa vertente que traz a cumbia, o merengue, o brega, é como se ela tivesse uma pincelada... eu, pelo menos, reconheço isso nela. Mas a cumbia, a lambada, elas são ritmos muito nossos, assim, muito característicos do Pará, apesar da mídia propagar como se fosse na Bahia ou em outros estados... Mas o merengue [...] me atrai porque [...] ele me traz um laço [...] das matrizes afro, que eu vejo, dos países que fazem fronteira com o Brasil e essa latinidade, essa questão da corporeidade [...] essa coisa do quadril, de você mexer muito o quadril. No merengue, nas danças que têm relação com as matrizes africanas, dessa matriz musical que a gente tem muito no Brasil. Eu digo assim: a gente tem sempre um pezinho no tambor. [...] Isso me atrai muito: essa matriz africana que eu vejo que não só o merengue, o carimbó , [...] a cumbia, a lambada, tudo tem [...] Eu me sinto parte disso, eu me reconheço em todos esses gêneros, mas, principalmente no merengue. Tanto é que [...] eu compus três músicas no projeto e uma delas se chama *O pedaço que faltou*. Essa composição tem [...] uma mistura dum ritmo chamado guaguancó, com o merengue. [...] Essa mistura deu muito certo, foram criados arranjos, e a melodia combinou e foi se casando (BARROS, 2019).

A fala de Lorena Barros expressa o quanto suas memórias afetivas são uma espécie de “herança cultural vivenciada, individualmente ou em meio social. A memória, assim entendida, não é somente de quem a retém ou expressa, ela é perpassada, atravessada pelas vivências coletivas” (MARTINS, 2018, p. 10), a ponto de a artista se reconhecer, do modo como o faz, em gêneros como o merengue.

As buscas, no projeto, de dar valor de excelência a um verdadeiro partilhamento de

experiências musicais (Cf. SOUZA, 2004, p. 9), segundo o relato de Lorena, ao que tudo indica, puderam contribuir para seu desabrochar como a compositora que é desde então: profícua, instigada, com a amplitude de visão e a desenvoltura rítmica que tem no jogo com as palavras.

A terceira mulher-musicista do projeto, cujo relato é aqui apresentado, Cleuma Rodrigues, é cantora-compositora, das mais empreendedoras que integraram o *Pará Caribe*:

Meu nome é Maria Cleuma Gama Quaresma, sou natural da cidade de Bragança, casada há trinta anos, dois filhos, tenho 46 anos, moro no município de Ananindeua, Pará. Meu nome artístico é Cleuma Rodrigues. Sou musicista profissional há 24 anos, compositora de vários gêneros musicais e comunicadora de rádio e TV. Meu aprendizado musical, começou aos 10 anos de idade quando ganhei um xilofone e um piano de brinquedo. Veio um caderno de instruções com notas musicais coloridas. Curiosa, comecei a estudar. Aos 13 anos, entrei para a banda marcial do colégio, tocando tarol e corneta. Na adolescência, já animava as festinhas da escola, cantando. Comecei a compor minhas primeiras autorias. Casei com 17 anos e tinha o sonho de ser cantora. Um dia, vi um anúncio de uma banda precisando de vocalista, fui fazer o teste, e o empresário logo me dispensou e *aconselhou* para eu procurar outra profissão pois eu *nunca seria uma cantora*. Arrasada com a palavra *nunca*, não desisti. Fui fazer oficina de canto na EMUFPA [...] com a professora Dayse Adário e o finado Maestro João Bosco. Até tentei estudar violão, mas não tive afinidade, minha paixão mesmo era cantar e compor. Entrei para a Banda Açai em 1993, peguei prática por 7 anos. Também acompanhei outras bandas como a Banda Auê [...], Banda Amazonas [...] e Banda Safira. Em 1995, gravei minha primeira composição, produzida por Tonny Brasil, chamada *Arrepião*, no álbum *Seleção do Brasil*. A partir daí, comecei carreira solo, com voz e teclado, nos bailes e aniversários. Em 2000, tirei minha carteira da O.M.B [...]. Pesquisando no site da Fundação Cultural do Pará, vi o chamado ao projeto *Pará Caribe*. O que chamou atenção foi a palavra *Laboratório de criação musical*, onde despertei para a pesquisa dos gêneros da brega, aprofundei no merengue e lambada. Principalmente, o Carimbó: até então, não tinha afinidade. Com o aprendizado [...], passei a ouvir melhor os sons harmônicos e expandi minhas composições. Dentro do projeto *Pará Caribe*, compus: *Quebra Galhos* (brega) e *Vem Balancear* (merengue) em 2015. [...] Todos esses gêneros musicais, trabalho com eles no meu repertório de shows, mostrando a musicalidade regional e a mistura de sonoridades [...], principalmente, na canção *Regamblear*, que foi pesquisada, trabalhada na mistura da guitarrada, berimbau e instrumentos eletrônicos, influenciada pelo laboratório musical. Criei paixão pelo carimbó contemporâneo, usando guitarra, contrabaixo, teclado e percussão. [...] Após o *Pará Caribe*, participei do Pimentas do Carimbó, com algumas integrantes do projeto. Atualmente, faço participação especial como *backing vocal* no grupo do Boi Cuirão, que está lançando DVD com contos e histórias de Ananindeua e criei minha banda chamada Grupo Carimã. Além da música, sou instrutora de artesanato [...], faço filmagens e edições de vídeos para as redes sociais (RODRIGUES, 2019).

Uma das questões dignas de nota, no relato de Cleuma Rodrigues, se volta ao fato de ela, mesmo não tendo criado afinidade com o carimbo, antes de ingressar no *Pará Caribe*, criou paixão pelo que chama de carimbó contemporâneo após o projeto, tendo, inclusive, integrado o grupo *Pimentas do Carimbó*.

Jusamara Souza afirma que “na relação entre as pessoas e [a] música está o desafio que permeia o trabalho cotidiano de tantos professores, na constante busca do aprendizado

que encontre ressonância na vida dos alunos” (SOUZA, 2004, p. 9). A partir do relato de Cleuma Rodrigues, é possível perceber o quanto o carimbó, o mais autóctone dos gêneros trabalhados no projeto *Pará Caribe*, encontrou ressonância na vida dessa cantora-compositora, de vida musical tão ativa na grande Belém. Tal retorno é um indicativo de que a tentativa dos professores do projeto, de “ensinar música, propiciando uma aprendizagem capaz de, ao mesmo tempo, estimular os alunos a desvendar o mundo musical que os cerca e ser coerente com o contexto histórico e cultural” (SOUZA, 2004, p. 9) rendeu frutos.

A quarta mulher-musicista aqui apresentada, Iêda Mendes, foi compositora e percussionista no projeto:

Meu nome é Iêda Mendes. Tenho 67 anos. Sou professora de Artes em escolas públicas do primeiro ao nono ano. Tenho formação musical (piano): estudei até o sétimo ano. O que me fez ir pro *Pará Caribe* foi a oportunidade de conhecer e participar ativamente como ouvinte, instrumentista e compositora (até então, desconhecia esse dom). Foi uma vivência rica e ampla que tive de gêneros musicais. O merengue foi o gênero que me inspirou a compor *Vem Merengar*. Foi uma experiência maravilhosa e produtiva [...] que contribuiu para minha docência, pois trabalho com meus alunos dinâmicas de improvisação. Carrego uma bagagem de conhecimento musical que até o projeto era, de certa forma, limitada. Tive oportunidade de tocar alguns instrumentos de percussão através do professor Nazaco Gomes (MENDES, 2019).

Conforme mencionado por ela, Iêda Mendes é professora de Artes, em escolas públicas, na grande Belém. Seu texto nos permite vislumbrar o quanto essa professora de artes viveu, como aluna do projeto, o que Souza (2004) chama de o “outro lado do processo educativo”: aquele vivido pelos alunos de música.

Na relação entre as pessoas e música está o desafio que permeia o trabalho cotidiano de tantos professores, na constante busca do aprendizado que encontre ressonância na vida dos alunos. E, do outro lado do processo educativo, os desafios que os alunos enfrentam ao aprender música: de pensarem a realidade na relação com o mundo que os cerca no seu dia-a-dia, ou perceberem como se dá a integração de cada um deles nas diferentes realidades desse mundo (SOUZA, 2004, p. 9).

Iêda, ao que seu relato aponta, enfrentou, a partir do aprendizado musical compartilhado no projeto *Pará Caribe*, o desafio de pensar a realidade na relação com o mundo que a cerca no seu dia a dia (Cf. SOUZA, 2004, p. 9), ao levar para as dinâmicas de improvisação com as quais trabalha com seus alunos em sala de aula, muito do aprendizado que pôde compartilhar na sala de aula do projeto, como percussionista e compositora. A compositora de *Vem Merengar*, mostrou, assim, o quanto percebe com desenvoltura como se dá sua integração nas diferentes realidades desse mundo, no tocante às práticas e à transmissão

musical.

A quinta mulher-musicista do projeto *Pará Caribe*, cujo relato é o último apresentado, é Antonia Costeseque, compositora:

Me considero compositora. Aprendi música na prática, no teatro e nas oficinas, mas o aprendizado maior foi no *Pará Caribe*. O que me levou ao projeto foi buscar novas sonoridades pra minhas composições. O gênero musical das músicas que fiz com o grupo que fiz parte [durante os exercícios de criação] foi a brega, mas gostei de todos os gêneros musicais trabalhados. Sou técnica em Arte Dramática e faço parte do Dirigível Coletivo de Teatro, onde sou atriz e compositora. Também tenho música no programa Sou Católico. Tenho algum trabalho com vídeo no Estúdio Anímica de Luana e Maiara Esquerdo, em parceria com elas (COSTESEQUE, 2019).

O pequeno texto de uma das compositoras mais frutíferas do *Pará Caribe*, em especial, o trecho sobre sua motivação para integrar o projeto – buscar novas sonoridades para suas composições –, me fez lembrar o excerto de um artigo de Anthony Seeger que relaciona o resultado da pesquisa a um encontro entre músicos: “Com certeza muito da sensibilidade de etnomusicólogos aos detalhes de [...] tradições é em parte o resultado da pesquisa como um encontro entre músicos”. (SEEGER, 2008, p. 252).

A compositora Antonia Costeseque buscou o *Pará Caribe* para trabalhar com novas sonoridades para suas criações. Na proposta metodológica levada para a sala de aula, no projeto, a criação musical teve importância relevante:

No projeto *Pará Caribe*, a criação musical foi um dos três pilares da proposta metodológica levada para a sala de aula, junto com a contextualização e a análise de obras musicais. Teve como fundamentação a *proposta triangular* de Ana Mae Barbosa (2001), originalmente pensada para o ensino das artes visuais, que sugere a interligação das três capacitações, como vértices de um mesmo triângulo na formação do artista. O projeto fundamentou-se ainda no modelo CLASP, de Keith Swanwick (1991), que agrega à composição, audição e performance, o estudo da história da música e a aquisição de habilidades, propondo que os conteúdos sejam fundamentalmente trabalhados de maneira integrada (ROTHERNEVES; CHADA, 2018, p. 6).

O projeto *Pará Caribe* foi pautado no diálogo, a partir das experiências musicais dos alunos (Cf. SOUZA, 2004), com atenção especial a suas criações, expostas em sala de aula, durante um ano e meio de trabalho:

Considerar a música como uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva, e, portanto, social, geralmente desencadeia a convicção de que nossos alunos podem expor, assumir suas experiências musicais e que nós podemos dialogar sobre elas. (...) De todos os valores que potencializam o ensino de música nos dias de hoje, esse parece ser o mais importante (SOUZA, 2004, p. 9).

Como nos mostram os exemplos acima, a maioria dos mais de quarenta músicos, que

integraram o *Pará Caribe*, costumava praticar cotidiana e intensamente os gêneros e estilos estudados no projeto. Artistas de Icoaraci, Ananindeua, Benevides e Marituba, na grande Belém, e de bairros da cidade como Guamá, Telégrafo e Jurunas, trouxeram sua musicalidade e vivência para a sala de aula, o que permitiu a todos compartilharem a música que ali acontecia em tempo real.

A coda da cobra que atravessa o rio...

Embora coda remeta à conclusão e arremate de uma peça musical, ou a uma travessia, neste caso, do rio, recorro ao poeta Armando Freitas Filho<sup>36</sup>, para enfatizar que, no percurso de aprofundamento de estudos, não há término, pois

A coda não acaba  
nas linhas acima  
pois não chegou à ponta.  
Não deu conta  
de dizer que o ruído  
do cupim sem fim  
no trajeto infindo  
da fome da traça  
que vai dar cabo  
do que foi escrito  
soa igual àquele feito  
quanto foi escrito.

O professor de música que compreende em sala o significado social da criação musical de seus alunos e a complexa (des) construção do ser humano, sempre inacabada, vê-se diante da necessidade de entender de que maneira os saberes musicais nela contidos foram valorizados, escolhidos e ali organizados como expressão de seus traços identitários. Quando esta criação se processa, a partir de gêneros representativos da cultura popular do grupo envolvido, das vivências individuais e em grupo, sua significação social toma proporções ainda mais abrangentes. De maneira que, assim como no escrito, o professor saberá que nesse trajeto infindo da fome a que se refere o poeta – aqui parafraseada por fome de saber – nunca chegará ao ponto. A coda permanece inconclusa e em buscas de!

O projeto *Pará Caribe* se mostrou uma excelente oportunidade de pesquisa coletiva sobre gêneros musicais “de dentro” e “de fora” do Pará. Nele, professores e colegas puderam participar e contribuir nos processos criativos dos alunos, instigando-os, assistindo-os, tocando e arranjando com eles os resultados. Professores e alunos integraram-se como músicos, ávidos

---

<sup>36</sup> Poema, Excritor, escritório. In: ROL. Poemas.

pelas mesmas experimentações:

Os processos de aquisição e aprendizagem de música, de construção de conhecimento e de desenvolvimento da percepção musical acontecem socialmente, [...] através da interação e da ação conjunta entre os sujeitos envolvidos na construção coletiva [...]. O contexto, de fundamental importância, modela a prática musical, ao mesmo tempo em que é modelado por ela (CHADA, 2007, p. 120).

Diferenciado pela prática da criação musical, dentre os projetos públicos estaduais de ensino de música popular, o *Pará Caribe* contribuiu para o estudo dos gêneros musicais em questão, na Grande Belém, com a criação de novas composições, do surgimento de novos grupos, como as *Tamboiaras*<sup>37</sup> e *El Dorado*<sup>38</sup>, bem como do aperfeiçoamento de cantores, instrumentistas, compositores e arranjadores, ampliando suas oportunidades no mercado de trabalho, potencializando seus núcleos criativos e produtivos, tanto quanto sua formação.

Arroyo mostra que “estudos das práticas musicais como cultura e ação social, indicam seu poderoso impacto na sociedade e na vida privada de seus atores” (ARROYO, 2001, p. 117). O sentido de “prática musical” neste estudo, como demonstrado, abrange mais do que compor ou tocar.

... e a marola.

Bem, esse foi um arranjo de texto com algumas experiências da minha trajetória de vida afetivo-acadêmica, amalgamadas com apontamentos sobre o estudo que me trouxe a este lugar/mundo de pesquisa em artes (Cf. MARTINS, 2018 e SOUZA, 2004). É um texto provocado pelas “experiências, memórias, referências poético-críticas” (MARTINS, 2018, p. 12). compartilhadas nesses derradeiros meses na disciplina *Atos de Escritura*, onde fomos gratamente encorajados a praticar “outras maneiras de dialogar com referências poético-epistemológicas” (idem, p. 12).

Darcy Ribeiro refere-se ao coletivo e à criação de maneira particularizada, [...] propõe a recriação ruminada, deglutida, reconfigurada a partir do que se tem ao redor, do que se vê, experimenta, imagina, tece com cores próprias. Ou seja, transita-se por paisagens sempre matizadas por [...] outras vozes, outros espaços, outros interlocutores, mas com lugar de enunciação enfatizado. Fala-se, por exemplo, da Amazônia brasileira em diálogo com o mundo. Não há porque deixar que somente o outro fale daqui e sobre os amazônidas. Não se trata de xenofobismo, [...] mas, de legitimação de espaço, porque neste há muito que conhecer. Além de existirem pensadores capazes de elaborar discursos e interpretações à altura de quaisquer outros. Aliás, pode-se afirmar que há uma epistemologia delineada, proposta por estudiosos amazônidas. Estes têm sido

---

<sup>37</sup> Grupo musical formado exclusivamente por mulheres que compõem e executam seu repertório musical, incluindo músicas de gêneros praticados no Projeto Pará Caribe.

<sup>38</sup> Projeto musical instrumental que pesquisa e executa gêneros como *guitarrada*, *lambada* e *brega pop*.

interlocutores de novos pesquisadores, em diálogo com referências outras, sejam elas de onde for. Trata-se, portanto, de valorização de outras reflexões a construir conhecimento por onde se vive ou transita (MARTINS, 2018, p. 11-12).

Conforme apontei, anteriormente, neste texto que aqui quase finda, meu projeto artístico e o acadêmico – respectivamente, o *Dançar* e uma etnografia sobre o *Pará Caribe* – navegam numa mesma bacia de gêneros musicais, me atravessando e se retroalimentando nesse percurso. Assim, há poucas semanas, em meio à finalização do semestre letivo, fiz uma música, um bolero, intitulada *Festa no Combu*, que agora integra o projeto *Dançar*. Lançando olhos e ouvidos mais atentos sobre o resultado lítero-musical alcançado, pude perceber o quanto essa canção foi um ruminar poético, de muito do que venho aprendendo sobre a Amazônia brasileira em diálogo com o mundo – em especial, o mundo banhado pelo Mar do Caribe e suas vastas adjacências –, no percurso desse mestrado. Apresento-a a seguir, como gesto de partilha do cardume artístico que entrecortou e banhou meu trajeto, com todas as pessoas que, de alguma maneira, contribuíram para este alimento estar à mesa.

Meu coração volta pro lugar  
Viro a Rainha do Dançar  
Quem dança comigo és tu  
Meu corpo acostumado ao do meu namorado  
acariciado  
Dois em um  
E, como a orquestra segue a tocar,  
enrosco a perna no teu pulsar  
Quem dança comigo és tu  
Nego... Nego...  
Festa no Combu  
Bora lejos, pro Curiaú?  
(ROTHER-NEVES, 2019).

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Luana. **Entrevista concedida a Iva Rothe-Neves**. Belém, 12 jun. 2019.
- ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. **Em Pauta**: revista do programa de pós-graduação em Música da UFRGS, Porto Alegre: UFRGS, v.13, n.20, p. 95-121, 2002.
- BARROS, Lorena. **Entrevista concedida a Iva Rothe-Neves**. Belém, 13 jun. 2019.
- BASTOS, Ana L. **Entrevista concedida a Iva Rothe-Neves**. São Paulo, out. 2009.
- BÉHAGUE, Gerard. **Fundamento sócio-cultural da criação musical**. **Art 18**: revista da Escola de Música, Salvador: UFBA, p. 5-17, 1992.
- BEZERRA, José Maria. **Ritmos da Amazônia**. Belém: UFPA, 2013. (Vol. 1).

BLACKING, John. The biology of music-making. In: MYERS, Helen (Org.) **Ethnomusicology: an introduction**. Nova York: Macmillan Press, 1992. p.301-314.

CHADA, Sonia. A Prática Musical no Culto ao Caboclo nos Candomblés Baianos. In: III Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 2007, Salvador. **Anais...** Salvador: EDUFBA, 2007. Pp. 137-144.

COSTESEQUE, Antonia. **Entrevista concedida a Iva Rothe-Neves**. Belém, 17 jun 2019.

DOMINICA. **The Kalinago people: all about Dominica's first settlers and early inhabitants**. Disponível em <<https://avirtualdominica.com/project/kalinago-people/>>. Acesso em 16 jun 2019.

GUERREIRO DO AMARAL, Paulo Murilo; BARRA, Paulo; MENEZES, Bianca. Laboratório de Criação Musical Pará-Caribe: relato de experiência sobre a formação musical popular no Norte do Brasil. In: XII Congresso da Seção Latino-Americana da IASPM, 2016, Havana. **Anais...** Havana: IASPM-AL, 2016. p. 239-246. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1hx8eaf7Iz8rCtxIFYF0vLiaASC37N9BO/view>>. Acesso em: 12 out. 2018.

ICTM. Mission Statement. In: ICTM study group on music and dance in Latin America and the Caribbean (ICTM LATCAR). *International Council for Traditional Music*, 2018. Disponível em: <[http:// http://ictmusic.org/group/music-dance-in-latin-america-caribbean](http://http://ictmusic.org/group/music-dance-in-latin-america-caribbean)>. Acesso em: 06 out. 2018.

LIMA, Wlad. Atos de escritura: tessituras (in)disciplinadas na pesquisa em artes. In: MARTINS, Bene; LIMA, Wlad (Org.). **Atos de escritura**. Belém: UFPA, 2018, v.1, p. 13-37. (artigo em e-Book)

LINS, Luiz. **Carimbó: saber e fazer**. Icoaraci: 2017. Disponível em: <[luizinholins.wixsite.com/home](http://luizinholins.wixsite.com/home)> . Acesso em: 28 de nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Oficina de banjo em Marapanim**. Icoaraci: 2012. Disponível em: <<http://pararaiz.blogspot.com.br/2012/05/oficina-de-banjo-em-marapanim.html>>. Acesso em: 28 de nov. 2017.

MARTINS, Bene. Memórias pulsantes: interdição, conflitos, ousadia...In: MARTINS, Bene; LIMA, Wlad (Org.). **Atos de escritura**. Belém: UFPA, 2018, v.1, p. 9-12. (Prefácio)

MENDES, Iêda. Entrevista concedida a Iva Rothe-Neves. Belém, 16 jun 2019.

MERRIAM, Alan P. *The Anthropology of Music*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1964. 343p.

NETTL, Bruno. *The Study of Ethnomusicology: thirty-one issues and concepts*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1983.

\_\_\_\_\_. Ethnomusicology and the teaching of world music. In: LEES, Heath (Org.). *Music education: sharing musics of the world*. Seul: ISME, 1992.

PAES LOUREIRO, João de Jesus. **Seminários avançados II: a cultura amazônica - uma poética do imaginário Na atualidade da cultura mundo**. Belém: PPGARTES/ ICA/ UFPA, 2018. Disciplina. (Anotações feitas em sala de aula)

PORTO, Luciana. Entrevista concedida a Iva Rothe-Neves. Belém, 15 jun 2019.

RODRIGUES, Cleuma. Entrevista concedida a Iva Rothe-Neves. Belém, 14 jun 2019.

ROTHER-NEVES, Iva; CHADA, Sonia. Criação musical no projeto Pará Caribe: prática e transmissão. In: V Jornada de Etnomusicologia/ III Colóquio Amazônico de Etnomusicologia, 2018, Belém. **Anais...** Belém: UFPA/ UEPA, 2018.

SALLES, Vicente. **Música e músicos do Pará**. Belém: Fundação Cultural do Pará, 2016.

SEEGER, Anthony. Etnografia da música. **Cadernos de campo**: revista dos alunos de pós-graduação em Antropologia Social da USP, São Paulo: USP, v.1, n.1, p. 237-259, 1991-[2008].

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, 2004.

SWANWICK, Keith. Music Education and Ethnomusicology. **British Journal of Ethnomusicology**, v. 1, p. 137-144, 1992.

### **Discografia:**

BARROS, Lorena. O pedaço que faltou. In: **Pará Caribe** (Fonograma). Grupo Pará Caribe: Fundação Cultural do Pará, 2017.

FREITAS FILHO, Armando. Rol. **Poemas**. Sao Paulo: Cia das Letras, 2016.

LES AIGLONS. Cuisse la. In: **Le disque des vacances (LP)**. Les Aiglons: Disques Debs, 1976.

MARQUES, Valéria C.; ROTHE-NEVES, Iva; MOREIRA Ulysses. *Dizaparecida*. In: Aparecida (CD). Iva Rothe: Na Music, 2010.

MENDES, Iêda. *Vem merengar*. In: **Pará Caribe** (Fonograma). Grupo Pará Caribe: Fundação Cultural do Pará, 2017.

PROJETO PARÁ CARIBE. **Pará Caribe** (Fonograma). Grupo Pará Caribe: Fundação Cultural do Pará, 2017.

RODRIGUES, Cleuma. *Quebra galhos*. In: **Pará Caribe** (Fonograma). Grupo Pará Caribe:

Fundação Cultural do Pará, 2017.

\_\_\_\_\_. *Vem balancear*. In: **Pará Caribe** (Fonograma). Grupo Pará Caribe: Fundação Cultural do Pará, 2017.

ROTHE-NEVES, Iva. **Festa no Combu** (Canção). Iva Rothe, 2019.

VIEIRA, Joaquim. **Lambadas das quebradas** (LP). Vieira: Musicolor, 1978.

**Audiovisual:**

FUNDAÇÃO DE TELECOMUNICAÇÕES DO PARÁ. **Sonora Pará**: Iva Rothe por Brunno Regis (Minidoc). Iva Rothe: Cultura, 2017. Dirigido por Brunno Regis. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SEIGK-kKDml>. Acesso em 11 maio 2018.

**NÓS SOMOS QUATRO, EU COM AS QUATRO, EU COM ESTA, EU COM  
AQUELA...  
ATRIZES QUE CONTAM HISTÓRIAS EM BELÉM.**

Karla Pessoa<sup>39</sup>  
[kkpessoa28@gmail.com](mailto:kkpessoa28@gmail.com)

Hum...eu queria começar este artigo de maneira criativa. Direi não aos rigores acadêmicos, aos teóricos e partirei única e exclusivamente do verbo que me move: contar! Calma leitor! Minha prerrogativa não é sem total fundamento. Chamo para me ajudar a *contar* esta história, a escritora e psicóloga Clarissa Pinkola Estés com sua obra “O dom da história – Uma fábula sobre o que é suficiente.

*O amado Bal Shem Tov estava à morte e mandou chamar seus discípulos.*

---

<sup>39</sup> Atriz, professora da Secretaria Estadual de Educação, contadora de história, mestranda do PPGARTES-UFPA

*- Sempre fui o intermediário de vocês e agora, quando, me for, vocês terão de fazer isso sozinhos. Vocês conhecem o lugar na floresta onde eu invoco a Deus? Fiquem parados naquele lugar e hajam do mesmo modo. Vocês sabem acender a fogueira e sabem fazer a oração. Façam tudo e Deus virá.*

*Depois que Bal Shem Tov morreu a primeira geração obedeceu exatamente às suas instruções e Deus sempre veio. Na segunda geração, porém, as pessoas já haviam esquecido de como se acendia a fogueira do jeito que Bal Shem Tov lhes ensinara. Mesmo assim, eles ficaram parados no local especial na floresta, diziam a oração, e Deus vinha.*

*Na terceira geração as pessoas já não se lembravam de como acender a fogueira, nem do local na floresta. Mas diziam a oração assim mesmo e Deus vinha.*

*Na quarta geração, ninguém se lembrava de como se acendia a fogueira, ninguém sabia mais em que local exatamente da floresta deveria ficar e, finalmente não conseguia se recordar nem da própria oração. Mas uma pessoa ainda se lembrava da história sobre tudo aquilo e a relatou em voz alta. E Deus veio.*

*(O dom da história - Clarissa Pinkola Estés)*

Nós somos quatro. Quatro mulheres da cena de Belém, todas com formação e atuação na área teatral. Mulheres que contam histórias! O poder de contar nos une e nos faz partir de diferentes perspectivas em nossos processos de criação.



*Mulher nº 01: Adriana Cruz  
Fonte: Arquivo pessoal da atriz*

*Adriana Cruz (Mulher nº 01), nascida em 19 de novembro de 1971 no Rio de Janeiro, atriz, membro da Companhia **In Bust Teatro Com Bonecos**, professora da Escola de Teatro e Dança da UFPA, mãe de uma menina e contadora de história.*

"Ser contadora de história é um estado de empoderamento, estado de descobrir o meu barato de estar com alguém, num momento de espetacularidade, num momento cênico. Eu vou pra uma brincadeira, um jogo, uma troca, é como se tu fosses te encontrar com alguém que tu vais namorar a primeira vez, sabe? Isso a contação de história me dá, esse prazer de um contato, de uma presença, de um estar com um ouvinte criador que vai dialogar comigo. Ser contadora pra mim é ser uma artista completa, é o momento que eu me descubro com aquela pessoa e eu vou tocar nela de alguma forma, eu vou interferir naquele outro de alguma maneira com o meu trabalho."<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> CRUZ, Adriana. Entrevista cedida em 24 de janeiro de 2019.

## A LENDA DA IARA

*Iara era uma índia de cabelos longos, macios e sedosos que tinha grande habilidade para caçar, o que aguçava a inveja dos outros guerreiros da tribo que resolveram então puni-la e afogá-la no fundo do rio. Mas Iara era muito esperta e ouviu de cima de uma grande pedra a conversa na qual os guerreiros tramavam sua morte.*

*Iara pegou sorrateiramente sua imensa rede de pesca e jogou sobre os quarenta e sete guerreiros e os prendeu. Ela colocou todo aquele peso em suas costas e saiu levando aquela rede em direção ao rio. Mas eis que de repente, aparece o cacique da tribo e pergunta o que ela pretende fazer com seus quarenta e sete guerreiros e ao ouvir a resposta de Iara, afirmando que iria jogá-los no fundo do rio, o cacique ficou furioso e resolveu dar um castigo à índia, deixando-a presa em cima de uma pedra no meio do rio por vários dias.*

*Veio o sol e a lua. Até que de repente aparece um sol quente mas tão quente que queima o cucuruto da gente, renunciando a lua de encantamento que brilhou por todo o corpo da índia e fez borbulhar toda a água do rio que foi subindo até cobrir todo o seu corpo, mas os peixes apareceram e ajudaram-na a não se afogar. Iara continuou ali no meio do rio, cumprindo o castigo. E logo em seguida aconteceu algo muito estranho, os pés e as pernas da índia se grudaram e transformaram-se em um cauda de peixe. Agora Iara era metade mulher e metade peixe.*

*A notícia se espalhou por toda a Amazônia (nesse momento da contação a atriz percorre a plateia e cita o nome de cidades e estados da Amazônia dando a notícia de forma cômica, numa mistura de línguas que imita um idioma indígena misturado ao português, arrancando muitas risadas do público). A notícia chega até a tribo de Jaraguaripe, um jovem guerreiro que não costuma ouvir os conselhos dos mais velhos. Ele também era um exímio caçador.*

*Jaraguaripe, valente queria desbravar a Amazônia e tomou a decisão de partir. Sua mãe ainda tentou impedi-lo, mas o jovem guerreiro não lhe deu ouvidos. Ela chamou então o pajé que o advertiu, dizendo para ter cuidado com a Iara que deixava os índios mundiados<sup>41</sup>. Jaraguaripe não ouviu os conselhos do pajé e partiu. (a atriz contadora cita novamente os nomes dos estados da Amazônia que teriam sido percorridos pelo índio, fazendo um*

---

<sup>41</sup>Termo utilizado na região amazônica para designar uma espécie de encantamento sofrido após o contato com seres mitológicos ou sobrenaturais.

movimento de caminhada circular no palco). *Até que ele chegou ao estado do Acre e ao ver um “rio branco”* (aqui a atriz faz uma analogia com a própria capital do Acre e com a cor do tecido que carrega nas mãos) *deitou às suas margens para descansar e lá permaneceu por vários dias.* (A atriz contadora utiliza um enorme leque que de um lado tem a figura do sol e na outra metade a figura da lua. Para demonstrar a passagem do tempo, a atriz abre e fecha o leque de um lado para o outro).

Imagem 01: Cena do Leque



Fonte: Arquivo pessoal da atriz

*Até que novamente vem um sol tão quente, mas tão quente que queima o cucuruto da gente e depois a lua de encantamento, prenúncio de que algo estranho ria acontecer. Até que Jaraguaribe ouviu o canto da Iara e sentiu vontade de se jogar no rio, mas achou melhor fugir. Voltou pra sua tribo.*

*Ao chegar na tribo, Jaraguaribe perde a vontade de comer, de sair para caçar, de viver. Fica somente deitado em sua rede. A mãe resolve então chamar o pajé que após dar algumas baforadas de tabaco no corpo de Jaraguaribe, conclui o diagnóstico dizendo que o índio estava mundiado.*

*O tempo foi passando até que novamente apareceu a lua de encantamento e Jaraguaribe ouve de novo o canto da Iara e levanta-se da rede rapidamente e percorre o mesmo caminho de volta até chegar à beira do rio onde havia avistado a índia. Dessa vez, o canto parecia estar mais intenso. Jaraguaribe entra numa canoa e vai em direção ao canto*

*até que a Iara emerge do fundo do rio e pula para dentro da canoa de Jaraguaribe, minutos depois a canoa desaparece e nunca mais ninguém ouve falar do paradeiro do índio. (neste momento a atriz utiliza a linguagem do teatro de animação e encerra a contação)*

Imagem 02: Cena final



Fonte: Arquivo pessoal da Atriz



*Mulher nº 02 : Erter Sá  
Fonte: Arquivo pessoal da atriz*

*Ester Sá (Mulher nº 02) . Nascida em 12 de março de 1973 em Belém , atriz, cantora, mãe de uma menina e contadora de história.*

"O narrar foi uma grande descoberta de potencialidade. Meu ser artístico tem uma coisa muito forte com a voz, como essa voz que atravessa meu corpo, como ela me aponta caminhos, como essa voz chega nos corações (no meu e no das pessoas). A voz que leva a palavra com sentimento com essa coisa que é ligada ao espiritual. Aí é um ciclo. É o humano no espiritual e o espiritual no humano. Pra mim é uma forma de cumprir uma missão e ao mesmo tempo é um presente porque é dar e receber, porque quando a gente tá criando pra dar a gente tá recebendo e ao mesmo tempo esse presente não é teu, é do mundo.<sup>42</sup>"

NINA, BRINCADEIRA DE MENINA

(A atriz começa dizendo que de todas as histórias que ela ouvia quando era criança, aquelas que eu mais gostava eram as histórias de gente de verdade)

*Gente assim que nem a gente, sabe? Tipo a sua mãe, o seu avô, o seu pai, a minha mãe, os meus tios, a minha avó... As vezes essas histórias nem tem início meio e fim, às vezes nem é assim perfeito, sabe? Mas ela gostava! Gosta até hoje porque a vida, a vida mesmo é assim (a atriz canta)*

*“saracura tá cantando/lá no galho do igapó,*

*hora canta meu bem saracura, quiricó, quiricó, quiricó*

*segura a saia e vai dançando roda a dança da saracura que agora está na moda,*

*é uma dança do tempo de minha avó original de Abaetetuba a dança do quiricó.*

*A saracuram, contam, é um bichinho que faz um barulho danado, mais ou menos assim: quiricó, quiricó, quiricó!!! Mas se vai lá olhar, não encontra nenhuma. Fogem, se escondem pelo meio do mato que ninguém vê.*

*O mais engraçado é que foi exatamente assim a primeira história que ela me contou: a Nina (a atriz senta no chão e abre uma enorme saia).*

---

<sup>42</sup> SÁ, Ester. Entrevista cedida em 17 de janeiro de 2019.

*Fazia muita danação essa menina. Um dia, subiu numa árvore. Subi. Aí pegou uma manga. Peguei! Aí jogou. Joguei mesmo, tá caindo a ali ó, tá caindo, tácaiiiindo ... vai cair no papai! Quase cai na cabeça do pai dela, passou assim de raspão. Desceu de lá correndo, mas de mansinho. (a atriz executa passos longos, silenciosos de maneira caricata)*

*Que quando o pai dela entrou em casa, ela já estava lá sentada assim, aí disse:*

*-Pai, o que foi isso aqui assim na sua testa? -Ele nunca descobriu, nem se quer pensou que pudesse ter sido ela.*

*A outra vez foi na escola, tinha uma professora que era assim. Tinha uma árvore de abil, o abieiro né? Tinha um abil bonito assim na árvore. E aí a professora falava assim:*

*-Olha ninguém mexe ta no abil, ta? Porque eu vou guardar pra dar pro prefeito.(a atriz faz uma voz irritante)*

*Agora me diz uma coisa mana, o prefeito tem dinheiro pra comprar né? A professora vai guardar pra ele? Que nada! Eles subiam na árvore pra comer o abil. Um dia quase que a professora pega. Quando viram:*

*- Lá vem, lá vem a professora!!!*

*Um colega dela desceu de lá, com mais de mil, cai, mas a professora nem viu, aí eles saíram correndo. Mas de mansinho. (a atriz repete os passos caricatos).*

*Quando a professora entrou na sala da aula, eles já estavam assim... disque estudando! Mas quando ela foi procurar pelo abil, cadê? Eles tinham comido. Agora mano me diz uma coisa, o prefeito tem dinheiro pra comprar né? Tá certo isso de guardar pro prefeito? Não né? Deixa as criança cumê!*

*E hoje essa menina, essa sacaruca tem oitenta e um anos. Fazia muita danação essa menina, sabe?Mas também tinha a quem puxar. Os pais na sua maneira de ser, são presentes dados aos filhos. Os pais da Nina Abreu a presentearam com o amor da cultura popular.*

*O seu pai se chamava mestre Abreu. Foi ele e os seus funcionários de uma oficina mecânica que ele tinha em Abaetetuba, que deram origem no carnaval de Abaetetuba a um bloco chamado Cordão dos Pretinhos. Era assim: eles se vestiam de baiana, todos aqueles funcionários, se vestiam de mulher e vinham na rua batucando. Era tampa de panela,era garrafa, tudo o que tinha pela frente ( a atriz pega um funil de alumínio e começa a bater)*

*fazendo aquela algazarra. E a gente ouvia de longe aquele barulho assim ó:Ê pim, pim, pim, pim, pim. Na frente do bloco, vinha um domador, domando sabe o que? (nesse momento a atriz pega uma bolsa frásqueira que se transforma em uma máscara de gorila e com a própria saia faz movimentos de um lado para outro imitando um monstro, dançando de forma grotesca e assustadora).*

*O medo que a gente sentia- porque engraçado, as crianças de hoje não tem mais medo, mas a gente se cagava - tinha o fascínio! ( a atriz mostra a máscara para a platéia e revela a pintura da mesma).*

*A sua mãe, a dona Joana, era ela quem organizava as baianas do carnaval, as folias de reis e de santos de Abaetetuba.*

*Naquela época, não tinha carro som né? Porque não tinha nem eletricidade em Abaetetuba! Então como é que fazia para as pessoas saberem a música?Então as pessoas tinham que aprender a música pra cantar. O mais próximo de um microfone que existia era um funil (a atriz pega o funil e fala dentro dele como se estivesse dando uma notícia num jornal:)*

*-Nina Abreu da Silva, nascida em 11 de setembro, de 1935, tem hoje 81 anos.*

*(A atriz senta do chão e abre sua enorme saia e continua contando)*

*Era muito perigosa ela, aprendia tudo muito rápido. Mas começar mesmo assim, ela começou mas foi para a sua brincadeira. Um dia ela ia passando pela frente do mercado de Abaetetuba. Quando ela viu, achou uma cabeça de boneca dessas de plástico. Olhou e disse: -Eu vou é fazer uma boneca daqui pra mim ( a atriz faz uma voz diferente, imitando a menina).*

*E fez, chegou em casa, pegou os retalhos de pano da mãe e fez uma boneca linda ó ( a atriz monta uma boneca na cena e mostra para o público). E deu um nome que começa com a letra D, vocês advinham qual é? Diana? Não, não é! Daniele?Não também não era! Era Dioniocéia! Ela tinha um ciúme dessa boneca. Quando ela terminava de brincar, amarrava ela dentro de um peneiro e arrumava assim pendurada em cima da casa dela que era pra ninguém mexer.*

*A partir daí, ela começou a fazer todas as bonecas dela. Era de pano, era boneca de sabugo de milho, era boneca de cacho de açaí...e ela iam fazendo assim, as famílias, fazia*

*tudo arrumadinho. E colocava todo mundo nas suas redes pra dormir. (atriz arruma os bonecos na saia de seu figurino e depois embala as bonecas como se estivessem numa rede mesmo e canta).*

Imagem 03: Cena da rede de bonecas



Fonte: Frame do vídeo Nina, Brincadeira de Menina

*“Oê , oá no velho jatobá*

*a rede se rede se balançava daqui pra lá de lá pra cá”*

*Quando era de noite colocava aquela vela acesa, ficava aquela sombra na parede. Ela ficava horas encantada naquilo, brincando. Quando era de manhã, tinha que desmontar tudinho. Colocava as roupas da boneca, tirava o pijama e colocava as roupas da boneca passar o dia. (a atriz vai tirando as bonecas de cima da saia e se levanta)*

*Um dia, a menina estava brincando, era no sobrado, (a atriz coloca a saia na cabeça e começa a fazer uma nova voz e pega uma boneca)*

*- Ai, ai, marido, tu me me acode que eu to com dor!*

*- Ah mulé, umbora que vou te levar pro hospital*

*-Ai marido acho que não vai dar tempo não!*

*- Uééé´, Uéé´é (a atriz tira uma bonequinha de dentro da boneca)*

*Aí ouve-se um grito:*

*-Ninaaaaa!!! - Era a mãe da menina. Ela gritava lá de cima do sobrado por dois motivos. Primeiro é que a Nina estava com uma gilete na mão serrando a barriga da boneca pra nascer a outra. Ela tinha feito uma boneca dentro da outra só pra poder brincar de dar a luz. Primeiro a mãe dela se assustou porque a Nina estava com um objeto cortante na mão, segundo porque ela achava que naquela idade ela não devia nem saber como é que nasce uma criança.*

*Mal essa mãe sabia, mas a Nina tinha a sina de dar a luz, muitas e muitas vezes, porque ela se transformou numa artista e um artista passa a sua vida inteira dando luz à obras , a idéias, a sonhos. Não exatamente porque quer né?Embora a gente possa querer!*

*Nina, depois de adulta, teve três partos de sangue, três filhos de sangue e mais cinco filhos do coração mas eu vou falar da filha dela que eu conheço, a menina Meriam. Era pouco emperriada ela! Com quinze dias de nascida ela tava deitada no carrinho e o carrinho dela virou e quando foram acudir, ela estava era rindo e passou a vida inteira dela convivendo com tudo aquilo que a mãe proporcionava. Contava história, e brincava de boneca com ela, sabe? Porque ela fazia tudo assim: mesinha cadeira, guarda-roupa, casa pras bonecas, tudinho.*

*A mãe dela, Dona Nina, era também guardiã de cordão de pássaro, a mãe dela obrigava ela sair, mas no fundo ela gostava. E também o circo que ficava na frente da casa dela, naquela época em Abaetetuba tinha os circos que vinham e ficavam um tempo na cidade e então ela ia olhar, ela acordava e ia olhar que a trapezista, a mulher barbada estavam fazendo, tomado café. Ah e também sendo sustentada pela venda do mingau. Quatro horas da manhã na casa da Dona Nina Abreu, ninguém dormia mais, porque era barulho de panela. Ela sustentou todos aqueles filhos vendendo mingau,*

*Meriam quando ficou adulta, veio pra cidade grande de Belém pra fazer faculdade e lá na faculdade ao ver a sua realidade espelhada nos olhos das outras pessoas que ela foi entender a importância do trabalho que a mãe dela fazia. Faculdade de arquitetura, o professor mandou fazer um trabalho de desenho de ir na Feira do Miriti pra desenhar os barquinhos.*

*Chegando lá, Meriam vai e olha, são seus conterrâneos que estão lá, porque a feira do Miriti é feita pelos artesãos de Abaetetuba.*

*No ano seguinte ela volta nessa feira e leva a sua mãe para participar. Na verdade, dona Nina já tinha ido a essa feira e tinha deixado de ir. Desde criança ela olhava pro tio dela chamado Antonio que foi um dos criadores dos brinquedos tradicionais lá de Abaetetuba, ela olhava assim pro tio com uma vontade de ajudar né? Um dia ela pegou e disse assim : -quer saber? Eu vou é fazer!- E fez e virou uma das referências do brinquedo de Miriti. Então ela ia nessa feira, mas tinha deixado de ir, mas agora ela voltava junto com a sua filha ( a atriz canta):*

*“ e foi assim que eu a conheci  
Vendendo miriti  
No colorido da Praça da Sé,  
Na festa de Nossa Senhora de Nazaré”*

(A atriz abre a fraqueira que usou anteriormente e mostra uma foto antiga da Nina vendendo os brinquedos de miriti na praça da Sé, esta foto segundo ela, foi tirada no dia em que eles se conheceram)

*Na festa de Nossa Senhora de Nazaré, o Círio, aquela praça da Sé, amanhecia somente cor, de tanto brinquedo espalhado naquela grama. Todos os artesãos de Abaetetuba vinham com seus brinquedos que é feito da bucha do buriti que é chamado miriti. É coisa mais linda de se ver: é barquinho, é soca soca, é cobra, é tudo quanto é brinquedo e a Dona Nina sempre trazia novidade.*

*Era cada brinquedo, gente, que ela inventava. Ela fazia uns músicos, eram macacos que tocavam violão e aí ela colocava uma mola aqui no centro e os bonecos faziam assim (a atriz se balança). E o peru que ela fazia? Pena por pena feita no miriti, galinha, e o pato no tucupi que levava a garrafinha do tucupi que ficava embrulhada dentro de um pano pendurado? O soca soca que é um brinquedo tradicional com dois bonecos assim socando, ela fazia também. Mas ela inventou um outro que era uma mulher que socava só. E a procissão? Ela fazia toda a procissão e fazia a procissão antiga também que era puxada pelos carros de boi. Era tanto, tanto, tanto brinquedo que a gente passava horas olhando pra cada detalhe, pra cada invenção daquela cabecinha! Dona Nina trabalhando se divertia que nem criança, fazendo boneco, e quando via ela tava era rindo da cara dele.*

*-Olha a cara desse boneco! Olha a cara desse! Olha a cara desse, olha a cara desse*  
( a atriz vai se dirigindo e apontando para o público)

*É porque quem faz boneco sabe que pode fazer cem bonecos pra ficar tudo igual, mas não sai um a cara do outro porque boneco, gente, é igual ser humano, é tudo igual, mas não é! Feliz aquele que transforma o seu trabalho num ato de amor. Feliz aquele que mantém sempre viva a sua criança.*

*Nina desde pequena via um menino encantado, ela me conta que desde pequena ela brincava com ele e ele contava pra ela que morava no fundo do rio e trazia fruta pra ela comer. Uma vez ele trouxe um abacate, ela lembra que comia mas só ela que via. Um dia, já grande, ela ficou doente de uma febre, aí ela teve um sonho. No sonho várias pessoas de branco vinham visitá-la e traziam cada uma delas, um brinquedo nas mãos. Era uma homenagem a rainha do brinquedo. Era ela. E essas pessoas entregavam o brinquedo e saíam assim por uma fresta. Mas um menino não foi embora, e ela sentiu que era ele. Sempre a criança a lhe acompanhar!*

*Por falar nisso as crianças já estão aí né? Já estão? Sabe o que é gente é que se tem uma coisa que a Dona Nina gosta é de criança e se tem uma coisa que criança gosta é de festa né? Então eu decidi que todas as vezes que eu fizesse essa apresentação ia ser uma festa pra Dona Nina, assim o aniversário dela, que ela adora comemorar o aniversário! Então bora gente, bora contar parabéns? Primeiro a gente vaia arrumar aqui ó, vamos arrumar a mesa? (a atriz tira a enorme saia e transforma numa toalha de mesa, pega a frásqueira e retira de um bolso outro tecido em formato de bolo e termina a contação cantando parabéns)*

*- Viva Dona Nina! Viva a cultura popular!*

Imagem 04: Cena final dos parabéns



Fonte: Frame do vídeo Nina, Brincadeira de Menina

NINA, BRINCADEIRA DE MENINA é uma história sobre histórias de vida e arte da artista popular e artesã Nina Abreu, de Abaetetuba/PA e foi apresentada em vários estados da Amazônia dentro do projeto Amazônia das Artes.



*Mulher n° 3: Marluce Araújo  
Fonte: Arquivo pessoa da atriz*

*Marluce Araújo (Mulher n° 03). Nascida em 26 de agosto de 1979, atriz, doula, professora de Artes da rede particular em Belém, mãe de dois meninos e contadora de história.*

"Ser contadora de história pra mim é me reconectar com meus ancestrais, pra mim é uma necessidade como pessoa, como ser humano dar voz às histórias, às narrativas que antecedem a nossa existência, as que já vieram antes de nós e as que também vem nascendo junto com conosco; nossa própria história de vida, história de vida de outras pessoas que se entrelaçam nas nossas vidas e pra mim é uma necessidade humana contar histórias. Então, eu ser contadora me faz uma pessoa mais conectada com a minha essência, é uma espécie de cura, uma cura que eu busquei alinhar com meu autoconhecimento e mais: pra mim é a minha

forma de expressão mais lúdica que eu tenho com a vida, com todos que me cercam.<sup>43</sup>"

### **O OLHAR QUE TRANSVER**

*Era uma vez um menino chamado Alexandre. Alexandre como toda criança era muito curioso, muito observador, queria desbravar o mundo. O lugar melhor para isso era o quintal de sua casa. É... nessa época ainda existiam os quintais.*

*Alexandre, como toda criança, todos os dias ao acordar, tomava um banho, tomava café e ia à escola, estudar. Ao retornar ele tomava um banho, almoçava e ia para o quintal da sua casa. Lá ele se sentia o próprio rei da floresta. Quando Alexandre chegava ali, tudo se ampliava! Ele olhava e observava atentamente cada pulsar de vida daquele lugar.*

*Alexandre gostava de observar os pássaros voando, como um balé. Ele gostava de observar também as formigas enfileiradas com as folhas na cabeça. Mas o que ele gostava de ver mesmo era quando o sol entrava pela fresta das folhas formando mirações no chão. Era maravilhoso brincar ali.*

*Mas um dia, o dia do dia, ao acordar Alexandre se sentiu esquisito Mas mesmo assim ele tomou um banho, tomou café e foi pra escola Quando ele chegou na escola a professora olhou bem fundo nos olhos dele e disse:*

*- Alexandre você tá esquisito!*

*Alexandre se sentiu esquisito, mas tudo bem. Ao retornar da escola ele tomou um banho, almoçou e como de sempre foi brincar no quintal. Quando ele chegou lá ele percebeu que tava tudo muito esquisito. Quando ele procurou os pássaros, não tinha nenhum nos céu. Então procurou as formigas fazendo seus caminhos de folha, ele também não viu nenhuma formiga e pra piorar estava nublado não tinha o sol entrando pelas frestas das folhas formando mirações no chão. Então Alexandre pensou: - O dia tá tão esquisito! Eu vou é pra casa*

*Mas ele sentiu algo vindo de traz e antes de dar o primeiro passo quando ele olhou (nesse momento a atriz faz um grunhido parecido com o de uma onça)*

---

<sup>43</sup>ARAÚJO, Marluce. Entrevista cedida em 30 de maio de 2019.

*Alexandre tomou um susto e saiu numa carreira, correu, correu, correu, correu... e caiu, se ralou, se lanhou todo, rasgou a roupa, mas ele levantou e continuou a correr. Correu, correu, correu, correu... não queria pagar pra ver. O que vocês acham que era aquele barulho? Uma onça? Um monstro? (a atriz suspira assustada), um dinossauro? O certo é que Alexandre não queria saber e então ele continuou correndo. Correu, correu, correu, correu tanto e chegou em casa e aí seu pai estava a sua procura e ele deu aquela bronca.*

*- Menino onde tu tava? Eu já te procurei em tudo quanto é canto, eu já liguei pra todo mundo. Olha Alexandre tu não faz mais isso! Tu não some Alexandre!*

*O Alexandre disse:*

*- Pai, calma eu tava brincando lá no quintal.*

*O pai foi chegando perto dele e o achou esquisito.*

*- Tu já te olhou no espelho?*

*O Alexandre disse não, e foi se olhar. Quando ele viu, tinha perdido o olho esquerdo. E ele começou a chorar (atriz faz o choro do menino). E o pai interrompe.*

*- Epa! Engole o choro! Eu não mandei você perder seu olho. Volte agora lá e vá achar seu olho.*

*E ele era um menino que além de muito observador e curioso era muito obediente. Então, imediatamente ele voltou ao quintal para procurar o olho. Dessa vez ele foi bem devagar, quase que invisível, não queria fazer muito movimento ele estava com medo de ver e ouvir aquilo novamente, de sentir e ouvir aquilo novamente, aquilo que não se sabe o que é. O certo é que ele foi olhando para cima e para baixo, procurando por baixo das folhas, dos arbustos, olhou, olhou. Vocês viram meu olho? (pergunta pro público) o meu olho, o meu olho. E quando ele olhou, lá estava o olho pendurado num galho de uma árvore. Então Alexandre pegou o olho, limpou, deu uma soprada e colocou e quando ele colocou e viu que já estava no lugar ele saiu numa carreira. Correu, correu, correu, correu, correu... tanto que quando ele viu, ele chegou na casa dele. Ah que alívio!*

*Foi ao encontro do seu pai imediatamente.*

*- Pai, pai, pai (a atriz grita) achei olha aqui.*

Imagem 05: Apresentação da contação no espaço da Da Trubo (2016)



Fonte - Arquivo pessoal da atriz

*O pai olhou pro Alexandre o Alexandre olhou pro pai e o pai disse: - Tu ta esquisito meu filho!*

*Lá foi o Alexandre se olhar no espelho. Quando ele viu, ele tinha colocado o olho ao contrário.(a atriz faz o choro do menino). E o pai como um bom educador, cuidador, lhe disse:*

*- Calma meu filho. Meu filho olha, isso deve ter um lado bom. É meu filho, olha só, presta atenção. Agora você ta olhando pra dentro e pra fora ao mesmo tempo, Não é legal?Que ver faz comigo, pra dentro, pra fora, ao mesmo tempo, isso, isso! Então olhar pra dentro e pra fora não é pra qualquer um. Não! Claro que não! Só os Alexandres, as crianças e as que nunca deixam a sua criança muito tempo adormecida, podem ter o olhar que transver o mundo (a atriz oferece um caleidoscópio para o público e encerra a contação).*

Imagem 06: Cena do caleidoscópio



Fonte: Arquivo pessoal da atriz

História apresentada no Espaço da Tribo em 26 de abril de 2016 baseada na obra de Graciliano Ramos.



*Mulher n° 4: Karla Pessoa*  
*Fonte: Arquivo Pessoal Da Atriz*

*Karla Pessoa (Mulher n° 4). Atriz, nadadora e professora de língua portuguesa da Secretaria Estadual de Educação, mãe de dois meninos e contadora de história.*

Nunca pensei que me tornaria uma contadora de histórias. Tudo foi acontecendo na minha vida de maneira natural a partir do contato com a leitura que se deu efetivamente na escola. O teatro sempre esteve junto nessa caminhada, nas pequenas peças que montava na escola com um grupinho de amigos, ou na família com os primos. Vi na contação a possibilidade de um fazer mais dinâmico e por 'que não dizer mais prático, pois eu sozinha, utilizando alguns objetos e um figurino, poderia ir me apresentar em qualquer lugar. E nesse caminho, o contato com Adriana, com Ester e posteriormente com a Marluce foi crucial, aprendo e divido muito com elas. E hoje contar pra mim engloba toda essa vivência e é, sobretudo, um ato de amor, é doação, é troca e é um afago na imaginação das pessoas, sejam elas crianças ou não.

Imagem 07: apresentação Sesc Ver-o-peso (2018)



Fonte - Arquivo Pessoal

### ***A TARTARUGA E A BONECA***

*(Entro em cena com uma enorme tartaruga de papel machê)*

*Uma jovem tartaruga marinha nadava nas profundezas dos oceanos quando de repente percebeu que alguma coisa vinha em direção ao fundo do mar. A coisa parecia uma pessoa, mas olhando melhor era muito menor que um homem ou uma mulher. A coisa parecia uma criança, mas olhando melhor pôra muito menor que um menino ou uma menina.*

*Quando a coisa se aproximou, a tartaruga percebeu então que se tratava de uma boneca (dou uma volta no palco de braços abertos e o publico entende então o meu figurino que representava a própria boneca). A boneca parecia bastante assustada, balançava os bracinhos com velocidade e graça, como uma bailarina que vai caindo num poço sem fundo. Ao ver aquela cena a tartaruga nadou mais depressa e conseguiu salvar a bonequinha antes que ela se machucasse nos rochedos de corais.*

*A boneca continuava assustada, não conhecia nada sobre o fundo do mar e a única tartaruga que ela vira em toda a sua vida de boneca tinha sido uma tartaruga de pelúcia que*

*ficava em cima da cama da sua dona, nada parecido com aquele animal de casco tão duro que estava ali na sua frente. Mesmo assim, se agarrou ao casco mais que depressa.*

*A tartaruga, muito discreta, como é da natureza das tartarugas, continuava a nadar em silêncio. Mas a boneca não conseguia ficar calada, precisava desabafar, nem que fosse com um bicho tão estranho como aquele que parecia nem tem orelha para escutá-la. Ela resolveu contar toda a sua história que tinha sido muito feliz até ela ter caído ali no fundo do mar.*

*-Ai tartaruga, eu sempre fui uma bonequinha muito amada. A minha dona me levava para todos os lugares. Então teve um dia que ela me chamou pra um passeio de barco. E nós fomos. Sentamos bem na beira do barco, e de repente veio uma onda enorme e molhada e bateu bem em cima da gente. A minha dona se desequilibrou e acabou me soltando e eu fui caindo, caindo, caindo....*

*O resto a tartaruga já saiba, afinal foi ela quem salvou a bonequinha né?*

*- Ai tartaruga, será que eu nunca mais vou ver a minha dona? Ai tartaruga será que eu vou morrer aqui? E se algum peixe me engoli? Ai tartaruga (faço o choro da boneca)*

*A tartaruga no meio de tanta água nem podia ver o quanto a boneca chorava, mas ficou muito comovida com toda aquela história e resolveu ajudar.*

*- Você me ajuda a procurar a minha dona tartaruga?*

*-Não será nada fácil (faço uma voz grave de alguém experiente no assunto)*

*- Ah, não vai ser muito difícil assim! É só a gente procurar uma menina que perdeu uma boneca num passeio de barco por aí. Não é fácil? (Pergunto pro público que geralmente faz sinal negativo). É fácil sim!*

*E naquele mesmo dia elas partiram em busca da tal menina. Foram em várias praias. Alguém diz um nome de uma praia aí (vou perguntando para o público e improviso de acordo com o nome da praia que a plateia diz, falo das características da praia e em seguida falo que tinha uma menina parecida com a dona da boneca na areia, aí aponto uma característica de uma criança da plateia e depois disfarço dizendo que não era menina)*

*- Ah, não é a minha dona não tartaruga, poxa que pena. Então vamos pra outra praia (novamente o mesmo jogo com a plateia se repete)*

*- Poxa tartaruga, não é a minha dona não, poxa vida!*

*As duas perderam a conta de quantas praias visitaram. Mais de cem? Mais de mil? Elas não sabiam. Tantos mares, tantas águas, tantas viagens! Águas de todas as cores, ondas de todos os tamanhos e sempre que uma estava pensando em desistir a outra estava lá para lhe dar forças. O tempo passou. Agora vamos contar de dez em dez (convido a platéia pra contar)*

*- Dez, vinte, trinta, quarenta, cinquenta, sessenta, setenta, oitenta anos se passaram! Sim! Porque as tartarugas são animais de longa vida. Já uma boneca que se não fosse feita de plástico já nem existia, mas uma boneca não foi criada pra durar tanto tempo assim né? E com o passar do tempo a boneca foi perdendo seus pertences. Perdeu um sapato (eu tiro um lado do sapato), perdeu uma meia (eu tiro a meia), perdeu seus enfeites (tiro as pulseiras), foi ficando feia, horrorosa e o pior de tudo foi o cabelo da boneca que foi ficando completamente destruído pela água do mar (nesse momento eu solto minha cabeleira e com movimentos rápidos e bruscos eu assanho todos os meus cachos de forma que eu fique bem descabelada, a plateia ri)*

*- Vocês já viram cabelo de boneca velha? É horrroso!*

Imagem 08: Cena do cabelo da boneca, Sesc ver-o-peso (2018)



Fonte: Arquivo pessoal

*Então, mas mesmo assim feia a boneca não desistia de procurar sua dona. Certe vez elas chegaram numa praia de águas cristalinas e ela viu uma menina brincando na areia. Pra falar a verdade, ela já nem lembrava mais o rosto de sua dona, tanto tempo já tinha se passado né? Mas ela decidiu acreditar do fundo do seu coração que aquela menina era a sua dona e ficou imaginando o abraço que dariam e a festa que fariam juntas com aquele reencontro. E aí, decidida, partiu ao encontro da menina. Mas ao chegar perto, teve uma decepção. A menina nem se quer olhou em sua direção. A menina já levava consigo uma boneca, e era uma boneca nova, limpa, sapatinhos de verniz, cabelos penteados...naquele momento a velha boneca se sentiu como um peixe morto na areia, uma filha trazida pela maré, uma coisa que ninguém quer. A boneca ficou muito triste e cantou:*

*“Perdi meu anel no mar,*

*Não pude mais encontrar,*

*O mar me trouxe a concha d e presente pra te dar*

*Ou foi no rabo da sereia,*

*Ou foi na goela da baleia,*

*Quem sabe o pescador pegou o meu anel e deu pro seu amor*

*Ti bum chuá, chuá, chuá*

*Ti bum chuá, chuá, chuá*

*Ti bum chuá,...chuá, chuá’*

*- Ah tartarruga, eu nuncam mais vou ver a minha dona. Vai ver ela já enm lembra mais de mim. Deve estar bem velhiha brincado com seus netos por aí. Ou quem sabe ela já até morreu tartaruga!*

*Naquele momento a boneca olhou para a áreia a tartaruga estava lá, lhe aguardando como nas outras centenas de vezes. As duas se olharam profundamente e naquele momento a boneca descobriu quem na verdade era a sua verdadeira dona! A busca finalmente terminara! Elas já tinham uma à outra. Então a boneca se agarrou ao casco da tartaruga e as duas foram para o alto mar e nunca mais se separam, porque as tartarugas e as bonecas tem vida muito longa, principalmente quando estão felizes.*

(A Tartaruga e a boneca, baseada no texto de Marcia Leite e apresentada em diversos espaços da cidade de Belém tais como: Sesc Ver-o-peso, Casa dos Palhaços, Ses Doca, Livraria Saraiva, entre outros)

Que tal caro leitor? Deleitou-se com as histórias aqui contadas? Aposto que sim! Diante do que foi apresentado chamo novamente Clarissa Pinkola Estés para nos apontar o que é suficiente.

*As histórias que as pessoas contam entre si criam um tecido forte que pode aquecer as noites espirituais e emocionais mais frias. Portanto, as histórias que vêm a tona no grupo vão se tornando ao longo do tempo, tanto extremamente pessoais quanto eternas, pois assumem vida própria quando são repetidas muitas vezes.*

(...)

*Embora nenhum de nós vá viver para sempre, as histórias conseguem. Enquanto restar uma criatura que saiba contar a história e enquanto, como o fato dela ser repetida, os poderes maiores do amor, da misericórdia, da generosidade e da perseverança forem continuamente invocados a estar no mundo, eu lhe garanto que ...será suficiente (ESTÉS, 1998, p. 38)*

## **Referências**

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **O dom da história uma fábula sobre o que é suficiente.** Rio de Janeiro. Rocco: 1998.

SÁ, Ester. **Nina Brincadeira de menina.** 2016 . Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n73BsLQY5eA>. Acesso em: jun. 2018

## **O SER EM SI E O SER NO MUNDO**

### **RELAÇÃO SINGULAR ENTRE O AUTISMO E AS ARTES VISUAIS: UM ESTUDO DE CASO**

Lana Cassia de Lima Paz<sup>44</sup>  
[pazlana77@gmail.com](mailto:pazlana77@gmail.com)

Cada objeto contemplado, cada grande nome murmurado é o ponto de partida de um sonho e de um verso, é um movimento linguístico criador (Gaston Bachelard).

## **Introdução**

O humano é uma complexidade. Não carrega consigo só as linhas biológicas, mas percorre as fronteiras abertas da cultura. Sendo considerado um ser social. Isto significa dizer que, desde seus primeiros segundos de vida, tem a necessidade de interagir com outrem, das mais variadas formas (gestos, palavras, rabiscos, expressões faciais etc.). Esta necessidade surge da dependência do outro para sobreviver e, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento de suas potencialidades e de suas faculdades dentro de sua cultura e de

---

<sup>44</sup> Mestranda em Artes, pelo Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES-UFGA).

seu contexto social.

O fato é que as relações sociais, quando perturbadas (no grupo social, no contexto próximo, na família), podem ser a fonte de patologias sérias<sup>45</sup>. Este parece ser o caso de indivíduos com *autismo*, pois desenvolvem modos de comunicação de maneira diferenciada, não demonstrando interesse pela interação comumente utilizada, mostrando dificuldade de relacionamento com seus semelhantes, tendo pouco ou nenhum contato visual e com constante recusa de colos e afagos<sup>46</sup>.

Os quadros que compõem esta patologia caracterizam-se pela tríade de impedimentos graves e crônicos nas áreas de interação social, comunicação verbal e não verbal e interesses. Podendo ser diagnosticado, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V, em graus, que podem ser: leve, moderado ou alto.

Aí, uma questão polêmica se instaura: o que faz um humano ser denominado de autista? Ser denominado com certas patologias? Com que devir a ciência cria e recria doenças? A história da psiquiatria, o século XIX, foi marcada pelo esforço para inserir a loucura na moldura do modelo médico. A preocupação era classificar formas clínicas e descrevê-las minuciosamente. Um salto dado na segunda metade do século XX foi a contestação de que a doença mental possa encaixar-se no modelo médico, que ocorra dentro do organismo.

Segundo esse novo ponto de vista, a psiquiatria, por assim dizer, dissolve-se no social. Vêm, então, ocupar o primeiro plano de interesse as pesquisas referentes à família, aos grupos, à sociedade. Porém, vale destacar que muitas pesquisas e diagnósticos ainda são reféns da dura posição médica sobre as doenças de cunho psicológico/psiquiátrico. Então, me pergunto, por que desprezar a investigação em profundidade do obscuro mundo intrapsíquico e não tentar descobrir as riquezas daquele lado da psique que está voltado para longe de nós? Porém, para fazermos essa contraversão precisamos ler o que a literatura nos mostra e assim progredir.

---

<sup>45</sup> Ver IVIC, Ivan. Lev Semionovich Vygotsky / Ivan Ivic; Edgar Pereira Coelho (org) - Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 29.

<sup>46</sup> Ver AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

No caso do autismo, foi numa carta de Jung a Freud, datada de 13 de maio de 1907, que descobrimos como Eugene Bleuler cunhou o termo *autismo*. Ele se recusava a empregar o termo autoerotismo forjado por Havelock Ellis e retomado por Freud em *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*<sup>47</sup>, por considerar seu conteúdo muito sexual. Assim, subtraiu “eros” do termo, fazendo a contração de “aut” com “ismo”, criando um neologismo – autismo – para designar a perda de contato do esquizofrênico com a realidade.<sup>48</sup>

Segundo a literatura, do início do século XX até o início do século XXI, inúmeras teorias e estudos acerca das causas e das peculiaridades do *autismo* foram divulgadas, entre elas: a teoria de Carl Jung da personalidade extrovertida e introvertida; Os critérios de diagnóstico da esquizofrenia infantil de Howard Potter; Os estudos de Leo Kanner e de Hans Asperger; A interpretação psicodinâmica; A interpretação do *autismo* como sintoma da Esquizofrenia tipo Infantil; A teoria da origem biológica do *autismo*, defendida por Kanner e por Bruno Bettelheim, que resultou na teoria da “mãe geladeira”; Evidências sobre alterações do sistema nervoso central; Teorias psicogenéticas; Teorias neurológicas; Diagnóstico do *autismo* a partir do sistema multiaxial; Inclusão do *autismo* na categoria de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento; Inclusão do *autismo* dentro Transtorno do Espectro Autista – TEA etc.<sup>49</sup>

A substituição do grupo de transtornos, antes incluído na classe dos Transtornos Globais do Desenvolvimento por uma única categoria, concorrerá, definitivamente, para transformar o autismo num dos principais diagnósticos psiquiátricos para a criança. O autismo se transforma num transtorno do neurodesenvolvimento, o que implica necessariamente a tomada de uma posição de ordem teórica, revelando-se então o compromisso dos organizadores do Manual com os autores e teorias das chamadas neurociências.<sup>50</sup>

---

<sup>47</sup> De acordo com PIMENTA (2012, p. 18) “Para Freud, o autoerotismo foi tomado como um estágio do desenvolvimento sexual em que a pulsão não se encaminha para nenhum objeto, satisfazendo-se no próprio corpo”.

<sup>48</sup> Ver CARNEIRO, Maria; MARTINHO, Maria; MIRANDA, Elisabeth. O sujeito Autista e seus objetos. **A Peste**. v.4, n. 2, p.77-89. São Paulo, 2012. p. 78.

<sup>49</sup> Sobre esse assunto conferir LAGE, Ana Maria. *Autismo Infantil – revisão bibliográfica*. 1984

<sup>50</sup> Ver COUTINHO et al. Do DSM-I ao DSM-5: efeitos do diagnóstico psiquiátrico “Espectro Autista” sobre pais e crianças. 2013, p. 4.

Nos tempos atuais, no entanto, as coisas mudaram. De algum modo, nosso conhecimento sobre o autismo aumentou muito, desde a década de 1940. Mas, por outro lado, estamos tão confusos quanto antes. Por sorte, acho que estamos prontos para avançar do ponto da confusão máxima. Como afirmou Temple Grandin “Há uma longa tradição na medicina em que a doença começa na psiquiatria e depois passa à neurologia” - a epilepsia, por exemplo. Agora, o autismo se junta a essa tradição. No longo prazo, o autismo está revelando seus segredos ao escrutínio da ciência inflexível, graças a duas novas rotas de investigação que são a neuroimagem e a genética. Instaurando uma nova forma de pensar o autismo.<sup>51</sup>

Vale esclarecer, então, que a genética do autismo é um imbróglio excessivamente complicado. Ela envolve diversas pequenas variações no código genético que controlam o desenvolvimento cerebral. A variação genética encontrada numa criança autista estará ausente em outra criança autista. Então, começamos a pensar em outra polêmica que se instaura. O que seria um cérebro completamente normal? Um cérebro médio em todos os sentidos, com o número médio de conexões neuronais, o tamanho médio da amígdala e do cerebelo, o comprimento médio do corpo caloso? O número de variações nas cópias de novo no DNA de alguém? A posição particular dos CNVs no cromossomo? Às vezes, penso que no futuro nos perguntaremos em que ponto esta ou aquela variação genética no autismo não será apenas uma variação normal.<sup>52</sup>

Ainda em meio a tantas postulações, o autismo e outros transtornos do desenvolvimento continuam sendo diagnosticados, segundo o sistema de perfil comportamental do livro DSM, abreviação de Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorders. À diferença do diagnóstico de uma infecção na garganta, os critérios de detecção do autismo mudam a cada edição do DSM. Aí vem um alerta para que evitemos os rótulos. Eles não são precisos. Esta é a natureza do espectro.

A inclusão da síndrome de Asperger no DSM - IV, por exemplo, validou a ideia de um espectro autista, mas os significados de “espectro” mudaram ao longo do tempo. Nos círculos científicos, um artigo na Nature em 2011<sup>53</sup> informou: muitos aceitam a ideia de que certas características autistas – dificuldades sociais, limitações de interesses, problemas de

---

<sup>51</sup> Ver Entrevista de Jeffrey S. Anderson. Em Grandin, Temple. O cérebro autista/ 5ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2016, p. 27.

<sup>52</sup> Ver GRANDIN, Temple. O cérebro autista. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2016, p. 114

<sup>53</sup> Ver BUCHEN, Lizzie. Scientists and Autism: When Geeks Meet. **Nature** 479, p. 25-27, nov. 2011.

comunicação – formam um continuum na população em geral, com o autismo no outro extremo. Em outras palavras, você não precisa ter um diagnóstico de transtorno do espectro autista para estar no espectro.<sup>54</sup>

Essa noção foi popularizada pelo psicólogo Simon Bron-Cohen. Em 2001, ele e seus colegas do Centro de Pesquisa de Autismo da Universidade de Cambridge apresentaram o questionário do quociente do espectro autista, ou quociente de autismo (QA)<sup>55</sup>. Muitas pessoas respondem o QA online só para saber se estão no espectro. No mínimo, o teste de QA fez muita gente pensar sobre o comportamento de outro modo — no comportamento dos autistas, certamente, mas também no dos não autistas. Em seu próprio comportamento. No comportamento de um vizinho, de um colega de trabalho, ou de um tio esquisito com sua coleção de selos estranhamente meticulosa. Comportamentos que antes pareciam peculiares, ou talvez agressivamente estranhos, começam a fazer sentido.<sup>56</sup>

Assim, em meio à diversidade de opiniões e teorias a respeito do assunto, surgem controvérsias e mesmo verdadeiras polêmicas. Principalmente, sobre o diagnóstico e as formas de intervenção. Compreendendo que, ainda que, as opiniões e as teorias a respeito deste quadro clínico tenham gerado muitas discussões, o conhecimento acumulado, até o momento, não o define. Em vista disso, se chega à conclusão que compreender o *autismo* exige constante aprendizado.<sup>57</sup>

Desta maneira, esta pesquisa parte do interesse em sentir de que forma o desenho de uma criança *autista* se articula, partindo do percurso antropológico do sujeito em relação com teorias dos aspectos do imaginário, semiótica e fenomenologia.

Para tanto, a base de análise desta pesquisa parte, principalmente, da teoria histórico-cultural dos fenômenos psicológicos de Lev Vygotsky que caracteriza o ser humano por uma sociabilidade primária e no qual os paradigmas do desenvolvimento se fincam nos aportes da cultura, da interação social e da dimensão histórica do desenvolvimento

---

<sup>54</sup> Ver GRANDIN, Temple. *O cérebro autista*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2016, p. 114

<sup>55</sup> Ver COHEN, Simon Baron... et al. *The Autism – Spectrum Quotient (AQ): Evidence from Asperger Syndrome/High-Functioning Autism, Males and Females, Scientists and Mathematicians*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, n.31. New York p. 5-17, 2011.

<sup>56</sup> Ver GRANDIN, Temple. *O cérebro autista*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2016, p. 114 - 115

<sup>57</sup> Ver BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (Orgs.). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 11.

mental<sup>58</sup>. Da mesma maneira, utilizo Rudolf Arnheim<sup>59</sup> e Edith Derdyk<sup>60</sup>, porque ambos entenderam o traço e a forma com qualidades de signo, que acabam deixando pistas através da linguagem gráfica.

O sujeito da pesquisa é do sexo masculino, se encontra com seis anos de idade e está matriculado em uma escola regular da rede privada, localizada na cidade de Santa Izabel do Pará. O mesmo está cursando o 1º ano do ensino fundamental I e foi diagnosticado com *autismo*, aos três anos, por um psiquiatra que seguiu os critérios do CID-10 (OMS, 1993).

Este, por ser menor de idade, teve sua identidade preservada e adotou-se o pseudônimo de Alberto. O mesmo é considerado *autista* de baixo funcionamento – *autismo* grave, segundo o espectro. Faz acompanhamento psicológico e fonoaudiológico desde a idade de seu diagnóstico. Na escola, é acompanhado por uma auxiliar que o ajuda com as atividades de ensino-aprendizagem e na adaptação às atividades sociais. Vale ressaltar, que a mãe do mesmo é professora, o que justifica certas atitudes educativas e a família é de classe média, o que justifica o apoio desde tenra idade ao tratamento.

As atividades se realizaram em uma única etapa que denomino como: desenho livre. Esta atividade foi realizada na biblioteca da escola e o sujeito da pesquisa foi acompanhado de um tutor para a sala, onde ocorriam as ações. Em todos os momentos de produção, foram oferecidos lápis coloridos, giz de cera, canetas hidrocolors, borracha, apontador etc. Esta etapa do estudo foi executada em dois dias consecutivos e, em ambos os momentos, foi sugerido que o aluno fizesse um desenho com temática livre, utilizando os materiais que melhor correspondiam às suas necessidades criativas. Ao final desta etapa, foram coletados duas produções de Alberto.

Assim, para melhor compreensão das ideias expostas, o desenvolvimento do trabalho foi estruturado em duas seções. A primeira se refere aos resultados, discussões e leituras das obras criadas por Alberto e, a última, se refere às considerações finais.

Por fim, pretende-se demonstrar que a linguagem do desenho está intimamente ligada aos processos cognitivos e motores do ser humano, podendo ter, conseqüentemente,

---

<sup>58</sup> Ver IVIC, Ivan; **Lev Semionovich Vygotsky**: COELHO, Edgar Pereira (org). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 13.

<sup>59</sup> Ver ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora: nova versão. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

<sup>60</sup> Ver DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo, Scipione, 1989.

processos diferenciados de maturação para indivíduos que possuem psicopatologias ou déficits na coordenação motora fina, ou para quaisquer outros seres humanos possuidores de outras leituras/visões de mundo.

1. **O mundo das imagens de Aberto:** leitura pessoal da autora deste artigo em relação às imagens produzidas por uma criança autista.

O homem é social por sua natureza intrínseca<sup>61</sup>. A psique humana não pode funcionar sem a cultura e o indivíduo não é possível sem a sociedade. Do sedimento denso das experiências, imaginações e emoções coletivas é que se destaca vagarosamente o indivíduo único. Impulso instintivo impele cada ser a diferenciar-se do lastro comum de sua espécie. É um processo natural de crescimento também vivido por vegetais e animais. No homem, porém, do inconsciente emerge o consciente em grau e qualidade que talvez lhe sejam peculiares e o tornam capazes de tomar conhecimento desse processo em desenvolvimento de acordo com o plano específico cujas linhas trazem esboçadas desde o nascimento, é um rascunho de si mesmo. Desse modo, todos somos indivíduos, todos temos uma série de hábitos, capacidades, preferências, limitações. Somos universos em potência de criação e fabulação que se estendem em processos infinitos. Porém, é a relação complexa entre as diversas partes do cérebro e os aspectos culturais de cada ser que fazem de cada um de nós quem somos.<sup>62</sup>

O problema da ciência inflexível está, justamente, em achar que o que está em um cérebro autista, necessariamente, estará no cérebro autista de outra pessoa. Por exemplo, amígdalas aumentadas ocorrem, frequentemente, em pessoas com autismo. Como a amígdala tem tantas funções emocionais, o autista pode se sentir como se fosse um grande nervo exposto. Assim como a preferência dos autistas por objetos ao invés de rostos, que parece estar surgindo repetidamente nos estudos de escaneamento de indivíduos com autismo, marcada pela relativa redução da ativação cortical diante de rostos. Assim, embora

---

<sup>61</sup> Ver Jung, Carl Gustav O Desenvolvimento da Personalidade. 11. ed. [s. l.]: [s.n], 2011 (Col. Obra Completa, 17)

<sup>62</sup> Sobre esse tema conferir MORIN, E. **A Via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. \_\_\_\_\_. **Ciência com Consciência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Berhand, 1998. \_\_\_\_\_ **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

tenham surgido algumas similaridades entre cérebros autistas, precisamos ser cautelosos para não generalizar comportamentos e atitudes.<sup>63</sup>

Neste caso, falarei em específico de Alberto que possui uma relação com sua cultura e sua realidade de modo singular.

Em 06 de Fevereiro de 2018, eu estava fazendo o que costumo fazer quando começa mais um ano letivo.

Organizo a sala de aula.

Espero a campainha de entrada tocar.

Começo escrevendo na lousa meu nome e o nome da disciplina.

Em seguida faço uma dinâmica para conhecer os alunos novatos

- Quando uma criança me chamou atenção. Não fala. Relaciona-se de forma diferente com os demais. Encara o caderno e se põe a rabiscar.

Descubro que ele possui 6 anos de idade.

Evita contato visual com as crianças e comigo.

Logo revirando as pastas escolares em busca de materiais: lápis coloridos, giz de cera, etc. Vejo uma carta que descreve sua condição:

Diagnosticado com autismo desde os três anos de idade.

Lembro-me de imediato de um estudo de RMNf de 2011<sup>64</sup> publicado no Journal of Autism and Developmental Disorders, que mostrava que os cérebros numa mostra de autistas pareciam responder ao contato visual de modos distintos. No cérebro neurotípico, a junção temporoparietal direita estava ativa para direcionar o olhar, ao passo que a pessoa autista estava ativa para evitá-lo. O que significa que o que uma pessoa neurotípica sente, quando alguém não faz contato visual, pode ser o que uma pessoa com autismo sente quando alguém faz contato visual. E vice-versa: o que um neurotípico sente, quando alguém faz contato visual, pode ser o que um autista sente quando alguém não faz contato visual. Assim, para alguém com autismo que está tentando navegar numa situação social, as pistas de acolhimento, por parte dos neurotípicos, podem ser interpretadas como pistas de aversão.

Mas, venho a me interrogar, como penetrar no estranho mundo de Alberto?

---

<sup>63</sup> Ver GRANDIN, Temple. **O cérebro autista**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2016, p. 117

<sup>64</sup> Ver PITSKEL, Naomi B. et al. **Brain Mechanisms for processing Direct and Averted Gaze**. In Individuals with Autism. Journal of Autism and Developmental Disorders 41, nº 12. Dezembro de 2011, p, 93.

Os processos psíquicos que se desenvolvem no “outro” não nos são acessíveis diretamente. Comunicamo-nos através da palavra, da mímica e das reações psicomotoras, da realização de atos, das várias modalidades de expressão plástica. Quando se trata de seres em completa introversão (esquizofrênicos e autistas), a comunicação torna-se ainda mais improvável. Teríamos de escutar, com o máximo interesse, seus discursos estranhos e desconexos, difíceis de reter. Torna-se, então, penosa, às vezes, impossível a comunicação com o esquizofrênico ou com o autista por intermédio da palavra. Temos que estar então extremamente atentos aos seus gestos, à sua mímica e reações psicomotoras, mas estas formas de expressão, sem dúvidas importantes, são muito fugidias.

Entretanto, talvez o caminho menos difícil para a penetração, no mundo desses seres humanos, seja recorrer à expressão plástica. Nas imagens criadas teremos, por assim dizer, autorretratos da situação psíquica, imagens muitas vezes aprisionadas sobre tela ou papel. E assim sempre podemos voltar a estudá-las.<sup>65</sup>

No mais, passo a observá-lo e me interesso, profundamente, por seus desenhos e por seu comportamento.

Observo que a criança está em processo de alfabetização:

Consegue escrever seu nome, pequenas palavras e  
pequenas frases.

Irrita-se com facilidade ao ser contrariado.

Gosta de correr e balançar os braços. Gosta da chuva.

Gosta do barulho da água.

Gosta de comer preferencialmente bolacha água e sal e  
suco.

Todos os dias cumpre uma mesma rotina:

Acordar, tomar banho, escovar os dentes, vestir-se, tomar café, entrar no carro, ir à escola, voltar da escola, almoçar, dormir, tomar remédios, fazer tarefas escolares, andar de bicicleta, tomar banho, jantar e dormir.

A mudança em sua rotina o irrita e o deixa agressivo.

Possui uma hipersensibilidade tátil:

Não gosta de pegar no lápis,

---

<sup>65</sup> Ver Silveira, Nise. **Imagens do Inconsciente**. Petrópolis. RJ. VOZES, 2015. p, 20.

Não gosta do toque em suas mãos,  
Encolhe-se ao receber o abraço de alguém conhecido,  
Não tolera certos tecidos e texturas,  
Reage agressivamente ou tem uma explosão de raiva quando é tocado.

Possui dificuldades em verbalizar suas escolhas, por isso utiliza seu corpo para mostrar suas necessidades e preferências.

As demais crianças com as quais convive na escola tendem a também utilizar preferencialmente o corpo para comunicar-se com Alberto.

Fernand Deligny observa que a língua que os autistas conhecem é a língua do agir em gesto, por isso, a expressão autística é uma língua estrangeira para os homens que vivem das palavras e sua verossimilhança com os signos.<sup>66</sup>

A voz faltante, texto de Fernad Deligny, publicado em italiano, em 1982, apresenta o paralelo entre as palavras homofônicas na língua francesa: a voz (*voix*) e a via (*voie*). Em sua experiência no asilo, ele reconhece que o ato da ausência da fala, por parte da maioria dos autistas, produz outro efeito na relação com a linguagem. O efeito dessa relação passa pela via do traço e dos trajetos produzidos pelo “agir autista” que se faz pela linguagem não verbal. Talvez, por isso, à “experiência autista” acione algo estrangeiro e desconhecido ao humano. Se a voz é ausente, é um indicativo de que a investigação com os autistas exige uma via nova para se pensar a supremacia dada à linguagem oral na relação humana.<sup>67</sup>

Ele constata, ainda, que a “experiência autista” por ser refratária à subjetivação da linguagem, ela não é atingida por essa linguagem. Assim, a convivência autista se distingue da convivência do homem comum. Convivência, retirada dessa experiência autista que se encontra vinculada ao agir, sem ser subjetivado aos signos da sexualidade.<sup>68</sup>

Segundo Chauí Para os empiristas, a sensação e a percepção dependem das coisas exteriores, isto é, são causadas por estímulos externos que agem sobre nossos sentidos e sobre o nosso sistema nervoso; recebendo uma resposta que parte de nosso cérebro, volta a percorrer nosso sistema nervoso e chega aos nossos sentidos sob a forma de uma sensação

---

<sup>66</sup> Ver Deligny, Fernand. **O aracniano e outros textos**. São Paulo: [s. n.], 2015.

<sup>67</sup> Ibid., Capítulo 1

<sup>68</sup> Ibid., Capítulo 1

(uma cor, um sabor, um odor), ou de uma associação de sensações numa percepção (vejo um objeto vermelho, sinto o sabor de uma carne, sinto o cheiro da rosa, etc.). A sensação seria pontual, isto é, um ponto do objeto externo toca um de meus órgãos dos sentidos e faz um percurso no interior do meu corpo, indo ao cérebro e voltando às extremidades sensoriais. Cada sensação é independente das outras e cabe à percepção unificá-las e organizá-las numa síntese. A causa do conhecimento sensível é a coisa externa, de modo que a sensação e a percepção são efeitos passivos de uma atividade dos corpos exteriores sobre o nosso corpo. O conhecimento é obtido por soma e associação das sensações na percepção e tal soma e associações dependem da frequência, da repetição e da sucessão dos estímulos externos e de nossos hábitos.<sup>69</sup>

Assim sendo, quando os estímulos externos atuam sobre os sentidos e sobre o sistema nervoso, o cérebro revida e percorre o sistema nervoso, chegando aos sentidos como uma sensação, isto é, uma cor, um sabor, um odor. A sensação é, portanto, o que dá as qualidades exteriores e interiores e os efeitos sobre o indivíduo. Como a sensação não está isolada das qualidades, ninguém diz que sente o quente, vê o azul. Ao contrário, diz que a água está quente, que o céu é azul, ou seja, sentem desse modo, as qualidades. Então, na realidade, só se tem sensações sob formas de percepções, isto é, de sínteses de sensações. Para Ostrower “a própria percepção é, fundamentalmente, um constante intuir”<sup>70</sup>. Para os empiristas, o conhecimento sensível é alcançado na conjunção das sensações e percepções, dependendo da assiduidade dos estímulos externos.

A percepção, a intuição, a imaginação, a emoção e a sensibilidade são categorias do conhecimento sensível apontadas por Kant “como elementos distintos que interagem entre si, correspondendo a uma forma peculiar de perceber o mundo, as pessoas e todas as coisas que fazem parte do entorno”<sup>71</sup>. A autora ainda induz a entender que, para Kant, uma vez que a intuição está inteiramente ligada ao pensamento, este a nomeia como elemento essencial na apreensão das coisas e que, quando a relação que o indivíduo obtém com um objeto transforma-se em conhecimento, a intuição está no campo da estética.

---

<sup>69</sup> Ver CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2002. p, 120.

<sup>70</sup> Ver OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campos, 1991. p, 58

<sup>71</sup> Ver KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução de Valério Rohden e Udo Baldur Moosbuger. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

Para Ostrower, “a intuição é uma faculdade misteriosa”<sup>72</sup> e, embora muitos artistas e cientistas sejam unânimes ao afirmar em depoimentos que, no momento da criação, as ideias ou noções lhes vieram intuitivamente, todos sentiam também que estavam se aproximando de uma solução certa, embora não pudesse explicar qual foi o raciocínio que os guiou. Embora os caminhos intuitivos não sejam inteiramente racionais, também não são irracionais, porque, em todos os momentos do conhecimento, o ser humano continua consciente. Desta forma, a intuição jamais dispensa a razão. Intuir, portanto, é questionar, é indagar, apreender e avaliar o real das coisas intuitivamente; é um caminho de conhecimento típico do homem. É um contínuo sair de si em busca de significados. A própria percepção é um constante intuir a arte.

Para Buoro a arte, enquanto forma privilegiada dos processos de representação humana é instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência, pois propicia ao homem este contato consigo mesmo e com o universo [...] e, por meio dela, o homem interpreta sua própria natureza, construindo formas ao mesmo tempo em que (se) descobre, inventa, figura e conhece.<sup>73</sup> Vista sob a perspectiva de Buoro, a arte seria uma ferramenta indispensável ao homem, uma vez que, por meio dela, ele, além de desenvolver a reflexão, também se descobrirá como construtor de formas e figuras, inventor e criador.<sup>74</sup>

Segundo Meira “trabalhar com imagens e processos de criação artística e estética mobiliza saberes e operações complexas no manuseio da fantasia e de repertórios conceituais”.<sup>75</sup> Assim, compreende-se que trabalhar a criação artística e estética com imagens poderá propiciar o desenvolver do conhecimento sensível.

Desse modo, observemos a seguir duas obras de Alberto:

---

<sup>72</sup> Ver OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campos, 1991. P, 58

<sup>73</sup> Ver BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 1998. p. 20

<sup>74</sup> Ibid., p. 20

<sup>75</sup> Ver MEIRA, Marly. **Filosofia da criação**: Reflexões sobre o sentido da sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 40



Figura 1

Fonte: Alberto.

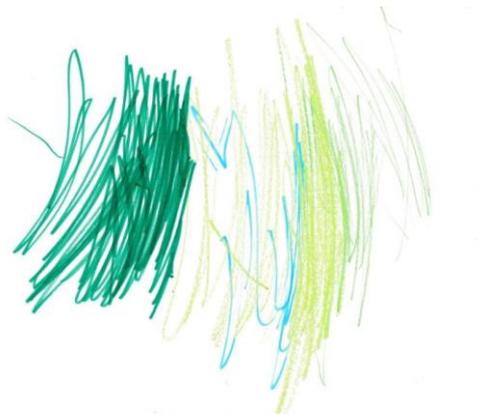


Figura 2

Fonte: Alberto

Na figura 1 desenvolvida por Alberto, observa-se que o mesmo utiliza, em todo o desenho, giz de cera nas cores laranja, amarelo, verde, azul, rosa e roxo. Enquanto que na figura 2, o mesmo utiliza materiais diversos como: caneta hidrocolor nas cores verde e azul, giz de cera verde, assim como lápis de cor (também na cor verde). Nota-se que nas duas figuras os traços são vigorosos e obedecem a direcionamentos que estabelecem ritmos gráficos; nos casos de extrema proximidade dos traços estabelecem-se regiões de cores com combinações cromáticas sofisticadas (por similaridade ou contraste) que indicam uma consciência pictórica singular.

Rudolf Arnheim comenta que a cor da maioria dos objetos é tudo menos uniforme no espaço e no tempo; tampouco é idêntica em espécimes diferentes do mesmo grupo de coisa. “[...] encontramos-nos não como uma imitação, mas como uma invenção, a descoberta de um equivalente que representa as características significativas do modelo com os recursos de um meio particular.”<sup>76</sup>

Assim, este colorido peculiar (fig. 1 e 2) do desenho de Alberto é dado, além de questões inconscientes desconhecidas, pela emoção. Instrumento privilegiado de interação da criança com o meio, como uma resposta ao seu estado mental. Alberto possui outra forma de relação perceptiva nesse contexto de interação com o mundo exterior e de como ele é representado. A ênfase, nesse caso, é a explosão colorística e a sofisticação no uso dessas em suas produções.

---

<sup>76</sup> Ver ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora: nova versão. São Paulo: Cengage Learning, 2014. p. 159.

De acordo com Carl G. Jung, atrás da consciência não se encontra o nada absoluto, mas sim a psique inconsciente que afeta a consciência por trás e por dentro, da mesma forma como o mundo externo afeta a consciência pela frente e de fora. Portanto, os elementos pictóricos que não correspondem a nenhum lado externo devem provir do íntimo.<sup>77</sup> Ainda de acordo com Carl G. Jung todos os efeitos de profundidade psíquica representados pictoricamente são, em oposição à representação objetiva ou “consciente”, simbólicos, quer dizer indicam da melhor maneira possível, e de forma aproximada, um sentido que, por enquanto, ainda é desconhecido, isto é, o que está pintado, expresso em figuras e formas do mundo ambiente, indica um sentido oculto, tendo, por isso, caráter simbólico.<sup>78</sup>

Decerto, mundo externo e mundo interno não se acham separados por fronteiras intransponíveis. Esses dois mundos interpenetram-se em graus diferentes. Isso ocorre a cada instante na vida cotidiana e torna-se, particularmente, manifesto nas obras de arte, plásticas e literárias.<sup>79</sup>

Em referência às formas desenvolvidas nestas imagens, percebe-se que, no primeiro desenho (fig. 1), o mesmo faz movimentos de ziguezague por toda a folha, ultrapassando o limite desta algumas vezes. Ao passo que na segunda produção (fig.2) o mesmo continua a utilizar o ziguezague, porém de maneira a não ultrapassar o limite do papel. Observa-se também, em geral, que as marcas inscritas, ora são “registradas” ali de tal modo que sugerem ter sido empregada com muita “força” e ora sugerem ter havido pouquíssima “pressão” com o material sobre o suporte, o que indica diferentes tipos de controle psicomotor.

Arnheim discorre que as crianças têm necessidade de muito movimento e, por esse motivo, o desenho começa como cabriola sobre o papel. A configuração, a extensão e a orientação dos traços são determinadas pela construção mecânica do braço, bem como pelo temperamento e estado de espírito da criança. Aqui se encontra o início do movimento expressivo, isto é, as manifestações do estado momentâneo da mente do desenhista, assim como seus mais permanentes traços de personalidade.<sup>80</sup>

---

<sup>77</sup> Ver Jung, Carl Gustav. **O espírito na arte e na ciência**. 6. ed. Petrópolis, Vozes, 2011. p. 139

<sup>78</sup> Ibid., p.141

<sup>79</sup> Ibid., p.140

<sup>80</sup> Ver ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora: nova versão. São Paulo: Cengage Learning, 2014. p. 163.

Assim, os primeiros rabiscos de uma criança não têm como objetivo a representação. Constituem, na maioria das vezes, uma forma de atividade motora agradável na qual a criança exercita seus membros com o prazer maior de ter os traços visíveis produzidos pela vigorosa ação que o braço faz de um lado para o outro.<sup>81</sup>

Mesmo neste caso, não se deve desconsiderar a inteligência pictórica de Alberto, visto que em termos de “mancha”, de “grafismos” e de “ritmos”, ele encontra-se num estágio singular que indica possibilidades de um desenvolvimento expressivo enriquecedor e vale destacar que estes ziguezagues não são simplesmente atividades sensório-motoras, descomprometidas e ininteligíveis. Neste ato de rabiscar estão latentes segredos existenciais, confidências emotivas e necessidades de comunicação.<sup>82</sup>

Wilhelm Worringer sustenta que o sentimento estético move-se entre dois polos: a necessidade de empatia e a necessidade de abstração. Do mesmo modo que a necessidade de empatia, como pré-suposição da experiência estética, encontra satisfação na beleza do mundo orgânico, a necessidade de abstração encontra beleza no mundo inorgânico, no cristalino ou, em termos gerais, nas leis abstratas. Uma ou outra destas tendências básicas será mobilizada segundo as relações do homem com o cosmos. Se estas relações são confiantes, o prazer estético será gozo de si mesmo objetivado, será empatia com o objeto.<sup>83</sup> Mas, se o cosmos infunde medo, se os fenômenos do mundo externo na sua confusa interligação provocam inquietação interior, diz Worringer, é mobilizada a tendência à abstração.<sup>84</sup>

Certamente a linguagem abstrata presta-se a dar forma a segredos pessoais, satisfazendo uma necessidade de expressão sem que outros os devessem. A linguagem abstrata cria-se a si própria a cada instante, ao impulso das forças em movimento no inconsciente. Assim, é confinada a abstração a tendência instintiva ao lúdico. As formas então vivem sua vida própria, transformam-se de múltiplas maneiras. Este jogo as levará talvez a se desintegrarem em garatujas, mais ou menos caóticas, ou talvez aconteça que

---

<sup>81</sup> Ver ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora: nova versão. São Paulo: Cengage Learning, 2014. p. 163.

<sup>82</sup> IBIDEM. p. 25.

<sup>83</sup> Ver WORRINGER, W. *Abstracion y naturaliza*. México. Fondo de cultura, 1953, p. 19

<sup>84</sup> Ibid., p. 27

venha associar-se a essa tendência a jogar com as formas a não menos instintiva tendência para a ordenação, inerente à vida psíquica.<sup>85</sup>

Valéria Mukhina corrobora com essa análise ao afirmar que “todos os pré-escolares fazem seus desenhos do natural de maneira similar: observam um pouco o modelo e se põem a desenhar com rapidez e segurança. A criança não sente necessidade de uma observação sistemática da natureza; por isso, embora copie da natureza, seria mais apropriado falar de desenho imaginativo”.<sup>86</sup>

Gaston Bachelard pontua que a materialização do imaginário se dá quando se pensa, sonha ou vive a matéria. “O imaginário não encontra suas raízes profundas e nutritivas nas imagens; a princípio, ele tem necessidade de uma presença mais próxima, mais envolvente, mais material”.<sup>87</sup> O elemento material é definido como “o princípio de um bom condutor que dá continuidade a um psiquismo imaginante”.<sup>88</sup>

Assim, o imaginário permanece uma dimensão ambiental, uma matriz, uma atmosfera, aquilo que Walter Benjamin chama de aura. O imaginário é uma força social de ordem espiritual, uma construção mental, que se mantém ambígua, perceptível, mas não quantificável. Na aura de obra – estátua, pintura – há a materialidade da obra (a cultura) e, em algumas obras, algo que as envolve, a aura. Não vemos a aura, mas podemos senti-la.

Então, fica claro que o imaginário é algo que ultrapassa o indivíduo, que impregna o coletivo - ou, ao menos, parte do coletivo. Para ele, pode-se falar em “meu” ou “teu” imaginário, mas, quando se examina a situação de quem fala assim, vê-se que o “seu” imaginário corresponde ao imaginário de um grupo no qual se encontra inserido. [...]. O imaginário é o estado de espírito de um grupo, de um país, de um Estado, nação, de uma comunidade, etc.<sup>89</sup> Por isso o pesquisador diz estabelecer vínculo (entre o ser e seu entorno): é “cimento social”.<sup>90</sup>

Portanto, se observa que a expressividade do desenho infantil pode ter seus efeitos, amplamente transformados, pelas circunstâncias sociais nas quais se insere cada existência

---

<sup>85</sup> Ver SILVEIRA, Nise. **Imagens do Inconsciente**. Petrópolis. RJ. VOZES, 2015. p. 22.

<sup>86</sup> Ver MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. Martins Fontes. São Paulo. 1996., p. 70

<sup>87</sup> BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1998., p. 126

<sup>88</sup> BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 8

<sup>89</sup> MAFFESOLI, Michel. **A Transfiguração do Político**: a tribalização do mundo. Porto Alegre: Sulina, 2001 p.76.

<sup>90</sup> Ibid. p. 80

individual e mesmo por deliberações voluntárias do sujeito. Por isso, a duração de cada estágio e as idades a que correspondem são referências relativas e variáveis, em dependência de características individuais e das condições de existência. Dentre as condições de existência, há que se assinalar o papel da arte-educação no desenvolvimento da expressividade não verbal, de fundamental importância, sobretudo para os sujeitos que apresentam algum tipo de dificuldade com a fala e/ou com a escrita. Portanto, é necessário assinalar que a atividade de desenho, se perseverada, pode ajudá-lo a desenvolver suas potencialidades psíquicas e motoras.

Desse modo, os recursos do meio e os recursos biológicos se estabelecem em caráter de relatividade no processo de desenvolvimento. O meio não é uma entidade estática e homogênea, logo se transforma juntamente com a criança. Assim, não é possível definir um limite terminal para as fases de expressão do desenho, pois estas dependem das condições oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o sujeito fizer delas, tal como dos fatores biológicos que o indivíduo carrega em si.

### **Considerações finais**

Quando falamos do homem, sentimos que nos referimos a algo genérico e abstrato. O homem é um objeto estranho, algo simultaneamente biológico e não apenas biológico. Com a maior comodidade, estudamos o homem biológico no departamento de biologia e o homem cultural e psicológico nos departamentos de ciências humanas e de psicologia. O homem tem um cérebro, que é um órgão biológico, e um espírito, que é um órgão psíquico. Acaso alguma vez ambos se encontram? O espírito e o cérebro não se encontram jamais. As pessoas que estudam o cérebro não se dão conta de que estudam o cérebro com seu espírito. Vivemos nesta disjunção que nos impõe sempre uma visão mutilada. Mas, além disso, o homem não é somente biológico-cultural. É também uma espécie-indivíduo; o ser humano é de natureza multidimensional.<sup>91</sup>

Não se pode suprimir a parte dos mitos, as aspirações, os sonhos, a fantasia. Todos os que se interessam por psiquismo, pela psicologia humana, sabem que os sonhos, os fantasmas, as loucuras são partes integrantes do ser humano. Não são vãs, superestruturas que se desvanecem, mas sim seu tecido. Como dizia Shakespeare: “Somos feitos da matéria

---

<sup>91</sup> Sobre esse assunto conferir Edgar Morin em *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. 1996

dos sonhos”. Por que esquecer isto? Por que ter sempre opiniões compartimentadas? Por que considerar os seres humanos segundo a sua categoria sócio profissional, seu nível de vida, sua idade, seu sexo, de acordo com questionários de opinião ou documentos de identidade? Cada ser, inclusive o mais vulgar e anônimo, é um verdadeiro cosmos. Não só porque a profusão de interações em seu cérebro seja maior que todas as interações no cosmos, mas também porque leva em si um mundo fabuloso e desconhecido.

Portanto, a análise gráfica dos desenhos do sujeito da pesquisa permitiu compreender que o indivíduo *autista*, por apresentar peculiaridades em seu desenvolvimento e em suas relações sociais, adere ao processo de desenvolvimento do desenho de modo específico. Desta forma, o estudo contextualizado da criança, possibilitou a percepção de que os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios de cada cultura formam o contexto da expressão.

Este estudo possibilitou, também, a compreensão e a reflexão sobre os paradigmas desenvolvimentistas do desenho infantil. Vygotsky, Piaget e Lowenfeld, conscientes ou inconscientemente, elegeram – cientificamente – um modelo de desenho para servir de paradigma ao desenvolvimento Infantil. Esse modelo é o figurativismo. Porém, nem tudo está no figurativo. A expressão, da mesma forma, se dá por meio do abstrato. Aí, as coisas são outras: os ritmos, os traços, os gestos...

Assim, como percebemos no trabalho de Alberto, a abstração representa, à sua maneira, outro modo de expressão. Passível de escolhas, refinamentos e representações. E que requer inteligência pictórica, sensibilidade do olhar e destreza, de modo diferente – não menos importante – do modo figurativo. É importante compreendermos, portanto, que o autismo não é só outro mundo. Não é só outro modo de expressão. É, sobretudo, outro modo de perceber o mundo. É, talvez, outra forma de inteligência e talvez de imaginação. O que nos faz questionar o que está posto.

Fernad Deligny nos esclarece sobre práticas pedagógicas que trabalham com o radicalidade de investir no autismo, como existência e com o rigor de retirar dela uma potência singular de vida, experimentando outro tipo de educação para o homem. Poderemos desfrutar desta leitura, como uma prática única que nos ensina a pensar como é uma pedagogia, que se faz junto com o agir autista e não sobre o agir autista.

Infelizmente, o tempo exíguo disponível para este estudo não permitiu que outras atividades, com os dois sujeitos, fossem desenvolvidas, de modo que se pudesse observar, numa escala maior de tempo, o amadurecimento (ou não) da capacidade de expressão gráfica dos envolvidos.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5**: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASPERGER, Hans. Die 'Autistischen Psychopathen' im Kindesalter - A psicopatia autista na infância. Archives fur psychiatrie und Nervenkrankheiten, 1944.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora: nova versão. Tradução de Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

BAPTISTA, Claudio Roberto. BOSA, Cleonice (Org.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. Tradução Antônio de P. Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/36379499/BACHELARD-Gaston-A-Agua-e-os-sonhos#download>>. Acesso: nov. 2018.

BACHELARD, Gaston. **A chama de uma vela**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BACHELARD, Gaston. **A psicanálise do fogo**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. Tradução de M<sup>ª</sup> Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios do repouso**: ensaios sobre as imagens da intimidade. Tradução de Paulo N. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BUCHEN, Lizzie. Scientists and Autism: When Geeks Meet. **Nature**, n. 479, Inglaterra, nov. 2011.

BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 1998.

CARNEIRO, Maria; MARTINHO, Maria; MIRANDA, Elisabeth. O sujeito Autista e seus objetos. **A Peste**. v.4, n. 2, p.77-89. São Paulo, 2012.

COUTINHO et al. Do DSM-I ao DSM-5: efeitos do diagnóstico psiquiátrico “Espectro Autista” sobre pais e crianças. **Revista PUC**, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo, Scipione, 1989.

FREITAS, Alexander de. Água, ar, terra e fogo: arquétipos das configurações da imaginação poética na metafísica de Gaston Bachelard. **Revista Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 20, n. 39 - jan./jun. 2006. p. 39-70.

Deligny, Fernand. **O aracniano e outros textos**.. São Paulo: 1 edições, 2015.

Grandin, Temple. **O cérebro autista**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Edgar Pereira Coelho (org).Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

JUNG, Carl Gustav. **O Desenvolvimento da Personalidade**. 11. ed. [s.l.]: HarperCollins, 2011. (Obra Completa, 17)

JUNG, Carl Gustav. **O espírito na arte e na ciência**. 6. ed. Petrópolis, Vozes, 2011.

KANNER, Leo. **Autistic disturbances of affective contact**. journal Nervous **Child**. New York: International Universities Press, 1943

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução de Valério Rohden e Udo Baldur Moosbeger. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

LAGE, Ana Maria. **Autismo Infantil**: revisão bibliográfica. Fortaleza: UFC, 2007.

MAFFESOLI, Michel. **Tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

MAFFESOLI, Michel. **A Transfiguração do Político**: a tribalização do mundo. Porto Alegre: Sulina, 2001.

PESSOA, Fernando. **O Livro do desassossego composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda livros na cidade de Lisboa**. Lisboa: Assirio & Alvim, 1997.

MEDEIROS, Mirian. **As Artes Visuais e o conhecimento sensível do autista**: um estudo de caso. 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2007

MEIRA, Marly. **Filosofia da criação**: Reflexões sobre o sentido da sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MORIN, E. **A Via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Berhand, 1998

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E. **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Artmed. São Paulo. 1996.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. Martins Fontes. São Paulo. 1996.

Naomi B. Pitskel et al. **Brain Mechanisms for processing Direct and Averted Gaze in Individuals with Autism**. Journal of Autism and Developmental Disorders Nº 41. New York, Dezembro de 2011.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campos, 1991.

PIMENTA, Paula Ramos. **O objeto autístico e sua função no tratamento psicanalítico do autismo**, Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Minas Gerais.2012.

SIMON, Baron- Cohen et al., "The Autism – Spectrum Quotient (AQ): Evidence from Asperger Syndrome/High-Functioning Autism, Males and Females, Scientists and Mathematicians". **Journal of Autism and Developmental Disorders**, n. 31, New York. 2011.

SILVEIRA, Nise. **Imagens do Inconsciente**. Petrópolis: VOZES, 2015.

WORRINGER, W. **Abstracion y naturaliza**. México: Fondo de cultura, 1953.

## **DESENHANDO EXPERIÊNCIAS: UM DIÁRIO DE MIRAÇÕES<sup>92</sup>.**

*Maria Lúcia da Silva Coelho<sup>93</sup>*

---

<sup>92</sup> Todos os desenhos que ilustram esse texto são frutos de minhas criações inspiradas pela ayahuasca, assinados por mim como Malu Coelho.

<sup>93</sup> Graduada em Ciências Sociais, com ênfase em Antropologia (UFPA). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA-UFPA).

Caro(a) leitor(a)

Venho lhe apresentar um pouco das minhas experiências com a *ayahuasca*. Nestas primeiras linhas te convido a mergulhar comigo, no universo encantado das mirações (antes de continuar essa aventura, por favor, vá lá fora e sinta a natureza a sua volta e, por um instante, perceba a si mesmo em harmonia com todas as partículas do seu ser. Agora, sugiro que faça uma respiração diafragmática<sup>94</sup>, puxando o ar pelas narinas e soltando o ar pela boca, imagine que você está cheirando uma linda e perfumada flor e quando for soltar o ar, imagine que está soprando uma vela que se apaga suavemente, experimente deixar as cores se espalharem e abra as asas da imaginação. Faça isso de maneira leve e profunda, por pelo menos cinco vezes. Então coloque uma música clássica e sinta esse momento de pura expressão. Sugestão: Beethoven - 9th Symphony)<sup>95</sup>.



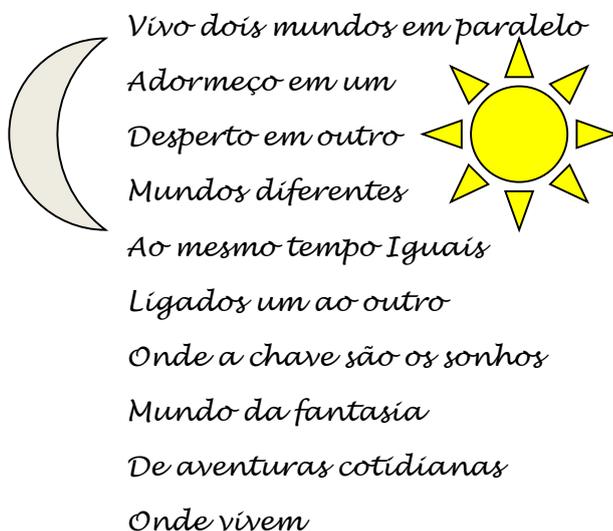
<sup>94</sup> Ao respirar profundamente de maneira leve e consciente, os fluxos de pensamentos acabam diminuindo, fazendo com que você se conecte ao seu EU interior e ao momento presente, assim você ficara mais concentrado a mensagem que estou tentando emanar com o meu texto.

<sup>95</sup> Não estou sugerindo Beethoven aleatoriamente, está música me traz inspiração e vem me acompanhado desde a graduação e agora na escritura da dissertação.

*Começo contando minha trajetória, uma menina/mulher que sonha com cores, que viaja na imaginação. Sonhadora de desenhos, de olhar aguçado que rompe o silêncio do ser e se expressa em sua criação.*

*A ayahuasca é o leme do barco que me conduz ao universo mágico das mirações, cheio de cores vibrantes e infinitas possibilidades, onde me vejo navegando e florescendo em sonhos e devaneios, que me fazem refletir sobre o que fui e quem sou, são cenas estranhas de lugares onde já estive. Por muitas vezes, me vejo como no livro “Alice no país das maravilhas”, em um mundo encantado, que se abre dentro de mim que, em um suspiro, transformam-se em mosaicos multicoloridos, desencadeando aventuras com seres metafóricos e enigmáticos. São sonhos que confrontam com a realidade, que fazem brotar pensamentos e vozes sussurrantes, das entranhas do meu ser “Será minha vida um mero sonho?” Um mundo perdido que sempre reencontro em meio às mirações?*

*Agora convido você! A navegar comigo nesse oceano por meio do qual a ayahuasca vem me conduzindo.*



*Os que acreditam  
No amor  
No cheiro das flores  
No canto dos pássaros  
Na luz do luar  
No brilho das águas  
Vivem seres encantados  
Fadas, bruxas, duendes.  
Batalhas com dragões*



*Seres de luz*

*Que me fazem*

*Compreender o universo*

*São viagens por vários mundos*

*Por várias eras*

*Sou um ser que brinca na fantasia*

*Que mergulha no amor, e respira  
alegria.*

*Os sonhos são minha chave.*

*E o amor é a luz que me guia...*

*Malu Coelho.*

## **MIRando criação<sup>96</sup>**

<sup>96</sup> Estou dando destaque à ação, pelo fato de estar considerando aqui o conceito de culturas de Ingold (2015), como habilidades, um eterno devir de criação no contínuo movimento engajado com os outros seres não-humanos, habitando o ambiente/mundo. No sentido de que as mirações estão profundamente vivas e em conexão com o eu interior.

No ano de 2010, mergulhei pela primeira vez, nesse universo místico e religioso chamado **Ayahuasca**, um chá de propriedade enteógena<sup>97</sup> que resulta do cozimento de duas plantas<sup>98</sup> nativas da floresta Amazônica, a ingestão da bebida é capaz de proporcionar diversas sensações físicas e psicológicas, que expandem e modificam a percepção do ambiente/mundo, gerando experiências complexas e únicas.

Um dos efeitos que considero inspirador são as **visões** provocadas pela ayahuasca, também chamadas de **Miração** pelos adeptos das religiões ayahuasqueiras<sup>99</sup>. A miração compõe vibração que modela e cria imagens, que se entrelaçam em uma multiplicidade de universos, ampliando os sentidos e movimentando o **SER** e o **HABITAR** no mundo, por meio da interação o homem e natureza. Esse estado físico e psíquico pode ou não ser alcançado durante o efeito do chá.

Miração deriva do verbo **MIRAR** que remete a olhar, contemplar, essa palavra tem origem no substantivo mirante, é a junção de **CONTEMPLAR** e **AÇÃO**<sup>100</sup>. A miração não é simplesmente ver algo, muito além de visualizar é



---

<sup>97</sup> O termo *Enteógeno* foi proposto por Wasson et. Al. (1969), eleito para livrar-se de rótulos tais como droga ou alucinógenos, carregados de preconceitos. Segundo MacRae (1992, p. 16), enteógeno deriva do grego antigo *entheos* que significa “Deus dentro”; o neologismo enteógeno significaria então “o que leva o divino para dentro de si”.

<sup>98</sup> O cipó jagube (*Banisteriopsis caapi*) e pela folha chacrona (*Psychotria viridis*), também conhecida como daime, vegetal, yagé, nepe, kahi, caapi, cipó, entre outras denominações (LABATE, 2004).

<sup>99</sup> Esta categoria é utilizada por Labate (2004) para denominar o conjunto de religiões que fazem uso da ayahuasca em seus rituais.

<sup>100</sup> Disponível em: <<http://www.mestreirineu.org/chico.htm>> Acesso em 20 de março de 2019; Portal do Santo Daime <[www.santodaime.hbe.com.br](http://www.santodaime.hbe.com.br)>

uma abertura metafísica, percebida pelos demais sentidos, é um estado de êxtase. Ao refletir o verbo **CONTEMPLAR**, encontrei em Bachelard (1988) informações fundamentais para conectar as mirações aos “devaneios cósmicos”, Bachelard escreve:



*Em seu devaneio solitário, o sonhador de devaneios cósmicos é o verdadeiro sujeito do verbo contemplar, a primeira testemunha do poder da contemplação. O Mundo é então o complemento direto do verbo contemplar (BACHELARD, 1988, p.167).*

*Nas mirações, assim como nos “devaneios cósmicos”, o buscador ou sonhador está solitário, em um mergulho individual e íntimo, onde “enfim, pode contemplar, sem contar as horas, um belo aspecto do universo” ao mesmo tempo em que pode sentir “um ser que se abre nele”. (BACHELARD, 1988, p. 165). Ao percorrer por entre sonhos e mirações encontro mundos que se abrem em imagens fascinantes, e a cada novo desbravar sinto que também estou me abrindo para o mundo, e meu ser se descobre em constante transformação.*

*A ayahuasca, desde o início despertou e (re)ligou sentimentos em mim, esse estudo é marcado por uma busca existencial, que me inspira e conduz a um mergulho interior pelo autoconhecimento nos labirintos do (in)consciente. Em um desses mergulhos deparei com situações que mostravam a importância das mirações, me acordaram para a criação de*

desenhos e pintura de natureza visionária, como uma maneira de escrever e descrever<sup>101</sup> a cosmologia ayahuasqueira. Comecei então a traçar o que chamo de **DIARIO DE MIRAÇÕES**, para esboçar e dar visualidade a essas aventuras.

Em 21 de julho de 2011, depois de uma experiência eletrizante, percebi que a ayahuasca, além de mostrar o que existe de melhor dentro de cada ser, é uma fonte de inspiração para as expressões artísticas. Após beber o chá, decide meio que intuitivamente fazer um desenho das imagens que surgiam em uma sequência estonteante. Minha imaginação voava longe, embarquei nas profundezas da miração e fui enxergando claramente cada detalhe, estava completamente conectada ao universo interior que se abria. Surgiam mandalas e imagens relacionadas à natureza, animais, cachoeiras e montanhas. Desenhei, timidamente, não necessariamente como as havia visto, mas de acordo com minhas limitações.

---

<sup>101</sup> Descrição no sentido proposto por Ingold (2015, p. 319), de uma Antropologia Gráfica, onde o pesquisador tem como objetivo não apenas observar e representar o observado, e sim “participar com ele do mesmo movimento generativo”.

Figura 1: *Imagens dos meus primeiros desenhos, em 21 de julho de 2011.*



Fonte: *Diário Gráfico.*

*Os desenhos que apresento acima foram os primeiros que nasceram dessa ação de desenhar miração, eles começaram a surgir minutos depois de ter tomado o chá. Enquanto traçava as primeiras linhas, senti que alguém estava se aproximando e guiava cada movimento da minha mão, nesse instante, um arrepio percorreu meu corpo inteiro, ao mesmo tempo, senti a leveza do lápis ao deslizar pelo papel. Comecei a ver o desenho se construir, antes mesmo de ter desenhado, imagens foram surgindo por todos os lados, sentia meu corpo leve e uma pressão muito forte em minha cabeça. As lembranças vinham de todas as direções e preenchiam cada espaço, com desenhos em cores vibrantes, que se entrelaçavam e formavam mandalas que se movimentavam e criavam novas imagens cada vez mais detalhadas.*

*Durante quase nove anos, tomando ayahuasca, tive muitas mirações, que considero incríveis, elas quase sempre vêm acompanhadas de uma voz interior que me guia a mundos desconhecidos e encantados, nelas vejo seres celestiais, mitológicos e metafóricos, imagens relacionadas ao budismo, ao esoterismo e ao surrealismo. Em uma delas, vi meu corpo em metamorfose,*

parecia que a minha mão estava crescendo, até que se tornou enorme, dela brotaram flores e cristais, que se transformaram em pássaros gigantes e me transportaram para um planeta distante e muito frio.

Ao percorrer esse labirinto<sup>102</sup>, chamado ayahuasca, percebi a complexidade das imagens que surgiam e remetiam a uma viagem ao surrealismo. Dentro dessas mirações surgem imagens que evocam ao maravilhoso, intrigada por essa reflexão, observei que, ao beber o chá, entro em contato com elementos notados no mundo enigmático dos livros de Charles Lutwidge Dodgson (pseud. Lewis Carroll) (1865), que nos convida a mergulhar nas fascinantes aventuras de “Alice no país das maravilhas”.

Essa abordagem surrealista encontrada nos labirintos do “país das maravilhas” dialoga com o universo das mirações, pois nelas também não existem restrições das leis naturais e nem limites para a imaginação. Algumas delas são quase impossíveis de serem descritas, pois, muitas vezes, escapam ao pensamento verbal e linear. Mesmo assim, são capazes de marcar profundamente a pessoa, são reverberações que conduzem a mudanças de personalidade, crenças e comportamento. (GROF, 2010; STRASSMAN, 2001).



---

<sup>102</sup> Segundo Eliade (1998, p. 68) os labirintos possuem um significado determinante em alguns rituais xamânicos, são representações de passagens ou portais para outras dimensões, são responsáveis por fazer a interação entre todas as zonas cósmicas.

## O MERGULHO CONTINUA... VAMOS RESPIRAR!

*Partido de uma perspectiva mais ampla, que se encontra além das margens da religiosidade do uso ritual da ayahuasca, dando visualidade a essa experiência corpórea e emotiva. Busco nesse texto, desdobrar de que maneira o uso específico desse chá vem me despertando para a criação de desenhos, e como eles são vistos, percebidos e sentidos.*



*Sempre gostei de desenhar, mas confesso que meus primeiros desenhos não me pareciam tão bons, porém, os percebia como uma saída para rastrear as múltiplas trilhas do devir. Ingold se refere ao desenho como maneiras de conectar atos de observação e descrição, por meio da relação do observador com aquilo que se desenha, na proposta de uma Antropologia Gráfica, que visa “se unir a pessoas e outras coisas nos movimentos de sua formação. Esta união é uma prática de observação”. (INGOLD, 2015, p. 316,319).*

*Ingold (2015) menciona observação, não como uma contemplação distanciada “de um mundo de objetos” e sim “ao acoplamento íntimo do movimento da atenção do observador” com tudo que está acontecendo à sua volta. O que ficou bem claro, pois na medida em que fui fazendo uma maior imersão no uso ritual da Ayahuasca, compartilhando e interagindo com pessoas, com a natureza e com a própria ayahuasca, minha habilidade de desenhar foi se abrindo. Atualmente, venho utilizando o desenho como*

recurso metodológico importante para a pesquisa etnográfica, no sentido de buscar novas possibilidades narrativas para alinhar graficamente observação de rituais, práticas culturais, saberes e os múltiplos pontos de vista que se “tem” do ambiente/mundo<sup>103</sup>.

Diante disso, resolvi escrever essas linhas fazendo uso de conceitos teóricos e desenhos, clareando e despertando para utilização do desenho em seus diversos aspectos, místico, lúdico, filosófico e sagrado para além do uso comercial. E assim, pensar o desenho como desdobramentos da linguagem escrita, para esboçar as linhas de uma linguagem não verbal.

Um caminho que busquei foi refletir sobre a ayahuasca, e como ela pode gerar desenvolvimento cognitivo de habilidades artísticas. Nesse sentido, Shanon descreve: “Aparentemente, a ayahuasca pode levar a mente humana a alturas de criatividade que excedem em muito as normalmente encontradas”. (SHANON 2000, p. 18). Tendo em vista que, muitas vezes, as mirações expõem elementos incomuns, que permitem ao artista a criação de obras confeccionadas durante ou após o efeito do chá.

Instigada por essas questões, me deparei com o termo *Arte Visionária*, obras que retratam visões de experiências místicas e espirituais, criadas em “Estados Não Ordinário de Consciência (ENOC)”<sup>104</sup>, assim como os

---

<sup>103</sup> É importante ressaltar que estou em diálogo com a perspectiva epistemológica do paradigma ecológico de Ingold (2015), ou seja, uma visão não dualista entre natureza e cultura e sim um contínuo entre elas, um constante devir no ambiente/mundo.

<sup>104</sup> ENOC são estados de [consciência](#) diferentes do estado normal de [vigília](#). O termo foi cunhado por Arnold M. Ludwig em 1966 e popularizado por [Charles Tart](#) em 1969, para descrever mudanças quase sempre temporárias nos estados de consciência dos indivíduos. Não deve ser confundido com níveis alterados de consciência (MIKOSZ, 2009).

proporcionados pela ayahuasca. Podendo ainda ser associado a visões emanadas de sonhos, induzidas por meditações, tranSES ou por outras substâncias psicoativas. Esse movimento artístico procura transcender o mundo físico, a divisão entre matéria e energia, tempo e espaço. No ENOC o artista faz ligação com vários fluxos de consciência ao mesmo tempo, que gera a aceleração de pensamentos (MIKOSZ, 2009).

Para Caruana (2013) a Arte Visionária é caracterizada pela tentativa de encontrar uma nova linguagem visual, outra maneira de tornar visível e superar contradições inerentes, em relação ao ver o que não pode ser visto, através de expressões artísticas. As imagens criadas, a partir das mirações, conseguem fazer um mesclado entre arte, mitos e sonhos, criando assim uma mistura de diferentes símbolos culturais, dando origem a novas maneiras de expressar o “invisível”. O “invisível é o fundo do visível, ou seja, o que excede a percepção é testemunho da inesgotabilidade do real” (CARVALHO E STEIL, 2013, P. 63).

Diante da temática abordada anteriormente, procuro fazer uma reflexão sobre o meu processo criativo, para reforçar a ideia de que as habilidades que julgo haver adquirido floresceram com o uso da ayahuasca. Ao desenhar mirações, me vejo completamente inspirada pelos efeitos visuais do chá, sinto uma onda de sentimentos invadindo meu corpo, me conduzindo para dentro da própria ayahuasca.

No entanto, esse processo criativo, não acontece de maneira tão simples, pois as imagens se alteram a cada momento e acabam tecendo outros contornos, quando desenhadas no papel. Divagando na criação, percebi

que os desenhos que vinham à tona apresentavam uma estética particular das Culturas Ayahuasqueiras. A plástica de um mundo que só pode ser acessado sob a percepção específica desse chá.

Figura 2: Desenhos criado durante o preparo do Chá, na igreja do Santo Daime Luz de Maria, em julho de 2011.



Fonte: Diário Gráfico.

Os desenhos que apresento acima possuem aspectos simbólicos e alegóricos das religiões ayahuasqueiras, neles registrei graficamente elementos reais e conteúdos das mirações, são frutos de cenas que ocorreram durante o preparo do chá. Quando desenho uma miração, estou abrindo um leque de possibilidades, em uma busca cosmológica. Para dar visualidade a essas mirações e aos seres extra-humanos que nelas habitam, e de algum modo, torná-las visíveis do ponto de vista plástico. Ao traçar linhas e contornos, estou tornando visível esse universo das mirações e seus múltiplos elementos, estou

dando vida a esses seres e a todas essas partículas com as quais entro em contato (INGOLD, 2012).

Nesse sentido, esboço aqui uma reflexão para pensar como esses desenhos podem de alguma maneira, fazer a ligação entre o visível e o invisível. Já que as mirações, por mais detalhadas que sejam descritas, dificilmente terão seus significados completamente desvendados, mesmo quando são expressas por meio de pinturas ou desenhos, pois conduzem a diferentes leituras de uma mesma imagem. Isso implica dizer que aquilo que não foi dito ou desenhado, conta muito mais do que aquilo que se vê, por possuírem diversas formas, cores e traços, essas obras acabam conduzindo para além daquilo que se mostra, acabam empurrando o observador a olhar em direção ao desconhecido, ao “invisível”.

A partir da reflexão do filósofo da desconstrução Jacques Derrida (2012), na obra *Pensar em não ver*, fui convidada a imaginar o desenho como produto de uma invisibilidade que é essencial, um momento, que se mostra ofuscante como a luz do sol. Emaranhado que o autor definiu como engeueiramento, que não está limitada às categorias de objetividade e subjetividade, porém, é associada à “invisibilidade” particular do desenho. Assim, para que o desenho se torne um “acontecimento”, é necessário que o artista fique metaforicamente cego, uma vez que o processo de criação ocorre somente quando o horizonte deixa de ser visível.

A necessidade desse engeueiramento se dá pelo fato de que o artista precisa deixar fluir o movimento do lápis, esse deslizar faz com que ele se entregue ao momento, dando lugar a toda sua sensibilidade, permitindo que

*todos os seus sentidos aflorem. Essa cegueira momentânea permite que o desenhista abandone conceitos e preconceitos que envolvem esse mundo visível, para se entregar livremente a sua arte e deixar fluir.*

*Arrisco dizer que durante o ato criativo, com o uso da ayahuasca, me conecto com os seres que habitam essas plantas, converso com meu eu interior e manifesto essas sensações por meio de desenhos, ao mesmo tempo em que são uma parte de mim e de meus sentimentos, são frutos das mirações. Derrida afirma que “Ora um espectro é algo que se vê sem ver e que não se vê ao ver, a figura espectral é uma forma que hesita de maneira inteiramente indecível entre o visível e o invisível”, (DERRIDA, 2012, p. 68), ou seja, está além do que os nossos olhos podem ver, esse acontecimento está além do tempo espaço, portanto o visualizado no “invisível” se reflete para além do universo. Nesse sentido, Caruana escreve:*



*Os artistas visionários buscam mostrar o que repousa além das fronteiras de nossa percepção. Através dos sonhos, tranSES ou outros estados alternativos, o artista busca ver o invisível (ou o mundo dos espíritos) - atingindo um estado visionário que transcende nosso modo ordinário de percepção. A tarefa que o espera, conseqüentemente, é comunicar suas visões de forma reconhecível como na visão do dia-a-dia. (CARUANA, 2013, p. 01).*

*O que existe além daquilo que se vê? O que VOCÊ vê?*

# LibertAÇÃO

Figura 03: desenho intitulado “LibertAÇÃO” criado em setembro de 2018 no CURA.



Fonte: Diário Gráfico.

*Seguindo por esses caminhos, vamos a mais uma experiência. Esse desenho floresceu em uma manhã de domingo, quando tomei ayahuasca em uma sessão<sup>105</sup> de **Alinhamento de Chakras**<sup>106</sup>. Depois de meditar*

---

<sup>105</sup>Esse termo é utilizado para denominar o ritual com a ayahuasca no Centro de Unificação Rosa Azul (CURA), local onde venho desenvolvendo meu projeto de Mestrado. O CURA está inserido na religião ayahuasqueira brasileira conhecida como Centro de Cultura Cósmica Suprema Luz de Paz e Amor, esta escola espiritual é denominada por seus discípulos como “trabalho de Unificação” decorrente da junção da linha do Santo Daime com a União do Vegetal, que se baseiam no uso do chá enteógeno da ayahuasca (LABATE, 2008).

<sup>106</sup>Chakras são círculos sagrados, que em sânscrito significa “roda de luz”. Segundo a tradição Hindu são pontos por onde passam a energia vital, são centros de consciência, que representam os aspectos da natureza humana, corpo físico, emocional, mental e energético (CAMPBELL, 1991, p. 191).

profundamente, saí para contemplar a natureza, me aproximei de uma árvore e me senti intimamente conectada a folhas, galhos e raízes, abri meus braços e fui inundada por um sentimento de gratidão à terra e a todos os seres que nela habitam, era como se eu estivesse levitando. Respirei profundamente e retornei à sessão, sentei, fechei os olhos e os abri para dentro dessa miração (figura 03), uma voz suave me conduzia ao universo, era como se meu corpo atravessasse o espaço tempo e flutuasse no infinito. Via a terra ficar para trás e milhares de estrelas surgiram ao meu redor, ao mesmo tempo, em que meu corpo estava preso a correntes, sentia como se a própria terra estivesse falando comigo, a ouvi sussurrar, que estava me libertando de todos os medos, traumas e conceitos. Estava me libertando das amarras da ilusão e da matéria, me nutrindo de essência divina presente em cada ser, que o caminho da libertação está dentro de cada um. Sentia meu ser “sagrado” livre para **fluir** e se **integrar** à natureza e ao universo que, dentro de mim, se revelou “Eu sou o próprio céu ao ser reunido e unificado, ao começar a existir por si mesmo; minha consciência está saturada deste azul ilimitado” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 214).

Algumas palavras são dotadas de potência criadora capaz de gerar ação, circulação, nesse caso, creio que a palavra **Libertação**, se refere ao movimento contínuo da vida em harmonia e conexão com todos os seres, uma abertura para outros modos de **habitar** o mundo, de **torna-se** parte de um todo, é a capacidade de **agir** em unificação, ou seja, **EU ESTOU NA NATUREZA E A NATUREZA ESTÁ EM MIM**, dessa maneira, constitui um

*contínuo ciclo de ligação entre o homem e a natureza quebrando dualidades, e manifestando a vida.*



### ***Deixo a janela entreaberta***

*O exercício de desenhar mirações está envolvido em um movimento de caminhar em direção ao universo místico e religioso das culturas ayahuasqueiras. É enroscar-se à natureza e deixar fluir a imaginação. Ao ir mais além, nesse decifrar de percepções, para compreender minhas experiências, esbarro em teorias e conceitos científicos, que me fazem refletir a respeito da necessidade de jogar luz sobre saberes silenciados; proporcionar o diálogo entre diferentes sistemas de pensamento, pois acredito que a ayahuasca é um profundo mar de epistêmes, ou seja, não possui um conceito definitivo sobre a vida. Assim, como as mirações que ela proporciona estão abertas a diversas interpretações que, de algum modo, convidam o pesquisador a mergulhar em um universo de possibilidades de “abrir o mundo em vez de buscar uma conclusão” (INGOLD, 2015, p. 341). Com Ingold, interrompo minhas criações para continuar em buscas outras.*

### **REFERÊNCIAS**

*BACHELARD, Gaston. A poética do devaneio. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, p. 165-209, 1988.*

*CARUANA, L. O primeiro manifesto da Arte Visionária. Tradução: José Eliezer Mikosz. Curitiba: GLJLP, 2013.*

CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Tradução: Ana Maria Machado. São Paulo: Ática, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1*. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DERRIDA, Jacques. *Pensar em não ver: escritos sobre as artes do visível*. Florianópolis: UFSC, 2012.

ELIADE, Mircea. *Xamanismo e as Técnicas Arcaicas do Extase*. Editora Martins Fontes, São Paulo, 1998.

GROF, Stanislav. *The Consciousness Revolution: New Perspectives*. In: *Psychiatry, Psychology and Psychotherapy*. Moscou: Moscow ITA Lecture, 2010.

INGOLD, Tim. *Trazendo às Coisas de Volta à Vida: emaranhados criativos num mundo de materiais*. *Horizontes Antropológicos*, ano 18, n. 37, p. 25-44, 2012.

INGOLD, Tim. *Estar Vivo: Ensaio Sobre Movimento Conhecimento e Descrição*. [S. l.]: Vozes, 2015.

LABATE, Beatriz Caiuby. *A reinvenção do uso da ayahuasca nos centros urbanos*. Campinas-SP: Mercado de Letras: Fapesp; São Paulo-SP: Fapesp, 2004.

LABATE, Beatriz Caiuby; Rose, Isabel Santana de e Santos, Rafael Guimarães dos. *Religiões Ayahuasqueiras: Um Balanço Bibliográfico*. Campinas, Mercado das Letras, 2008.

MACRAE, Edward. *Guiado Pela Lua: Xamanismo e uso ritual da Ayahuasca no Culto do Santo Daime*. Editora brasiliense, São Paulo - SP. 1992.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MIKOSZ, José Eliézer. *A Arte Visionária e a Ayahuasca - Representações das Espirais e Vórtices nos Estados não Ordinários de Consciência (ENOC)*. 2009. 322 f. Tese (Doutorado em Artes) - Programa de pós-graduação

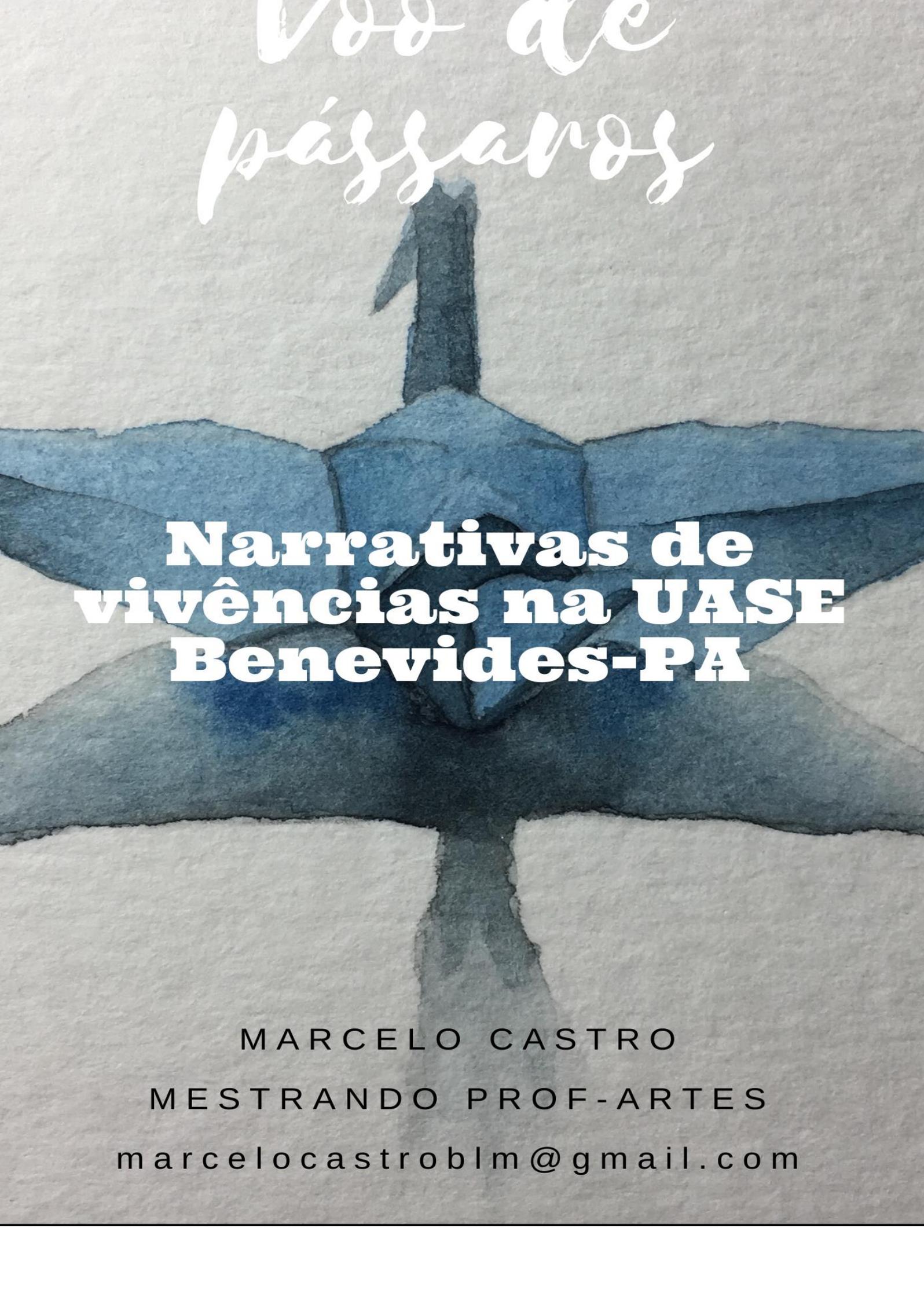
em Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SHANON, Benny. *Ayahuasca And Creativity*. *Maps*, v.10, n. 3., 2000. Disponível: <https://maps.org/images/pdf/10318sha.pdf>. Acesso em: 25 maio 2019.

STRASSMAN, Rick. *DMT: The Spirit Molecule*. Rochester: Park Street Press, 2001.

STEL, Carlos; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Epistemologias Ecológicas: delimitando um conceito*. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 163-183, abr. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93132014000100006> . Acesso em: 25 maio 2019.

# Voo de pássaros



## **Narrativas de vivências na UASE Benevides-PA**

MARCELO CASTRO

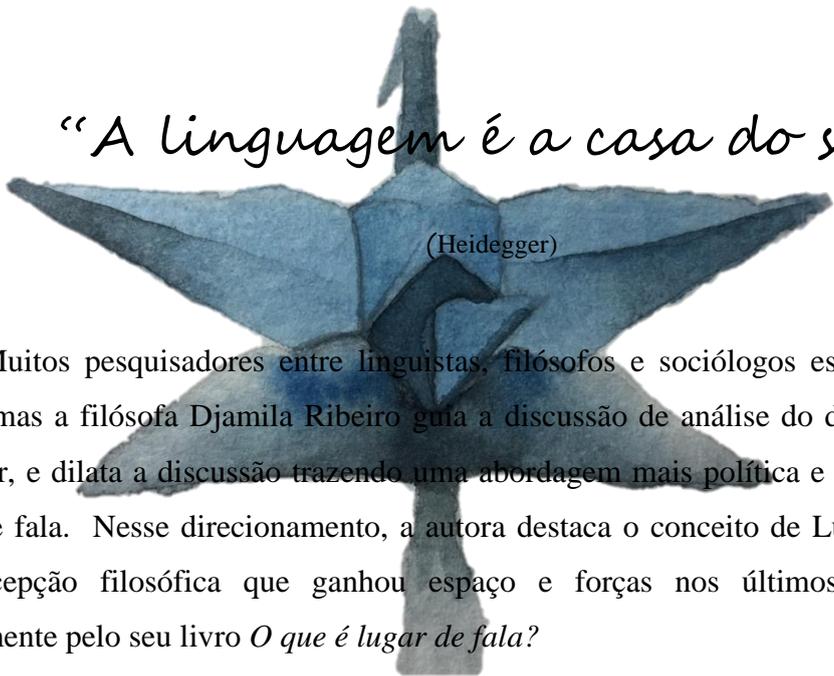
MESTRANDO PROF-ARTES

[marcelocastroblm@gmail.com](mailto:marcelocastroblm@gmail.com)



*“Passarinhos  
Soltos a voar dispostos  
A achar um ninho  
Nem que seja no peito um do outro  
Passarinhos  
Soltos a voar dispostos  
A achar um ninho  
Nem que seja no peito um do outro”  
(Emicida)*

Esta ilustração criada pelo artista Humberto Castro, exclusivamente para esse projeto representa os quatorze garotos que caminham juntos comigo nessa aventura. Eles são o elenco da minha Companhia de teatro, “O Ninho”, que está presente na **UASE** – Unidade de Atendimento Socioeducativo de Benevides-PA. É essa imagem que tenho dos meninos, passarinhos engaiolados. E sinto que tenho uma missão na abertura da gaiola. Quero vê-los voando bem alto por esses céus.



“A linguagem é a casa do ser”

(Heidegger)

Muitos pesquisadores entre linguistas, filósofos e sociólogos esmiuçaram sobre o discurso, mas a filósofa Djamila Ribeiro guia a discussão de análise do discurso, focada no enunciador, e dilata a discussão trazendo uma abordagem mais política e de posicionamento do ser que fala. Nesse direcionamento, a autora destaca o conceito de Lugar de fala, que é uma concepção filosófica que ganhou espaço e forças nos últimos anos no Brasil, principalmente pelo seu livro *O que é lugar de fala?*

Ao buscarmos as origens desse pensamento, encontraremos resquícios desse fenômeno linguístico em diversos estudiosos, podemos observar essa elucubração em autores como Pierre Bourdieu e Michel Foucault. Estes pensadores expressaram sobre as relações de poder presentes nos diferentes tipos de discurso, de acordo com seus enunciadores, e a posição ocupada enquanto o discurso é enunciado, ou seja, foram, digamos, os precursores da teoria lugar de fala.

Mas, sem dúvidas, as reflexões de Djamila Ribeiro têm uma importância fundamental nesse momento em que estamos vivendo no Brasil. De acordo com a filósofa, embora não negue o aspecto individual, o lugar de fala imprime um destaque ao lugar social ocupado pelos sujeitos, num paradigma de dominação e opressão, nas relações de poder, ou seja, às condições sociais que autorizam, ou negam o acesso de determinados grupos a lugares de cidadania. Trata-se, portanto, do reconhecimento do caráter coletivo determina as oportunidades e constrangimentos que atravessam os indivíduos que fazem parte de determinados grupo sociais. Djamila destaca:

Para descolonizarmos o conhecimento, precisamos nos ater à identidade social, não somente para evidenciar como o projeto de colonização tem criado essas identidades, mas para mostrar como certas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico, ao passo que outras são fortalecidas (RIBEIRO, 2017, p. 29)

Djamila centraliza a discussão no feminismo negro, apresentando a compreensão da linguagem como mecanismo de permanência de poder, buscando demonstrar as feministas

negras com posicionamentos necessários para a quebra da postura dominante na sociedade. Mas não irei me aprofundar nesses aspectos. O que me interessa nessa reflexão é o seguinte destaque – Lugar/posição de fala que, segundo a filósofa, não se refere necessariamente a indivíduos dizendo algo; é um conceito que parte da perspectiva de que as visões de mundo se apresentam desigualmente posicionadas. Djamila enfatiza: “não estamos falando de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania” (RIBEIRO, 2017, p. 61). Djamila faz o seguinte realce:

Não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades (RIBEIRO, 2017, p. 61)

De acordo com a filósofa, não houve a pretensão de instituir uma epistemologia da verdade, mas despertar uma reflexão sobre o tema. De acordo com a ela, pensar em lugar de fala, seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento no sentido de romper com a hierarquia, que considera violenta. E conclui: “Não à toa iniciamos esse livro com uma citação de Lélia Gonzalez”: “o lixo vai falar, e numa boa”. (RIBEIRO 2017, p. 90).

Adotando o pensamento de Djamila Ribeiro que “todo mundo tem lugar de fala”, abrirei espaço para vozes dos meninos-jovens-cidadãos da UASE, portanto, o vulgo “menor infrator” vai falar e “numa boa”. Desse modo, usarei essa poética que, segundo Pareyson: “Poética é um determinado gosto convertido em programas de arte, onde por gosto se entende toda a espiritualidade de uma época ou de uma pessoa tornada expectativa de arte” (PAREYSON, 2001, p.17). Assim, utilizarei um diálogo poético, entre dois personagens que conduzirão esta narrativa – O PROFESSOR (o alter ego do pesquisador) e o JOSÉ (Adolescente em conflito com a lei).

(O PROFESSOR) o meu alter ego, ou seja, não serei eu, mas um narrador. Para Bakhtin, ainda segundo Faraco, a linguagem não deslocada, aquela que contém a voz do escritor como pessoa, não passa de ingenuidade e inadequação para a autêntica criação estética. Esse distanciamento é condição essencial para que ele, escritor, autor-pessoa, possa dar vazão à polifonia, à diversidade de vozes que compõem o discurso. É necessário que ele tenha “um excedente de visão e conhecimento para poder consumir o herói e seu mundo esteticamente” (FARACO, 2013, p. 41).

É comum o erro de se atribuir, exclusivamente, ao autor-pessoa o ato discursivo que alterna o texto, desconsiderando assim a função do autor-criador, constituinte, que dá forma ao objeto estético. Como afirma Bakhtin:

Na relação criadora com a língua, não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra, há vozes, às vezes, infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente. (...) as relações dialógicas são bem mais amplas que o discurso dialógico no sentido restrito. Entre obras de discurso profundamente monológicas, sempre estão presentes relações dialógicas. (BAKHTIN, 2003, p. 330 e 332).

Ao ouvir a voz dos adolescentes da UASE, transformando-os em personagens, resguardo identidades. As narrativas são reais, mas ganharão um tom, uma cor, pois não serão meras transcrições e sim como memórias reeditadas e faço um cruzamento de narrativas, a fim de se evitar um mero relato, como se fosse um depoimento policial. Brinco com essas histórias. Todas se entrelaçam, destacando a impessoalidade e a inviolabilidade, ou seja, a identificação do menor será preservada, a fim de cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

E, para começar essa viagem é com você, meu garoto, José. Vai lá, aqui tu tens lugar de fala e será ouvido.

*JOSÉ: Vou começar essa história com esse poema que li no meu livro de Língua Portuguesa e gostei. Espero que vocês gostem. Leiam;*

*José*

*(Carlos drummond de andrade)*

*E agora, José?*

*A festa acabou,*

*a luz apagou,*

*o povo sumiu,*

a noite esfriou,  
e agora, José?  
e agora, você?  
você que é sem nome,  
que zomba dos outros,  
você que faz versos,  
que ama, protesta?  
e agora, José?

Está sem mulher,  
está sem discurso,  
está sem carinho,  
já não pode beber,  
já não pode fumar,  
cuspir já não pode,  
a noite esfriou,  
o dia não veio,  
o bonde não veio,  
o riso não veio,  
não veio a utopia  
e tudo acabou  
e tudo fugiu

*e tudo mofou,*

*e agora, José?*

*E agora, José?*

*Sua doce palavra,*

*seu instante de febre,*

*sua gula e jejum,*

*sua biblioteca,*

*sua lavra de ouro,*

*seu terno de vidro,*

*sua incoerência,*

*seu ódio — e agora?*

*Com a chave na mão*

*quer abrir a porta,*

*não existe porta;*

*quer morrer no mar,*

*mas o mar secou,*

*quer ir para Minas,*

*Minas não há mais.*

*José, e agora?*

Se você gritasse,  
se você gemesse,  
se você tocasse  
a valsa vienense,  
se você dormisse,  
se você cansasse,  
se você morresse...  
Mas você não morre,  
você é duro, José!

Sozinho no escuro  
qual bicho-do-mato,  
sem teogonia,  
sem parede nua  
para se encostar,  
sem cavalo preto  
que fuja a galope,  
você marcha, José!  
José, para onde?

“Sempre quis falar / Nunca tive chance / Tudo que eu queria /  
Estava fora do meu alcance” – Esses versos da banda Charlie Brown

Jr fez eu pensar na minha vida e nas coisas que eu fazia. Meu nome é José da Silva, tenho 15 anos. Moro na Terra Firme, quer dizer morava, quer dizer, sou de lá, vocês entenderam? Vou explicar, hoje moro aqui na UASE Benevides, depois te joga o papo de como eu vim parar aqui. Voltando a falar da Terra Firme, estou com saudades de lá. Meu bairro fica na periferia e é um dos bairros mais populosos e mais violentos da cidade de Belém do Pará. Sou o filho mais velho de quatro irmãos, era para eu ser o exemplo, e olha onde eu estou, fiz parada errada e hoje estou aqui. Eu não conheci o meu pai, ele não me assumiu. Sei poucas coisas dele. Que era do Maranhão. Não sei nem se ainda é vivo. Minha mãe me contou poucas coisas dele, na verdade percebo que ela sempre evitou falar dele. Um pouco que falava era para responder as minhas perguntas que eu sempre insistia em fazer e ela sempre se negava me responder. Por falar em minha mãe, ela é a pessoa que mais amo nesse mundo. Quero muito sair daqui pra ajudar a minha mãe a cuidar dos meus irmãos. Não quero que os meus irmão entrem por esse caminho que eu infelizmente me envolvi.

E agora o papo é reto, é o seguinte, mano. Eu cometi um homicídio, junto com meus amigos. E vim parar aqui. Já tem um ano e seis meses que estou internado, estava em outra unidade. E vim transferido pra cá. Aqui tem dois meses que eu estou nessa unidade. Eles falaram que eu ia ficar no mínimo três anos. Mas acho que são apenas só dois anos e pouco. O crime aconteceu numa festa. No final

da festa. Foi uma briga com ele. Ele caiu no chão. Primeiro nós “demos” um tiro nele. Aí, a arma não pegou. Nós matamos ele de facada, paulada e tijolada. Ele estava devendo nós. Ai nós matamos ele. Ele roubou nós. Ele estava devendo nós.

Eu penso em sair daqui e ajudar a minha mãe, cuidar dos meus irmãos. Eu fazia uns “corre” (trabalho), trabalhava daqui e dali. Aqui sou bem tratado, sou de boa, não mexo com ninguém. A minha mãe só vem aqui de mês em mês, ela trabalha muito, tem de cuidar dos meus irmãos. Também os patrões dela não deixam ela vir toda semana, porque a visita é na sexta, feira. Dia do trabalho dela. Daí ela troca a folga pra vir aqui. Ele falou se pudesse viria me visitar toda semana. Mas o chefe só libera uma vez. E tem mês que ela nem vem.

É “miado” (ruim) ficar aqui. Está longe. É miado. É ruim ficar preso. Quando eu sair daqui eu quero trabalhar numa “fita” que tem lá no meu setor. Num negócio de mecânica. Não penso em sonho não. Não tenho nenhum sonho não.

Eu me arrependo de ter feito isso. Me arrependo muito, porque se eu não tivesse feito isso, eu estava de boa com a minha mãe e os meus irmãos. E agora eu estou aqui. Eu penso de sair daqui e mudar. E não cometer mais os atos que eu cometia. É o que eu mais penso depois que eu estou aqui é de mudar. Não fazer mais coisas erradas. Eu acredito que eu vou mudar, porque do que eu era. Eu já estou mudado. Eu já estou diferente.

Eu não sou feliz, não tem como o cara preso ser feliz. Mas apesar de tudo ainda me sinto feliz, porque ainda tenho vida. Muitos dos meus amigos que andavam comigo já morreram. Mataram os meus amigos por causa desse ato que nós fizemos. A família do cara que nós matamos foi cobrar e mataram os meus amigos.

O jovem do nosso setor se envolve com violência porque eles convivem com violência diariamente, faz parte da vida dele na comunidade e acaba se influenciando ele a fazer também.

Eu acredito que a arte transforma a vida das pessoas. Eu sei ler, mas não escrevo muito bem ainda. Mas o cara vai aprendendo no decorrer. Olha, aqui estou aprendendo a escrever, já evolui muito. Quando eu cheguei sabia ler pouco e não sabia escrever. Estou evoluindo muito. Foi a minha professora quem falou. Lá fora eu estudei só até a quinta série. Eu parei de estudar. Eu ia para a escola e depois eu ia matar aula pra fumar maconha. Depois comecei a fumar muita maconha e fui me envolvendo com os caras do crime. Depois fui usando outras “massas” e tal. Aí, eu fui me envolvendo nas “paradas”, nos “corres” (assaltos).

Falta nove meses pra “mim” sair. Eu vou mudar. Eu acredito na minha mudança. E é sempre nós. E é nós professor, todos dois. Já é, mano. Aqui eu vou falar, minha rima eu vou mandar.

Segue a Rima! Professor:

E agora José? Mano, tu me deixaste cheio de dúvidas e questionamentos sobre a escolha do meu objeto de pesquisa, vieram-me inseguranças, medos, incertezas e milhões de

perguntas e todas sem uma resposta concreta e definitiva, o que me deixou totalmente no plano da ignorância no campo da pesquisa. José, tu me deixastes várias noites sem conseguir dormir. Foi necessário recorrer à tarja preta. E essa tarja não saiu mais da minha cabeça, literalmente, pois se tornou o grande objetivo desse trabalho, que é libertar essa tarja preta dos teus olhos e dos teus amigos da UASE Benevides.

Ao pensar no meu trabalho de professor, ao longo de mais de vinte anos, e na realidade atual do país e da educação brasileira, parei de fazer uma viagem no mundo da imaginação e da fantasia, onde tudo é colorido e encantador. Os dias estão muitos tenebrosos para isso, então decidi observar o mundo que me cerca. Passei a olhar a minha volta, o meu cotidiano e percebi que tudo está tão escuro, sombrio e assustador. Mas não devo fugir dessa realidade cruel, pelo contrário, preciso desafiá-la com o objetivo de fazer minha parte na busca da transformação que nosso país tanto precisa e decidi encarar essa dura realidade – a violência praticada por menores.

Fui guiado nesta investigação a partir dos pensamentos de Zygmunt Bauman e a “liquidez” da sociedade e seus indivíduos. Paulo Freire e sua visão sobre uma pedagogia humana, autônoma e libertadora, assim como Augusto Boal, Bertolt Brecht e Erwin Piscator com seus ideais de teatro político e social. Deparo-me nesse percurso com Viola Spolin, Ingrid Koudela e Olga Reverbel com a improvisação através dos jogos teatrais. Brinco com a Bricolagem de Joe L. Kincheloe. Trago para essa bricolagem o teatro físico de Jerzy Grotowski. Viajo no Odin Teatret de Eugenio Barba. Abraço corpo poético na obra de Jacques Lecoq. Seguro nas mãos da grande teatróloga brasileira Denise Stoklos e seu Teatro Essencial. Mergulhei nas águas profundas do devaneio de Bachelard na obra *A Poética do Espaço*, onde encontrei fundamentos para a epistemologia poética da gestação. E no meio do caminho encontro Pierre Bourdieu e “o poder simbólico” juntamente com Michel Foucault e uma reflexão sobre a violência nas prisões, o aprisionamento do ser, e já no final do percurso bibliográfico encontro uma contextualização e importante análise sobre a ressocialização na obra de Mario Volpi. E para compreensão da medida socioeducativa destrinchei o ECA e a SINASE – SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO, além de dialogar com outros autores nessa longa jornada.

Lamentavelmente, estamos perdendo os nossos jovens para a violência, de acordo com pesquisas, em cada sete minutos, em algum lugar do mundo, uma criança ou adolescente é morto pela violência. Somente em 2015, mais de 82 mil meninos e meninas de dez a 19 anos morreram, vítimas de homicídios, ou de alguma forma de conflito armado, ou violência

coletiva. Desses óbitos, 24,5 mil foram registrados na América Latina e no Caribe. Os dados são de um novo relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Agência da ONU aponta que o Brasil é o sétimo país que mais mata jovens.

Diante desse cenário de crise, precisamos procurar alternativas para diminuir as estatísticas de jovens mortos e de jovens envolvidos no crime. Em relação aos adolescentes em conflito com a lei, poucas atitudes são tomadas, pois os mesmos são considerados como um problema de ordem nacional. Diante desse grave problema, esse projeto irá desenvolver uma discussão sobre a ressocialização desses “meninos-jovens-cidadãos”, possibilitando a reflexão de suas vidas e reconduzindo-os à sociedade de forma mais atuante. Em primeiro lugar, será um recurso que possibilitará ouvir esses jovens, para expressarem as suas insatisfações, angústias e anseios na sociedade.

Precisamos valorizar e proteger os nossos jovens, pois eles estão sendo exterminados. Já chorei muitas vezes pela morte de alunos perdidos para a violência. É uma situação lamentável, estar assistindo a um telejornal e ver um ex-aluno, ou aluno brutalmente assassinado. Despertou-me uma sensação de impotência muito grande. Fiz uma série de questionamentos – “Enquanto educador, o que estou fazendo diante dessa situação? Que sociedade nós estamos formando?” Esse problema é de todos nós, não é apenas político. Só teremos uma sociedade melhor, quando nós nos conscientizarmos que somos a engrenagem principal da mudança e precisamos buscar mecanismos de inclusão de todos, procurar desvencilhar esse processo de marginalização das minorias.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 103, define como ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção no Código Penal Brasileiro, e no artigo 112, determina que a autoridade competente poderá aplicar Medida Socioeducativa ao adolescente em conflito com a lei.

Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I-Advertência; II-Obrigações de reparar o dano; III-Prestação de Serviços à Comunidade; IV-Liberdade Assistida; V-Inserção em regime de semiliberdade; VI-Internação em estabelecimento educacional. (BRASIL, 1990)

Destaca-se que o direito à assistência socioeducativa, do jovem em conflito com a lei, consiste no direito ao cumprimento de uma medida socioeducativa que respeite a sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e sujeito de direitos adquiridos assegurados no ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente e demais instrumentos legais de proteção à infância e à adolescência.

No entanto, percebemos que na realidade do dia a dia do Sistema Socioeducativo, os dispositivos norteadores da execução de medidas legais não são efetivadas, tendo em vista que os relatórios nacionais comprovam um cenário contrário, sabemos que o sistema socioeducativo ainda não incorporou as ações estabelecidas em todo o país. Assim, percebe-se que, na prática, os avanços conquistados na legislação, e as instituições país afora tornam-se meras prisões incapazes de cumprir os objetivos determinantes no processo de ressocialização dos adolescentes sentenciados. Diante desse cenário, uma reflexão de Foucault:

Minha hipótese é que a prisão esteve, desde sua origem, ligada a um projeto de transformação dos indivíduos. Habitualmente se acredita que a prisão era uma espécie de depósito de criminosos, depósito cujos inconvenientes se teriam constatado por seu funcionamento, de tal forma que se teria dito ser necessário reformar as prisões, fazer delas um instrumento de transformação social (FOUCAULT, 1979 p. 131).

Durante a execução do projeto na UASE Benevides, procurarei através de uma investigação lançar-me os seguintes questionamentos: **Em que aspectos, sejam sociais, ou pessoais, ou comportamentais? E que competências os laboratórios de criação provocarão nos adolescentes da unidade?**

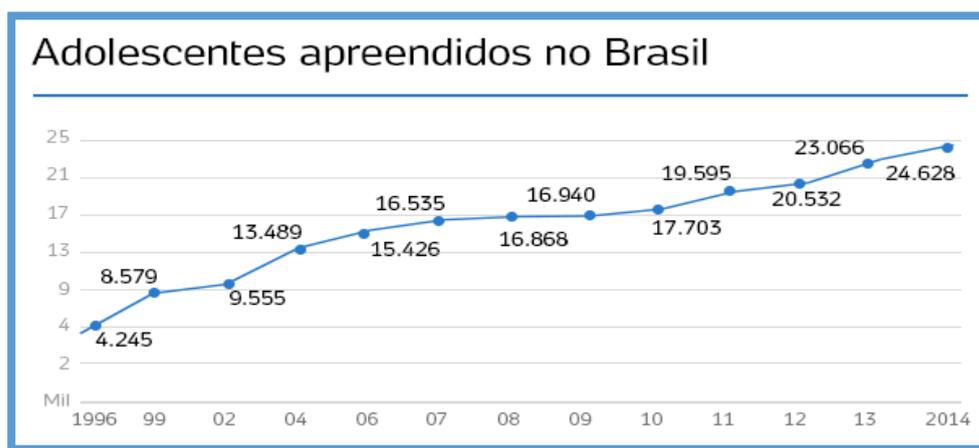
*O professor nos explicou que desenvolverá um processo de análise destacando o envolvimento da articulação entre os objetivos do seu trabalho, as informações, observações e o referencial teórico pesquisado por ele, a fim de se fazer uma minuciosa descrição da postura dos alunos durante e depois das oficinas, observando como o Teatro do Oprimido e os Jogos Teatrais influenciam as nossas práticas e posturas determinando, até mesmo um novo olhar sobre nós e sobre a sociedade, de forma que nos conduza a uma libertação das nossas opressões o que refletirá em nós numa mudança de postura como sujeitos e como cidadãos. O professor destaca a seguinte reflexão de Boal:*

O pensamento estético, que produz arte e cultura, é essencial para a libertação dos oprimidos, amplia e aprofunda sua capacidade de conhecer. Só com cidadãos que, por todos os meios simbólicos (palavras) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la (BOAL, 2009, p. 16).

Ainda destaca o pensamento de Paulo Freire, como a arte tem o poder transformador, é ao mesmo tempo criador e recriador do homem: “Cultura é todo o resultado da atividade

humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens." (FREIRE, 2000, p. 21).

*Não sou isso tudo que falam sobre mim por aí, essas línguas são muito maldosas. Eles me transformaram em um problema para o país. Para ilustrar esse cenário desenhado com sangue pela imprensa sensacionalista e por outros setores da sociedade apresentarei estatísticas sobre a minha situação, espero que tirem suas conclusões. Vamos aos dados: Segundo pesquisas, os crimes cometidos por menores de 18 anos vêm registrando um aumento significativo no Brasil. De acordo com levantamento realizado entre 1996 e 2014, o número de jovens de 12 a 17 anos que foram apreendidos no país pela prática de crimes aumentou quase seis vezes. A situação é séria mesmo.*



Fonte: 11º Anuário Brasileiro de Segurança Pública.

*E não para por aí, no último ano dobrou o número de adolescentes como eu, cumprindo medida socioeducativa no país – em novembro do ano passado havia 96 mil menores nessa condição e neste ano já são 192 mil. O tráfico de drogas é o crime mais frequente entre os jovens, há quase 60 mil guias ativas expedidas pelas Varas de Infância e Juventude do país por este ato infracional. Já o crime de estupro cometido pelos menores aumentou de 1.811, em novembro de 2015, para 3.763, em novembro deste ano. Os dados foram extraídos do Cadastro Nacional de Adolescentes em Conflito com a Lei (CNAACL) do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que contém informações dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa desde março de 2014.” (José)*

### Guias Expedidas Por Atos Infracionais nov/2016

Tráfico de Drogas e Condutas Afins	59.169
Roubo Qualificado	51.413
Roubo (art. 157)	23.710
Furto (art. 155)	13.626
Furto Qualificado (Art. 155, § 4º.)	10.886
Do Sistema Nacional de Armas	8.716
Posse de Drogas para Consumo Pessoal	7.726
Leve	7.174

Fonte: Agência CNJ de Notícias.

*“Agora, te pergunto, mano, como está a situação no nosso estado?” Seque a rima, professor:*

Os dados são do Núcleo de Planejamento (Nuplan) da Fasepa de 2011 a 2014, revelam que o principal ato infracional cometido pelos adolescentes, no Estado do Pará é o roubo, seguido por homicídios, furto, lesões corporais e tráfico de drogas. O percentual de homicídios registrados, durante os quatro anos da pesquisa, em 2011, eram de 13,09%, já no ano seguinte, houve uma queda de 2,41% na comparação com o ano anterior. Foi observado, ainda, que os dois últimos anos da pesquisa foram marcados pela diferença de 22% registrados em 2013, enquanto 2014 ficou com 11,19%.

E essa violência tem cor, e já sabemos muito bem qual é essa cor, segundo levantamento realizado em quatro municípios paraenses, registrou maior número de homicídios a jovens negros do Brasil. Um relatório da Secretaria Nacional de Juventude da Presidência da República apontou que jovens negros, de 16 a 29 anos, são as principais vítimas da violência no país. Na pesquisa, o Pará aparece em 7º lugar, no ranking entre os estados brasileiros, com o maior índice de violência entre os jovens.

O Pará registrou, no ano de 2012, 97 homicídios de jovens brancos, contra 1.165 assassinatos de negros. A pesquisa aponta que negros têm duas vezes e meia mais chances de serem assassinados do que os jovens brancos. Quatro municípios se destacam no cenário nacional: Altamira, Marabá, Parauapebas e Marituba. De acordo com o levantamento anual, o principal crime praticado por menores de idade no Brasil é o roubo (45%), seguido do tráfico de drogas (24%). Em terceiro, está o crime de homicídio (9,5%) seguido do furto (3,3%).

*O meu professor estabelece um papo muito maneiro comigo... Eu conto as minhas histórias, apresento a minha opinião sobre os fatos e o meu professor consegue relacionar a minha visão de mundo com o pensamento dos filósofos que ele conhece. Um dia desses, falei para o professor que o “traficante é o herói dos garotos das comunidades”.. E ele me falou que um tal Bourdieu, fez a seguinte observação: (José)*

A virilidade tem que ser validada pelos outros homens, em sua verdade de violência real ou potencial, e atestada pelo reconhecimento de fazer parte de um grupo de “verdadeiros homens” (...). Certas formas de “coragem”, as que são exigidas ou reconhecidas pelas forças armadas, ou pelas polícias (e, especialmente pelas “corporações de elite”), e pelos bandos de delinquentes, ou também mais banalmente, certos coletivos de trabalho – como as que, nos ofícios da construção, particular, encorajam e pressionam a recusar as medidas de prudência e a negar ou a desafiar o perigo com condutas de exibição de bravura, responsável por numerosos acidentes – encontram seu princípio, paradoxalmente, no medo de perder a estima ou a consideração do grupo, de “quebrar a cara” diante dos “companheiros” e de se ver remetido à categoria, tipicamente feminina, dos “fracos”, dos “delicados”, dos “mulherzinhas”, dos “veados” (BOURDIEU, 2022, p. 65-66).

Portanto, fica evidente nessa reflexão de Bourdieu que o “traficante é o herói dos garotos das comunidades”, eu não tenho nenhuma dúvida disso, pois os garotos querem seguir aquele exemplo e não querem ser considerados fracos, desenvolvendo uma postura heteroagressiva, que segundo os psicólogos é uma alteração da personalidade, por meio de transformações específicas no uso da linguagem, no tom de voz, nos gestos e nas expressões faciais, em que o sujeito procura se posicionar como homem forte, viril e corajoso. Falar em coragem, Bourdieu analisa:

Por conseguinte, o que chamamos de “coragem” muitas vezes tem suas raízes em uma forma de covardia: para comprová-lo, basta lembrar todas as situações em que, para lograr atos como matar, torturar ou violentar, a vontade de dominação, de exploração ou opressão baseou-se no medo “viril” de ser excluído do mundo dos “homens” sem fraquezas, dos que por vezes são chamados de “duros” porque são duros para com o próprio sofrimento e sobretudo com o sofrimentos dos outros – assassinos, torturadores e chefes de todas as ditaduras e de todas as “instituições totais”, mesmo as mais ordinárias, como as prisões, as casernas ou os internatos (...). (BOURDIEU, 2012, p. 66).

*A sociedade nos olha protegidos por uma tarja preta nos nossos olhos, sem nos enxergarmos, fazem de conta que nós não existíssemos, até o momento em que nós a atingimos. Fazemos parte de um grupo de invisíveis na sociedade. Vivemos o dilema da invisibilidade social, essa forma de exclusão que nos marginaliza e nos leva para o*

outro lado do sistema, ou seria outro sistema. Esse termo “invisibilidade social” – é utilizado no sentido denotativo, pois não somos vistos pela sociedade – ou então somos ignorados, como se fôssemos realmente invisíveis. A invisibilidade social é o cenário em que se encontram além de nós meninos envolvidos na violência, ou meninos em cumprimento de medidas também alguns cidadãos, denominados pela sociedade contemporânea como inferiores pelo fato de exercerem determinada profissão desprestigiada, como garis, vendedores de faróis nos centros urbanos, ambulantes, empregados domésticos, moradores de rua, mendigos, etc.

Diante desse cenário que nos encontramos, nós não existimos, somos apenas números nas estatísticas do governo. E números que só aumentam. Somos muitos Brasil a fora. Veja: Levantamento feito pelo Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e das Medidas Socioeducativas do Conselho Nacional de Justiça (DMF/CNJ) sobre o quantitativo de menores infratores em regime de internação no Brasil mostra que existem hoje mais de 22 mil jovens internados nas 461 unidades socioeducativas em funcionamento em todo o país.

O documento inclui apenas os adolescentes que estão internados – ou seja, que cumprem medidas em meio fechado –, e não aqueles que cumprem outras medidas, como a semiliberdade e a liberdade assistida. Os juízes da Infância e Juventude definem a punição de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A internação é a opção mais rigorosa, não podendo exceder três anos – sua manutenção deve ser reavaliada pelo juiz a cada seis meses. (José)

## Adolescentes internados no sistema socioeducativo no país

Total de adolescentes internados	<b>22.203</b>
Total de adolescentes internados por sentença	<b>18.282</b>
Total de adolescentes internados provisoriamente	<b>3.921</b>
Total de meninas	<b>841</b>
Total de meninos	<b>21.362</b>

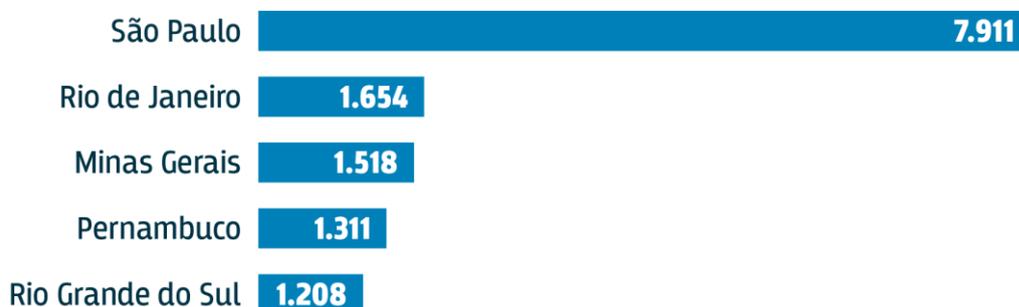
Fonte: DMF/CNJ

Arte/CNJ

Fonte: Agência CNJ de Notícias.

É mano, falam muito mal de nós aqui do Pará, mas a coisa é séria do país todo. Olha só, São Paulo é o Estado com o maior número de menores internados, mais de 6 mil, seguido pelo Rio de Janeiro. No entanto, o estado do Acre é o que chama mais atenção: apesar de ter apenas 545 menores internados, estes correspondem a 62,7 de cada 100 mil habitantes no Estado. Outra unidade que chama a atenção é o Distrito Federal, que fica em segundo lugar, a frente de Estados bem mais populosos e considerados mais violentos, como São Paulo e Rio de Janeiro. Já o Estado do Amazonas possui a maior proporção de adolescentes internados por decisão provisória (sem uma sentença do juiz): 44,15% do total de internados, seguido por Ceará, Maranhão, Piauí e Tocantins. (José)

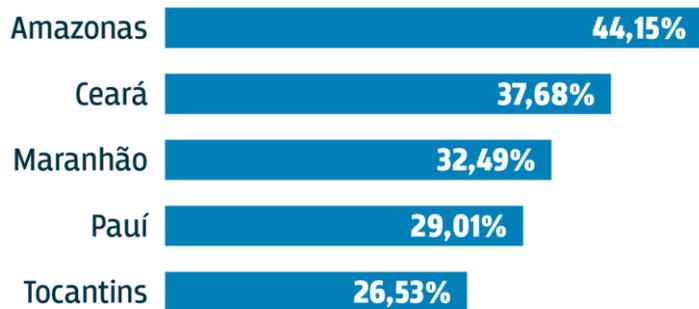
## Estados com mais adolescentes internados



Fonte: DMF/CNJ

Arte CNJ

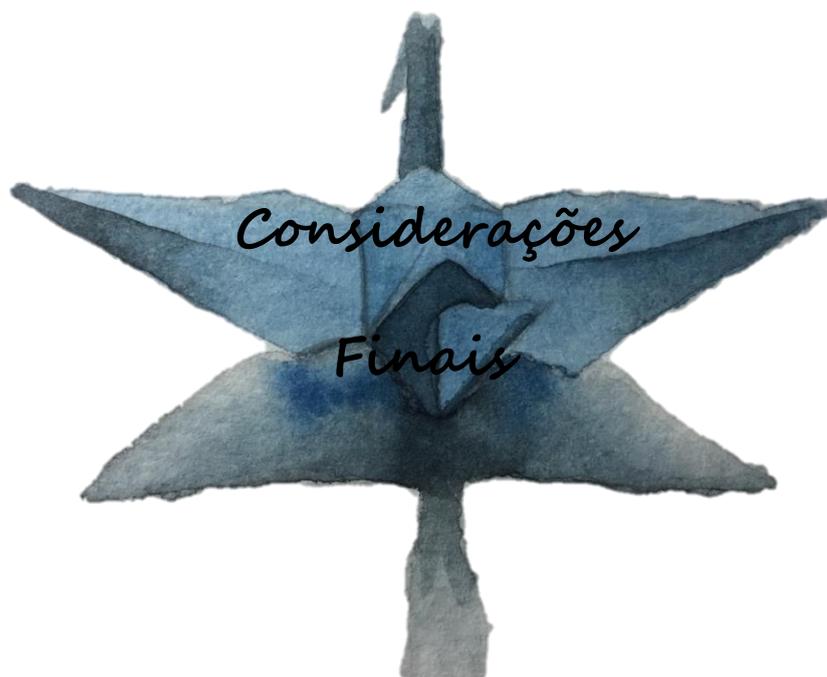
## Estados com maior proporção de internos provisórios



Fonte: DMF/CNJ

Arte CNJ

Fonte: Agência CNJ de Notícias.



*Todos esses que aí estão  
Atravancando meu caminho,  
Eles passarão...  
Eu passarinho!  
(Mario Quintana)*

No contexto em que esses “meninos-jovens-cidadãos” vivem privados de liberdade e num processo de ressocialização, a arte pode influenciar no cotidiano deles, seja pela percepção e reprodução de sua realidade por meio de atitudes artísticas, ou pela capacidade que a arte tem de transformar e fomentar a imaginação e criatividade, mas de alguma maneira a arte os afeta, ainda mais em um ambiente hostil, de uma carceragem e, quando os adolescentes cumprirem suas medidas socioeducativas, espera-se que eles, que em alguns casos já saem maior de idade, tenham experimentado a linguagem da arte teatral e mudado seu modo de se enxergarem, despertando a consciência de sua importância e atuação na sociedade, dessa maneira, estarão transformando as suas vidas e, por consequência, transformando a sociedade também.

Para desenvolver pesquisas em arte cênicas, o pesquisador deve encaminhar-se por aspectos da realidade do espaço onde desenvolverá suas observações, no meu caso, uma UASE. Um aspecto importante para o pesquisador é não se limitar a referenciais teóricos restritos de uma razão simplesmente pura, como defendia Kant, ou prender-se a modelos considerados como receitas, guias ou manuais, de aplicações. Portanto, destaca-se que o

pesquisador tenha como preceito voltar-se à sensibilidade e percepção dos detalhes mais minuciosos do seu objeto de análise e que vasculhe, destrinche, esmerilhe, disseque e escarafunche tudo que encontrar relacionado ao que pesquisa. Desse modo, foge do vício de uma reflexão sistêmica, com fundamentos pontuais que, às vezes, são até pré-estabelecidos.

Como o teatro é um acontecimento no corpo, e num dado espaço de tempo e de convívio social, no meu caso uma UASE, constata-se que o referencial metodológico mais adequado para conduzir-me nesse caminho é a Etnografia. Partindo desta escolha, o conceito de etnografia apresentado por Geertz, no sentido de que a etnografia norteia a estabelecer relações, selecionar informantes e transcrever textos. Portanto, abraçarei essa direção no desenvolvimento do projeto, aplicando a teoria de Geertz como referência para guiar-me na prática que desenvolverei durante os laboratórios de criação na UASE-Benevides.

Assim, este trabalho propõe-se a investigar, analisar e pensar o Teatro – seu funcionamento e contribuições – dentro de uma instituição prisional para menores cumpridores de medida socioeducativa e seu papel ressocializador neste contexto. Para tanto, não poderia propor uma análise social do teatro, sem antes permear pelo aspecto macrossocial, seus estigmas, meios, produtos e correlações com o teatro, enquanto, sensível ponto de ligação, entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Levando em conta ainda as especificidades do campo empírico, toda a sua problemática e estrutura, para um melhor entendimento e assimilação do estudo proposto.

Esse projeto de pesquisa para o mestrado em artes despertou-me sonhos e trouxe-me inspirações e expectativas, está abrindo um caminho na minha vida e eu desejo de todo o meu coração que esses “meninos-jovens-cidadãos”, do Centro Socioeducativo se enxerguem, não como “menores infratores” ou “delinquentes”, como são enxergados pela sociedade, mas que se enxerguem como jovens que são despertando os seus sonhos e as suas perspectivas de futuro, tornando-os testemunhas de que a arte transforma e liberta. E com emoção e lágrimas nos olhos entrego-me para esse grande desafio da minha vida.

Um dia desses, um menino da Unidade disse-me que quando eu fosse embora de lá eu iria sentir falta deles. Ele tem toa razão, os meus doze passarinhos cativaram-me e, quando chegar a hora da partida, sei que não vou resistir e vou chorar. Será como a despedida da raposa e do Pequeno Príncipe:

- Ah! Eu vou chorar.
- A culpa é tua – disse o Pequeno Príncipe – eu não queria te fazer mal, mas tu quiseste que eu te cativasse...
- Claro – disse a raposa.
- Mas tu vais chorar! – disse o pequeno príncipe.

- Claro – disse a raposa.
- Então, tu não ganharás nada!
- Eu ganharei – disse a raposa.
- Por causa da cor do trigo (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p.78).

Chorarei com toda certeza, mas sei que ganharei muito com esse projeto, a maior transformação será em mim, serei uma pessoa melhor, mais humana. Entendo que essa pesquisa e sua prática não me permitirão resolver todas as questões e problemáticas que submergem deste contexto social, em que esses meninos vivem e para onde retornarão, pois sei o quanto é complexo e grave a violência na nossa cidade. Mas poderei ao menos dizer “eu fiz a minha parte”. Como professor, cidadão e ser consciente diante do mundo. Eu quero usar o que aprendi, durante meses de pesquisa e elaboração e execução desta pesquisa e do que eu acredito mais profundamente como ação mobilizadora, que é possível transformarmos esse cenário caótico de jovens mortos e de jovens envolvidos com o crime, eu acredito na rapaziada.

*O professor me deu a missão de encerrar essa viagem. E para mim missão dada é missão cumprida. Então, vamos lá... Hoje eu penso muito no meu futuro, coisa que não fazia antes, ficar aqui preso me fez pensar muito na minha vida, nas coisas que fiz, em tudo o que vivi até aqui. E hoje em dia eu penso no futuro, faço planos, eu quero trabalhar! Eu quero estudar. Ainda vou ser alguém nessa vida. Com toda sinceridade do mundo te digo que não quero mais voltar para o mundo do crime. **VOCÊ ACREDITA EM MIM?** Eu quero ajudar a minha família, ajudar a minha mãe a cuidar dos meus irmãos. Eu vou mudar de vida... Te garanto que não volto mais para esse mundo, porque eu tenho certeza que se eu continuasse na vida do crime eu já estaria enterrado num caixão. Eu já teria morrido por aí... Desovado... Eu acredito que eu vou mudar! E é com toda verdade do meu coração... Eu quero mudar de vida... Nunca mais vou voltar pra essa vida de cão... O jovem no mundo do crime não chega nem aos dezoito, ou vinte anos... E sei que eu quero é viver... E para viver ao sair daqui começarei uma vida nova. O passarinho vai sair livre e liberto pra voar bem alto por aí... Agradeço essa oportunidade e parceria com meu professor chegado Marcelo (te considero muito, vou te levar no coração) e finalizo com versos do meu ídolo Chorão:*

*“O que eu consigo ver é só um terço do problema  
É o Sistema que tem que mudar  
Não se pode parar de lutar  
Senão não muda  
A Juventude tem que estar a fim,  
Tem que se unir,  
O abuso do trabalho infantil, a ignorância  
Só faz destruir a esperança  
Na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério  
O jovem no Brasil nunca é levado a sério”*



ANDRADE, Paula e FARIELLO, Luiza. Há mais de 22 mil menores infratores internados no Brasil. **Agência CNJ de Notícias**, Brasília, DF, 09 de nov. de 2018. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/ha-mais-de-22-mil-menores-infratores-internados-no-brasil/>. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266). Acesso em: 10 maio 2019.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

FARACO, C. A. Autor e autoria. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora, 1984.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento; Justificando, 2017.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. São Paulo: Martin Claret, 2015.

## MÚSICO - PERFORMER: HABILIDADES EM CONSTRUÇÃO

Maria Isabel dos Anjos Veiga<sup>107</sup>

[mariaisabelveiga2006@hotmail.com](mailto:mariaisabelveiga2006@hotmail.com)

A arte da luteria se faz de um processo braçal e meticuloso com seu material, a madeira, visando a artesanaria, o instrumento. Este trabalhoso ofício não se faz do dia para noite, nem são reproduzidos por série. Pois cada um tem o seu tempo e seu momento. Suas formas e seus pertencimentos. Este texto tratará de parte do que acontece com as reações de um determinado músico-performer.

Na quinta-feira, 20 horas no Teatro da Paz. As luzes amenizam, o público diminui o tom das conversas, enquanto correm para achar o lugar ímpar ou par, até ficar tudo escuro e o foco de luz num palco de madeira, feita para pisar, cheio de cadeiras e estantes com partituras e os contrabaixos fazendo companhia às marimbas, para tocar. As instruções durante o concerto são transmitidas para o público por meio de uma gravação. A respiração diminui junto com os batimentos cardíacos. Modo silencioso no celular é epidêmico no exato momento em que a intensidade do volume, quando toca “O Guarani” de Carlos Gomes, vai diminuindo. A criança que vai pela 3ª vez assistir a OSTP – Orquestra Sinfônica do Teatro da Paz – continua sozinha a solfejar a melodia que já faz parte da memória na madeira do camarote, feita para debruçar.

O público se prepara para o tempo que irá dispor para se dedicar à apreciação das notas e da interpretação de Ravel. Uns preferem dar lugar apenas ao som, outros preferem escutar com os olhos e deixar ser levados pelo feitiço que o Maestro, por gestos, realiza ao tirar o som dos naipes. Outros já não se encontram neste plano e se permitem viajar na própria narrativa, mas há alguns nos quais existe toda a tensão interna, que não abre espaço para curtir esse momento. Eles são os reprodutores da fantasia sonora.

Como uma maratona atlética, o organismo de um músico performer se apresenta no momento da apresentação com picos de ansiedade presentes, com diferentes reações, relacionando-se com o envolvimento artístico e trazendo respostas à interpretação. É comum encontrarmos, ao estudo técnico, um treinamento físico-motor não equilibrado em relação às outras funções, visando a performance. A construção do músico se apresenta solidificada pela somatória de vários fatores. Sobretudo, nem todas as peças são iguais, logo não obtemos uma

---

<sup>107</sup> Licenciada em música (UEPA); Especialista em Educação Musical (UNASP); Mestranda em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) da Universidade Federal do Pará.

fórmula para reproduzir grandes músicos. Todos, cada qual ao seu modo, exerce suas habilidades de músico-performer.

No processo de construção de um performer é importante averiguar quais elementos são importantes para consolidar esta estrutura. De maneira fragmentada, o procedimento é realizado por uma troca entre professor – aluno trazendo uma perspectiva de proximidade com a obra para quem está operando o instrumento musical. Com o avanço da tecnologia e estudos científicos nos permitem, nos dias atuais, proceder à avaliação de métodos e técnicas em diferentes contextos e períodos e contribui para diferentes modos de aplicação.

Com a possibilidade de olhar não para a obra, público ou coxia, mas o atuante em si, nos leva a refletir a respeito do mistério que a máquina humana nos apresenta, a reação interior que cada um possui. O histórico físico ou psicológico nem sempre nos apresenta de modo evidente, mas se esconde e aparece quando acionado.

O Luthier não constrói um violino da mesma forma que construiu o anterior, não é a mesma madeira, é outro momento. As peças podem ser as mesmas, mas nem sempre tem o mesmo resultado. Um ofício em constante diálogo entre o artesão e o resultado, cujo objeto vai conduzindo as formas que devem ser retiradas ou melhoradas. Tal e qual as doenças, cicatrizes, traumas e superação, do mesmo modo ocorre com as habilidades musicais para músicos. Sonia Ray divide em seis aspectos os nomeados de Elementos da Performance Musical (EPM). Estes aspectos estão correlacionados nesta estrutura de quem deseja estar nos palcos.

Diferente de um produto em que, com uma fórmula matemática, é possível chegar ao resultado e resolver os problemas semelhantes. Mesmo se tratando de um organismo vivo, o ser humano não possui o mesmo resultado que outro, ainda que tenha o aprendizado semelhante ou o mesmo método utilizado. Para isto, as etapas devem ser examinadas com cuidado, observando a necessidade e o que cada um possui de facilidade para desenvolver seu lado artístico.

Estamos em movimento. A terra, o céu, o ar. Tudo vem e sai de cena. Mas sempre fica um rastro, um perfume ou vestígio de que esteve ali. Em movimento está também o aprendizado, nem sempre tem provas de que aprendeu, tem notas excelentes, mas deixa legado. Quando se ensina um instrumento musical, o professor ensina a arte de organizar os sons nos instrumentos de cordas, sopros, percussão e muito mais. Corta, limpa, talha e mede. O movimento do artesão sempre precede o cuidado e a avaliação.

Por isso, um aluno não aprende apenas como pegar num arco ou assoprar na embocadura, ele precisa entender o instrumento. É o instrumento em função de. É uma descoberta de sentidos, posturas que se entrelaçam até se transformar não em dois elementos, mas um a serviço do som. Portanto, não temos adestramento de pessoas, mas sim músicos em relacionamento.

E quem disse que o relacionamento é simples, compreensível, fácil de entender? Ele envolve, apaixona, não permite divisão, às vezes, discute e bota os pontos nos is e, às vezes larga. Para o relacionamento estável do músico, é importante medir os elementos que são encontrados ao longo do percurso musical. É de total relevância aferir as habilidades e competências musicais que estão sendo trabalhadas, obedecendo ao nível de exigência para o bom desempenho no palco.

A avaliação num processo é fundamental para consertar algo que está incorreto ou desnivelado. Para isso, a ordem no planejamento dos estudos e atividades que desenvolvam as competências necessárias deve ser comparada com o grau de relevância para a performance. Obtendo assim, os elementos da performance musical unidos com o propósito de dar suporte para uma apresentação.

Faz parte de qualquer processo, físico ou mental, uma organização do que será realizado a fim de apontar para um objetivo final. A etapa da organização está presente em diversas relações. Como um Luthier que avalia as peças e, a qualidade ao longo do trabalho, compreende que existe corriqueiramente a necessidade de observar o andamento deste processo. A fim de obter ótimas condições para o desenvolvimento e dar prosseguimento ou não do produto, o planejamento é um fator condicionante para este trabalho rígido e fragmentado.

O termo "Planejar" nos remete ao latim *Planus*, que significa “achatado, nivelado”, o que se transformou em “plano”. A etimologia da palavra conceitua o sentido de que deixar plano é deixar a superfície lisa, em equilíbrio. Este desenho nos mostra que uma ponta da superfície não está maior que a outra, portanto, não há quem fique embaixo ou em cima.

No século 21, é possível encontrar diversos métodos e técnicas que programam de diferentes modos e características de pensamento que são transmitidas para diferentes níveis de complexidade e atuação. Sobretudo, todas partem da compreensão de que para poder alcançar uma progressão e chegar a um nível de excelência, existem etapas que compõem um músico de alta performance.

No Brasil, o ensino musical apresenta bastante influência em relação à metodologia tradicional e a predominância do repertório europeu em sua matriz curricular. Estas características foram absorvidas e justificadas pela supremacia da colônia portuguesa quando esteve no Brasil que, por sua vez, fez questão de continuar com os costumes europeus. Ao observar a trajetória histórica na educação musical brasileira, encontramos influências, desde o período Brasil colonial. Neide Esperidião (2002) afirma que, neste período, o ensino musical foi realizado por jesuítas para trabalhar com a classe menos favorecida, como os índios e negros. A finalidade era catequizá-los tanto nos aspectos religiosos, quanto no estilo de vida europeu. Mais tarde, quando os jesuítas foram expulsos, esse papel foi transferido para os mestres de capela.

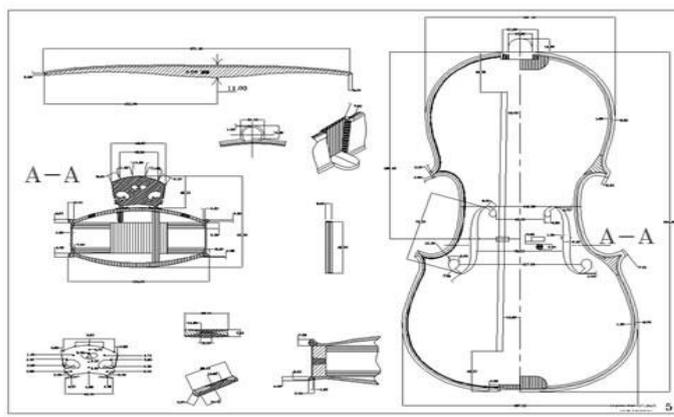
Em 1841, Francisco Manuel da Silva fundou o Conservatório de Música do Rio de Janeiro. A partir de então, a maior parte das instituições se assemelhavam aquele modelo. Desse modo, o modelo conservatorial passou a ser compreendido como a prática da educação musical. Na época, este padrão estava relacionado fortemente ao domínio da técnica, da nomenclatura musical e execução. O habitus conservatorial ainda se encontra fortalecido nos dias atuais, não apenas nos conservatórios, mas em escolas especializadas e ensinos superiores. A construção de um currículo com diretrizes europeias, durante tantos anos, formou professores com estas características.

Rejane Harder (2008) aprova a análise feita por Schon (2000) analisa o papel do professor como uma “tripla tarefa de instrução”. A primeira é importante que o professor saiba lidar com problemas importantes da execução. Saber dominar diversos conhecimentos sobre o instrumento. A segunda é adaptação de seus conhecimentos ao aluno e saber o que deve ser ensinado. Quais as necessidades, maturidades e potenciais que podem ser trabalhados no aluno. Por último, a terceira tarefa do professor é realizar todas as metas e levar em consideração o relacionamento interpessoal entre ele e o aluno.

Em um momento de planejamento, existem diversos fatores que colaboram. Primeiro, se discute qual será o objetivo final. Reconhecendo qual será o resultado e, em seguida, aferindo o julgamento e seu grau de importância, dialogando com os respectivos objetivos, há uma seleção de etapas que serão conduzidas ao longo da trajetória. Este caminho é sinalizado com cautela a partir de atividades que se completam peça por peça. O ato de organizar as partes do todo faz com que o planejamento esteja inserido no estudo da performance musical. Considerando que a performance musical seja o todo e necessita de muitas peças, chaves e colas para construir o artista, importa que observemos quais as peças

deste grande instrumento que é o ser humano. Baseado nas “peças” de formação que Sonia Ray, nos elenca e denomina em EPM – Elementos de Performance Musical – iremos considerar como as chaves na construção do artista.

## Ofício



## CONHECIMENTO E CONTEÚDO

A primeira peça é referente aos conhecimentos teóricos, que fazem parte da formação musical do performer. É importante que este desenvolvimento seja trabalhado, junto com o estudo técnico no instrumento, possibilitando que um elemento sirva de auxílio para uma futura apresentação. Entretanto, esta associação ainda não é realizada quando observamos a nossa formação educacional musical brasileira, a qual trata destes elementos sem associar os conteúdos teórico-práticos.

Ray (2005) exemplifica o estudo do contexto estético-musical. Uma atividade fundamental que, muitas vezes, é dispensada pelos alunos. No momento em que é necessário pesquisar, por datas dos compositores e das obras, não se restringe a necessidade de apenas fazer parte do programa do recital para apresentação, mas deveria ser um contínuo diálogo contextualizado para o próprio músico.



## ASPECTOS TÉCNICOS



A segunda peça são os aspectos técnicos, que não estão resumidos apenas ao domínio instrumental, mas sim a outros elementos que contribuem para a qualidade técnica, como produção musical, qualidade do material de estudo e a orientação adequada. É comum encontrarmos ao estudo técnico um treinamento físico-motor e não ao tratamento de uma performance global. A necessidade de refletir, em um ensino personalizado para cada aluno, o que implica em trabalhar de forma individualizada, traz como contribuição o domínio técnico com qualidade e prazer. É importante considerar o tempo investido em que um músico profissional passa para estudar seu instrumento. A programação de ensaios e de estudos é fisicamente desenvolvida para suportar horas com a mesma dedicação.

## ANATO-FISIOLOGICO



A consciência que encontramos hoje em tecnologias e pesquisas realizadas para aumentar o desempenho em atletas olímpicos merece ser analisada para o campo dos intérpretes musicais. Os músicos possuem a mesma dedicação e as necessidades físicas comumente aparecem nos momentos de elevação no desgaste emocional, como em apresentações. Prevendo a Ansiedade na Performance Musical (APM), Lesões por Esforço Repetitivo (LER), estresses ocupacional entre outros (SUETHOLZ; MACIENTE, 2016) a

importância de uma rotina saudável aliada a aspectos de qualidade de vida resultam no terceiro aspecto que Ray salienta ser importante para o bom desempenho no palco, aspectos anato-fisiológicos.

Quando trabalhamos com vertentes artísticas seja na dança, música, artes plásticas entre outros, é comum pontuar os pontos técnicos que foram desenvolvidos ou não. O trabalho da relação do artista com a arte traz uma discussão além do trabalho físico-motor.



## ASPECTOS PSICOLÓGICOS



Parte fundamental no processo de musicalidade e preparação do performer são os aspectos psicológicos. A maturidade e a estrutura emocional do músico é uma condicionante para que, no momento da apresentação, resulte com qualidade musical.

A estrutura emocional de um músico precisa ser trabalhada tanto quanto suas habilidades motoras e aprofundadas juntamente com o crescimento do seu conhecimento do contexto musical das obras que ele executa. (...) Tido com um certo preconceito por profissionais da área que entendem que o estado psicológico seria uma “desculpa dos não-talentos”, os estudos nesta área demoraram muito a serem considerados na preparação do músico (RAY, 2005, p. 47)

Ray (2005) traz a reflexão sobre a importância deste momento. Quando observamos a pressão que uma apresentação pública pode gerar em um sistema nervoso, encontramos bloqueios prejudiciais, tanto físicos como mentais.

## ASPECTOS NEUROLÓGICOS



O cérebro é um dos elementos mais explorados, ultimamente em pesquisas, com o intuito de entender o seu funcionamento. Para os aspectos neurológicos, o âmbito musical e a necessidade de compreender este maquinário estão para entender possíveis estratégias em função do desenvolvimento. Com a ajuda da tecnologia, muitas das suas funções estão sendo discutidas e descobertas. Uma delas é o “funcionamento válido” (RAY, 2005, p. 50), ou seja, um estudo de uma passagem não fará efeito se não houver qualidade no estudo, concentração e qualidade de vida, como dormir as horas exatas e se alimentar corretamente, por exemplo.

Na performance musical, o que não conversa com a interação do artista e a obra musical, não apresenta a obra por inteiro. Esta compreensão da linguagem musical colabora com a construção dos gestos usados para a expressão, eles proporcionam a intenção da obra musical. Segundo Irene Zavala (2012) a música tem um percurso que nos convida para esta experiência perceptiva. Esta experiência conversa com gestos que serão realizados na interpretação.



## MUSICALIDADE E EXPRESSIVIDADE



A musicalidade é um recurso em que o músico faz uso da imaginação para contextualizar a música. A expressividade visa concretizar este elemento imagético para torná-lo representado na corporeidade. Com o fim da realização do trabalho, a partir da função dada ao produto, é chegada a hora da experimentação. Adaptações são realizadas para o bom funcionamento e, enfim, a utilização para o seu fim. Para o instrumentista, o ápice do desenvolvimento culmina com a apresentação.

O ato de apresentar estimula reações que se misturam e resultam fisicamente, porém, o início dessas mudanças concernente ao principal momento que é a relação do prazer do intérprete no palco. Segundo Hans Jaus (2002) a relação com o prazer estético se concretiza nos três conceitos da tradição estética, entendida por três funções: produtiva, receptiva e comunicativa que são respectivos a *poiesis*, a *aisthesis* e a *katharsis*.

[...] a *poiesis* é o prazer ante a obra que nós mesmos realizamos; [...] Como afirmação estética produtiva fundamental, a *poiesis* corresponde à caracterização de Hegel sobre a arte, segunda a qual o indivíduo, pela criação artística, pode satisfazer a sua necessidade geral de “sentir-se em casa, no mundo”, ao “retirar do mundo exterior a sua dura estranheza” e convertê-la em sua própria obra. (JAUSS, 2002, p. 79-80).

Nesta relação de prazer, quem trabalha com a arte passa a ter prazer na matéria que ele estava tratando, passa a relacionar esta atividade e retrata a relação do conhecimento científico com a reprodução artística.

A *aisthesis* designa o prazer estético da percepção reconhecadora e do reconhecimento perceptivo, [...] Enquanto experiência estética receptiva básica, a *aisthesis* corresponde assim a determinações diversas da arte: como “pura visibilidade” (Konrad Fiedler), que compreende a recepção prazerosa do objeto estético como uma visão intensificada, sem conceito ou, através do processo de estranhamento (Chklovski), como uma visão renovada; como “contemplação desinteressada da plenitude do objeto” (Moritz Greiger); como experiência da “densidade do ser” (J. P. Sartre); em suma, como “pregnância perceptiva complexa” (Dieterhenrich). (JAUSS, 2002, p. 80).

Além da experiência da percepção que é reconhecida em vários momentos, desde a contemplação da arte até o fazer, encontra-se também a necessidade de observar como parte do cotidiano.

[...] *katharsis* corresponde tanto a tarefa prática das artes como função social – i.e., servir de mediadora, inauguradora e legitimadora de normas de ação –, quanto a determinação ideal de toda arte autônoma: libertar o expectador dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer no outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar. (JAUSS, 2002, p. 80).

Este processo trabalha a comunicação do compositor com a partitura, do instrumentista com a partitura, e o objetivo do compositor é, enfim, a comunicação da música do compositor em comunicação pelo músico para a plateia.

### **(In) conclusão**

Assim, amparada pelos autores citados e por observações atentas ao trabalho de vários músicos em palcos ou em outros locais, procurei demonstrar a necessidade e importância do preparo físico, técnico e emocional do performer para que ele sinta e transmita segurança, no momento de suas apresentações musicais em público. De maneira que, não basta somente o aperfeiçoamento de técnicas, ao bom músico se faz indispensável o preparo e desenvolvimento do indivíduo, nos aspectos físico-técnico-emocional, ou seja, a pessoa em si, consciente de que seu corpo deve estar em consonância com a performance técnico-musical. As considerações aqui parcialmente apresentadas carecem de aprofundamentos, os quais serão trabalhados na dissertação do mestrado, ora em curso intitulada de “O ensino instrumental e a performance: Aspectos psicofísicos e habilidades musicais”.

### **REFERÊNCIAS**

ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, 69-74, set. 2002.

SUETHOLZ, Robert Jon; MACIENTE, Meryelle Nogueira. **Cuidados essenciais de saúde física e psicológica para músicos**: em busca do aperfeiçoamento da performance e da qualidade na produção artística. Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 26. 2016, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: ANPOOM, 2016. Disponível em:

<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/schedConf/presentations>. Acesso em: 03 de Abril de 2019.

MACIENTE, Meryelle Nogueira. **Cuidados essenciais de saúde física e psicológica para músicos**: em busca do aperfeiçoamento da performance e da qualidade na produção artística. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 26. 2016, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: ANPOOM, 2016. Disponível em:

<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/schedConf/presentations>. Acesso em: 03 de Abril de 2019.

RAY, Sonia. Os conceitos de EPM, potencial e interferência inseridos numa proposta de mapeamento de estudos sobre performance musical. In: RAY, Sonia (org.). **Performance musical e suas interfaces**. Goiânia: Editora Vieira, 2005, p.39-64.

ZAVALA, Irene Porzio. **As inter-relações entre os gestos musicais e os gestos corporais na construção da interpretação da peça para piano solo “SUL RE” de Héctor Tosar.** 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as explicações fundamentais da poiesis, aisthesis e Katharsis. In: JAUSS, Hans Robert. *et. al.* **A literatura e o leitor:** textos de estética da recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 67-84.

HARDER, Rejane. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade. **Opus**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, jun. 2008.

# MEMÓRIA ARTÍSTICO-ESTÉTICA DO FINAL DO SÉCULO XX

Neder Roberto Charone <sup>108</sup>

nederc@ufpa.br

Presente artigo resume a proposição de tese sobre a cultura e estética nas artes visuais especificamente, consideradas como memória do final do século XX, em Belém-Pa-Brasil, surgida nos anos de 1970 a 1990, e existente em coleções particulares, com intuito de identificar as representações plástico-visuais desse período como registros da história social, considerando-as, como documentos. A pesquisa tem como referenciais Burke (2004) ao referir-se às imagens como testemunhas; Le Goff (1996) considerando os documentos, segundo a escolha do historiador e Didi-Hu/berman (2013) que reitera o papel do historiador-crítico (ou do “historiador-sismógrafo”) quando assinala a dificuldade, no exercício historiográfico. O estudo parte de escrito com bases na ego-história, por ser o pesquisador testemunha ocular dos eventos estudados.

## As Preliminares

As bases estabelecidas por Amaral (1984) na apresentação de seu livro *Arte pra quê*, no qual reflete sobre a preocupação social na arte brasileira, reiterando que “o preconceito em relação à abordagem conteudística da produção artística tem impedido a apreciação da preocupação social da arte de nosso tempo”<sup>109</sup>, tal afirmativa se adequa às questões propositivas deste estudo, com foco no período da história das artes plásticas paraenses compreendido entre os anos 70 e 90, do século passado,

---

<sup>108</sup> Arquiteto, professor adjunto em artes visuais, mestre em educação, carnavalesco, cenógrafo e figurinista, desenvolve suas atividades nas unidades do Instituto de Ciências da Arte – Faculdade de Artes Visuais e Curso Técnico em Figurino Cênico, atualmente desenvolve pesquisa sobre as artes visuais no final do sec. XX no curso de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES-ICA/UFPA). Linha de pesquisa: História, Crítica e Educação.

<sup>109</sup> Entenda-se por moderno, aqui, as atitudes em artes plásticas advindas da semana de arte moderna de 22, e em rompimento com as técnicas academicistas.

numa possibilidade de compreender as representações em seu contexto histórico e sua relação a outros eventos culturais.

Ao cartografar a produção das artes visuais em Belém-PA surgida nesse período, ao considerá-la como documento, memória e história estética de uma geração, pretendendo-se investigar o contexto artístico-cultural em Belém-PA; buscando identificar as representações plástico-visuais desse período como registros da história social e da memória coletiva (e vice-versa), considerando-as, assim, como documentos, tendo com o campo de averiguação três coleções particulares cujos acervos são compostos de obras dos últimos anos do século passado.

Observou-se nesse período um intenso diálogo das artes plásticas com a visualidade dita “regional”, a exemplo de escolas ou movimentos modernos<sup>110</sup> que fizeram brotar o que denomino, para efeito de estudos, um território movediço entre tendências modernas e contemporâneas, por apresentar elementos da sintaxe visual “regionalista” postos em diálogo (por assimilação ou contraste) com o contexto cultural contemporâneo. Apesar disto, não se configurou como uma “escola” por não haver uma homogeneização das obras, mas sim um conjunto portador de diferenças, segundo atitudes e momentos ocasionais de posturas diferentes no seu fazer artístico.

Sabemos que a cidade de Belém observou vários períodos sem uma ação governamental contínua relativa às artes plásticas, porém, há ações particulares, como associações e escolas de belas artes<sup>111</sup>. Houve o intervalo durante a decadência da economia gomífera, seguida do projeto do Intendente Antônio Lemos, que contratou artistas como Antonio Parreira e Manoel Pastana, para registrar em suas telas, ainda em técnica ou estilo acadêmico, as “cenas” e paisagens do espaço urbano – cenas consideradas como um “registro” visual daquela época. Esta apropriação visual conteudística foi o marco de uma coleção iniciada nos primeiros anos do século XX, que vai culminar no final dos anos 80, na criação do Museu do Estado do Pará.

---

<sup>110</sup> Em 1920 cogita-se a criação da Academia Livre de Belas Artes e, em janeiro de 1921, o primeiro Salão Paraense de Bellas Artes e, em novembro de 1941, o IIº Salão Oficial de Belas Artes.

<sup>111</sup> Ateliers de pintores como Veiga Santos, Leônidas Monte, Benedito Melo, de caráter acadêmico com produção visual conteudística, primordialmente, de paisagens urbanas, de rios e florestas, enquanto que Rui Meira recebia para conversas e críticas sobre a arte moderna.

Nos anos anteriores da década de 1960 e de 1970, as expressões plásticas já apresentavam reflexos da herança modernista da Semana de arte de 1922, em obras de Rui Meira, Benedito Melo, Branco de Melo, João Pinto, Paulo Ricci e Balloni – artistas que, com técnicas espatuladas, pinceladas grossas e, outras vezes, aguadas, assumiram aspectos conteudísticos e formais, mais ou menos, similares ao que se fazia em núcleos urbanos mais afinados com as correntes contemporâneas, daquele momento, nas artes plásticas nacionais. Trata-se de uma geração claramente calcada nos reflexos das estéticas modernas e suas obras ocupam espaços, em coleções particulares, pelo que se considerava de “moderno” por pessoas de poder aquisitivo considerável e muito por demonstração de nível intelectual e cultural.

## **A Sequência.** Após a criação, pelo Ministério da

Educação e Cultura, através da Fundação Nacional de Arte - FUNARTE, em 1964 é implantado o Projeto Visualidades Brasileiras e criam-se os salões nacionais de artes plásticas com seletivas regionais, as quais revelam ao país outros nomes e produções, com personalidades singulares, no sentido de serem modernos dentro de sua expressão plástica, impregnadas de referências visuais locais sem, contudo, deixarem de ser contemporâneos ao movimento plástico visual vigente.

Na cultura local há uma questão de paradigma estético verificado na história da arte brasileira do século XX, segundo o qual o “regionalismo” é uma característica do modernismo e, portanto, não caracteriza a contemporaneidade e sua onipresente globalização. Acontece que o “regionalismo” perpassa boa parte da nossa contemporaneidade, o que não nos autoriza a categorizá-la como “pré-contemporânea”, ante a afirmação de Hobsbawm: “o problema de se rejeitar sistematicamente o passado apenas surge quando a inovação é identificada tanto como inevitável quanto como socialmente desejável: quando representa ‘progresso’” (HOBBSAWM, 2010, p.29). No início dos anos 70, o contexto passa a ser de contestação e atualidade em unidade com o sentimento nacional, no qual a denúncia político-cultural não deixa de estar sutil ou claramente evidente, na produção de vários criadores, no campo das artes em geral (AMARAL, 1984).

O que antes era praticado em ateliers particulares<sup>112</sup>, em 1974, instaura-se como obrigatoriedade ante a reforma do ensino fundamental de todo o país (Lei 5692/71), e implanta-se o Curso de Educação Artística-Artes Plásticas, no então Centro de Letras e Artes da UFPa, com corpo docente majoritariamente formado por egressos da Escola de Arquitetura. Estes formarão a tropa de choque da produção visual paraense do final do século XX<sup>113</sup>. Esse núcleo, com forte apelo artístico-social, se baseia na existência de uma poética pessoal de cada artista participante desse universo visual.

As reações no exercício da feitura da obra de arte, quanto à apropriação da visualidade amazônica, partem de Sarubbi com os “Xumucuis” selecionados para a Bienal de São Paulo em 1970. Esses trabalhos propuseram releitura de objetos da cultura e do folclore popular amazônico. Leituras que apresentaram, além do apelo visual, solicitavam ação ativa do espectador para sua manipulação e provocaram com essa atitude ou iniciativa, o surgimento de uma sonoridade característica do objeto, em sua singularidade visual, existente em “certas manifestações culturais do Brasil, tradicionalmente não tratadas como arte” (HERKENHOF, 1985, p. 4). No espaço urbano, Osmar Pinheiro criou a série “Tapumes”, como tradução de certas ocorrências a nível plástico-cromático provocado pelo *boom* imobiliário na verticalização, pelo qual passava a capital paraense, demonstrando um conhecimento em arte que se cristaliza na contemporaneidade em uma visualidade, tanto formal quanto conteúdística; ao mesmo tempo, em que a cidade vivia uma euforia com a instalação de salões de arte.

---

<sup>112</sup> Ateliers de pintores como Veiga Santos, Leônidas Monte, Benedito Melo, de caráter acadêmico com produção visual conteúdística, primordialmente de paisagens urbanas, de rios e florestas, enquanto que Rui Meira recebia para conversas e críticas sobre a arte moderna.

<sup>113</sup> Grupo composto por Osmar Pinheiro Jr., Arnaldo Vieira, Emanuel Nassar, Dina Oliveira, Madalena Coimbra, Nestor Pinto Bastos e Paulo Chaves.



(Tapumes. (2.50 x 1.60)1989. Obra de Osmar Pinheiro. Acrílica sobre papel craft.)  
(Foto arquivo do autor)

Ao referendar o termo visualidades na Amazônia, de Osmar Pinheiro (1985), o contexto de Emmanuel Nassar está no olhar que absorve a visualidade popular, das bandeiras identificatorias das amassadeiras de açaí, e das tranças geométricas dos paneiros, junto aos cachos das bananas que esperam seu amadurecimento e as representa, numa composição em cores primárias, com vermelho paraense. Esta criação registra a expansão momentânea dum mercado artístico consumidor, através de atitude douchampeana, ao imprimir uma série de 70 imagens em serigrafia com o tema “Açaí com banana”, diluindo a aura da obra de arte única e, na mesma ação cultural, mergulha nos valores decorrentes de sua história de homem amazônida. As culturas amazônidas são sua motivação. Na concepção de Paes Loureiro, o que ocorre nesse trabalho é a “transfiguração do real pela viscosidade ou impregnação do imaginário poético entre o cotidiano e sua estetização na cultura” (LOUREIRO, 2015, p. 82), graças a um modo de ver seu entorno – uma maneira de ler uma mensagem é pelo conhecimento dos códigos culturais.



(Açaí com bananas.(035 x 045) 1983 .Emmanuel Nassar. Serigrafia sobre papel, numerada e assinada. Obra e foto do acervo do autor)

Entre os anos de 1970 a 1980, o movimento cultural e artístico recebeu um impulso e surgiram espaços oficiais para as artes plásticas, como e as galerias oficiais Theodoro Braga e Ângelus e outras de caráter gerencial coletivo, como *A casa dos Artistas*, a *Cooperativa dos Artistas Plásticos Paraenses – COART*, a *Galeria Um* e *Galeria Elf*, numa tentativa de driblar a falta de apoio institucional, com exposições, encontros, oficinas e palestras sobre arte moderna e *contemporânea*. As exposições coletivas e individuais eram patrocinadas por empresas de construção financiadas pelo governo e grandes mecenas, como proprietários de cartórios. Tais exposições deram motivos à escritura de uma crítica sobre arte, quando da discussão filosófica e estética entre os pintores Osmar Pinheiro e José de Moraes Rego, no âmbito do que seria moderno e abstrato nas artes paraenses, e ambos, com seus fiéis compradores. O Salão Arte-Pará surgiu em 1982; o Projeto Preamar, em 1986, foi implantado pela Secretaria Estadual de Cultura, sob a gerência do poeta João de Jesus Paes Loureiro. O secretário apresentou à classe cidadina as expressões e manifestações culturais e artísticas do interior paraense.

Outros grupos também determinaram a paisagem plástico-visual, como o coletivo *Caixa de Pandora*, precedida pela *Fotoativa*, em que toda essa efervescência se desdobrou em inúmeras exposições individuais e coletivas, também apoiadas por iniciativas estatais e privadas, tais como o *Salão Paraense de Arte Contemporânea - SPAC* (1992), *Salão Primeiros Passos* (1992), e *Pequenos Formatos* (1993/2012).

Aqui vale relatar a intensificação de movimentos culturais, na cidade de Belém, no mesmo período: o aparecimento de novos grupos/cooperativas/coletivos de teatro e

de música – no teatro e na música também se verificou um forte apelo à identidade regional; o apoio estatal, mesmo que parco, e o surgimento de novas instituições culturais e novos cursos superiores de Artes Visuais (UNAMA e ESMAC); a reestruturação museográfica e museológica, em termos contemporâneos, (MUFGA, MABE, MEP, Casa das Onze Janelas); e a criação da Associação dos Arte-Educadores do Pará (AAEPA) e da Associação de Artistas Plásticos do Pará (AAPP).

Nas três últimas décadas do século XX, num claro movimento de “renascimento” da cultura e da visualidade locais, Belém, enfim, tornava-se um polo respeitado no cenário artístico nacional e – mesmo ainda hoje, com um mercado incipiente – boa parte dessa produção encontra-se em acervos particulares. A vontade de perceber a relação entre arte e sociedade, os artistas e sua atuação na vida sociocultural da maior cidade da Amazônia, configura-se como uma proposição profícua do objeto de estudos, qual seja a obra de arte como documento interpretante de identidades socioculturais.

Partindo do princípio de que na obra de arte, o seu conteúdo não é apenas uma temática mas, muitas vezes, uma posição definida diante das agitações do mundo, e onde o artista (ou artífice) se “sente impelido a participar, com sua produção, de eventos que o chocam vivamente...” (AMARAL, 1984, p. 4), busco justificar a obra de arte enquanto lugar de memória e história – seja social, educativa ou estética – e os autores como sujeitos de um presente (agora distante), cuja responsabilidade social implica na escritura de uma história, considerando, ainda, que a “sociedade não foi feita para o artista, mas o artista para a sociedade” (PLEKANOV *apud* AMARAL, 1984, p. 7) e que obras são “testemunhos de etapas passadas do desenvolvimento do espírito Humano” e objetos através dos quais é possível ler as estruturas de pensamento e representação de uma determinada época. Por fim, esta proposição buscou assinalar em artistas, obras ou tendências, em sua maioria com recortes bem específicos. Um aspecto de documento da memória visual pois as

Imagens são testemunhas mudas, e é difícil traduzir em palavras o seu testemunho. Elas podem ter sido criadas para comunicar uma mensagem própria, mas historiadores não raramente ignoram essa mensagem a fim ler as pinturas nas “entrelinhas” e aprender algo que os artistas desconheciam estar ensinando (BURKE, 2004, p.19).

A partir desta citação, utilizo-me de três eixos para classificar obras de arte na categoria de documento. O primeiro deles diz respeito ao universo específico das artes

visuais, ao embate entre forma e conteúdo, que norteia os questionamentos quanto à concepção, recepção e compreensão da obra, como produto de uma sociedade; o segundo, por aproximação, enquanto categoria de documento que detém em si princípios estéticos, formais e técnicos reveladores de sua temporalidade; e o terceiro, a atitude de historiador que considera que “independentemente de sua qualidade estética, qualquer imagem pode servir como evidência histórica”. (BURKE, 2004 p. 20-21).

A Forma e conteúdo são aspectos fundamentais para considerarmos a obra de arte enquanto documento. Assim, percebemos o conteúdo servindo como suporte aos valores expressivos da forma. Esta e que é a roupagem da contemporaneidade com que se veste aquele impulso vital, para melhor comunicar-se e que possibilita à arte a tarefa de realizar seu destino social de instrumento de expressão e comunicação. Pareyson (1989) afirma que estes dois termos possuem significados muito diversos na história da estética e que, por longo período, o conteúdo foi tratado como simples assunto ou argumento, enquanto que a forma era considerada a perfeição exterior. Afirma, ainda, que a arte, por ter uma “dimensão significativa e espiritual, aliando-se com outros valores em conúbio inseparável, contém a vida de onde emerge” (PAREYSON, 1989, p. 54). Entre o que mostrar e o como mostrar, forma e conteúdo podem ser compreendidos inseparavelmente por entender que o conteúdo nasce no próprio ato em que nasce a forma, e a forma não é mais que a expressão acabada do conteúdo.

Estilos, tendências e padrões estéticos formais não aparecem por acaso, nem são individualmente inventados pelos artistas, mas surgem como decorrência de fatores sociais e históricos e, dessa maneira, servem como documentos de uma época. É o que se pode dizer, por exemplo, das apropriações que Osmar Pinheiro fez dos tapumes das construções de cidade de Belém, no período dos anos 80, referendado anteriormente (sem considerá-los simplesmente como arte abstrata). Esse “olhar documental” sobre a obra de arte é fundamental para os objetivos desta reflexão, sobretudo, se observarmos certa característica na história da arte muito bem assinalada por Anne Cauquelin: “a maior parte dos teóricos da arte ‘moderna’ se interessa pelo conteúdo das obras, pelo reparte das tendências no interior dos movimentos que estão analisando e pela avaliação das características que os marcam” (CAUQUELIN, 2005, p. 24), ou seja, sem maiores preocupações com o contexto

sociocultural que faz significar o fazer do artista e ressignificar tanto o conteúdo quanto a forma presentes na obra.

A busca de obras de arte em coleções, considerando-as como enquanto documento, tem bases na pesquisa histórica pela “sua natureza e alcance da cultura material como fonte para o conhecimento histórico” (MENEZES, 1998. p. 89) e, ainda, por sua capacidade de retenção da memória coletiva, residindo aí a sua potencialidade informativa. Esse referencial parte da compreensão de que os fatos sociais constituem indicadores que estruturam a memória de um determinado grupo, cujas ações são ordenadas em hierarquias e classificações que reforçam os sentimentos de pertencimento (POLLAK,1989). Na investigação da história revelada pela memória coletiva têm-se dois elementos materiais que podem subsidiá-la: os monumentos tidos como herança do passado e os documentos, objetos considerados de valor segundo a escolha do historiador (LE GOFF, 1996).

Para que nossa memória se beneficie através por meio das coleções de artes visuais particulares, não basta trazer a público este bem, mas tecer uma teoria e analisar como este fato social se tornou documentos. Segundo Menezes (1998), ao discutir objeto histórico/documento histórico, observam-se duas categorias em confronto. A categoria *objeto* é de natureza sociológica, enquanto que *documento* é a categoria de suporte físico de informação histórica. Na obra de arte temos, então, essas duas dimensões: a do objeto de caráter sociológico e a do documento de caráter histórico. Quanto à compreensão para *documento histórico*, pode-se dizer que ele é um suporte de informações quando a sua potencialidade utilitária é substituída pela atribuição de outros significados e contributos sociais. Ele sempre irá se definir em relação a um terceiro, externo à sua existência, pois

O que faz de um objeto documento não é, pois uma carga latente, definida, de informações que ele encerre, pronta para ser extraída como o suco de um limão. O documento não tem em si sua própria identidade, provisoriamente indisponível, até que o ósculo metodológico do historiador resgate a bela adormecida de seu sono programático. É, pois, a questão do conhecimento que cria o sistema documental (MENEZES, 1998, p. 95).

Ao discutir sobre o conceito de documento aplicado a outros artefatos que não objetos e considerando a pesquisa de outros autores sobre o tema, Le Goff (1996), diz afirma que os antigos compreendiam a história diferentemente dos modos atuais, pois tinham poucos documentos a investigar, os quais esmagavam a imaginação e a memória e declara que “não há história sem documento” (SAMARAM, apud LE GOFF,

1996, p, 539). Nessa perspectiva e para o escopo deste texto projeto, a obra de arte deve ser apontada pelo historiador como um indispensável recurso. Buscar compreender a dicotomia entre monumento/documento e aí enquadrar a obra de arte, é tê-la não como coisa de um passado próximo ou distante, mas como “Produto de uma sociedade que o fabricou segundo relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é como pleno conhecimento de causa” (LE GOFF, 1986, p. 545).

É nesse sentido que procurarei mapear a produção artística das três últimas décadas do século passado em acervos privados, verificando as questões relativas à identidade cultural atravessada, o porquê de sua formação/existência e quais os critérios que a norteiam, considerando neste estudo o historiador intérprete da memória, o sujeito da pesquisa como elemento unificador de duas funções distintas: a historiográfica e a curatorial.

Em leituras sobre a ação e pensamento do historiador, e quando se trata da validação de um objeto como documento, faz-se necessário ater-se a três momentos para tal validação: O que é esse documento? Para que serve esse documento? Qual a relevância desse documento para um grupo social?

Segundo Hobsbawm (2010), os historiadores devem muito à Marx por seus escritos e conceitos sobre o homem e sua história, no ato de combinar que os homens fazem a sua história, sob certas circunstâncias dadas e transmitidas do passado, com bases na concepção materialista da história, na relação entre o social e a consciência. Marx contribuiu, formulando uma abordagem ‘metodológica de histórias como um todo “[...] considerando o processo da evolução social humana” (HOBBSAWM, 2010, p.181). Ao afirmar isso, Hobsbawm justifica que assim “estaremos defendendo a história e a capacidade do homem de compreender como o mundo veio a ser o que é hoje” (HOBBSAWM, 2010, p.184).

Nesse sentido, a obra de arte, sendo um repositório dos princípios estéticos e sociais de sua época, tem contida em si essa relação social atentada destacada por Marx, tornando-se a síntese da consciência social do artista enquanto ato político. No caso deste estudo, a atração do artista por referências estéticas locais e/ou eurocêntricas são consideradas como escolhas ideológicas, conscientes ou não. No entanto, os princípios que determinam o estatuto da arte não são unânimes e,

enquanto juízos de valor podem ser questionados, mesmo que algumas obras tenham uma “permanência” no tempo. O instrumento primeiro e mais frequente desse desejo de rigor é o das classificações estilísticas e o que aqui se busca é uma visão global do mundo, da sensibilidade, uma atitude diante da sociedade, enfim, a todo um conjunto de elementos que ultrapassa o lado puramente formal, a especificidade do fazer artístico, assim o sucesso da arte depende de quem a coleciona e não de quem a faz (BELTTING, 2006).

Portanto, não se trata de aplicar neste estudo a concepção materialista da história, em seu sentido estrito, mas de perceber a obra, confrontada com seu contexto temporal, como um documento atravessado por questões socioculturais de caráter ideológico. Com uma atitude de “escritor, de jornalista e exercendo alguma influência sobre os leitores, o crítico se torna um profissional da mediação junto a um público maior” (CAUQUELIN, 2005, p. 37), pois assim como o historiador voltado para questões conceituais e metodológicas da história, escolhem dados verificáveis para ter-se um constructo válido, de modo a recortar um momento da história e interpretá-la por esses dados, o crítico ou o curador de arte tem atitude semelhante ao escolher, através das obras em artes plásticas, aquelas que possuem em seu conteúdo os princípios estéticos e técnicos de seu tempo.

Os dois agentes externos, o historiador e o curador, não fazem o documento/obra de arte falar. No entanto, se configuram como intérpretes e mediadores entre as intenções (conscientes ou não) do artista expressas na obra e um público (aí incluído o colecionador) mais vasto. Didi-Huberman (2013) reitera o papel do historiador-crítico (ou do “historiador-sismógrafo”) quando assinala a dificuldade, no exercício historiográfico, em separar “modelos temporais” de “modelos estéticos”.

Quanto ao objeto estético/obras artísticas (MOLES,1981, MILLER,2010) considerados como mediadores no campo social e da sua passagem progressiva, do objeto função ao objeto de comunicação, serão documentadas após recorte do todo colecionado e ordenadas segundo o período estudado, com base nos critérios da pesquisa histórica (BLOCH, 2001, GIL, 2001) e listados uma possível linha warbugueana quanto à forma e conteúdo, considerando a visualidade como uma dimensão importante da vida social e que a imagem do objeto estético/obra de arte não tem corpo, mas precisa de um meio no qual se corporaliza (MENEZES, 2003, BELTING, 2014, FRANCASTEL,1990).

Do Universo documentado, destaco, no atual estado da pesquisa, os relatos dos depositários quanto ao surgimento/formação do conjunto onde afirmam de seu juízo de gosto pela obra de arte e pelo artista e também pelo caráter objetual e físico relativo a sua materialidade. Contudo, a atitude de colecionismo se dá através do pelo valor construído entorno do objeto e pressupõe mecanismo de fruição e aquisição, em que cada etapa da história, se relaciona de maneira clara e direta com os objetos que produziu, como as construções e monumentos que construíram com as coisas artísticas que expressou. Aqui levanto a hipótese de que a formação das coleções se concretizam pela relação social do colecionador com seu meio e ante a obra de arte, no ato de gostar ou não gostar de sua configuração plástica, ou seja, a sua tecnologia construtiva – a relação existencial entre forma (*morphé*), conteúdo e a matéria (*hyle*) que lhe dá a visibilidade, onde dar forma é vida. Dai comumente dizer-se, no cotidiano da arte, que suas formas não evoluem, mas sim se transmutam.

As coleções de objetos de arte ou coisas artísticas em sua formação, podemos aproximá-las conceitualmente, aos fundamentos do juízo de gosto e o de conhecimento segundo Kant, e pode até parecer pueril dizer, mas os “ajuntamentos” estão assentes em um destes dois pressupostos, considerando por *juízo*, segundo Kant, como sendo aquele ato de efetuar, de formular um pensamento lógico sobre as mais diversas coisas ou situações deparadas vivenciadas pelo indivíduo. O processo desse conhecimento estabelece pensamentos (juízos) referentes ao objeto que o homem deseja e pode conhecer e que, segundo ele, há juízos que não são determinados pelas leis do processo metodológico de obtenção do conhecimento, e muito menos pelas leis que dirigem o comportamento humano. A capacidade de julgar, ele denomina *juízos estéticos puros*, ou mais simplesmente, “*juízos de gosto*”; trata-se de um “juízo apreciativo”, que não alarga o conhecimento, mas somente aprova ou desaprova o objeto analisado. Para Kant, é importante a fruição estética e não a formulação de julgamentos racionalmente elaborados. Está em jogo o processo no qual o sujeito percebe as coisas a partir de suas sensações, sem as intermediações preditas pela razão serem consideradas documentos da memória coletiva.

Ao casar história e memória, tendo com o exemplo os *Annales*, através das coleções tenta-se reviver um período histórico considerado como o reflorescimento das artes plásticas e visuais paraenses, que se mostrou ao mundo por apropriações personalistas, enquanto soluções estéticas sem, contudo, perder a unidade com o

pensamento universal da arte e revelar que o ato de colecionismo ainda está muito presente, agindo como estimulante da relação afetiva entre obra/autor e colecionador/historiador.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Aracy A. **Arte pra quê?** A preocupação social na arte brasileira - 1930 a 1970. São Paulo: Nobel, 1984.

BELTING, Hans. **Antropologia da Imagem:** para uma ciência da imagem. Lisboa: Ed.EAUM, 2014

BLOCK, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro, Zahar Editores, 2001.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular.** Bauru/SP: EDUSC, 2004.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea:** uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FRANCASTEL Pierre. **Arte e sociedade.** São Paulo, Martins Fontes 1990

HERKENHOFF, Paulo Estellita. (Org). **As Artes Visuais na Amazônia.** Rio de Janeiro, FUNARTE, 1985

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LE GOFF, Jacques. **Memória e História.** Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LOUREIRO, J.J.P. **Cultura Amazônica, uma poética do imaginário.** Belém: Cultura Brasil, 2015

MILLER, Daniel. **Trecos, Troços e Coisas:** estudos antropológicos sobre a cultura material. Rio de Janeiro: Zahar, 2013

MEDEIROS, A. **80/90 do 20:** As encruzilhadas histórico-geográficas de uma geração. In: Anais do 21º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2012, Rio de Janeiro. Vol 01 pp.

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes Visuais, Cultura Visual, História visual: Balanço Provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.23, n. 45, 2003. p. 11-36 2003.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista de Estudos Históricos**, São Paulo, v. 2, n. 3, 1989. p.3-15

# **PROCESSO DE LUTO NA ARTE – Memórias afeto-artística de uma família imigrante**

**Patricia Abud Souza<sup>114</sup>**

[patriciaabud19@gmail.com](mailto:patriciaabud19@gmail.com)

## **HISTORIOGRAFANDO**

Quando se escreve sobre família, seja quem for o escritor, acaba sendo algo extremamente pessoal, por ser algo íntimo/afetuoso. Mesmo que hajam famílias parecidas, com culturas e origem iguais, sempre há algo que se diferencie. Contudo, a partir do momento que alguém resolve estudar sobre tal assunto, algo acaba se entrelaçando, mesmo que tás leitores, não sejam nem da mesma família e muito menos da mesma cultura. Pois, quando se fala de família, um dos principais assuntos que tem que ser abordado é a questão da memória. Entretanto, a memória não necessariamente é vista como algo individual, ao contrário disso, a memória coletiva além de ser importante para as relações familiares, é utilizada como forma de não esquecimento, de algo ou alguém, sendo repassada de forma documental ou contada.

Nessas mesmas relações familiares, quando falamos de memória, podemos pensar nos diversos desdobramentos que esse assunto pode ter. Pois cada membro de uma família tem a memória sobre certos acontecimentos de forma diferenciada, por seu próprio ponto de vista, dependendo muito se o ocorrido lhe afetou ou não. Como demonstra Maurice Halbwachs:

Mas nossas lembranças permanecem coletivas, elas nos são lembranças pelo outro, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É por que, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem (HALBWACHS, 1968, p.26).

Nas famílias imigrantes essa questão da memória acaba se tornando algo extremamente importante. Já que na grande maioria das vezes as pessoas que migraram o fizeram por motivos diversos, como empregos, qualidade de vida, estudo, etc. E geralmente, só vão para o outro lugar, praticamente, com a roupa que está no seu corpo, pelas situações adversas que estão ocorrendo no momento os impedindo de ter uma preparação e

---

<sup>114</sup> Licenciada plena em Educação Artística-Artes Plásticas (UFPA); Especialista em Educação de Jovens e Adultos para a Juventude (UFPA); Mestranda em Artes pelo Programa de Pós-Graduação (UFPA).

planejamento.

Os Libaneses, por exemplo, começaram a migrar para o Pará no fim do século XIX.

Entre 1870 e 1914. Hoje, cerca de 400 mil libaneses e descendentes vivem no Estado. Meus bisavós, Maria Abud e José Abud, que vieram para o Pará especificamente para a cidade de Capanema, no período da Segunda Guerra Mundial, constituíram família fazendo-a crescer em território paraense, onde tiveram seu segundo filho cujo nome é Alfredo Nazir Abud, patriarca da constituição familiar conhecida por mim, pois não tive oportunidade de conhecer meus bisavós. E esta nova constituição familiar cresceu a partir do casamento de Nazir com Esmeraldina Lamela Abud (descendente de Espanhóis), que por não ser de descendência libanesa não foi bem aceita pela família, mais que preservou durante todos esses anos a cultura de seu marido.

A cultura familiar e afetiva de pessoas estrangeiras que se instalam em outros países com os passar dos anos se adequa a realidade do outro país, mas pequenas coisas, de forma instintiva, acabam sendo preservadas. Percebo isso quando realizamos reuniões familiares, e a importância que as mesmas têm com o passar dos anos, principalmente com o envelhecimento dos meus avós, que são as pessoas que, querendo ou não, são o link afetivo entre todo o grupo familiar. Contudo, nossa família tem o costume de guardar suas memórias através de diversas coisas, como objetos, comidas, cheiros e principalmente fotografias.

A memória imagética pode ser encontrada de diversas formas, como registro jornalístico, objeto de arte, registro documental, produção cinematográfica ou até mesmo fotografias familiares. Contudo, cada tipo de imagem tem uma função específica. Como cita Clarisse Ehlers Peixoto em seu artigo, relacionando filmes e imagens fotográficas familiares, inserido no livro *Imagem e Memória: Ensaio em Antropologia Visual*:

Se os filmes de história evocam memória social através da narração de um tempo, as fotografias e os filmes de família guardam a memória do grupo familiar, deixando registrado os flagrantes do cotidiano mas, também, as cerimônias que marcam a vida familiar como os nascimentos, aniversários, casamentos, festas natalinas, entre outras. (PEIXOTO, 2001, p.175)

Nessa nova formação familiar as imagens fotográficas mais antigas que temos registro são duas, a primeira retrata meus bisavós sentados em frente a sua casa (Imagem 1) e a outra no dia do velório da minha bisavó (Imagem 2), com os familiares ao redor do caixão.

Imagem 01 - Maria Abud e José Abud ados na porta de sua casa no século XIX



Fonte: Album da família Abud

Imagem 02: Família Abud no velório de dona Maria Abud



Fonte: Album da família Abud

E quando fui conversar com meu avô sobre essas imagens o mesmo lembrou diversas histórias que viveu ao lado de seus pais como: as comidas que mais gostava que sua mãe fizesse, que seu pai queria que ele aprendesse a falar árabe (mas o mesmo só fazia isso na sua presença porque não gostava da língua), o que seu pai fazia como ofício para ganhar dinheiro e sustentar a família, a religião, que vieram para o Brasil e não trouxeram nada com eles, etc.

Mas quando fui pensar na questão atual de como a fotografia fora banalizada e está sendo utilizada de forma indiscriminada em redes sociais, jornais, redes televisivas, etc. Penso que essa relação afetiva com a própria imagem fotográfica está se perdendo, não somente pela facilidade da retirada, mais pela velocidade que uma imagem se espalha para várias pessoas. Fazendo com que o processo de preparação que acontecia anteriormente para o fazer fotográfico e a exposição da mesma, não tenha mais tanta importância.

A imagem do velório de minha bisavó, por exemplo, podemos observar o alto grau de preparação até na pose das pessoas ali presentes, que realmente estavam pousando para o fotógrafo. Além de identificar que a mesma foi feita por um fotógrafo profissional, pela estética inserida nela através do foco, posição, luz, organização espacial, etc. Assim como a potencialização da expressão facial principalmente de meu avô. Justamente pela posição escolhida pelo fotógrafo, fazendo mesma se tornar uma possível obra de arte.

Contudo atualmente a imagem fotográfica mortuária dificilmente é utilizada em velórios, como forma de recordação, mas sim como forma sensacionalista, retirada por civis ou fotógrafos, geralmente em momentos de algum tipo de desastre. E a exposição e divulgação dessas imagens fazem com que a cultura que anteriormente era utilizada de forma artística, perca esse significado e se torne uma simples exposição trágica.

E com essa inspiração comecei a montar uma rede social familiar, através de um álbum fotográfico, que está sendo montado ao longo do processo de construção da pesquisa sobre imagens fotográficas familiares, com inspiração inicial nas duas imagens acima citadas, que se desdobraram na montagem desse objeto, onde o mesmo contém imagens fotográficas de todos da família LAMELA ABUD e suas ramificações, cartas manuscritas como se estivéssemos contando como nossa família está atualmente para meus bisavós, desenhos das crianças e imagens de objetos representativos da família.

Chamo de rede social por o mesmo ter sido montado a partir de memórias de todos da família, onde através da visão particular de cada um o mesmo fosse sendo construído, criando vida própria, tornando-se um objeto autobiográfico familiar, uma obra de arte, ao ponto de quem tiver acesso ao objeto não consiga identificar se as histórias ali contadas são reais ou não, como cita Paula Sibilia.

[...] Uma primeira aproximação, porém, leva a definir essas novas práticas como pertencentes aos gêneros autobiográficos. Essa categoria artística carrega uma longa história e contempla diversas manifestações que vão das cartas aos diários íntimos passados pelas memórias, pelos álbuns e pelas autobiografias. Mas essa definição tampouco é simples, pois não há nada inerente às características formais ou ao conteúdo das obras desse tipo que permita diferenciá-las claramente das ficções. (SIBILIA, 2016, p. 56).

## IMAGEM E MEMÓRIA

Quando penso na palavra memória, minha mente devaneia entre lembranças marcantes minhas e histórias que me foram contadas. E essas lembranças mexem com o meu cognitivo de diversas formas. Chegando a me fazer reviver momentos, tanto bons quanto ruins, fazendo-me sentir os odores que senti no momento, os sabores, a tristeza, a alegria, etc. Fazendo com que no meu íntimo, eu vivesse um tipo de *déjà-vu*.

Quando era criança, as lembranças mais marcantes de minha família eram as comidas e a cultura de como uma menina (quando estava se tornando mulher), tinha que se portar diante da sociedade. Meus avós eram muito católicos e por isso todos os fim de semana íamos a missa, aos 8 anos já estava fazendo primeira comunhão e aos 15 crisma, e como as aulas na igreja aconteciam aos sábados, dormia todo fim de semana na casa da minha avó, pois tinha que ir aos domingos para a missa de manhã cedo. Pois, apesar de os libaneses vindos para o Brasil, em sua grande maioria, não terem religião definida, por a religião ser originada em conformidade com o local de origem como cita Jorge Alberto Buchabqui, em minha família, a religião católica foi a adotada desde os meus bisavós.

Quanto à filiação religiosa há poucas informações nos censos, porque o item sobre religião não discriminava quanto à nacionalidade. É uma lacuna lamentável, pois entre os sírios e libaneses a filiação religiosa confunde-se com a nacionalidade. [...] A grande maioria de sírios e libaneses residentes no Brasil é cristã e os dois principais ritos entre eles são os maronitas (maioria libanesa) e os grego-ortodoxos (maioria síria). (BUCHABQUI, 2011, p. 28)

Para não ficar sem fazer nada, minha avó me ensinava a fazer ponto cruz, vagonite e crochê, com o intuito de me preparar para quando eu me tornasse adulta, soubesse fazer coisas que agradassem o meu marido, assim como não era permitido “tirarmos” as sobrancelhas, e o argumento era que a mulher deve realmente só se enfeitar depois de casada e para o marido, não para todos da rua. Costumes esses extremamente machistas aos olhos da sociedade contemporânea. Mas que minha avó passava para todas as netas, pois foi se adaptando desta forma que foi minimamente aceita na família, já que era de descendência diferente a do meu avô. Pois dentro de uma família de origem libanesa, o homem e a mulher tem papéis diferentes a serem desempenhados, como retrata Samira Adel Osman, quando fala em sua tese sobre o processo do retorno as origens:

No caso da imigração libanesa ao Brasil, as consequências deste processo são avaliadas do ponto de vista da manutenção da estrutura familiar e do projeto migratório ao longo das gerações, e quando esses papéis correm riscos nas gerações é hora de retornar. No retorno torna-se necessário retomar os papéis tradicionais, valorizar tarefas vistas como masculinas ou femininas, limitar-se ao ambiente doméstico e familiar, portanto privado (mulheres) ou ao espaço do trabalho e da rua, portanto público (homens). Para os homens trata-se de reassumir um papel já conhecido, aceito e esperado; para as mulheres trata-se de um retrocesso: o que foi alcançado na migração será confiscado no retorno. (OSMAN, 2206, p. 186).

Lembro-me que passava hora sentada ao lado de meu avô, o vendo ler revistinhas em quadrinhos de faroeste de uma forma tão interessante que prendia minha atenção, pois o mesmo usava óculos e uma lupa enorme na mão. Contudo, o que sempre reunia a família eram as comidas árabes, nos dias que o cardápio era o charuto de couve flor e o quibe cru. Todos da família se reuniam ao redor da mesa para bater papo, falando um mais alto que o outro, ao ponto de parecer que estavam todos brigando, mas na realidade, se tratava somente de uma conversa informal. Momento que deveria ser de nutrição se transformava de tal forma que se qualquer pessoa que não fosse da família chegasse nesse exato momento, percebia a intimidade das pessoas que estavam envolvidas no momento, pois em vez de ser só um momento de alimentação, o mesmo espontaneamente era um ato de cultura como demonstra Michel de Certeau:

[...] cada hábito alimentar compõe um minúsculo cruzamento de histórias. No “incrível cotidiano”, sob o sistema silencioso e repetitivo das tarefas cotidianas feitas como que por hábito, o espírito alheio, numa série de operações executadas maquinalmente cujo encadeamento segue um esboço tradicional dissimulado sob a máscara da evidência primeira, empilha-se de fato essa montagem sutil de gestos, de ritos, de códigos, de ritmos e de opções, de hábitos herdados e de costumes repetidos. (CERTEAU, 1997, p.134).

Além disso, ainda realizávamos as viagens de férias para a cidade de Marudá- Pa. A qual, a família inteira ia para uma casa que tinha somente um cômodo grande, casa de madeira, onde eu e meus primos passávamos o dia todo brincando, principalmente “bisbilhotando” a casa ao lado, pois a mesma nunca tinha ninguém, contudo, sempre que olhávamos pra dentro dela uma cadeira de embalo que tinha nela, estava de movendo, e por isso a gente acreditava que a casa era mal-assombrada. Além disso, nessas viagens sempre pedia a um tio meu, cujo nome é Frederico, para cantar a música da *Velha de baixo da cama*, para conseguir dormir, o que irritava a todos, porque o mesmo repetia diversas vezes a mesma música até que eu adormecesse.

Penso que memória de criança sempre há uma coisa ou outra distorcida, por a mesma ter um imaginário extremamente vasto. Mas lembro da minha infância com muito carinho e

saudade, pois foi durante ela que aprendi a ser quem sou, a formar o meu caráter, o que me fez valorizar momentos, pois eles podem ser únicos. E por isso minha família preserva tanto a questão do registro fotográfico e preservação das memórias, por ser uma família unida, que tem problemas como qualquer outra, mas que sempre está pronta para ajudar quando necessário.

Percebi isso quando fomos organizar as coisas da minha avó, após o seu falecimento no ano passado. O quanto tudo estava registrado, todos esses momentos relatados por mim e muitos outros. Como o aniversário de casamento dos meus avós, batizados de todos os filhos, netos e bisnetos, aniversários, festas de fim de ano, ou até mesmo um dia qualquer que estavam todos reunidos e que alguém resolveu tirar foto de tudo. Contudo, percebo que toda lembrança imagética se torna mais importante com a partida de alguém querido, pois as pessoas sentem necessidade de recordar constantemente a imagem da pessoa que partiu, justamente por não ter mais a presença física da mesma.

O que me fez pensar o quanto os patriarcas de qualquer família, seja ela imigrante ou não, a questão da sua história e luta é o que de certa forma une toda a família, pois é a partir disso que os valores são passados para os descendentes. Contudo, uma família descendente de imigrantes, na sua grande maioria, passa por lutas maiores do que pessoas que estão no seu local de origem. Por diversas questões, como dificuldades para encontrar emprego, documentação, língua, religião, cultura, etc. Entretanto, imagino esses patriarcas libaneses como se os mesmos fossem a personificação da imagem do cedro libanês, que se encontra na bandeira do Líbano.

Inclusive, na Bíblia consta que o Templo de Salomão foi construído com madeira de cedro e acredita-se que não apenas por sua resistência longevidade, mas também pelo fato de o cedro simbolizar fertilidade, abundância e força espiritual. A origem do nome cedro (sedrus) já dá uma dica de seu significado, que vem da palavra kedron, que em árabe significa poder.

Características essas muitíssimo presentes em meu avô, por exemplo, pois além dele está completando dia 13 de agosto de 2019, 99 anos, o mesmo teve 12 filhos, e adotou mais 1, gosta de ser a figura mais importante da casa (a pessoa que é extremamente necessária), mesmo na situação de demência pela idade, em seus momentos de lucidez tem atitudes assim, com pequenos gestos, como mandar alguém ir comprar pão, fazendo questão de dá o dinheiro, nunca deixou faltar nada aos filhos, sendo sempre carinhoso e atencioso com todos, mas também rígido.

Atualmente fala que já está na hora de Deus o levar, por ser muito católico comenta que reza por isso, por se sentir cansado e não gostar de depender dos outros, o que acaba sendo necessário. E cria uma situação de união entre os membros da família, através de um revezamento, deixando todos sempre apostos para fazer qualquer coisa por ele. Fazendo com que esse cuidado seja muito maior do que qualquer presente que possa ser dado a ele por qualquer um de nós, descapitalizando o amor, como fala Alberto Acosta sobre seu projeto com indígenas, o Bem Viver.

O Bem Viver, como alternativa ao desenvolvimento, é uma proposta civilizatória que configura um horizonte de superação do capitalismo. Isso não significa – como disse Mónica Chuji, indígena e ex-deputada constituinte de Montecristi – “um retorno ao passado, à idade da pedra ou à época das cavernas”, e tampouco uma negação à tecnologia ou ao saber moderno, “como argumentam os promotores do capitalismo. [...] Trata-se de construir uma vida em harmonia dos seres humanos consigo mesmo, com seus congêneres e com a natureza, vivendo em comunidade. (ACOSTA, 2016, p. 76-77)

## **A IMAGEM DO LUTO**

Minha relação com a imagem da morte é algo bastante peculiar, pois às vezes sinto como se tivesse necessidade de lembrar a perda pra sentir saudade e recordar momentos. Faço isso constantemente através de imagens fotográficas. E isso se desencadeou quando eu tinha 8 anos, pois minha melhor amiga faleceu por ter adquirido meningite e pela primeira vez vi uma pessoa morta, dentro de um caixão. Lembro até hoje que meu pai me levantou para vê-la, porque o caixão estava fechado, já que a mesma havia falecido com uma doença contagiosa, e por medo, os pais dela preferiram que seu velório se desse de tal forma.

Quando penso na Vanessa (Imagem 3 ), penso em como fomos crianças felizes, que puderam brincar na rua, por que nessa época não havia tanta violência e nossa rua não era asfaltada e por isso quase não passava carro. Contudo, para conseguir lembrar de seu rosto, hoje em dia, preciso ter fotografias da época, pois a situação de tê-la visto dentro de um caixão, fora tão traumatizante na época, que não consigo lembrar de seu rosto com vida.

Imagem 03: Vanessa em seu aniversário de 8 anos.



Fonte: Albúm família Siqueira

Lembro muito dela quando assisto ao filme *Meu primeiro amor*, na hora em que a atriz principal lê o poema que fez no curso de poesia que participava:

Salgueiro chorão com lágrimas  
escorrendo; Porque você chora e  
fica gemendo;

Será porque ele lhe  
deixou um dia; Será  
porque ficar aqui, não  
mais podia; Em seus  
galhos ele se balança;

E ainda espera a alegria que aquele  
balançar lhe dava; Em sua sombra  
abrigo ele encontrou;

Imagina que seu sorriso jamais se  
acabou; Salgueiro chorão pare de  
chorar;

Há algo que poderá lhe consolar;

Acha que a morte para  
sempre os separou; Mas  
em seu coração para  
sempre ficou.

Para mim ele é um poema que expressa a questão da saudade e preocupação com um amigo que partiu, e que a morte não é o fim, mas o começo de uma nova vida, nem que seja no coração daquele que lembra. Com o passar dos anos, e o meu próprio envelhecimento, a perda de pessoas queridas fora desencadeando cada vez mais o interesse nesse processo psicológico que o ser humano tem de se utilizar da arte, seja através de uma fotografia (que aqui se encontra como objeto de estudo) ou qualquer outro tipo de arte, para lembrar do ente querido que já partiu.

Podemos perceber isso desde os tempos dos primórdios onde o acontecimento da morte provocou a criação de diversos rituais e objetos que têm como função integrar o trabalho de luto. Alguns artefatos como fotografias, roupas, objetos de uso pessoal, que eram muito utilizados ou relacionados ao ente querido morto também se tornam peças de valor afetivo (com caráter de lembrança, registro histórico ou documental) e passam a ser reverenciadas, constituindo-se em objetos de culto e de devoção, dentre os quais as imagens do morto ocupam lugar de destaque, sendo importante lembrar que os retratos nascem do tradicional culto aos antepassados, ou seja, aos mortos.

Nesse sentido, entende-se que a morte aflora memórias afetivas sobre o ente morto, tanto a memória individual quanto a coletiva. Assim, pode-se pensar que a necessidade de se preservar a imagem do morto, produzindo a sua representação, ou seja, seu retrato decorre

principalmente da intenção de enfrentar a dor da perda. A representação imagética assume o papel de instrumento de apoio para o bom trabalho de luto, preenchendo um vazio deixado a partir do desaparecimento do corpo, e ainda, apresenta-se como uma forma de lutar contra a ameaça que cerca a todos os indivíduos, a assustadora ameaça do esquecimento. Assim na origem da imagem, identifica-se a morte, a ausência, a lembrança, o passar a separação dos que se amam. Inclusive e fundamentalmente quando o adeus é definitivo.

O ápice da imagem fotográfica mortuária se deu nos anos de 1860, quando ocorreu o verdadeiro império da indústria e do comércio. Todos queriam mostrar sua cultura, através de imagens, desde as coisas mais simples como as habitações da época até os acontecimentos históricos. Ou seja, a imagem fotográfica pode ser utilizada tanto como arte quanto como instrumento da mídia ou como registro documental. O fotógrafo que capta imagens artísticas verá a mesma de um jeito diferente do jornalista. Há pessoas que discutem sobre essas duas formas de encarar a fotografia, e Ivan Lima comenta o assunto, dizendo que:

[...] a primeira providência a ser tomada para compreender a fotografia é separá-la em duas partes: a fotografia pictural da fotografia funcional, a arte da informação. O objetivo segundo o qual se realiza uma fotografia é o que permite distinguir uma da outra. O privilégio que o fotógrafo dá à criação ou à informação é que determina, de saída, que gênero de fotografia ele está interessado em fazer. A fotografia pela qual é passada uma ideia ou simplesmente uma notícia. No momento da criação da imagem, o fotógrafo pictural exprime o que lhe interessa, o que ele acha que é belo. Ele não está interessado em informar e sim em formar (LIMA, 1987, p.15).

Qualquer imagem relacionada a uma morte pode ter a intenção de transmitir informações ao leitor, sobre algum acontecimento, ou pode somente ser usada para contagiar o usuário para a temática, fazendo-o pensar sobre o assunto. A fotografia como arte se preocupa com a beleza da imagem e como será passado um conceito através da mesma, como ressalta Boris Koosoy:

A fotografia, por ser um meio de expressão individual, sempre se prestou a incursões puramente estéticas; a imaginação criadora é pois inerente a essa forma de expressão; não pode ser entendida apenas como registro da realidade dita factual. (...) Seu respectivo registro visual documenta a atividade criativa do autor, além de ser, em si mesmo, uma manifestação de arte (KOOSOY, 2001, p.49).

A prática de fotografar o morto parece apontar para algumas noções e conceitos perceptíveis nestas imagens independente de fatores culturais específicos de cada grupo social, ou seja, o que vemos nas fotografias mortuárias é resultado de todo um esforço para perpetuar uma imagem bela do morto. Ora, enfeitar-se para tirar retrato era ato comum na sociedade ocidental no século XIX e até meados do século XX. Era uma ocasião especial, na qual muitos buscavam se apresentar com seus melhores trajes e ornamentos, bem penteados e maquiados. O retrato fotográfico, assim, contém uma imagem idealizada do indivíduo, de sua família e amigos. Esta mesma lógica se aplica a foto. Tornando-se um ciclo cultural da preparação da fotografia mortuária, assim como ressalta Peter Burke:

As imagens dão acesso não ao mundo social diretamente, mas sim, visões contemporâneas daquele mundo [...] O testemunho das imagens necessita ser colocado no “contexto”, ou melhor, em uma série de contextos no plural (cultural, político, material, e assim por diante [...]) Uma série de imagens oferece testemunho mais confiável do que imagens individuais [...] No caso de imagens, como no caso de textos, o historiador necessita ler nas entrelinhas, observando os detalhes pequenos mas significativos – incluindo ausências significativas – usando-os como pistas para informações que os produtores de imagens não sabiam que eles sabiam, ou para suposições que eles não estavam conscientes de possuir (BURKE, 2004, p. 236-237).

Entretanto, é importante ressaltar que essa preocupação com uma boa apresentação do defunto não é inaugurada com a prática de retratar os mortos. A fotografia mortuária foi incorporada, no século XIX, a uma rede composta por vários ritos fúnebres, os quais já eram orientados por certas concepções culturais e religiosas sobre a morte. Assim, de modo geral, pode-se considerar que, ao menos nas sociedades cristãs ocidentais, existe há vários séculos uma sequência básica de ritos mortuários: preparação do corpo; velório; cortejo fúnebre; sepultamento. Como relata João José Reis, quando trata sobre os funerais de pessoas abastadas de Paris:

Em Paris, em 1625, 345 irmandades cuidavam com desvelo dos funerais e das missas pelas almas dos associados. Os ricos, sobretudo, inspirados na morte dos soberanos, faziam de seus funerais e missas fúnebres um espetáculo de “profusão barroca”, para usar a expressão de Vovelle, e especificavam tudo cuidadosamente em testamento. O funeral barroco se caracteriza pela pompa: o luxo dos caixões, dos panos funerários, a quantidade de velas queimadas, o número de participantes no cortejo – de padres, pobres, confrarias, músicos, autoridades, convidados –, a solenidade e o número de missas de corpo presente, a decoração da igreja, o prestígio do local escolhido para sepultura (REIS, 1991, p. 74).

Especialmente no século XIX, segundo Rodrigues (1983, p.201), três fatores marcaram as concepções de morte e os rituais fúnebres que irão perdurar até meados do século XX. De acordo com o autor, verifica-se neste período uma apropriação familiar da morte; além disso, os últimos momentos do moribundo em seu leito tornaram-se menos públicos; por fim, passa a manifestar-se uma necessidade de exibir a dor, de mostrá-la à sociedade: geme-se, grita-se, desmaia-se, quer-se morrer, partir com o morto. Ora, num tal contexto, o ato de mandar fazer um retrato do morto se alinha a uma mentalidade da morte que prioriza os rituais fúnebres como eventos essencialmente públicos. Assim, podia-se fazer um retrato do morto antes do velório, ou mesmo enquanto este estava em curso; era possível, ainda, tirar uma foto do morto no cemitério, antes do sepultamento.

O que importa ressaltar é a existência de um planejamento que visava ordenar, para que pudesse se tornar pública, a morte. Daí a importância de arrumar o morto e os locais onde ele seria inserido. A foto do defunto é incorporada, assim, como um dos ritos fúnebres, e compartilha das concepções culturais que orientam esses rituais, em especial a preocupação em garantir uma bela aparência ao defunto para se certificar de que ele gozava de uma boa morte.

Esses elementos se entrelaçam de tal forma que torna-se difícil considerá-los separadamente numa análise desse tipo de foto. Entretanto, em princípio, parece ser

característica comum nos ritos fúnebres ocidentais – em meio aos quais se fazia a foto do morto

– a preocupação com a bela aparência do morto. Feições belas e serenas poderiam apontar para os familiares que seu ente querido havia realizado uma boa passagem para o mundo dos mortos. Como relata Rodrigues (1983, p.123) em seu livro: “A ‘boa morte’ é o fechamento de uma boa vida. Por isso surge com força a noção de cuidados paliativos, e com ela uma nova representação social do morrer. Atualizam-se assim os estudos sobre a morte, construindo-se para ela, um novo modelo.”

Percebendo, portanto, que o imaginário coletivo acerca da bela morte e da boa morte orienta a construção estética da fotografia mortuária. A constituição destas ideias se modificou com o tempo, mas elas estão presentes em determinadas imagens de mortos individualizados. Além do que, a morte, também envolva questões religiosas e morais é um terreno que está além do controle humano e, pior ainda, possui um caráter definitivo. E a sociedade ocidental contemporânea parece, justamente, ter entre seus mais importantes valores a vida.

Desta forma, segundo Rodrigues (1983, p.75) diversas práticas fúnebres e de luto, assim como tudo o que se relacione ao tema da morte, vêm sendo cada vez mais afastadas do cotidiano do homem ocidental urbano contemporâneo. Vê-se a morte em filmes, livros, jogos eletrônicos e veículos de comunicação, diariamente. Mas a morte, enquanto fenômeno biológico desencadeados de uma série de manifestações e sentimentos socialmente compartilhados não se insere no dia-a-dia das pessoas no Ocidente. A morte é o grande tabu contemporâneo. Pois falar sobre morte é uma tarefa difícil numa cultura onde a maioria das pessoas nem mesmo querem pensar sobre ela. O homem urbano ocidental sente medo pelo fato de a morte ser certa, e ao mesmo tempo repleta de mistérios.

Assim, pode-se dizer que, na atualidade, a morte é vivenciada sem grandes problemas como situação e entendimento, mas a partir do momento em que se manifesta como dor ela passa a ser repelida. Morin (1970, p. 174), trata dessa contradição nas formas de percepção da morte na sociedade atual. Para o autor, apesar de uma exposição cotidiana à morte, cria-se em torno dela uma série de tabus, como se vivenciar a morte do outro como se fosse algo recriminável. Assim, há quem defenda a posição de que a sociedade atual tente a provocar uma invisibilidade da morte.

Contemporaneamente vivencia-se um posicionamento ambíguo com relação à morte: ela está presente todos os dias nos meios de comunicação, mas ao mesmo tempo muito distante

do dia-a-dia imediato das pessoas. A morte anônima é consumida com relativa tranquilidade, ao passo que há uma tendência a se evitar um contato com um morto particularizado, numa tentativa de afastar a dor e o luto.

## **METAFOROLUTANDO**

Compreendo que todo trabalho de luto envolve um processo de criação, assim como todo processo criativo traz dentro de si os mecanismos de transformação metafórica desencadeados pelo trabalho do luto. Acredito que o luto bem-sucedido resulta de um processo de transformação de quem fica aqui, transformando a tristeza em memórias, e em alguns casos em formas poética, plástica, musical ou obra científica.

À medida que a Psicanálise se desenvolveu, várias tentativas foram feitas para compreender as origens da sensibilidade e da criatividade artística. Quando Freud afirmou a existência de uma vida inconsciente de fantasia e de formações simbólicas e metáforas funcionando dentro do psiquismo, tornou possível uma interpretação psicológica das obras de arte e nos mostrou como a obra de um artista é produto da fantasia e tem suas raízes, tal como os brinquedos e sonhos infantis, na vida de fantasia inconsciente, como descreve Hanna Segal.

São as fantasias motivadas pelas ansiedades depressivas que colocarão em marcha o desejo de reparar e restaurar. O medo de perder ou sentir dor pelo que já foi perdido - que estão na base das ansiedades depressivas - suscitam o desejo de restaurar e recriar tanto os objetos amados quanto o próprio mundo interno que foi destruído. E é esse desejo de restaurar que leva à capacidade de criar e de sublimar. (SEGAL, 1993, p.59)

Uma abordagem "psicanalítica da estética" sugere que o impulso criativo está diretamente ligado à posição depressiva, segundo a autora. A "necessidade do artista é recriar o que sente nas profundezas de seu mundo interno"; para isso, o artista cria um mundo que seja sentido como inteiramente novo. Dizemos isso para enfatizar que as obras de arte, seja na pintura, seja na literatura, têm o poder de nos transportar para dentro daquilo que há de mais singular e individual em nós e, ao mesmo tempo, o que há de mais universal, por meio de uma realidade perceptual e uma linguagem completamente novas, e isso vale tanto para o criador quanto para quem as usufrui.

Conforme Segal (1993, p. 96), quando lemos um romance que nos impressiona, olhamos um quadro ou escutamos uma música, somos conduzidos para dentro de um completo mundo novo. E é um mundo que pertence exclusivamente à obra. Por mais

realistas que sejam o pintor ou o escritor, dois pintores que pintam a mesma paisagem, ou o mesmo retrato, ou dois romancistas que descrevem a mesma sociedade, na realidade criam mundos exclusivamente seus.

Toda criação artística traz em sua base o desejo de trazer à vida objetos amados mortos ou, de alguma forma, perdidos. O escritor Marcel Proust, em sua obra mais importante, *Em busca do tempo perdido*, nos diz que "um livro é um grande cemitério onde sobre a maior parte das lápides não se pode mais ler os nomes desbotados" (1927, p. 108).

Esse processo de mergulhar nas próprias memórias chegando as camadas mais profundas das experiências emocionais envolve o movimento de reconhecer os próprios sentimentos, como o de incompletude, criando uma dependência dos objetos amados. Penso o trabalho criativo como uma metáfora das perdas e traumas sofridos, que se constrói no íntimo de cada indivíduo, o que é central ao processo de aceitação.

O artista desenvolve a habilidade para expressar o seu mundo interno de relações de objeto utilizando sua arte. Cada quadro, escultura, obra literária ou mesmo um trabalho acadêmico conta-nos uma história de angústias inescapáveis, dores inomináveis e um intenso desejo de restaurar e recriar no mundo externo e interno tudo aquilo a que foi preciso renunciar.

Acredita-se que a busca por um objeto ideal, íntegro, vivo e harmonioso parece ser o ponto de partida que impele à ação de criar, mas que também pode paralisar o artista imobilizando a sua criatividade. No processo de criação, o artista deverá ser capaz de se atrever a transformar sua imaginação/seu devaneio em realidade, confrontando as realidades interna e externa, o que, ao fim do trabalho, poderá reconhecê-la incompleta e inacabada tal como ele mesmo. A possível destruição imaginária do objeto ideal levará a um impulso para recriá-lo no mundo interno e externo do artista. Esse processo de destruição e recriação é o que dá vida à obra de arte. O público em contato com a obra passa pelo mesmo processo imaginário de destruir/recriar, e por intermédio da obra de arte o mundo interno de ambos passa por uma espécie de ressurreição, ou seja, um renascimento do sujeito psíquico pode acontecer.

## **POR FIM...**

Entendo que quando falamos de memória e arte, de forma unificada, essas duas palavras podem ser utilizadas dentro do processo das fases do luto, pois para a psicologia, as

pessoas passam por cinco fases com a perda de alguém, a da negação, a raiva, a negociação, a depressão e a aceitação. Contudo, a memória acaba sendo usada por todo o processo de luto, enquanto a arte vai expressar os sentimentos sofridos durante e depois desse processo.

E quando pensamos na palavra LUTO, e no seu significado, geralmente não analisamos o quanto ela é potente e com duplo significado. Pois, mesmo sendo um substantivo masculino, que significa mágoa, pesar, tristeza. Quando o mesmo é conjugado no feminino, seu significado muda para combater. O que me remete a própria história da minha família, da “fuga” para o Brasil, de como se estabeleceram em outro país, de cultura completamente diferente, mas mesmo assim continuou crescendo e criando novas raízes e uma nova cultura.

E por isso estou fazendo essa pesquisa, para que com a MORTE, e o desaparecimento corpóreo do ente querido, através da fotografia a ausência não precise ser constante. Para que a imagem fotográfica seja utilizada como a última fase do luto, como uma forma de aceitação. Já que com a morte, o esquecimento pode chegar e o desaparecimento total também.

## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

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

BUCHABQUI, Jorge Alberto. **Das civilizações à imigração Libanesa**: um pequeno resgate histórico. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular**: História e Imagem. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 2 morar, cozinhar. Petropolis, RJ: Ed. Vozes, 1996.

FREUD, Sigmund. **Luto e melancolia**. In: FREUD, Sigmund. Obras completas. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Ateliê, 2001.

LIMA, Ivan. **Fotojornalismo brasileiro**: realidade e linguagem. São Paulo: Fotografia Brasileira, 1989.

MORIN, Edgar. **O homem e a morte**. 2. ed. Lisboa: Europa-América, 1970.

PEIXOTO, Clarisse Ehlers. **Imagem e Memória**: ensaios em Antropologia Visual. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

PROUST, Marcel. **No caminho de Swann**: em busca do tempo perdido. Tradução: Mario Quintana. São Paulo: Abril, 1979.

OSMAN, Samira Adel. **Entre o Líbano e o Brasil**: dinâmica migratória história oral de vida. Universidade de São Paulo, 2006.

REIS, João José. **A morte é uma festa**: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

RODRIGUES, José Carlos. **Tabu da Morte**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

SEGAL, Hanna. Arte e posição depressiva. *In*: SEGAL, Hanna. **Sonho, fantasia e arte**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

SEGAL, Hanna. A imaginação, o brincar e a arte. *In*: SEGAL, Hanna. **Sonho, fantasia e arte**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

SIBILA, Paula. **O show do eu**. A intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

# CORPO BUG: A (DES)CONSTRUÇÃO PERFORMATIVA DE UM CORPO CIBORGUE.

Paulo César Sousa dos Santos Junior<sup>115</sup>  
paulocesarjrr@gmail.com

## OFICINA DE CONSTRUÇÃO

Não, meu coração não é maior que o mundo.  
É muito menor.  
Nele não cabem nem as minhas dores.  
Por isso gosto tanto de me contar.  
Por isso me dispo,  
por isso me grito,  
por isso freqüento os jornais, me exponho cruamente nas livrarias:  
preciso de todos. (ANDRADE, 2012, p.33)

Ao iniciar esse artigo com um fragmento do poema *Mundo Grande* (1945) de Carlos Drummond de Andrade, retirado do livro *Sentimentos do mundo* (2012), evidencio o coração da minha pesquisa sem medo de “me contar” (ANDRADE, 2012, p.33), pois POETIZAR sempre me ajudou a ter coragem para perseguir meus desejos ao invés de negá-los. Dessa maneira, “me dispo” e “me grito” (idem) utilizando as estrofes deste poema como um dispositivo de escrita e um agente de reflexão sobre o ser, a cidade e o mundo. Esta referência poética é de extrema importância, visando que aqui relato uma pesquisa em “poéticas e processos de atuação em artes”<sup>116</sup>.

“Se expor cruamente nas livrarias” (ANDRADE, 2012, p.33) é uma tarefa árdua, dolorosa e de extrema paixão para quem se deixa seduzir pela criação artística. Quando tentamos vencer a timidez e a insegurança, em todos os momentos do dia, torna-se uma espécie de masoquismo exibicionista, que no meu caso de artista cênico, por algum tempo, teve o palco como lugar de exposição. Ao me colocar como um “outro ser” diante de uma plateia ou dos colegas de trabalho nas salas de ensaio, exercito o papel de montador, remendando fragmentos das minhas memórias, a textos e ações que “me contam” (idem) em detrimento do outro.

---

<sup>115</sup>Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA. Integrante do Zecas Coletivo de Teatro e do Grupo de Pesquisa PERAU - Memória, História e Artes Cênicas na Amazônia/CNPq.

<sup>116</sup> Linha de pesquisa 1 do Programa de Pós-graduação em artes da UFPA.

Enquanto executava meus atos cênico-masoquistas, em um dado momento, percebi que “meu coração não é maior que o mundo” (ANDRADE, 2012, p.33). Por alguns segundos, o palco tornou-se pequeno para o tamanho das minhas inquietações. O palco, dentro de um teatro era o coração da minha existência artística, e essa percepção me fez enxergar que nele “não cabem nem as minhas dores” (idem). Logo explode em meu peito a necessidade de experienciar outros lugares, mesmo que por alguns instantes, para TRANSITAR e EXPLORAR o “mundo grande” (idem).

O primeiro espaço do *mundo grande*, que explorei foi a casa. Um fragmento ainda menor que o palco em tamanho, porém, grande em significações e possibilidades. Mergulhei, em seus pilares, cômodos e rachaduras, em um folego só. Dessa experimentação, em março de 2018, apresentei minha monografia de conclusão de curso da Licenciatura em Teatro (ETDUFPA), intitulada: *1800 – o grito da família morta: A poética pessoal na encenação de um teatro performativo*. Nesta pesquisa explorei o trabalho do encenador-performer, a partir da poética pessoal dos atuantes na criação do ato performativo *1800 – o grito da família morta*. Nesse momento, começo a me aprofundar cada vez mais na fricção entre o teatro e a performance em detrimento do lugar onde a obra acontece.

Submergindo, começo a projetar junto aos meus companheiros de criação artística e pesquisa do *Zecas Coletivo de Teatro*<sup>117</sup>, a nossa próxima expedição pelo *mundo grande*. Queríamos continuar de onde paramos, mas agora, sairíamos de casa para explorar a rua. Nessa nova expedição, decidi continuar na perspectiva de Artista-pesquisador, estudando a *memória*<sup>118</sup> de classes e movimentos *subalternos*<sup>119</sup> como indutores de *performances* de rua, com o projeto de pesquisa “1900 – O ranger da liberdade: A memória como indutora de performances de rua”, em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em artes da UFPA, sob orientação do Prof. Dr. José Denis de Oliveira Bezerra<sup>120</sup>.

---

<sup>117</sup> Zecas Coletivo de Teatro, fundado em 2015 por integrantes do projeto de Extensão da Universidade Federal do Pará: Grupo de Teatro Universitário (turno da tarde - 2014). Este coletivo se propõe a criar obras cênicas voltadas para problematizações sociais, militância acerca de grupos subalternizados (Negros, LGBTQ+, e Mulheres.), com espetáculos teatrais, performances e diversas práticas de ARTEvismo.

<sup>118</sup> Segundo Candau (2018, p.132): “a história busca revelar as formas do passado, enquanto a memória as modela, um pouco como faz a tradição. A primeira tem uma preocupação de ordenar, a segunda é atravessada pela desordem da paixão, das emoções e dos afetos. A história pode vir a legitimar, mas a memória é fundadora. Ali onde a história se esforça em colocar o passado a distância, a memória busca fundir-se nele”.

<sup>119</sup> Pessoas, grupos ou movimentos, de classes com menor poder aquisitivo; minorias sociais estigmatizadas; residentes em lugares periféricos, etc.

<sup>120</sup> Professor Doutor, Instituto de Ciência da Arte da Universidade Federal – PA, [denisletras@yahoo.com.br](mailto:denisletras@yahoo.com.br)

E eis que surge o primeiro questionamento da pesquisa: *como nos contar na rua?*

## O OUTRO LADO DA JANELA

Imagem 01 - Olhar a rua. Registro de processo. 20 de abril de 2019.



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Sim, meu coração é muito pequeno.  
Só agora vejo que nele não cabem os homens.  
Os homens estão cá fora, estão na rua.  
A rua é enorme. Maior, muito maior do que eu esperava.  
Mas também, a rua não cabe todos os homens.  
A rua é menor que o mundo.  
O mundo é grande. (ANDRADE, 2012, p.13)

Olhar da minha janela para a rua tem se tornado um hábito desde que comecei a pesquisar a relação da performance com os espaços urbanos. Esta simples ação, aos poucos, ganhou significados diversos na minha pesquisa. De longe, observo as relações dos corpos e máquinas nos fluxos e contra fluxos da cidade. Porém, agora viro meu olhar para o outro lado da janela e faço um exercício necessário de perceber de qual lugar o meu corpo fala, pois:

falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem. Em outras palavras, é preciso, cada vez mais, que homens brancos cis estudem branquitude, cisgeneridade, masculinos. Como disse Rosane Borges, para a matéria *O que é lugar de fala e como ele é aplicado no debate público*, pensar lugar de fala é uma postura ética, pois “saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo (RIBEIRO, 2017, p. 45).

Em “o que é lugar de fala?” Djamila Ribeiro disserta sobre o conceito de *lugar de fala*, evidenciando suas epistemologias e maneiras de aplicação no debate social, contextualizando historicamente como os indivíduos subalternos foram silenciados por métodos de escrita e fala que não contemplavam suas realidades sociais, pois “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social”. (RIBEIRO, 2017, p.35), a fim de evidenciar que “estaremos falando de poder e controle” (RIBEIRO, 2017, p.30). Para que pensemos uma sociedade onde todas as vozes possam ser ouvidas, independente do lugar de onde se fala, entendendo que:

todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de locus social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados (RIBEIRO, 2017, p. 46).

Nesta perspectiva começo a tatear a temática deste artigo, evidenciando que na FIGURA1 “olhar a rua”, quem olha para a rua é um artista-pesquisador homem cis branco homossexual, com seu cigarro na mão, entre grades e galhos de árvores, na segurança de sua casa, estudando em um Programa de Pós-graduação em Artes, e que a partir de suas observações, práticas e leituras tentará, repito, T-E-N-T-A-R-Á, tocar os homens que estão lá fora, na rua. De modo que olhar para o outro lado da janela, assumir privilégios, e saber de onde se fala, é um ato necessário para quem almeja a produção de uma *arte engaja*<sup>121</sup>, pois é na percepção da diferença entre o “eu” e os “outros” que podemos pensar o “nós” com maior entendimento.

## **PERFORMACE É VERBO!**

Meus amigos foram às ilhas.  
Ilhas perdem o homem.  
Entretanto alguns se salvaram e  
trouxeram a notícia  
de que o mundo, o grande mundo está crescendo todos os dias,  
entre o fogo e o amor. (ANDRADE, 2012, p.13)

---

<sup>121</sup> Obras artísticas que visam a problematização social no cerne de sua criação e ou fazem parte de um projeto de militância política/social.



Em um dos encontros com os demais performers do projeto, fiz o exercício dos verbos de ação, pedindo para que criassem ou escolhessem verbos que representassem o contexto poético da memória que cada um selecionou para o desenvolvimento da sua performance. Aliando esse exercício com a proposta de identidade visual, criamos também a imagem força do projeto de pesquisa.

Esse alvo construído com os verbos indutores de cada uma das nove performances desenvolvidas, demonstra a essência do projeto em uma única imagem. É importante ressaltar isso, pois, mesmo desenvolvendo essa pesquisa de mestrado no processo de escrita “convencional” de uma dissertação, vários *corpos-verbos*<sup>123</sup> estão ativamente disparando questões a serem discutidas, experienciadas e analisadas neste ato de escritura. O que me leva a pensar que não deixamos de ser coletivos quando estamos sozinhos.

Ao selecionarmos e criarmos verbos de ação, começamos a perceber as possibilidades de *abstração*<sup>124</sup> das memórias do século XX, que cada um dos performers escolheu a partir da sua *representatividade*<sup>125</sup>. Logo, começamos a projetar as ações e os materiais de cada performance, entendendo que “ao contrário do que acontece na tradição teatral, o *performer* é o artista, quase nunca uma personagem, como acontece com os atores, e o conteúdo raramente segue um enredo ou uma narrativa nos moldes tradicionais” (GOLDBARG, 2000, p. 9), nesse caso, precisávamos projetar *ações*<sup>126</sup> ao invés de cenas, *conceitos*<sup>127</sup> ao invés de textos, pensar a *persona*<sup>128</sup> ao invés de personagens.

---

<sup>123</sup> Corpos que agem sob o desejo de criar. Entendendo o corpo como um espaço criativo. (BACHELARD, 2008)

<sup>124</sup> “Certas estéticas sistematizam este processo de abstração: assim “a simplificação, a redução ao essencial, ao elementar, ao primário, para opor uma unidade à multiplicidade das coisas” Daí resulta uma geometrização das formas, uma simplificação dos indivíduos e dos movimentos, uma percepção dos códigos, das convenções e da estrutura de conjunto” (PAVIS, 1996, p.1).

<sup>125</sup> “Um dos equívocos mais recorrentes que vemos acontecer é a confusão entre lugar de fala e representatividade. Uma travesti negra pode não se sentir representada por um homem branco cis, mas esse homem branco cis pode teorizar sobre a realidade das pessoas trans e travestis a partir do lugar que ele ocupa. Acreditamos que não pode haver essa desresponsabilização do sujeito do poder. A travesti negra fala a partir de sua localização social, assim como o homem branco cis.” (RIBEIRO, 2017, p. 45).

<sup>126</sup> Nesse sentido, seria pensar o que poderíamos *fazer* para criar um *ambiente favorável* para a realização da performance.

<sup>127</sup> Embasado no princípio da arte conceitual, ou seja: o contexto em que a obra é exposta e/ou executada.

<sup>128</sup> Persona, nesse sentido, é um estado extra cotidiano, ou um extra-eu, onde existe a potencialização de traços da identidade do performer.

Em nosso contexto, “a performance se colocaria no limite das artes plásticas e das artes cênicas, sendo uma linguagem híbrida que guarda características da primeira enquanto origem e da segunda enquanto finalidade” (COHEN, 2002, p. 30). Essa delimitação sob a origem e finalidade da performance arte, evidencia o hibridismo presente nesta linguagem cênica que se desenvolve nas zonas de fricção entre as demais linguagens artísticas.

Uma das principais características da performance, como linguagem artística, se a opusermos à linguagem teatral, é o rompimento da noção de dramaturgia ao “evidenciar que a palavra “texto” deve ser entendida no seu sentido semiológico, isto é, como um conjunto de signos que podem ser simbólicos (verbais), icônicos (imagéticos) ou mesmo indiciais.” (COHEN, 2002, p. 29).

Contudo, entendendo os antecedentes de criação, o contexto em que a obra será produzida, e a relação entre a linguagem da performance e os verbos indutores das ações, neste momento da escrita, começo a me aprofundar na análise de cada um dos verbos indutores da performance “Corpo Bug”: Enviadescer, Corporificar e Bugar.

## ENVIADESCER

Outrora escutei os anjos,  
as sonatas, os poemas, as confissões patéticas. (ANDRADE, 2012, p.33)

As “sonatas, os poemas e confissões patéticas” (ANDRADE, 2012, p. 33), que tenho ouvido e produzido nos últimos anos perpassam por um processo de quebra do *armário de vidro*, sobre o qual, Eve Sedgwick (2007), afirma que:

pode autorizar o insulto (“jamais teria dito essas coisas se soubesse que você era gay” – sim, com certeza); pode também levar a relações mais afetuosas, mas relações cuja utilidade faz parte da ótica do assimétrico, do especular e do não explícito. Há versões mais ensolaradas e simplificadas da saída do armário nessas circunstâncias: uma mulher angustiada decide dizer à sua mãe que é lésbica, e a mãe responde: “Sim, meio que imaginei isso quando você e Joana começaram a dormir juntas há dez anos” (SEDGWICK, 2007, p. 38).

Nesse contexto, o armário de vidro seria aquilo que todos sabem, mas não gostariam de saber ou comunicar diretamente, ocasionando “eufemismos” ou insultos, que:

torna o armário e suas saídas não mais, mas menos franco, porém; não mais equilibrado, mas mais volátil e até violento. Viver no armário, e então sair dele, nunca são questões puramente herméticas. As geografias pessoais e políticas são, antes, as mais imponderáveis e convulsivas do segredo aberto (SEDGWICK, 2007, p.38).

O qual, torna-se uma espécie de obstáculo na construção da identidade do indivíduo homossexual, que vive esse “segredo aberto” cotidianamente. A autora prossegue dissertando sobre a relação da comunidade gay com a “metáfora do armário” tanto como um lugar de opressão, quanto como um lugar de passagem e\ou permanência da identidade do ser homossexual, evidenciando que:

Mesmo num nível individual, até entre as pessoas mais assumidamente gays há pouquíssimas que não estejam no armário com alguém que seja pessoal, econômica ou institucionalmente importante para elas. Além disso, a elasticidade mortífera da presunção heterossexista significa que, como Wendy em Peter Pan, as pessoas encontram novos muros que surgem à volta delas até quando cochilam. Cada encontro com uma nova turma de estudantes, para não falar de um novo chefe, assistente social, gerente de banco, senhorio, médico, constrói novos armários cujas leis características de ótica e física exigem, pelo menos da parte de pessoas gays, novos levantamentos, novos cálculos, novos esquemas e demandas de sigilo ou exposição (SEDGWICK, 2007, p. 22).

Nesse sentido, nós, homossexuais, por vezes, nos camuflamos intencionalmente ou não, por diversos fatores, como: a não aceitação da sexualidade, a necessidade de proteção e autopreservação, ou pela “incoerência relacional, posta nos termos altissonantes da distinção entre público e privado, que assola o espaço legal contemporâneo do ser gay” (SEDGWICK, 2007, p. 26) o qual cria uma espécie de identidade fragmentada, fazendo com que, mesmo após o indivíduo “sair do armário”, fragmentos de sua personalidade ainda fiquem lá dentro, enclausuradas.

Partindo destas questões, a fim de começar o processo de (des)construção performativa, ou seja, o resgate destes fragmentos do corpo homossexual do performer-pesquisador que ainda estão dentro do armário, trago a voz “de anjo” (ANDRADE, 2012, p.33) que sussurrou nos meus ouvidos o verbo “enviadescer” como um indutor deste processo criativo, com a música “Enviadescer” do álbum “Pajupá” da *MC Linn da Quebrada*<sup>129</sup>.

Eu vou falar mais devagar pra ver se consegue entender  
Se tu quiser ficar comigo, boy (ha-ha-ha)  
Vai ter que enviadescer  
Enviadescer, enviadescer  
Ai meu deus, o que que é isto que estas bichas tão fazendo  
Pra todo lado que eu olho, tão todxs enviadescendo (QUEBRADA, 2017).

---

<sup>129</sup> “Artista multimídia e bixa travesty, Linn encontrou na música uma poderosa arma na luta pela quebra de paradigmas sexuais, de gênero e corpo. Em 2016, a artista se jogou na música com o hit “Enviadescer” e de lá pra cá não parou mais.” (Fonte: <https://www.linndaquebrada.com>. Acesso em: 01 de agosto de 2019, às 20:34 horas)

Realizando uma análise do verbo a partir do contexto da música, podemos supor, em uma interpretação livre, que na perspectiva abordada pela MC, existem dois significados: Descer e Enviadescer. O primeiro é um indutor da movimentação de “descer até o chão” presente na dança do estilo musical Funk, enquanto o segundo, refere-se à ação de afeminar-se, ou identificar-se como um corpo LGBTQ+, tal como sugere em outra estrofe da música:

Mas não tem nada a ver com gostar de rola, ou não  
Pode vir, cola junto, cas transviadas, sapatão  
Bora enviadescer, até arrastar a bunda no chão  
Ih, aí, as bichas ficou maluca  
Além de enviadescer, tem que bater a bunda na nuca (QUEBRADA, 2017)

Ao dizer que “as bicha ficou maluca, além de enviadescer tem que bater a bunda na nuca” Linn da Quebrada evidencia o quanto a ação de ser afeminada, e comportar-se como tal, pode gerar incômodos e estigmas relacionadas ao “incorreto”, ou à “loucura”, já que ao assumir-se socialmente como homossexual (no caso da MC como “bixa travesty”), em todas as áreas de nossas vidas, o armário de vidro não poderá mais ser o suporte para os insultos eufemistas dos LGBTQ+fóbicos, os quais encontram outras maneiras de proferi-los, principalmente pela deslegitimação das linguagens, comportamentos ou discursos subalternos. Nesta pesquisa “Enviadescer” é um verbo de ação potente na quebra do armário de vidro.

Segundo Ribeiro (2017) o mesmo acontece com as mulheres negras, que enfrentam diversas situações de silenciamento, em locais como a academia, por exemplo, onde “há tentativa de deslegitimação da produção intelectual de mulheres negras e/ou latinas ou que propõem a descolonização do pensamento.” (RIBEIRO, 2017, p.9). Prossegue exemplificando que ao dissertar sobre lugar de fala “o propósito aqui não é impor uma epistemologia de verdade, mas de contribuir para o debate e mostrar diferentes perspectivas.” (RIBEIRO, 2017, p.9), pois:

quem possuiu o privilégio social possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco. A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e, assim, inviabilizando outras experiências do conhecimento (RIBEIRO, 2017, p. 15).

Esse exemplo é importante para nossa pesquisa, pois demonstra que ao conceituar “lugar de fala”, mesmo que a autora disserte a partir de seu lócus social, como mulher negra, contextualizando-o historicamente e socialmente, esse conceito também pode ser utilizado pelas demais minorias socialmente estigmatizadas e oprimidas tal como nós LGBTQ+, pois, é

necessário que dentro de nossas perspectivas enquanto seres sociais, (e no meu caso, acrescento: “artista-pesquisador”) subvertamos tais linguagens, *descolonizando*<sup>130</sup> também o pensamento e as epistemologias.

Nesse sentido, voltando as questões referentes ao armário de vidro, é necessário evidenciar que quando começamos a “enviadescer” (quebrar os armários de vidro) as pessoas com que convivemos diariamente, mesmo as que já sabiam de questões referentes a nossa sexualidade, seja no trabalho, na escola, no núcleo familiar, na igreja e demais lugares de relação social, simultaneamente, começam a deslegitimar nossas ações por: Afastarem-se da estética vigente e dos padrões de convívio social; pela não utilização ou enquadramento de nossas vivências na “norma culta” (estratégia ou necessidade de encontrar linguagens próprias, como o *Pajupá*<sup>131</sup>); pelo receio da difamação da família como represália as atitudes não hetero-normativas dos parentes; na necessidade de redescobrir a religiosidade através\com a sexualidade como princípio de aceitação ao invés de punição; e na contaminação pelos “bugs” que o contato com o “corpo bugado”, (que em nossa hipótese, seria aquele que baseia sua existência em “falhas no sistema”) pode causar em seu meio social.

## CORPORIFICAR

Estúpido, ridículo e frágil é meu coração.  
Só agora descubro  
como é triste ignorar certas coisas.  
(Na solidão de indivíduo  
desaprendi a linguagem  
com que homens se comunicam.) (ANDRADE, 2012, p.33)

Este verbo perpassa pela necessidade de empoderamento através da corporificação performava de questões referente a sexualidade, é “deixar de ignorar certas coisas” (ANDRADE, 2012, p.33), para começar a entender-se e respeitar-se, reafirmando que se na “solidão de indivíduo desaprendi a linguagem com que os homens se comunicam” (idem)

---

<sup>130</sup> “A opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta. [...] a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender já que nossos (um vasto número de pessoas ao redor do planeta) cérebros tinham sido programados pela razão imperial/ colonial.” (MIGNOLO, 2008, p.290)

<sup>131</sup> é o nome de um dialeto da linguagem popular constituída da inserção em língua portuguesa de numerosas palavras e expressões provenientes de línguas africanas ocidentais, muito usado pelo chamado povo do santo, praticantes de religiões afro-brasileiras como candomblé, e pela comunidade LGBTQ+.

necessito aprender a me comunicar por outras linguagens, sejam essas sensoriais, corporais ou imagéticas. Nesse caso, percebo a performance como uma espécie de “linguagem ciborgue” que possibilita que consigamos experimentar ficções, não pela representação, mas pela vivência de um acontecimento híbrido entre o corpo e os lugares. Sobre estas questões é importante nos questionarmos sobre:

O gênero, a sexualidade, a corporificação, a habilidade: todos esses elementos são reconstituídos na história. Por que nossos corpos devem terminar na pele? Por que, na melhor das hipóteses, devemos nos limitar a considerar como corpos, além dos humanos, apenas outros seres também envolvidos pela pele? (HARAWAY, 2009, p.92)

A partir destes questionamentos começarei a estabelecer relações entre o meu corpo homossexual e a existência Ciborgue, tendo como referência o “*manifesto ciborgue*” de Donna Haraway (2009), onde questões acerca do corpo feminista e/ou subalterno são levantadas, tateando reflexões sobre gênero e sexualidade, a autora afirma que:

Nossos corpos são nossos eus; os corpos são mapas de poder e identidade. Os ciborgues não constituem exceção a isso. O corpo do ciborgue não é inocente; ele não nasceu num Paraíso; ele não busca uma identidade unitária, não produzindo, assim, dualismos antagônicos sem fim (ou até que o mundo tenha fim). Ele assume a ironia como natural. (HARAWAY, 2009, p.96).

Se partirmos deste princípio, as palavras de cunho “vulgares” da música “enviadescer”, podem ser interpretadas como essa “ironia natural” de um corpo ciborgue, pois segundo a autora, o seu “mito do ciborgue significa fronteiras transgredidas, potentes fusões e perigosas possibilidades – elementos que as pessoas progressistas podem explorar como um dos componentes de um necessário trabalho político.” (HARAWAY, 2009, p.45). Essa transgressão de fronteiras também envolvem a linguagem, as palavras e o verbos a serem usados no discurso progressista, pois se o ciborgue “não nasceu no paraíso” (idem) as linguagens “santas” não representam a totalidade de seu corpo. Logo, os “*anjos que sussurram em meu ouvido*” (ANDARADE, 2012, p.33) são: anjos caídos, que romperam com o padrão heteronormativo, a fim de encontrarem seus verdadeiros lugares de existência, sabendo que a ironia:

tem a ver com contradições que não se resolvem – ainda que dialeticamente – em totalidades mais amplas: ela tem a ver com a tensão de manter juntas coisas incompatíveis porque todas são necessárias e verdadeiras. A ironia tem a ver com o humor e o jogo sério. Ela constitui também uma estratégia retórica e um método político que eu gostaria de ver mais respeitados no feminismo socialista. No centro de minha fé irônica, de minha blasfêmia, está a imagem do ciborgue (HARAWAY, 2009, p.35)

Ao falar sobre sua “fé irônica”, Haraway, expõe uma das principais questões do corpo cigorgue: “manter juntas coisas incompatíveis porque todas são necessárias e verdadeiras”. Nesse caso, o sagrado e o profano, estão juntos, mesmo que em uma perspectiva antagonica, tal como o corpo orgânico e as máquinas, pois:

Um ciborgue é um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo, uma criatura de realidade social e também uma criatura de ficção. Realidade social significa relações sociais vividas, significa nossa construção política mais importante, significa uma ficção capaz de mudar o mundo. (HARAWAY, 2009, p.36)

Cito este manifesto, aliado as reflexões sobre o armário, e o verbo de ação “corporificar”, não apenas pela intrínseca relação com a performance aqui projetada, ou pela representatividade que encontro nestas três obras, mas como forma de aliar os três pilares principais desta escrita: Sexualidade, performance e tecnologia.

## **BUGAR**

Tu sabes como é grande o mundo.  
Conheces os navios que levam petróleo e livros, carne e algodão.  
Viste as diferentes cores dos homens,  
as diferentes dores dos homens,  
sabes como é difícil sofrer tudo isso, amontoar tudo isso  
num só peito de homem... sem que ele estale. (ANDRADE, 2012, p.33)

Este verbo, é uma metáfora sobre a fragmentação do corpo homossexual, descrita nos verbetes anteriores, o qual, expressa as convenções sociais pelas quais passamos cotidianamente, Durante o Armário (D.A.) e Após o Armário (A.A.), pois o ato de “sair do armário” é um ritual de passagem transformador na vida de pessoas LGBTQ+, mesmo que após esse acontecimento alguns fragmentos dos nossos corpos ainda fiquem lá dentro, os quais, podem ser resgatados aos poucos no decorrer de nossas vidas.

Enquanto artista-pesquisador e individuo homossexual “amontoar tudo isso em um só peito de homem ... sem que ele estale” (ANDRADE, 2012, p.33) é expresso na necessidade de “me contar” narrada nas primeiras páginas deste artigo (como metodologia de pesquisa). Relaciono livremente esse “estalar” referente as “diferentes dores dos homens” que Drummond descreve em seu poema, com o “Bugar” sobre o qual refletiremos neste verbete.

Adentrando no significado do verbo “bugar”, em nosso contexto de pesquisa, me proponho a analisar o significado da palavra “bug” do Portal Tecmundo, importante site sobre informática e tecnologia, criando metáforas e analogias com a condição da comunidade LGBTQ+ em nossa sociedade, entendendo que o bug acontece quando:

a linguagem do computador *entra em conflito* e gera uma *impossibilidade* de continuar a execução de um programa. Também chamado de *falha na lógica*, ocorre quando o computador *perde a finalidade* de um determinado processo. Os bugs *podem gerar falhas na segurança*, especialmente quando ocorrem em programas que têm acesso à rede. (TECMUNDO, 2019)

“Entrar em conflito”, é um acontecimento comum na vida de um indivíduo LGBTQ+, pois, a todo instante existe o risco da “piada” ofensiva, da agressão corporal, da deslegitimação das conquistas de lugares de expressão, ou do silenciamento de nossas vozes. É importante ressaltar também, que a frequência destes conflitos aumenta gradativamente se: a melanina da pele do indivíduo for mais acentuada; o grau de afeminamento de suas ações, personalidade ou identidade de gênero forem mais acentuados (como no caso de: transgêneros, travestis, andrógenos, gêneros fluidos, etc.); a classe social a que pertence possuir menor poder econômico; e/ou se o local onde reside for considerado periférico. É importante ressaltar estas condições quando falamos de lugares subalternos, pois comumente somos acusados de sermos:

aficionados por políticas identitárias” é um argumento falacioso, isto é, quando se quer como dado aquilo que se deseja provar, pois o objetivo principal ao confrontarmos a norma não é meramente falar de identidades, mas desvelar o uso que as instituições fazem das identidades para oprimir ou privilegiar. O que se quer com esse debate, fundamentalmente, é entender como poder e identidades funcionam juntos a depender de seus contextos e como o colonialismo, além de criar, deslegitima ou legitima certas identidades. Logo, não é uma política reducionista, mas atenta-se para o fato de que as desigualdades são criadas pelo modo como o poder articula essas identidades; são resultantes de uma estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimento de outros. (RIBEIRO, 2017, p.18)

O que ocasiona a “impossibilidade” de viver sem conflitos diários por questões inerentes a nossa escolha. Pois, o problema não está no corpo LGBTQ+, mas na estrutura colonial-patriarcal-heterossexual-cristã-branca que rege nossa sociedade. Nossos corpos são fragmentados dentro do armário justamente por sermos comparados a estes padrões, ao invés de sermos entendidos em nossas multiplicidades de existências.

Sendo assim, um corpo homossexual começa a “perder a finalidade” quando incorpora ao seu cotidiano, os “bugs no sistema” gerados a partir dos conflitos que ocorrem no processo de saída do armário, até a quebra dos armários de vidro. Essa perda de finalidade, em nossa (des)construção performativa, refere-se à corporificação dos estigmas sociais que permeiam o ser homossexual, sejam estes, estigmas estéticos ou comportamentais. Esse seria o famoso processo de “empoderamento”, que na perspectiva cirbogue, se refere a combater os estigmas com uma “existência irônica”.

Se um dia já foi uma ofensa ser chamado de “bicha, veado, baitola, mulhersinha, fresco, poc, etc”, hoje, ser chamado de qualquer um desses adjetivo não ofendem, pelo contrário, nós mesmos nos definimos enquanto tais. Obviamente, esse ato de “existência (e resistência) irônica” ocasiona “falhas na segurança” dos corpos LGBTQ+, pois se os estigmas sociais presentes nas ofensas proferidas por LGBTQ+fóbicos não nos desestabilizam ou ofendem como antes, estes encontram outras formas de nos agredir. Prosseguindo nossa reflexão, é importante evidenciar que a palavra “bug”:

significa inseto em inglês e foi atribuída inicialmente às falhas mecânicas, diz-se que Thomas Edison a empregou pelos problemas que os animais causavam em seu fonógrafo. Mais tarde o termo foi atribuído à informática quando os primeiros computadores valvulados atraíam muitos insetos para seus componentes, o que gerava erros freqüentes. Atualmente a expressão aponta qualquer erro que um programa pode gerar. [...] Antigamente o trabalho de quem utiliza o computador era desligar a máquina, varrer dezenas de insetos e procurar por algum componente queimado por causa dos animais. (TECMUNDO, 2019)

Todos os LGBTQ+ estão sujeitos a estas falhas na segurança. Entretanto, as agressões físicas ou psicológicas podem ocorrer com maior frequência com: transsexuais, travestis, andrógenos, Gays afeminados, etc. Pois, quanto maior for o grau de empoderamento dos “Bugs” de sexualidade e gênero, maior a probabilidade de sermos mortos e descartados, tais como os insetos que assolavam os primeiros computadores.

## OFICINA DE DESCONSTRUÇÃO

Então, meu coração também pode crescer.  
Entre o amor e o fogo,  
entre a vida e o fogo,  
meu coração cresce dez metros e explode.  
- Ó vida futura! Nós te criaremos. (ANDRADE, 2012, p.33)

Quando nos propomos a refletir sobre nossos processos de criação artísticas, começamos a estabelecer relações entre o ficcional e o real, o corpo e os objetos, os lugares e as linguagens, as delimitações e as transgressões, com o intuito de encontrar caminhos diversos na construção de nossas obras. A performance “Corpo Bug” será criada a partir das reflexões que estabelecemos sobre os verbos indutores, os quais auxiliam em um processo de empoderamento pessoal: a desconstrução estética e ideológica do meu corpo homossexual, perpassando pelo “intenso prazer na habilidade – na habilidade da máquina – que deixa de ser um pecado para constituir um aspecto do processo de corporificação.” (HARAWAY, 2009, p. 96) na exteriorização de identidades compostas por bugs constantes no sistema social.

Os “bugs”, em nossa perspectiva, têm como referencial não o padrão colonial-patriarcal-heterossexual-cristã-branco, mas o conflito social entre nós LGBTQ+ e as pessoas LGBTQ+fóbicas. Nesse caso, tal como exemplificamos nas páginas iniciais deste artigo, sobre a linguagem da performance como “uma arte de fricção, ou seja, que se desenvolve no atrito do encontro entre as linguagens artísticas”, os bugs de sexualidade e gênero, também acontecem na zona de fricção entre estes antagônicos. Por isso a “(des)construção performativa de um corpo ciborgue” baseia-se não na noção de identidade em si, mas nas relações sociais entre estes lugares distintos na perspectiva da existência irônica.

Contudo, ao montar e desmontar este corpo performativo, nas reflexões e análise presentes nos verbetes deste artigo, também me desconstruo enquanto ser homossexual, quebrando meus armários de vidro, e reconstruindo meus traços identitários, pois, este experimento performativo, não requer apenas de ferramentas conceituais, mas principalmente da corporificação de materiais que desmistifiquem a “polaridade do público e do privado, (...) em parte, numa revolução das relações sociais do oikos – a unidade doméstica.” (HARAWAY, 2009, p.39). Assim, me coloco como artista-obra-ação, que ganhará as ruas com essa (des)construção performativa.

- Ó vida fut\$ra! Nós t# cri@r3m0/... Deu Bug...

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Drummond. **Sentimentos do mundo**. São Paulo. Companhia das letras, 2012.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. 2. ed. Tradução: Antonio de Paula Damesi. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Tradução Maria Leticia Ferreira. São Paulo: contexto, 2018.
- COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. Editora Perspectiva. São Paulo, 2002.
- GOLDBERG, RoseLee. A arte da Performance: do Futurismo ao Presente**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. Orfeu Negro. Lisboa, 2000.
- HARAWAY, Donna. **Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução: Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário do teatro**. Editora perspectiva, São Paulo 1996.
- QUEBRADA, Linn. **Álbum Pajupá**. Produção independente. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Site Oficial Linn da Quebrada 2019**. Disponível em: <https://www.linndaquebrada.com>. Acesso em: 01 ago. 2019.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky. **Epistemologia do armário**. Cadernos Pagu. 28. ed., p. 9-54, 2007.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.
- TECMUNDO. <https://www.tecmundo.com.br/seguranca/213-o-que-e-bug-.htm>. Acesso em: 30 maio 2019.
- \_\_\_\_\_. <https://www.tecmundo.com.br/tecnologia/42523-o-que-e-tecnologia-.htm> . Acesso em: 30 maio 2019.

## · DANÇA IMANENTE ·

### UMA PERFORMANCE DO FAZER, CONHECER, SER.

Robson Farias Gomes<sup>132</sup>

[robsongomes\\_15@hotmail.com](mailto:robsongomes_15@hotmail.com)

#### INTRODUÇÃO

A partir do processo de vivência-criação de um ato artístico-performativo denominado *Volta*, este artigo-memorial consiste numa cena-discussão a respeito da imanência e sua reverberação metodológica, epistemológica e ontológica no cenário de poéticas performativas contemporâneas. Por vias metodológicas de presentificação e atualidade performativa, tanto cênica quanto teórica, visamos conjugar análise e vivência numa cena que compreende e é o próprio performer em movimento em todas suas instâncias enquanto corpo, conforme propõe Mendes (2010) e seus interlocutores teóricos, como um ente-performer *biopsicossocial*. O movimento cênico-bibliográfico se dá nas esferas de feitura, conhecimento e senciência de si, de outrem e do espaço tendo como indutor processual-criativo uma *decepção de perda* convertida semioticamente.

A Teoria da Dança Imanente (TDI), criada pela pensadora do corpo e da dança Ana Flávia Mendes sugere, em linhas gerais, um processo de conhecimento, feitura e senciência de si em *movimento*, como procedimento motor de toda poética cenicamente performada em dança. A TDI sustenta-se, fundamentalmente, em três *princípios*, a saber: os de (i) *Imanência*; (ii) *Metalinguagem* e; (iii) *Visibilidade*, todos com suas respectivas reverberações conceituais.

O primeiro consiste na implicação artístico-dissecativa de si que aflorará a pele do intérprete-criador da obra como *nu* em cena, a partir de suas personalidades, idiosincrasias e subjetividades. O segundo diz respeito à propriedade intrínseca do *a si dizer-se em dança* que culminará, na manifestação de um *Metacorpo*. E, o terceiro, por sua vez, corresponderá a um processo gradual de visibilidade, primeiramente de si, e, em seguida

<sup>132</sup> Mestrando em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará – PPGArtes/UFPA. Especializando em Ontologia e Epistemologia pela UNYLEYA/RJ. Licenciado e bacharelado em Filosofia pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Técnico em Dança pela Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará – ETDUFPA. E-mail: [robsongomes\\_15@hotmail.com](mailto:robsongomes_15@hotmail.com)

Este trabalho, focado nos dois primeiros eixos supracitados, suscitará uma discussão mais propriamente direcionada ao arquétipo teórico-cênico, duma presentificação de si em obra-processo-fluxo artístico, tendo como fio condutor o processo inventivo daquele que a si cria e a si performa em ato, imanentemente dado à cena, denominado *Volta*.

*Volta* é um ato performativo de despreziosas artimanhas artísticas movido unicamente pelo impulso criativo e expressivo deste que vos escreve. Poder-se-iam elencar dezenas ou até mesmo centenas de conceitos que justificassem seu aparecimento tão efêmero, passageiro e provisório. Porém, não estamos aqui interessados nestas mil e uma justificações poéticas, mas em seus desdobramentos. O desinteresse duma obra em vão (SOUZA, 2018) que paira e desmancha no ar é o que nos *move*. *Move* em dança, e *dançando*.

Metodologicamente, propõe-se uma dança teórico-conceitual em corpografia presentificada (FISCHER-LICHTE, 2008), pois este artigo só começou a ser escrito a partir da experiência da cena que, seguida de sua escritura, percorreu vias de aflição, dor, lembranças e esquecimentos estético-teóricos. Decerto convidamos alguns pensadores-outros para nos<sup>133</sup> acompanhar neste trajeto, dentre os quais destacam-se: Louppe (2000), Katz & Greiner (2002), Sant’Anna (2001) e outros.

Por se tratar duma poética do desaparecimento, não disporemos de registros fotográficos neste memorial, mas somente dos relatos daqueles afetos vividos, rodeados, cercados e até mesmo inventados por este corpo-transeunte, tanto artístico quanto filosófico.

A conjugação cênico-teórica se dará no limiar da existência duma obra que corresponde imediatamente ao “si próprio” do performer, pois no que tal fluxo de arte desaparece, desaparecer-se-á aquele performer também.

Este texto se trata basicamente de um *ensaio*, no qual suas referências diretas a algum outro pensador se darão por meio de notas de rodapé, com fins estruturais de não minimizar, opacar ou apagar o caráter de reflexão pessoal que o mesmo sugere e intenciona.

Cabe-se ainda destacar que este empreendimento compõe o panorama investigativo de pesquisa de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Artes, da Universidade Federal do Pará (PPGArtes/UFPA), intitulado “*A imanência: uma dança...*”, sob orientação da professora doutora Maria dos Remédios de Brito, cuja abordagem consiste na identificação e



desdobramentos da recepção filosófica deleuzeana na TDI, sendo ainda financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

### **Do fazer e fazer-se a si em cena**

*Volta*, como dito anteriormente, é tão difícil quanto impossível de ser descrito em linhas concretas de realização. Suas tendências esbarram naquilo que não tem lados senão um esteio central, que denominado de eixo, é o próprio *corpo*. Quando as peripécias do corpo são invocadas como cerne de obra, o temos de minimamente investigá-lo, ou ao menos ressaltar o prisma pelo qual estamos o enxergando.

A premissa do processo composicional de obra, a lume do que nos propomos neste artigo-memorial, se dá por vias da *Imanência*. Baseado no texto de Mendes (2010) *Dança Imanente: uma dissecação artística do corpo no processo de criação do Espetáculo Averso*, acendemos a provocação dum corpo que, ao mesmo tempo em que é a si, é também multiforme e esguio. Trata-se de dois pontos em especial: (i) da questão da identidade deste corpo e; (ii) de seus modos de feitura.

O primeiro corresponde exatamente à dicotomia da *identidade e diferença* em preâmbulos performativos que, na Teoria da Dança Imanente, encontra espaço peculiar. Neste arquétipo, a defesa de uma obra pessoal, particular, idiossincrática se coaduna com a premissa da personalidade móbil do ente-performer. Mas, este ponto será abordado mais à frente.

O segundo ponto, relativo aos modos de feitura em Dança Imanente, dispõe de três predicativos, de acordo com suas relações principais:

- a) Do ato dessecativo de si mesmo;
- b) Da emersão dum *corpo dissecado e*;
- c) Da autenticidade aflorada em um *corpo imanente* reconhecido por

si.

O ato de dissecação artística de si consiste num amontoado perceptivo de si mesmo, nem sempre organizado. Como decorrência deste procedimento tem-se um corpo reconhecido, o *dissecado*. E, por fim, na dada organização desorganizada do ente que vem à superfície de si, tem-se o denominado *Corpo Imanente*.

Como primordialmente epistemológico, ou seja, de (auto-re)conhecimento, a dissecação artística, nesta sessão, será abordada por outro prisma – o de feitura – transpassando

seu fluxo ao corpo dissecado, até o aparecimento dum corpo imanente tomado tão somente de si interna e interrelacionalmente.

O ato de produzir, de criar determinada ação ou mesmo obrar, na perspectiva que o pensamos aqui, transcende um mero dar vida-sentido-função a algo num *fazer* artístico, assim como extrapola noções técnicas de um *bem* fazer em arte que, necessariamente, precisaria corresponder a um ideal utópico de perfeição na preparação e produção de obra.

Para além de um laborar. Mas, duma dimensão do construir, constituir, fundar, criar. Criar (i) o que, (ii) como e (iii) de onde?

A premissa maior da TDI se dá na centralização do corpo no processo de criação. Este mesmo que, como o meu e o seu, pode se encontrar desmesurado, abatido, alegre, risonho, acalmado, depressivo, imóvel etc. Este corpo humano “biopsicossocial” (MENDES, 2010, p. 117; 216) perpassado e transpassado não somente por si mesmo, mas que se reconhece como também construto do coletivo e como constituidor do mesmo.

A construção de obra, em Dança Imanente, se dá na justa medida da construção de si. O próprio ato de dissecação, como construção daquele que performa em ato cênico-performativo, é aqui tomado como a grande chave dum fazer autêntico de si e de obra simultaneamente.

Retomamos agora, em respostas muito sucintas, respectivamente, as três perguntas antes assentadas:

(i) O criar que se pensa, e faz, em DI, é particularmente aquele fundado na pluralidade da dissecação que (re)cria a si e a obra, logo o que se cria é uma pluralidade de devires ininterruptos, que não permite a constituição necessária de uma identidade, que se possa dizer de sua. Ao mesmo tempo em que tal poética só pode ser constituída a partir da pluralidade singular, ou da *diferença* (DELEUZE, 1968), própria que emerge de si, e somente de si mesmo (enquanto ser interrelacional), ou *si-outro*, como preferir, como constituinte do ato artístico;

(ii) A maneira como se cria em dança a partir da perspectiva performativa imanente, apesar de dados indicativos de procedimentos relatados, elencados e esmiuçados por Mendes (2010; 2015), se baseia, a este ver, apesar de tudo, na subjetividade como indutora de própria afirmação da obra;

(iii) Onde se daria e até mesmo de onde viria essa feitura? De si, em si e por si (GOMES, 2018).

A partir destas 03 (três) questões, buscamos aliviar compreensões quanto à feitura em Dança Imanente, numa reflexão que perpassa intimamente a intimidade do intérprete-criador, sobre a qual somente este (des)possui domínios.

### **Do conhecer e conhecer a si em cena**

Questões como as levantadas neste artigo-memorial não aparecem, explicitamente, no conjunto teórico-conceitual da TDI. Porém, a partir de afincas leituras, e mesmo de liberdade interpretativa, perceberam-se nuances daquilo a que sumamente pode ainda se desdobrar, enquanto motes teórico-especulativos da mesma. Uma destas aberturas se dá nas precisas três ramificações abordadas neste texto. A segunda, a ser investida nesta sessão, diz respeito à tese *epistemológica* da Dança Imanente.

A constituição de um processo criativo em dança – aqui tida como performance do movimento, de modo mais amplo – geralmente implica majoritariamente uma via de circunscrição prioritariamente técnica na/da feitura, conforme abordado na sessão anterior.

A dança de convencionalizada *prática* enrijecida, repousada em adornos técnicos quase que antihumanos, à luz da Dança Imanente, baseada em pressupostos [pós-]modernos<sup>134</sup> de recepção, vive desconstruções modelares e contínuas. Dito de outro modo, ainda no primeiro momento da modernidade, havia-se um discurso de hegemônica dominação quanto ao *bem fazer técnico* dançado que praticamente impedia o intérprete-criador, ou bailarino, de sequer conhecer mais intimamente aquilo que estava fazendo/executando, salvo no aspecto cognoscente técnico daquele movimento que estava a executar para o que o executasse *bem*.

Talvez este intérprete-criador não se visse em cena, mas visse algo-outro, absolutamente representativo, que sequer topava com as suas aspirações particulares, privadas e íntimas de feitura e senciência em dança.

Talvez se tratasse duma dança do outro que me faziam dançar.

Dado o advento revolucionário [pós-]moderno, os discursos dominantes e hegemônicos que, de algum modo, visavam normatização do fazer em dança, com fins de ainda se tocar um *ideal* estético da *boa* obra de arte, acabam por sucumbir às multiformes descobertas de si em

<sup>134</sup> Nomenclatura utilizada com fins de conjugação estratégica aproveitando-se da ambiguidade do mesmo, adotando assim a grafia [pós-]moderna ou de [pós-]modernidade.

cena, espiralando - numa anulação cronológica dos acontecimentos metodológicos, epistemológicos e ônticos em cena.

Quando propomos uma dança em que simultaneamente se faz, conhece e se é, não nos é possível cogitar uma ordem pré-estabelecida ou absolutamente definida desses acontecimentos. Pelo contrário, aqui a defesa é de que a tríade se dá isocronamente ao passo de, na maioria das vezes, sequer identificá-las, isto é, classificá-las, engavetá-las, enumerá-las. Estes últimos seriam verdadeiros crimes contra o *ente-performer* que, nesta medida, se veria muito mais interessado em compreender seus processos de artiscização particionadamente (lógico-racionalmente, talvez) do que necessariamente *viver, produzir, ser* em arte/dança.

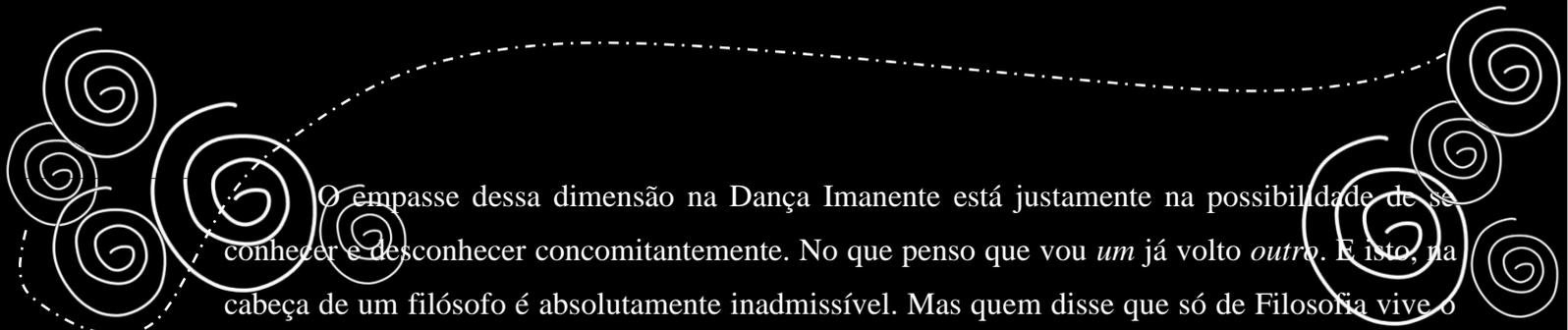
Enveredando por esta concepção, buscamos enxertar o processo de conhecimento em dança, em todo seu espiralar de acontecimento presentificado unindo feitura, conhecimento e sciência, conforme nos propõe Mendes na DI, que aqui conjugamos aos ditos de Lage (2018, p. 78) a respeito do pensamento estético-performativo de Fischer-Lichte (2008) e Paul Zumthor (1993; 2007; 2009).

Na perspectiva desses autores, a obra em performance existe no instante de sua presentificação, e sua forma artística e estética é constituída das circunstâncias específicas de sua realização. Se é próprio da performance destacar o caráter único de cada acontecimento como vivência participante, em sua efemeridade e transitoriedade, uma estética do performativo levanta perguntas sobre o modo habitual com que abordamos obras de arte, pensando com frequência, em suma, na sua permanência como objeto que pode ser percebido e analisado diversas vezes, no que elas significam, na mensagem que transmitem e nas características físicas artísticas particulares que as singularizam como obra material, diferente de objetos cotidianos banais que nos circundam.

Esta maneira de enxergar a performance do/em movimento defende a arte como ação e acontecimento. Os processos de conhecimento alicerçados na prática e na sciência (conforme será explanada por vias da experiência na próxima sessão) se iniciam desde o processo de intensão e impulso artístico, pois te percebes *diferente* dos demais em termos significativos e de significação da(s) realidade(s), até as pré-produção e ato performativo propriamente dito.

(Re)conhece-se que estás em lugar outro de conhecimento que não é aquele lógico, sistemático e racional que, com facilidade, determina mentalmente todo caminhar da produção como equação matemática de resultados, hipóteses mentais e métodos experimentais específicos. Pelo contrário. Em arte há *caminhar* outro por resultados inexpressíveis e métodos absolutamente contornáveis em seus percursos.

Quando reconheces que estás para-além-cérebro, te pensas dominar em conhecimento despertado pelo ato de dissecação artística de si, mas que em cena pode (e geralmente acontece) de se revelar coisa-outra.



O empasse dessa dimensão na Dança Imanente está justamente na possibilidade de se conhecer e desconhecer concomitantemente. No que penso que vou *um* já volto *outro*. E isto, na cabeça de um filósofo é absolutamente inadmissível. Mas quem disse que só de Filosofia vive o *homem* (!). O ente-humano é de necessidades expressivas para-além.

Porém, não vejamos esse para além como necessariamente transcendente, mas completamente *imane*nte, isto é, que *aqui* está: presente, agora, no instante. Este para-além se trata, incipientemente, daquilo que nossa razão não consegue tratar, filtrar, abordar, discernir, mirar, lobrigar, descobrir; dito de outro modo, *conhecer*.

Quando não conhecemos tendemos a nos direcionar para algo que está fora, fora de nós mesmos. No entanto, o que imanentemente dançando pode-se perceber é o completo sufrágio da ignorância que, a cada vez mais que acredita conhecer, mais sua falta de saber aumenta.

Apenas uma gota de conhecimento em dança imanente – isto é, através de dissecação artística de si, aparecimento do biopsicossocial em cena, e do esboço por completude num *corpo imanente* (MENDES, 2010) – suscita três oceanos-outros de ignorância de si próprio (ou de si-outro), dos outros corpos e do ambiente.

O *Corpo Imanente*, conforme propõe Mendes, se trata dum corpo-si reconhecido, mas que gera a angústia de não se saber quem e o que de fato se é. Uma refeitura de si também implica num reconhecimento, da estrutura interior até a exterior e macrorelacional de cena.

O *Corpo Imanente* enquanto aquele que é “dissecado pela e para a dança” (MENDES, 2010, p. 198) vive o assombro da estupidez e sagacidade da ausência do saber, isto, intrínseco à ilusão de alguma coisa conhecer.

A cor escura do plano de fundo deste texto remete, exatamente, a este aspecto<sup>135</sup> da pesquisa-experimentação cênico-teórica em artes provocada e acionada no PPGArtes, através da Teoria da Dança Imanente: *Volta*. Uma volta ao que se sabe ou, tão somente, ao desconhecido daquilo que se pensava conhecer?

Em *Volta* se vive em cena o desespero de ter se perdido algo, alguém. Exatamente aquilo que jamais se pensou perder. Uma espécie de âncora. Uma âncora *essencial*.

<sup>135</sup> Perceba-se a quantidade de desconhecimento próprio das áreas escuras deste texto é, exorbitantemente, maior que os poucos traços legíveis em brancos que se pode (re)conhecer. O desconhecido é ainda maior. O que não há por detrás da escuridão dessas páginas em preto?

Para quem é da Filosofia, deve-se rapidamente perceber o aspecto denotativo da âncora enquanto *conceito*, e para este nicho o conceito demonstrativamente é aquilo que *é* na medida de que não pode deixar de *ser*.

Isto associaria à ideia de imobilidade, perenidade, durabilidade e resistência sólida de uma vida facilmente reconhecível em suas artimanhas e ardis.

Mas, ora, em dança, o filósofo “se viu em boca”, bem dentro da boca. Da boca do *dever*.

A *mudança*<sup>136</sup> se apresentou radiante. Aquele que prometeu ficar se foi. Aquele que sempre estaria não está mais. Aquele que *era* já *foi*.

Estes verbetes podem ser absolutamente transferíveis a toda e qualquer situação que o leitor puder criar, imaginar e até mesmo vivenciar. A dança que fora sempre a mesma, isto é, conhecida, agora se tornou uma incógnita. O amor de sempre agora virou *outro*. O pra sempre que nunca acabaria acabou por acabar com uma crença dogmática de que nada muda.

Sentiu-se exatamente indeterminado pelo temor da infância num quarto escuro que se dorme com as luzes apagadas. Temor. Temor por *não saber* o que tem ali, aqui, acolá. *Temor*.

Este temor interno e externo leva a própria confecção do ato cênico que, cambiante em si mesmo, isto é, ao corpo, se dá em modulações líquidas de deformidades de si, ligando este ponto ao anterior, pois no que me *faço* me *conheço*, bem como ainda e me *sou*.

### **Ser e ser a si em cena**

Esta sessão inicia já com proposituras finais de (des)fins iminentes. A dança como sciência, ao que parece já fora bastante delineada nos pontos anteriores, porém, gostar-se-ia de enfatizar mais um complexo aspecto que remete imediatamente aos pontos abordados, a saber: *O processo, ato ou efeito de fazer, conhecer e ser em arte é idêntico a todo e qualquer tipo de feitura, sciência e conhecimento? Não.*

A arte possui em si uma liberdade que, na maioria das vezes, nem o próprio artista consegue alcançar. Trata-se da *plenitude de ser artista em artiscização de si, de obra e de ambiente*.

O ato *Volta*, apresentado em uma sala de aula, do Programa de Pós-Graduação em Artes, da Universidade Federal do Pará (PPGArtes/UFPA), se deu timidamente movendo estas três instâncias.

Uma dor pessoal moveu uma poética que constituiu o ente-performer como (des)conhecedor de si mesmo. Nessa simultaneidade, uma obra artístico-performativa nasceu

com fins ruptores de certezas que levaram até mesmo à desconfiança de se aquilo era de fato obra. “Era tão natural”, exclamou alguém.

A discussão da naturalidade do artístico esbarra em seu problema primário, que é o de feitura artificial imbricada numa *techné* que, desde seus primórdios, tem a ver com alcançar um ideal. *Techné* e *poiesis* andavam aliadas. Porém, sem delongas, delimitamos neste texto que, pelo menos às vistas duma leitura da TDI, a primeira se daria propriamente na pessoalidade/corporeidade do ente-performer, enquanto esta última, sutilmente, percorreria a construção de si por linhas variantes e variáveis num devir de inestancável autoreconstituição, tanto em *aberturas* quanto em *mídias* outras em aspectos sociopolíticos e culturais.

O que se é, é também constituído, conforme defendem os conceitos de corpo-mídia, corpo-aberto e corpo-passagem. Respectivamente, Katz afirma se tratar dum corpo que tende a criar aprendizados que “traz ao corpo uma rede particular de conexões” (2001, p. 7), enquanto Santana pensa um corpo-aberto que tende a um “sistema aberto, estabelecendo trocas comuns, que estará em contínua modificação” (2000, p. 20), ressaltando que “o corpo transformasse pelas informações dadas pelo mundo, e este da mesma forma também reconfigura-se pela existência deste corpo” (idem), abeirando de Sant’Anna (2001, p. 105) em seu corpo-passagem: “Um corpo tornado passagem é, ele mesmo, tempo e espaço dilatado. O presente é substituído pela presença. A duração e o instante coexistem”.

Isto coaduna com a macroperspectiva aberta de um corpo que:

[...] pertence ao modo de existência estético de uma nova visão de mundo. A chave para seu entendimento está no corpo é ele que diz que o universo está modificado, pois nele já estão contidas muito das transformações deste mundo permeado por novas informações. Inevitavelmente, estas informações impregnaram-se no corpo. O corpo está alterado

Estas mútuas alterações dizem respeito ao que Louppe chamará de hibridação dos corpos ou *corpos* híbridos, pois “a hibridação é, hoje em dia, o destino do corpo que dança” (LOUPPE, 2000, p. 31). A hibridação dos corpos, de acordo com Louppe (2000), diz respeito a esta não pureza de si, mas sim dum ser em mistura, contaminado.

A constituição do *ser* constrói a técnica em Dança Imanente, e sua dança a partir de si mesmo-outro, modula-se e modela-se a *seu* bel prazer, ou melhor, a seu impulso criativo e

expressivo, de onde o artista seria a medida <sup>137</sup>de toda sua obra. Dependendo de meu contexto sociopolítico e cultural, assim o serei em dança, mas também, por outro lado, conservando aquilo que nenhuma outra pessoa de sua cultura conseguira alcançar ou ser, isto é, que é próprio do próprio indivíduo.

O ser que performa *é, vem-a-ser. Está.*

Por esta via *Volta* corresponde a toda náusea social que nos é colocada para sentir, mas também de um mal-estar tão próprio que desconhece qualquer outro corpo próximo. Interessante pensar que esta personalidade também afeta outrem, como afirma no início do texto. A personalidade de alguém pode se tornar pessoal para outro indivíduo. As pessoas se afetam, choram junto, sofrem junto, a arte fez doer junto num ato de decepção de perda, mas de ganhos quer seja de experiência quer seja de *vida*.

Com fins de atender ao objetivo central deste texto, de tão somente levantar ensaisticamente uma prerrogativa interrogativa sobre os desdobramentos da TDI, a partir de uma vivência-criação em dança, não nos prolongaremos nas considerações teoricamente aprofundáveis, visando apenas à leveza duma experimentação cênica e teórica que, como dito no início, é despreziosamente artiscizada.

Porém, deter-nos-emos aqui imediatamente em três assertivas, que perpassam a experiência e fundação artística, de não somente um ato artístico-performativo em dança, mas duma vivências de atos que se deram deste modo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Provocado, primeiramente, pelo lugar do vazio de si – da escuridão provocada pelo intervalo de tempo da claridade propiciada pelo vagalume, a exemplo do que nos traz Souza (2018) – visou-se pensar uma dança temporária, sem intenções de durar, a partir de uma dor que outrora não queria *passar*. A permanência, neste sentido, se mostrou passageira, e um ato artístico-performativo dado na efemeridade manuseou três palavras-conceitos-chaves que moveram este ensaio, a saber: *fazer, conhecer, ser*.

Tamanha potência se encontra envolta de algo tanto conceitualmente, quanto contemplativamente filosófico, quanto vivencialmente artístico maior: o *ser* ou o *dever-ser*. Este último, no corpo, que, melhor dizendo, *é o corpo*.

<sup>137</sup> Referência a Protágoras, sofista grego antigo, cunhador da celebre frase: “o homem é a medida de todas as coisas, das coisas que são, enquanto são, das coisas que não são, enquanto não são”.

Se o corpo é o *ser* e a *si*, que corpo é este que performa, imanentemente, em movimento? De acordo com as volúpias textuais deste empreendimento, sugerimos um *corpo-devir* que, na feitura da obra de arte também se faz, bem como no ato de (re)conhecimento de si mais se desconhece do que necessariamente vem-a-conhecer, porém com plena (des)certeza de algo: *o fluxo de si flui, e flui pernemente*.

*Volta* reconfigurou a existência em arte dum intérprete-compositor em dança, a partir da delicadeza do tratar de si. Em modos mendianos, partiu-se da e na própria vida para uma cena que não visa desta se afastar. Não se tratou de um procedimento demorado, mas plenamente presentificado, provocando perguntas do tipo: “você fingiu?”. Não. Longe. Longe disso.

Não se fingiu, muito menos se *representou*. *Apresentou*.

Intransferível. Dilatado a ponto de interligar corpos e compor uma rede afetiva particular na mesma dor – um coletivo-uno em cena. Dor esta adquirida biopsicossocialmente na transeúncia de um corpo aberto, híbrido, midiático e, sim, de *passagem*.

## REFERÊNCIAS

DELEUZE, G. (1968) **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G; GUATARRI, F. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia, vol. 1**. Trad. de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FISCHER-LICHTE, E. **The Transformative Power of Performance**. New York and London: Routledge, 2008.

GOMES, R. F. Corpo Imanente, entre arte e sociedade. LEITE, E. (Org.). **Rompendo Fronteiras: arte, sociedade, ciência e natureza**. São Paulo: MAC USP, 2018. 557p.

HERÁCLITO DE ÉFESO. Fragmentos. Tradução de José Cavalcante de Souza. In: Pré-Socráticos. São Paulo, coleção “Os pensadores”, Abril cultural, 2º edição, 1978.

KATZ, H.; GREINER, C. A natureza cultural do corpo. In: SOTER, Sílvia; PEREIRA, Roberto (orgs.). **Lições da dança 3**. Rio de Janeiro, UniverCidade, 2002.

KATZ, H.; GREINER, C. **Corpo e processo de comunicação**. Revista Fronteiras: estudos midiáticos, São Leopoldo, v. 3, n. 2, p. 71, dez. 2001.

LOUPPE. Laurence. Corpos híbridos. In: ANTUNES, Arnaldo et al. **Lições de Dança 2**. Rio de Janeiro, UniverCidade, 2000.

MENDES, A. F.. **Dança Imanente: uma dissecação artística do corpo no processo de criação do espetáculo Avesso**. São Paulo: Escrituras, 2010.

SANT’ANNA, D. B. de. **Corpo de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea**. São Paulo, Estação Liberdade, 2001.

SANTANA, I. **Corpo Aberto: Cunningham, dança e nova tecnologias**. São Paulo, Educ, 2002.

1.1 SOUZA, E. A. de. **Transcrição Artista: liberdade em vão**. Anais do X Congresso da Abrace. v. 19, n. 1, 2018.

ZUMTHOR, P. **A letra e a voz**. Trad. de Amálio Pinheiro; Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

## ESCRITOS-MEMÓRIAS DE UM CORPO CÊNICO EM PERCURSO

Roseany Karimme Silva Fonseca<sup>138</sup>  
rose.karimme@gmail.com



*"O tempo é um rio que corre." – Lya Luft*

Como mensurar o tempo além dos relógios? Como dimensionar esta força tão presente e, ao mesmo tempo, tão invisível que conduz diversos processos, tarefas, compromissos, exigências, urgências? Este tratado é (também) sobre o tempo. O tempo que é um rio. É sobre um tempo que se modifica a cada dia. Mais ou menos um dia? Quanto tempo há para se atravessar – e ser atravessada – por palavras que não sejam as minhas? Quanto tempo há para compor ações e definir poéticas? É pessoal falar de si, mas é proposital refletir o Outro, que também sou Eu, que também corre e navega em seu próprio rio. Quanto tempo até que o rio alcance a terra e se torne lama? Quanto tempo entre a enchente e a vazante? Quanto até se preencher e se dissecar de/em uma poética cênica? Perguntas que podem (ou não) se responder no percurso. Sobre a viagem, só se sabe navegando.

*"Não apresse o rio, ele corre sozinho".*

O rio corre. E o tempo? O *zeitgeist* interno pulsa, emerge e afunda como a força das marés marajoaras. Este rio vem de muito longe, de outro tempo e outras memórias, de um diário construído a bordo. Vem de encontros e afetos. Entre a cidade e o interior, Belém e Salvaterra, o caos e o cais. É preciso falar do tempo e do corpo que percorre esse tempo. De um percurso. Como o curso de um rio, há um corpo que se atravessa entre lugares, estados, direções e sentidos. Aqui se ilustra um trajeto através de escritos – os quais chamo de *Fluviografias* – que buscam mensurar este tempo/espço, desde a entrada no Programa de

---

<sup>138</sup>Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES/UFPa), na linha de Poéticas e Processos de Atuação em Artes. Bolsista CAPES. Colaboradora em Pesquisa e Montagem Cênica pela Escola de Teatro e Dança da UFPa – ETDUFPa e Atriz pelo Curso Técnico em Ator pela mesma instituição. Graduada em Psicologia e Especialista em Psicopedagogia. E-mail: [rose.karimme@gmail.com](mailto:rose.karimme@gmail.com)

Pós-Graduação em Artes/UFPa. Muito falta e muito já existe; o rio segue seu caminho, ora cheio, outrora seco. Com ele e através dele crio, atravesso e mergulho em palavra, memória, paisagem, corpo, pesquisa, potência e ação. Um fluxo pessoal, processual e poético em direção a uma prática cênica. O tempo corre e o rio segue.



## I – DELINEANDO O PERCURSO PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS EM ARTES

O rio se move em TRAVESSIA.

Definida não como um caminho de um lugar a outro, mas um caminho ENTRE lugares. Um espaço intermediário. Não é o aqui nem o lá. Nem somente um lugar OU outro, mas um E outro. Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Artes, da Universidade Federal do Pará, tenho a oportunidade de expandir estas travessias, além das palavras e da memória. Busco um corpo múltiplo, com estados, movimentos e ações que permitam uma construção cênica. Mas esta, em um primeiro momento, parte das palavras escritas em um diário de bordo. TRAVESSIAS foi o nome inicial do projeto, de onde e para onde sigo. A palavra que me trouxe mensura onde posso chegar. Pela via fluvial, ela é o rio que move a pesquisa.



Na linha da ribanceira, entre o rio e a floresta, estão os arquivos da vida amazônica. É uma verdadeira escola do olhar. Uma pedagogia da contemplação. Um aprender a aprender olhar. O olhar que experimenta a vertigem de uma alma errante. Na margem do rio e da floresta irrompe a vida, em duplo. É o reino das ambiguidades e da semovência de contornos (LOUREIRO, 2016, p. 127).

O olhar de Loureiro<sup>139</sup> não é somente um olhar denotativo. Suas obras aproximam e propõem ao leitor o lugar de uma Amazônia metafórica, muito além de suas peculiaridades geográficas. Há evidente impacto e força poética dos rios na paisagem amazônica, atribuindo-se a eles a matéria-prima de canções, poesias e outros trabalhos artísticos. Além de ser um componente geográfico, o rio interpela várias outras funções. É um caminho, trajetória ENTRE lugares, canal de passagem. Por sua extensão e volume no contexto amazônico, o rio possui uma potência<sup>140</sup> que possibilita diversas induções e memórias. Neste lugar, anoro e percorro viagens reais e internas, às quais se costuram pela palavra. Elas precisam escoar. Se materializar além do que já existem e são. Este rio necessita seguir. “O que vale na passagem ou travessia do que vem, é o gesto, é o desejo (*in*)consciente de arrancar das entranhas o que está em repouso” (MARTINS, 2017, p.10).

Esta travessia vem de um lugar de água e terra, de memórias e encontros. Não representa apenas um lugar; configura-se em percurso, trajetória entre espaços. De modo similar, a pesquisa se coloca, como *pesquisa-movente*<sup>141</sup>. Estar em percurso também na maneira de se elaborar um procedimento metodológico abriu este rio em vários outros canais. A travessia ENTRE lugares vem navegando ENTRE saberes. A importância da palavra abriu caminhos outros de elaboração de poética. Cecília Salles (2006) caracteriza o artista em processo de criação como alguém que trabalha com (e para) o inacabado:

O estado de dinamicidade organiza-se na confluência de tendências e acasos, tendências essas que direcionam, de algum modo, as ações, nesse universo de vagueza e imprecisão. São rumos vagos que orientam, como condutores maleáveis, o processo de construção das obras (SALLES, 2006, p. 22).

De acordo com Gilles Deleuze: “Escrever é um caso de devir [...] sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido.” (DELEUZE, 1997, p. 11). A palavra que

---

<sup>139</sup> João de Jesus Paes Loureiro é poeta, doutor em Sociologia da Cultura, ensaísta, teatrólogo e professor da Universidade Federal do Pará. No programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES/UFPA), ministra atualmente a disciplina Cultura Amazônica: Uma Poética do Imaginário na Atualidade de Cultura-Mundo, nos cursos de Mestrado e Doutorado. Possui um vasto número de obras dedicadas a esta temática.

<sup>140</sup> Moreira (1989), ao considerar a paisagem amazônica, afirma que “em nenhuma região o rio assume tanta importância fisiográfica e humana como na Amazônia, onde tudo parece viver e definir-se em função das águas: a terra, o homem, a história. Aqui, mais do que em qualquer outra parte, será acertado dizer que o rio condiciona e dirige a vida” (p. 63).

<sup>141</sup> Estrutura de pesquisa que se move de forma transdisciplinar, abrindo diversas possibilidades em seu percurso e se destrinchando de forma dinâmica.

surge como resgate de memórias e força motriz da pesquisa é o embarque desta viagem. É a trajetória, e dela surgem todos os demais caminhos.

## SEGURA NA ÂNCORA



# MARAJÓ

Cresci no Marajó<sup>142</sup> dos rios, vivi no Marajó dos campos. A infância e a idade adulta se cruzaram nestes lugares. Este barco vem de outros tempos, onde o passado e o presente se encontram. Onde os braços de rio dão as mãos. Memórias muitas, de menina e mulher. Palavras tantas, do que foi visto e vivido. Neste percurso solitário, navegando em travessias e em meus próprios rios internos, elaborei escritos em formato de diário de bordo, aos quais propus chamar de *Dramaturgia de Fluxo*, em alusão às trajetórias que compõem o processo da escrita e de observação dos lugares. Como a artista visual e pesquisadora Keyla Sobral<sup>143</sup> (2015), me envolvi pelo fluxo dos rios e palavras, ambos me acompanharam de maneira muito presente nestes percursos. A vontade e a motivação em seguir o curso desse rio vem de outros tempos. Surge de um Curso Técnico em Ator que me atravessa, ainda como uma estudante de Psicologia. Deste encontro, surge outro afluente, outra passagem. A paisagem de uma atriz que escreve e que considera a palavra tão importante quanto a ação; ambas se igualam em nível de importância para uma criação artística. Para isto, busco no conceito de *Dramaturgia Pessoal do Ator*, definida por Wlad Lima (2004) como “uma escrita cênica construída por cada ator a partir de uma série de induções, algumas radicalmente

---

<sup>142</sup> A ilha do Marajó integra o maior arquipélago fluvio-marinho do mundo e se localiza na foz do Rio Amazonas, na Região Norte do Brasil. É composta por 12 municípios – Cachoeira do Arari, Chaves, Muaná, Ponta de Pedras, Santa Cruz do Arari, Salvaterra e Soure (sendo que estes municípios compõem a chamada microrregião dos campos), além de Afuá, Anajás, Breves, Curralinho e São Sebastião da Boa Vista (os quais compõem a microrregião dos furos). Na pesquisa de mestrado, foi considerada a paisagem dos rios que banham as cidades de Salvaterra e Soure, mais precisamente a travessia entre a capital Belém e a cidade de Salvaterra.

<sup>143</sup> Sobral (2015) utilizou seus diários de bordo como indutores de pesquisa na dissertação “Fluxo Norte: sobre diários de bordo e cartografia poética de determinada produção de artes visuais na Amazônia.”

personais, com detalhamentos de diferentes naturezas e origens, muitas vezes pelo próprio ator-criador” (LIMA, 2004, p. 108).

Esta autora considera que o pensar teatral pode ramificar-se, enquanto processo artístico e assumir várias frentes e direções, de forma rizomática. Ao escrever o diário de bordo, ativei memórias de ambos os locais, cidade e interior, casa e desconhecido e principalmente, tudo o que poderia existir ENTRE. “Nada é vivenciado em si mesmo, mas sempre em relação com seus arredores e com as sequências de elementos que a ele conduzem, bem como às lembranças de experiências passadas” (LYNCH, 2011, p. 1).

Assim, ao se narrar algo, seja como protagonista, seja como testemunha de algum “fato”, situação ou mergulho no obscuro, a ouvir murmúrios da “cantiga longínqua”, esse algo vem impregnado pelo tom pessoal, pelo tom da enunciação de quem narra, vêm esfumado pelos fantasmas, desejos, buscas, paixões, querer outros (MARTINS, 2017, p. 11).

De que forma realizar esta travessia? Como artista-pesquisadora, proponho-me a realização de uma *pesquisa EM arte*. Na linha de pesquisa “Poéticas e Processos de Atuação em Artes”<sup>144</sup>. Nesta linha, seria possível redimensionar não somente a escrita dramatúrgica, mas outro lugar enquanto atuante e encenadora. Sônia Rangel (2009) define esta maneira de pesquisar e suas possibilidades:

No campo da pesquisa em arte (diferente da pesquisa sobre arte), onde e quando é o artista quem atua e fala como o único sujeito pode ocupar esse lugar no interior da urditura de um processo, suas escolhas e seus procedimentos é que modelam seu ‘método’; as regras do meio, em maior ou menor grau de transgressão ou interpretação, darão o limite, não de comprovação, mas de visibilidade e comunicabilidade, competências sem as quais a existência do objeto artístico não se completará (RANGEL, 2009, p. 116).

A linha de Poéticas proporciona o fluxo e o trânsito que esta pesquisa demanda, possibilita que, inclusive, se repensem os modos de pesquisar. Outros trabalhos seguem esta linha para os procedimentos de pesquisa, principalmente referindo-se à área de Artes e abordam outras posturas do sujeito-pesquisador em processo, como Narciso Telles (2012) destaca:

A experiência como atitude metodológica do pesquisador EM Artes, se configura como uma posição do sujeito-pesquisador frente ao fenômeno artístico que determina um olhar/escrita específica sobre seu objeto de estudo, no qual

---

<sup>144</sup>Uma das três linhas de Pesquisa ofertadas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES/UFPa). Esta linha de pesquisa abrange as poéticas, os modos de atuação, construção e apresentação de obras artísticas, como espetáculos, exposições, documentários, concertos, entre outros, acompanhadas de texto reflexivo. É a linha apropriada para o artista-pesquisador.

elementos de subjetividade estão presentes na própria estruturação da pesquisa (TELLES, 2012, p. 53).

Neste sentido, tanto o caminho quanto a importância da experimentação são fundamentais para a pesquisa; explorar possibilidades é mergulhar neste rio de induções e trazer à superfície o que melhor move a pesquisa, além do movimento interno, atentando para a construção de um trabalho prático-criativo empreendido sobre bases teóricas. Enquanto método de pesquisa em artes, a cartografia propõe-se como um acompanhamento do processo, podendo seguir diversas direções e sentidos e resultar em uma composição de rizomas propositivos, pois

Não se refere a método como proposição de regras, procedimentos ou protocolos de pesquisa, mas, sim, como estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência (PRADO FILHO E TETI, 2013, P.47).

Neste processo, me percebo como SUJEITO-OBJETO de pesquisa, sobre o qual venho desenvolvendo a concepção de uma poética cênica. Por conseguinte, se desenvolve um trabalho transversal de *criação, atravessamento e mergulho*. Transformo estes substantivos em verbos e nestes, anoro.



II - CRIAR, ATRAVESSAR, MERGULHAR:  
NAVEG-AÇÃO EM FLUXO POÉTICO  
ATOS DE ESCRITURA – PARTE I

Os *verbos de ação* que emergem neste processo de pesquisa definem o desenho da poética. Mesmo reconhecendo três verbos, percebi que todos tinham seus pares, não somente enquanto sinônimos, mas enquanto possibilidades de ampliar seus sentidos nas proposições de pesquisa.

## CRIAR

Dar existência e origem, dar origem produzindo, formular no pensamento, fundar algo. Aproxima-se do verbo ELABORAR.

## ATRAVESSAR

Passar de um lado a outro, dispor transversalmente, viver uma situação, prolongar-se ao longo do tempo, ir, deparar, vaguear. Aproxima-se do verbo PERCORRER.

## MERGULHAR

Afundar dentro de um líquido, cair bruscamente, jogar-se em algum lugar, enfiar-se em algum lugar. Aproxima-se do verbo APROFUNDAR.

## CRIAR ~ elaborar

Crio um diário de bordo.  
Crio memórias e afetos através das palavras.  
Crio universos de percepções nos encontros de água e terra.  
Crio estados onde o corpo esteja presente e potente.

## ATRAVESSAR ~ percorrer

Atravesso de um lugar a outro.  
Atravesso entre a cidade e o interior.  
Atravesso enquanto corpo e palavra.  
Atravesso entre a casa e o desconhecido.

## MERGULHAR ~ aprofundar

Mergulho entre a enchente e a vazante do rio.  
Mergulho entre a água, a terra e a lama.  
Mergulho entre o presente e o passado.  
Mergulho entre a palavra e o corpo.

Do outro lado do rio se iniciará uma nova história.  
Ou a história já existe?  
O tempo segue tão rápido, que sequer percebo o que deixarei.  
Ou será que fui deixada?  
Qual é este lugar? Onde é?  
Aos poucos o aqui passará a ser lá e já não haverá mais aqui.  
Aqui fui muitas; lá, outras tantas.  
Talvez várias, talvez nenhuma.  
Tudo parte do zero. Eis aqui, um possível prólogo.  
A partida: meu ponto de partida.<sup>145</sup>

---

<sup>145</sup> Trecho do diário de bordo tomado como objeto para a pesquisa de mestrado em andamento.

JASSÉ VARELA

ENTRE

\* travessias

Partidas <w> Chegadas

CAMINHOS MARAJÓPARAS

CULTURA AMAZÔNICA

PAISAGEM DE TICA OTÊNCIA

"flu tu sobre caos."

CURA DE FLUXO

Cartografia poética

Dramaturgia pessoal

mulher viajante em percurso

A Escrita

Diário de bordo

PALAVRA

2016/2017

indução

criação artística

cênica estética poética

Fluxo

ganha

processo criativo

corpo em processos artísticos linha de tempo

movimento deslocamento

TERRA E ÁGUA

"A partida: meu ponto de partida."

Belém, Marajo (Salvaterra)

SALAZIN-CRÍO

o coração faz moradia, lá é habitat  
vou e volto sem parar  
quando se pensa não se chega a nenhum lugar  
vou e volto sem pensar

meu navegar  
memórias nuas  
as quatro luas, as tantas ruas  
o som do vento ao sabor do ar  
um barco a vela em alto-mar  
aviso de paz  
um mensageiro, um forasteiro, o primeiro  
há sempre tanto a se observar  
desvio meu olhar

## **FLUTUO SOBRE O CAOS**

construo meu lugar  
há sempre tanto a se admirar  
os temporais, o velho cais, os pontos cardeais  
que guiam o lar  
a brisa leve do entardecer  
um novo fruto para colher  
a calma, a tempestade, a poesia  
um florescer

vou e volto sem pensar  
quando se pensa não se chega a nenhum lugar  
vou e volto sem parar  
se o coração faz moradia, lá é habitat



### III - ZEITGEISTIANDO PARA NÃO SOBRAR NO VENTO<sup>146</sup>

#### ATOS DE ESCRITURA – PARTE II

Neste tempo-rio, correm muitos fluxos. Há uma intermitência de acontecimentos que precedem/sucedem o caminho. Se o percurso é linear, as movimentações no trajeto, não. Entre marés calmas e correntezas, busco o melhor tempo: tanto o da deriva, quanto o da passagem. É preciso seguir, “*navegar é preciso*”. Atos de Escrita me auxiliam a mensurar o tempo, não apenas concreto, mas um tempo que remete a um lugar. Nesta travessia, tempo e lugar coabitam; o tempo de percorrer um rio depende precisamente do lugar onde se está. Para isto, ativa-se o *relógio*, este maravilhoso instrumento que nos ensina a ganhar e a perder tempo, dependendo de como o usamos. Dividido em 8 itens, ele mensura o que existe e o que falta:

1. **O QUE É?** Vivências ENTRE Belém e o Marajó (diário de bordo)  
Verbos de ação: CRIAR, ATRAVESSAR, MERGULHAR.
2. **COMO É?** COMO criar/atravessar/mergulhar  
O CORPO - qual a história que este corpo pode contar neste ambiente/paisagem?
3. **PARA QUE É?** Compreender o meu lugar enquanto atriz/dramaturga/encenadora de uma poética, por meio da pesquisa. Compreender-me enquanto a mulher viajante só, em um momento de transição (ou retorno?) da Psicologia ao Teatro. *Me trazer de volta.*
4. **PORQUE É?** Enquanto PESQUISA: o diário de bordo enquanto instrumento de uma cartografia poética; enquanto CRIAÇÃO ARTÍSTICA: a *trilogia da Travessia*; enquanto PROCESSO: a estruturação de uma prática cênica.
5. **ONDE É?** Lócus da pesquisa / lugar concreto e abstrato
6. **QUANDO É?** Tempo da pesquisa / temporalidade concreta e abstrata

---

<sup>146</sup>Verso da composição “Amigo do Tempo”, da banda pernambucana Mombojó. A composição de autoria de Felipe S. e Ana Maria Maia também que intitula o seu terceiro álbum, lançado em 2010.

\**Lugar e tempo* COEXISTEM nesta pesquisa. Não há como pensar em unidades distintas.

\* Tempo: passado, viagens que já ocorreram.

Temporalidade:

Na palavra – diário de bordo;

No espaço – casa/desconhecido, poética do lugar, o ENTRE cidade e interior;

Na cena – corpo presentificado através da palavra e da memória;

Nas cores – marrom/bege/azul/verde;

Nas luzes – tons de âmbar, marrom, dia e noite, calma e correnteza;

Nos estados – terra/água/lama;

Nos lugares – Belém/Marajó, cidade/interior;

No rio que se atravessa | No corpo que é atravessado – FLUVIORGÂNICA.

7. **QUANTOS?** Um diário de bordo, uma atriz em percurso.

8. **QUAIS?**<sup>147</sup>

8.1 DO DIÁRIO À CENA: A DRAMATURGIA PESSOAL COMO CAMINHO POSSÍVEL.

Wlad Lima (Dramaturgia Pessoal do Ator), Juliano Jacopini (Dramaturgia da Memória / O Texto Encena), Renata Palottini (Introdução a Dramaturgia), Sônia Rangel (Olho Desarmado), Cecília Salles (Redes de Criação), André Carreira (Metodologia da Pesquisa em Artes Cênicas), Jean-Jacques Roubinne (A Linguagem da Encenação Teatral),

8.2. CAMINHOS MARAJOARAS: RIO ENQUANTO PAISAGEM, POÉTICA E POTÊNCIA.

Gaston Bachelard (A Água e os Sonhos) Luis Otávio Cabral, João de Jesus Paes Loureiro (Meditação Devaneante Entre O Rio e A Floresta / Cultura Amazônica / Obras Reunidas), Eidorfe Moreira (Obras Reunidas).

8.3. FLUVIORGÂNICA: CONSTRUINDO PRESENÇA E POÉTICA CÊNICA DE UM CORPO ATRAVESSADO.

---

<sup>147</sup> Todos os subitens do item 8 foram pesquisas derivadas do projeto de mestrado, como conclusão de disciplinas, apresentadas em eventos e enviadas para publicação. A pesquisa *Fluviorgânica: Construindo Presença e Poética Cênica de um Corpo Atravessado* foi selecionada para apresentação no VIII Simpósio Internacional Reflexões Cênicas Contemporâneas, realizado pelo grupo LUME, na Universidade de Campinas, UNICAMP (2019).

Leonor Arfuch (espaço biográfico), Matteo Bonfitto (o Ator Compositor), Renato Ferracini (Ensaio Sobre Atuação), Janaína Leite (Autoescrituras Performativas), Bruna Peres (Afetos e autobiografia na criação cênica), Andrea Copeliovitch (o trabalho do ator sobre si mesmo).



#### IV - CAMINHOS MARAJOARAS: RIO ENQUANTO PAISAGEM, POÉTICA E POTÊNCIA. CULTURA AMAZÔNICA – UMA POÉTICA DO IMAGINÁRIO

Para compreender melhor o direcionamento das águas que movem o processo, era extremamente necessário saber das suas origens, além do percurso propriamente dito. A disciplina Cultura Amazônica permitiu pensar a região amazônica por meio de seus hibridismos e como parte integrante da chamada cultura-mundo, de uma dimensão simbólica e de suas trocas em um contexto sociocultural. A *Paisagem Amazônica*, de Eidorfe Moreira, e *A Água e os Sonhos*, de Gaston Bachelard foram obras essenciais para apreender o lugar desta Amazônia como paisagem, portadora de histórias e vivências. Percorrer estes rios também significa conhecer seus entornos.

É preciso navegar meses inteiros nessa bacia gigantesca para compreender até que ponto é extraordinário aí o predomínio da água sobre a terra. Esse labirinto líquido é bem mais um oceano de água doce, cortado e dividido pela terra, do que uma rede fluvial (MOREIRA, 1989, p. 64).

Para Gaston Bachelard (1989), “se quero estudar a vida das imagens da água, preciso, portanto, devolver ao rio e às fontes de minha terra seu papel principal” (BACHELARD, 1989, p. 8). Para tanto, foi fundamental atribuir uma série de significações e sentidos outros, além deste rio que já existe enquanto paisagem. Daí aparecem minhas memórias de um Marajó que foram se construindo em travessia, por meio de um trajeto antropológico, estipulado por Gilbert Durand (1989) como “a incessante troca que existe no imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (DURAND, 1989, p. 29). Este trajeto vem representando a minha ligação enquanto viajante e observadora de uma paisagem e o mundo externo, ou seja, todos os significados que dela me perpassam, alterando meus modos de ver e de sentir.

Tomar a paisagem como campo de significação é concebê-la como encontro de lógicas provenientes de diferentes escalas (indivíduo-grupo-sociedade). Lógicas essas, determinantes e determinadas pelos diferentes atores sociais que interagem e se apropriam diferentemente da paisagem (CABRAL, 2000, p. 42).

Enquanto atriz-pesquisadora busquei na palavra a dimensão desta paisagem de transição entre lugares e foi possível perceber tal paisagem como uma parte da natureza reportada pelo olhar no campo do imaginário, simbólico e afetivo, elaborando assim uma *paisagem afetiva*. A paisagem deixa de existir unicamente sob sua forma (função estética) e passa a exprimir também um conteúdo (função poética). Escrever um diário de bordo com impressões pessoais de ambos os espaços me permitiu transformar o *rio-paisagem* em *rio-poética*, atribuindo-lhe outros campos de significação; conforme Paes Loureiro (2000) ilustra em seu Cântico V:

Rio  
de muitos nomes,  
Ser  
de muitas  
de muitas formas e fomes.

Espelho contra espelho  
rio só linguagem  
rio sim sêmen de Deus.  
Amazonas  
água e lama  
vogais e consoantes.  
Que outro nome corre no teu leito,  
se outro rio corre no teu nome?  
Rio, superfície de si mesmo  
e Mar além de si.  
Água antes de si  
(Inexistência)  
(LOUREIRO, 2000, p. 37).

A pesquisa em percurso, além de perceber a ideia de mitologia como narrativa e buscar um caráter cênico à palavra, compreende que a relação de um indivíduo (neste caso, eu na condição de pesquisadora) com um ambiente (as travessias entre Belém e o Marajó) marca a presença de um imaginário. Este imaginário converte-se em *rio-potência*, demandando uma obra em percurso, que nasce de uma necessidade interior e na qual eu, neste lugar de artista-pesquisadora, CRIO o símbolo a partir de induções internas e do campo de conhecimento de onde venho – o Teatro – em diálogo com outros saberes/experiências, concluindo esta resignificação com um resultado poético-cênico.

A margem do rio, entre o rio e a floresta, é o lugar privilegiado dos enigmas da Amazônia transfigurados em enigmas do mundo. Oferece interrogações sobre origens e destinos. É onde o rio deságua no imaginário. Quando se pode ler a multiplicidade dos ritmos da vida e do tempo, observar as indecisões da fronteira entre o real e a surrealidade, o espontâneo maravilhamento diante dos acasos. O sentido privilegiado da contemplação conduz ao jogo estético, pela quimera de olhar as coisas ante o mistério que delas emana e pelo que nelas se exprime (LOUREIRO, 2015. p. 126).

Neste momento da pesquisa, ocorre o que se chama de *forma formante*: a fase de elaboração da poética cênica. Imbuída de obras e teorias, procuro um resultado prático para a palavra e o ambiente não somente no sentido da atuação, mas das relações com outros elementos teatrais, como o figurino, a cenografia, as imagens e os sons. Ao final da pesquisa, haverá a apresentação da *forma formada*, que corresponde à provável “conclusão”<sup>148</sup> da obra. A imersão nesta disciplina pensou os lócus de pesquisa, esse ambiente localizado em um contexto amazônico, que pulsa modos de vida específicos, mas jamais inferiores à chamada “cultura-mundo”.



## V - FLUVIORGÂNICA

### O CORPO EM PROCESSOS ARTÍSTICOS – ESTÉTICA DA EXPERIÊNCIA

A disciplina de *Corpo Em Processos Artísticos* me permitiu vivenciar um corpo atravessado não apenas pela pesquisa em andamento, mas por uma série de questionamentos sobre as fragilidades/potencialidades deste corpo que poderiam ser exploradas, enquanto estética da experiência. Foi possível compreender o corpo que vive, experiência e se identifica como parte de um grupo e de um contexto maior dentro das artes. Assimilar o corpo como objeto de arte e também como suporte de arte permitiu transitar entre estas duas áreas.

---

<sup>148</sup> Aspas devidamente propositais; finalizar uma obra não significa que a mesma esteja concluída, pois passará a adquirir novos olhares e contornos a partir de seus espectadores, criando diversas outras interpretações. Enquanto houver capacidade de interpretação das obras, elas prolongarão seu tempo de vida, tornando-se mutáveis e adquirindo multisignificação. Tomo de empréstimo a célebre frase de Heráclito: “ninguém se banha duas vezes no mesmo rio”, a qual melhor ilustra esta citação e também, o caráter de ambientação da referida pesquisa.

## CORPO É MEMÓRIA

Entender o corpo que jamais se dissocia da mente, criando um organismo psicofísico; o organismo interno é imaginação, memória. *Eu não tenho um corpo, eu SOU um corpo*. Para isto, foi elaborado um trabalho em nível pré-expressivo, com o objetivo de se alcançar uma consciência corporal: uma composição de movimentos na qual se pensa com todo o corpo, sua localização em determinados espaços por intermédio de comandos como direções/estados/sentidos/tamanhos. Nestas qualidades de presença, foi possível a experimentação corporal em diversos níveis, criando uma cena a ser apresentada ao final da disciplina. *Fluviorgânica* foi uma cena de 5 min, onde se trabalhava a ideia de percurso e atravessamento; a etimologia deste termo deve-se ao fato de trabalhar a ideia dos rios (prefixo *fluvio*) em um componente orgânico (o corpo), criando um repertório de possibilidades:

O ator se prepara, o ator cria, o ator age. Qual é a matéria-prima de seu trabalho? Ele mesmo, não é o corpo nem a mente separada, nem o texto, nem o palco; mas ele mesmo, com todo o seu repertório. O que é o repertório de um ator? O que é o repertório de uma pessoa? São as experiências, vivências, aquilo que foi aprendido e o que foi esquecido também; o consciente e o inconsciente, a herança genética, cultural... (COPELIOVITCH, 2016, p.81)

A referida disciplina permitiu pensar este corpo que se atravessa e é atravessado como SUJEITO e OBJETO do processo de pesquisa e a percepção da obra, em relação ao artista, quando a obra é o corpo: um sistema de signos complexos + um discurso poético + uma ação dramática. Isto vem permitindo a criação de três subdivisões para o processo: as noções de *corpo-paisagem*, *corpo-margem* e *corpo-fluxo* e o entendimento de que ser atriz em percurso é uma estruturação de signos (sendo estes representados pela palavra e pela memória), onde a ação cênica surge como um signo de um signo, criando uma polissemia de sentidos, onde estes são atualizados pela presença da atriz em cena. Como Matteo Bonfitto (2002) sugere, o ator pode tornar-se autônomo em sua construção, se alicerçado das bases condizentes ao seu próprio trabalho:

A partir do conhecimento dos elementos que envolvem a prática de seu ofício (do ator), e utilizando-se da ação física como eixo dessa prática, ele adquire a possibilidade de deixar de ser somente uma peça da engrenagem que constitui a obra teatral, assim como pode superar a condição de “consumidor de técnicas de interpretação” (BONFITTO, 2002, p. 142).

Com a consciência de um organismo acordado, alerta e orientado, isto é, um corpo consciente, pôde-se buscar a partir da criação e da experimentação, uma qualidade de estado que resida na presença cênica. Em outras palavras, a busca de um corpo reverberando (e reverberado por) uma *intenção*. Intenção esta, em consonância com a palavra e a memória do ambiente observado.

## VI - AFLUÊNCIAS OUTRAS

O tempo não existe:  
eu decreto assim.  
Esses vultos esquivos  
são rostos, são nomes  
são as horas felizes  
(são o que foi embora?)

. . .

O tempo não existe  
tudo se resume ao instante.  
O antes disso  
é um rio que corre  
mas não passa.  
(Basta chamar:  
é sempre agora.)<sup>149</sup>

---

<sup>149</sup> Poema retirado do livro "O Tempo é Um Rio Que Corre", lançado em 2014 pela escritora Lya Luft. (LUFT, 2014, p.15).

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CABRAL, Luís Otávio. A paisagem enquanto fenômeno vivido. **Geosul**, Florianópolis, v. 15, n. 30, p 34-45, jul./dez, 2000.

COPELIOVITCH, Andrea. O trabalho do ator sobre si mesmo: memória, ação, linguagem silêncio. **Conceição | Concept.**, Campinas, SP, v. 5, n. 2, p. 76-89, jul./dez. 2016.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de P. P. Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

LIMA, Wladilene de Sousa. **Dramaturgia pessoal do ator**: a história de vida no processo de criação de Hamlet - um extrato de nós com o Grupo Cuíra em Belém do Pará. 2004. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, UFBA, 2004.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. Meditação devaneante entre o rio e a floresta. **Arteriais – Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes**, p. 120-132, out. 2016. Disponível em <<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/article/view/3924/3905>>. Acesso em: 16 abr. 2019.

\_\_\_\_\_, João de Jesus. **Obras reunidas**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000. 3.v.

LUFT, Lya. **O tempo é um rio que corre**. Rio de Janeiro: Record, 2014.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

MARTINS, Benedita Afonso. Memórias Pulsantes: Interdição, Conflitos, Ousadia... In: MARTINS, Benedita Afonso; LIMA, Wladilene de Sousa (orgs.). **Atos de escritura**. Belém: PPGARTES/ICA/UFPA, 2018. 340 p.

MOREIRA, Eidorfe. **Obras Reunidas**. Belém: Editora Cejup, 1989. 1. v.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A Cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.38, p.45-59, jan./jun. 2013.

RANGEL, Sonia Lucia. **Olho Desarmado**: objeto poético e trajeto criativo. Salvador: Solisluna, 2009.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes da criação**: construção da obra de arte. Vinhedo: Horizonte, 2006.

SOBRAL, Keyla Cristina Tikka. **Fluxo Norte**: sobre diários de bordo e cartografia poética de determinada produção de artes visuais na Amazônia. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Ciências da Arte, Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

TELLES, Narciso (org.). **Pesquisa em artes cênicas**: textos e temas. Rio de Janeiro: E-papers, 2012. p.138

**JOGOS TEATRAIS: Inclusão de alunos com deficiência intelectual no nordeste do Pará, a partir da concepção de Olga Reverbel.**

A proposição desta texto se deu a partir de minha atuação como docente na disciplina de Educação Física, com formação acadêmica na Universidade do Estado do Pará (UEPA), e pós graduações em docência no ensino superior, pela faculdade Pan americana (PAN), e em educação especial e inclusiva, pela faculdade DARWIN e, com formação acadêmica em graduação em artes visuais, pela Universidade Leonardo da Vinci. Tais experiências, tiveram início a partir do ano de 2009, na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), e Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Capanema PA, posteriormente, atuando como docente na rede privada, nos colégios; centro de ensino Destak e colégio Genius.

Em março de 2011, após aprovação em concurso público, na cidade de São João de Pirabas, dou início a uma trajetória de viagens semanais, as quais fazem parte da minha rotina até os dias atuais, atuando como professor do quadro de servidores da educação especial dessa cidade. Pois sou residente na cidade de Capanema-Pa, distante cinquenta e cinco quilômetros da referida cidade.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) nos deram um perfil do município de São João de Pirabas/PA como se segue:

Localiza-se na mesorregião do nordeste do Pará, microrregião do salgado, situado na costa do oceano atlântico. Sua área municipal abrange 705.542 Km<sup>2</sup>, com uma população estimada para o ano de 2019 em 23.045 habitantes, abrigando a mesma em aproximadamente 51% na área urbana, e 49% na área rural (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

O município de São João de Pirabas, onde desenvolvo minhas atividades docentes, conta com trinta e duas (32) escolas de ensino fundamental, pertencente à rede pública municipal e uma (01) escola de ensino médio, pertencente à rede pública estadual.

Durante esse percurso de docência, nessas redes de ensino, fui muitas vezes confrontado com dificuldades, precariedades e limitações da inclusão escolar, o que, rotineiramente, me trazia muitas inquietações se realmente o poder público exercia suas obrigações constitucionais acerca da manutenção na qualidade docente, para as práticas educacionais, dentro da política nacional de educação inclusiva. Visto que, a maioria desses centros de ensino não apresentavam as adequações necessárias e exigidas pela Constituição,

---

<sup>150</sup> Saulo Santos Tavares mestrando em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES-UFPA)

pois de acordo com a lei por lei A Lei 13.146 de julho de 2015, todas as escolas, sejam públicas ou particulares, devem aprimorar seus sistemas de ensino, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem a todas as pessoas com deficiência.

No entanto, para tentar sanar essas necessidades, surgem alguns projetos voltados a atender essa demanda de alunos PCDs, dentre esses, um que teve grande destaque no cenário regional, foi projeto CAEE, aplicado no município de Maracanã-Pá, como proposta do Prof. Lucival Nascimento de Souza, docente atuante nas causas relacionadas à educação especial deste município que, de acordo com Souza (2009, p. 25), no ano de 2008, “cerca e 250 alunos(as) regularmente matriculados no município, necessitavam de atendimento educacional especializado em todas as áreas”.

Após a solicitação de aprovação do projeto de lei, para regulamentação do CAEE, diversos profissionais de políticas de educação inclusiva daquele município, participaram das conferências nacional e estadual da pessoa com deficiência. A partir de então, passou-se a discutir uma forma de implantação do um projeto, para que viesse dar suporte a uma demanda de crianças e adultos PCDs do município. Assim, convidaram um grupo de profissionais da área da acessibilidade, inclusão, saúde e reabilitação para se discutir a criação de um projeto político e pedagógico (PPP), para dar suporte técnico ao projeto, por fim, no dia quatorze (14) de abril de 2009, as atividades tiveram início.

Com a divulgação do projeto, o Prof. Lucival passou então a ser convidado para apresentar as bases da sua metodologia em alguns municípios, foi então que surgiu o convite para sua palestra no município de São Joao de Pirabas, para um grupo de professores, que não só se interessaram pelo projeto, como também o divulgaram para a comunidade, que rapidamente manifestou interesse na criação de um centro que atendesse a comunidade, com serviços especializados, visando um melhor bem estar biopsicossocial para sua população de PCDs, pois, De acordo com Maia (2017, p. 13) somente na cidade de São Joao de Pirabas “existiam no ano de 2011, aproximadamente cem (100) alunos com deficiências intelectuais na rede pública de ensino.

De posse desses dados, deu-se partida para a discussão e regulamentação do projeto de lei n.º 010/2014 da criação do Centro de Atendimento Educacional, CAEE, com denominação de Rosimar Honório Palhiana, em homenagem a uma professora vitimada, fatalmente, em um acidente de motocicleta. A docente, segundo dados da prefeitura, dedicou dezoito anos de excelentes serviços na área educacional do município, sobretudo no

atendimento a pessoas com deficiência, sendo uma das principais referências do local nessa área de atuação.

O projeto veio como uma tentativa de sanar uma grande dificuldade que os professores das turmas regulares apresentavam para trabalhar com diversidade de situações encontradas no processo de inclusão, que vão da acessibilidade, comunicação, planejamento de atividades adaptadas, acrescentando-se a falta de recursos pedagógicos. Para tanto, foi necessária uma intervenção, por parte dos profissionais do CAEE, com capacitações, minicurso, oficinas e orientações individuais, para que, aos poucos, fosse acontecendo uma melhoria no processo de inclusão nas escolas do município de São Joao de Pirabas.

A implantação do modelo de atendimento proposto para o CAEE, se deu a partir de ações terapêuticas e pedagógicas, com atendimentos individualizados e/ou em pequenos grupos, a fim de potencializar o retorno esperado. Destaca-se também, a construção do PPP (projeto político e pedagógico), que visa uma interação maior com a família e comunidade, assim sendo, o CAEE, tem como premissa principal oportunizar um ambiente social, escolar, familiar e educacional de qualidade, haja vista que, o direito à educação é de todos, e um dever do estado.

A pesquisa, a ser desenvolvida no mestrado, é relevante, tanto para sociedade, quanto para a academia, à medida que, desvela o cotidiano das práticas pedagógicas utilizadas no CAEE, bem como expressivos resultados, mesmo levando em consideração as limitações do espaço físico, e os poucos recursos pedagógicos, haja vista que o pequeno prédio, localizado na Rua Plácido Nascimento, 266, São Joao de Pirabas-PA, 68719-000, é o único com atendimento dessas especificidades no município, portanto, atende a uma demanda de aproximadamente 180 (cento e oitenta alunos), segundo relatórios de matrículas no ano de 2019, nas mais diversas deficiências; físicas, cognitiva, psicológica e fonoaudióloga.

A temática central desse estudo, parte de algumas inquietações sobre respostas positivas obtidas no desenvolvimento intelectual dos alunos, quando são submetidos a uma metodologia baseada e norteadada pelo teatro, pois segundo Ferreira, (2010, p. 60) A arte, faz com que os alunos consigam uma melhor verbalização, desenvolvam habilidades por meio de atividades artísticas, e consigam adquirir um posicionamento social, possibilitando sua inclusão no meio que vivem.

De acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, são considerados alunos público alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

I- Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II-Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outras especificações.

III-Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009).

A lei 7853/89, em seu art. 3º define deficiência como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”.

A partir desta constatação, elegi os jogos de Olga Reverbel como metodologia principal da pesquisa, bem como para verificar sua relevância para uma melhor socialização, inclusão e interação de pessoas com deficiências intelectuais, prioritariamente, na cidade de São Joao de Pirabas, mas especificamente, no Centro de Atendimento Educacional Especializado, CAEE.

Através do jogo, a criança dinamiza as capacidades que decorrem de sua estrutura particular e realiza os potenciais virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser. Ela os assimila e os desenvolve, une-os e complica-os, em suma, coordena seu ser e lhe dá vigor (REVERBEL, 1997, p.35).

A escolha por Olga Reverbel se deu, principalmente, porque nas suas obras, ela atribuir ao teatro um papel na formação da personalidade e cultura das crianças e adolescentes. Papel esse que se encaixa perfeitamente nos propósitos pedagógicos trabalhados no Centro de Atendimento Educacional Especializado, CAEE, assim como na faixa etária que se tem como maior demanda, que são: crianças de cinco a onze anos e adolescentes de doze a dezesseis anos. A autora sugere ainda, em sua bibliografia, que se trabalhem temas de acordo com a faixa etária.

No CAEE, são desenvolvidas atividades com os seguintes profissionais: Fonoaudióloga, psicólogo, psicopedagogo, educador físico/artes, assistente social, terapeuta ocupacional e fisioterapeuta. Contudo, também é elaborado um trabalho de forma complementar com as seguintes atividades: visita domiciliar e escolar, atendimento psicossocial para alunos e comunidade, realização de atividades sócio educativas com temas diversos, drogas, sexualidade, DSTs.

O processo de inclusão, diferentemente do ensino tradicional, no qual todos os estudantes precisam se adaptar ao contexto vigente, visa transformar esse ambiente às

necessidades e especificidades do educando, buscando uma participação cada vez maior da pessoa com necessidade em todos os setores da sociedade, principalmente no ambiente escolar.

A pesquisa teve por objetivo principal demonstrar que as dificuldades dos educandos PCDs, vão muito além de suas deficiências, pois não são raras as situações que lhes são tirados os direitos que, constitucionalmente, eram para lhes estarem resguardados. Tais direitos vão além do direito de ir e vir sem dificuldades, pois em muitos momentos, são confrontados com situações de rejeição no próprio ambiente social e, principalmente, no ambiente escolar. Portanto, durante a pesquisa, foram utilizados recursos didáticos da disciplina de artes, por meio dos jogos teatrais de Olga Reverbel, como modo de inserção, inclusão, profilaxia e terapia para alunos com deficiências, sobretudo os com deficiência intelectual, pois, verificou-se que grande demanda de alunos com essas deficiências, está na região nordeste do Pará, região a qual está localizado o município de São João de Pirabas.

O centro de atendimento educacional especializado, (CAEE), atende em média 180 alunos, em dois turnos, matutino e vespertino. O local conta com 9 profissionais, assim distribuídos: fonoaudiólogo, 1, psicóloga; 1, assistente social;1, coordenadora pedagógica;1, educador físico/professor de Artes;1, psicopedagoga;1, diretora;1, secretaria;1, auxiliar de serviços gerais;1. Os atendimentos são realizados individualmente, e podem acontecer, semanalmente ou quinzenalmente, de acordo com as necessidades e demandas dos profissionais, no entanto, os alunos podem receber atendimentos de mais de um profissional, em situações em que se constata a necessidade.



\*cada parte do gráfico representa o número de alunos atendidos por cada profissional.

### Estado da Arte

Durante as leituras para elaboração da pesquisa, foram identificadas muitas referências sobre educação inclusiva, jogos teatrais, deficiência intelectual entre outras, porém, a maior predominância trata de estudos relacionados à modalidade normal de educação, assim, tornando o estudo em questão de grande relevância social para o meio pedagógico, principalmente na educação básica, pois vem a ajudar a suprir uma lacuna deixada por pesquisas relacionadas a pessoas com deficiências, haja vista que vem mostrar a importância de uma relação estreita dos jogos teatrais, sobretudo os descritos por Olga Reverbel, para uma maior socialização, inclusão e até mesmo terapia para PCDs. A escolha pelos jogos teatrais de Olga Reverbel se deu por um crescente e recente entusiasmo pela melhora na qualidade de ensino de alunos deficientes, portanto, existem inúmeras fontes de trabalho e pesquisa, que vão da inclusão de recursos tecnológicos, às tecnologias assistivas, as que utilizam materiais recicláveis para auxiliá-los. Nessa tendência, busco aliar os jogos teatrais como recurso pedagógico, a princípio para alunos da região do nordeste paraense.

Assim, se fez necessário um recorte de fontes documentais baseado no estudo de Jogos Teatrais: Inclusão de alunos com deficiência intelectual no nordeste do Pará, a partir da concepção de Olga Reverbel, com os seguintes descritores: Jogos teatrais, deficiência intelectual, Olga Reverbel, teatro na escola.

A fonte de levantamento de dados foi o Programa de Mestrado Profissional em Rede nacional em Artes (PROFARTES), Coordenado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que mantém as produções em seu banco de teses e dissertações, no seu site. A referida análise, reúne um recorte temporal de 5 (cinco) anos, de 2014 até 2018, em virtude do Programa ter iniciado em 2012... a referida fonte tem sua importância, pois agrega o maior número de IES em um só programa, em todas as regiões do Brasil e é a mais completa, no que se refere à pesquisa em artes, com produções de *strictu sensu* profissional.

Após análises dos dados, foram verificadas que em treze (13) dissertações continham estudos realizados sobre os descritores Jogos teatrais, deficiência intelectual, Olga Reverbel, teatro na escola.

Quadro 01- Distribuição por regiões

REGIÃO	IES	QUANTIDADE	TIPO DE PESQUISA
SUL	UDESC	2	DISSERTAÇÃO
SUDESTE	UFU (Uberlândia)	2	DISSERTAÇÃO
	UFSCAR	1	DISSERTAÇÃO
NORTE	UFPA	2	DISSERTAÇÃO
NORDESTE	UFMA	1	DISSERTAÇÃO
	UFPB	4	DISSERTAÇÃO
CENTRO OESTE	UNB	1	DISSERTAÇÃO

Após análise do quantitativo por regiões, verificou-se uma maior incidência de pesquisas na área na região nordeste, cinco (5) mais precisamente na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com quatro (4) pesquisas, seguido das regiões, Sul, Sudeste e Norte, com duas (2) pesquisas cada, e finalmente a região Centro Oeste, com uma (1).

Considerando as análises do levantamento de dados feito no programa PROFARTES, pode-se concluir que existem treze (13) pesquisas relacionadas a jogos para alunos com deficiência, contudo, não foi encontrada nenhuma pesquisa que faça uma relação direta entre os jogos teatrais de Olga Reverbel com a educação inclusiva.

No entanto, em alguns experimentos em sala de aula, alunos com deficiências intelectuais, foram submetidos a exercícios e jogos da referida autora, e foi percebido que houve um resultado satisfatório com relação à aceitação, bem como em respostas positivas após as atividades. Apesar de a autora não ter se debruçado em pesquisas com pessoas com deficiência, em sua biografia, tem inúmeros artigos e livros que fazem referências a esses alunos, como veremos a seguir, portanto, se faz necessário criar esse link.

Olga Garcia Reverbel, (nasceu em São Borja Rio Grande do Sul, em 1917, faleceu em Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2008). Teórica, autora e professora. Pioneira nos estudos e práticas das relações entre teatro e educação no Brasil e autora de diversas publicações sobre tema, Olga é considerada, nacionalmente, uma das precursoras do movimento conhecido como Teatro e Educação, alinhado às questões da cena e da educação contemporâneas, presentes nos debates sobre ensino de teatro.

Em 1936, na cidade de Santana do Livramento, Rio Grande do Sul, conclui os estudos de magistério e inicia carreira docente, ao conduzir uma classe de alfabetização. Posteriormente estabelecida em Porto Alegre, e transferida para o quadro docente do Instituto de Educação General Fores da Cunha, passa a lecionar a disciplina de teatro na educação, no curso de formação de professores.

Olga viaja para a França, em companhia do marido, o escritor, jornalista e correspondente Carlos Reverbel, em 1946. Em Paris, estuda dramaturgia e literatura na Université Paris - Sorbonne e é convidada a lecionar em cursos de graduação e pós-graduação. Na condição de observadora, acompanha o processo de trabalho de diversos grupos de teatro franceses, o que lhe possibilita aprofundar aspectos da prática teatral e desenvolvê-los na sala de aula.

No retorno a Porto Alegre, reassume as atividades docentes no Instituto de Educação General Flores da Cunha e, em 1956, cria um programa de formação de professores para a escola primária, o Laboratório de Teatro e Didática. O programa baseia-se na sua preocupação com a prática teatral tradicionalmente voltada às "festinhas de colégio", nas quais as crianças se expõem sem naturalidade, com vozes e gestos estereotipados, e fundamenta-se na convicção de que o teatro na escola deve partir da ação espontânea da criança. A experiência resulta no Teatro Infantil Permanente do Instituto de Educação - Tipie, uma agremiação de cunho didático, dirigida por estudantes do curso normal que se ocupam de todos os detalhes da encenação, desde o preparo até a apresentação. O Tipie incentiva a prática do teatro na escola em estreita ligação com as outras disciplinas, e anuncia espetáculos semanais nas colunas de teatro dos jornais de Porto Alegre, reunindo um público de crianças e jovens vindos de diversas instituições de ensino locais e de municípios vizinhos.

No ano da criação dos cursos de teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, em 1958, Olga integra a primeira turma de estudantes do curso de cultura teatral. Entre os aspectos de sua formação em artes cênicas destaca-se o permanente envolvimento com a dramaturgia do seu tempo. Envolvimento esse explícito de maneira diversa, mas, sobretudo, através da participação ativa em eventos teatrais e artísticos de expressão e importância tanto local quanto internacional, de palestras a espetáculos.

Olga passa a lecionar as disciplinas de evolução do espetáculo, improvisação e direção (teatro infantil), no curso de arte dramática da UFRGS, em 1969. Posteriormente, vincula-se à Faculdade de Educação da UFRGS, na disciplina de didática e prática de ensino de arte dramática e no trabalho com estudantes de 1º e 2º graus do Colégio de Aplicação da

UFRGS; e ao Instituto de Letras da UFRGS, nas disciplinas de literatura dramática e dramaturgia.

Nos anos 1980, alguns aspectos enfatizados na obra de Olga dão margem a críticas por parte dos seus contemporâneos, mas a avaliação contextual e o sentido de totalidade da obra tendem a minimizá-los, ou mesmo a convertê-los, em prol do dimensionamento histórico da sua contribuição.

Entrevistada pela revista Aplauso, em 2000, (então, com 83 anos) refere-se à decisão de mudar-se de Porto Alegre, onde vive ??durante 61 anos, para Santa Maria, Rio Grande do Sul, e justifica a escolha desta cidade pelas possibilidades de conviver com a família, receber amigos, apreciar o pôr-do-sol e ouvir música. Sobre os projetos para o futuro, comenta: "Sonho em escrever um outro livro. Já escrevi 18 e tenho um romance pronto, esperando para ser editado. Eu sonho também em ter bisnetos, a gente sempre sonha..."

## **REFERÊNCIAS**

BARBOSA, Ana Mae. **Arte educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BOAL, A. **O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BRASIL. 1997. Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 6.

BRASIL, Diretrizes Nacionais da Educação Especial na educação Básica. Brasília; MEC\SEESP, 2001.

CARDOSO, Maria Cecília de Freitas. **Adaptando o conteúdo utilizando grandes áreas curriculares**. Brasília: Corde, 1997.

GAUDERER, E. Christian. **Autismo – Década de 80: uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais**. 2. Ed. Almed, 1987.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. 17. ed. São Paulo: Editora Ática S.A., 1991.

READ, Herbert. **O Sentido da Arte**. 3. ed. São Paulo: Ibrasa, 1976.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas V: fundamentos de defectologia**. Madri: 1997.

SPOLIN, Viola. Jogos **Teatrais para a sala de aula**: um manual para o professor. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007.

VIGOTSKI, L.S. Psicologia da Arte. *In.* \_\_\_\_\_. **A arte como conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## A árvore. Da raiz as folhas. O sentido do vergar-se.

Silvia Luz<sup>151</sup>  
aivlispinheiro@hotmail.com

Belém, junho de 2019

Aos leitores,

Esse ato de escrevinhar convida-os a percorrer, por meio dessas linhas, a tentativa de me acompanhar no devaneio são de desenvolver um método de treinamento para atuantes de teatro, essa é a minha pesquisa de doutoramento.

Desde o primeiro contato com a literatura sobre treinamento com artes marciais, para o ator, compreendi o quanto esse universo me pertence, foi por meio do vocábulo *Kata*<sup>152</sup> que desvelei um universo caótico que é o treinamento psicofísico<sup>153</sup>. O *tatame* e a sala de treinamento é um espaço onde o caos se instala, para ressurgir no corpo de uma forma contínua, como um devir, enquanto artista marcial, preciso estar pronta sempre, independente do que vem depois, mesmo não sabendo o que virá, até chegar o momento da luta, da cena, a partir daí saberei o que fazer, o instante de agir.

Assim como no judô o treinamento estruturado intitulado *Kata Pessoal*<sup>154</sup> é longo e contínuo. O corpo é o espaço neste caminho em busca de uma organização, onde este tenha voz, emoções, sentidos, consciência e estivessem organizados em suas respectivas funções e estruturas, em organismo prontificado à expressão em cena. A partir desse estado psicofísico conceber a possibilidade do encontro do sujeito que atua e àquele que assiste.

O *Kata Pessoal* é um treinamento construído com os princípios do Judô, *Seiryoku Zenyu* (o melhor uso da energia), *Jita kioei* (Bem-estar e benefícios mútuos), *Ju* (princípio da suavidade) e *Koshi* (Energia) que corroboram com os princípios da Antropologia Teatral, equilíbrio, corpo dilatado, energia, equivalência, oposição e pré-expressividade.

---

<sup>151</sup> Doutoranda em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes – PPGARTES do Instituto de Ciências das Artes – ICA/UFPA e Artista marcial do Grupo Quintessência e do Grupo de Investigação do Treinamento Psicofísico do Atuante – GITA.

<sup>152</sup> São formas pré-organizadas de ataque e defesa no Judô. (PINHEIRO, 2012).

<sup>153</sup> Por psicofísico, “entende-se um domínio orgânico no qual o corpo e a mente são o (a) próprio (a) indivíduo atuante se opondo à afirmação cartesiana de uma mente que controla um corpo ou vice-versa” (PIMENTELDEALENCAR, 2003).

<sup>154</sup> Treinamento psicofísico aportado pela arte marcial Judô para atores de teatro (PINHEIRO, 2012).

Sistematizado, agora é partir para provar que este treinamento é um método<sup>155</sup> alicerçado com os princípios ditos acima e cumprir um relevante papel na pesquisa científica, pois chegou a um ponto de maturação onde essa experiência trazida da prática, agora organizada encontra-se à disposição de atores, dançarinos e a outros tipos de pesquisadores, restando agora aplicá-lo ao processo de criação de uma obra cênica, em que se primará por uma poética própria do atuante, onde ele descobrirá sua dramaturgia e encenação com o seu próprio corpo. Esse método aborda técnicas como um instrumento fomentador do vigor para a interpretação teatral e também o refletir sobre como este treinamento fomenta uma postura ética, a autonomia do ator e um ato criativo, não a superficialidade de “inventar” uma nova movimentação para determinada ação dramática, mas sim em fazê-la viva a partir da verticalização do mergulho em um código preestabelecido que repercute e vibra em todo o ser do atuante, transformando-o e também ao observador.

A proposta para os atuantes é um despertar pelo treinamento para o aprimoramento da atuação cênica, onde o corpo, sobretudo, seja orgânico, acionado por esse estado psicofísico, estando a serviço para o desenvolvimento e ampliação do campo expressivo do ator. O corpo em vida (BARBA, 1995) na cena é um dos objetivos da pesquisa em questão, pois parte da premissa que este é entendido como expressão do “si mesmo”. Para o teatro, o corpo é origem, mas também o meio e o fim onde tudo se manifesta o elemento central do estudo do atuante. Para a construção da personagem será usado o material adquirido no treinamento, a escolha se dará por uma determinada lógica, implícita ou explícita, que criará a coerência na linha das ações físicas<sup>156</sup>, da sequência.

Partir dessa concepção de personagem e que nos permite o como fazer alicerçado no Kata Pessoal, descobrindo novas inquietudes, aprimorando as já conhecidas. Temos uma estruturação técnica que significa a criação de um vocabulário, de uma “língua” própria à arte de ator. Na medida em que é codificada e estruturada gramaticalmente, ela se transforma num

---

<sup>155</sup> Todas as ciências caracterizam-se pela utilização de métodos científicos; em contrapartida, nem todos os ramos de estudo que empregam estes métodos são ciências. Dessas afirmações podemos concluir que a utilização de métodos científicos não é da alçada exclusiva da ciência, mas não há ciência sem o emprego de métodos científicos. Assim, o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (LAKATOS, 2010).

<sup>156</sup> Constantin Stanislavski (1863; Moscou, 1938) Diretor de teatro. Autor que primeiro organizou o conceito de ação física no teatro, interessou-se em investigar o processo de criação e composição do ator. Nomeou suas ações de “psicofísicas” para identificar a sua constituição: ações externas articuladas com os recursos internos. Segundo o pesquisador Matteo Bonfitto (BONFITTO, 2002, p.37), depois de Stanislavski, o conceito da ação física foi desenvolvido por vários outros autores. Apesar das novas considerações sobre esse conceito, sua estrutura que contempla a unidade corpórea psicofísica, foi mantida (id.ibid.)

léxico, utilizado pelo ator para “falar”. Depois de criada a estrutura, a técnica<sup>157</sup>, o passo seguinte é a criação propriamente dita.

Por isso acredito que o treinamento é uma via para a expressividade, pois sua estrutura possibilita uma energia que nasce de dentro para fora, na origem dos impulsos orgânicos. Ele é constituído de aquecimento, exercícios para ativar os músculos, rolamentos, saltos, técnicas de arremessos, formas de desequilibrar, andar, girar, mas a partir de então começaram a surgir inquietações e dúvidas: para quê praticar esse treinamento? O que queríamos com ele? Foi por meio dessas indagações que pude perceber que o treinamento por si só não me daria às respostas, logo decidi expandir a pesquisa com o objetivo de contemplar o processo de criação de um espetáculo, que partirá desse treinamento corporal para potencializar o ator como criador das ações físicas, da dramaturgia e da linguagem do mesmo. Interessa-me saber como criar com o corpo.

Não tenho como garantir um êxito em cena, mas tenho necessidade de experimentar e desenvolver por motivações pessoais e coletivas. Particularmente, sinto a necessidade de desenvolver um trabalho em que o atuante não se comporte da mesma maneira em que ele se comporta na vida real. Quero experienciar a energia do corpo extracotidiano<sup>158</sup> na cena, citado por Eugênio Barba.

Sobretudo, o que mais me acicatou foi à prática vivida na minha pesquisa anterior, já pontuada nesse texto. Os depoimentos dos atores relataram que o corpo deles se comportou de outra forma depois do treinamento, inclusive que não conheciam essa segunda natureza do corpo e que construíram estados de energia que fugia do entendimento racional. Talvez ampliando o treinamento encontremos respostas para nossas inquietações.

Apesar de eu partir de um método com princípios já experimentados e comprovados como eficiente no treinamento para atores, terei que percorrer um novo caminho, inserido em um novo contexto, com pessoas que trazem novas histórias, experiências e interesses e a arte marcial Judô. O que me alegra é saber que existe um legado para dar suporte à pesquisa, conceitos como “Pré-expressividade”, “Corpo dilatado e “técnicas extracotidianas”, “Energia”, “Presença e organicidade”, “Corpo mente integrados” e o próprio “Kata Pessoal”.

Mas, caros leitores no momento estou sentada diante de um monte de informações delirantes e que perturbam meu ser inteiro, o que fazer?

---

<sup>157</sup> Significa artesanato, um conhecimento técnico do nosso ofício. (RICHARDS, 2012, p. 6)

<sup>158</sup> Equilíbrio precário exige um esforço físico maior: mas é a partir desse esforço que as tensões do corpo se dilatam e o corpo do ator nos parece vivo antes mesmo que ele comece a *se expressar*. [...] Sua finalidade é uma situação de equilíbrio permanentemente instável. Recusando o equilíbrio “natural”. (BARBA, 2012).

Comecei a escrever cartas. Para quê?.....Eu ainda não sei. Para quem? Talvez para mim mesma, para colegas do meu grupo, de pesquisas diferentes. A primeira que mandei foi para mim, perguntando como funciona a relação entre mestre e discípulo no momento atual da pesquisa? A segunda enviei para a minha orientadora respondendo qual a imagem força da minha pesquisa de doutoramento e a terceira remeti para a Senhorita Porto tentando responder as indagações que ela me fez em momentos de orientações coletivas.

## CORRESPONDÊNCIA COM SILVIA LUZ

I

Silvia Luz a Silvia Luz

22 de novembro de 2018

Senhorita Luz,

Sinto não poder revelar o que de fato sei sobre a relação entre Mestre e Discípulo. O que sei dizer é que ela não é a mesma que eu acreditei ser. Acreditava na soberania total do mestre, onde o comparava com uma árvore que crescia verticalmente rumo ao horizonte, inatingível, sempre forte, sabedor de todas as coisas, com raízes imóveis.

Eu queria ser uma Mestre da arte que pratico - Judô, exatamente como os grandes mestres, assim acreditei por muitos anos. Mas, então veio um vento forte e me sacudiu a ponto de me fazer perceber que a relação entre Mestre e Discípulo que eu acredito, não é mais àquela de anos atrás, agora é outra. Descobrir que para ser Mestre terei que ser discípula sempre. Pois eu acredito nas coisas que não podem morrer nunca. E para isso

A semente nova tem fé.  
Ela se enraíza mais fundo  
nos lugares  
que estão  
mais vazios<sup>159</sup>

São esses lugares vazios que estão sendo habitados agora, pois eu nem sabia que existiam, mas estavam ali. Esse habitar me faz matutar sobre a relação do mestre com o discípulo. Onde cada semente nova tem um desafio de realizar o que os nossos antepassados não desencavaram. Mas antes de qualquer coisa é necessário aprender a adubar, a regar e deixar que a luz do sol ilumine o caminho dessas novas sementes para que nesse novo ciclo ela tenha consciência que crescerá rumo ao horizonte, mas que a necessidade de beber água a fará criar

---

<sup>159</sup> ESTÉS, Clarissa Pinkola. O jardineiro tinha fé: uma fábula sobre o que não pode morrer nunca. 1996. p. 5.

cavoucos subterrâneos e nesse cavoucar descobrirá que a árvore pode vergar e que esse ato é o recomeço de tudo. Descobrir com esse andarilhar de artista marcial, que não medito embaixo da árvore, eu sou a árvore e ela enverga e me revela a “Sabedoria das plantas: inclusive quando elas são de raízes, há sempre um fora onde elas fazem rizoma com algo — com o vento, com um animal, com o homem”<sup>160</sup>.

Cordialmente,  
Silvia Luz

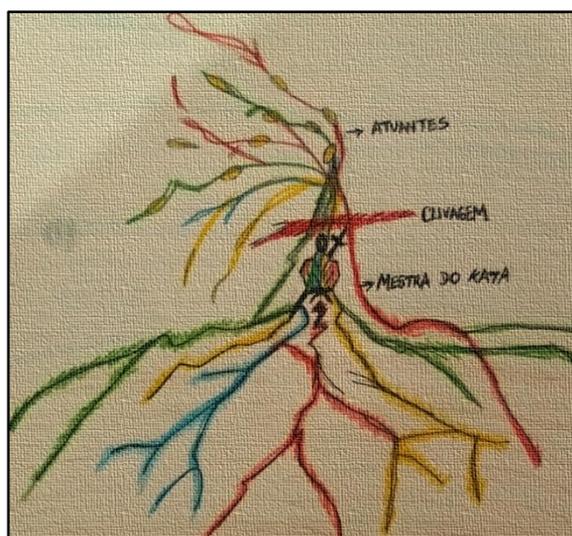


Figura 1. Árvore Devir – Diário de Bordo (Silvia Luz)

## CORRESPONDÊNCIA COM A SENHORA AMORIM DE ALMEIDA

II

Silvia Luz a Sr. <sup>a</sup> Amorim de Almeida

19 de março de 2019

Sr. <sup>a</sup> Amorim

**Cavouquei, cavouquei meus pensamentos e mesmo correndo o risco de atazanar teu juízo te mostro o desenho da minha imagem força que pediste na última aula. Na verdade, essa imagem foi criada no semestre passado, ela sempre aparecia nos meus rabiscos. Essa imagem é uma árvore com raízes imensas e a copa geralmente é menor que a raiz. Ela me cutuca, me influencia e cada vez que olho para o desenho ele me remete ao**

---

<sup>160</sup> Deleuze&Guattari, Mil-Platôs I

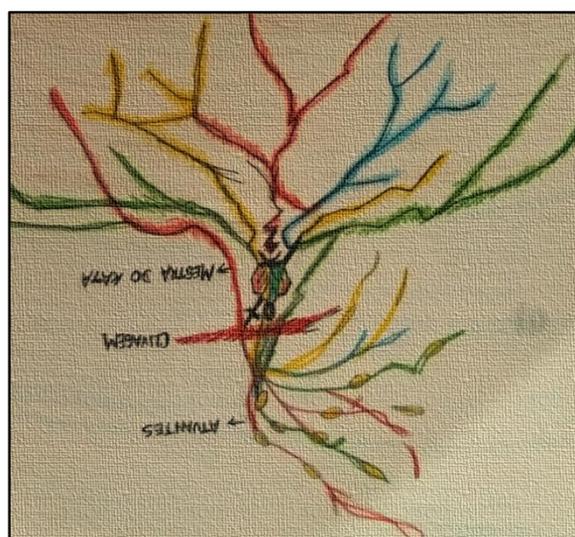
**meu caminhar na prática de Judô – arte que eu pratico há 29 anos – essa realmente é a imagem força da minha pesquisa, me fez perceber nesses anos de treinamento com o judô e bem menos com o teatro, que o treinamento é como uma árvore a qual podemos observar e aprender todos os dias, mas que esta árvore não tem raízes fixas, elas se movem.**

Nós artistas seguimos em algum momento de nossas vidas, o mesmo ciclo da árvore. Existem as Sementes que fazem brotar vida, as Raízes que ligam a terra, mas que de repente ascendem às alturas, revelando o desEquilíbrio – céu e terra.

Uma árvore cumpre seu ciclo, dá frutos e se doa para a vida. Gera vida por meio de sua existência, de sua doação contribui para que outras vidas cumpram seus ciclos. A árvore significa imortalizar, conhecer e saber. Ao observar meu desenho afirmo que estou diante da árvore da vida e ela tem múltiplas ramificações, porém, todas buscam e necessitam de Luz, ela se alimenta de luz. Aparentemente cresce em ascensão vertical, subindo em direção ao céu. Digo aparentemente, pois fui perceber que ela cresce mesmo é na Raízes e que seu tronco se curva quando necessário.

Sr. <sup>a</sup> Amorim não cochile, aproveite e pegue um cafezinho para saborear, sei que isso não é sono, é apenas vontade de ler mais. (pausa para uma goleta de café).

Sr. <sup>a</sup> Amorim se ainda estiveres aí, quero te contar uma experiência que eu fiz. Peguei o desenho da árvore e pus diante de mim de cabeça para baixo. Observei por breves minutos e pude desvelar a potência da árvore invertida, que para mim representa que a vida vem de cima e penetra a terra, mas no sentido inverso. Espia figura 2.



*Figura 2. Árvore Devir – Diário de Bordo (Silvia Luz)*

É iluminada pelo Sol tendo em conta que Luz é fundamental para o crescimento dos seres. Nesse momento deu um estalo na minha cabeça e lembrei da Sr. <sup>a</sup> Lima, àquela professora que ministrou a disciplina contigo semestre passado, pois ela disse que viu em minha pesquisa a metáfora da luz,...mas enfim isso é outro delírio. Então, depois dessa descoberta fui investigar sobre a tal da árvore invertida.

A árvore tem um caráter cíclico: vida – morte – regeneração. Cresce em posição vertical, perde as suas folhas e se regenera por incontáveis vezes, morre e renasce de modo cíclico. A partir do desenho dividi-la em três partes:

Raízes: atingem o universo subterrâneo e as profundezas

Tronco: está na superfície da terra.

Galhos e folhas: alcançam o ponto mais alto, atraídos pela luz solar

A árvore para mim é um lugar de tomada de consciência, de iluminação, mas também de suspensões míticas, de sacrifício, provação e às vezes suicídio, por isso a chamo de Árvore do Devir.

Ando fixando raízes....

Com afeto,  
Senhorita Luz

## CORRESPONDÊNCIA COM SENHORITA PORTO

III

Senhorita Porto a Senhorita Luz

08 de maio de 2019

Prezada,

Olha! Vou logo te dizendo que não sou muito chegada nesse negócio de treinamento. Mas ao te ouvir em nossas orientações, achei “simpática” a tua pesquisa, o tal do Kata Pessoal para a criação cênica. Bom, te escrevo para fazer algumas perguntas, pois falas muito da hierarquia entre Mestre e discípulo e isso me incomoda um pouco, pois na verdade tu vens disso, mas já não acreditas nisso, no sentido que o Mestre é inatingível ou que só ele pode chegar a determinado propósito. Na tua fala quando nos diz da árvore do Devir, dessa árvore que cresce para cima, mas que também cresce para baixo e que suas raízes crescem de forma rizomática, não posso deixar te fazer algumas perguntas. Vamos a elas:

1- Como a árvore chega ao chão?

- 2- O que a fez andar?
- 3- Quando surgiu a necessidade de vergar a árvore?
- 4- De onde tu vens?

Mana tu desfazes a hierarquia marcial quando a tua árvore cresce verticalmente, mas ela verga fragilizando a relação Mestre e discípulo. Isso para mim é o que tu acreditas existir nessa relação, não mais àquelas velhas histórias de hierarquias que não fazem nenhum sentido para ti nesse momento em que vives. Eu acredito que esse movimento que fazes ao entortar a árvore vai te dar o fio da meada. Basta que tu, nos diga como arar esse solo, nem que depois precisas rasgar as raízes para que elas se levantem e nasçam em outro lugar, mais uma vez questionando a posição do Mestre. Esse movimento ao meu ver arranha esse conceito tradicional de Mestre x Discípulo.

Esse recurvar que tu fazes aciona ideia de movimento, de ciclo. Ainda digo mais, aí tem semente de tubérculos e bulbos. O ato de irrigar e germinar. No kata Pessoal o que são essas sementes, tubérculos e bulbos?

Iluminadamente,  
Senhorita Porto.

SILVIA LUZ A SENHORITA PORTO

10 de junho de 2019

Estimada,

Eu recebi tua carta num momento devastador, mas como atualmente me reconheço como minha própria imagem força – árvore do Devir, com raízes grandes e rizomáticas<sup>161</sup>, assim escrevestes em tua carta. Mantenho-me a cada ventania enraizada e milimetricamente vergando. Tuas indagações são deveras primordiais para mim. A cada vergar/ceder é uma percepção diferente, mas como ainda estou no início desse novo caminho, que é a dialética do treinamento psicofísico para a criação cênica, pois até então havia caminhado até a construção do Kata

---

<sup>161</sup> Pesadelo do pensamento linear, o rizoma não se fecha sobre si, é aberto para experimentações, é sempre ultrapassado por outras linhas de intensidade que o atravessam. Como um mapa que se espalha em todas as direções, se abre e se fecha, pulsa, constrói e desconstrói. Cresce onde há espaço, floresce onde encontra possibilidades, cria seu ambiente. Se trata de ciência? Isso importa? São apenas agenciamentos, linhas movendo-se em várias direções, escapando pelos cantos, o desejo segue direções, se esparrama, faz e desfaz alianças. Chame do que quiser então: “*riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio*” (Deleuze & Guattari, Mil Platôs I).

Pessoal em si, que é o treinamento psicofísico fundamentado nos princípios e técnicas do Judô; ainda não sei te dizer como essa árvore chegará ao chão.

Mas, no entanto, posso afirmar que, o que a faz andar é o próprio treinamento psicofísico, pois ele a cada dia pede mais, no sentido de atravessar essa fenda que ainda existe entre ele e a criação cênica. Hoje já posso te dizer que farei a direção e a encenação do espetáculo que será desenvolvido pelo meu grupo de pesquisa Quintessência<sup>162</sup>, pois até então, tinha medo de enfrentar isso, acredito que bem aí surge a necessidade de dobrar, de fazer uma curva e perceber que para ser a Mestra do Kata Pessoal precisarei passar por um rito de passagem junto com o grupo. Entendes?

De onde eu venho a hierarquia é sempre muito presente, faz parte dos rituais das artes marciais, mas eu também acredito nesse potencial hierárquico, mas não no sentido que para ser a Mestra do Kata eu tenha que apenas crescer verticalmente, como um samurai em seu código de honra, que caso falhe em sua missão, terá que cometer suicídio. Pelo contrário são nessas dobras que paro e percebo possibilidades de mudanças de crescimento também de forma horizontal e que “falhar” é um aprendizado que me faz crescer para baixo, para minhas entranhas rasgando minha carne.

O kata hoje é uma reserva de energia retroalimentada pela minha ação de envergar e de subir de novo, deixar que as partículas da árvore entrem ressonância com a minha, a tua, a nossa. Preparo o solo, finco as raízes, mas elas mesmas se fixam se movem, renascem e quando levantam, arrancam a si mesmas. Descobri que minha árvore se desloca, anda, explode em outras direções. A árvore andante caminha deixando raízes que se ligam, confundem e se espalham e assim outras vão nascendo e quando ela muda, sai do meu domínio. A árvore é a ligação entre o céu, terra e submundo. Suas folhas crescem em direção ao céu, enquanto seu tronco relaciona-se com a terra. Suas raízes, por fim, encontram-se no submundo, mergulhadas de dúvidas.

Nesse descontrole das raízes que crescem aprendi a ouvir as árvores. Elas falam constantemente, mesmo silenciosamente, se comunicam usando sons, aromas, sinais e vibrações. Se relacionam naturalmente conectados com tudo que existe, incluindo você Senhorita Porto, que não é chegada a esse tipo de treinamento.

Interessante que passei a vida inteira querendo ser a copa da árvore - fazendo um contraponto com o judô, sempre treinei para ser faixa preta e quando cheguei lá, percebi que minha base segura era ser faixa branca sempre -, mas só hoje percebo que as raízes vivem no mundo subterrâneo trabalhando com fungos para mover água, carbono e nutrientes entre as

---

<sup>162</sup> Núcleo de Treinamento Psicofísico em Artes Cênicas, fundado em agosto de 2010, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup>. M.<sup>a</sup> Silvia Luz e atualmente é composto por quatro atuantes.

árvores de todas as espécies, que a sabedoria é não saber, é apenas a existência. Elas dialogam por meio dos tempos e nos oferecem uma sabedoria silenciosa que é o ato de amar. (o Amor) "a condição biológica que é a base da humanidade."<sup>163</sup> Senhorita Porto delirei mesmo. Então, envergo mais um pouco e quero apenas sentir o vento em meu tronco e deixar ir.

Dizem que não podemos mudar o tempo, mas posso mudar o jeito de me adaptar a ele. Sou como a árvore do salgueiro que se verga na tempestade, enquanto seus galhos e folhas balançam com o vento, sutil como a pele de um recém-nascido. Depois que a tempestade se acalma ergue-se novamente e brilha mais uma vez pelo reflexo da luz do Sol.

Senhorita Porto não vá embora, leia só mais um pouco. Sei que não curte esse papo de treinamento psicofísico para atores de teatro, mas....

Acredito ser essa mesma Luz que conduziu a encenação da tua pesquisa, lembra? – a do Amor. Ao mesmo tempo que desvela sua fraqueza e muitas vezes destruído pela tempestade, os galhos desentortam saltitantes; erguem-se e recomeçam o ciclo da vida.

Assim como a árvore do Salgueiro, vergo-me a cada brisa, a cada fio de luz. Recomeçar e redescobrir a consciência desse Ceder para vencer<sup>164</sup>, pois a sobrevivência depende de nossa habilidade para mantermos nossa ligação com o tronco da árvore, aqui o tronco da árvore é o próprio Devir, nunca imitar, nem se conformar com um modelo, seja de justiça ou de verdade.

Este Devir é um eterno vento que sopra a me desacomodar e quando acostumo com ele, lá vem outra rajada a me soprar mais e mais, quase a me quebrar, arrancando-me de meu lugar conhecido e dominado fazendo-me acreditar que será permanente; mas minhas raízes teimam em cavoucar cada vez mais fundo, mais para baixo brotando cavoucos e às vezes para cima procurando a Luz que me enverga e me faz andarilhar. Noutras situações o vento é calmo e a calma parece reinar, apenas parece. É preciso acostumar-se com o vento que sempre sopra, ter atenção vigilante é o nome do jogo, viver o aqui e agora.

Tenho consciência de que minha sobrevivência depende de minha habilidade para manter a ligação do tronco da árvore, aqui o tronco da árvore pode ser comparado ao Sol, que é a metáfora que me conduz. Caminho para onde houver um fio de luz, é lá que minhas raízes renascem.

---

<sup>163</sup> Maturana. Humberto. A Ontologia da Realidade, p. 186. 2002.

<sup>164</sup> A lenda japonesa fala de um salgueiro e de uma cerejeira no inverno. Os galhos da cerejeira quebravam tal qual fósforos sob o peso da neve, enquanto que o salgueiro, flexível, cedia e fazia a neve escorregar, não dando a chance de pressioná-lo. Este é o princípio do Judô: 'Ceder para Vencer'. Texto original extraído do site: [www.pdcincho.onegaibr.com](http://www.pdcincho.onegaibr.com)

Por muito tempo queria crescer só para cima, alcançar os raios solares. Acreditei no crescimento humano por essa lente. Então lutei por muitos anos para que minhas raízes crescessem fortes e resistentes capazes de sustentar qualquer tempestade para que chegasse a Luz. Mas esqueci nesse caminhar para cima, de olhar em outras direções, nada enxergava, pois só olhava para cima.

Até que fui esgaçada pelo vento e meu tronco foi vergando devagar e voltei o foco para baixo, para dentro de mim, minhas raízes. Então, pude perceber que já havia crescido incessantemente para baixo, com raízes profundas e quanto mais baixo eu ia, mais escuro ficava. Na escuridão esbugalhei os olhos para procurar a tão sonhada luz e nada via. Cavoucava cada vez mais fundo e deparei-me com um brilho que refletia embaçadamente em meus olhos, um fiasco de luz! Uma gota de água no cavouco mais profundo invadiu minhas raízes e me fez ver aonde eu tinha chegado. Senhorita Porto ainda estás aí? Não se vá!

Vergar e desenvergar e voltar a verticalidade sendo outra, ou nem voltar. Nessa primeira arranhada aprendi que um verdadeiro Mestre é seu próprio discípulo e vice-versa. Esse é o vigor para não quebrar, preciso ser flexível para superar o rígido.

Só para terminar, de tanto escarafunchar para te escrever essa carta encontrei aqui na Amazônia e no Museu Emílio Goeldi uma árvore andante. Acreditas? Sei que é difícil imaginar uma árvore andando de lá para cá. Mas tem a espécie *Socratea exorrhiza* conhecida como “Palmeira Andante”, ela anda. Sabia? A cada ano essas árvores são capazes de se deslocar por até 20 metros. Ela é mais comum na América Central, mas ela chega até a bacia do rio Amazonas, já em território brasileiro e de tanto andarilhar chegou em Belém do Pará. Ela caminha em busca de melhor solo e mais luz solar, com isso veio dar cria próximo a Baía do Guajará.

O caminhar é lento, assim como o da árvore do Devir, mas constante, costumam andarilhar de dois a três centímetros por dia. Esse caminhar acontece, pois nascem novas raízes, que vão nascendo a pequenas distâncias das antigas e esse andarilhar se dar em busca da luz do sol e com isso ela verga e vai embora. Quando as raízes velhas apodrecem, todo o tronco é deslocado junto às raízes novas. Como o corpo do artista marcial quando se desloca no espaço.

Por mais surpreendente que isso possa ser, infelizmente essas árvores não conseguem se deslocar rápido o suficiente para fugir do desmatamento.

Ela cresce acima de 12 metros e é da família *Arecaceae*. Sua luminosidade de meia sombra e sol pleno, tem um ciclo de vida perene, aqui é nativa da floresta amazônica, devido à

forma do tronco e raízes da planta que lhe dão um visual curioso. Tem a copa leve, com folhas pinadas, de aspecto plumoso e cheias, de cerca de 2 metros de comprimento, assim suas raízes também. Ver figura 3.



*Figura 3- Imagem da Internet- <https://ciclovivo.com.br>*

Nossa imaginação nos faz ter a impressão de que essas raízes atuam como pernas, erguendo e movendo o tronco adiante no terreno. Eu acredito que ela realmente ande pelo terreno, em busca de luz, para fugir da sombra de uma outra árvore por exemplo. Mas Senhorita Porto é claro que ela não se levantaria e sairia por aí caminhando. Certo? A teoria é de que o lado mais iluminado produziria novas raízes, enquanto que o lado no escuro, poderia perder algumas. No total de sua vida, ela andaria no máximo um metro.

Deves estar perguntando, o que tem haver essa árvore andante com a tua árvore Silvia? Pois é, escuta aí, quando levei a árvore do Devir como minha imagem força para a sala de aula surgiu por meio da observação da imagem a história dessa árvore andante. Muitos colegas disseram que tinha tudo haver, então fui pesquisar e descobrir que minha árvore além das raízes rizomáticas, ela também anda.

Por muito tempo deixei a rigidez da hierarquia me limitar e às vezes me machucar, sem me dar conta que o vergar é sábio e necessário, é preciso aprender com as árvores. Vergar é uma forma de inteligência. Ceder para encontrar novos caminhos, esse é um dos princípios do judô.

EIIIIIII PSIUUUU!!!! Ainda estou na investigação do que são essas sementes, tubérculos e bulbos no Kata Pessoal. Vou perambular nesse caminho e quem sabe brevemente te responder.

Espero receber inúmeras cartas para que possamos cada vez mais vergar, encurvar, dobrar. Não sei dizer, mas queria que leses em voz alta esse texto para mim:

## Árvore

Um passarinho pediu a meu irmão para ser sua árvore.  
Meu irmão aceitou de ser a árvore daquele passarinho.  
No estágio de ser essa árvore, meu irmão aprendeu de  
sol, de céu e de lua mais do que na escola.  
No estágio de ser árvore meu irmão aprendeu para santo  
mais do que os padres lhes ensinavam no internato.  
Aprendeu com a natureza o perfume de Deus.  
Seu olho no estágio de ser árvore aprendeu melhor o azul.  
E descobriu que uma casca vazia de cigarra esquecida  
no tronco das árvores só serve pra poesia.  
No estágio de ser árvore meu irmão descobriu que as árvores são vaidosas.  
Que justamente aquela árvore na qual meu irmão se transformara,  
envaidecia-se quando era nomeada para o entardecer dos pássaros  
E tinha ciúmes da brancura que os lírios deixavam nos brejos.  
Meu irmão agradecia a Deus aquela permanência em árvore  
porque fez amizade com muitas borboletas.  
Manuel de Barros

Uma árvore sabe o que quer, hoje quero alargar minha copa para absorver os raios solares, prolongar rizomaticamente minhas raízes para abraçar tenramente a terra, quero ser esse Devir-árvore.

Carinhosamente,

Silvia Luz

## REFERÊNCIAS

- A.A. **A perda de si**: cartas de Antonin Artaud. Seleção, organização e prefácio de Ana Kiffer. Tradução de Ana Kiffer e Mariana Patrício Fernandes. Rio de Janeiro: Rocco, 2017, 174 pp. (m.a.r.g.i.n.á.l.i.a)
- BARBA. E. e SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator**: dicionário de Antropologia Teatral. Campinas: Hucitec, 1995.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. 1995-1997. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34. 715 pp.
- ESTÉS, Clarissa Pinkola. **O jardineiro tinha fé**: uma fábula sobre o que não pode morrer nunca. 1996. p. 5.
- KANO, Jigoro. **Energia mental e física** / Escritos do Fundador do Judô/ *Jigoro Kano*; com uma introdução de Yukimitsu Kano; compilado por Naoki Murata; traduzido para o inglês por Nancy H.Ross; com tradução para o português por Wagner Bull. São Paulo: Pensamento, 2008.
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- MATURANA, H.R.; VARELA, F.J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- PIMENTEL DE ALENCAR, Cesário A. As artes marciais utilizadas no treinamento para o começo da partida do(a) atuante. **Revista Digital Art &**, ano II, n. 2, out./2004. Disponível em: <http://www.revista.art.br/>. Acesso em 10/12/2011.
- PINHEIRO, Silvia do Socorro Luz. *Kata Pessoal*: treinamento psicofísico para atores/bailarinos por meio do judô. 2012. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Arte, Belém, 2012. Programa de Pós-Graduação em Artes. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/7616>>.
- STANISLAVSKY, Constantin. **A preparação do ator**. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. Disponível em: <https://ciclovivo.com.br>. Acesso em 7/05/2019.

## RUMINANDO O ATO DE PESQUISAR

Stéfane Cristine Luz Freire Silva<sup>165</sup>

[stefane.clfs@gmail.com](mailto:stefane.clfs@gmail.com)

O mestre que caminha à sombra do templo, rodeado de discípulos, não dá de sua sabedoria, mas sim de sua fé e sua ternura.

Gibran Khalil Gibran

Ainda muito pequena, aos dois anos, comecei a cantar. Aprendi sozinha a letra completa da música *Nuvem de lágrimas*, composição de Paulinho Rezende e Paulo Debétio, uma das músicas mais tocadas pela rádio na época. Eu ainda não conhecia o significado das palavras, mas podia senti-las. As palavras escritas, cantadas, lidas conduziram minha vida e formação profissional, por isso, a escolha da docência por meio da linguagem musical, que tocou desde muito cedo minha alma.

A opção de estudar alguma área dentro das Artes (Música), diferentemente de outras profissões de maior prestígio, não é fácil. Quando, além de ser um profissional das Artes, o indivíduo opta por ser professor, a situação se torna ainda mais delicada e exige inteligência emocional e muita coragem. Após concluir o curso, a cobrança dos outros reforça a sua (quase todo artista é insatisfeito por natureza, possivelmente por buscar perfeição), talvez por ter escolhido uma área tão desvalorizada nacionalmente, busca êxito em tudo, pois necessita o tempo todo comprovar a si mesmo e aos outros que “valeu a pena”.

Como o professor/profissional de Artes trabalha no que gosta, é mais feliz do que a maioria, o que, normalmente, dificulta o seu trabalho, porque além da alegria, seu trabalho é visível, pois não existe trabalho artístico que não salte aos olhos. Se esse é o dilema de muitos professores de artes, artistas-docentes-pesquisadores, eu não sei, mas é o meu. E este trabalho não trata apenas das rosas, mas dos espinhos, estruturas de tão importante função.

Nestes nove anos de docência, atuei em distintos ambientes educacionais. Primeiramente, no projeto social na *Banda Sinfônica Bom Jesus de Matosinhos*, na cidade de São João del Rei – MG, em que lecionei canto coral infantil. Também fui professora de Canto

---

<sup>165</sup> Mestranda em Artes, pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES) da Universidade Federal do Pará. Especialista em Ensino de Artes pela Universidade Cândido Mendes. Graduada em Licenciatura em Música com Habilitação em Canto Popular pela Universidade Federal de São João del Rei.

Popular no Programa de Extensão *Vivências musicais*, na Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), ambas atuações, ainda durante a graduação em Licenciatura em Música, com Habilitação em Canto Popular pela UFSJ.

Após concluir a graduação, retornei à minha cidade natal, Lavras-MG, onde fui professora de *Musicalização Infantil e Percepção Musical*, na Escola de Música de Lavras (EmLavras). Durante este período, decidi alçar voos maiores e, então, optei por trabalhar como professora substituta no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia, do Mato Grosso (IFMT) Campus Confresa, em Confresa-MT. Durante este período, realizei alguns concursos públicos e fui aprovada no Instituto Federal do de Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) Campus Cametá, no município de Cametá, em que sou docente desde 2017. Ao chegar no Campus Cametá, percebi o cenário que relato nesta pequena composição escrita:

### **Portas**

A porta está trancada.

Procuro a saída,  
mas há 39 portas trancadas.

Onde está a chave?

Falo.

Nada.

Elas não ouvem,  
ou não entendem o que digo?

Tento tocar,

Uma a uma...

Nada.

Não sentem?

ou o toque é insignificante a elas?

Sons,

ruídos,  
caras de tédio.  
Peço silêncio.  
Me enfrentam!  
(...)

Passam-se cinquenta minutos.

Peço ao leitor que permita-se envolver no plurissignificativo universo da poesia e crie suas próprias analogias com as portas e o espaço da sala de aula, pois, apesar do imenso amor à escrita, não sou poeta, escrevo o que deveras sinto. As portas podem estar trancadas, abertas, semiabertas, emperradas e, ainda que as alcance se não fizer sentido a elas, não haverá sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Pode-se pensar que a própria docente também é uma porta em qualquer dos estados mencionados e/ou outros que o leitor tenha imaginado. Não me incluo diretamente no poema porque a imagem-força dessa pesquisa são os estudantes, pois são eles que inspiram minha prática docente e, de acordo com Paulo Freire, não se pode falar de educação sem amor.

Segundo o dicionário Houaiss, porta significa “abertura em parede para permitir entrada ou saída (...)”. (HOUAISS, 2011, p.743). Conforme o dicionário Michaelis online (2019), porta possui algumas definições como “estrutura específica para fechar a entrada para a parte interior de algo (...), abertura de pequena largura que estabelece comunicação entre mares”.<sup>166</sup>

Nesse contexto iniciam-se as perguntas que movem o problema de minha pesquisa: Como alcançar o cerne? Como chegar a esse estreito e conectar-me a esse mar de possibilidades que está fechado? Qual a música que me toca que te toca? E assim,

Sem ter programado, a gente para pra pensar.  
Pode ser um susto: como espiar de um berçário confortável para um corredor com mil possibilidades. Cada porta, uma escolha. Muitas vão se abrir para um nada ou para algum absurdo. Outras, para um jardim de promessas. Alguma, para a noite além da cerca. Hora de tirar os disfarces, aposentar as máscaras e reavaliar: reavaliar-se (LUFT, 2011, p. 230).

A partir desses questionamentos, propõe-se um trabalho de pesquisa que se dedique a pensar, olhar, mergulhar, desnaturalizar e ressignificar minha prática docente. Ao analisarmos,

---

<sup>166</sup> **Dicionário Michaelis Online.** Editora Melhoramentos, 2019. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/porta/>>. Acesso em 1 mai. 2019.

brevemente, o contexto da educação musical no Brasil, percebemos que esta, no âmbito da Educação Básica, apesar de ser considerada essencial em determinados momentos da história nacional e, em outros, retirada do currículo, sempre esteve compreendida como parte integrante do componente curricular da disciplina Artes.

As inúmeras mudanças proporcionadas pelo amplo acesso às tecnologias da informação fizeram com que nós docentes que, ordinariamente, nos preocupávamos com atualizações pedagógicas e melhoria de nossa prática docente, iniciássemos um novo processo adaptativo, pois, evidentemente, o cenário educacional mudou, mas o ambiente escolar se mantém idêntico desde o século dezenove.

Diante desse panorama, a maior dificuldade é a realização de aulas que mantenham os estudantes motivados a participar e aprender. Desse modo, estima-se no desenvolvimento da pesquisa, *A música que me toca: um mergulho no processo de aprendizagem dos estudantes do IFPA Campus Cametá*:

a) Pensar

Segundo Deleuze (2005, p. 124) “é experimentar, é problematizar.” Para Bondía:

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (BONDÍA, 2002, p. 21).

Conforme Lia Luft (2011) pensar é um ato transgressor, é o caminho da própria reinvenção. Nesse sentido, o pensar nessa pesquisa será constituído em ato criativo, ação experimentação, que surge da “necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar” (DELEUZE, 2000, p. 240).

b) Olhar

Fiquei vendo meu rosto no espelho. Olhei meus olhos. Olhando e sendo olhado – uma coisa afinal irrefletida, um eixo de aço, lava de um vulcão sendo expelida, nuvem infundável.

O olhar. O olhar (FONSECA, 2011, p. 644).

Será necessária a construção de um olhar que se faz e se deixa fazer nas entrelinhas, o que é visto e o que não é. O olhar de pesquisador-estrangeiro que desconfia do que acredita saber, olhar estrangeiro para si mesmo e para o contexto em que pesquisa (ZAVELLA, 2012). “Olhar o outro e ao mesmo tempo de fazer-se ver, de observar-se enquanto que se é observado” (ZAVELLA, 2012, p.170) Estar disponível a buscar

um olhar social e historicamente produzido que entrevê não o real em si, mas este sob o prisma de sua refração. Eis o motivo pelo qual se faz importante não se conformar com o que os nossos olhos veem, mas sim dilatar suas possibilidades, confrontar a rigidez do músculo ocular, esgarçar a abertura enrijecida que seleciona luzes, ângulos, dimensões para ampliar as condições de ver, sempre mais e mais (ZAVELLA, 2012, p.170).

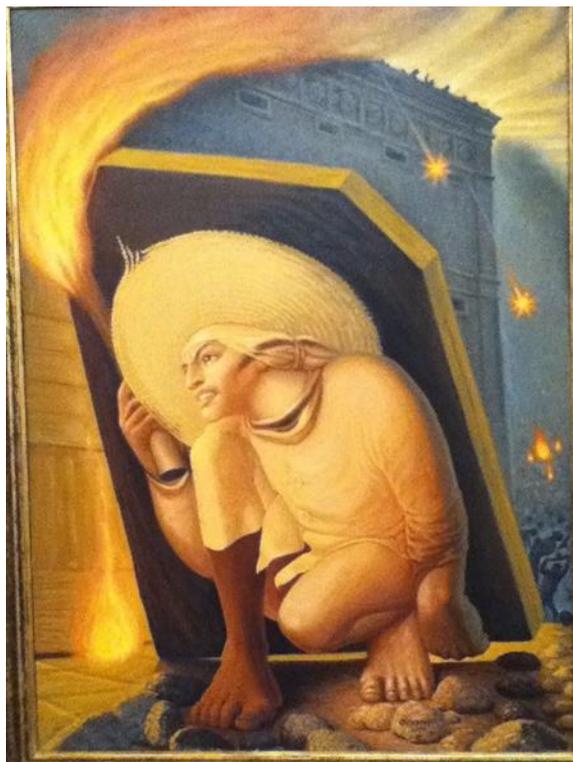
#### c) Mergulhar

Afundar, imergir, submergir no líquido cotidiano que envolve os estudantes, na música, na cultura, no universo em que estão inseridos. Iniciarei em mergulho livre, até alcançar todas as portas-estudantes e, então, seguiremos num mergulho dependente em zonas mais profundas, todos trabalhando mutuamente, até chegarmos a um mergulho autônomo. As roupas de mergulho serão adotadas conforme a profundidade dos mergulhos, assim como serão necessários treinos e muito espírito de equipe, até aprendermos a controlar os efeitos da pressurização e despressurização e, ainda que as atividades de mergulho alcancem profundidades relativamente rasas, mesmo com roupas de mergulho da melhor tecnologia, nem sempre é possível alcançar todos os ambientes. Mas, os ambientes alcançados certamente trarão proximidade aos pesquisadores.

#### d) Desnaturalizar

A prática e o pensamento quem com o decorrer dos anos, por muitas vezes se enquadra, empoeira e acaba se acomodando no lugar comum. O filósofo e historiador Leandro Karnal afirma que tudo o que é agradável a nós, nos engana, pois traz conforto e, conseqüentemente, nos conduz à mediocridade.

É preciso pesquisar através da manutenção da dúvida do que se vê, “suspeitar da naturalidade dos objetos, das relações, das formas de ser; estranhar o cotidiano e suas obviedades inquestionáveis; exercitar o olhar crítico, deslocando o foco do habitual ou desfocando (...)” (PRADO, 2012, p. 710). Mas, principalmente, é essencial que o processo de desnaturalização seja desafiador e nos retire de nossa zona de conforto.



A arte da metamorfose – Octávio Ocampo

Após caracterização dos verbos, como condutores da pesquisa, o leitor possivelmente formulou, até o momento, inúmeras interrogações de como a presente proposta será executada, abarcando todos os fatores mencionados. São essas dúvidas moventes que conduziram a esta pesquisa. Mas uma inquietação maior ainda assola, pois a meta que estimamos alcançar consiste no próprio ato de ressignificação, com toda a potência e força que tal verbo possui.

e) Resignificar

Como ressignificar? Como mudar a própria percepção? Como modificar a percepção do outro? Por meio da transformação. O poder transformador da arte pode alterar a percepção de mundo de um indivíduo e não é necessário ser um artista genial para que isso ocorra, é preciso apenas permitir, permitir-se, permitir ser.

Conforme Bondía “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. (BONDÍA, 2002, p.21).

De acordo com Dewey:

A sucessão de feitura no ritmo da experiência confere variedade e movimento, protege o trabalho da monotonia e das repetições inúteis. As vivências experimentadas são os elementos correspondentes no ritmo e proporcionam unidade; protegem o trabalho da falta de propósito de uma mera sucessão de excitações. Um objeto é peculiar e predominantemente estético, gerando o prazer característico da percepção estética, quando os fatores determinantes de qualquer coisa que se possa chamar de experiência singular se eleva muito acima do limiar da percepção e se tornam manifestos por eles mesmos (DEWEY, 2010, p.140, 141).

Para Heidegger “fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo”. (HEIDEGGER, 1987, p.143). Esse processo de ressignificação ocorrerá por meio do diálogo entre professora e estudantes, do reconhecimento e respeito aos seus saberes e da valorização do cotidiano em que os estudantes estão inseridos.

Não há como pensar em música, sem pensar em escuta, sem pensar no ato de ouvir a que nós educadores musicais chamamos de apreciação musical. Todo esse processo de pesquisa será pautado na escuta dos sons, ruídos e do próprio silêncio que nos diz sempre tanto. É essencial que tanto professora, como estudantes se dediquem à escuta, porque o universo ao nosso redor é sonoro e, como diz Schafer (1986), a música não está somente nos sons harmonizados musicalmente, estamos todos numa grande paisagem sonora e de acordo com Arantes:

Não se habita o mundo da mesma forma quando nos pomos a escutar o silêncio da noite, o farfalhar do vento nas folhagens, as ondas do mar quebrando nas praias ou a gaiivota revolvendo a areia, ao final do dia, para dali catar algum resto esquecido e depois, em voo preciso, se afastar lentamente, como quem tem preguiça ou apenas não tem pressa para acompanhar o pescador em seu barco mar adentro (ARANTES, 2012, p. 91).

E, conforme Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2002, p. 14).

## REFERÊNCIAS

- ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Escutar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci. (Org). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade de Barcelona, Espanha, 2002.
- DELEUZE, G. **Foucault**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. Jo Ann Boydston (Org). Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes – Selo Martins, 2010.
- Dicionário Michaelis Online**. Editora Melhoramentos, 2019. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/porta/>>. Acesso em 1 mai. 2019.
- FONSECA, Rubem. **Romance negro e outras histórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- HEIDEGGER, Martin. **La esencia del habla**. In:\_\_\_\_\_. De camino al habla. Barcelona: Edicionaes del Serbal, 1987.
- LUFT, Lia. **Pensar é transgredir** [recurso eletrônico]. 14ªed. Rio de janeiro: Record, 2011.
- PRADO, Kleber. Desnaturalizar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci. (Org). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- SCHAFER, Murray. **The thinking ear: complete writings on music education**. Toronto: Arcana Editions, 1986.
- VILLAR, Mauro de Salles (Ed.). **Dicionário Houaiss Conciso**. Instituto Antônio Houaiss (org). São Paulo: Moderna, 2011.
- ZANELLA, Andréa Vieira. Olhar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci. (Org). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

## EM BUSCA DE UMA ESCRITURA PALHACESCA



Palhaça, atriz, professora, produtora cultural, integrante do grupo Palhaços Trovadores, doutoranda em Artes pelo PPGARTES UFPA (orientanda da Profa. Dra. Ivone Xavier) e amante assumida de café.

SUANI TRINDADE CORRÊA  
suani0707@gmail.com

Tantos pensares, tantos devires ao traçar as primeiras linhas dessa escritura, ora apresentada como um artigo, contudo advirto que estas breves linhas não seguem uma escrita acadêmica mais tradicional, se assim posso e ousar dizer. Disponho-me a brincar com a escrita, numa diversão com os efeitos gráficos do *word* ou mesmo com o meu devir-palhaça-pesquisadora; brinco com as cambalhotas de meu pensar artístico-teórico. Sobre essa escrita, enveredo por um traço mais ensaístico, de um poema, de um conto; traço um tom mais pessoal, informal...

# Brincar Brincar

Verbo intransitivo

1. DIVERTIR-SE, folgar: “As crianças gostam de brincar”.
2. Zombar, escarnecer: “Não brinques comigo”.
3. Proceder levemente: “Não se brinca com coisa tão séria”.

Falando em escrita, para alguns, o pontapé inicial é mais complicado. Como iniciar de forma sagaz, criativa o texto? Sobre o quê escrever? Como capturar o leitor desde a primeira linha, aguçando nele a curiosidade sobre seu texto, tornando-o ávido e viciado em suas linhas, esperando os passos seguintes, conduzindo-o nas trilhas que virão.... Não sei, ainda não tenho a resposta,

*mas à la Mallarmé, eis que lanço os meus dados; lanço-me ao acaso, às fugas, aos abismos*

Gaglianone (2015):

Stéphane Mallarmé (1842-1898) inaugurou questões e possibilidades para a poesia, tão profundas, que ainda não plenamente decifradas pela crítica literária contemporânea. Precursor da poesia concreta, influência decisiva para os poetas futuristas e dadaístas, Mallarmé é, sobretudo, conhecido como um escritor cuja prosa e poesia primam pela musicalidade e experimentação gramatical.

Voltando à escritura desse artigo, por ora me arrisco a tecer ou mesmo esgarçar uma escrita mais solta, leve, ao apresentar o meu encontro com os verbos de ação iniciais da pesquisa. Tal processo iniciou no semestre passado (2018), durante a disciplina *Movimento criador do ato teórico*, ministrada pelas professoras-doutoras Wlad Lima e Ivone Xavier, e continua com a disciplina *Atos de Escritura* (2019), ministrada pelas professoras-doutoras Bene Martins e Ivone Xavier.

Em *Pesquisar na diferença: um abecedário* (2012), as autoras Tania Mara Galli Fonseca, Maria Lívia do Nascimento e Cleci Maraschin apontam que o enfoque do livro é situar os pesquisadores para as diversas direções, para os diversos caminhos que a pesquisa pode ter, de acordo com suas próprias potências, acionando os verbos.

Corpo implicado com planos de visão que, ao ultrapassarem o conjunto sensório-motor - perceber, agir e sentir -, lançam bases para a criação de novas imagens de mundo -, imagens-pensamento-, prenhes de potências de outros modos de fazer ver, para além do empírico, para além do corpo orgânico, para além do tempo cronológico, que apenas assinala posições notáveis no curso dos acontecimentos. Posições capazes de fazer emergir potências de transmutação, de invenção (FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012, p. 9).

Os procedimentos demarcados por verbos no infinitivo nos forçam a pensar haver diversos modos de usá-los. Tais modos, no nosso caso, impeliriam para o polo da criação/invenção, e nos fariam recuar diante de descrições ou narrações meramente marcadas pelas analogias e pelas significações. Buscar-se-ia outros sentidos, reerguer a linguagem para um plano criativo, talvez algum plano menor porque não dominante, encontrar no galope dos fatos a suavidade do eterno retorno da diferença, uma vez que nos saberíamos fazedores de efeitos de superfície causados pela queda oblíqua nos lençóis do tempo puro, para além do Eu penso, do Eu sinto, do que Eu ajo e imagino (FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012, p. 9).

Mas qual melhor vereda para percorrer? Não sei, contudo, neste momento, acredito que o importante é andarilhar, experienciar o trajeto, perseguir os rastros, buscando o encontro com a pesquisa, com o objeto, com o fenômeno, com uma potência escritora que eu venha a ter enquanto pesquisadora e palhaça.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, Vol. 1, Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

Deleuze & Guattari (2000) afirmam que um rizoma está sempre a caminho. “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. [...] o rizoma é aliança, unicamente aliança”.

Desta maneira, disponho-me a olhar meu objeto de uma forma aberta, sem me preocupar com o sentimento de “estar perdida”. Digo isso, pois achava que já tinha muitas respostas para os questionamentos, para o problema da pesquisa, porém, de repente, cá estou com algumas trilhas se ramificando a minha frente, com descobertas a serem feitas, a partir das leituras, das conversas, das aulas, dos encontros coletivos de orientação... A partir daí me enveredei por outra trilha: abrirei as portas, as janelas, as gavetas de minha casa chamada Aurora Augusta, minha palhaça...

**(ou seria eu a casa dela?)**



Fig. 1: *Portrait 2x1*.  
Fonte: Suani Corrêa, 2014.

Aqui, converso com Bachelard, ao buscar a imagem-força, a imagem-poética da casa para devanear sobre a trajetória de minha palhaça, de seus narizes-casa-ninho... Para Bachelard, a casa

[...] é nosso canto do mundo. Ela é, como se diz freqüentemente, nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos. Um cosmos em toda a acepção do termo. Até a mais modesta habitação, vista intimamente, é bela (BACHELARD, 1978, p. 200)

Retomando o processo com os verbos de ação... Em determinado momento, fui levada a praticar o pensamento espiralado. Ao fazer os espirais, os movimentos acrobáticos também saltaram ao meu pensamento; busquei desenhar alguns espirais seguindo a lógica cambalhoante; não consegui, mas o mais importante da prática foi ter compreendido que o espiralamento do meu pensar teórico acerca da pesquisa dá cambalhotas em busca de um apuro técnico-artístico-criativo. E as cambalhotas podem ser meio e não fins...

## CAMBALHOTAR

Verbo intransitivo: **Dar cambalhotas.**

**Cambalhota - substantivo: Pirueta, rolinho, volta dada com o corpo, apoiando-se ou não a cabeça e as mãos no chão.**

E não seria esse um dos cernes do exercício espiralado: buscar um vaivém da pesquisa, que ora se alarga ora se comprime, como uma mola? E tudo se conecta, desconecta, vai e volta... E o movimento circular surge, ressurge, bricolando outras camadas, outras conexões?

# BRICOLAR

O produto gerado pela bricolagem, de alguma forma, mostra um pouco do que é o artista, pois o objeto criado é uma forma de comunicação com o mundo, expondo seu universo lúdico, seu imaginário e sua capacidade de articular discursos distintos.

O bricoleur, nas palavras de Denzin e Lincoln (2006, p. 18), confecciona colchas utilizando as ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance.

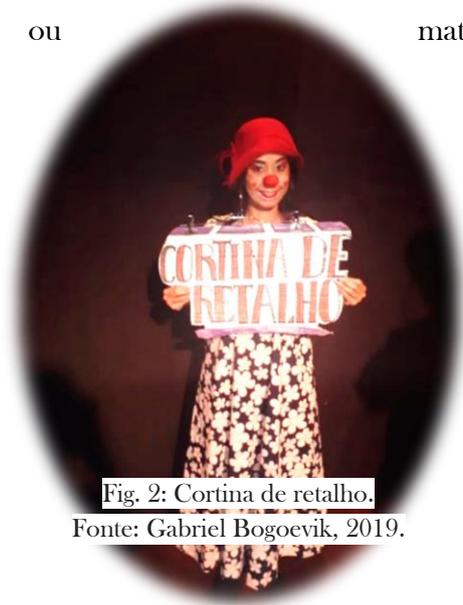


Fig. 2: Cortina de retalho.  
 Fonte: Gabriel Bogoevik, 2019.

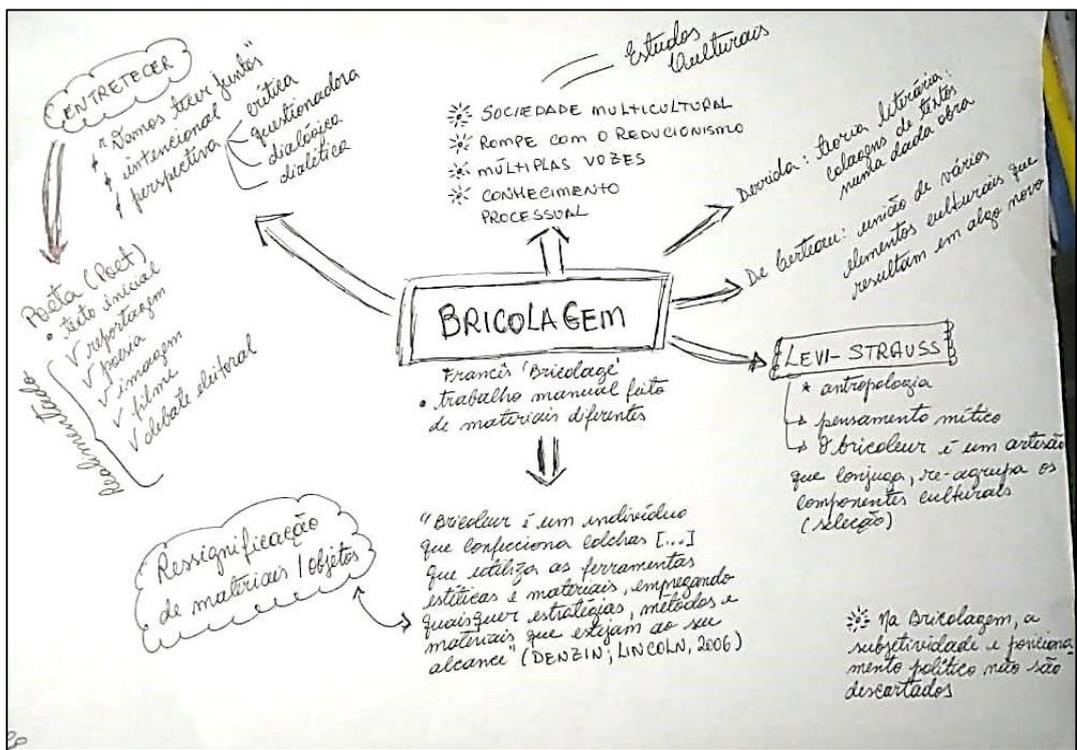
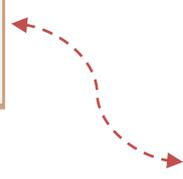


Fig. 3: Facilitação gráfica sobre a Bricolagem.  
 Fonte: Suani Corrêa, 2019.

Maiores informações:  
<http://despertarcoletivo/geometria-sagrada-o-significado-da-espiral/>.  
 Acesso em 18 nov. 2018.



Lendo um pouco sobre os espirais e os círculos, encontrei em um site a menção da sacralidade que eles têm. A menção foi feita pelo pajé Alce Negro, da tribo Sioux (América do Norte):

*Tudo que o poder do mundo faz é feito em círculo. O céu é redondo, e tenho ouvido que a Terra é redonda como uma bola, e assim também o são as estrelas. O vento, em sua força máxima, rodopia. Os pássaros fazem seus ninhos em círculos, pois a religião deles é a mesma que a nossa. O sol nasce e desaparece em círculo em sua sucessão, e sempre retornam outra vez ao ponto de partida. A vida do homem é um círculo, que vai da infância até a infância, e assim acontece com tudo que é movido pela força. Nossas tendas eram redondas como os ninhos das aves, e sempre eram dispostas em círculo, o aro da nação, o ninho de muitos ninhos, onde o Grande Espírito quis que nós chocássemos nossos filhos.*

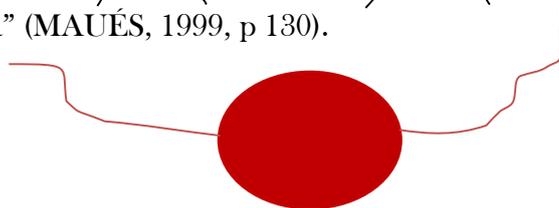
Que potência há nestas palavras! Hauxi, hauxi, hauxi!!

E como não conversar novamente com Bachelard com sua fenomenologia do redondo?!

[...] As imagens da redondeza plena nos ajudam a nos congregar em nós mesmos, a nos dar a nós mesmos uma primeira constituição, a afirmar nosso ser intimamente, pelo interior. Porque vivido a partir do interior, sem exterioridade, o ser não poderia deixar de ser redondo. (BACHELARD, 1978, p. 350).

E como não pensar nos narizes dos palhaços?! É verdade que alguns narizes possuem outros formatos, mas a menor máscara do mundo é redonda! [Risos].

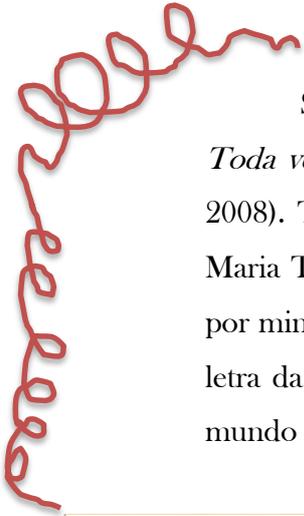
“Uma bolinha vermelha de látex, plástico ou esponja, atada nas pontas por um elástico fino através de dois pequenos furos: eis o nariz do palhaço. A maioria das pessoas tem o imaginário habitado por este estranho e extraordinário ser e a identificá-lo, para a maioria, está a dita bolinha vermelha” (MAUÉS, 1999, p 130).



*Toda vez que dou um passo o mundo sai do lugar*

*E o mundo por ser redondo, tem por destino embolar*

*Toda vez que dou um passo o mundo sai do lugar (Siba)*



Siba, cantor pernambucano, mestre de maracatu e cirandeiro, tem uma canção intitulada *Toda vez que eu dou um passo o mundo sai do lugar* (o mesmo nome do álbum lançado em 2008). Tive contato com a canção, pela primeira vez, em uma oficina ministrada em 2015 por Maria Thaís, diretora teatral da Cia. Balagan/SP. A canção era nossa entoada, sabe? Bailávamos por minutos... girávamos, formávamos o infinito... Seguindo o rastro dessa lembrança e da própria letra da canção, sinto-me ao escrever essas linhas e a cada esfiapar da pesquisa: dou passos e o mundo sai do lugar; eu vou girando, rodopiando, andarilhando, cambalhotando.

<http://www.mundosiba.com.br/>

Ao dar esses passos, vou acionando outros verbos de ação. Ao começar a trilhar o tipo de composição da pesquisa e mesmo da escritura, pensei em algo como tecer. Tecer, verbo transitivo direto, cujo significado é entrelaçar metodicamente (fios, palha, vime). Enquanto verbo transitivo direto e indireto, significa produzir (tecido), manipulando fios pela urdidura e a trama. Contudo, ainda não muito satisfeita, fui em busca do antônimo, o significado ao contrário. Encontrei o verbo desfiar, que significa desfazer em fios; referir, narrar ou explicar minuciosamente; desfiar uma história...

E seguindo a trilha verbal, fui ao encontro do verbo esgarçar... *Oulalá!*

**E-S-G-A-R-Ç-A-R**

1. Verbo Transitivo Direto; Intransitivo; Pronominal:  
Abrir (se). Rasgar (se) [o tecido] pelo afastamento de seus fios; desfiar-se.  
“Esgarçou o lenço ao esticá-lo”.

## 2. Intransitivo; Pronominal:

Reduzir (se) a fragmentos; fragmentar (se); desfazer (se).

“As nuvens esgarçavam (se) sobre a montanha”.

## 3. Verbo Transitivo Direto [figurado]:

- Esmiuçar; retirar as impressões, as recordações do passado.

“Esgarçava os momentos da infância”.

- Tirar da casca.

“O cozinheiro esgarçava os frutos”.

- Arranhar; fazer arranhados ou machucados superficiais na pele.

“Esgarçou os joelhos no muro”.

## **ESGARÇAR.**

Isso! Esse verbo tomou uma força ao proferi-lo, esgarçando mesmo meu pensar. Eis que me proponho esgarçar a escrita, esgarçar a pesquisa, esgarçar o nariz da Aurora! **ESGARÇAR!**

O sentido figurado é o que mais me toca, **ESGARÇA-ME**, pois vou esmiuçar as recordações do passado ao buscar os meus processos artísticos na palhaçaria; vou tirar a Aurora da casca; vou fazer arranhados na pele de minha palhaça, em minha própria pele, na história dela enquanto ente clownesca; eu vou arranhar o meu nariz e o dela...

A partir dessa composição, fui convocando outros verbos:

## **ESCARAFUNCHAR**

*(há verbo mais palhacesco do que este?!)*

*Verbo transitivo direto*

1. Limpar usando os dedos, as unhas, palitos ou outros objetos semelhantes. “Escarafunchar o nariz, os dentes”.

2. Remexer procurando alguma coisa; procurar: “Escarafunhou o guarda-roupa procurando pelo vestido”.

3. Investigar com cuidado e paciência: escarafunchava o motivo da separação.

Então, nesses exercícios de ato teórico e de escritura, reconheci um verbo de ação que sempre me acompanha: **ANDARILHAR**: 1. Verbo intransitivo: **correr terras; fazer de andarilho; 2. Andar errante; vaguear.**

Eu o reconheço como verbo movente de meu *métier*. É um verbo que já vem germinando em minhas escritas, em meu ato escrito-teórico-criativo. Ele convoca “caminhos”, “veredas”, “trilhas”, substantivos presentes na minha escrita, na minha fala, no meu eu-pesquisadora.

Outro verbo que também me acompanha é o **PALHACEAR, PALHAÇAR**. Tal verbo é pura invenção do universo da palhaçaria. Poderíamos dizer que é a **arte de provocar risos, que é chegada a hora de ir atrás do próximo picadeiro...** Eu e muitos palhaços já o acionamos, além de seus desdobramentos e derivações, tais como: **palhaceata, palhacesca, palhaceando, palhaçada, palhaçal.**

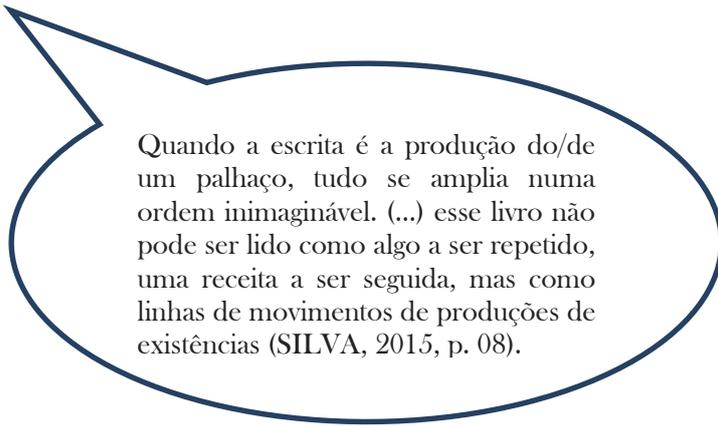
E seria possível uma escritura palhacesca? Nas possibilidades de atos de escrituras que se apresentam a nós, pesquisadores e artistas que somos, eu intuto que possa existir atos de escritura com a verve da palhaçaria, que podemos inventar, acionar, convocar escrituras palhacescas, uma escrita palhaça... O palhaço subverte a ordem ordinária:



A lógica do palhaço faz cosquinhas no cérebro acostumado ao pensamento racional e cartesiano (ROBLENO, 9015)

Logo, minha escrita pode ter também essa subversão da ordem, do pensar, do criar; minha escrita pode ter cambalhotas, pode apontar com o nariz vermelho... Um exemplo de subversão de formatos é o próprio livro de Rodrigo Robleño (convocado acima) intitulado *Viralata: o palhaço tá solto!* em que ele discorre sobre seu espetáculo solo e sua trajetória como palhaço. Quando você pega o livro, olha a capa e o abre, você verá que está de cabeça para baixo; na verdade, é a contracapa. Você deverá virar a contracapa do livro ou o corpo para lê-lo. [Risos].

Ermínia Silva, historiadora e pesquisadora do universo circense, ao prefaciá-lo, nos diz que:



Quando a escrita é a produção do/de um palhaço, tudo se amplia numa ordem inimaginável. (...) esse livro não pode ser lido como algo a ser repetido, uma receita a ser seguida, mas como linhas de movimentos de produções de existências (SILVA, 2015, p. 08).

Assim, passo a maquirar a palhaçaria como um ato provocador, sacudindo as regras, brincando com as convenções academicistas. Não há uma receita a ser seguida, pois cada pesquisador, e no meu caso, pesquisadora-palhaça, vai instaurar seu modo de escrita, vai instaurar a existência de sua pesquisa, operando múltiplos mundos. Então por que não tomar tal atitude e paradigmas palhacescos para regar minha *escrevivência*?

Termo proposto por Conceição Evaristo, escritora mineira, poetisa, ensaísta, Doutora em Literatura Comparada, cuja escrita nasce do cotidiano, das lembranças, da experiência de vida da própria autora e do seu povo.



Compreendo que ainda não consegui transpor totalmente os muros cartesianos ao traçar as linhas desse artigo. Como olhar além dos muros? Como disse no início de meu texto, ainda não sei. Talvez não encontre a receita.

Porém, a cada passo dado, um muro é transposto, a cada passo dado, o mundo se move e sai do lugar.

Por fim, enquanto vou andarilhando na e com a pesquisa, vou me lançando, palhaceando, pois

*O que posso enquanto pesquisadora é artista*

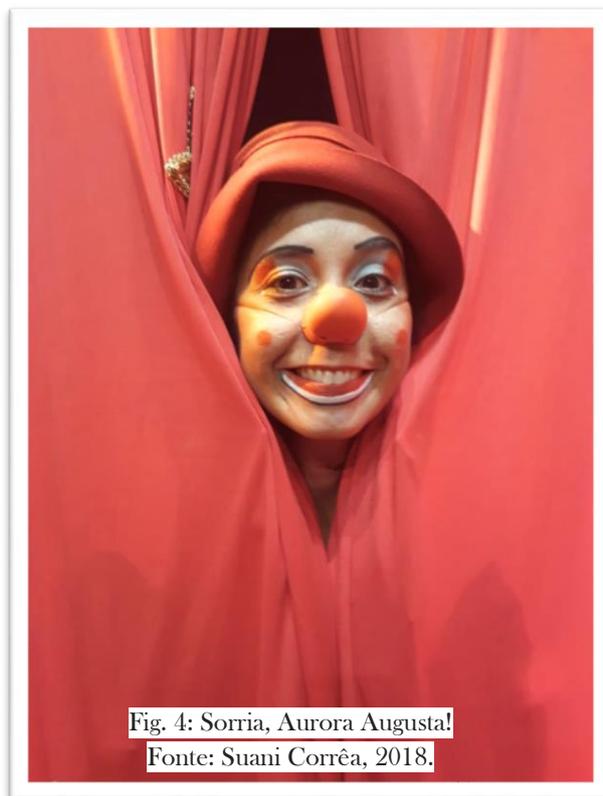


Fig. 4: Sorria, Aurora Augusta!  
Fonte: Suani Corrêa, 2018.

#### CLOWNVERSAS REFERENCIAIS:

ANDARILHAR. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/andarilhar/>>. Acesso em: set 2018.

BACHELARD, Gaston. A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Traduções de Joaquim José Moura Ramos et al. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (série “Os pensadores”)

BRINCAR. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/brincar/>>. Acesso em: 16 jun 2019.

CAMBALHOTAR. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/cambalhotar/>>. Acesso em: 17 jun 2019.

DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. et al. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

ESCARAFUNCHAR. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/escarafunchar/>>. Acesso em: set 2018.

ESCREVIVÊNCIA. In: **ITAÚ CULTURAL**. Disponível em: <<https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/conceicao-evaristo/escrevivencia/>>. Acesso em: abr 2019.

ESGARÇAR. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/esgarcar/>>. Acesso em: set 2018.

FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. 261 p.

GAGLIANONE, ISABELA. **Filósofos e literatos que pontuam Mallarmé como o principal marco de ruptura com a poesia pregressa**. 2015. Disponível em: <<https://obenedito.com.br/filosofos-e-literatos-que-pontuam-mallarme-como-o-principal-marco-de-ruptura-com-poesia-pregressa/>>. Acesso em 16 jun 2019.

MAUÉS, Marton. **Uma Bolinha Vermelha**. Revista Ensaio Geral, Belém, v.I, n.2, Jul/Dez, 2009.

ROBLEÑO, Rodrigo. **Viralata: o palhaço tá solto!** 1.ed. Belo Horizonte: Gulliver Editora, 2015.

SILVA, Ermínia. Prefácio - Dando língua/texto para a experiência vivida. In: ROBLEÑO, Rodrigo. **Viralata: o palhaço tá solto!** 1.ed. Belo Horizonte: Gulliver Editora, 2015. p. 07-



**ICA** | INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA  
ARTE **UFPA**

**PPG** **Artes**  
Programa de Pós-graduação  
em Artes da **UFPA**

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-63189-63-9



9 788563 189639