



35

ANO 23, 2020.2

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Universidade Federal da Bahia

REPERTÓRIO

REPERTÓRIO

ISSN 2175-8131

REPERT. SALVADOR, ANO 23, N. 35, P. 1-290, 2020.2

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Universidade Federal da Bahia



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)

REITOR:

João Carlos Salles Pires da Silva

VICE-REITOR:

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

PRÓ-REITOR DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO:

Sérgio Luís Costa Ferreira

DIRETOR DA ESCOLA DE TEATRO:

Luiz Cláudio Cajaíba

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS (PPGAC)

COORDENAÇÃO DO PPGAC:

Joice Aglae Brondani

DOCENTES:

Antonia Pereira, Cássia Lopes, Catarina Sant'Anna, Célida Salume, Ciane Fernandes, Cleise Mendes, Daniela Amoroso, Denise Coutinho, Deolinda Vilhena, Eduardo Tudella, Eliene Benício, Eloisa Domenici, Érico Oliveira, Evani Tavares, Evelina Hoisel, Ewald Hackler, Fabio Dal Gallo, George Mascarenhas, Gil Vicente Tavares, Gilsamara Moura, Gláucio Machado, Hebe Alves, Ivani Santana, João Sanches, Joice Aglae, Leonardo Sebiane, Leonardo Boccia, Luiz Cláudio Cajaíba, Luiz Marfuz, Maria Albertina (Betti) Grebler, Meran Vargens, Paulo Henrique Alcântara, Raimundo Matos, Sonia Rangel, Suzana Martins.

REPRESENTANTES DISCENTES:

Patricia Ragazzon e Otávio José Correa Neto

EDITORES-CHEFES

George Mascarenhas e Ivani Santana

ASSISTENTE EDITORIAL

Cristina Alves de Macêdo

EDITORES ASSOCIADOS

Em foco: O circo: ontem e hoje - Parte II

Eliene Benício

Mario Fernando Bolognesi

EDITORES DE SEÇÃO

Persona: Paulo Henrique Correia Alcântara

CONSELHO EDITORIAL:

Amilcar Borges, Anabelle Contreras Castro, Cassia Lopes, Cassiano Quilicci, Cleise Mendes, Deolinda Vilhena, Edilene Dias Matos, Enrico Pitozzi, Eduardo Bastos, Fernando Mencarelli, Flavio Desgranges, Gilberto Icle, Giuliano Campo, Gláucio Machado, Isabelle Launay, Josette Féral, Leonel Carneiro, Lúcio Agra, Marcos Barbosa, Maria Constança Vasconcelos, Meran Vargens, Nara Keiserman, Renato Ferracini, Rosângela Pereira de Tugny, Sergio Andrade, Silvana Garcia, Walmeri Ribeiro.

CONSELHO CIENTÍFICO

Alexandra Gouvea Dumas, Ana Achcar, Ana Carneiro, Ana Elvira Wu, Angela de Castro Reis, Daniel Marques, Eduardo Tudella, Eloisa Leite Domenici, Érico Oliveira, Gil Vicente Tavares, Célida Salume Mendonça, Isabel Gonçalves Bezelga,

Ivanildo dos Santos, Ivanildo Lubarino Piccoli dos Santos, Joice Aglae Brondani, Kathya Ayes de Godoy, Leonardo José Sebiane Serrano, Lilian Vilela, Lúcia Matos, Luiz Cláudio Cajaíba, Maicyra Leão, Marcos Barbosa, Marcus Villa Gois, Maria Eugenia Viveiros Milet, Maria Izabel Ribeiro, Neila Dourado Gonçalves Maciel, Renato Ferracini, Suzana Martins, Taís Ferreira, Urânia Maia Oliveira, Vivian Vieira Peçanha Barbosa, Walter de Sousa Junior.

PROJETO GRÁFICO:

Nando Cordeiro

EDITORIAÇÃO:

Igor Almeida

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO:

EDUFBA

IMAGEM DA CAPA:

Foto: André Motta de Lima

Acervo: Circo Picolino (BA)

REPERTÓRIO é um periódico semestral do PPGAC/UFBA, estruturado nas seguintes seções:

/ Em foco: artigo ou conjunto de artigos de diversos autores, sobre a temática central do número (dossiê).

/ Persona: artigo sobre ou entrevista com personalidade do mundo artístico e acadêmico.

/ Repertório livre: texto ou conjunto de textos com temáticas e formatos variados, incluindo ensaios, resenhas, peças teatrais inéditas/traduições.

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA.

Qualquer parte desta revista poderá ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Os conceitos emitidos em textos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Nelson de Araujo, TEATRO/UFBA, BA, Brasil)

Repertório / Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. Escola de Dança. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. – ano 23, n. 35 (2020.2) - . – Salvador: UFBA/PPGAC, 2018-.
000 p.;

Semestral

Editores associados: Em foco: O circo: ontem e hoje - Parte II; Eliene Benício; Mario Fernando Bolognesi.

Continuada de: Repertório: teatro e dança.

ISSN 2175-8131

1. Teatro – Periódicos. 2. Dança – Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia. II. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. III. Título.



PPGAC/UFBA/Escola de Teatro
Avenida Araújo Pinho, 292 – Campus do Canela
CEP: 40110-150 – Salvador/Bahia/Brasil
Telefone: 55 (71) 3283-7858 – ppgac@ufba.br
www.teatro.ufba.br/ppgac

SUMÁRIO

EDITORIAL

6 **Ivani Santana e George Mascarenhas**

EM FOCO /

ORIGENS MÍTICAS: CIRCE, CIRCO E ASPIRAÇÕES FORMATIVAS

9 **Gilson Santos Rodrigues e Odilon José Roble**

SONHO DE VOO E MEDO DA QUEDA, O CONFLITO PRIMITIVO NA
EXPLORAÇÃO VIRTUOSÍSTICA DAS TÉCNICAS AÉREAS CIRCENSES

24 **Gabriel Coelho Mendonça e Daniela Gatti**

CIRCO E ESPORTE: TRANSIÇÃO DE CARREIRA E CAPITAL CORPORAL

46 **Camila da Silva Ribeiro, Marco Antonio Coelho Bortoleto
e Luiz Carlos Rigo**

A UTILIZAÇÃO DO TECIDO ACROBÁTICO COMO CONTEÚDO NAS AULAS
DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO COM UMA NONA SÉRIE
DO ENSINO FUNDAMENTAL

63 **Rogério Zaim-de-Melo, Deyvid Tenner de Souza Rizzo, Luis Bruno
de Godoy e Laurianne Sorrrilha do Amaral**

O QUE É 'CIRCAR'? FUNDAMENTOS PARA A METODOLOGIA
DE INICIAÇÃO AO CIRCO

87 **Bruno Barth Pinto Tucunduva**

DIÁLOGOS CIRCENSES: ENTRE ESCOLAS E SUAS PRÁTICAS

115 **Rafael Resende Marques da Silva**

COMPOSIÇÕES CLOWNESCAS

137 **Marisa Ribeiro Soares**

O PALHAÇO NO ESPAÇO DO VAZIO NO CONTEXTO HOSPITALAR:
A INCERTEZA COMO POTÊNCIA CRIADORA

160 **Roberto Donato da Silva Junior, Peter Alexander Bleinroth Schulz
e Luís Bruno de Godoy**

PERSONA /

A DANÇA EXPANDIDA DE LIA RODRIGUES: UMA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA
E POLÍTICA NA FAVELA MARÉ

185 **Ana Kiffer e Adriana Pavlova**

REPERTÓRIO LIVRE /

AS TRÊS GRAÇAS DO MAMULENGO (A INFÂNCIA ADULTA, O JOGO
E A MÚSICA)

208 **André Carrico**

ENSINO DE DANÇA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS ATUANTES
EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO RIO GRANDE DO SUL

227 **Josiane Gisela Franken Corrêa e Vera Bertoni dos Santos**

FORMAÇÃO DE BAILARINOS NO BRASIL: CAMINHOS POSSÍVEIS

252 **Marco Aurelio da Cruz Souza e Ana Macara**

INTERARTE: A INTERVENÇÃO ARTÍSTICA COMO PRÁTICA
PERFORMATIVA PEDAGÓGICA DE ENSINO NA ESCOLA

274 **Juliano Casimiro de Camargo Sampaio e Liublana Silva Moreira
Siqueira**

CÓDIGOS E FRONTEIRAS NA PALESTRA-PERFORMANCE: POR UMA
POÉTICA DO CONHECIMENTO

302 **Lia da Rocha Lordelo**



EDITORIAL

GEORGE MASCARENHAS
IVANI SANTANA



ESPERANÇA EQUILIBRISTA: ARTE COMO REDE DE PROTEÇÃO

O ano de 2020 tem se mostrado como um grande desafio para a humanidade, com as demandas e consequências da pandemia de COVID-19.

Somente no Brasil, dados do Ministério da Saúde indicam que até dezembro deste ano contabilizaram-se 193.875 mortes e mais de sete milhões e quinhentos mil casos de contaminação. Apesar disso, o site oficial do Ministério destaca o número de pessoas recuperadas, privilegiando uma narrativa que desconsidera a gravidade do número de mortos e infectados.

Para o setor cultural e, particularmente, para as artes cênicas, os impactos são devastadores também do ponto de vista econômico. Um estudo nacional realizado pela Fundação Getúlio Vargas, com a Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo e o SEBRAE, no mês de julho, indica uma queda superior a 31% do PIB da cultura em 2020, com quase 90% de registro de queda no faturamento, 42% de projetos cancelados e impossibilidade de realização de atividades na quarentena para mais de 63% dos casos.

A lei de auxílio emergencial para o setor cultural, chamada Lei Aldir Blanc, aprovada em junho pelo Congresso Nacional, após grande pressão do setor, foi regulamentada apenas em agosto pelo Governo Federal e, em muitas regiões do país, os benefícios só começaram a ser pagos a partir de novembro, cerca de oito meses depois do reconhecimento oficial da pandemia no Brasil.

A despeito das grandes dificuldades para sobrevivência, atores, diretores, dramaturgos, grupos e companhias se empenharam em seguir caminhos para o enfrentamento da crise. Nesse período, pudemos ter acesso a experimentos de artistas de renome nacional e internacional, a novas criações dramatúrgicas ou exibição de espetáculos já realizados e diálogos profícuos entre as artes cênicas e a linguagem audiovisual, em canais de acesso gratuito. Ao longo dos últimos nove meses, vimos surgir propostas artísticas, discussões acaloradas sobre “novos” formatos e adjetivações para o teatro – teatro digital, webteatro, teatro on-line, *lives* de teatro, teatro virtual – não por uma opção de investigação artística, o que já acontece há algumas décadas para vários grupos, mas por ter se tornado a única possibilidade de expressão, criação e contato com o público. Diversos artistas, alguns dos quais antes declaradamente avessos às interfaces tecnológicas, se viram compelidos a elaborar e participar de criações artísticas com base nessa mediação.

Curiosamente, o investimento dos artistas em criações que revelam as dificuldades e perspectivas da pandemia em 2020 ecoam atitudes artísticas da pandemia de Gripe Espanhola de 1918. No artigo *The Spanish 1918 Flu and the COVID-19 Disease: The Art of Remembering and Foreshadowing Pandemics*, Joseph Goldstein (2020) aponta grandes semelhanças com a covid-19, como na relação de transmissão pessoa-a-pessoa e alta letalidade e afirma que artistas

da época, como Edvard Munch e John Singer Sargent nos contaram, através de suas obras de arte, “em tempo real, como era ser afetado pela gripe espanhola”.

Em tempo real, com transmissões diretas ao vivo, artistas da cena no mundo inteiro, em 2020, vêm mostrando as dores do confinamento, os impactos sobre a vida das comunidades, as incompetências políticas, a excessiva politização sobre decisões acerca da vida e da morte, os efeitos sobre a própria arte. Na total ausência de espectadores presenciais ou com o número reduzido pelos protocolos de segurança para a saúde pública, as telas de smartphones, tablets, TVs vêm sendo preenchidas por experiências marcadamente teatrais. Assim, por exemplo, em *Um concerto para um guarda roupa*, performance em vídeo realizada em Salvador-Ba, os corpos artísticos do Teatro Castro Alves – o Balé do Teatro Castro Alves e a Orquestra Sinfônica da Bahia – se apresentam para uma plateia formada pelos figurinos do Centro Técnico, que ocupavam as poltronas do teatro fechado. Em *Galileu e eu*, transmitida no canal do projeto SESC em casa, Denise Fraga brinca com seu processo de criação para a peça de Brecht, criticando a onda de obscurantismo anticientífico que invadiu a esfera política do país. E recentemente, o National Theatre de Londres ofereceu transmissões de *Death of England – Delroy*, sobre identidade, classe e raça no Reino Unido, em clara articulação com o movimento Black Lives Matter. Na plateia do teatro, viam-se espectadores com máscaras em assentos alternados.

Compreendemos, em meio a tudo isso, que o mergulho na experiência artística se configura, assim, como uma possibilidade de saída e resistência, como rede de proteção, em meio a tantas impossibilidades e como declaração da necessidade de enfrentamento, empenho, investimento e fomento na criação, produção e pesquisa artística e cultural. Com a segunda parte do dossiê O Circo – ontem e hoje, no perfil Persona com Lia Rodrigues e nas reflexões sobre o ensino e a produção artística da Repertório Livre, fechamos o ano com o desejo de que essas leituras abram novos caminhos e possibilidades, novas transgressões, outras palavras, uma esperança equilibrada.

EM FOCO

ORIGENS MÍTICAS: CIRCE, CIRCO E ASPIRAÇÕES FORMATIVAS

*MYTHICAL ORIGINS: CIRCE, CIRCUS
AND FORMATIVE ASPIRATIONS*

*ORÍGENES MÍTICOS: CIRCE, CIRCO
Y ASPIRACIONES FORMATIVAS*

GILSON SANTOS RODRIGUES

ODILON JOSÉ ROBLE

RODRIGUES, Gilson Santos; ROBLE, Odilon José.
Origens míticas: circe, circo e aspirações formativas.
Repertório, Salvador, ano 23, n. 35, p. **9-23**, 2020.2

DOI: <https://doi.org/10.9771/r.v1i34.35669>

RESUMO

O objetivo deste ensaio é apresentar uma das origens míticas do circo e debater como ela nos incita a refletir sobre os processos formativos com esta arte. O ponto de partida da pesquisa recorre à fortuna crítica do tema e nos inclina a um movimento que desestima a positividade da razão em favor do impulso do mito. Em linhas gerais, resgatamos o mito de Circe presente na *Odisseia* de Homero (século VII a.C.) e fragmentos do *De Spectaculis*, de Tertuliano (século II). Numa passagem homérica em que os marujos são metamorfoseados em animais, segundo sua natureza e índole, propomos a interpretação desta animalidade como uma condição demasiada humana, em sentido nietzschiano. Interpolando com nosso presente, ideamos que essa animalidade pode aludir a um processo de formação circense que valorize o corpo encarnado, em suas potências e impulsos, em suma, uma alternativa ao racionalismo ensimesmado, que assola artes e técnicas, obliterando potências como a do mito.

PALAVRAS-CHAVE:

Circo. Mitologia Grega.
Corpo. Arte. Educação.

ABSTRACT

*The aim of this essay is to present one the Circus mythical origins and to discuss how it encourages us to reflect on the training process with this art. The starting point of this research resort to the several critical readings of the theme and carry us to a movement that underestimates the reason positivity in favor of the impulse of the myth. In general, we recovered the myth of Circe at the Homer's *Odyssey* (7th century BC) and fragments of Tertullian's *De Spectaculis* (2nd century AD). In a Homeric passage in which sailors are metamorphosed into animals according to their behaviour and nature, we propose the interpretation of this animality as a too human condition, in a Nietzschean sense. Transposing for our day, we think this animality may allude to a Circus training process that values the incarnated body, in their powers and impulses, in short, an alternative to the self-absorbed rationalism, which waste arts and techniques, obliterating powers like that of myth.*

KEYWORDS:

*Circus. Greek Mythology.
Body. Art. Education.*

RESUMEN

*El propósito de este ensayo es presentar y debatir uno de los orígenes míticas del Circo, ya que ella nos anima a reflexionar sobre los procesos de capacitación con este arte. En el inicio de la investigación se funda en la fortuna de lecturas críticas del tema y nos inclina hacia un movimiento que subestima la positividad de la razón en favor del impulso del mito. Recuperamos el mito de Circe presente en la *Odisea* de Homero (siglo VII a.C.) y fragmentos del *De Spectaculis* de Tertuliano (siglo II d. C). En un pasaje homérico en el que los marineros se metamorfosean en animales según su comportamiento y naturaleza, proponemos la interpretación de esta animalidad cómo una condición demasiado humana, en un sentido nietzscheano. Interpolando con nuestro presente, creemos que esta animalidad puede aludir a un proceso de capacitación circense que valora el cuerpo encarnado, en sus poderes e impulsos, em resumen, una alternativa al racionalismo ensimismado que afecta las artes y técnicas, destruyendo potencias tales como el del mito.*

PALABRAS CLAVE:

*Circo. Mitología Griega.
Cuerpo. Arte. Educación.*



NOTAS INTRODUTÓRIAS

Eis aí um artista como aprecio: modesto em suas necessidades.
Só quer efetivamente duas coisas: seu pão e sua arte, - *panem
et Circen...* (NIETZSCHE, 2017, p. 10, grifo do autor)

O NOSSO PONTO DE PARTIDA para este trabalho tomou de empréstimo a noção de rizoma circense que, diferentemente da figura da árvore genealógica, descreve a dificuldade de demarcar “uma” origem, num único espaço e tempo histórico da arte circense. (SACCHET, 2009; SANTOS RODRIGUES, 2018; SILVA; ABREU, 2009) Deste modo, notamos que certos ramos do rizoma circense estão na superfície, são visíveis e são eles que compõem os programas de formação com a arte de picadeiro. No entanto, há outros subterrâneos que permanecem talvez na ordem do telúrico, mas que, igualmente, constituem a figura rizomática das origens do Circo.

Há que se destacar que “[...] talvez, a verdade histórica não seja essencial para um gênero que converteu o ilusionismo em disciplina artística e [...] outorgou à aparência uma dignidade igual ao do verdadeiro”.¹ (BAILLY, 2009, p. 69, tradução nossa) Não temos com isso um desabono do estudo das fontes, mas antes, a

1 Texto original: “[...] talvez, la verdad histórica no es esencial para un género que convirtió el ilusionismo en disciplina artística y [...] otorgó a la apariencia una dignidad igual a la de lo verdadero”.

compreensão dessa imprecisão como dado intrínseco ao tema, o que nos inclina a posições híbridas e cruzamento de fontes.

Embasando-nos em Larsen (1991), Goudard (2001) e Bailly (2009) destacamos como objetivo deste ensaio apresentar uma das origens míticas do circo e debater como ela nos incita a refletir sobre os processos formativos com essa arte. De modo específico, o objetivo desdobra-se na investigação de um mito de origem da arte circense – a passagem de Odisseu ou Ulisses à ilha de Circe, na *Odisseia* de Homero. Para isso, amparamo-nos na interpretação de significados atinentes ao mito estudado e, por fim, na articulação destes com o processo de formação circense.

Como justificativa, indicamos que o mito – e, neste caso, as origens míticas do Circo – tende a ser, por vezes, desprezado nos processos de formação escolarizada, em razão do risco de uma racionalização de seus conteúdos, escapando-lhe potências mais subterrâneas como apontado anteriormente. Trata-se, portanto, de refletir como o mito pode engendrar outras potências formativas. Essa perspectiva concatena-se com elementos da filosofia de Nietzsche, apresentados especialmente nas obras *Introdução a tragédia de Sófocles* (2006), *O Nascimento da tragédia* (2003) e *Humano demasiado humano* (2004), nas quais encontramos o projeto de transvaloração dos valores vigentes, atrelados a um racionalismo doentio, por aqueles da força e da carne, ou em uma expressão, dionisíacos.

Para tanto, este ensaio vale-se do seguinte percurso: primeiramente, mostramos como o mito grego revela-se potente para uma abordagem do circo. A seguir, buscamos compreender a própria narrativa mitológica, ensaiando significados. Por fim, propomos articulações entre os significados oriundos desse mito e processos formativos nas artes circenses.

DA POSITIVIDADE DA RAZÃO À INSPIRAÇÃO DO MITO: QUESTÕES DE MÉTODO

Um dos ramos subterrâneos do rizoma circense que aqui desenterramos foi encontrado na leitura de Philippe Goudard (2001, p. 160, tradução nossa) quando o autor francês assinala que “[a] forma do circo romano, as corridas de cavalos e os carros referiam-se ao simbolismo astral e solar”.² Ademais, complementa o autor com a citação de Temple, “Sol e sombra. A cena de duas cabeças onde se representam os dramas da vida e da morte”.³ (GOUDARD, 2001, p. 160, tradução nossa) Nessas duas menções, a referência citada é a obra *De Spectaculis*, de Tertuliano – *Quintus Septimius Florens Tertullianus* –, autor cristão de fins do século II e início do III d.C. Resumidamente, o percurso de pesquisa foi investigar a referência a Tertuliano e engendrar uma interpretação dos significados que podem permear o mito de origem do circo numa leitura contemporânea dos processos de formação circense.

Hanko (2013) descreve que Tertuliano foi um romano nascido em Cartago por volta de 145 a 160 d.C. e com morte estimada entre 220 e 240 d.C. Filho de um centurião romano da porção Ocidental do Império, cuja língua oficial era o latim e não o grego – presente na parte Oriental de Roma –, Tertuliano foi educado para servir o Império dos césares. Não obstante, a formação para atuar no serviço civil do Império Romano, Tertuliano converteu-se à religião cristã, que se expandia por toda Roma. O trabalho mais significativo de Tertuliano foi a produção de uma obra literária em latim que sistematizou a doutrina cristã e, acima de tudo, forneceu uma explicação razoável para o dogma da Trindade Divina. Sobre isso, Hanko (2013, p. 31) cita:

Desde o momento de sua conversão, Tertuliano tornou-se um adversário implacável de todos os inimigos da igreja e um forte e contundente defensor da fé. Ele foi um homem de grande habilidade, superado por poucos na história da igreja. Mas também foi um homem de temperamento afiado e impetuoso, perspicaz e, muitas vezes, capaz de manejar a caneta de maneira amarga e satírica contra aqueles que negavam a fé.

2 Texto original: “La forme du cirque romain et la course des chevaux et des chars renvoyaient à symbolisme astral et solaire [...]”.

3 Texto original: “Sol y sombre. La scène à deux têtes où se jouent les drames de la vie et de la mort”.

Em síntese, Tertuliano foi um apologista do cristianismo e um polemista contra a heresia, as práticas e as filosofias pagãs, levantando-se contra os inimigos da Igreja. Portanto, afirma Felix (1977), ainda que seja um autor controverso da fé cristã, Tertuliano foi de vital importância para a sistematização do cristianismo e, por consequência, para a discussão da religião dentro do Império Romano.

Possivelmente escrito entre 197 e 202 d.C., *De Spectaculis* consiste num tipo de tratado moral e ascético em prol da cristandade. (FELIX, 1977) Como o título indica, nesta obra, o autor faz uma análise dos espetáculos, festas e locais de divertimentos romanos como os circos, teatros e anfiteatros. (BUSTAMANTE, 2005) Em linhas gerais, Tertuliano (1977) analisa as festas e os espetáculos circenses romanos e remonta suas origens pagãs. Em decorrência dessa origem, o apologista católico constrói um discurso ascético e moral que visa esvaziar o público dessas festividades. No lugar de tais festas, o autor evoca as festividades cristãs como um tipo espiritualmente elevado de espetáculo em honra de Deus. Fundamentalmente, *De Spectaculis* tem um caráter moralista e doutrinal que visa a formação do romano cristão temente a Deus.

Especificamente nos capítulos VII, VIII e IX, o autor vai dedicar-se a uma análise dos espetáculos circenses antigos. De modo geral, Tertuliano (1977) alega que os jogos ou espetáculos de Circo são locais de uma “religião alienígena”, isto é, no “palco circular”, que é o centro do circo – hoje nomeado de pista ou picadeiro –, muitos ritos e crenças se encontram e, deste modo, o espetáculo representaria a idolatria ao politeísmo e às crenças pagãs. Nesse sentido, todos os cristãos tementes a Deus, adverte Tertuliano (1977, p. 250-251, tradução nossa), não devem ir ou assistir aos circos, pois “[...] a pompa do circo [a longa fila de imagens, a sucessão de estátuas, carros, carruagens, os tronos, guirlandas e roupas], qualquer que seja seu caráter, ofende a Deus”.⁴

Numa alusão à mitologia grega, Tertuliano (1977, p. 251, tradução nossa) descreve uma origem do circo:

A proceder de acordo ao plano e próximo com os lugares, o circo é principalmente dedicado ao Sol; o tempo do Sol está no centro dele; a efgie do sol brilha do topo do templo. Eles não acham

4 Texto original: “[...] the pomp of the circus [the long line of images, the succession of statues, the cars, chariots, carriages, the thrones, garlands, robes], whatever its character, offends God”.

correto prestar honras sagradas sob o mesmo teto a quem eles têm ao ar livre acima deles. Aqueles que sustentam que o primeiro espetáculo de circo foi produzido por Circe em honra ao Sol, seu pai (a quem eles escolherem seguir), argumentam que o nome do circo é derivado do dela. Obviamente a feiticeira conduziu o negócio (não há dúvida sobre isso) em nome daqueles cuja sacerdotisa ela era; ela fez isso, isto é, pelos demônios e anjos caídos. Na própria decoração do local quantas idolatrias você reconhece? Que ornamentos do circo são em si mesmos muitos templos.⁵

Em primeiro lugar, o autor menciona que o Circo representa uma forma de espetáculo originário das festas gregas ao deus Sol, Hélios. Essas festas são descritas como criação da feiticeira Circe, uma das filhas de Hélios – que, por sua vez, é filho do titã Hipérion, da primeira geração divina – com a oceânide Perseida (ou Perseis). Como sacerdotisa de seu pai, as festas em “oração” ao deus Sol tiveram seu nome associado a Circe e, por isso, conclui Tertuliano, as “festas circenses” ou simplesmente “circo” são festividades pagãs em honra a Hélios. Consequentemente, moraliza o apologista cristão, se todas as formas de idolatria foram condenadas por Cristo, certamente o “circo”, por ser uma honraria de Circe ao deus Hélios, seu pai, é, por conseguinte, condenado para os romanos cristãos.

O sermão de Tertuliano é confirmado em Veyne (2015), que cita a presença do circo na cultura romana. Para o historiador francês, a cultura romana antiga, atinente aos espetáculos de circo e distribuição de pão – que para Burgess (1974) seria melhor descrita como política do “pão e corridas” e não “pão e circo” – representava uma prática herdada das *pólis* gregas. Mas se há indícios de uma origem mitológica do circo relativa aos jogos ou festas de Circe ao Sol, quem afinal é Circe? A partir desta questão, enveredamos pela jornada de Odisseu ou Ulisses, na emblemática obra de Homero (2007, 2009).

5 Texto original: “To proceed according to plan, and deal next with the places, the circus is primarily dedicated to the Sun; the sun’s temple is in the middle of it; the sun’s effigy shines from the top of the temple. They did not think it right to pay sacred honours under a roof to him whom they have in the open above them. Those who maintain that the first circus spectacle was produced by Circe in honour of the Sun her father (as they choose to hold), argue that the name of the circus is derived from hers. Obviously the enchantress carried the business through (no doubt about it) in the name of those whose priestess she was; she did it, that is, for the demons and the fallen angels. In the very decoration of the place itself, how many idolatries do you recognize? The ornaments of the circus are in themselves so many temples”.

CIRCE E AS FESTAS CIRCENSES

Para este trabalho, recorreremos à tradução em verso, em língua portuguesa, de Donaldo Schüller (2007). A *Odisseia* versa sobre o retorno do herói Odisseu – ou Ulisses, como é mais popularmente conhecido – à ilha de Ítaca, na Grécia. A narrativa tem como preâmbulo o “rapto” de Helena por Páris – também conhecido por Alexandre – e a ira de Menelau, seu esposo, o que gerou a conhecida Guerra de Troia. A guerra é vencida pelos gregos liderados por Agamenon, irmão de Menelau e os sobreviventes da contenda principiam o retorno à Grécia. A jornada de regresso dos gregos é descrita como odisseia que, na opinião de Schüller (2007, v. 2, p.7) “[...] percorre, de certa forma, caminho contrário ao da *Ilíada*”. Resumidamente, se na *Ilíada* são narrados os acontecimentos que manifestam a guerra entre os gregos e os troianos, tendo como personagem central Aquiles, na *Odisseia*, Homero narra o retorno dos gregos ao seu país de origem, liderados por Ulisses.

Na *Odisseia*, Ulisses, em companhia de seus colegas (marujos) tiveram que enfrentar a fúria de Poseidon, deus dos mares e pai de Polifemo, morto por Ulisses. Quando em terra firme, aportando em algumas ilhas, depois de navegar pelos mares Egeu e Mediterrâneo, os navegantes tiveram que lidar com Ciclopes – gigantes imortais com um olho no meio da testa – e com Calipso, uma ninfa dos mares que vivia numa caverna na ilha de Ogígia. Depois das aventuras na ilha de Calipso, Ulisses e os marujos voltaram ao mar e aportaram na ilha Eéia onde fica o palácio de Circe, feiticeira conhecida por seus encantos e magia.

Nesse momento, para a presença sempre insubstituível da obra original de Homero, exuberante em sua forma e conteúdo, dediquemo-nos a uma citação um tanto mais longa da *Odisseia* (2007, v. 2, p. 153-159):

Aportamos em Eéia, ilha de Circe, famosa por suas 135
tranças bem feitas. O canto fluía de seus lábios.
Era irmã de Eeta, maquinador de perversidades.
Ambos nasceram de Hélio, Luz-dos-Homens. A mãe,
filha do Oceano, se chama Perse. Sem dizer palavra

conduzimos o navio a porto seguro. Navegamos, 140
guiados por um deus. Desembarcamos. Dois dias e
duas noites sem fazer nada. Dores devoravam-nos
o coração. Mas quando a Aurora anunciou a alvorada
do terceiro dia, animei-me a subir a uma elevação,
armado de lança e de lâmina cortante. Elegi o monte 145
como posto de observação na esperança de divisar
indícios de presença, alguma voz. Do alto
da colina, pus-me a observar. Uma coluna parecia
fumo num território em que se desenhavam muitos
caminhos. Seria o palácio de Circe cercado de 150
carvalhais? Em meu peito inquietavam-se planos.
[...]
Dividi, entretanto, em duas partes meus grevados
companheiros, cada um sob o comando de um
chefe. Eu ficaria na direção de um, do outro seria 205
comandante Euríloco, de aspecto divino. Senhas
misturadas num capacete dividiram os grupos.
Euríloco, herói decidido, foi escolhido por sorteio.
Partiu com vinte e dois em cujas faces as lágrimas
ainda não tinham secado. Gemiam também os que
ficaram comigo. Os outros localizaram num vale o 210
palácio de Circe, todo de pedras polidas, num sítio
selvoso, habitado por lobos e leões monteses, na
verdade, homens encantados com drogas poderosas.
Essas feras não atacam homens, receberam-nos
com giros festivos, com longos acenos de cauda 215
à maneira dos cães que cercam festivos o dono ao
fim de uma ceia na expectativa de petiscos. Assim
procediam lobos e leões de garras inofensivas. Não
obstante, as feras, embora mansas, apavoravam.
Postados na soleira do palácio da deusa das formosas 220
madeixas, deliciavam-se com as modulações da voz
sedutora de Circe. Ela tecia uma tela imensa, leve,
luzente, imortal, obra de deusa. Veio o conselho de

Polites, guia destro, o mais querido dos meus
companheiros: 'Lá dentro alguém de voz sedutora 225
move-se junto ao tear de grandes proporções, treme
o vestíbulo. É deusa? Mulher? Não importa,
anunciemo-nos.' Os outros se puseram a gritar. Ela
não nos fez esperar. Abriu a porta. O brilho nos
ofuscou. Ninguém recusou o convite. Menos 230
Euríloco. Não se moveu. Suspeitava engodo.
Circe, mostrando-lhes o caminho, ofereceu-lhes
assentos. Preparou-lhes uma mistura de queijo,
farinha de cevada, mel fulvo e vinho de Pramno.
Juntou ao preparado drogas fulminantes com 235
poderes de apagar totalmente lembranças da
pátria. Ao provarem o mingau preparado por ela,
Circe os tocou com uma varinha e os prendeu
numa pocilga. De porcos tinham a cabeça, a voz,
as cerdas e o corpo. A inteligência, entretanto, 240
permaneceu de pé. Grunham chorosos. Circe
tratava-os com azinhas, bolotas, cornizolos.
Ela lhes oferecia a ração habitual de porcos.
Euríloco voltou às pressas ao navio escuro
com a notícia infausta da inglória sorte dos 245
camaradas. As palavras não lhe saíam da boca.

Uma interpretação dessa passagem mitológica parece-nos potente para idear ou, simplesmente, contrastar o programa de formação com a arte circense em nosso tempo atual. Essa interpretação norteia-se pela metamorfose pela qual os marujos passaram ao degustar os regalos da feiticeira Circe, especialista em drogas, venenos, maldições e vinganças. No excerto, chama-nos a atenção o fato de Circe encontrar-se rodeada por animais da estirpe de lobos, leões e, possivelmente, outras feras. Ainda que, atualmente, a presença de animais no circo seja uma questão polêmica e engendre diversos debates (MARTINS, 2008), há que se destacar que o imaginário circense ainda é permeado pela figurabilidade animalésca, como analisa Bouissac (1976; 2012). Porém, é a metamorfose dos marujos em “rasteiros foçadores” (porcos) que merece atenção em nossa interpretação.

Brandão (2000, v. 3, p. 305) afirma que os marinheiros não foram literalmente transformados em porcos, ao invés, passaram por uma metamorfose:

Na realidade, em momento algum Homero diz explicitamente que os nautas aqueus foram transformados em porcos. Na Od. X, 239-240, fala-se que os companheiros do herói 'ficaram com a cabeça, voz, pêlo e feitio de porco' e nos versos 282-283 se repete que os mesmos, 'no palácio de Circe foram encerrados, como se fossem porcos, em seguras pocilgas'. Melhor talvez seria dizer que os afoitos marinheiros foram metamorfoseados em animais diversos, cada um de acordo com seus instintos.

Segundo Brandão (2000), a metamorfose em animais é um tema recorrente na mitologia e está relacionada a determinadas representações que os animais têm para as diferentes culturas. Sendo assim, parece-nos sintomático o fato de os colegas de Ulisses se tornarem porcos em cabeça, pelo e feitio, isto é, foram transformados em animais cuja índole e comportamento eram atributos dos porcos. Sobre isso, comenta ainda Brandão (2000, v. 3, p. 307): “[...] o porco simboliza ‘as tendências obscuras sob todas as suas formas de ignorância, da gula, da luxúria, do egoísmo’ e da imundície”. Portanto, a feitiçaria de Circe realça e traz à vista de todos a índole animalesca que existe em cada ser humano, por trás ou submersa em sua aparente aura de racionalidade e bom senso.

À vista do exposto, cogitamos que as festas da feiticeira e sacerdotisa Circe em honra ao deus Sol, seu pai, deveria ter homens metamorfoseados de animais. A metamorfose é entendida aqui como a capacidade de evocar a índole animalesca que repousa no humano. Brandão (2000) destaca que não é um animal aleatório que ganha forma na metamorfose evocada pela feiticeira, mas aquele que é consonante com a natureza e comportamento da pessoa. Assim, parece-nos que é justamente essa índole animalesca do humano que Tertuliano (1977) não quer enxergar e tenta vigorosamente extinguir do processo de formação dos cristãos convertidos. Se nos circos se exalta a animalidade humana como condição existencial evocada nas festividades pagãs ao deus Sol, é justamente ela que deve ser rechaçada em prol das festividades cristãs.

Vale mencionar que é esta animalidade esquecida, negligenciada e silenciada em benefício da racionalidade ou da ascensão da alma que autores de uma filosofia do impulso, como Schopenhauer, Nietzsche e Freud denunciam. Na esteira desses autores, parece-nos que atualmente é preciso (re)equilibrar a razão e a animalidade como dimensões de uma mesma existência. De resto, ideamos que avultar essa reflexão nos processos formativos circenses pode animar uma porção dionisíaca adormecida pela impositiva racionalidade apolínia.

Uma origem mítica do circo a partir das festas de Circe ao Sol é uma simbologia que nos inspira a pensar que o picadeiro circense é um dos espaços em que a animalidade existencial é (re)apresentada ao “respeitável público”. Ainda que a presença dos animais no picadeiro esteja se extinguindo, parece-nos crucial que a noção de animalidade humana esteja presente na contemplação circense e na formação com a arte de picadeiro. Destarte, concebemos que a experiência formativa com o circo poderia ir além de uma tradição socrático-platônica que privilegie a razão como solução única e aporte também a noção de animalidade existencial. De resto, esta reflexão aventada pela origem mítica do circo pode contribuir para alimentar pontos de partida para repensarmos o corpo na formação com a arte circense.



NOTAS FINAIS...

Neste ensaio, que versou sobre uma possível origem mítica do circo, pudemos notar que certas referências subterrâneas ou menos racionalistas, como o mito grego, podem descortinar potências interessantes para uma visão polissêmica de fenômenos das artes do corpo como o circo.

Partimos da leitura de uma obra clássica de Tertuliano, *Apology, De Spectaculis* (1977), da qual apreendemos seu teor moralista e doutrinário, próprio ao segundo século da era cristã. Essa obra, que é vista como uma das primeiras sistematizações da doutrina cristã, nos levou à menção das festividades de Circe em honra

ao deus Sol (Hélio), seu pai. Este indicativo nos fez retomar a *Odisseia* de Homero e aventar significados para a passagem de Ulisses à ilha de Circe, feiticeira especialista em drogas e venenos.

Na passagem de Ulisses e seus marujos na ilha de Eéia, os navegantes que sobreviveram foram metamorfoseados em animais, o que, recorrendo à fortuna crítica disponível, percebemos se tratar de analogias que expõem, pela via do fantástico, aspectos da índole e comportamentos humanos. As “festas circenses” parecem um refúgio da animalidade no humano, como uma dimensão existencial e uma revelação do nosso lado subterrâneo, obliterado pelos ditames racionalistas. Nesse sentido, essa origem do circo se faz potente por (re)lembrar que somos animais e que é também a animalidade que nos torna demasiadamente humanos.

Transpondo esta reflexão para os processos formativos com o circo que, sob tal perspectiva, é um refúgio para uma formação que pode transcender o racionalismo determinista, complementando-o no limite das suas fronteiras. Em vista disso, entendemos que avultar a animalidade das “festas circenses” como um resquício das origens míticas do circo é um convite para a reflexão de que somos carne, ossos, vísceras, secreções, emoções, sensações, desejos e impulsos. Diante dessas ideias, enunciaremos o seguinte questionamento: É o circo um espetáculo da metamorfose?



REFERÊNCIAS

BAILLY, B. El circo: ¿mezcla de géneros? *Folios*, Bogotá, n. 29, p.63-81, 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n29/n29a06.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BOUISSAC, P. *Circus and culture: a semiotic approach*. Bloomington: Indiana University Press, 1976.

BOUISSAC, P. *Circus as multimodal discourse: performance, meaning and ritual*. London: Bloomsbury Publishing PLC, 2012.

BRANDÃO, J. S. *Mitologia grega*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. v.3.

- BURGESS, H. The Classification of Circus Techniques. *The Drama Review*, New York, v.18, n. 1, p. 65-70, 1974. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1144863?origin=JSTOR-pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- BUSTAMANTE, R. M. C. *Ludi circenses: comparando textos escritos e imagéticos*. *Phoínix*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 221-245, 2005.
- FELIX, M. Introduction. In: TERTULIANO. *Apology, De Spectaculis*. Translation by T. R. Glover. Cambridge: Harvard University Press, 1977. p. ix-xxvii.
- GOUDARD, P. Le cercle recyclé. In: GUY, J.-M. *Avant-Garde, Cirque!*. Les arts de la piste en révolution, Autrement. [S. l.: s. n.], 2001. (Collection Mutations, n. 209). p. 157-173.
- HANKO, H. *Retratos de santos fiéis*. Tradução de Thiago McHertt & Equipe Fireland. Fireland, 2013.
- HOMERO. *Odisseia: em verso português*. Manoel Odorico Mendes. E-book Brasil, 2009.
- HOMERO. *Odisséia: regresso*. Porto Alegre: L&PM, 2007.v.2.
- LARSEN, S. *Imaginação mítica: a busca de significado através da mitologia pessoal*. Rio de Janeiro: Campus, 1991.
- LARSEN, S. O circo xamanístico. In: LARSEN, S. *Imaginação mítica: a busca de significado através da mitologia pessoal*. Rio de Janeiro: Campus, 1991. p. 282-295.
- MARTINS, R. F. O respeitável público não quer mais animais em circos! *Revista Brasileira de Direito Animal*, Salvador, v. 3, n. 4, p. 117-132, 2008. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/RBDA/article/view/10462/7468>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- NIETZSCHE, F. *Crepúsculo dos ídolos*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2017.
- NIETZSCHE, F. *Humano, demasiado humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- NIETZSCHE, F. *Introdução à tragédia de Sófocles*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- NIETZSCHE, F. *O Nascimento da tragédia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- SACCHET, Patrícia. As múltiplas genealogias de clownear-palhaçar. *Cena em Movimento*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cenamov/article/view/21602/12435>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- SANTOS RODRIGUES, G. *Pedagogia das atividades circenses na Educação Física escolar: experiências da arte em escolas brasileiras de Ensino Fundamental*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.
- SCHÜLER, D. Porque ler a Odisséia?. In: HOMERO. *Odisséia: regresso*. Porto Alegre: L&PM, 2007. v. 2, p. 7-10.
- SILVA, E.; ABREU, L. A. *Respeitável público: o circo em cena*. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.
- TERTULIANO. *Apology, De Spectaculis*. Cambridge: Harvard University Press, 1977.
- VEYNE, P. *Pão e circo: sociologia histórica de um pluralismo político*. São Paulo: Ed. UNESP, 2015.

GILSON SANTOS RODRIGUES: é doutorando em Educação Física pela FEF/Unicamp. É membro do grupo CIRCUS-FEF/Unicamp, arte-educador no ICA/Mogi Mirim e estuda os temas circo, pedagogia, jogos circenses, arte-educação e lúdico.

ODILON JOSÉ ROBLE: é professor do Departamento de Educação Física e Humanidades da FEF/Unicamp. Desenvolve pesquisas numa visão filosófica da Mitologia Grega, dos pensamentos de Schopenhauer e Nietzsche e de elementos teóricos da psicanálise freudiana.

EM FOCO

SONHO DE VOO E MEDO DA QUEDA, O CONFLITO PRIMITIVO NA EXPLORAÇÃO VIRTUOSÍSTICA DAS TÉCNICAS AÉREAS CIRCENSES

*DREAM OF FLIGHT AND FEAR OF FALLING,
THE PRIMITIVE CONFLICT IN THE VIRTUOSIC
EXPLORATION OF CIRCUS AERIAL TECHNIQUES*

*SUEÑO DE VUELO Y MIEDO A CAER, EL
CONFLICTO PRIMITIVO EN LA EXPLORACIÓN
VIRTUOSA DE LAS TÉCNICAS AÉREAS DE CIRCO*

**GABRIEL COELHO MENDONÇA
DANIELA GATTI**

MENDONÇA, Gabriel Coelho; GATTI, Daniela.
Sonho de voo e medo da queda, o conflito primitivo na exploração
virtuosística das técnicas aéreas circenses.
Repertório, Salvador, ano 23, n. 35, p. **24-45**, 2020.2

DOI: <https://doi.org/10.9771/r.v1i34.35669>

RESUMO

O circo moderno surge em 1770 com a união dos artistas das feiras medievais e os cavaleiros militares no *Astley's Royal Amphitheatre of Arts*, em Londres. Neste espaço se fundou o espetáculo de variedades circenses, baseado na valorização da potencialidade física de seus artistas, as conhecidas proezas físicas ou virtuosos acrobáticas. Nos anos de 1980, com o surgimento e a disseminação de escolas de ensino das técnicas circenses surge um movimento que se autointitula novo circo, ou circo contemporâneo. Em busca de postular seus cânones, os novo circenses contrapõem-se às bases do espetáculo de variedades circenses, deixando escapar termos que permitem uma compreensão reducionista acerca da potência expressiva das proezas acrobáticas. No presente trabalho, apoiando-nos nos conceitos de *sonho de voo* e *medo da queda*, propostos por Bachelard, pretendemos evidenciar a maneira pela qual os números aéreos atingem e evocam desejos primitivos e medos arquetípicos na audiência. Demonstrando, através do caso específico dos números aéreos, a ligação íntima entre as formas circenses e o conteúdo que podemos expressar dentro dessas formas, pretendemos ampliar o campo de compreensão das artes circenses em toda a sua extensão, fortalecendo sua tradição e oferecendo ferramentas eficazes para sua renovação.

PALAVRAS-CHAVE:

Dramaturgia circense.
Números aéreos. Virtuoso acrobática. Tradição circense. Risco acrobático.

ABSTRACT

The modern circus arises in 1770 with the union of artists from the medieval fairs and the military horsemen at the Astley's Royal Amphitheatre of Arts, in London. On this space was founded the show of circus varieties, based in the appreciation of the physical potential of its artist, the well-known physical prowess or acrobatic virtuous. In the 1980's, with the emerge and spreading of schools that teach circus techniques comes up a movement self-called new circus or contemporary circus. In search to postulate its canons, the new circus artists counterpoint the basis of the show of circus varieties, letting scape terms that allow a reductionist comprehension of the acrobatic prowess. The present article, supporting itself in the concepts of dream of flying and fear of falling, proposed by Bachelard, intends to point the way in which the aerial acts reach and evoke primitive desires and archetypal fears in the audience. Demonstrating, through the specific case of the aerial acts, the intimate connection between the circus forms and the content which can be expressed within these forms, we intend to enlarge the comprehension field of the circus arts in all of its extent, strengthening its tradition and offering effective tools for its renewal.

KEYWORDS:

Circus dramaturgy. Aerial numbers. Acrobatic virtuous. Circus tradition; Acrobatic risk.

RESUMEN

El circo moderno surge en 1770 con la unión de artistas de las ferias medievales y los jinetes militares en el Royal Amphitheatre of Arts de Astley, en Londres. En este espacio se fundó el espectáculo de variedades de circo, basado en la apreciación del potencial físico de su artista, la conocida destreza física o virtuoso acrobático. En la década de 1980, junto con el surgimiento y la difusión de las escuelas que enseñan técnicas de circo, surge un movimiento llamado nuevo circo o circo contemporáneo. En la búsqueda de postular sus cánones, los nuevos artistas de circo contraponen la base del espectáculo de variedades de circo, dejando escapar los términos que permiten una comprensión reduccionista de la destreza acrobática. El presente artículo, apoyándose en los conceptos de sueño de volar y miedo a caer, propuesto por Bachelard, tiene la intención de señalar la forma en que los actos aéreos alcanzan y evocan deseos primitivos y temores arquetípicos en la audiencia. Demostrando, a través del caso específico de los actos aéreos, la conexión íntima entre las formas de circo y el contenido que se puede expresar dentro de estas formas, pretendemos ampliar el campo de comprensión de las artes del circo en toda su extensión, fortaleciendo su tradición y ofreciendo herramientas efectivas para su renovación.

PALABRAS CLAVE:

Dramaturgia del circo. Números aéreos. Virtuoso acrobático. Tradición circense. Riesgo acrobático.



INTRODUÇÃO

O CIRCO MODERNO, como linguagem artística, surge no final do século XVIII, com a criação do *Astley's Royal Amphitheatre of Arts*, em Londres. O cavaleiro inglês Philip Astley é considerado o inventor do picadeiro, uma pista circular com treze metros de diâmetro, a medida ideal para que o cavaleiro se mantenha em pé num cavalo a galope. (TORRES, 1998) Dentro do picadeiro do circo, além dos cavaleiros, acrobatas, malabaristas, equilibristas, faquires, engolidores de fogo, domadores de feras, atiradores de facas encontravam espaço para exibir suas habilidades, suas proezas.

Em 1768, o sargento inglês Philip Astley (1742-1814) construiu um anfiteatro a céu aberto onde pela manhã dava aulas de hipismo e à tarde apresentava espetáculos equestres. Astley não era o único. Nessa época, em Londres, apresentavam-se também as companhias equestres de Hayam, Jacob Bates e Price. Mas foi Astley quem teve a idéia que acabaria por revolucionar o mundo dos espetáculos: num picadeiro de 13 metros de diâmetro mesclou exercícios equestres com as proezas dos artistas de feira. (CASTRO, 2005, p. 53)

Além do espaço circular, a destreza física dos acrobatas e suas incríveis façanhas, assim como o perigo inerente a elas, marcaram fortemente a linguagem circense. O picadeiro se tornou reconhecidamente um espaço onde se apresentavam e admiravam habilidades humanas incomuns, muitas vezes, também, arriscadas. Desta forma, o espetáculo circense, baseava-se, desde sua origem, “na disciplina militar e na valorização da destreza e do risco”. (CASTRO, 2005, p. 54)

A descrição de um espetáculo do Anfiteatro Inglês, filial parisiense do *Astley's Royal Amphitheatre of Arts*, de propriedade de Philip Astley, em 25 de abril de 1786, nos permite dar evidência à proeza na base dos espetáculos circenses: “[...] o espetáculo que apresentou até então habilidades humanas incomuns com cavalos, tanto na montaria em pé, como no adestramento e no manejo, fazia uma pausa para um recital de cravo. Não obstante o fato de o intérprete ser uma criança, e se um bom músico, adequar-se à categoria das habilidades incomuns”. (BOLOGNESI, 2019, p. 9)

O espetáculo de Astley trazia, além da herança militar da cavalaria a experiência dos artistas das feiras em agradar um público diversificado. (BOLOGNESI, 2019) Sendo assim, nem só de habilidades incomuns é composto o espetáculo circense. Desde seu surgimento o picadeiro do circo serve de espaço para a apresentação de comédias e dramas. Estes tinham a função de proporcionar certo relaxamento na audiência que, em um espetáculo baseado na virtuosidade acrobática e no risco, ficava muito tensa. (CASTRO, 2005)

De todas as formas podemos, sem medo, afirmar que a linguagem acrobática circense se fundou na exploração e exibição de habilidades incomuns, proezas físicas, façanhas e no risco inerente a estas. E sobre esta estrutura se mantém até o presente momento os espetáculos de variedades circenses e os números acrobáticos que compõem seus programas. (CASTRO, 2005)

Dentre os mais diversos números de habilidades acrobáticas que compõem os espetáculos de variedades circenses podemos dar destaque aos números aéreos, ou aeroacrobáticos. Estes se caracterizam por exibições nas quais os acrobatas, individualmente ou em trupes, se utilizam de aparelhos desenhados e desenvolvidos para permitir uma performance sem o contato direto ou duradouro com o solo. (CALÇA; BORTOLETO, 2007)

Ao se apresentarem distantes do chão, os acrobatas aéreos investem no risco inerente a uma queda. Enfrentando este risco, necessitam apresentar em suas performances um alto grau de virtuosidade acrobática, de destreza física para, assim, demonstrarem a habilidade incomum de voar, evitando o risco de uma queda que, mesmo com a utilização de equipamentos de segurança, pode vir a ser fatal.¹ (RASCOV, 2009) Desta maneira, os números aéreos apresentam risco e virtuosidade acrobática, como veículos para encantar a audiência. (TORRES, 1998)

Aproximadamente 200 anos após o surgimento do *Astley's Royal Amphitheatre of Arts*, inauguram-se por todo o mundo escolas destinadas ao ensino das artes circenses. Estas experiências de ensino das artes circenses fora das lonas e dos picadeiros dos circos permitem o ingresso de novos sujeitos para o mundo circense. Crianças, adolescentes e adultos que não carregam a herança de uma família circense. Vindo de diferentes contextos e trazendo diferentes expectativas estes sujeitos aplicam os saberes circenses, aprendidos nas escolas de circo, em outros espaços e com outras relações. Surge, então o movimento autoproclamado circo contemporâneo ou novo circo. (SILVA, 2007)

Os artistas franceses reivindicam para si o advento desse movimento artístico:

Foi nos anos de 1980, com a criação do *Centre National des Arts du Cirque* (CNAC) em *Châlons-en-Champagne* (antes *Châlons-sur-Marne*) que se estruturou o gênero. Doravante os alunos que saírem dessa escola farão o novo circo se demarcando do circo tradicional pela trama pluridisciplinar de espetáculos que não se contentem mais com uma sucessão de números. (GABER, 2009, p. 51, grifos do autor)

Esses artistas, reconhecendo-se fundadores do novo circo, ou circo contemporâneo, postulam seus fundamentos e bases, dando muita ênfase à premissa de criar espetáculos circenses dotados de uma escrita dramatúrgica diferente da apresentada nos espetáculos de variedades circenses. Nesses diversos números acrobáticos, de doma de animais, pirofagia, ilusionismo, comédias, shows musicais e dramas se intercalam, em um programa variado, guiados pelo mestre de pista, também conhecido como apresentador ou, narrador.

1 Um caso notificado na literatura foi o de Dândalo Marques Ribeiro. Mesmo caindo na rede de proteção do trapézio de voos, sofreu lesões que resultaram em óbito.

“Uma das rupturas fundamentais que marcam o novo circo transparece no desejo de *mise en scène* dos espetáculos. A construção das peças está impregnada de um espírito dramaturgico”. (DAVID, 2009, p. 97)

“Naturais de outras especialidades artísticas que não o circo, esses artistas novo circenses são dotados de um espírito dramaturgico e buscam a multiplicação de estéticas no espetáculo através do diálogo entre essas especialidades artísticas e as técnicas circenses”. (GUY, 1999, p. 32)

Ao construírem suas fundações em oposição às bases desenvolvidas desde a Idade Média, pelos artistas das feiras medievais, e que foram incorporadas e vêm sendo lapidadas até hoje pelos circos itinerantes no mundo todo, lançam mão de definições carregadas de generalismos acerca da tradição circense, de seus números e de seus espetáculos. Inadvertidamente tecem comentários acerca da exploração virtuosística de habilidades incomuns, sobre a qual se estruturam os números acrobáticos que compõem os espetáculos de variedades circenses, que podem levar o leitor a uma compreensão reducionista acerca da proeza física, da virtuosidade acrobática, como podemos notar a seguir:

“Mas o novo circo, ao romper com o encadeamento sequencial de números cuja *virtuosidade é a única justificativa* não deixa de conservar as marcas da lógica funcional [...]”. (DAVID, 2009, p. 98, grifos nossos)

“Ao contrário do circo tradicional onde os artistas apresentam seus números, e *nisso somente apresentam a si mesmos*, o novo circo é de repente representacional[...]” (GUY 1999, p. 39, grifos nossos)

O uso de termos como: *única e somente*, destacados acima, resultam em uma imagem inferiorizada da proeza, da virtuosidade acrobática, que poderia, facilmente, levar a um entendimento de que os números acrobáticos circenses não passam de uma simples exibição de habilidades físicas. Por um outro lado, o espírito dramaturgico, do qual seriam dotados os novos circenses, resultaria em uma exploração mais elaborada, mais refinada, mais elevada da linguagem circense.

“Assim nosso artista de [novo] circo não limita mais sua prestação a um fazer; ele a elabora na aposta de um dizer. Para isso ele vai se apartar, se desviar de seu objeto inicial. A intenção vai conduzi-lo *além da simples exibição de atos de coragem, de força ou de habilidade*”. (MALEVAL, 2009, p. 81, grifos nosso)

Sim, como já aponta Torres (1998), utilizando o trapézio como exemplo de um número acrobático circense, estes se fundamentam em virtuose acrobática e risco. Ou como define Silva (2007) a essência do circo é ação, e por ação podemos entender ginástica, sem representação.

A questão é que através deste binômio, virtuose acrobática e risco, o circo materializa aspirações e temores universais, arquetípicos. (MONTES, 1983 apud BOLOGNESI, 2003) Essa via sensorial, explorada através da ênfase na potencialidade física, “pode aguçar os conflitos que querem passar despercebidos”. (BOLOGNESI, 2006, p. 10)

Desta forma, a opção por utilizar termos com sentido reducionistas, tais como: única, somente e simples, em contraposição a termos que denotam superação, como: além, ofusca a potência expressiva da virtuose acrobática, já destacada por estes mesmos autores.

‘Extraordinária’, a proeza não é mais suficiente, mas permite dar uma figura concreta ao imaginário. Ela foge do realismo e se desenvolve como uma incursão do sonho no real: quando o tangível se ultrapassa e a mecânica do mundo se emancipa das leis da física, a lógica breca, a razão se perde nos labirintos da imaginação. (DAVID, 2009, p. 97)

Ao supervalorizarem a representação dramática de um espetáculo, em detrimento da concretude da proeza, negligenciam a capacidade de produção de sentido por via sinestésica inerente à corporeidade e ao movimento acrobático. Engendram um pressuposto segundo o qual a racionalidade, a lógica e a narratividade são superiores em relação à sensibilidade e a imaginação. Para além disso, negam os diversos dramas inerentes à proeza acrobática. Nesses movimentos virtuosísticos expõe-se por via sinestésica conflitos humanos universais.

Como nos aponta Dalmau (1947) o desejo humano universal de voar se faz elemento consolidador do sucesso dos números e técnicas aéreas circenses. Se temos, então, nos números aéreos a satisfação de um desejo universal, invariavelmente se desperta, na outra ponta, um medo primitivo, o medo da queda. (BACHELARD, 2001)

O filósofo e poeta francês Gaston Bachelard (2001) postulou o *sonho de voo* e o *medo da queda* como expressões da vida instintiva presentes no psiquismo humano. E em seu livro *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento* (2001), reflete sobre a dialética entre ambos a partir da exploração lírica destes componentes psíquicos na literatura. Oferecendo pistas importantes para o aprofundamento das reflexões acerca da exploração virtuosística dos números e técnicas aéreas circenses.

Perceber a relação dialética entre esse desejo universal e seu antagonista nos permite afirmar a virtuose acrobática e seu risco inerente como veículos para a exploração sinestésica de conflitos humanos universais, arquetípicos e, dessa maneira, perceber a presença de dramaticidade nas proezas circenses. Exercício fundamental, inclusive, para a exploração dramatúrgica da linguagem circense, tal como postulado pelos artistas e diretores do novo circo.

“Se quisermos que o circo se torne mais inovador, surpreendente, estranho e perturbador, precisamos entender a ligação íntima entre as formas circenses e o conteúdo que podemos expressar dentro dessas formas”. (LIEVENS, 2016, p. 1)

Nas páginas a seguir nos apoiaremos na *psicologia ascensional* proposta por Bachelard (2001) buscando destrinchar como os números aéreos circenses, em suas especificidades técnicas e espaciais, atingem e materializam as aspirações e temores universais e arquetípicos por meio da virtuose acrobática e seu risco inerente.

O SONHO DE VOO

Dalmau (1947) afirma que o sonho de voar, de dominar os ares, cultivado pelo homem em toda sua história, foi determinante tanto para o surgimento dos aparelhos aéreos circenses, como para o sucesso desses números, provocando ressonância na plateia que vivenciava o voo humano ao vivo.

O sonho de voar pode ser caracterizado como um desejo universal da espécie humana. Ele se faz presente no universo mitológico de povos antigos, tal como na mitologia grega, que nos traz o mito de Ícaro. Esse desejo moveu avanços e criações em diversas áreas do conhecimento. A aviação, por exemplo, nada mais é que a engenharia a serviço da satisfação desse desejo universal.

Nas artes presenciais, ou artes da cena, o circo, de uma maneira específica, dedicou-se a tornar o desejo humano universal de voar uma realidade. Por meio das técnicas aéreas e seus diversos aparelhos é possível colocar em cena homens e mulheres voadoras. Dessa forma, o sonho de voo é fundamentador desta linguagem acrobática circense.

Para Gaston Bachelard (2001), o *sonho de voo* é um componente do psiquismo humano. Esse, se caracteriza como um desejo primitivo, expressão da vida instintiva.

[...] o traço ‘de um instinto’ de voo que sobrevive ou que se anima em nossa vida noturna. De bom grado diríamos ser ele o traço de um instinto de leveza, que é um dos instintos mais profundos da vida. [...] A nosso ver, o voo onírico é, em sua extrema simplicidade, um sonho da vida instintiva. (BACHELARD, 2001, p. 30)

Para o filósofo o *sonho de voo* é um desejo de ascensão da própria vida. Sua expressão no psiquismo humano é a expressão de um instinto da vida profunda, da vida espiritual,² como em suas palavras: “Ora a vida espiritual caracteriza-se por sua operação dominante: ela quer crescer, quer elevar-se. Busca instintivamente a altura”. (BACHELARD, 2001, p. 42)

2 Os termos espírito e alma devem ser compreendidos, aqui, como sua definição psicanalítica. Dizem respeito à psique humana, uma função sem lócus biológico. Não carregam conotação religiosa.

O poema de Milton, *Paraíso Perdido*, mostra como a vida tende ao alto:

“Assim da raiz brota mais leve a verde haste; desta saem as folhas mais aéreas; finalmente a flor perfeita exala seus espíritos odorantes”. (MILTON [19--] apud BACHELARD, 2001, p. 38)

Nesse ponto, certamente, encontramos o elemento que garante a reverberação na audiência. Se o *sonho de voo* é um elemento do psiquismo humano, que diz respeito a vida profunda do homem, as técnicas aéreas circenses tocam a profundidade do espírito humano. Nesse sentido, a plateia entra em contato, durante as exposições aéreas, no picadeiro, com desejos profundos, instintivos. Ou melhor, com os desejos ascensionais residentes na profundidade de sua alma. Dessa forma, o público é laçado por seus próprios instintos.

Sendo o *sonho de voo* o traço de um instinto que se anima em nossa vida noturna, onírica, nos picadeiros circenses as exposições de técnicas aéreas, em seus mais variados aparelhos, provocam sensação semelhante nos sujeitos sentados nas arquibancadas. Reanimam um instinto de ascensão, um instinto de leveza. No entanto, tal fato ocorre durante a vida diurna, ou seja, em momento de vigília. Podemos afirmar que o animar de um instinto profundo em situação de vigília se trata, exatamente, do movimento ascensional ao qual se refere o *sonho de voo*. Durante um número aéreo, este desejo profundo emerge em direção a camadas mais externas da psique, atingindo a consciência. Um processo dessa ordem não pode ser conduzido pela razão. (FREUD, 2011)

Nesse sentido, desviar-se do objetivo primeiro do acrobata, a proeza, em função da representação de uma narrativa que traga lógica para o espetáculo circense (DAVID, 2009; GABER, 2009; GUY, 1999; MALEVAL, 2009), significa abrir mão de uma potência particular da virtuosidade nos números aéreos. Uma vez que é, justamente, por escapar dos labirintos da razão, irromper a lógica, que a proeza circense é capaz de se configurar em uma expressão real da vida instintiva.

Para a psicanálise, os sonhos de voo simbolizam os desejos voluptuosos. (BACHELARD, 2001) Mas, para Bachelard (2001, p. 36) o princípio do voo onírico é mais essencial.

Os psicanalistas nos repetirão que o sonho de voo é o símbolo da volúpia [...] Mas o sonho de voo tem funções menos indiretas: é uma realidade da noite, uma realidade noturna autônoma. Considerado a partir do realismo da noite, um amor do dia que se satisfaz pelo voo onírico se designa como um caso particular de levitação. Para certas almas que têm poderosa vida noturna, amar é voar; a levitação onírica é uma realidade psíquica mais profunda, mais essencial, mais simples que o próprio amor. Essa necessidade de ser aliviado, essa necessidade de ser liberado, essa necessidade de assumir à noite sua vasta liberdade aparece como um destino psíquico, como a própria função da vida noturna normal, da noite repousante.

Sendo simples e essencial, *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento* quando desdobrado em uma linguagem artística ganha ampla área para a reverberação no público. Nesse sentido, sua exploração despida de qualquer intenção representacional ganha em amplitude, em área de alcance. Um trapézista, ou qualquer acróbata aéreo, ao se colocar em cena como si mesmo, e não como um suposto personagem, se coloca mais próximo de qualquer membro da plateia. Tão real e concreto quanto qualquer sujeito na arquibancada. Tornando-se, assim, por aproximação, um arquétipo do humano. E então, por ser singular e real, atinge uma potência universalizante. Dessa forma, aquele sujeito voador e suas proezas aéreas servem de metáfora para todos os desejos de ascensão da alma humana.

“Compreende-se sem dificuldade que imagens tão fortemente polarizadas no sentido da altura possam receber facilmente as valorizações sociais, morais, prometeicas [...] Assim, a levitação imaginária acolhe todas as metáforas de grandeza humana”. (BACHELARD, 2001 p. 42)

Podemos, sem dificuldade, também, estabelecer a relação entre a virtuose acrobática e o *sonho de voo* na linguagem aérea acrobática circense.

Visitando o dicionário Aurélio encontramos duas significações para o termo virtuoso. Este é um substantivo masculino referente à virtuose, assim como um adjetivo que diz respeito a quem tem virtudes. Já este último, virtude, trata, entre outras coisas, da boa qualidade moral, força moral ou valor. (FERREIRA, 1996)

Nesse sentido, para metaforizar acrobaticamente, as virtudes mais altas do espírito humano, se faz necessário virtuose acrobática pois, de acordo com a primeira tese da Estética nietzschiana: Tudo o que é bom é leve. (NIETZSCHE apud BACHELARD, 2001 p. 36) A virtuose acrobática, em termos da dinâmica do movimento aéreo é exatamente a leveza dos saltos e truques acrobáticos.

Durante a história do circo e de seus aparelhos aéreos, gerações após gerações de acrobatas se dedicaram ao refinamento constante destas técnicas, atingindo alto grau de virtuose acrobática. A constante evolução dos números aéreos apresenta ao público voos cada vez mais leves, mais altos, mais sublimes. Ao concentrarem seus esforços nas exibições virtuosísticas, abrem mão de uma narrativa ficcional nas composições desses números acrobáticos. Com essa opção cênica os números virtuosísticos não representam um drama que pode servir de metáfora social, humana, existencial. Mas apresentam a metáfora em si.

Assim, lançando mão de virtuose acrobática, é possível em um número aéreo acessar o íntimo do público, deixando, sinestesticamente, a seguinte mensagem a homens e mulheres na plateia:

Sente em ti tua força graciosa. Toma consciência de ser uma reserva de graça, de ser um poder de voo. Compreende que deténs, em tua própria vontade, como a jovem folha de feto, *Volutas* enrodilhadas. Com quem, por quem, contra quem és gracioso? Teu voo é uma libertação, um rapto? Gozas de tua bondade ou de tua força? De tua habilidade ou de tua natureza?. (BACHELARD, 2001 p. 20-21)

O MEDO DA QUEDA

Mas nem tudo nesse desejo é leveza. Componente de qualquer desejo, além da ambição de atingi-lo, encontra-se também a possibilidade do fracasso. “Tornar-se leve ou continuar pesado: neste dilema algumas imaginações podem resumir todos os dramas do destino humano”. (BACHELARD, 2001, p. 106)

Encontramos na outra extremidade do *sonho de voo*, como contraponto, como antagonista, o *medo da queda*. Ambos, como facilmente podemos aceitar, não podem existir apartados um do outro. São componentes de uma mesma dialética. Dialética essa, presente nos números aéreos circenses.

O sonho de voo está submetido à dialética da leveza e do peso. Só por esse fato, o sonho de voo recebe duas espécies bastante diferentes: existem voos leves e voos pesados. Em torno desses dois caracteres se acumulam todas as dialéticas da alegria e da dor, da exaltação e da fadiga, da atividade e da passividade, da esperança e do desalento, do bem e do mal. Os mais variados incidentes que se produzem na viagem do voo encontrarão num e noutro caso princípios de ligação. (BACHELARD, 2001, p. 22)

Reconhecer a relação dialética entre o *sonho de voo* e o *medo da queda* é reconhecer o drama inerente às apresentações virtuosísticas das técnicas aéreas. Concretizar o sonho humano de voar implica, necessariamente, correr o risco de cair. Nesse sentido, ao materializar acrobaticamente a metáfora do *sonho de voo* em seus números aéreos, o circo expõe sua audiência a um medo primitivo. E nessa indissociação dialética, acaba por apresentar um conflito humano universal.

O *medo da queda*, é peça fundamental para o regozijo resultante da experiência de voo, no onirismo, ou na vida real. Como artista, ou como plateia. A alegria que surge da experiência de voo está intrinsecamente ligada à superação do *medo da queda*.

“Não sabias, pois, que a alegria é na realidade um pavor do qual nada tememos? Percorremos um pavor de fora a fora, e é nisso precisamente que está a alegria.

Um pavor que não conhecemos apenas a inicial. Um pavor no qual temos confiança.[...] O voo onírico é a síntese da queda e da elevação”. (BACHELARD, 2001 p. 35)

Os artistas aéreos circenses sabem bem disso. Podemos afirmar que nesta linguagem artística, o artista conhece a dialética *sonho do voo X medo da queda* na pele. No seu dia-a-dia vive o medo da queda em busca de truques de voo cada vez mais virtuosísticos. E sabiamente leva esta dialética para a cena. No picadeiro o *sonho de voo* é dramatizado por sua vertigem, uma vertigem que se provoca para gozar da vitória de superá-la.

Pensemos, então, sobre o *medo da queda* e sua força nos números aeroacrobáticos. Assim como o *sonho de voo*, o *medo da queda* é um componente instintivo do psiquismo humano. Por se associar a um instinto de sobrevivência sua expressão na vida humana é muito forte.

Se fizéssemos o duplo balanço das metáforas da queda e das metáforas da ascensão, não deixaria de surpreender-nos o número muito maior das primeiras. Antes mesmo de qualquer referência à vida moral, as metáforas da queda são asseguradas, ao que parece, por um realismo psicológico inegável. Todas elas desenvolvem uma impressão psíquica que, em nosso inconsciente, deixa traços indelévels: o medo de cair é um *medo primitivo*. Vamos reencontrá-lo como componente dos mais variados medos. (BACHELARD, 2001 p. 91, grifo do autor)

O *medo da queda* é da mesma natureza que o *sonho de voo*, ou seja, um componente primitivo da psique humana. No entanto, eles atuam com funções diferenciadas. Enquanto o *sonho de voo* tende a levar a vida à patamares mais altos, socialmente, moralmente etc., o *medo da queda* tende à manutenção da vida. Tende a atuar muito mais como um freio que como uma catapulta. Desta forma apreende a plateia, que é tomada pelo temor e suspense com a hipótese de uma falha acrobática nos números aéreos. Mais uma vez, o público é laçado por seus próprios instintos.

O risco, o perigo, o medo dizem respeito a eventos que ainda não aconteceram. Todos os três conceitos, que se relacionam profundamente, não são da ordem da matéria, mas sim da probabilidade, da hipótese, da expectativa. Caso venham a se concretizar se transformam em tragédia, em fatalidade e etc. Nesse sentido, o “medo da queda é um devir fulminante”. (BACHELARD, 2001 p. 93) Ou seja, se sustenta, sempre, na hipótese, na iminência, nunca no fato.

Os números aéreos circenses através da exploração virtuosística da técnica acrobática conseguem tornar presente a hipótese. Materializar o medo sem, no entanto, transformá-lo em tragédia necessariamente.³ Isso ocorre, pois, a proeza carrega em si o risco. Então, a proeza circense, a virtuosidade acrobática, é uma ferramenta potente para avivar na plateia a imaginação.

“Ao assistir um acrobata no circo imaginamos de mil formas seu futuro, suas probabilidades e visualizamos assim o risco daquele corpo que não é nosso, mas que poderia ser nosso e que se faz nosso ao mostrar-nos do que é capaz”. (GUZZO, 2004, p. 60)

Vários recursos na linguagem circense podem valorizar, ressaltar a sensação de perigo na plateia: a oratória do apresentador, o rufar dos tambores, a presença de equipamentos de segurança. Esses últimos, por mais que minimizem os danos de uma falha acrobática, denunciam a existência do perigo de queda. De qualquer maneira, o que traz o risco para a cena é a natureza da proeza. Esta, carrega consigo o perigo.

Destacamos, mais uma vez, que a potência dos números aéreos encontra-se, justamente, na não-representação. Se o medo se faz presente é porque a ação acrobática está inscrita no real. Assim como seu antagonista: o perigo, o risco. Existe, sim, a hipótese de uma queda, de um erro. Dessa forma, através da exploração virtuosística das técnicas circenses é que os números aéreos acionam a imaginação nos sujeitos sentados na arquibancada.

Ao mobilizar a imaginação do público torna-se desnecessário elaborar uma narrativa dramatúrgica. Isso fica a cargo de cada indivíduo na plateia, pois “a imaginação é no sujeito, suficientemente viva para impor suas visões, seus pavores,

3 Temos que considerar aqui, como já foi descrito anteriormente que, mesmo com domínio técnico e equipamentos de segurança há a possibilidade de um acidente fatal no espetáculo circense.

sua desgraça”. (BACHELARD, 2001 p.102) E assim, os números aéreos circenses não apresentam para o público um drama, eles levam o público a vivê-lo.

“O problema do criador de abismos imaginários consiste em propagar diretamente esse sofrimento. Ele deve encontrar o meio de induzir essa queda imaginária na alma do leitor”. (BACHELARD, 2001 p. 96)

É importante lembrar que o *medo da queda* no psiquismo humano se refere sempre ao medo da morte, fim inevitável. De certa forma, assim como Ícaro, todo humano que ouse voar tende ao mesmo fim. Nesse sentido, a queda é um destino. E por ser inevitável é que não se faz necessário apresentá-la em cena. Ela não é apenas uma hipótese, ela é uma certeza futura. E o público está consciente disso. No picadeiro, então, a tarefa do acróbata é surpreender a plateia superando a queda, que continuará presente em um novo devir, a cada momento que o acróbata for se lançar ao ar.

“Devemos, então confessar que o pavor não vem do objeto, dos espetáculos [...] o terror é incessantemente animado e reanimado no *sujeito*. O narrador não pôs o seu leitor diante de uma situação pavorosa, mas em *situação de pavor*, despertou a imaginação dinâmica fundamental”. (BACHELARD, 2001 p.101, grifos do autor)

Então, para que a vertigem se acentue nessa dialética trêmula da vida e da morte é necessário manter a queda em devir. Assim, ela se torna algo como uma queda infinita. Nesse sentido, a imaginação da audiência é mais importante que os movimentos do acróbata, ou a narração do apresentador. A potência desse medo primitivo, o *medo da queda*, nos números aéreos, não se localiza, como já foi dito, no que o público vê, ou ouve, mas pelo contrário, encontra-se exatamente naquilo que ele não vê, mas supõe, ou espera.

Encontramos, então, mais uma vez, o papel da virtuose acrobática para a exploração do *medo da queda* nos números acrobáticos circenses. Para manter a queda em estado de iminência, em condição de devir, para a manutenção do temor na audiência, se faz necessário que o acróbata não sucumba ao fracasso acrobático. E mais além disso, se faz necessário que ele, acróbata aéreo, possa se arriscar

mais e mais, ousando cada vez mais em truques e saltos mais difíceis de serem executados. E para essa tarefa a virtuose acrobática é a ferramenta disponível.

O nível técnico dos truques, na composição da sequência acrobática, tende a ser crescente. A virtuose acrobática deve não apenas garantir a segurança do acrobata, mas, para além disso, permitir que ele se arrisque cada vez mais, para que a cada momento do número, o acrobata chegue mais perto do limiar da queda, da beira do abismo. Ampliando a curva dramática de sua apresentação.

Em um número aero-acrobático os riscos são dois. O primeiro, obviamente, é a falha que culmine em queda, transformando o suspense em fato, o temor em tragédia. O segundo, é a manutenção do risco em um mesmo patamar, o que faria com que a audiência se acostumasse com o perigo, diminuindo ou anulando a sensação de pavor.

Mesmo as imagens de queda, de uma *queda imaginária* que sustentam o temor e o suspense na plateia do circo, necessitam de uma dinâmica ascensional. A imagem é sempre deduzida do movimento, como nos aponta, mais uma vez, Bachelard (2001, p. 94):

Parece-nos, pois, impossível sentir a imaginação em ato se antes não se sensibilizou o eixo vertical no sentido da subida. Um inferno vivo não é um inferno que se cava, é um inferno que se queima, que se reergue, que tem o tropismo das chamas, o tropismo dos gritos, um inferno cujas dores são crescentes. Uma dor que se amenizasse perderia sua diferencial infernal.

Dessa forma, para manter o diferencial atemorizante dos números aéreos deve-se lançar mão da virtuose técnica. Mas não apenas no sentido de superar o perigo da queda iminente, mas sim com o fim de buscar a ascensão do perigo, no sentido de um devir crescente.

Assim, se bem explorada a virtuose acrobática, os movimentos do aerialista, concretos, reais, se sublimam em imagens individuais dos arquétipos coletivos relacionados tanto à ascensão quanto à queda, simultaneamente. Os números aéreos

exploram concomitantemente o *sonho de voo* e o *medo da queda*. Apresentando, assim, ambas as extremidades de um conflito universal, que em última instância é o conflito vida, cada vez mais plena ou sublime, *versus* morte.

É importante destacar que para Gassner (1997) é justamente, nas primeiras pulsões, a partir de oposições vida / morte que se encontra a origem do drama. O autor afirma, ainda, que parece difícil existir qualquer questão ligada a existência humana que não seja ligada a essa oposição. Dialética que os números aéreos imprimem em forma de sensações e sentimentos em sua audiência.



CONCLUSÃO

Evidenciamos que os exercícios acrobáticos, as proezas, a virtuose técnica circense são veículos de produção de sentido. Veículos estes que têm natureza diferente da narrativa teatral, para a qual pretendem se aproximar os novos circenses. Diferente, mas não mais, ou menos, elevada ou elaborada. Com isso, intenta-se evitar a disseminação de um falso pressuposto, segundo o qual as proezas acrobáticas perderiam em sentido, enquanto a escritura dramática e a narratividade do espetáculo ganhariam sentido. Caso contrário, estaríamos negligenciando elementos úteis para a análise e a compreensão de uma linguagem artística rica e profunda.

De acordo com as reflexões apresentadas no desenvolvimento deste artigo, um acróbata, ao apresentar seu número circense, não apresenta somente a si mesmo. Mas, através de si, apresenta um arquétipo de toda a humanidade, apresenta, para a plateia, um espelho desta última. Um espelho capaz de evidenciar suas imagens mais primitivas, seus desejos e medos mais profundos.

Após a leitura dessas mesmas reflexões torna-se, também, difícil sustentar a defesa de que a virtuose é a única justificativa para os números acrobáticos. Como demonstrado, no caso dos números aeroacrobáticos, a virtuose é o veículo

capaz de materializar cenicamente sonhos e temores arquetípicos, instintivos, componentes do psiquismo humano.

A atração, a proeza, têm vida artística por si. Nos apoiando na psicologia *ascensional* proposta por Bachelard (2001) e seus conceitos de *sonho de voo* e *medo da queda*, demonstramos como os números aéreos, através da exploração virtuosística de destrezas físicas, tomam vida nos membros da plateia dos circos, desde o surgimento destes, ou mesmo antes na audiência das apresentações dos saltimbancos.

Evidenciar como a ênfase na potencialidade do corpo frente à dominação intelectualista do espírito na linguagem circense é capaz de atizar conflitos primitivos e satisfazer desejos arquetípicos nos serve tanto para fortalecer a tradição da linguagem circense, quanto para renová-la.

Reconhecemos em Bachelard (2001) um aporte teórico potente para o estudo da ressonância que a linguagem circense, e mais especificamente os números aéreos, provocam na plateia. Reconhecemos, também, que o presente trabalho se configura em uma aventura inicial de estudo acerca da exploração cênica das técnicas e aparelhos aéreos circenses. Um tema ainda pouco documentado no Brasil. Acreditamos que para além das conclusões acima apontadas, o presente artigo abre um vasto campo a ser explorado em futuros estudos.



REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOLOGNESI, M. F. Circo e Teatro: Aproximações e Conflitos. *Sala Preta*, São Paulo, v. 6, p. 4-17, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/155072>. Acesso em: 19 nov. 2019.

BOLOGNESI, M. F. O espetáculo de Philip Astley. *Sala Preta*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 6-19, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57288>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BOLOGNESI, M.F. *Palhaços*. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

CALÇA, D. H.; BORTOLETO, M. A C. O. Tecido circense: fundamentos para uma pedagogia das atividades circenses aéreas. *Revista Conexões*, Campinas, v. 5, n. 2, p. 72-88, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637880>. Acesso em 20 jun. 2019.

CASTRO, A. V. *O elogio da bobagem: palhaços no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Ed. Família Bastos, 2005.

DALMAU, A. *El Circo en la vida Barcelonesa: crónica anecdótica de cien años circenses*. Barcelona: Ed. Milla, 1947.

DAVID, G. Os acidentes da narrativa: uma poética do espaço-tempo. In: WALLON, E. *O circo no risco da arte*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 95-100.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

FREUD, S. S. *Obras completas volume 16: o Eu e o Id, 'Autobiografia' e outros textos (1923 - 1925)*. São Paulo: Companhia da Letras, 2011.

GABER, F. O nascimento de um gênero híbrido. In: WALLON, E. *O circo no risco da arte*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 47-52.

GASSNER, J. *Mestres do Teatro I*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

GUY, J.-M. La transfiguration du cirque. *Théâtre aujourd'hui*, Quebec, n. 7, 1999. Disponível em: <https://lacomediodeclermont.com/saison2016-2017/wp-content/uploads/2015/07/DP-Cirque.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

GUZZO, M. Corpo em risco. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigacion Social*, Barcelona, n. 6, p. 56-65, 2004. Disponível em: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-64998>. Acesso em: 10 jan. 2020.

LIEVENS, B. Carta aberta aos circenses. *Panis & Circus - o site do circo*, São Paulo, 11 ago. 2016. Disponível em: <http://www.panisecircus.com.br/carta-aberta-ao-circo-de-bauke-lievensdramaturga-belga-e-um-convite-a-reflexao-diz-a-artista-erika-stoppel-dozanni/>. Acesso em: 10 nov. 2019.

MALEVAL, M. O objeto: nó górdio. In: WALLON, E. *O circo no risco da arte*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 79 - 87.

RASCOV, E. *O filósofo voador*. São Paulo: Terceira Margem, 2009.

SILVIA, E. *Circo - Teatro: Benjamim de Oliveira e a teatralidade circense no Brasil*. São Paulo: Altana, 2007.

TORRES, A. *O circo no Brasil - História visual*. Colaboração de Alice Viveiro de Castro e Márcio Carrilho. Rio de Janeiro: Funarte, 1998.

GABRIEL COELHO MENDONÇA: é trapezista, excêntrico acrobático, pesquisador circense. Doutorando pela Universidade de Brasília (UnB).

DANIELA GATTI: é doutora em Artes pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente do Departamento de Artes Corporais da Unicamp.

EM FOCO

CIRCO E ESPORTE: TRANSIÇÃO DE CARREIRA E CAPITAL CORPORAL

*CIRCUS AND SPORT: CAREER
TRANSITION AND BODY CAPITAL*

*CIRCO Y DEPORTE: TRANSICIÓN
DE CARRERA Y CAPITAL CORPORAL*

CAMILA DA SILVA RIBEIRO

MARCO ANTONIO COELHO BORTOLETO

LUIZ CARLOS RIGO

RIBEIRO, Camila da Silva; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; RIGO, Luiz Carlos.

Circo e esporte: transição de carreira e capital corporal. Repertório, Salvador, ano 23, n. 35, p. **46-62**, 2020.2

DOI: <https://doi.org/10.9771/r.v1i34.35669>

RESUMO

O esporte e o circo, como fenômenos culturais contemporâneos, constituem-se, frequentemente, objetos de estudo analisados separadamente, embora existam diversos entrelaçamentos entre eles. Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo analisar alguns componentes da cotidianidade de atletas e artistas circenses, os quais revelam uma interessante e possível aproximação entre esses fenômenos. O estudo foi pautado nos princípios da História Oral e o corpus empírico constituiu-se por um conjunto de cinco depoimentos orais com artistas que tiveram experiências prévias no esporte. Destaca-se, que o capital corporal, permite a emergência de “pós-atletas”, isto é, atletas amadores cujas carreiras esportivas foram convertidas na atividade profissional como artistas de circo.

PALAVRAS-CHAVE:

Artes cênicas. Corpo.
Carreira esportiva.
Carreira artística.

ABSTRACT

Sport and Circus, as contemporary cultural phenomena, are often studied separately, although there are several entanglements between them. In this sense, this study aimed to analyze some components of the daily life of athletes and circus artists, which reveal an interesting and possible approximation between these phenomena. The study was guided by the principles of Oral History and the empirical corpus consisted of a set of five oral testimonials with artists who have had previous sports experiences. It is noteworthy that the body capital allows the emergence of “post-athletes”, that is, amateur athletes whose sports careers have been converted into professional Circus artists.

KEYWORDS:

*Performing arts. Body.
Sports career. Artistic career.*

RESUMEN

El deporte y el circo, como fenómenos culturales contemporâneos, son a menudo objetos de estudio analizados por separado, aunque existen varias interrelaciones entre ellos. En este sentido, esta investigación tuvo como objetivo analizar algunos componentes de la vida cotidiana de los atletas y artistas de circo, que revelan la aproximación entre estos fenómenos. El estudio se guió por los principios de la Historia Oral y el corpus empírico consistió en un conjunto de cinco testimonios orales. Cabe destacar que el capital corporal permite la constitución de “post-atletas”, es decir, deportistas amateurs cuyas carreras deportivas se han convertido en una actividad profesional como artistas de circo.

PALABRAS CLAVE:

*Artes Escénicas. Cuerpo.
Carrera desportiva.
Carrera artística.*



INTRODUÇÃO

EMBORA A INCORPORAÇÃO DE ATLETAS em companhias artísticas, especialmente de circo, não seja recente (CABRAL, 2016; LOPES, 2015), o estudo dessa temática continua a demandar a atenção do campo acadêmico. De fato, a transição da carreira esportiva para a artística, tem permitido a inúmeros ex-atletas estenderem o uso do corpo, capital forjado por anos de treinamento. Muitos deles, inclusive, passam a utilizar seus corpos artisticamente com uma intensidade semelhante a que lhe era exigido no período de atletas, mantendo níveis similares de “excitação”, em alusão a proposição de Elias e Dunning (1992). Desse modo, a subjetividade¹ desses atletas-artistas é também constituída pelas marcas de suas experiências esportivas, razão pela qual optamos por denominá-los “pós-atletas”. De fato, esse “trânsito” de um campo a outro (BOURDIEU, 1992), possivelmente mais frequentemente do esporte ao circo (BORTOLETO, 2011), parece revelar traços importantes sobre o uso do corpo como um capital. (BOURDIEU, 1983; WACQUANT, 2002) Um capital que encontra espaço e ajuda a constituir o universo circense, como nos lembra Bolognesi (2001).

Diversos aspectos permitem discutir essa questão, entre eles, a dimensão estética desses fenômenos, bem como o prolongado esforço para preparar os corpos para a alta performance. De fato, “não há dúvida de que o esporte contemporâneo

1 Subjetividade aqui entendida conforme os apontamentos de Castro (2004).

revela uma constituição altamente estética “[e] pode até mesmo ser tomado como um exemplo paradigmático da estetização atual”. (WELSCH, 2001, p. 142) Do mesmo modo, a minuciosa preparação corporal, que inclui um conjunto específico de habilidades não-ordinárias, emerge como outro elemento relevante para as análises. Com efeito, esportes de natureza acrobática – ginástica artística, saltos ornamentais, ginástica acrobática, parkour – e que combinam elementos artístico-estéticos na performance – ginástica rítmica, natação artística, patinação artística – constituem majoritariamente a experiência esportiva de atletas que optam por conformar uma carreira no âmbito do circo. (BORTOLETO, 2011; RAMÍREZ, 2005) Em suma, em sua dimensão física, material ou instrumental, o corpo do artista circense aproxima-se do corpo de atleta (no contexto do esporte de competição), ambos protagonistas que buscam a performance e a maximização dos resultados. (DUPRAT; BORTOLETO, 2015)

Exemplos como os citados anteriormente aparecem numa rápida busca na página de uma das principais companhias de circo na atualidade. O site da companhia canadense Cirque du Soleil apresenta uma sessão com inúmeros exemplos de ex-atletas que se incorporaram aos seus espetáculos, na sua maioria ex-ginastas, bem como especialistas em saltos ornamentais, natação artística, entre outras modalidades acrobática-artísticas.² Nesse contexto, os objetivos principais desse artigo foram: problematizar o fazer cotidiano de pós-atletas que se tornaram artistas circenses; analisar aspectos centrais do processo de transição do esporte ao circo; discutir a possibilidade de o circo representar uma opção de reconversão³ da carreira esportiva numa atividade profissional no circo.



MÉTODO

Esta pesquisa adotou uma perspectiva qualitativa, que tem como princípio “[...] utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais”. (SANTOS, 1988, p. 7) Assim, a coleta e a análise dos dados tiveram como referência os princípios da

2 Para mais informações ver: <https://www.cirquedusoleil.com/pt/jobs/casting/disciplines/sports.aspx>.

3 O tema da reconversão da carreira de atletas é um assunto tratado por pesquisadores do esporte moderno. Maiores considerações sobre a reconversão de jogadores de futebol, por exemplo, ver: Damo (2007).

História Oral. (MONTENEGRO, 2010; PORTELLI, 2010; THOMPSON, 1998) De tal modo, foram selecionados cinco artistas circenses (duas mulheres e três homens), quatro deles atuantes em uma companhia brasileira de circo no estado do Rio Grande do Sul e um numa companhia internacional canadense.⁴ Todos os entrevistados são brasileiros, adultos, sendo que quatro entrevistas foram realizadas pessoalmente e uma à distância, por meio do programa Skype.⁵

Para preservar a identidade dos entrevistados optamos por utilizar no decorrer desse artigo um pseudônimo fictício para cada um deles. Dos cinco entrevistados, duas eram artistas mulheres com trajetórias esportivas anteriores vinculadas ao campo da ginástica; uma delas foi atleta olímpica com a seleção brasileira de ginástica artística (Julieta) e outra atleta de ginástica rítmica competindo em campeonatos nacionais (Serena). Dois homens tiveram experiência na capoeira, antes de ingressar no circo (Pablo e Murilo). Apenas um dos entrevistados tem sua trajetória exclusivamente no circo tendo atuado como artista desde criança (Ramon), esse sujeito foi incluído por último na pesquisa com o objetivo específico de ampliar o leque de informações referente a rotina de um artista profissional.

4 Todos os entrevistados atuam nos espetáculos circenses como acrobatas (aéreos e de solo).

5 Este estudo foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa sob parecer nº 24712414.8.0000.5317.



INGRESSAR E PERMANECER NO CIRCO

Diversos estudos indicam existir múltiplas formas de constituir uma carreira como artista circense profissional (DUPRAT, 2014), embora durante séculos a formação tenha acontecido fundamentalmente no seio das famílias circenses, sob as tradições de um modo de produção artística denominado de circo itinerante de lona. (SILVA, 2014)

A partir do final do século XX, mais precisamente no início da década de 1980, a constituição das escolas de circo, permitiram que diferentes sujeitos históricos, incluindo ex-atletas, acessassem centros de formação no Brasil e em muitos outros

países. Outros, porém, aventuraram-se diretamente em companhias circenses, pequenas ou grandes, locais ou internacionais. (BORTOLETO, 2015) Dessa forma, em cada escola ou companhia circense, constituíram-se processos formativos que levaram a uma diversificada formação artística. A maioria delas se mostraram receptivas para ex-atletas, cujos corpos esbanjam um capital corporal desejado pelo espetáculo circense. (BORTOLETO; MIRANDA, 2018)

Após uma carreira que inclui anos de treinamento, “muito trabalho e uma boa dose de sacrifício” (GOLDENBERG, 2011, p. 78), o corpo desses atletas converte-se em um capital, simbólico, econômico e profissional. Todavia, para o esporte de competição, esse capital corporal, possui validade datada; especialmente, porque o “esporte moderno, no seu conjunto, dramatiza certos limites humanos, dentre os quais o biológico”. (DAMO, 2007, p. 95)

Capital corporal é um conceito inspirado em Pierre Bourdieu (1992). Ao tratar do conceito de capital, Bourdieu agrega a noção econômica à existência de um “capital cultural”; um “capital social” e um “capital simbólico.” Na dinâmica social esses capitais interagem entre si e não raramente um converte-se em outro. (BOURDIEU, 1983, 1992) Desse modo, nos parece que o capital corporal representa um capital específico que os atletas e os atletas/artistas – ou “pós-atletas” são detentores. Um “capital-corpo”, como definiu Wacquant (2002), ao se referir aos boxeadores.

No entanto, “a carreira de sportista é abreviada quando comparada à outras profissões”. (DAMO, 2007, p. 95) Embora também existam limites para a carreira artística, especialmente para os acrobatas circenses (RAMIREZ, 2005), a diversidade de opções que o circo oferece permite que muitos artistas reorientem suas carreiras, encontrando outras oportunidades, mais ou menos exigentes, estendendo, se assim desejam, sua atividade por mais tempo, como é o caso, por exemplo, do acrobata brasileiro Wellington Lima, ex-atleta de ginástica de trampolim e capoeirista que atuou por mais de 20 anos na companhia canadense Cirque du Soleil. (BORTOLETO; MIRANDA, 2018)

Desse modo, o circo pode se tornar um lócus de aproveitamento e de valorização desse “capital-corpo”, produzido a partir de anos de treinos e de trabalho corporal. De fato, os depoimentos que veremos revelam que, dependendo da especialidade e do nível de performance exigido, a rotina de treinamentos e apresentações no circo se assemelha as exigências requeridas pelo esporte de alto rendimento, expondo os corpos ao seu limite, dia após dia. (BORTOLETO, 2015)

O circo emerge como uma possibilidade de profissionalização, uma nova carreira – nesse caso artística – convertendo-se numa oportunidade que vêm atraindo muitos pós-atletas.⁶ Para alguns, de fato, aparece como “[...] *uma extensão da carreira esportiva*”. (Julieta) Contudo, também para alguns artistas circenses, especialmente nas práticas que exigem performances corporais complexas, o “capital-corpo” tem um tempo de vida limitada. (DUPRAT; BORTOLETO, 2015; RAMIREZ, 2005) Pois, também no circo “[...] *chega uma hora que tu diz: eu não posso mais fazer tanta coisa que uma hora eu vou me quebrar feio [...]*”. (Ramon) Não obstante, é comum encontrarmos artistas circenses que estendem suas carreiras, transitando de uma especialidade para outra.⁷ (BORTOLETO, 2011)

Shrier e Hallé (2011) e Wanke e demais autores (2012) ao analisarem os padrões das lesões em artistas circenses observaram que os artistas que foram atletas mostravam um índice menor de lesões bem como se recuperavam mais rapidamente. Ou seja, “[...] *quando um atleta chega ao circo, ele já vem com um histórico*”. (Julieta) Vários pós-atletas como: Gustavo Lobo no Cirque Eloize;⁸ Gustavo Carvalho no Cric Cric, Lucas Altemeyer de Oliveira no Cavalia⁹ e André e Martin Sabatino no Circo Zanni, apontam que a “experiência” (LARROSA, 2002)¹⁰ de atleta os ajudou nas exigências corporais (treinos, disciplinas, técnicas corporais) do universo circense. De fato, uma série de reportagens (Quadro 1), ilustram inúmeros casos de pós-atletas que migraram para o circo:

6 Foram utilizados pseudônimos para os cinco depoentes deste estudo. Realizamos cinco entrevistas semiestruturadas com artistas de circo que tiveram experiências prévias vinculadas ao esporte.

7 Há inúmeros exemplos de palhaços, por exemplo, cujas carreiras artistas no circo se estenderam por décadas. (FEDERICI, 2004; ROCHA; 2010)

8 Matéria: “Após 10 anos no exterior, Gustavo Lobo volta ao Brasil e cria companhia”. Ver: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2015/10/29/inter-na_diversao_arte,504326/apos-10-anos-no-externior-gustavo-lobo-volta-ao-brasil-e-cria-companhi.shtml.

9 Matéria “Casal circense compartilha experiência com alunos do circo da alegria”. Ver: https://www.casadenoticias.com.br/noticias/30269?fb_comment_id=1922173124577247_1922712664523293.

10 Larrossa (2002) analisa a experiência como algo que nos acontece, que nos toca, que nos transforma.

Quadro 1 – Materiais que apontam esse possível trânsito entre o esporte e o circo

Título da reportagem / periódico	ANO
<i>"Atletas olímpicos encontram carreira no Cirque du Soleil após aposentadoria..."</i> Ver: https://www.uol.com.br/esporte/ginastica/ultimas-noticias/2013/05/17/atletas-olimpicos-encontram-carreira-no-cirque-du-soleil-apos-aposentadoria.htm?cmpid=copiaecola .	2013
<i>"Ex-ginasta, Camila Comin mostra incrível flexibilidade no Cirque du Soleil"</i> Ver: http://globoesporte.globo.com/ginastica-artistica/noticia/2014/02/ex-ginasta-camila-comin-mostra-incrivel-flexibilidade-no-cirque-du-soleil.html	2014
<i>"Cirque du Soleil coloca brasileiro na abertura do Pan"</i> Ver: https://exame.abril.com.br/brasil/cirque-du-soleil-coloca-brasileiro-na-cerimonia-de-abertura-do-pan-2/	2015
<i>"Mineiro é destaque em slackline no show do Cirque du Soleil"</i> Ver: https://www. hojeemdia.com.br/almanaque/mineiro-%C3%A9-destaque-em-slackline-no-show-do-cirque-du-soleil-1.325207	2015
<i>"Da seleção ao picadeiro: quem é o brasileiro do Cirque du Soleil"</i> Ver: https://exame.abril.com.br/estilo-de-vida/da-selecao-ao-picadeiro-quem-e-o-brasileiro-do-cirque-du-soleil/	2017
<i>"Ginastas trocam esporte pelo Cirque Du Soleil"</i> Ver: https://recordtv.r7.com/esporte-fantastico/videos/ginastas-trocam-esporte-pelo-cirque-du-soleil-15092018	2017
<i>"Três brasileiros integram o espetáculo 'Volta', do Cirque du Soleil"</i> Ver: https://www.acheiusa.com/Noticia/tres-brasileiros-integram-o-espetaculo-volta-do-cirque-du-soleil-52056/	2017
<i>"Ex-ginasta brasileiro é estrela no Cirque du Soleil"</i> Ver: https://brazilianvoice.com/bv_noticias/ex-ginasta-brasileiro-e-estrela-no-cirque-du-soleil.html	2018
<i>"Brasileiros brilham no show volta do Cirque du Soleil!"</i> Ver: https://seetorontonow.com.br/blog/brasileiro-brilhando-show-volta-cirque-du-soleil/	2018
<i>"Ex-ginasta aproveita técnica e conhecimento da modalidade na arte circense"</i> Ver: https://www.opresente.com.br/municipios/ex-ginasta-aproveita-tecnica-e-conhecimento-da-modalidade-na-arte-circense/	2019

Fonte: elaborado pelos autores.

TREINAMENTO ESPORTIVO E CIRCENSE: SACRIFÍCIO E CONSEQUÊNCIAS

Nas acrobacias do circo, volante é a função exercida por acrobatas mais leves, de menor porte corporal, frequentemente lançados, suspensos ou em equilíbrios sobre outros acrobatas, em geral mais corpulentos, denominados de base ou portores. (BORTOLETO, 2008) Ramon, um dos depoentes que foi volante por um tempo, recordou que *“tinha que ser magro até pouco tempo porque eu tinha que ser jogado”*. No entanto, posteriormente, quando ele passou a atuar de volante à função de portar, sua nova configuração passou a exigir mais força e, seu corpo precisou *“[...] de um pouco mais de massa, um pouco mais de força”*. (Ramon) Ou seja, assim como no esporte, no circo o corpo também deve *“[...] ser exibido, moldado, manipulado, trabalhado, costurado, enfeitado, escolhido, construído, produzido e imitado”*. (GOLDENBERG, 2011, p. 79) Como ressaltou Julieta ao destacar que: *“a ginástica foi me lapidando pra eu ficar numa caixinha porque o esporte faz com que você faça isso”*.

Nesta mesma perspectiva, que envolve o uso e os cuidados com o corpo, Serena comentou que quando era ginasta: *“fazia regimes absurdos”*. Depois, como artista, continuou cuidando da sua alimentação, mas *“não é nada absurdo, não é como eu sofria com a ginástica,”* (Serena). Julieta destacou que *“na ginástica tem sempre alguém te olhando, está pesada, te pesam, no circo você se pesa se você quiser”*.¹¹

Para os acrobatas, o controle do peso é primordial, tanto para a segurança, como para a performance e pela dimensão estéticas das acrobacias. No caso de artistas circenses que são acrobatas e atuam como volantes, qualquer modificação no peso corporal pode significar um problema. *“Se ficar pesado os meninos que me jogam não vão conseguir ter a força suficiente. Então eu preciso permanecer leve”*. (Murilo) Assim, essa atenção para com o peso corporal parece ser mais uma afinidade que aproxima atletas e artistas circenses. (RAMÍREZ, 2005)

Marcel Mauss (1950, p. 1) lembra que *“[...] o primeiro e mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico do homem é seu corpo”*. Nessa perspectiva, muitos

11 Stringhini (2010) denuncia que muitas meninas abandonam a ginástica em decorrência das exigências que são feitas a elas para que mantenham sempre um baixíssimo índice de gordura.

artistas/atletas não medem esforços para configurarem seus corpos às exigências dos espetáculos. Aliás, a maioria considera isso uma necessidade do ofício. Como relatou, Pablo, 30 anos, 14 deles dedicados ao circo, no começo “[...] se estava doendo ‘pra caramba’, a gente ficava feliz, pois acreditava que estava evoluindo, mas hoje em dia... Acho que pode ser por causa da idade (risos)” Ou, como salientou Serena, ao destacar que se faz necessário: “calejar as travas, atrás dos joelhos, calejar a mão que fica cheia de calo. E aí dói e incomoda. Mas depois de calejada não dói mais”. A experiência de anos de treinos e de competições ajudaram Serena a lidar com uma dose de dor e com o calejo das mãos, sem maior estranhamento.

Julieta comentou que nunca sofreu lesões graves durante sua passagem pela ginástica e que isso ocorreu pela primeira vez no circo quando deslocou seu fêmur. A atleta-artista – que precisou de intervenção cirúrgica – narra que: “no hospital, quando eles fizeram a redução (reposicionamento do osso) eu saí andando. Porque o meu limite de dor é tão alto que eu queria voltar para o palco rápido, pois foi como se alguém tirasse meu doce, sabe?”. (Julieta)

Nota-se que para estes artistas circenses, pós-atletas, esses esforços do corpo são ossos do ofício, uma autodisciplina corporal que adquiriram com o passar dos anos e que os inserem em uma filosofia em que: “recusar a dor [parece ser] “tão perigoso quanto aceitá-la completamente”. (SERRES, 2004, p. 40)



DE ATLETA À ARTISTA: TRANSIÇÃO E RECONVERSÃO

Em seu primeiro ano como artista na companhia canadense internacional, Julieta comentou que realizou 295 espetáculos. Lembrou que já na primeira semana “estava morta!”. Ao buscar auxílio em seus colegas de profissão, estes a lembraram que o circo não é como a ginástica. “Aqui ninguém está dando nota se você fez um duplo e caiu de pé ou caiu de joelho. O importante é se ao cair, você dá um sorriso”. (Julieta) No circo, a dimensão estética e a recepção

do público conta mais do que os códigos de pontuação que regem a prática da ginástica competitiva. (BORTOLETO, 2011)

Essa sobreposição da dimensão artista sobre a memória corporal atlética é uma das reconfigurações requeridas aos pós-atletas que adentram o universo do circo. *“Foi uma adaptação para mim. Porque toda vez que eu entrava no palco parecia que eu ia pra alguma Olimpíada. A música, o público, são três mil pessoas no espetáculo. Numa competição às vezes nem tinha três mil!”*. (Julieta)

Julieta comentou também que nas competições que fazia como ginasta ela nunca ria, pois, *“se eu começasse a dar uma risadinha, eu caía”*. Entretanto, atualmente, depois de mais de oito anos como artista circense, Julieta afirma que agora ela consegue *“ficar concentrada e não ficar séria. Estar concentrada e estar rindo, interagindo com o público, mas isso é um exercício constante, isso que significa ser artista”*.

Julieta comentou ainda que no esporte tem o técnico que *“está ali 100% direcionando suas atividades, controlando seu peso, sua performance, seu resultado”*. No circo é diferente, *“a responsabilidade com a performance é 100% do artista. Não tem ninguém te dando ordem: ‘Ai vamos treinar mais, você está ficando fraca!’”* Mas, ela ressalva que: *“no circo é a mesma responsabilidade que na ginástica, mas a diferença é que na ginástica isso é mais verbalmente explicitado e no circo não”*. Sobre essa singularidade, de uma autodisciplina do artista circense, Serena comentou que quando saiu da ginástica e ingressou no circo estranhou um pouco porque não tinha um horário fixo de treinos e *“não precisava fazer 50 mil abdominais”*. (Serena)

Os entrevistados narraram que geralmente não há uma figura de treinador ou de professor exclusivamente para os artistas do elenco, pois estes costumam trabalhar mais com os artistas ingressantes. Aliado a essa noção de responsabilidade com o seu treino, também é comum o compartilhamento e as trocas de conhecimento e de experiências entre os artistas. *“A gente mesmo corrige uns aos outros”*. (Ramon)

Ao comentar sobre as possibilidades do Circo como profissão, Ramon ressaltou que *“[...] enquanto eu puder, vou fazer o que eu gosto, se chegar uma hora que eu*

tiver que fazer o que eu não gosto, aí eu vou ter que fazer". Em profissões como a de atletas e também a de artistas circenses, a potência da dimensão passional pelo ofício, parece ser um componente que ajuda a superar as adversidades típicas dessas profissões.

Porém, as singularidades do ofício do artístico circense, não raramente, faz com que muitos resistam em conceber o circo como uma possibilidade profissional. Murilo, contou-nos que seus pais somente passaram a conceber a sua atividade de artista circense como uma opção profissional, depois que ele conseguiu *"morar sozinho e se manter"*. (Murilo) Serena reclamou que: *"as pessoas acham que porque tu é artista tu é vagabundo! Ah, tu não estás trabalhando, estás aí brincando, só te divertindo"*. Ela também lembrou que toda hora é interpelada com perguntas como: *"o que tu vai fazer da tua vida? Tu achas que isso vai te sustentar?"*.

Alguns dos entrevistados conseguiram conciliar estudo com as atividades circenses, como é o caso de Julieta, que terminou a Faculdade de Educação Física enquanto ainda era ginasta da seleção brasileira, e de Serena, que também estava cursando o último ano da faculdade de Educação Física. Ou ainda de Pablo e Ramon que também conseguiram conciliar as atividades circenses e adquirir outra formação profissional. Nesse sentido, Bortoleto (2015, p. 233) salienta, que a aproximação de profissionais da Educação Física com o circo tende a qualificar o universo circense pois:

Ter um espaço físico onde a Educação Física e o Circo se misturam é de absoluta importância para que haja a relação de aproximação entre essas duas áreas, permitindo a formação de novos artistas e ou educadores que possam atuar nesse segmento. Quando essas duas áreas se encontram, percebo o enriquecimento do circo principalmente no que diz respeito ao cuidado e preparação do corpo. O alto rendimento exige treinamento e planejamento, e a Educação Física nos oferece bons fundamentos nesse assunto. Também precisamos desenvolver temas e conteúdos que nos ajudem a pensar e viver o aspecto artístico e sensível da arte, contribuindo assim para uma formação mais expressiva do corpo.

Apesar de adorarem os ofícios de artistas de circo, a imprevisibilidade e as adversidades dessa profissão, quase que obriga os artistas circenses a construírem um “plano b”, uma segunda profissão. *“Eu tenho que ter alguma coisa pra saber fazer de reserva, digamos... Eu tenho isso bem concreto assim”*. (Ramon)

Além das dificuldades e dos desafios de uma profissão que oferece pouca estabilidade, os artistas circenses levam uma vida itinerante, nômade, que implica em residir, temporariamente, em diferentes cidades e às vezes diferentes países. *“Nesses sete anos eu rodei o mundo inteiro. [...] Isso é o circo”*. (Julieta) Uma rotina, que neste aspecto, assemelha o circo contemporâneo ao circo itinerante. (SILVA, 2014)

Ao tratar das diferentes formas de expressão do nomadismo moderno, Michel Maffesoli (2001, p. 11), salienta que o indivíduo nômade é movido por uma “[...] identidade em movimento. [...] a vida errante é uma vida de identidades múltiplas e às vezes contraditórias”. Nesse sentido, tanto os artistas circenses como muitos atletas, são indivíduos nômades, indivíduos constituídos por “identidades em movimento”, pois ao longo de suas carreiras circularam por vários lugares e por diferentes culturas.

No caso dos artistas circenses itinerantes, essa opção por uma vida nômade impõe-lhes uma sociabilidade muitas vezes restrita apenas ao universo do circo. Serena comentou que desde a infância as pessoas foram se afastando pela sua constante ausência “[...] Isso lá, desde pequena eu não tenho muitos amigos. É mais a *família quando estou na cidade*”. Em parte, essa sociabilidade restrita ocorre porque geralmente o artista de circo “[...] não tem final de semana, não tem aniversário, não tem feriado”. (Murilo) Ou seja, *“quando as pessoas estão descansando é onde a gente trabalha mais, porque é onde as pessoas têm tempo de ir num show”*. (Julieta)

Esse cotidiano bastante singular impele ao artista circense uma vida que não raro os condicionam a instituírem relações afetivas homogâmicas, relações circunscritas aos indivíduos do mesmo ramo. Pois, apesar de ser algo mais acentuado entre os artistas dos circos itinerantes, em parte dos artistas circenses há uma tendência a “convicção de que só entre artistas será possível uma comunhão de interesses, cumplicidades e afinidades próprias de quem foi socializado numa mesma comunidade de práticas e valores”. (AFONSO, 2002, p. 121)

CONSIDERAÇÕES FINAIS: APROXIMAÇÕES E ENTRECRUZAMENTOS

O estudo mostrou que tanto no esporte de rendimento como no Circo o corpo funciona como um capital corporal, principal instrumento de trabalho. O pós-atleta que migra para o circo precisa reconfigurar os usos que ele faz do seu corpo, sendo necessário ajustar os processos de treino e competição, amplamente dominados, às demandas do circo. A concentração e a disciplina, fundamentais para a busca do resultado competitivo, são também necessárias para atuar nos espetáculos circenses.

Apesar de esse estudo ter focado em casos empíricos do campo da ginástica, o estado de cercania instituído entre o Esporte e o Circo estendem-se às lógicas que predominam nesses dois universos. Como é o caso, por exemplo, ao que se refere aos cuidados e aos usos do corpo.

Apesar de se constituírem em práticas vizinhas, que se entrecruzam, os emergentes métodos e técnicas do treinamento esportivo especializado, pouco se fazem presentes no universo circense. De certa forma isso ocorre porque as lógicas específicas de treinos e de formação dos artistas que vigoram invalidam a simples importação dos métodos de treinamentos do esporte de alto rendimento. Nesse sentido, faz-se necessário ampliar metodologias e métodos de treinamentos próprios para os atletas/artistas circenses.

Entendemos, pois, que a possibilidade de reconversão da carreira de atletas em artistas circenses potencializa e revigora o Circo. Desse modo, mais do que a presença de pós-atletas, ou uma mera esportivização do circo, este estudo ressaltou a positividade de aproximação entre o Esporte e o Circo.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, J. *Os circos não existem: família e trabalho no meio circense*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2002.
- BOLOGNESI, M. F. O corpo como princípio. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 101-112, 2001.
- BORTOLETO, M. A. C. (org.). *Introdução à pedagogia das atividades circenses*. Jundiaí: Fontoura, 2008.
- BORTOLETO, M. A. C. Atividades circenses: notas sobre a pedagogia da educação corporal e estética. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v. 2, p. 30-42, 2011. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/cadernos/article/view/1256>. Acesso em: 3 maio 2017.
- BORTOLETO, M. A. C. Entre o esporte e a arte circense: entrevista com Mariana Maekawa. *Conexões*, Campinas, v. 13, p. 230-235, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637586>. Acesso em: 8 maio 2018.
- BORTOLETO, M. A. C.; MIRANDA, R. C. F. Não foi casualidade - o circo como opção profissional. *Conexões*, Campinas, v. 16, n. 3, p. 395-408, 2018.
- BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- CABRAL, P. L. C. *A aliança dos contrários: a ginástica protagonizada no circo (Brasil, 1840-1880)*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- CASTRO, E. *El vocabulário de Michel Foucault*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2004.
- DAMO, A. S. *Do dom à profissão: a formação de futebolistas no Brasil e na França*. São Paulo: HUCITEC: Anpocs, 2007.
- DUPRAT, R. M. *Realidades e particularidades da formação do profissional circense no Brasil: rumo a uma formação técnica e superior*. 2014. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- DUPRAT, R. M.; BORTOLETO, M. A. C. O corpo na formação dos circenses. *Revista Ilinx*, Campinas, v. 10, p. 11-22, 2015.
- ELIAS, N.; DUNNING, E. *A busca da excitação*. Lisboa: Difel Difusão Ed., 1992.
- FEDERICI, C. A. G. *De palhaço e clown: que trata das origens e permanências do ofício cômico e mais outras coisas de muito gosto e passatempo*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2004.
- GOLDENBERG, M. Corpo, envelhecimento e felicidade na cultura brasileira. *Contemporânea*, Pisa, v. 9, n. 18, p. 77-85, 2011.
- LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2015.

- LOPES, D. C. *A contemporaneidade da produção do Circo Chiarini no Brasil de 1869 a 1872*. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Departamento de Artes Cênicas, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2015.
- MAFFESOLI, M. *Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2001.
- MAUSS, M. *Noção de técnica corporal: as técnicas corporais. sociologia e antropologia*. Paris: PUF, 1950. Disponível em: <http://www.each.usp.br/opuscorpus/PDF/a3p1.pdf>. Acesso em: 25 fev.2015.
- MONTENEGRO, A. T. *História, metodologia, memória*. São Paulo: Contexto, 2010.
- PORTELLI, A. *Ensaio de história oral*. São Paulo: Letras e Voz, 2010.
- RAMÍREZ, G.M. *L'entraînement acrobatique au sein du cirque*. Paris: L'Harmattan, 2005.
- ROCHA, G. Circo no Brasil – Estado da Arte. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais* – BIB, Rio de Janeiro, v. 70, p. 51-70, 2010.
- SANTOS B. S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007. Acesso em: 11 maio 2015.
- SERRES, M. *Variações sobre o corpo*. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil. 2004.
- SHRIER, I.; HALLÉ, M. Psychological predictors of injuries in circus artists: an exploratory study. *Br J Sports Med*, London, v. 45, p. 433-436, 2011. Disponível em: <http://bjsm.bmj.com/content/45/5/433>. Acesso em: 30 abr.2017.
- SILVA, E. Saberes circenses: debates, permanências e transformações da formação do artista das artes do circo, no Brasil. *Revista Ensaio Geral*, Belém, v. 3, n. 3, p. 65-74, 2014. Edição especial.
- STRINGHINI, S. *Razões da desistência da prática da ginástica artística de atletas de alto rendimento do sexo feminino no Rio Grande do Sul*. 2010. Dissertação (Mestrado em Movimento Humano) - Programa de Pós Graduação em Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/23978>. Acesso em: 23 jul.2014.
- THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. Paz e Terra, 1998.
- WACQUANT, L. *De corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- WANKE, E.M.; MCCORMACK, M.; KOCH F. et al. Acute Injuries in Student Circus Artists with Regard to Gender Specific Differences. *Asian Journal of Sports Medicine*, Tehran, v. 3, n. 3, p. 153-160, 2012. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3445642/>. Acesso em: 16 out. 2016.
- WELSCH, W. Esporte visto esteticamente e mesmo como arte?. *Revista Filosofia Política*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 142-165, 2001.

CAMILA DA SILVA RIBEIRO: Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República, Uruguai

MARCO ANTONIO COELHO BORTOLETO: Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Brasil.

LUIZ CARLOS RIGO: Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Brasil.

EM FOCO

A UTILIZAÇÃO DO TECIDO ACROBÁTICO COMO CONTEÚDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO COM UMA NONA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE USE OF ACROBATIC TISSUE AS CONTENT IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CLASSES: A STUDY IN A NINTH GRADE CLASS

EL USO DE LA TELA ACROBÁTICA COMO CONTENIDO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: UN ESTUDIO CON UNA NOVENA DE EDUCACIÓN FUNDAMENTAL

ROGÉRIO ZAIM-DE-MELO

DEYVID TENNER DE SOUZA RIZZO

LUIS BRUNO DE GODOY

LAURIANNE SORRRILHA DO AMARAL

ZAIM-DE-MELO, Rogério; RIZZO, Deyvid Tenner de Souza; GODOY, Luis Bruno de; AMARAL, Laurianne Sorrrilha do.

A utilização do tecido acrobático como conteúdo nas aulas de educação física escolar: um estudo com uma nona série do ensino fundamental. Repertório, Salvador, ano 23, n. 35, p. **63-86**, 2020.2

RESUMO

O presente estudo tem o objetivo de relatar a experiência de utilizar o tecido acrobático como conteúdo para alunos do 9º ano de ensino fundamental em uma escola da rede pública de ensino de Corumbá-MS. Para tanto, aplicou-se um programa nas aulas de Educação Física, composto por oito aulas de 50 minutos, aplicado em alunos entre 15 e 18 anos de idade. Como instrumentos de pesquisa foram utilizados: diário de campo para registrar as dificuldades e os êxitos dos alunos, além de um questionário administrado no final do programa. Os dados foram analisados com base na análise de conteúdo. Os resultados indicaram que houve um estranhamento no começo, principalmente pela insegurança, mas que é possível a aplicação do tecido acrobático como conteúdo nas aulas de Educação Física escolar.

PALAVRAS-CHAVE:

Tecido acrobático.
Atividades circenses.
Educação física. Escola.
Circo.

ABSTRACT

This study aims to report the experience of using acrobatic tissue as content for 9th grade students in a public school in Corumbá-MS. Therefore, a program was applied within Physical Education classes, consisting of eight 50-minute classes, applied to students between 15 and 18 years of age. The research instruments were field diary to record student's difficulties and successes, as well as a questionnaire applied at the end of the program. Data were analyzed based on content analysis. The results indicated that there was a strangeness in the beginning, mainly due to insecurity, but it is possible to apply the acrobatic fabric as content in school Physical Education classes.

KEYWORDS:

Acrobatic tissue. Circus activities. Physical education. School. Circus.

RESUMEN

Este estudio tiene el objetivo hacer un relato de la experiencia del uso de la tela acrobática como contenido para estudiantes del noveno grado de una escuela pública en Corumbá-MS. Con este fin, se aplicó un programa dentro de las clases de Educación Física, que consta de ocho clases de 50 minutos, aplicadas a estudiantes entre 15 y 18 años de edad. Como instrumentos de investigación se utilizaron: diario de campo para registrar las dificultades y éxitos de los estudiantes, también un cuestionario aplicado al final del programa. Los datos fueron analizados en base al análisis de contenido. Los resultados indicaron que había una extrañeza al principio, principalmente debido a la inseguridad, pero que es posible aplicar la tela acrobática en las clases de educación física como contenido de la escuela.

PALABRAS CLAVE:

Tela acrobática. Actividades circenses, Educación física. Circo. Escuela.



INTRODUÇÃO

A ARTE CIRCENSE em suas diversas linguagens torna possível que aquilo que hora se encontrava estático passe a ganhar movimento, seja esse: um objeto inanimado – os malabares e demais aparelhos circenses, ou, os corpos fragmentados em gestos contínuos e mecânicos. Esses movimentos por sua vez potencializam atos criativos e reflexivos da ação, colocam corpos e pensamentos em movimentos múltiplos e contínuos.

Na arte circense existem possibilidades diversas, que vão desde aspectos relacionados a saúde e o bem-estar, o lazer, a economia, o entretenimento, e por fim, o que nos importa nesse trabalho: seu uso pedagógico e educativo. Por se tratar de uma atividade democrática em suas diversas manifestações, a arte do circo pode estar presente em diversos espaço de atuação. Além de também, poder ser praticado por indivíduos diversos, sejam esses, crianças, adultos ou idosos, diante tanto de suas capacidades como limitações. É justamente esse espaço de aprendizado democrático o que nos leva a pensar o circo e seu potencial para a educação física escolar, assim também a viabilidade de sua implementação nas devidas aulas.

Com as atividades circenses, os alunos se colocam a explorar habilidades muitas vezes não trabalhadas em outras modalidades, permitindo um aprendizado não engessado, que vai desde: o equilíbrio, visão periférica, tomada de decisão,

pensamento rápido, criatividade, entre tantos outros que poderiam ser listados aqui. Por sua vez, esses aprendizados geram um tensionamento na relação concebida entre corpo e espaço, e coloca o praticante a explorar movimentos além dos habituais, seja por meio da acrobacia, malabarismo, equilíbrio ou expressões cênicas.

Outro ponto, não menos importante, está no convívio social, esse é parte fundamental para a atividade circense. Essa relação criada durante a prática de uma determinada atividade circense, possibilita não só uma troca na ação, mas também abre espaço para que se desenvolvam relações recíprocas entre eu e outro; um exemplo disso está na segurança do companheiro, nos movimentos circenses devo pensar na segurança e no bem-estar dele, para que assim também me mantenha seguro. Essas trocas geram não só uma responsabilidade e preocupação com o outro, mas também possibilitam relações afetivas e de cumplicidade que muitas vezes reverberam para além da própria arte circense. (FAVARI, 2019)

Diante dos aspectos trazidos até aqui, não é difícil pensar o circo na educação física escolar como um aliado, que fortalece não só as atividades de proporcionem um bem-estar físico, mas também aspectos sociais implícitos na atividade. Não é de se estranhar que em diversos países a arte circense esteja presente nas aulas de educação física escolar.

Segundo Bortoleto e Machado (2003), o circo é um conhecimento milenar, por muito tempo enigmático, marginalizado e restrito, que foi modernizado, sendo criada uma nova concepção para o circo que possibilitou novos conhecimentos e entendimentos sobre as práticas circenses, e com isso ampliando o acesso à arte circense. Essa abertura fez com que houvesse um aumento de profissionais e estudiosos, assim como, uma mudança significativa e positiva na forma a qual concebiam a ideia de circo em suas diversas áreas de inserção, como: o teatro, a dança, e a educação, principalmente nos componentes curriculares de Arte e Educação Física.

No Brasil, a inclusão das atividades físicas circenses também começa a dar seus primeiros passos. Há notícias da existência de escolas públicas e privadas em algumas regiões (São Paulo, Bahia, Rio de Janeiro, etc.) que já incluem as atividades circenses como

conteúdo da Educação Física em diferentes níveis, graças principalmente à ação de profissionais que se sentem sensibilizados com esta questão por já terem vivido algum tipo de experiência nesta área. (BORTOLETO; MACHADO, 2003, p. 45)

Ainda de acordo com Bortoleto e Machado (2003), as atividades circenses podem ser consideradas como uma renovação para os conteúdos da Educação Física escolar, uma vez que se constituem em uma nova opção para os professores romperem a hegemonia dos esportes coletivos (basquete, futsal, handebol e vôlei) nas aulas.

Outros ponto que vem a contribuir para o avanço da arte circense na educação física escolar, está no aumento das produções científicas com foco na introdução das atividades circenses na escola (BARRAGAN; DUPRAT; BORTOLETO, 2012; CHIQUETTO; FERREIRA, 2008), assim, surgiram diversos estudos sobre a viabilidade da sua utilização, como o desenvolvido por Ayala (2008), nos quais o autor propõe e analisa a utilização de atividades circenses na Educação Física escolar, e a pesquisa de Duprat e Pérez-Gallardo (2010) sobre como tratar pedagogicamente as artes circenses no âmbito escolar.

Para Duprat e Pérez-Gallardo (2010), as modalidades circenses podem ser aplicadas nas aulas de Educação Física podendo ser classificadas em unidades didático-pedagógicas e blocos temáticos, conforme o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Classificação das modalidades circenses por unidade didático-pedagógica

Unidades didático-pedagógicas	Blocos temáticos	Modalidades circenses
Acrobacias	Aéreas	Trapézio fixo; tecido; lira; corda.
	Solo/ equilíbrio acrobático	De chão (solo); paradismo (chão e mãos-jota); poses acrobáticas em duplas; trios e grupo.
	Trampolinismo	Trampolim acrobático; mini-tramp; maca russa.

Unidades didático-pedagógicas	Blocos temáticos	Modalidades circenses
Manipulação	De objetos	Malabarismo
		Prestidigitação e pequenas mágicas.
Equilíbrios	Equilíbrio do corpo em movimento	Perna-de-pau; monociclo.
	Equilíbrio do corpo em superfícies instáveis	Arame; corda bamba; rolo americano (rola-rola).
Encenação	Expressão corporal	Elementos das artes cênicas, dança, mímica e música.
	Palhaço	Diferentes técnicas e estilos.

Fonte: adaptado de Duprat e Pérez Galhardo (2010).

Das modalidades circenses listadas no Quadro 1, o presente estudo centra-se no tecido acrobático, mais precisamente como conteúdo nas aulas de Educação Física. O tecido acrobático¹ é uma modalidade aérea circense relativamente nova. Ao contrário de outras modalidades mais antigas no universo do circo, como o malabarismo, as performances acrobáticas, o equilibrismo no arame e o trapézio, o tecido apresentou seu desenvolvimento como atração circense em meados dos anos de 1980, aprimorado pelo francês Gérard Fassoli. (BATISTA, 2003; CALÇA; BORTOLETO, 2007; SUGAWARA, 2008)

Não se sabe ao certo quem desenvolveu essa modalidade ou quando foi o início de sua prática. Há relatos de que é derivada da utilização de cordas lisas no momento da montagem da tenda do circo para os espetáculos. Nas décadas de 1920 e 1930, o tecido foi utilizado por artistas de cabaré em cenas acrobáticas em Berlim, Alemanha. (DESIDÉRIO, 2003) No Brasil, a primeira apresentação de tecido acrobático aconteceu na Universidade do Circo, no Rio de Janeiro, em 1997. (SUGAWARA, 2008)

O tecido acrobático encontra-se na unidade didático-pedagógica acrobacia, no bloco temático aéreo (Quadro 1), dentro do complexo que envolve as inúmeras atividades circenses. Esse bloco temático subdivide-se em: suspensão por partes do corpo, suspensão em aparelhos rígidos, suspensão em aparelhos rígidos

1 Também denominado tecido aéreo, tecido circense, tissu aéreo, seda aérea ou cortina aérea.

e maleáveis, suspensão em aparelhos maleáveis. E dentro da categoria de suspensão em aparelhos maleáveis existe o tecido acrobático, junto com as cordas e faixas. De acordo com a fixação do tecido, é possível classificá-lo em: tecido liso, marinho e gota. (CALÇA; BORTOLETO, 2007)

Para subir no tecido ou realizar uma figura o praticante faz uso das seguintes capacidades físicas: força, flexibilidade, equilíbrio, coordenação e agilidade; essa atividade também necessita das percepções: corporal, espacial, direcional e temporal (MARRONI, 2009), no entanto, não é de uso exclusivo para quem possui tais capacidades. Além das partes física e motora, na prática do tecido acrobático é preciso uma atenção maior com segurança, pois o corpo fica suspenso no ar, numa determinada altura, e isso requer a combinação de concentração e alerta mental (TAIT, 2006), minimizando o máximo possível o risco de acidentes.

As medidas de segurança envolvem a instalação correta do aparelho, a manutenção e a utilização de colchões no solo. Durante toda a realização da modalidade o praticante deve estar concentrado, sem dispersão, prezando pela sua integridade. Já os iniciantes devem estar sempre acompanhados de alguém mais experiente, que pratica ou estuda a modalidade. (CALÇA; BORTOLETO, 2007; SILVA, 2014)

Para Calça e Bortoleto (2007), outro ponto crucial para a vivência do tecido acrobático é a conscientização do professor e do participante sobre a responsabilidade durante a prática. Assim como as demais atividades circenses, o tecido é uma modalidade democrática, não sendo exclusivo para as pessoas com flexibilidade, força e amplitude física. Como toda atividade, pode haver adaptação para diferentes limites de capacidades corporais ou mentais, como superar o medo de altura ou até mesmo a interação com o próprio corpo.

O tecido acrobático poder ser praticado em diversos espaços, não se restringindo apenas à lona do circo. (BATISTA, 2003) Há relatos na literatura da utilização do tecido em academias (SOARES; BORTOLETO, 2011) em espetáculos teatrais e de danças (AMADO, 2018), em escolas (SILVA, 2014) e universidades, com diferentes objetivos.

Entre as modalidades aéreas, o tecido acrobático é considerado a que pode ser trabalhada com mais facilidade, uma vez que o aparelho se adapta e se molda ao corpo do praticante. (CALÇA; BORTOLETO, 2007)

Essa variedade de espaços no qual o tecido acrobático está presente talvez decorra de sua praticidade e adaptação, sua prática se adequa a situações, espaços e pessoas variadas, sejam essas: crianças, adultos, terceira idade e até mesmos pessoas com mobilidade reduzida, respeitando sempre as limitações de cada um e entendendo que cada movimento dentro dessa prática, seja ele simples ou complexo, é parte importante dentro da modalidade.

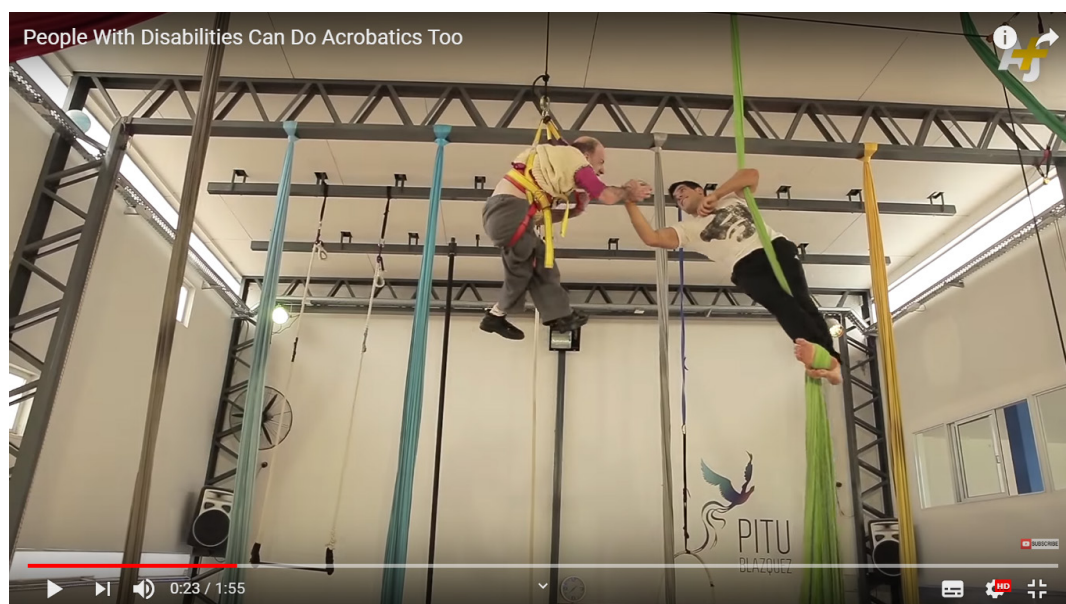


FIGURA 1: Prática de acrobacias para pessoas com mobilidade reduzida
Fonte: adaptado de People with disabilities can do acrobatics to (2016).

Posso delimitar a altura de uso do equipamento, fazer uma trança que sirva como escada para que o praticante encaixe os pés e possa subir, um nó no qual o praticante consiga sentar e o auxilie nas posições acrobáticas, entre tantas outras possibilidades presentes nessa prática.

Esta pesquisa teve o objetivo de relatar a experiência de utilizar o tecido acrobático como conteúdo para alunos do 9º ano de ensino fundamental em uma escola da rede pública de ensino, da cidade de Corumbá, em Mato Grosso do Sul. Para alcançar esse objetivo, outras metas foram traçadas, como: desenvolver atividades lúdicas com atividades circenses voltadas para o tecido acrobático; analisar a aceitação do tecido como conteúdo da Educação Física.

Um ponto importante e diferencial no trabalho está da perspectiva a qual partimos, ao invés de nos atermos ao olhar do professor para com a aula ministrada e sua concepção com relação a aceitação dos alunos, aqui nos concentramos na percepção do aluno praticante para com a atividade circense, para assim tentarmos entender um questionamento que nos provoca: quais os desafios para a implementação das atividades circenses em uma aula de educação física escolar? E também, um aspecto imprescindível: qual a percepção daqueles que serão receptores e atuantes dentro dessas aulas – os alunos?

Dado tais questionamentos, partimos então para aquilo que sustentou esse estudo e deu subsídios teórico para que ele pudesse se alicerçar em uma base sólida – a metodologia.



ASPECTOS METODOLÓGICOS: ESTRUTURA GERAL

A pesquisa aqui apresentada foi realizada a partir da construção e análise de um programa de Educação Física, composto por 9 aulas (Quadro 2), metade de um bimestre, aplicado durante o estágio supervisionado, entre os meses de outubro e novembro de 2018, em uma turma composta por alunos do 9º ano do ensino fundamental, com idade entre 15 e 18 anos. Com a participação de 22 alunos, sendo 9 meninas e 13 meninos.

Quadro 2 – O programa

Aulas	Atividades propostas
1ª	Apresentação do tema/conteúdo.
2ª	Experimentação do tecido sobre o corpo.
3ª	Subida no tecido fechado. Posição dos membros superiores e inferiores no momento da execução.

Aulas	Atividades propostas
4ª	Subida no tecido aberto. Percepção da força do corpo utilizada na execução e em relação à segurança.
5ª	Nós e travas utilizados para a subida no tecido e nas figuras.
6ª	Figuras com o tecido fechado.
7ª	Figuras com o tecido aberto.
8ª	Quedas.
9ª	Avaliação.

Fonte: elaborado pelos autores.

ESTRUTURA DAS AULAS

Cada aula é separada em uma estrutura de três partes, a fim de contribuir tanto para o aluno em seu processo de aprendizagem, como também para auxiliar o pesquisador no desenvolvimento metodológico da pesquisa:

- Roda de conversa inicial: tem o intuito de apresentar o objetivo da aula e lembrar as atividades realizadas na aula anterior;
- Atividade principal da aula: desenvolvimento da atividade acrobática sobre o tecido, fazendo uso de jogos e exercícios.
- Roda de conversa final: se aborda sobre a atividade desenvolvida na aula, as dificuldades nas atividades realizadas e demais comentários.

A aula 2: experimentação do tecido sobre o corpo, foi realizada com jogos e brincadeiras – imitar o Tarzan se pendurando em um cipó, ficar pendurado por mais tempo, rolar sobre o tecido em duplas. O papel do jogo no ensino aprendizagem, principalmente no que diz respeito a essa parte inicial da aula na qual o aluno experimenta pela primeira vez o tecido acrobático, gera um espaço de experimentação não engessado. O aluno é estimulado a desenvolver competências básicas do tecido acrobático jogando, e assim, também pode superar algumas barreiras iniciais que muitas vezes acabam impossibilitando até mesmo que eles

experimentem. O jogo flexibiliza e cria um novo ambiente para a atividade que em outro momento poderia parecer impossível de ser realizada. (BROUGERÈ, 1998; 2010, CAILLOIS, 2017; HUIZINGA, 2010)

MATERIAIS UTILIZADOS

Para a realização das aulas foram utilizados os seguintes materiais: um tecido tipo ligante com 10 metros de comprimento, 5 retalhos de 1 metro do mesmo tecido, um colchão de solteiro, e 10 colchonetes. Optou-se pelo tecido liso, fixado pelo meio, dividido em duas partes iguais. (CALÇA; BORTOLETO, 2007) A fixação foi feita diretamente em uma viga de madeira de um barracão da escola, utilizando um pedaço de borracha de câmara de pneu para a proteção contra o atrito.

ASPECTOS ÉTICOS

Para os participantes foi apresentado um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) sobre os propósitos do estudo, todos concordaram a participar. Em um segundo momento, os alunos levaram o TCLE para que seus responsáveis aprovassem a sua participação.

MÉTODOS

O DIÁRIO DE CAMPO

Para o levantamento dos dados utilizamos um diário de campo, método desenvolvido pelo polonês Bronislaw Malinowski por volta de 1921. Para além de seu uso na antropologia, o diário também contribui para outras áreas do conhecimento, essas o utilizam de forma a contribuir de acordo com suas especificidades e contextos.

No diário é posto não somente o detalhamento daquilo que é rotineiro ou costume dentro de determinada cultura, mas também, pode-se registrar de maneira minuciosa e descritiva: ações, comportamentos, atitudes dos atores envolvidos no estudo. (MALINOWSKI, 1978)

No caso desse estudo, o diário contribuiu para que o pesquisador pudesse registrar, descrever e se ater ao seu público-alvo dentro da ação estabelecida: as aulas de tecido acrobático. Com isso, pode registrar as dificuldades apresentadas, assim como os êxitos dos alunos e suas impressões em relação às atividades propostas.

QUESTIONÁRIOS

Segundo Chizzotti (2018), os questionários são uma forma de interlocução planejada, na qual o pesquisador estrutura questões pré-elaboradas que constituem o tema do estudo. Para isso, é necessário que o pesquisador estruture as questões de maneira a qual aquele que responde possa entender com clareza e assim fornecer informações e opiniões precisas. “É uma tarefa que exige critério e planejamento para exaurir todos os aspectos dos dados que se quer obter, sem negligenciar os aspectos essenciais da pesquisa”. (CHIZZOTTI, 2018, p. 55)

Já para Gil (1999, p. 128), pode ser definido como: “[...] a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Diante disso, ao término do programa, aplicou-se um questionário, composto por questões abertas e fechadas com o intuito de conhecer opinião e percepção dos alunos sobre o tecido como conteúdo nas aulas de Educação Física. O questionário foi respondido por 15 alunos que estavam presentes na aula durante a sua aplicação – 9 meninos e 6 meninas.

Para interpretação dos dados obtidos por meio dos questionários, foi utilizada a análise de conteúdo, que consiste em “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. (BARDIN, 2011, p. 35) Esse processo de análise foi dividido em três

etapas: 1) Pré-análise: com leitura flutuante dos dados; 2) Exploração do material: em que foram definidas as categorias; 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação. (BARDIN, 2011) Sendo importante destacar que em algumas questões, a resposta de um participante foi incluída em mais de uma categoria.

IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Para mantermos a identidade dos participantes preservada faremos uso dos heterônimos identificados no quadro abaixo para os participantes no qual as falas foram utilizadas dentro desse trabalho:

Quadro 3 – Identificação dos alunos participantes

Heterônimos	
<i>Participante 1</i>	Aluna F
<i>Participante 2</i>	Aluno G
<i>Participante 3</i>	Aluno C
<i>Participante 4</i>	Aluna J
<i>Participante 5</i>	Aluno I
<i>Participante 6</i>	Aluna A

Fonte: elaborado pelos autores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Todas as falas transcritas neste estudo foram retiradas do diário de campo, estando essas transcritas de maneira fidedigna ao dito pelos participantes.

AULAS

Como já descrito anteriormente, todas as aulas seguiram o mesmo formato estrutural, sendo composto por uma conversa inicial, final, e atividade principal:

- Roda de conversa inicial: Os alunos verbalizavam o posicionamento do corpo no tecido, medidas de segurança etc.;

“Esse aí já é demais professora”. (Aluna F, durante a explicação da subida com o tecido aberto)

“Professora, eu vi um vídeo no YouTube de uma pessoa caindo do tecido”.
(Aluno G).

Atividade principal da aula: Algumas falas no decorrer da aula apresentaram também suas percepções durante a atividade:

“Profe se ficar muito tempo começa a doer a virilha”. (Aluna G, durante a realização de uma queda com o tecido fechado)

Roda de conversa final: Nesse momento, cada participante avaliava o seu desenvolvimento:

“[...] é até fácil, pensei que seria difícil, parecia um balanço”. (Aluno C na aula com as atividades no tecido fechado)

Na 1ª aula, cujo objetivo era apresentar o tecido acrobático, foram estabelecidos os combinados de segurança, sendo expressamente proibida a utilização do tecido sem um responsável. Nas outras aulas, enquanto um aluno praticava a atividade proposta, os outros observavam e tiravam suas dúvidas:

“Professora, por que é mais difícil fazer a subida no tecido aberto?”. (Aluna F).

“Sôra, por que tem que deixar o tecido mais perto do calcanhar?”. (Aluno G)

Diante das dúvidas que surgiram, assim como já descrito no tópico “materiais utilizados”, foram utilizados retalhos de tecido de ligante de um metro de comprimento que auxiliaram os alunos em sua prática no solo, trabalhando o posicionamento dos pés tanto para subida simples como a trava dos pés para quando estiverem desenvolvendo a atividade no tecido suspenso. (Figura 2)



FIGURA 2: Trava de pé em tecido suspenso
Fonte: adaptado de Sugawara (2008, p. 40).

O ALUNO E O TECIDO

Todos os alunos participantes do estudo afirmaram que nunca haviam tido contato com o tecido acrobático, nem assistido nenhuma apresentação com uso desse equipamento. Sendo assim, foi na aula de Educação Física, mais precisamente durante este estudo, que esse primeiro contato aconteceu para esses estudantes. Especula-se que umas das razões para esse contato acontecer apenas nesse momento seja a condição geográfica do município de Corumbá, município “encravado” no meio do pantanal sul-mato-grossense, o que determina o difícil acesso a essa região, pouco oportunizando o acesso a esse bem cultural, ou seja, à arte circense. Outro motivo importante é a não inclusão das atividades circenses nas diretrizes para a educação básica do Mato Grosso do Sul (AYALA; ZAIM-DE-MELO, 2012), tampouco no município de Corumbá-MS, o que se observa nos currículos é a presença de atividades esportivas formais nas aulas de Educação Física.

ACEITAÇÃO DO TECIDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Durante a realização do programa, uma das maiores preocupações foi o envolvimento dos alunos com as atividades propostas. Após a primeira semana foi possível perceber que um grupo de alunos do 9º ano já não pediam tanto pelo futsal, problemática vigente em aulas de educação física, nas aulas esse esporte é utilizado demasiadamente sem objetivos pautados no ensino e aprendizagem dos esportes coletivos tradicionais. (KRUG; TELLES; KRUG, 2017) As observações relatadas no diário de campo mostraram a ansiedade dos alunos em relação à nova atividade proposta, o que foi constatado em uma expressão própria da região, dita por um dos alunos:

“Sôra (professora) o que a gente vai fazê hoje?”. (Aluno A)

Os dados obtidos nos questionários demonstram a aceitação e corroboram com os resultados encontrados por Silva (2014) ao investigar os limites e as possibilidades do ensino do tecido circense no espaço escolar a partir da visão de cinco profissionais de Educação Física que trabalham com este conteúdo nas aulas, afirmaram que nas suas escolas existe uma grande receptividade dos alunos pelo Tecido Acrobático na escola.

Quadro 3 – Novos conteúdos

Você gostaria de ter sempre atividades circenses nas aulas?	Sim	Não
Inserção de modalidades circenses como conteúdo na Educação Física.	14	1
Continuidade na prática do tecido.	14	1

Fonte: elaborado pelos autores.

Através das modalidades circenses é possível que os alunos descubram outras potencialidades do seu corpo para além dos gestos mecânicos no qual estão condicionados, como, também, criar um reavivamento da criatividade, tão distante nos dias de hoje. O circo explora esse corpo, o lado criativo presente nele, por meio de coreografias, encenações, manuseio de materiais, relações entre

eu – outro, além de tantas outras formas possíveis. Para Godoy (2019), é devido a esse movimento constante da arte que surgem novas possibilidades de criação.

Esses aspectos levam o aluno não só a uma outra concepção do corpo, mas também os levam a ver a educação física para além das representações criadas e hegemônicas dentro da área, abrindo espaço para novas modalidades:

“Professora será que a gente não podia ter mais de uma aula de tecido por semana? Eu estou gostando bastante”. (Aluna J, no término da sexta aula – Diário de Campo, 2018)²

Especula-se que os participantes deste estudo concordam com Duprat e Pérez Gallardo (2010) no que concerne a atividade circense ser uma prática inovadora nas suas aulas, quer seja continuando na prática do tecido acrobático ou tendo como conteúdo outras modalidades circenses.

Durante a execução do programa, observou-se a curiosidade dos alunos em relação ao tecido. Nas primeiras aulas, alguns não se sentiam seguros, com medo ou vergonha de participar.

“Tá doido? Esse negócio é difícil!”. (Aluno I, na primeira aula)

“Não tem perigo de cair professora?”. (Aluno A, na primeira aula)

“Todo mundo tá olhando professora!”. (Aluno G, na primeira aula)

No decorrer das aulas, pode-se observar também o aumento do interesse desses alunos que, uma aula após a outra, superaram suas dificuldades, os empecilhos da própria atividade –ficar de ponta cabeça, preso em um pé só, por exemplo –, do material e de sua condição corporal propriamente dita, assim como os seus medos e inseguranças.

Ao serem questionados sobre as sensações despertadas em relação ao tecido, as respostas indicaram que os alunos se sentiram desafiados, com medo e inseguros.

2 Nessa escola, o 9º ano tem duas aulas de Educação Física por semana, mas por exigência do professor, uma das aulas é feita em sala de aula, sendo chamada pelos alunos de aula teórica.

Quadro 4 – Sensações despertadas

Quais sensações despertadas pelo tecido?	
Desafiado(a)	10
Com medo	6
Inseguro(a)	1

Fonte: elaborado pelos autores.

Os participantes da pesquisa se sentiram desafiados e com medo ao mesmo tempo. O medo e a insegurança são sentimentos despertados numa modalidade circense aérea uma vez que toda a ação é realizada sem o contado com o solo, e a queda é uma possibilidade. (MARRONI, 2009)

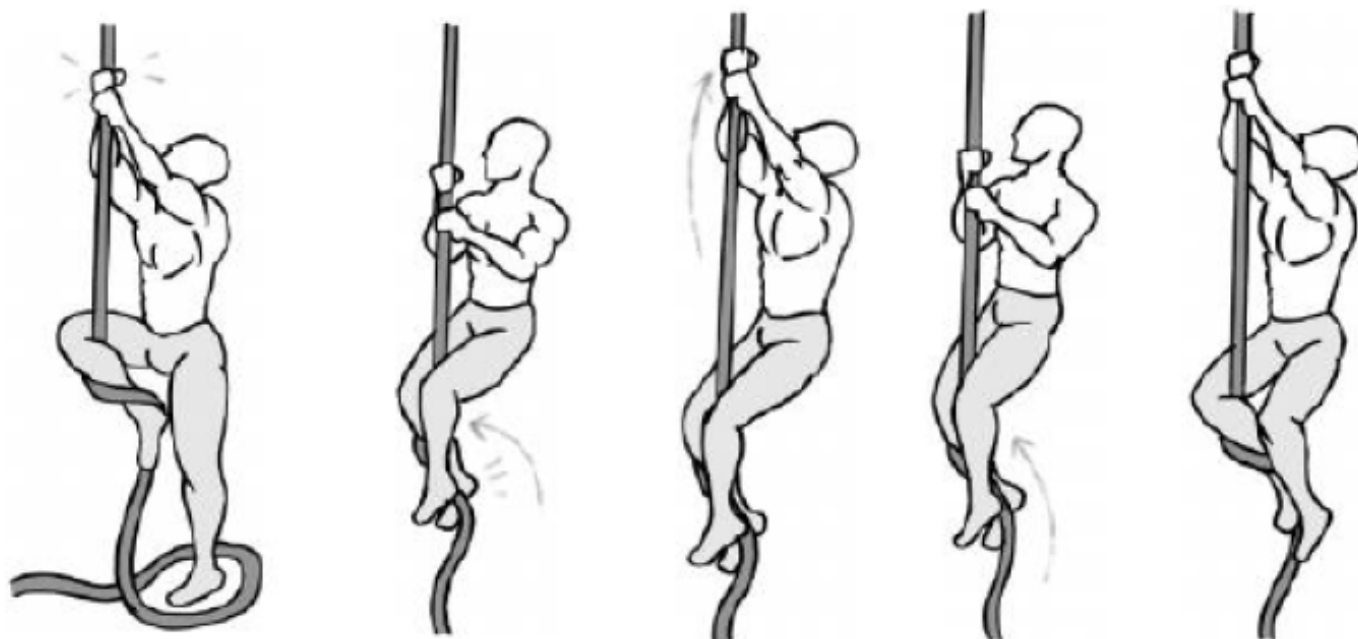
A percepção do aparelho sobre o corpo foi algo diferente para os alunos, por ser uma prática desconhecida por eles. No início, a confiança na execução das atividades era limitada, mas foi paulatinamente aumentando. Todos os alunos participantes encontraram dificuldades no início do programa, com alguma atividade do processo.

Quadro 5 – Dificuldades na atividade

Em quais atividades você teve mais dificuldade?	
Subida no tecido aberto	11
Quedas	4

Fonte: elaborado pelos autores.

A subida no tecido aberto (Figura 3) é um exercício que exige do praticante um bom condicionamento físico, solicitando do praticante as capacidades físicas de força, flexibilidade, equilíbrio, coordenação e agilidade, além do domínio da técnica de subir. A mais fácil de ser aprendida é a trava simples. Em um movimento que se assemelha aos movimentos de uma minhoca andando, deve-se repetir a seguinte sequência: elevar joelhos, travar dos pés, pôr força no braço para sustentar o corpo, estender as pernas. (CALÇA; BORTOLETO, 2007)



No início, os praticantes não compreendem a transição de força entre membros superiores e inferiores, eles não sabem como distribuir a força em todo o corpo, concentrando-a apenas nos braços, gerando bastante dificuldade. Isso foi um dado confirmado na observação durante a sétima aula.

FIGURA 3: Subida simples
Fonte: adaptado de Sugawara (2008, p. 31).

Foram observadas as superações dos participantes, o que foi crucial para que eles pudessem vivenciar a prática de forma mais prazerosa e espontânea, sem a cobrança de ser obrigatória para todos. Observou-se também o aumento do envolvimento dos alunos no decorrer das etapas do programa. Nas últimas aulas, muitos alunos pediam que fossem repetidas atividades realizadas nas aulas anteriores, percebia-se a empolgação e o olhar de “eu consigo fazer” quando eram sugeridas as atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentar o tecido acrobático nas aulas de Educação Física foi algo surpreendente. Ao longo das aulas, o brilho nos olhos das crianças na realização de uma queda ou figura, a possibilidade de oferecer uma atividade

integradora e ao mesmo tempo valorizar a arte circense, trouxe a certeza de que estamos no caminho certo, que é possível uma aula de Educação Física que rompa a barreira do tradicional.

Ao longo do percurso, foi preciso superar alguns obstáculos, a maior dificuldade encontrada na realização da proposta aconteceu no início do programa, pois a turma era numerosa e no local disponível só foi possível usar apenas um tecido acrobático, o que acarretou, em alguns momentos, uma espera “angustiante” para vivenciar o aparelho.

Outra dificuldade foi a preferência já determinada dentro das aulas de educação física pelas atividades de futsal e tênis de mesa, sendo necessário improvisar para chamar a atenção dos alunos. O fato das aulas ocorrerem no pátio da escola acabou gerando uma interação positiva com outras turmas e outros professores que dividiam o espaço para as aulas de Educação Física. Em alguns momentos, alunos das outras turmas queriam participar da aula, demonstrando o poder atrativo das atividades circenses.

Os alunos participantes nunca tinham tido contato com nenhuma prática circense, alguns já tinham ouvido falar, porém nunca praticado. Foi claramente notória a curiosidade sobre a modalidade até então desconhecida por parte dos alunos.

Houve resistência de alguns alunos durante a execução do programa, muitos por medo, insegurança ou vergonha. A exposição e a delicadeza do corpo sobre o tecido acrobático fizeram com que alguns alunos, principalmente meninos, se auto excluíssem das atividades. Percebido isso, foi necessário ter uma conversa com eles para debatermos sobre a força específica que o corpo exige durante a prática.

Houve também dispersão por parte de alguns participantes que preferiam praticar as atividades de sempre nas aulas de Educação Física, como futsal, vôlei ou tênis de mesa. Foi desafiador sugerir uma prática desconhecida pelos alunos; a necessidade de se adaptar à rotina de aulas práticas já concretas foi caminhando aos poucos, aula por aula, sendo trabalhado o interesse deles pela nova modalidade.

Araújo, Rizzo e Zaim-de-Melo (2019) realizaram uma pesquisa sobre as razões da autoexclusão nas aulas de Educação Física com alunos do 9º ano, encontrando a repetição dos conteúdos como uma das maiores causas da não prática das atividades propostas nas aulas. A inserção de modalidades circenses, conforme desejam os participantes deste estudo, poderia ser o começo para modificar essa situação.

Pode-se concluir que os objetivos da pesquisa foram alcançados, percebeu-se durante as fases da execução do programa, o progresso dos alunos participantes em relação à modalidade circense, desde o acesso a uma prática não habitual nas aulas, à superação de seus medos e inseguranças em relação ao próprio corpo na atividade, conseguindo, dessa forma, respeitar seus limites e, de maneira consciente, vivenciar as atividades propostas.

A aceitação da modalidade, até então desconhecida por parte dos alunos, foi surpreendente, concluindo que é possível sonhar, como Ícaro, e voar nas aulas de Educação Física, incluindo o tecido acrobático como conteúdo dessa disciplina. Para que essa inclusão ocorra é preciso que os professores estudem, busquem formações específicas para que sintam segurança em propor novas atividades.

Para além do olhar do profissional, do pesquisador ou do currículo em educação física, consideramos nesse trabalho o olhar do aluno e seu interesse pela modalidade que foi apresentada de maneira a entendermos a importância da inserção de uma atividade que além de integradora, também trabalha de maneira ampla as potencialidades do corpo do praticante, levando em consideração também os aspectos artísticos presentes dentro de tal modalidade.

REFERÊNCIAS

- AMADO, A. T. A dança e o tecido acrobático: possibilidades de existências e novas visibilidades. *O mosaico: Revista de Pesquisa em Artes*, [s. l.], n. 16, p. 178-292, 2018.
- ARAÚJO, E. A. M.; RIZZO, D. T. S.; ZAIM-DE-MELO, R. Autoexclusão de alunos durante as aulas de Educação Física do 9º ano em duas escolas da rede municipal de ensino do município de Corumbá/MS. *Coleção Pesquisa em Educação Física, Várzea Paulista, SP*, n. 2, p. 7-14, 2019.
- AYALA, D. J. P. O circo vai à escola: possibilidades de utilizar atividades circenses nas aulas de Educação Física. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Ponta Porã, Ponta Porã, 2008.
- AYALA, D. J. P.; ZAIM-DE-MELO, R. Repensando a prática pedagógica: as atividades circenses como conteúdo possível de ser trabalhado nas aulas de Educação Física. A visão docente. *EFDeportes.com*: Revista Digital, Buenos Aires, v. 17, n. 172, 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd172/atividades-circenses-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 29 jun. 2019.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRAGAN, T. O.; DUPRAT, R.; BORTOLETO, M. A. C. Educação Física e atividades circenses: “o estado da arte”. *Revista Movimento*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 149-168, 2012.
- BATISTA, N. S. *O tecido circense como manifestação da cultura corporal: fundamentos técnicos e metodológicos*. 2003. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.
- BORTOLETO, M. A. C.; MACHADO, G. A. Reflexões sobre o Circo e a Educação Física. *Revista Corpoconsciência*, Santo André, v.2, n. 12, p. 36-69, 2003.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *Revista da FACED*, Salvador, v. 24, n. 2, 1998.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2010.
- CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- CALÇA, D. H.; BORTOLETO, M. A. C. O tecido circense: fundamentos para uma pedagogia das atividades circenses aéreas. *Conexões*, Campinas, v. 5, p. 78-97, 2007.
- CHIQUETTO, E.; FERREIRA, L. A. O ensino de atividades circenses para alunos de 5ª Série nas aulas de Educação Física. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 31, p. 50-65, 2008.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- DESIDERIO, A. *Corpos suspensos: o tecido circense como possibilidade para a educação física escolar*. 2003. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- DUPRAT, R. M.; PEREZ GALLARDO, J. *Artes circenses no âmbito escolar*. Ijuí: Unijuí, 2010.
- FAVARI, K. B. *O malabarismo para além da prática*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências do Esporte) - Faculdade de Ciências Aplicadas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999

- GODOY, L. B. *Tensionando o sentido do agir: o clown e seu potencial criativo*. 2019. Dissertação (Mestrado interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) - Faculdade de Ciências Aplicadas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- KRUG, H. N.; TELLES, C.; KRUG, R. R. As percepções de futuros professores sobre a Educação Física Escolar que temos e queremos. *Revista Facisa*, [s. l.], v. 6, p. 92-108, 2017.
- MALINOWSKI, B. *Argonautas do pacífico ocidental*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MARRONI, P. C.T. *Tecido circense: a influência de um programa de intervenção motora no desenvolvimento motor, percepção de competência e ansiedade de crianças*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Maringá, 2009.
- PEOPLE with disabilities can do acrobatics too. Argentina: Al Jazeera, 2016. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal AJ+. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9EHTt43AN7I>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- SILVA, M. R. *O tecido circense como prática corporal na escola: experiências e perspectivas*. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- SOARES, D. B.; BORTOLETO, M. A. C. A prática do tecido circense nas academias de ginástica da cidade de Campinas-SP: o aluno, o professor e o proprietário reflexões sobre o circo e a Educação Física. *Revista Corpoconsciência*, [s. l.], n. 15, p. 7-23, 2011.
- SUGAWARA, C. *Figuras e quedas para corda lisa e tecido: fundamentos*. São Paulo: Ed. Artesanal: Funarte, 2008.
- TAIT, P. Circus bodies: cultural identity in aerial performance. *Australasian Drama Studies*, Santa Lucia, n. 48, p. 29-38 2006.

ROGÉRIO ZAIM-DE-MELO: é doutor em Ciências Humanas, Educação pela PUC-Rio, é docente do curso de Educação Física da Universidade Federal do Mato Grosso Sul (UFMS) - Câmpus do Pantanal, desde agosto de 2010.

DEYVID TENNER DE SOUZA RIZZO: é doutor em Ciências do Desporto pela Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, Portugal. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados e Graduação em Educação Física pela Faculdade de Administração de Fátima do Sul.

LUIS BRUNO DE GODOY: é doutor em Educação Física e Sociedade pela Faculdade de Educação Física da Unicamp. Mestre em Ciências Humanas e Sociais pelo programa Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Bacharel em Ciências do Esporte pela Unicamp.

LAURIANNE SORRRILHA DO AMARAL: é graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Brasil.

EM FOCO

O QUE É 'CIRCAR'? FUNDAMENTOS PARA A METODOLOGIA DE INICIAÇÃO AO CIRCO

*WHAT IS 'TO CIRCUS'? FUNDAMENTALS
FOR CIRCUS INITIAL TRAINING METHODOLOGY*

*¿QUÉ ES 'CIRCAR'? FUNDAMIENTOS PARA
LA METODOLOGIA DE INICIACIÓN AL CIRCO*

BRUNO BARTH PINTO TUCUNDUVA

TUCUNDUVA, Bruno Barth Pinto.
O que é 'circar'? Fundamentos para a metodologia de iniciação ao circo.
Repertório, Salvador, ano 23, n. 35, p. **87-114**, 2020.2

DOI: <https://doi.org/10.9771/r.v1i34.35669>

RESUMO

A iniciação ao circo é comumente abordada de modo tecnicista. Uma lacuna existente na produção pedagógica é como integrar o aprendizado técnico à criação de sentido poético para o movimento. Esta pesquisa criou uma metodologia de aprendizado para solucionar essa questão. A proposta foi elaborada em uma pesquisa-ação com cinco anos de experimentos no projeto de extensão Cirthesis, do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná. A fundamentação teórica partiu da questão “o que é *circar*?” e criou orientações pedagógicas para a iniciação artística que: a) utilizam as teorias do jogo como recurso didático no processo de criação e aprendizado; b) identificam bases para a educação gestual e expressiva as qualidades estéticas comuns ao espetáculo circense (o risco, o sublime, o grotesco e o cômico); c) orientam a integração desses aspectos ao aprendizado de acrobacias e malabarismo por meio de recursos técnicos da dança educativa, do teatro gestual/físico, da rítmica e de práticas de condicionamento físico. Este artigo descreve o planejamento geral para a iniciação ao circo e explica a criação de aulas passo a passo. A conclusão foi encontrar um caminho inovador para legitimar uma identidade pedagógica própria ao circo em contextos de aprendizagem emergentes na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE:

Circo. Pedagogia. Arte.
Criação. Iniciação artística.

ABSTRACT

Circus initiation is commonly approached in a technical way. There is a gap in the pedagogical productions on how to integrate technical learning with the creation of poetic meaning for the movement. This research created a learning methodology to solve this question. The program was elaborated in research-action design with five years of experiments in the extension project Cirthesis, of the Department of Physical Education at the Federal University of Paraná. The theoretical grounding started with the question “what is to circus?” and created pedagogical guidelines for artistic initiation which: a) use game theories (Physical Education) as a didactic resource for learning and creation processes; b) identify common aesthetic qualities of circus spectacles as a basis for gesture and expressive education (the risk, the sublime, the grotesque and the comic); c) guide the integration of these aspects to the learning of acrobatics and juggling by technical resources of educational dance, gestural/physical theater, rhythmic and physical conditioning practices. This article describes the general planning for circus initiation and explains how to create classes step by step. The conclusion was to find an innovative path for legitimizing a specific pedagogical identity to the circus in emerging learning contexts in society.

KEYWORDS:

Circus. Pedagogy. Art.
Creation. Artistic initiation.

RESUMEN

La iniciación al circo se aborda comúnmente de manera técnica. Hay una brecha en las producciones pedagógicas sobre cómo integrar el aprendizaje técnico con la creación de significado poético para el movimiento. Esta investigación creó una metodología de aprendizaje para resolver esta cuestión. El programa fue elaborado en una investigación-acción con cinco años de experimentos en el proyecto de extensión Cirthesis, del Departamento de Educación Física, de la Universidad Federal de Paraná. La base teórica comenzó con la pregunta '¿Qué es circar?' y creó orientaciones pedagógicas para la iniciación artística que: a) utilizan las teorías de los juegos como recurso didáctico para la aprendizaje y creación, b) identifican como una base para la educación gestual y expresiva las cualidades estéticas comunes al espectáculo de circo: el riesgo, lo sublime, lo grotesco y lo cómico, c) guían la integración de estos aspectos al aprendizaje de la acrobacia y el malabarismo mediante recursos técnicos de danza educativa, teatro gestual/físico, rítmica y prácticas de acondicionamiento físico. Este artículo describe la planificación general y explica cómo crear clases paso-a-paso. La conclusión fue encontrar un camino innovador para legitimar una identidad pedagógica específica para el circo en contextos de aprendizaje emergentes en la sociedad.

PALABRAS CLAVE:

Circo. Pedagogía.
Arte. Creación. Iniciación
artística.



INTRODUÇÃO

“DANE-SE TUDO MENOS O CIRCO! ... dane-se tudo que é severo, tedioso, sem movimento, sem risco, repressivo, dane-se tudo que não entra no círculo, que não se desfruta. Que não arremessará o coração na tensão, surpresa, medo e prazer do circo, o mundo circular, a existência plena...[...]" (CUMMINGS; FIRMAGE, 2016, p. 345, tradução nossa)¹

Nos últimos 30 anos, houve uma franca expansão de espaços para o aprendizado de circo. Porém, não houve uma produção equivalente de metodologias de ensino e propostas pedagógicas direcionadas para esses novos contextos. O que é mais evidente nesse cenário é o emprego de métodos de ensino que segmentam o conteúdo técnico do conteúdo artístico-expressivo circense.

No caso da iniciação ao circo, há uma maior frequência de métodos de aprendizagem que priorizam exercícios de condicionamento físico e progressões passo a passo de habilidades, truques ou técnicas corporais. Ao longo desse processo, o sujeito aprende a criar coreografias baseadas na justaposição de técnicas em cenas de demonstração ou exibição de movimentos.

Esta pesquisa aborda essa questão como um problema pedagógico decorrente da carência de orientações sobre a composição estética e expressiva do circo

1 Texto original: "Damn everything but the circus! ...damn everything that is grim, dull, motionless, unrisking, inward turning, damn everything that won't get into the circle, that won't enjoy. That won't throw it's heart into the tension, surprise, fear and delight of the circus, the round world, the full existence [...]".

enquanto linguagem artística. Há, de fato, uma preconceção de circo enquanto entretenimento e show de variedades que influencia um olhar superficial às possibilidades poéticas dessa arte. Ainda assim, a produção histórica do circo registra na tradição oral e familiar processos de criação singulares ao circo. Os contextos emergentes de aprendizagem do circo se beneficiariam de definições ou organizações didáticas sobre a dimensão estética e poética dessa arte. O campo acadêmico internacional do circo realmente está se movendo para esse sentido, como demonstram trabalhos como os de Leroux (2014) e Dumont e Thomas (2018).

Em busca de soluções propositivas, a reflexão desta pesquisa é sobre “*o que é circar*”, no sentido de um estranhamento sobre como se compõe o fazer circense para além da reprodução técnica. Esse neologismo foi também uma provocação para olhar o circo como um todo. Por mais que cada prática circense possua processos históricos próprios, elas são permeadas por elementos comuns à linguagem e à cultura do circo. A prerrogativa foi elaborar uma metodologia de aprendizagem que orientasse o sujeito a descobrir a lógica criativa circense. Isso deveria ser sistematizado em recursos didáticos para integrar o exercício poético ao aprendizado de habilidades, em constante diálogo com o legado cultural e artístico do circo.

O foco inicial foi identificar como compor a educação expressiva no circo a partir de quatro tendências estéticas comuns ao espetáculo: o jogo com o risco, o cômico em diálogo com o espectador, o sublime das exibições de habilidades, e o grotesco na provocação do desconforto como poética cênica. Essas qualidades expressivas foram base para a criação de exercícios de aprendizagem integrados ao aprendizado técnico em acrobacias – solo, aéreas, coletivas – e malabarismo.

Essa metodologia foi criada e testada junto ao projeto Cirthesis – Grupo de Extensão e Pesquisa em Pedagogia do Circo do Departamento de Educação Física (DED FIS), Setor de Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O resultado desta pesquisa soma as investigações teóricas e os debates pedagógicos dos voluntários e bolsistas do projeto, com equipe composta por estudantes universitários, pesquisadores das artes cênicas, artistas e profissionais de circo da comunidade. Esta proposta pedagógica foi testada numerosas

vezes nas aulas de iniciação ao circo do Cirthesis entre março de 2016 e fevereiro de 2020. Nesse processo, os praticantes da comunidade também foram ouvidos e tiveram valiosas contribuições para o refinamento da metodologia.



HISTÓRICO DO CIRTHESIS

O circo é uma atividade de extensão presente no DEDFIS/UFPR desde 2004. Essas atividades auxiliaram a desenvolver outras quatro escolas de circo em Curitiba e encaminharam para formação profissional específica outros diversos participantes no Brasil e no mundo. Desde 2016, essas atividades são conduzidas pelo Cirthesis, sob coordenação do autor. O projeto possui mais de 150 inscritos semestralmente, disputando as 60 vagas disponíveis em quatro turmas. Atualmente, o circo da UFPR é uma referência no ensino dessa arte em Curitiba com ampla demanda social para crescimento.

Os objetivos do projeto são embasados nos princípios extensionistas (POLÍTICA ..., 2012) e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS (OS OBJETIVOS..., 2015) –, e, atualmente, são os seguintes:

- Oferecer serviços de treinamento, aulas de iniciação artística e formação de professores em circo;
- Desenvolver um “*cluster* criativo” para a formação continuada de trupes de circo e proporcionar um espaço de trabalho interdisciplinar para a economia criativa (ODS 1 – Erradicação da pobreza);
- Disponibilizar acesso a equipamentos de circo para a comunidade, seja para a prática de lazer e saúde (ODS 3 – Saúde e bem-estar) ou para o desenvolvimento artístico;

- Estimular a pesquisa sobre os valores interculturais e de igualdade de gênero que fazem parte do universo circense (ODS 5 – Igualdade de gênero);
- Estruturar um espaço sustentável e resiliente para a produção em circo acessível à comunidade (ODS 9 – Inovação em infraestrutura);
- Mediar a circulação de produções artísticas circenses na UFPR (ODS 10 – Redução das desigualdades);
- Fomentar pesquisas de diferentes naturezas sobre circo, incentivando a qualificação artística e profissional (ODS 4 – Educação de qualidade);
- Criar uma rede de trabalho e intercâmbio extensionista com grupos artísticos universitários e instituições circenses para promover a interação dialógica (ODS 17 – Parcerias e meios de implementação);
- Oferecer vivências formativas em circo aos estudantes da UFPR em colaboração com artistas da comunidade (ODS 16 – Paz, justiça e instituições eficazes);



ATIVIDADES DO CIRTHESIS

O projeto auxilia em parte do conteúdo de cinco disciplinas curriculares, três nos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física – Atividades Rítmicas, Fundamentos Ginásticos e Esportes Ginásticos – e duas no curso de bacharelado – Temas Emergentes em Lazer I e II.

Regularmente, são ofertados cursos de formação de formadores abertos à comunidade. O objetivo central dessas ações é dar acesso ao sujeito circense à universidade e divulgar à comunidade os resultados das pesquisas sobre pedagogia do circo.

Dentro da comunidade universitária, o projeto realiza apresentações, espetáculos, aulas abertas e oficinas em eventos da UFPR. Estas priorizam a linguagem do circo de rua a fim de valorizar essa produção histórica e promover amplo acesso à comunidade. Em termos de produção artística, o Cirthesis possui uma parceria com o Teatro Universitário da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (TUT), sob coordenação do Prof. Dr. Ismael Scheffler, no qual ocorrem diálogos entre os fundamentos da preparação corporal do artista circense, técnicas acrobáticas e os fundamentos da educação estética do teatro gestual/físico.

As atividades de ensino do Cirthesis são as seguintes: aulas de circo para adultos, trupe circense universitária e orientação de pesquisas de artistas da comunidade.

A orientação de pesquisas dá suporte para a economia criativa em circo local. Os artistas aprovados em processo seletivo têm acesso à estrutura do DEDFIS, aos equipamentos circenses do Cirthesis e participam de reuniões de estudos sobre a linguagem circense e cursos de economia criativa realizados junto às instituições parceiras do projeto. Como contrapartida, esses artistas apresentam suas obras nos eventos da UFPR, principalmente na Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão (Siepe).



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E ASPECTOS METODOLÓGICOS

A elaboração desta metodologia de aprendizagem ocorreu entre março de 2016 e fevereiro de 2020. As aulas regulares de iniciação ao circo foram realizadas no DEDFIS/UFPR com apoio da Pró-Reitoria de Extensão e

Cultura. Com inscrições em fluxo contínuo, ao longo desse período, participaram aproximadamente 250 pessoas, dentre os quais sujeitos em busca de práticas de lazer e saúde sem conhecimento prévio de circo, estudantes universitários e artistas circenses da comunidade, com idade entre 16 e 39 anos.

Com delineamento qualitativo, o procedimento metodológico foi de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) na extensão, valorizando a produção de conhecimento em diálogo com a comunidade. A pesquisa bibliográfica se fundamentou nas concepções do potencial poético e dramático do circo (BOLOGNESI, 2001; GOUDARD, 2010; HOTIER, 2003) e buscou identificar fundamentos para as qualidades expressivas e princípios de criação artística nessa arte. O propósito central foi criar meios para a aprendizagem das práticas corporais acrobáticas e de malabarismo do circo que promovessem o acesso do sujeito aos saberes estéticos, socioculturais e artísticos dessa arte.

As pesquisas sobre a linguagem circense contemplam a cultura e valores sociais do circo, identificando como o artista circense realiza suas produções, seja no âmbito tradicional da família circense, nas escolas de circo atuais, ou no modo autodidata e intercâmbios de conhecimento que ocorrem no circo de rua. Isso reforça o princípio extensionista de interação dialógica com a comunidade e rende um aprendizado de saberes circenses contextualizados não apenas na literatura.

Também realizamos pesquisas bibliográficas sobre a história de famílias, companhias e artistas nacionais e internacionais de circo. Outra referência importante para nossa produção são os livros, relatórios e manuais técnicos da Federação Europeia de Escolas Superiores de Circo (2020)² disponíveis *on-line*.

Para a fundamentação pedagógica, o ponto fixo de reflexão foi o brincar e o jogar. Huizinga (2010) inspira a compreensão do jogo como algo espontâneo e parte da natureza humana, com caráter voluntário e conjunto de regras livremente consentidas, como fim em si mesmo, do qual a arte compartilha noções sobre o exercício da criatividade e expressão. Em relação ao circo, a metodologia busca gerar provocações para o sujeito brincar com o corpo a partir de regras que inspirem a criação e aquisição de habilidades. Como contraponto ao ensino tecnicista, o processo busca pôr o sujeito em situações orientadas por tarefas.

2 Título original: "Federation Europeenne Des Écoles de Cirque Professionnelles".

Estas devem lhe conduzir a explorar o seu repertório de movimento e criar suas próprias respostas, com liberdade para desconstruir a mecânica das técnicas corporais hegemônicas em cada modalidade circense.

Caillois (2017) dá suporte à compreensão da vocação livre e incerta, delimitada e improdutiva, regulamentada ou fictícia dos jogos. Também organiza as categorias do jogo em Agon (competição), Alea (sorte), Ilinx (vertigem), e Mimicry (representação) e suas combinações. Na perspectiva do praticante, a exploração de Ilinx no aprendizado acrobático reforça a intencionalidade do jogo com o risco como parte da estética circense. As demais categorias embasam modos de jogo para o aprendizado gestual e exploração de processos criativos.

A análise da lógica interna que orienta a ação motriz de cada modalidade circense, segundo a praxiologia motriz no circo (MATEU; BORTOLETO, 2017), deu suporte para criar atividades para além da orientação técnica. Identificando os elementos essenciais de cada modalidade, foi possível pautar as atividades em dinâmicas de ação ao invés de execução de técnicas.

A composição da educação gestual e estética foi embasada na análise de movimento e qualidades do esforço da dança educativa de Laban (1978), que orientou a exploração das partes do corpo envolvidas na ação – a kinesfera –, e a análise da segmentação mecânica e dinâmica do gesto – as qualidades de movimento peso, espaço e tempo, e as ações de esforço. Isso forneceu recursos para modificar e desconstruir as técnicas acrobáticas a serviço da expressão e intencionalidade do sujeito.

Os processos de tratamento técnico e o gesto justificado de Lecoq (2010) auxiliaram a descobrir a dramaturgia possível ao gesto acrobático, na medida em que esses recursos qualificam a base mecânica e dinâmica do movimento. A criação de atividades se inspirou em processos como deixar que a respiração guie o movimento, a imaginação sobre o estado/acontecimento interno que evoca a ação, a indicação dramática do contexto para a ação, e as “leis do movimento” – equilíbrio e desequilíbrio de forças, ponto fixo e movimento, ação e reação, dinâmicas da natureza etc.

O QUE É CIRCAR?

Em síntese, a concepção de base da metodologia é que a raiz do circo é o brincar com o corpo e o movimento, posto em cena como uma extraordinária exibição da natureza humana. Assim, definimos “*circar*” como um ato de jogar ou brincar, o verbo que conjuga a prática circense ou a ação criativa cênica em circo. Independentemente da modalidade, essa ideia de *circar* busca sintetizar a expressão de si a partir dos recursos técnicos, estéticos, poéticos e expressivos do circo.

Na prática, isso se traduz em um jogo de combinar a exploração das capacidades do corpo com a máxima dificuldade de suas habilidades. O elemento lúdico aí presente é a espontaneidade do jogo expressivo (Mimesis), que no circo se conforma pelo exhibir pelo simples fato de conseguir fazer algo fora do comum ou extraordinário (como fim em si mesmo). Isso pode ocorrer em uma ação motriz, em uma relação com o espaço ou com objetos, ou na produção cênica que torna uma ação cotidiana surpreendente.

A cena circense busca fazer crer que é possível e põe em evidência o desafio e o risco de ousar fazer. O artista joga com o risco e conjura a morte (GOUDARD, 2010) para contar sua história de sobrevivência. No sentido sociológico (LE BRETON, 2009), a experiência de corpo e a poética em cena é um encontro consigo mesmo, seja na potência da superação ou na fragilidade da incerteza.

Em nossa palavra, *circar* remete poeticamente ao enfrentamento de ser e viver humano, frente à realidade da ‘iminência do agora’. (MACHADO, 2018) Em cena, isso é impulsionado pelo diálogo com o público e se estabelece como jornada compartilhada, pois o artista convoca o espectador a participar da realização do extraordinário. Assim, *circar* é ter um diálogo à flor da pele com o espectador no qual o artista se empodera da ousadia do brincar. Ora o jogo é com o absurdo, que faz rir ou se contorcer, ora com o limite, que é conquista compartilhada, ora com o belo, que surpreende e inspira.

Essas reflexões se cristalizaram em abordagens pedagógicas para as qualidades expressivas do circo. Essas qualidades foram usadas nesta metodologia como fundamentos para relacionar a educação gestual do sujeito à dimensão histórica, cultural e social do circo, assim como tematizar a criação cênica de base técnica:

- O sublime: expressa a precisão, a facilidade, o domínio sobre o movimento. Pode ser representado na execução de conteúdos técnicos lapidados e com fluência gestual suave, com presença de movimentos preparatórios que demonstrem a competência do artista, em uma progressão técnica de movimentos que valorize a dificuldade técnica, em um desfecho que dialogue com o público, indicando o reconhecimento da proeza;
- O grotesco: a estética com intenção de gerar desconforto no espectador, expressa o incomum, o anormal, o bizarro, o esquisito. Pode ser baseada na interpretação de uma linguagem corporal ‘antinatural’ (inspirada em animais, elementos da natureza etc.), em recursos de ilusão para efeitos cênicos, no diálogo com o público de modo a assombrar com o surpreendente;
- O risco: a poética da ousadia de fazer enfrentando a realidade humana em suas limitações e potências. Em cena, evoca intencionalmente um diálogo entre a chance do fracasso e a incerteza do triunfo. Expressa o limite, a tensão à “flor da pele”, a superação. O contexto de execução das práticas circenses ocupa um papel importante, como a altura, o voo e a queda. Há o emprego da falha intencional como dramatização da superação e do desafio, e a composição da cena a partir de movimentos preparatórios e interações com o público para gerar tensão e fazer alusão à dificuldade da ação;
- O cômico: é um jogo interativo com o espectador baseado no absurdo, na dilatação humorística de elementos do cotidiano, no exagero, no ridículo e no desajustado. Interpreta a incapacidade ao executar ações simples de modo exageradamente complexo.

Cria respostas inusitadas para a solução de problemas, encena ações subversivas às normas sociais, como a ousadia de “tirar sarro”, caçoar e brincar com a seriedade da normalidade.



PLANEJAMENTO DAS AULAS

A elaboração da metodologia de iniciação ao circo ocorreu por meio de discussões temáticas da equipe do projeto, composta por estudantes do curso de Educação Física da UFPR, pesquisadores de artes cênicas, artistas e diretores de circo. Essas discussões enfocavam a criação de aulas e atividades de acordo com os conceitos e ideias originadas na pesquisa bibliográfica, no depoimento dos integrantes da equipe acerca da resposta, avaliação e rendimento dos praticantes do projeto, e na adaptação de recursos didáticos e técnicos do circo, da ginástica, do teatro, da dança, da rítmica e de práticas de condicionamento físico.

Cada aula do Cirthesis foi criada coletivamente nas reuniões teóricas semanais de estudo da equipe do projeto (e participantes externos) com duas semanas de antecedência à sua realização. As ideias inovadoras, que buscam aplicação prática dos resultados de pesquisa bibliográfica, são testadas nas reuniões práticas do projeto, em que a equipe experimenta os exercícios criados.

A proposta pedagógica prevê a imersão do praticante em valores socioafetivos e culturais do circo. Isso auxilia o sujeito a interagir com os saberes que “estão nas entrelinhas” dos processos criativos do circo e que se revelam como catalizadores da formação circense. Como exemplo, pesquisas sobre temas como (a) o papel da mulher no circo, (b) a diversidade dos corpos circenses, e (c) o risco como linguagem expressiva tomaram forma, respectivamente, em (a) exercícios de portagem em acrobacias coletivas em que a mulher esteja na base, em (b) ações didáticas afirmativas da identidade do sujeito, valorizando as contribuições singulares da cada um e de cada corpo, e em (c) jogos sensoriais e proprioceptivos (*Illinx*) que priorizam a percepção do corpo no meio aéreo/espaco vertical.

Em termos técnicos, as aulas foram compostas por acrobacias de solo, aéreas e coletivas; malabarismo e equilibrismo; práticas de condicionamento físico da ginástica e do circo; exercícios de educação gestual da dança, do teatro e do circo; atividades rítmicas e expressivas, e exercícios de criação cênica circense.

Como as aulas possuem fluxo contínuo de inscrição, o seu formato permite que praticantes com ou sem experiência participem da mesma sessão. As atividades não possuem uma programação horizontal para a produção de espetáculo, na típica progressão de exploração técnica, criação cênica e apresentação ao final do processo. Ao invés, temos uma programação vertical, de modo a explorar a complexidade da prática circense ao modificar/qualificar os exercícios de progressão de aprendizado de habilidades por meio de variações de execução com conteúdo expressivo.

Por exemplo, na progressão de aprendizado de uma cambalhota (rolamento) em dupla das acrobacias coletivas, as variações a seguir podem ser combinadas a etapas de aprendizado técnico, como variações para a posição inicial, modificação do andamento do movimento, desconstrução das posturas ao longo do movimento, ou pausas em pontos mecânicos importantes para o aprendizado complementadas com alterações na função expressiva de cada momento. Cada variação visa fazer surgir atitudes expressivas ou poéticas, podendo ser orientadas por um jogo exploratório ou se expandir em dinâmica de criação cênica:

- Variações de mecânica: explorar diferentes posições para as partes do corpo envolvidas na ação do exercício (foco de olhar, posição de membros superiores e inferiores em simetria ou assimetria, tronco arcado ou curvado etc.).
- Variações de dinâmica: explorar controle de qualidades do movimento, como o peso (um sujeito transita por cima em intensidade firme e o outro em intensidade leve), o espaço (direção linear ou curvilínea) e tempo (execução súbita ou sustentada/lenta/contida);
- Variações de controle rítmico: execução em paralelo com outra dupla em sincronia, controlando o movimento a partir da respiração.

Criação de padrões de movimento próprios guiados pela ação respiratória, jogando com as possibilidades de inalar, reter com pulmões cheios, exalar, ou reter com pulmões vazios;

- Variações cênicas de circo: interpretação do sublime como precisão do gesto e domínio sobre o movimento; o grotesco – deformidade dos corpos combinados e as impressões desconfortantes possíveis ao gesto acrobático –; o cômico – ações que caracterizam o exagero, a incapacidade ou o descontrole –, e o risco – valorização da incerteza e do desafio por meio de movimentos preparatórios e erros intencionais ao longo da performance.

Esta metodologia implica uma progressão técnica mais lenta, porém com uma imersão e aprendizado gestual, expressivo ou criativo mais denso. O praticante é estimulado desde o mais recente estágio de aprendizado a interagir com elementos da estética circense e com a sua lógica de criação cênica, agregando em seu repertório recursos para a transformação de técnicas acrobáticas de base.

Em termos atitudinais, as aulas são planejadas de modo a inserir o praticante em situações de aprendizado dos seguintes elementos próprios ao contexto artístico circense:

- Reforço a atenção espacial e cuidado com o próximo;
- Proatividade para a colaboração e intercâmbio de saberes;
- Reconhecimento da diversidade como empoderamento do indivíduo;
- Reflexão sobre a liberdade criativa e participação propositiva para gerar a inovação.

Em especial, buscamos apresentar ao praticante a lógica do jogo com o risco inerente à cultura e à prática criativa circense – uma “ousadia consciente” para cativar o sujeito a criar ações, técnicas, movimentos ou desafios pessoais que expandam

a dificuldade ou complexidade das técnicas observadas em aula. “O risco é uma incerteza quantificada, ele testemunha um perigo potencial suscetível de nascer de um evento ou de um concurso de circunstâncias, mas não é mais que uma eventualidade”. (LE BRETON, 2012, p. 3) Essa compreensão do risco direciona o sujeito a entrar em uma zona de criação orientada pelo desafio e pelo controle da incerteza por meio de um treinamento progressivo em seus graus de liberdade.

Há uma adaptação das atividades de aula de acordo com o nível do praticante. O iniciante realizará exercícios de técnicas de base com dinâmicas expressivas rudimentares, como o controle de foco de olhar ou rítmica dos movimentos. Já o praticante mais avançado realizará sequências técnicas, explorando, além das dinâmicas do movimento, uma tematização/imaginação expressiva (emoções, cenas do cotidiano, enredo de atitudes etc.) com base no repertório individual.

Pre vemos três perfis de adaptação de volume, intensidade e tipo de exercício no planejamento das aulas: iniciante – sujeito com baixa consciência corporal e sem força específica, que necessita de ênfase nos fundamentos técnicos e em aprender os valores atitudinais para a prática de circo –; intermediário – sujeito que possui condicionamento físico adequado para a prática, mas ainda precisa de lapidação dos fundamentos técnicos e ampliação do repertório gestual e criativo –; avançado – sujeito que possui bons fundamentos técnicos e condicionamento físico e precisa ser desafiado nos dois sentidos, com ênfase na construção poética do gesto em sequências técnicas e criação de cenas com enredo dramático.



MODELO DE AULA

Como metodologia de iniciação ao circo, o treinamento corporal possui a seguinte composição: cada sessão é composta por 40% de tempo enfatizando a preparação corporal – condicionamento físico e consciência corporal –, 30% com ênfase em treinamento técnico de base de qualidade – repetição e variações de exercícios elementares em cada modalidade –, e 30% dedicado

à criação e educação gestual e estética – fundamentos da linguagem cênica circense e fundamentos expressivos (dança, teatro e rítmica).

A programação das atividades é composta por ciclos de um trimestre (12 semanas). O início do planejamento se dá pelo delineamento da base fisiológica do esforço, distribuindo o volume, intensidade e tipo de esforço para cada aula, semana a semana. Junto a isso, definimos as metas de aprendizado técnico nos grupos de práticas – acrobacias de solo, acrobacias coletivas, acrobacias aéreas e malabarismo – e alinhamos a progressão de aprendizado com a periodização de condicionamento físico. A partir da definição dessa estrutura de base, passamos a organizar a programação da educação gestual e estética e os processos criativos de cada aula, já aplicados às modalidades definidas. Esses elementos também entram como camadas que se sobrepõem à maioria dos exercícios de cada aula de modo a qualificá-los expressivamente.

PRIMEIRA PARTE – ATIVAÇÃO

O início de cada aula é composto por cinco minutos de recepção dos alunos, seguido de uma seção de ativação de cinco a 10 minutos. Nesse momento, o monitor responsável é orientado a receber os alunos com muita afetividade, criar interações lúdicas corporais para despertar a atenção dos praticantes ao momento presente e ao estado do corpo. A educação da prontidão e atenção dos praticantes é fundamental para o trabalho com acrobacias, devido ao risco inerente à prática, gerando uma cultura de segurança entre o grupo. (FERREIRA; BORTOLETO; SILVA, 2015)

Após a recepção, inicia-se a seção de ativação, com intensidade progressiva até 60-70% do pico de esforço da aula do dia. O objetivo dessa parte é a ativação cardiorrespiratória em exercícios posturais para acrobacias e exercícios de estabilização de tronco (abdômen, lombar, ombros e peitoral). A instrução desses exercícios é em modo diretivo, priorizando o silêncio para maior introspecção, com incentivo à comunicação em linguagem corporal e a partir do olhar, e realizados individualmente. Algumas opções para a integração da dimensão expressiva são: repetição de movimentos básicos da mímica de teatro gestual/físico (os 20

movimentos de Lecoq); sequências de malabarismo e passes de objetos (bolas e bastões) em jogos de locomoção coletiva pelo espaço cênico; exercícios em sincronia ou alternância coordenada entre grupos; execução de movimentos inspirados em animais, entre outros.

SEGUNDA PARTE – EDUCAÇÃO GESTUAL E EXPRESSIVA

A segunda parte é composta por uma seção de educação gestual e expressiva com duração de 15 a 20 minutos. O objetivo é ampliar a consciência corporal do praticante, enfatizando o estímulo à criatividade, aquisição de repertório expressivo, desinibição e capacidade de abstração poética para a linguagem corporal circense.

Para isso, utilizamos atividades que combinam os fundamentos da dança educativa, como o controle da fluência do movimento (tempo, espaço e peso), ou exercícios da mimodinâmica do teatro gestual/físico. Esses fundamentos são aplicados a exercícios ou jogos de criação que põem em diálogo as qualidades expressivas do circo – o cômico, o risco, o sublime e o grotesco – e a lógica interna (MATEU; BORTOLETO, 2017) da ação motriz das modalidades abordadas (acrobacias, malabarismo, equilíbrio etc.). Por exemplo, exercitar a criação de figuras corporais grotescas a partir das ações de suspensão em tecido ou trapézio, ou exercitar o controle da respiração para fazer surgir atitudes dramáticas do risco em jogo criativo de contrapesos em dupla (acrobacias coletivas).

A dança educativa inspira formas de explorar as partes do corpo (composição mecânica, partes que “olham” e “apontam”), variações para as qualidades do esforço (peso, espaço e tempo), exploração do alcance espacial e amplitude das ações (kinesfera), e as oito ações de esforço (chicotear, pontuar, pressionar etc.).

O conceito de “gesto justificado” (LECOQ, 2010) do teatro gestual/físico é empregado para fazer surgir as atitudes poéticas que guiarão a performance a partir da indicação (referência ao significado da ação), estado/acontecimento (motivo para ação) e ação (execução do movimento). Outro recurso são os princípios de

tratamento técnico: aumento e diminuição da amplitude do movimento, pontos de equilíbrio e respiração, e desequilíbrio como base para a progressão. Esses elementos são guiados pelas camadas de criação da “ginástica dramática” (LECOQ, 2010) – mecânica, dinâmica, respiração, imaginação e vocalização.

A seguir, um exemplo de provocação lúdica para aplicar esses processos na sequência básica de subida no trapézio ou escalada no tecido/corda:

- Descobrir na mecânica de base do movimento as variações de alcance (kinesfera) para as partes do corpo. Jogar com o peso e o tempo para cada ação do movimento;
- Guiar o movimento a partir da respiração, jogando com pausas com os pulmões cheios/vazios e o controle do fluxo de inalação/exalação. Criar uma variação sublime e veloz, e outra grotesca em fluência embriagada;
- Indicar o risco da queda e representando um contexto ou cena (fugir ou buscar algo no alto) e descobrir no movimento os pontos de equilíbrio e desequilíbrio, incluindo referências espaciais de ponto fixo para o olhar;
- Criar uma “fala” para cada ação do movimento de modo que nenhum gesto seja apenas funcional. Essa fala pode se traduzir em uma história a ser contada verbalmente ou contada por emoções traduzidas para a linguagem corporal.

TERCEIRA PARTE – APRENDIZADO DE HABILIDADES

O próximo momento da aula é o treinamento técnico, composto por uma progressão de aprendizado de habilidades com duração de 20 minutos.

O treinamento técnico prioriza exercícios de base. O repertório selecionado em cada modalidade visa fornecer condições para o aluno avançar a técnicas mais complexas com segurança e autonomia. Assim, ao longo das aulas, um conjunto pequeno de técnicas, vista a variedade de possibilidades no circo, é abordado repetidas vezes, mas com variações de combinação, fluência expressiva, combinações com outras modalidades e exercícios de criação.

O repertório prioritário para cada modalidade é o seguinte:

- Acrobacias de solo: rotações no eixo longitudinal, anteroposterior e laterolateral; aterrissagens para diferentes direções, superfícies, partes do corpo; locomoções com variações de superfícies, partes do corpo e padrões coordenativos; posições estáticas em dinâmica de apoios e equilíbrios, e saltos;
- Acrobacias aéreas: tecido e corda – formas de escalar, chaves e quedas básicas. Trapézio – balanços, suspensões e apoios, individual ou em dupla;
- Acrobacias coletivas: posições estáticas em duplas e trios, pirâmides em grande grupo, acrobacias dinâmicas em dupla ou trio;
- Equilíbrios: solo – parada de mãos e parada de cabeça. Sobre objetos – corda bamba, perna-de-pau, e bicicleta acrobática;
- Malabarismo: aparelhos de lançamento (bolas, claves etc.), individual, e passes em duplas ou pequenos grupos.

Além da progressão técnica (sequência de exercícios educativos), criamos situações-problema para que o aluno explore, a partir de seu próprio repertório, as possibilidades de movimento em uma modalidade. Isso é orientado por análise da lógica interna de cada prática, como: a) as acrobacias coletivas e a codependência para realizar lançamentos, figuras dinâmicas e poses estáticas; b) o malabarismo como formas de interação do corpo com objetos manipuláveis; c) as acrobacias aéreas como ocupação do espaço vertical em voos, quedas, locomoções e posturas; d) os equilíbrios como a busca do limite da estabilidade; e) as acrobacias de solo como a exploração de maneiras criativas para se movimentar individualmente, seja em rotações, saltos etc.

A dinâmica de *circar* na dimensão técnica trata de criar situações de jogo – despertando curiosidade, autonomia e criatividade – que estimulem o sujeito a incrementar a dificuldade de execução a partir de técnicas básicas. Essa exploração conduz o praticante para fora da zona de conforto/segurança/estabilidade e, conseqüentemente, implica uma justificativa ao treinamento corporal. Para conseguir realizar a dificuldade descoberta, é necessário condicionar o corpo e refinar o controle do gesto.

Em busca da dificuldade se encontra o risco e vice-versa, o risco gera a descoberta da dificuldade. Assim, o principal elemento catalisador desse jogo é assumir o risco como linguagem expressiva. Ou seja, o risco na prática do circo não é algo a ser reprimido, isolado ou eliminado. Ele é algo com o qual se “flerta” (MACHADO, 2018), assume-se o risco como elemento de criação cênica e convoca-se o risco para impulsionar a expressão do gesto técnico.

Do mesmo modo, as outras qualidades expressivas do circo também podem ser empregadas como catalisadoras do gesto técnico. Por exemplo, o jogo de *circar* sobre o caminhar pode ser elaborado pela dificuldade do equilíbrio sobre uma corda (o sublime), ou nas alturas (o risco), ou em um padrão coordenativo absurdo (o cômico), ou na contorção das partes do corpo (o grotesco). Todas essas variações implicam aprender habilidades e técnicas de movimento. Invariavelmente, a prática do circo tem como matéria-prima a exibição mais ou menos evidente de capacidades ou habilidades refinadas para a cena.

Na prática, essa parte da aula começa por uma sequência de movimentos preparatórios ou preacrobáticos (DOLLÉANS et al., 2011; LEHN, 2016), que fazem parte da técnica-alvo ou que preparam o corpo e a percepção do praticante para sua realização. Em seguida, partimos para a execução da técnica do dia. Cada exercício que compõe essa progressão é moldado para conhecer o padrão técnico mais efetivo, mas também as desconstruções criativas que o praticante pode inventar e as formas como executar o movimento em dinâmicas expressivas.

Para isso, aplicamos os elementos da terceira parte da aula. Assim, o praticante já realizou exercícios que enfatizaram a dimensão expressiva, tornando mais fácil a aplicação sobre uma base técnica. Esse é um aspecto-chave do planejamento das aulas que se aplica também à primeira e à segunda parte, respectivamente, abordando os elementos posturais e os fundamentos expressivos que sejam aproveitados para qualificar a expressão e a criação durante o aprendizado técnico.

A abordagem técnica para praticantes iniciantes é orientada por adaptações que garantam segurança para os prováveis erros de execução. Alternativas para isso são: a redução da velocidade de execução; a segmentação do movimento; um maior controle externo (auxílio dos colegas); a redução da altura (execução mais próxima ao solo). Praticantes intermediários são orientados a realizar os movimentos com direções para o controle da fluência e estética postural. Os praticantes avançados são orientados por situações-problema ou questões para a criação de sequências com potencial poético, tematizadas por enredo ou emoções a serem interpretadas com o corpo, ou caminhos mecânicos de conjugar os movimentos em integração com a respiração.

Nessa parte da aula, exploramos diferentes interfaces da prática com a cultura de treinamento do circo, como: o medo frente ao risco da execução; a percepção da dinâmica temporal do exercício acrobático; o posicionamento dos colegas em torno do executante a fim de apartar quedas acidentais (*spotting*); atenção à segurança adicional para aterrissagens ou auxílio na execução; foco na mecânica respiratória e no controle fino da postura de todo o corpo durante o exercício; a qualidade expressiva do início/construção da técnica e desmonte/finalização.

QUARTA PARTE – PREPARAÇÃO CORPORAL

Na quarta parte da aula, ocorre uma seção de condicionamento físico baseada em protocolos de treinamento intervalado de alta intensidade, com duração de 15 a 20 minutos. Essa é uma estratégia para otimizar o uso do tempo, para dar uma dinâmica mais empolgante à aula, para combinar o condicionamento cardiorrespiratório ao ganho de força, e para atender às expectativas de resultado à saúde do público iniciante, considerando que muitos buscam as aulas de circo como uma atividade física alternativa.

A preparação física amplia a autonomia do praticante e oferece acesso a uma gama maior de exercícios e atividades. Isso também amplia a segurança da prática, tanto para evitar lesões por despreparo físico para acrobacias quanto para capacitar o sujeito para a correção de erros de execução técnica ao longo do aprendizado.

A orientação de execução dos exercícios evita realizar repetições dedicadas apenas ao desenvolvimento muscular. O aspecto prioritário é manter uma alta qualidade de execução na postura dos exercícios, reforçando aspectos como: posição de cabeça e foco visual; respiração guiando o movimento; controle de toda a extensão dos membros; controle constante da região abdominal e lombar, entre outros. Sobre essa base, há variações para as formas do corpo e fluência de movimento para evitar reforçar apenas a linearidade comum a práticas acrobáticas gímnicas. No circo, as formas retorcidas, assimétricas e embriagadas também fazem parte do repertório gestual.

Para isso, utilizamos recursos como: execução ao ritmo de música; sincronia em duplas e interações coletivas em grandes grupos (alternância; resposta a comandos sonoros; desenho de formas coletivas no espaço etc.); dinâmicas expressivas interpretando emoções, e controle dramático de respiração (não apenas fisiológico).

A avaliação do nível de esforço e da capacidade do praticante ocorre de modo subjetivo. O exercício pode ser adaptado (com auxílio de colegas ou formas mais

simples de execução) de acordo com o relato do praticante sobre a intensidade, e de acordo com a avaliação do professor. O trabalho de preparação física ocorre assim:

- Força: trabalho com carga/intensidade elevada (65 a 85% da capacidade do sujeito) e repetições/volume baixo (quatro a oito repetições ou 30 segundos de duração). São utilizados exercícios calistênicos com ênfase em agachamentos, flexões no solo e barra, e escalada em tecido e corda, visando a maior autonomia em acrobacias aéreas e portagens em acrobacias coletivas;
- Potência: execução com o máximo de carga desde que se mantenha agilidade e velocidade da ação em séries de quatro a seis repetições (15 a 25 segundos). São utilizados exercícios como saltos, corridas, passadas, elevações em dupla (acrobacias coletivas), flexões e extensões de quadril em suspensão, movimentos acrobáticos de solo (rolamentos, estrelas etc.) e trabalho de pliometria;
- Resistência muscular: exercícios posturais para musculatura de estabilização de tronco e membros superiores, com baixa intensidade (50 a 70%), em séries de 12 a 20 repetições (45 a 60 segundos). São utilizados exercícios como sustentação de figuras acrobáticas em duplas, posturas ginásticas (extensões, grupamentos, canoas etc.) e isometria em flexões;
- Mobilidade: realizado ao fim de toda aula, com base em um protocolo de Facilitação Neuromuscular Proprioceptiva (FNP) direcionada para articulação do quadril (espacatos lateral e anteroposterior), extensão de ombros e extensão de coluna. Realizamos três ciclos (ativação/relaxamento) para um conjunto articular por aula, com duração total de oito a dez minutos. São utilizados exercícios em dupla, estimulando o aprendizado sobre o cuidado com o outro e a colaboração.

Ao fim de toda aula, em paralelo ao treino de mobilidade, ocorre um treino de equilíbrio em parada de mãos. Essa é uma habilidade básica que possui diversas transferências de aprendizagem, amplia a percepção e controle postural e gera autoconfiança na posição invertida (de ponta-cabeça). Também combina o fortalecimento (ganho de resistência) da musculatura de estabilização de tronco com o ganho de flexibilidade de ombros em esforço ativo, além de fortalecer os punhos para a demanda das acrobacias aéreas.

A parada de mãos é realizada prioritariamente (80% das vezes) em decúbito ventral na parede (na inversão, de frente para a parede, com pés apoiados). Evitamos realizar o equilíbrio em si devido às constantes quedas por falta de habilidade, o que compromete o rendimento dessa parte da aula no tempo disposto de 5-10 minutos. Os praticantes realizam oito séries de 20-40 segundos de permanência com 15-20 segundos de intervalo. Para iniciantes, utilizamos exercícios preparatórios mais simples de reforço postural ou sem inversão. Assim, ao início de toda aula, temos uma sessão dedicada ao fortalecimento da musculatura de estabilização de tronco e, ao fim, treinamento de mobilidade dessa região combinado com domínio técnico postural na parada de mãos.



PERSPECTIVAS E CONSIDERAÇÕES

O principal resultado desta empreitada foi a descoberta de amplos horizontes para a produção pedagógica em torno da iniciação ao circo. Esta pesquisa partiu de uma provocação frente à normalidade do ensino de circo, em um cenário aparentemente estéril para a inovação. O que foi observado em distintas escolas em vários países era uma grande dicotomia entre técnica acrobática e criação poética, retratada na segmentação total desse aprendizado na iniciação ao circo. Primeiro, aprende-se a condicionar o corpo para a efetividade da ação acrobática para então tentar, com uma carência enorme de orientações para integração, criar poética ao movimento já formatado, ao corpo já “domesticado”.

Tanto na reflexão teórica como na prática, essa provocação tomou forma como uma rejeição aos padrões esportivizados ou gímnicos de ensino de acrobacias no circo. Para essa metodologia, o maior desejo era observar com clareza, do início ao fim, que a aula se tratava de circo e não uma aula de uma “ginástica circense”.

O estranhamento embasado na pergunta de pesquisa “o que é *circar*?”, primeiramente, impulsionou a criação de fundamentos que orientassem a exploração da linguagem circense. Com isso, foi possível agregar ao aprendizado inicial os valores culturais e o repertório expressivo singulares ao circo. A metodologia resultante ainda é o primeiro passo rumo à consolidação de uma identidade circense que possa ser assimilada nos novos cenários de prática de circo.

Apesar de as pesquisas do Cirthesis sempre se basearem em questões sobre como é a melhor forma de aprender circo, o questionamento que de fato nos moveu a passos largos para a frente foi refletir se sabíamos o que era circo. O próximo passo será ampliar o diálogo com o circense e continuar a reforçar o valor de seus saberes empíricos e culturais, lançando esse mesmo questionamento aos artistas e profissionais do picadeiro.



REFERÊNCIAS

- BOLOGNESI, M. F. O corpo como princípio. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 24, n. 1, p. 101-112, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010131732001000100007&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 jun. 2018.
- CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- CUMMINGS, E. E.; FIRMAGE, G. J. *Complete poems, 1904-1962*. New York: Liveright,, 2016.
- DOLLÉANS, R.; HAUW, D.; DAY, M. et al. Psychological processes involved during acrobatic performance: a review. *Sport Science*, London, v. 4, n. 1, p. 19-29, 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/228409854>. Acesso em: 28 maio 2018.
- DUMONT, A.; THOMAS, A. *From technical movement to artistic gesture*. [S. l.]: European Federation of Professional Circus Schools, 2018. Disponível em: <http://www.fedec.eu/fr/articles/?c=4>. Acesso em: 9 abr. 2020.

- FERREIRA, D. L.; BORTOLETO, M. A. C.; SILVA, E. *Segurança no Circo: questão de prioridade*. Várzea Paulista: Fontoura, 2015.
- FEDERATION Europeenne Des Écoles de Cirque Professionnelles. [S. l.] : FEDEC, 2020. <http://www.fedec.eu/fr/articles/?c=4>. Acesso em : 20 maio 2020.
- GOUDARD, P. *Le cirque entre l'élan et la chute: une esthétique du risqué*. Saint-Gély-du-Fesc: Espaces 34, 2010.
- HOTIER, H. *La fonction éducative du cirque*. Paris: L'Harmattan, 2003.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- IMINÊNCIA do Agora: com o grupo Circar. SESC, São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/programacao/152133_IMINENCIA+DO+AGORA?m0. Acesso em: 9 abr. 2020.
- LABAN, R. V. *Domínio do Movimento*. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.
- LE BRETON, D. *Condutas de risco: dos jogos de morte ao jogo de viver*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- LE BRETON, D. *Sociologie du risque. Que sais-je?*. Paris: Presses Universitaires de France, 2012.
- LECOQ, J. *O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral*. São Paulo: Ed. SESC, 2010.
- LEHN, D. B. From acrobatic training to artistic education strategies towards a new circus. In: CHINESE ACROBATICS EDUCATION FORUM, 3., 2016, Shanghai. *Anais [...]*. Shanghai, 2016. p. 1-14.
- LEROUX, L. P. Contemporary Circus Research in Quebec: Building and Negotiating and emerging Interdisciplinary Field. *Theatre Research in Canada*, Philadelphia, v. 35, n. 2, 2014.
- MACHADO, A. Iminência do Agora. SESC São Paulo, São Paulo, 24 abr. 2018. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/programacao/152133_IMINENCIA+DO+AGORA?m0. Acesso em: 23 jun. 2019.
- MATEU, M. S.; BORTOLETO, M. A. C. La lógica interna del circo: rasgos fundamentales. In: RIBAS, J. F. M. (org.). *Praxiologia Motriz na América Latina – aportes para a didática na Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 2017. p. 49-76.
- OS OBJETIVOS de desenvolvimento sustentável no Brasil. *Organização Das Nações Unidas Brasil*, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- POLÍTICA Nacional de Extensão Universitária. Fórum de Pro-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileira. Manaus: UFSC: PROEX, 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Política-Nacional-de-Extensão-Universitária-e-book.pdf>. Acesso em: 30 maio 2020.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRUNO BARTH PINTO TUCUNDUVA: é professor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR), coordenador do Cirthesis, pesquisador em pedagogia do circo desde 2007.

EM FOCO

DIÁLOGOS CIRCENSES: ENTRE ESCOLAS E SUAS PRÁTICAS

*CIRCUS DIALOGUES: BETWEEN
SCHOOLS AND THEIR PRACTICES*

*DIÁLOGOS DEL CIRCO: ENTRE LAS
ESCUELAS Y SUS PRÁCTICAS*

RAFAEL RESENDE MARQUES DA SILVA

SILVA, Rafael Resende Marques da.
Diálogos circenses: entre escolas e suas práticas.
Repertório, Salvador, ano 23, n. 35, p. **115-136**, 2020.2

DOI: <https://doi.org/10.9771/r.v1i34.35669>

RESUMO

Desde os anos 70, o ensino do circo em escolas estimulou sua difusão e novas propostas estéticas. Dentre a transmissão das práticas circenses, a aprendizagem do palhaço se aprimora com diferentes experiências formativas. Assim, o objetivo deste artigo é expor o contexto histórico que contribuiu para o surgimento do Centro Nacional das Artes do Circo, CNAC, por meio de políticas públicas e estudos teóricos franceses. Além disso, a formação de palhaço com Cédric Paga será analisada para tentar ilustrar uma experiência concreta de ensino no CNAC. Esses dois aspectos serão abordados a partir do diálogo entre a prática e a teoria através de pesquisadores do circo e de exemplos de exercícios clownescos. Nesse sentido, a experiência empírica contribui para o aprofundamento da reflexão teórica e clareia o que ocorre no ensino das artes circenses, especificamente para o palhaço. Numa perspectiva mais ampla, a implementação de políticas públicas para o circo pode trazer benefícios artísticos, sociais e até econômicos.

PALAVRAS-CHAVE:

Circo. Formação. França.
Palhaço. Transgressão.

ABSTRACT

Since the 1970s, teaching circus in schools has encouraged its diffusion and new aesthetic proposals. Among the transmission of circus practices, the clown's learning is improved with different formative experiences. Thus, the objective of this article is to expose the historical context that contributed to the emergence of the National Center for the Arts of the Circus, CNAC, through public policies and French theoretical studies. In addition, the clown formation with Cédric Paga will be analyzed to try to illustrate a concrete teaching experience at CNAC. These two aspects will be approached through the dialogue between practice and theory by the circus researchers and examples of clown exercises. In this sense, the empirical experience contributes to the deepening of theoretical reflection and clarifies what occurs in the teaching of circus arts, specifically for the clown. In a broader perspective, the implementation of public policies for the circus can bring artistic, social and even economic benefits.

KEYWORDS:

*Circus. Formation. France.
Clown. Transgression.*

RESUMEN

Desde la década de 1970, la enseñanza del circo en las escuelas ha fomentado su difusión y nuevas propuestas estéticas. En medio de la transmisión de las prácticas circenses, el aprendizaje del payaso se mejora con diferentes experiencias formativas. Así, el objetivo de este artículo es exponer el contexto histórico que contribuyó al surgimiento del Centro Nacional de las Artes del Circo, CNAC, a través de políticas públicas y estudios teóricos franceses. Además, se analizará la formación de clown con Cédric Paga para intentar ilustrar una experiencia docente concreta en el CNAC. Estos dos aspectos serán abordados a través del diálogo entre la práctica y la teoría

PALABRAS CLAVE:

*Circo. Formación. Francia.
Payaso. Transgresión.*

por parte de los investigadores del circo y ejemplos de ejercicios de payasos. En este sentido, la experiencia empírica contribuye a la profundización de la reflexión teórica y aclara lo que ocurre en la enseñanza de las artes circenses, específicamente para el clown. En una perspectiva más amplia, la implementación de políticas públicas para el circo puede traer beneficios artísticos, sociales e incluso económicos.



INTRODUÇÃO

ESTE ARTIGO NASCE de uma experiência vivida durante uma formação permanente de palhaço no Centro Nacional das Artes do Circo (CNAC), com Cédric Paga (Ludor Citrik), em 2012. Os exercícios analisados durante o curso serão uma tentativa de exemplificar maneiras de ensinar o palhaço dentro de uma escola de circo na França. No intuito de contextualizar essa formação de palhaço, os elementos históricos e teóricos poderão fornecer dados sobre o surgimento das escolas de circo francesas e particularmente no CNAC.

O curso ocorreu como parte da pesquisa de doutorado, com a orientação de Philippe Goudard e serviu para enriquecer as reflexões teóricas e empíricas. Isso provocou questionamentos, rupturas de referências sobre o palhaço, práticas e exercícios que foram compartilhados em oficinas ministradas pelo pesquisador. Vale destacar que havia o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com uma bolsa de doutorado pleno no exterior (2012-2015) e que somente através dela é que a pesquisa pôde se concretizar.

Algumas questões surgiram antes, durante e depois do curso: como surgiu o Centro Nacional das Artes do Circo? O que o CNAC está realizando como formação de palhaço? Como uma prática artística pode influenciar a teoria? Quais são as referências de palhaço para Cédric Paga? Essas questões estimularam a

escrita deste artigo que é uma tentativa de respondê-las. Em resumo, o texto será dividido em duas partes: a) A transformação do circo na França e o surgimento do Centro Nacional das Artes do Circo; b) Encontro com Cédric Paga ou Ludor Citrik. Nesse sentido, a experiência empírica pode ser um catalisador para potencializar uma reflexão teórica, principalmente quando se trata do ensino do palhaço.

Inicialmente, artistas e grupos resolveram reverter o quadro de crise em que passava o circo francês a partir da segunda metade do século XX. Posteriormente, políticas públicas foram implementadas para fortalecer o movimento já iniciado pela categoria bem como uma tentativa de reconhecimento dessa manifestação histórica e popular. O resultado foi uma renovação das práticas circenses e a inserção profissional para professores, técnicos, jovens e artistas na atualidade.

Em seguida, a análise da formação de palhaço vivida pelo pesquisador será uma forma de trazer elementos concretos dessa transformação nas artes circenses. Trata-se então de uma tentativa de ilustrar como o ensino do palhaço é feito dentro de uma escola de circo francesa atualmente. Para desenvolver essa reflexão, alguns aspectos presentes no curso com Cédric Paga serão analisados: a dramaturgia, o momento presente, as emoções, a respiração, a triangulação e por fim a transgressão. Além disso, as influências e o percurso profissional do professor francês constituem dados interessantes para enriquecer nosso estudo.

Essa vivência de práticas corporais e sensoriais trouxeram elementos que contribuíram para a desconstrução da imagem do palhaço relacionada ao circo tradicional. Outro ponto foi o desafio para situar a forma como está sendo transmitido o palhaço atualmente. Por último, os efeitos desse curso foram sentidos na prática do pesquisador como artista e professor.

A TRANSFORMAÇÃO DO CIRCO NA FRANÇA E O SURGIMENTO DO CENTRO NACIONAL DAS ARTES DO CIRCO

QUAL CIRCO?

(CNAC, 2020, tradução nossa)

O surgimento do movimento artístico do chamado “novo circo” na França propunha um circo feito por pessoas de variadas áreas e não nascidas debaixo da lona. Os artistas de fora do circo exploravam outros campos como a dança, o teatro, o jogo e as artes contemporâneas para se diferenciarem da sequência de números de força e proeza dos espetáculos tradicionais. O objetivo desses artistas era se diferenciar do circo tradicional e buscar uma identidade própria ligada à transformação sociocultural da sociedade nas décadas de 1960 e 1970. O teatro e uma paixão pelo circo contribuíram para esse movimento artístico. “Nós escolhemos o circo para fazer o teatro que nós sonhamos”. (GOUDARD, p. 97, 2010, tradução nossa)

A nomenclatura “novo circo” foi criticada e reformulada com base na avaliação de pessoas do circo, artistas e pesquisadores. Um estudo sobre o circo para o governo francês, de Jean Michel Guy, apresentou outra expressão: as artes do circo. Segundo Philippe Goudard (2010), o termo se transforma em “circo atual” ou de hoje. Já no CNAC, há a utilização do termo *arts du cirque* ou “artes do circo”. Porém, o assunto ainda é debatido em torno da melhor terminologia para incluir um ou outro grupo sem privilegiar ou excluir ninguém, pois, no final, todos fazem circo.

Além da discussão terminológica, os aspectos mais importantes do movimento desses artistas foram as mudanças no entendimento do circo, busca de outras referências, o questionamento de seus códigos clássicos e a abertura à influência de outras artes. Talvez, essas sejam as provocações para a pergunta iluminada no muro do CNAC: “qual circo?”

Um dos efeitos marcantes desses artistas dos anos 1970 é a criação de escolas de formação nas artes circenses para amadores, profissionais e tradicionais

do circo. O surgimento de escolas de circo culmina na implementação de uma política pública nos diferentes níveis do estado francês cujo incentivo público é direcionado para a formação de artistas por meio da manutenção de instituições de ensino. Um exemplo é o Centro Nacional das Artes do Circo aberto para a aprendizagem das artes circenses incluindo o palhaço.

Alguns estudiosos e artistas do circo francês Jean-Michel Guy (2001), Pascal Jacob (2002), Philippe Goudard (2010) e Martine Maleval (2010) contribuíram para esclarecer a transformação dessa arte como consequência da crise circense na França, a partir da década de 1970.

A crise ou possível desaparecimento de uma tradição estava presente na Europa e principalmente na França, onde as dificuldades de manutenção e sobrevivência do circo eram enormes. A arte circense experimentou um descontentamento por parte do público francês que procurava outras formas de entretenimento após mudanças sociais, culturais e políticas. Alguns fatores contribuíram para o declínio do circo, por exemplo: o advento da televisão e do cinema como produtos de massa; a agitação de novas formas de comportamento e relacionamento com o mundo a partir dos eventos dos anos 1960 e 1970, tais como a liberdade sexual, o movimento *hippie*, a contracultura, as descobertas e inovações científicas, entre outros. “Nestas sociedades, precisamente, a cultura antiga, a cultura estabelecida, considerada sufocante, é posta em causa. Várias contraculturas estão sendo experimentadas e novas práticas culturais estão sendo inventadas [...]”. (MALEVAL, p. 20, 2010, tradução nossa)

Uma tentativa de sair dessa crise foi o surgimento de escolas de circo na década de 1970 como um fator importante de transformação. Com o propósito de mudar esse contexto, Annie Fratellini, junto com Pierre Étaix, fazem uma observação sobre a escassez generalizada de artistas franceses de circo. Como resultado, eles criam a primeira escola recreativa circense em 1974 para se tornar a Escola Nacional de Circo, em 1976. Paralelamente, Sylvia Montfort cria o Conservatório Nacional de Artes Circo e Mímica junto com a tradicional família Gruss, em 1974. Essas ações foram pioneiras e constituíram uma mudança na transmissão dessa arte até o momento na França e na Europa.

Os alunos das novas escolas e a necessidade de renovação do circo são os catalisadores desse movimento artístico que propõe outro estilo e acesso ao conhecimento. “De uma educação familiar, autárquica, exclusiva, iniciática, reservada apenas para membros do clã, passaremos, em pouco menos de vinte anos, para uma atividade divertida oferecida em mais de cem escolas”. (JACOB, 2002, p. 150, tradução nossa)

Como resultado, na França atual existe uma efervescência de quase mil escolas de circo em diferentes níveis de prática ou treinamento: lazer, amador, preparatório, profissional, universidade. Um exemplo e referência é o CNAC, Centro Nacional de Artes de Circo, criado em 1985 em Châlons-en-Champagne e subsidiado pelo estado francês. O CNAC é associado a outra instituição, a Escola Nacional de Artes de Circo de Rosny-sous-Bois (ENACR), para construir um caminho educacional comum que permitisse a entrega de diplomas nacionais de níveis técnicos e superiores aos artistas profissionais de circo. Juntamente com a Academia Fratellini, as escolas nacionais de circo superior são três na França. A Lido, escola de circo em Toulouse, tornou-se a quarta escola de circo mais reconhecida na França em 2018.

Uma ampliação do movimento de escolas de circo foi o surgimento da Federação das Escolas de Circo. A instituição foi criada em 1988 pela vontade de algumas escolas de circo preocupadas em organizar e promover o ensino de artes circenses além de ser o espaço para organização e apoio mútuo das escolas. Em 1994, a Federação das Escolas de Circo tornou-se a Federação Francesa de Escolas de Circo (FFEC) e, após cerca de 20 anos de existência, hoje reúne 150 estruturas de membros – 130 escolas de prática amadora, 8 centros de treinamento profissional, 12 federações regionais –, mais 27.000 licenciados e quase 300.000 profissionais, incluindo cerca de 80.000 crianças em idade escolar. Até 2011, apenas associações aprovadas podiam ser membros. O documento da FFEC (2012, tradução nossa), *on-line*, “Escolas de criação, consolidação, desenvolvimento de atividades e emprego em artes circenses”, mostra a amplitude e a importância do circo em diferentes eixos: treinamento artístico; sua propagação como arte; a política cultural do país; o desenvolvimento de pedagogias ligadas às disciplinas circenses e, entre elas, o palhaço.

O movimento começou com artistas na década de 1970 e ganhou o apoio do governo francês ao longo dos anos. O ápice da política pública para o circo ocorreu no Ano das Artes do Circo na França (do verão de 2001 ao verão 2002): “1,2,3 ... Circus”. Um estudo (AILLAGON, 2002) foi realizado para destacar os efeitos econômicos do circo na França e contribuiu para clarear a importância de se investir no circo. A avaliação dessa ação plural no mundo do circo permite o reconhecimento de sua força na França e a necessidade do estado como estimulador de sua atividade. Segundo Aillagon (2002), dez objetivos principais foram estabelecidos para o ano do circo: 1) desenvolver apoio geral ao setor; 2) fortalecer a assistência à operação, criação de atividades e disseminação de empresas e empreendimentos circenses; 3) promover o surgimento de novas abordagens artísticas; 4) promover centros regionais de artes circenses; 5) fornecer às empresas e locais de circo ferramentas de trabalho; 6) melhorar as condições para o exercício da profissão; 7) diversificar e estruturar o ensino das artes circenses; 8) afirmar o *status* da obra e do autor nas artes circenses; 9) conhecer o circo, construir sua memória, aprimorar sua herança; 10) consolidar a divulgação de artes circenses no exterior.

Esses objetivos confirmaram o compromisso das autoridades públicas com a importância do circo para o povo francês. O poder desse evento popular foi revigorado pela tomada de riscos dos artistas e pelo desenvolvimento de escolas de treinamento. Tudo isso desde a abertura do acesso a diferentes disciplinas circenses por meio de um novo olhar sobre essas práticas e a possibilidade de experimentar o circo de maneira diferente. Tudo isso mostra uma situação muito diferente da época em que a ausência de artistas franceses foi notada na década de 1970. Hoje, a França é uma referência no circo, pois o governo francês desenvolve uma política cultural a favor desse meio artístico.

Por fim, o desenvolvimento de uma educação artística e uma pedagogia das artes circenses é o objetivo das políticas culturais e da FFEC na França. Essas ações reforçam o desenvolvimento de uma formação que vai além de uma tradição familiar ou de uma vocação natural. Ao contrário, as escolas, artistas e professores procuram a investigação, a prática, o compartilhamento de experiências e o treinamento como caminhos para a continuidade de um *know-how* rico em aprendizado humano e cultural. A circulação desses conhecimentos

se torna uma responsabilidade para manter vivo o mundo circense. Assim, a história única do circo na França pode inspirar artistas e escolas em outros países ao redor do mundo.

Especificamente, como ocorre o ensino do palhaço dentro de uma escola de circo hoje?



ENCONTRO COM CÉDRIC PAGA OU LUDOR CITRIK

O contexto histórico e o surgimento do CNAC com a implementação de políticas públicas para o circo foram abordados previamente para clarear o papel de uma escola de circo na França. O exemplo dessa transformação foi a experiência vivida pelo pesquisador na formação, “Palhaço: o jogador livre ao ataque do presente” (tradução nossa), ministrada por Cédric Paga. Paga foi influenciado pela política pública implementada pelo governo francês para o circo, pois ele conseguiu participar do movimento de festivais, residências artísticas e escolas de circo importantes para o desenvolvimento das artes circenses e do palhaço especificamente.

O primeiro encontro com Cédric Paga ocorreu durante o mestrado, na Universidade de Lille 3, em seu *workshop* de palhaço de quatro dias entre 2010 e 2011. Ao final do curso, o desejo de continuar explorando o palhaço com ele permaneceu. A oportunidade surgiu na formação permanente de palhaços no CNAC em 2012. Esse curso contribuiu para sair de uma zona de conforto, pois mudou a concepção da prática do palhaço desenvolvida pelo pesquisador. Paga empurra os participantes para seus limites e às vezes gera uma perturbação e um choque de paradigmas em relação ao palhaço.

O curso teve a duração de 182 horas divididas em três meses – de 3 a 11 de janeiro; 21 a 26 de fevereiro; 2 a 7 e 16 a 21 de abril em 2012 – realizadas nos espaços do

CNAC em Châlons-en-Champagne/FR. Foram utilizadas salas e dependências do circo de inverno para atividades práticas, de criação de cenas e experimentações além de outros espaços da instituição e lugares externos (praças, ruas e até mesmo o rio ao lado da escola).

A compreensão da pedagogia de Cédric Paga passa pelo seu percurso artístico. Ele desenvolve performances ao vivo como ator-dançarino de forma autodidata desde 1992. Suas influências são o teatro de máscara, a dança, o butô, a performance, o circo contemporâneo e a meditação. Em 2000, ele criou, Ludor Citrik, o palhaço com quem pode multiplicar suas experiências espetaculares relacionadas ao transbordamento de vitalidade e ao poder energético da jubilação. Seu curso é fruto de sua pesquisa, sempre em movimento, sobre o jogo e a extensão do domínio do lúdico.

Algumas técnicas e aspectos foram trabalhados durante a formação: a “escrita do momento”; o acesso às emoções pelos sentidos; a dança e o canto; o corpo; a respiração; a triangulação com o público e a transgressão. Tudo isso para potencializar a expressividade do corpo de cada participante.

A oficina propunha explorar um tipo de palhaço diferente do circo tradicional com sua dupla do branco e augusto que vem para fazer um número às vezes já escrito por outras duplas de palhaço anteriores. Ou mesmo com gags, ações físicas ou situações cômicas, já presentes num repertório de outros palhaços que são repetidas em várias apresentações de gerações a gerações. Em síntese, o estímulo era para criar algo diferente que poderia vir até mesmo do universo íntimo das pessoas.

Primeiramente, o aspecto central desenvolvido por Cédric Paga foi a relação com o momento presente. Cédric destacava a “força do presente” e propunha uma “escrita do momento” que buscava uma dramaturgia inspirada nas emoções e nos desejos dos participantes vividos no momento presente.

O termo “escrita” não se trata de um texto dramático escrito previamente por meio da língua portuguesa ou francesa, mas sim de dramaturgia.

A palavra ‘texto’, antes de se referir ao texto escrito ou falado, impresso ou manuscrito, significa ‘tecendo junto’. Neste sentido, não há representação que não tenha ‘texto’. Aquilo que diz respeito ao texto (a tecedura) da representação pode ser definido como ‘dramaturgia’, isto é, *drama-ergon*, o ‘trabalho das ações’ na representação. [...] Numa representação, as ações (isto é, tudo aquilo que tem a ver com a dramaturgia) não são somente aquilo que é dito e feito, mas também os sons, as luzes e as mudanças no espaço. (BARBA, 1995, p. 68, grifo do autor)

Esse sentido de dramaturgia foi utilizado por Cédric Paga na oficina do CNAC. No curso, a “escrita do momento” era desenvolvida por meio de um tema, improvisações, jogos, situações, objetos, emoções, imagens, respirações, corpo, textos filosóficos e até mesmo uma peça teatral. Um ou mais desses elementos foram utilizados em processos de criação dos espetáculos do palhaço Ludor Citrik. As residências artísticas foram instrumentos para desenvolver os espetáculos, pois eram espaços férteis para as experimentações das mais variadas. Parte dessas experiências clownescas em processos criativos do palhaço francês foram compartilhadas na formação.

Um aspecto importante dessa dramaturgia era o acesso às emoções, pois os participantes eram estimulados a sentir suas emoções e se envolver nelas intensamente no momento real das improvisações. Para isso, o desafio constante de cada pessoa na oficina era deixar-se preencher pelas suas emoções internas para, em seguida, externalizá-las. Cédric falava do “eco”, ou seja, o palhaço vivia ou experimentava algo no momento efêmero de estar em cena e se deixava contaminar por aquele evento. Num segundo momento, a pessoa devia transmitir para fora ou ecoar aquela experiência para o público ou o parceiro de cena. O palhaço explorava algo simples e deixava ecoar por todo o seu corpo, principalmente todos os seus sentidos (visão, audição, paladar, tato e olfato). Isso era um pretexto para o palhaço existir em cena.

Em cada dia de curso havia a preocupação com o trabalho energético do corpo para ativar essa hipersensibilidade dos sentidos e emoções por meio de práticas

de respiração, dança e variados exercícios. Dois exemplos podem ilustrar um pouco os aspectos mencionados anteriormente.

Um deles é o *touche touchant* ou “toque tocando”. A proposta era expandir a sensibilidade através do maior órgão do corpo: a pele. Dessa maneira, cada um devia deixar a maior parte da sua pele exposta para permitir um maior contato com a parede. Resumidamente, o exercício é constituído de quatro fases e executado inicialmente na parede e depois em dupla: I – Colocar seu corpo de dois a três dedos de distância da parede; II – Deixar seu corpo muito próximo da parede, porém sem tocá-la; III – Tocar com todo o seu corpo na parede; IV – Deixar sua marca na parede pressionando-a com seu corpo. Em seguida, a sequência devia ser feita em dupla, ou seja, tudo o que foi feito com a parede seria realizado com uma pessoa. Vale destacar que o corpo deve se movimentar para tocar o máximo possível a parede ou a pessoa da sua dupla com diferentes partes corporais dentro das etapas mencionadas previamente.

Esse exercício trouxe a potencialização do sentido ‘toque’ para criar cenas e desenvolver um repertório como palhaço. O toque permitia ampliar sua relação com objetos, suas roupas ou mesmo quando tocamos outras pessoas de tal forma que ele ajudava no acesso de emoções ricas para a criação. A expressão popular, “à flor da pele”, ilustra a proposta do exercício e sua relação com a “escrita do momento” proposta pelo artista francês: “momento em que as emoções superam a razão, em que os sentimentos brotam como o suor que sai da pele”. (À FLOR..., 2006) Assim, as práticas expandiam a capacidade de pensar com o corpo e as sensações além do racional. Nessa perspectiva, o palhaço utilizava essas emoções e sentidos de forma intensa para se expressar poeticamente.

O exercício destacado, “toque tocando”, seguia uma ideia do Cédric Paga que seria de “deixar aparecer”, ou seja, tudo estava dentro de você e você devia somente “deixar aparecer”. Para isso, as emoções, experiências, sensações, relações deviam estar em pleno diálogo com o momento presente no espaço e com o público. O objetivo era que cada um pudesse viver no presente dentro de uma intensidade de emoções. Isso acabava sendo o desafio lançado aos participantes. Essa proposta podia se transformar num prazer intenso para quem a experimentava junto com seu público. Ou o contrário, um deserto com a falta do que fazer

e a dificuldade de concretizar as propostas lançadas. Essas sensações surgiram durante a formação, pois a proposta era desafiadora e diferente de outras abordagens pedagógicas sobre o palhaço experimentadas pelo pesquisador, tais como: jogo de máscara, números clássicos, relação do palhaço branco e Augusto, improvisações com viés cômico.

Outro exercício foi o uso de vendas nos olhos para impedir a visão dos participantes e a experimentação de sentimentos pelo corpo sem o uso do nariz vermelho. Uma vez os participantes vendados, os diversos estados emocionais eram sugeridos para serem vivenciados pelo grupo permitindo uma viagem de emoções e o desenvolvimento de um repertório para o palhaço. Cédric estimulava as emoções e os participantes procuravam vivê-las com uma certa segurança de que ninguém estava vendo o que o outro fazia. Somente o condutor do exercício podia avaliar se as pessoas estavam se entregando ou não às propostas. Era uma forma de ginástica emocional que fazíamos por um longo tempo que variava de uma a duas horas. O exercício deslocava a importância do uso da visão na criação, pois a sensibilidade e o acesso às emoções eram feitos de outra maneira. A venda nos olhos acabava estimulando uma liberdade de criação e uma redução do julgamento de si mesmo e do que os outros estavam fazendo. Assim, o corpo e os sentidos passavam a ser um condutor de criatividade dentro da proposta de “escrita do momento” desenvolvida pelo professor francês.

A expressão das emoções era feita também por outros recursos, tais como: a dança e o canto. No curso as pessoas podiam dançar as emoções explorando o corpo e suas possibilidades. A prática da dança não estava relacionada à codificação de técnicas específicas como no balé ou ao estilo como na dança contemporânea. Havia a necessidade de deixar o corpo livre para realizar uma dança pessoal que permitisse vivenciar de uma forma mais espontânea os exercícios propostos. O objetivo era deixar o corpo se contaminar pelas emoções para se libertar numa dança que estivesse imbuída de sensações tornando cada pessoa mais expressiva. Junto com a dança existia o diálogo com o canto para contribuir na manifestação das sensações desenvolvidas durante o curso. Não precisava ter uma lógica racional, uma coreografia ou partitura musical nessas danças e cantos e sim uma entrega no que se propunha externalizar. A dança e o canto serviam para expandir o campo poético e a expressividade corporal das pessoas.

Além da dança e do canto, a respiração foi um recurso corporal e pedagógico muito utilizado, pois ajudava no acesso das emoções, no dançar e cantar tudo o que era vivido. As técnicas de meditação da yoga eram praticadas pela manhã no início do dia para trazer uma conexão interior por meio da consciência do fluxo de inspiração/expiração. Para Cédric, a expiração possuía maior capacidade expressiva do que a inspiração. Ele pedia que soltássemos sons vocais a cada expiração para relaxar e viver o que realmente estava acontecendo. O respirar contribuía para o “eco” das sensações – efeito das emoções no corpo das pessoas já mencionado – bem como no momento presente da improvisação e na ampliação da consciência corporal durante o canto e a dança.

A respiração na yoga é desenvolvida de variadas formas para trabalhar justamente estados emocionais e energéticos. Ela é denominada de *pranayama* e o termo pode ser dividido em duas palavras: *prana* e *ayama*. *Prana* significa a energia interior presente em cada indivíduo e *ayama* é a dilatação dessa energia. Isto é:

Prana significa ‘energia vital’ ou ‘força de vida’. É a força que existe em todos os seres, sejam eles animados ou inanimados. [...] *Ayama* é definida como ‘extensão’ ou ‘expansão’. Assim, a palavra *pranayama* significa ‘extensão ou expansão da dimensão do prana’. As técnicas do pranayama providenciam um método no qual a energia vital possa ser ativada e regularizada [...]. (SARASWATI, 2004, p. 363, tradução nossa)

Essa prática estava ligada às outras atividades executadas ao longo do curso, pois a respiração era a base importante de ativação energética corporal dos participantes. As mudanças de ritmo e fluxo de ar nas respirações ajudavam no acesso às emoções. Aos poucos, cada pessoa desenvolvia seu repertório pessoal de respirações ligadas aos diferentes tipos de sensações para serem registrados pelo corpo ou de forma escrita num caderno. Em suma, o corpo era o centro de memória sensorial que permitia explorar emoções no tempo presente e na relação consigo mesmo e com o outro. Além disso, os atos de respirar, dançar e cantar contribuía para a realização da “escritura do momento”.

Além desses elementos destacados anteriormente, dois aspectos ainda serão mencionados: a triangulação com o público e a transgressão.

Um aspecto presente durante todo o treinamento de palhaço com Ludor era a sua capacidade de imersão nos exercícios para potencializar os efeitos do jogo proposto. Ele dizia que não havia a necessidade de olhar para o público constantemente, ou seja, de triangular com ele a todo momento. A comunicação direta com os espectadores permitia a quebra da quarta parede e considerava a plateia como parte integrante da apresentação. Ela podia ser denominada de tic-tac, pingue-pongue ou triangulação.

Duas imagens ilustram de forma simples como funcionava o tic-tac, pingue-pongue ou triangulação.

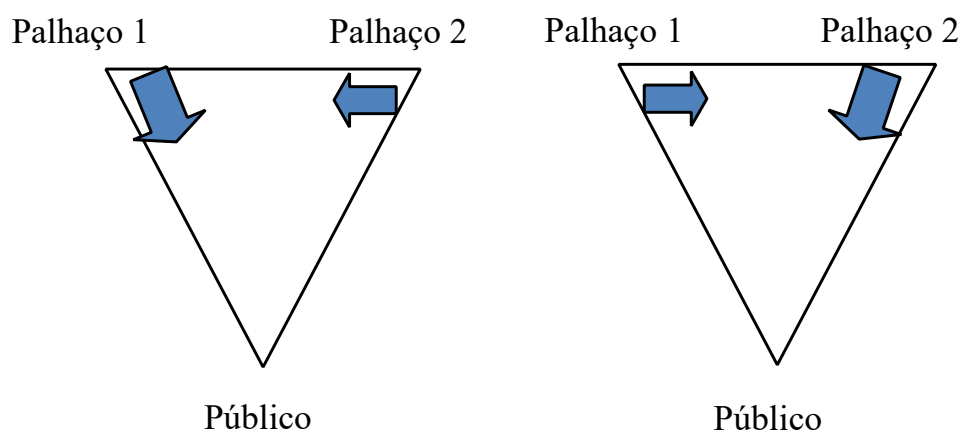


FIGURA 1: O palhaço 2 olha o palhaço 1 que vê o público
Fonte: elaborador pelos autores.

FIGURA 2: Ocorre a mudança de foco: o palhaço 1 olha o palhaço 2 que vê o público
Fonte: elaborador pelos autores.

A técnica de triangulação era usada de forma adaptada no curso. A proposta de Cédric Paga era não olhar para a plateia constantemente. Segundo Paga, o excesso de olhar para a plateia configurava uma forma de “prostituição”, pois a comunicação do palhaço com a plateia ficava mais importante do que a improvisação ou o desejo do palhaço de estar em cena. O excesso de triangulação enfraquecia a intensidade e o desenvolvimento da cena proposta. O objetivo era que as pessoas ficassem mais tempo consigo mesmas antes de abrir a cena

para os espectadores porque a comunicação das emoções poderia ganhar mais intensidade poética e cênica.

Um exercício pode contribuir para o entendimento dessa perspectiva da triangulação proposta no curso do CNAC. Um exemplo, os participantes escolhiam peças de roupa e acessórios aleatoriamente a partir de uma pilha de roupas e acessórios colocados atrás de um biombo. Cada pessoa tinha um tempo para escolher as roupas e acessórios que poderia variar de 30 segundos a 1 minuto. Após o fim do tempo, cada um entrava em cena e começava a tocar e sentir as peças de roupas e acessórios escolhidos antes de olhar para o público. Noutro momento, os participantes subiam numa pequena estrutura colocada na frente do público para realizar a mesma proposta. O desafio era não banalizar a comunicação e as pessoas deviam compartilhar com o público somente quando se sentissem tocadas por algo e tivessem o desejo enorme de compartilhar com os espectadores. Pagar só permitia o olhar para a plateia quando houvesse uma relação intensa com alguma roupa ou acessório. Caso contrário, ele pedia para não olhar para o público e buscar algo que inspirasse uma sensação ou relação através das roupas e dos acessórios vestidos. Essa mudança de paradigma da relação com a plateia fazia muito sentido durante as práticas e trazia outras possibilidades de dramaturgia do palhaço durante a formação no CNAC.

A mudança de perspectiva sobre a triangulação estimulou uma mudança na sua utilização pelo autor deste artigo. Um maior cuidado foi desenvolvido com o ato de compartilhar e não compartilhar o que se passa em cena com o público. No entanto, esse tipo de comunicação com os espectadores não deve ser banalizado, pois pode enfraquecer o jogo estabelecido. A busca de um equilíbrio é uma saída para compartilhar o que ocorre no palco com o público. A prática do olhar externo dentro da lógica trabalhada na oficina do CNAC pode contribuir para a descoberta de momentos mais fortes e poéticos de comunicação.

O último ponto que merece uma observação é a transgressão. Essa poderia ser definida pelo verbo transgredir: “ultrapassar o limite de algo; atravessar [...]”. (TRANSGREDIR, 2009) No caso do curso, uma forma de ultrapassar os limites e códigos do palhaço. Enfim, uma ruptura de paradigma das referências mais

comuns sobre o palhaço como uma figura ingênua que faz rir para se relacionar com criaturas monstruosas que podem causar espanto, nojo, medo ou choro.

Nesse sentido, os palhaços de terror, no cinema, e as fotos de Cindy Sherman¹ são inspirações para o desenvolvimento do palhaço de Ludor Citrik no qual a possibilidade de assustar o público pode ocorrer. Isso acaba gerando uma dramaturgia do palhaço que passa por influências do bufão e seu comportamento ligado à escatologia, à provocação e ao “baixo corporal”. (BAKHTIN, 1999, p. 72) A diferenciação entre palhaço e bufão presente em algumas propostas pedagógicas, principalmente influenciadas pela escola de Jacques Lecoq,² são colocadas em questão. Essa perspectiva ultrapassa os limites estabelecidos para ambas as figuras como os palhaços e os bufões e trazem novas possibilidades de ensino e criação.

O tema da transgressão foi explorado no final da formação quando fomos estimulados a ultrapassar nossos próprios limites como pessoas e palhaços. Cada um tinha suas limitações e concepções do que podíamos ou não fazer como palhaços. Nosso objetivo era criar uma cena onde houvesse alguma transgressão utilizando tudo o que já havíamos vivenciado ao longo no curso. E para estimular essa ruptura de limites alguns dispositivos foram utilizados por Cédric Paga. Um aspecto foi o uso do nariz vermelho pelos participantes. No exercício foram utilizadas duas salas separadas. Na primeira sala havia dois espaços diferentes e reservados para que cada um entrasse individualmente sem a visão dos outros participantes. Estes podiam ir de um espaço a outro nesta sala para passar por experiências diferentes desde que respeitando o tempo de cada um. No primeiro espaço reservado, a pessoa podia tirar sua roupa e ficar nu. No segundo espaço a pessoa podia fazer uma confissão ou prece. Em ambos os espaços reservados havia a proposta de vivenciar emoções e sensações.

Já na segunda sala, Cédric chamava individualmente para três momentos: I – ter uma conversa com o palhaço; II – ver um vídeo com cenas escatológicas; III – ao final do vídeo, Cédric dava uma batida forte com ambas as mãos nos ombros da pessoa que assistia ao vídeo. Esta segunda sala foi denominada de “câmara de tortura” devido ao efeito que causava em cada um que passava por ela. Em seguida, a pessoa era “libertada” para sentir as repercussões psicofísicas ou o “eco” das emoções causadas pela dor física, pelas imagens e pela conversa. Passado algum tempo o

1 Fotógrafa americana que fez um ensaio fotográfico com palhaços grotescos e sombrios entre 2003 e 2004.

2 Ator e professor de teatro francês que influenciou o ensino/aprendizagem do fazer teatral na segunda metade do século XX.

palhaço retornava para a primeira sala destacada anteriormente. Após a vivência da “câmara de tortura”, alguns palhaços andaram pelados pelo espaço do CNAC e até nadaram também nus e vestidos no rio próximo à instituição. Outros tiveram dificuldades e não conseguiram mais continuar improvisando como palhaços.

Como resultado, a prática extrema causava uma transformação radical nos palhaços e servia para dar inspiração para as cenas apresentadas posteriormente sobre a transgressão. O repertório das cenas apresentadas utilizava a nudez; os atos escatológicos de urinar e defecar; passava pela expulsão do público da sala que assistia a cena e até mesmo cenas eróticas ocorreram. A ruptura do palhaço ligado ao fazer rir foi extrema causando um choque com o que podia ser feito com essa figura. As fronteiras do que era ou não palhaço tinham sido alargadas e novas possibilidades surgiam para os participantes. A transgressão ocorre também com a relação entre professor e aluno; entre formador, Cédric Paga, e a instituição de acolhimento, CNAC. Ele procura romper com convenções do ensino e da criação do palhaço explorando o desejo, o instinto, o escândalo, o imoral, a monstruosidade e até mesmo facetas primitivas do ser humano. Várias questões surgiam e continuam ecoando ainda hoje.

Como artista, Ludor Citrik se denomina como um palhaço/bufão quando dialoga com aspectos mais sombrios de um espectro mais amplo do palhaço. Ele provoca emoções diversas no público, além da função tradicional do riso ligada à imagem e ao jogo do palhaço. Este não precisa fazer a plateia rir, mas seguir uma jornada de sensações. Ele pode ser desagradável e, às vezes, causar desconforto ou intimidação durante seus shows: o espetáculo, “Eu não sou um número”,³ é um exemplo, pois no final ele se dirige à plateia causando uma tensão e inquietação.

Outras situações aparentemente estranhas ao universo do palhaço foram experimentadas em algumas apresentações do artista francês. Ludor Citrik utilizava a “tortura” quando prendia alguns palhaços dentro de uma jaula durante uma apresentação com artistas parceiros no Le Prato,⁴ em Lille/FR. Numa noite de apresentações dos estudantes da escola de palhaços Samovar⁵ em Paris, ele também ‘torturava’ quando raptava os palhaços de cena levando-os para a coxia com o objetivo de transformá-los em figuras mais monstruosas.

3 Nome original: “Je ne suis pas un numéro”.

4 Um teatro e espaço para residência artística de circo e palhaço, em Lille, no norte da França.

5 Escola de palhaços, burlescos e excêntricos, em Paris, na França.

O encontro com Cédric Paga permitiu trazer o palhaço para a atualidade e desenvolver um diálogo com o mundo de hoje e suas transformações. Há uma possibilidade de um hibridismo entre a imagem de palhaço ingênuo e serviçal com uma figura monstruosa. Os filmes de palhaços de terror e o personagem coringa das histórias em quadrinhos são alguns exemplos da perspectiva sombria ligada ao palhaço. Essa perspectiva vai de encontro com uma renovação do fazer e da concepção dessa arte ligadas ao trabalho do artista francês.



CONCLUSÃO

Como a prática pode contribuir na reflexão teórica? E vice-versa? Essas perguntas foram experimentadas ao longo do mestrado e da tese desenvolvidos pelo pesquisador sobre o ensino e a criação clownescos. O curso com Cédric Paga abriu novas pistas sobre o palhaço, pois ele dialoga com as mudanças presentes no circo atual propondo uma prática que estimula uma possível inovação da arte. A transgressão artística acaba gerando novas possibilidades estéticas até então ignoradas ou menosprezadas que podem estabelecer novos parâmetros após ultrapassar uma barreira artística. Na história da arte percebemos a ruptura de referenciais estéticos estabelecidos por artistas que escandalizam o meio e que, num segundo momento, acabam aceitos dentro do sistema até então vigente.

E as rupturas no circo com o ensino de suas disciplinas pode ser um caso. O investimento e as políticas do governo francês contribuíram para o desenvolvimento do circo e conseqüentemente do ensino do palhaço. O impacto dessas ações é sentido ainda hoje com a ampliação e o reconhecimento das artes do circo pela sociedade francesa, na pesquisa, na criação e no intercâmbio com outros países. O surgimento do CNAC constitui uma conquista e um patrimônio que deve ser valorizado e por que não inspirado por outros países. Investir em arte e no circo pode ser uma forma de incentivo à economia criativa, à formação humana e artística das pessoas.

Outro aspecto é o alargamento de referenciais teóricos e práticos de criação. No caso específico do palhaço, há uma dificuldade de enquadrá-lo num único conceito ou estilo de apresentação.

Ela [A definição] torna possível perceber que a imagem do palhaço com o nariz vermelho bêbado e a calça xadrez muito larga, que ainda predomina na mídia e na publicidade, é apenas uma variante desatualizada. E confirma que os ‘palhaços’ existiam antes mesmo de serem chamados por este nome, por exemplo (como observa o palhaço Dimitri) entre os índios americanos, na dança hindu ou nas cenas italianas na era da *commedia dell’arte*. O nome não determina a realidade, deve apenas designá-la.⁶ (FABBRI; SALLEE, 1982, p. 31, tradução nossa)

Existem palhaços e não um único tipo de palhaço. Eles têm várias imagens, modos de brincar, espaços de atuação, humores, loucuras, aparências, figurinos e maquiagens. Eles desenvolvem diferentes relações com o público, o espaço, a improvisação e o momento presente. Há uma infinidade de universos clownescos presentes em cada cômico.

Essa diversidade de manifestações e figuras de palhaços se torna um obstáculo a um único conceito ou uma única prática que unifique todas as suas particularidades. Assim que a definição parece ser precisa, um palhaço surge fora dessa estrutura. Os palhaços são feitos para atravessar fronteiras, romper paradigmas e desenvolver novas formas de jogar e emocionar seus espectadores. Assim, a prática e o encontro com o público são aspectos que trazem uma base mais concreta e favorecem uma pesquisa mais profunda sobre o tema.

Além disso, a perspectiva de você mesmo ser o objeto de estudo traz uma dinâmica própria para o desenvolvimento da pesquisa, ou seja, é uma aplicação da ideia do ator-pesquisador e, mais especificamente, do palhaço-pesquisador. O artista que vivencia processos criativos vai construindo um estudo reflexivo sobre a experimentação prática que contribui para um aprofundamento do pesquisador dentro do seu tema de pesquisa.

6 Texto original: “Elle [la définition] permet de se rendre compte que l’image du clown avec son nez rouge d’ivrogne et son pantalon à carreaux trop large, qui prédomine encore dans le media et la publicité, n’en est qu’une variante surannée. Et elle confirme que des ‘clowns’ existaient avant même qu’ils ne fussent appelés par ce nom, par exemple (comme le note le clown Dimitri) chez les Indiens d’Amérique, dans la dance hindoue ou sur des scènes italiennes à l’époque de la *commedia dell’arte*. Le nom ne détermine pas la réalité, il doit seulement la designer”.

Por fim, a transgressão trabalhada ao final da oficina permitiu a ruptura de barreiras simbólicas e teóricas para o próprio pesquisador que ainda procura dialogá-las com as expectativas do público, artistas e empresas interessadas pelo palhaço no Brasil. As experiências vividas podem ser referenciais diferentes e ainda em construção de uma prática artística potente, transformadora e provocadora. Tudo experimentado dentro de uma escola de circo cujo letreiro continua perguntando: qual circo? E podemos também questionar: qual palhaço?.



REFERÊNCIAS

- À FLOR da pele. In: DICIONÁRIO Informal. [S. l.], 2006. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/%E0+flor+da+pele/>. Acesso em: 7 abr. 2020.
- AILLAGON, J.-J. *L'année des arts du cirque été 2001 – été 2002*. Paris: Ministre de la Culture et de la Communication, 2002.
- BAKHTIN, M. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo/Brasília: Hucitec/Editora UnB, 1999.
- BARBA, E.; SAVARESE, N. *A arte secreta do ator: dicionário de antropologia teatral*. Campinas: HUCITEC, 1995.
- CNAC. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.cnac.fr/index.php>. Acesso em: 13 fev. 2020.
- CENTRE NATIONAL DES ARTS DU CIRQUE (CNAC). [S. l.], 2011. Disponível em: <https://www.cnac.fr/index.php>. Acesso em: 13 fev. 2020.
- FABBRI, J.; SALLEE, A. *Clowns et Farceurs*. Paris: Bordas, 1982.
- FÉDÉRATION FRANÇAISE DES ÉCOLES DE CIRQUE. *Les écoles des arts du cirque création, consolidation, développement de l'activité et de l'emploi*. [S. l.: s. n.], 2012. Disponível em: https://www.ffec.asso.fr/download.php?file=docs_telechargeables/f71_les-ecoles-des-arts-du-cirque-creation-consolidation.pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.
- GOUDARD, P. *Le cirque entre l'élan et la chute une esthétique du risque*. Saint-Gély-du-Fesc: Editions espaces 34, 2010.
- GUY, J.-M. *Avant-garde, cirque! Les Arts de la piste en révolution*. Paris: Autrement, 2001.
- JACOB, P. *Le cirque du théâtre équestre aux arts de la piste*. Montréal: Larousse, 2002.
- LA VILLETTE. [S. l.], 2000. Disponível em: <https://lavillette.com/>. Acesso em: 13 fev. 2020.
- LE PRATO. [S. l.], 2006. Disponível em: <https://leprato.fr/>. Acesso em: 13 fev. 2020.
- LIDO. [S. l.], 2009. Disponível em: <http://circolido.fr/>. Acesso em: 13 fev. 2020.

Lille, 2011.

MALEVAL, M. *L'émergence du nouveau cirque 1968-1998*. Paris: L'Harmattan, 2010.

PORTAL CAPES. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 13 fev. 2020.

SAMOVAR. [S. l.], 2013. Disponível em: <http://www.lesamovar.net/accueil>. Acesso em: 13 fev. 2020.

SARASWATI, S. S. *Asana Pranayama Mudra Bandha*. Bihar: Yoga Publications Trust, 2004.

SILVA, R. R. M. *Développement d'une pédagogie du jeu clownesque : un parcours entre Brésil et Europe*. 2018. Thèses (Doctorat en Arts, spécialité en études théâtrales et spectacle vivant) - Université Paul Valéry Montpellier 3, Montpellier, 2018. Disponível em: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02165951/document>. Acesso em: 13 fev. 2020.

SILVA, R. R. M. *L'art de la formation du clown : les méthodologies de Sue Morisson et Jesús Jara*. 2011. Dissertação (Master) - Université Charles de Gaulle Lille 3, 2011.

TRANSGRADIR. In: DICIO, Dicionário Online De Português. [S. l.], 2009. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/transgredir/>. Acesso em: 15 abr. 2020.

RAFAEL RESENDE MARQUES DA SILVA: é doutor em estudos teatrais e spectacle vivant pela Université Paul-Valéry Montpellier, França. Coordenador e professor da Graduação em Teatro e da Pós-Especialização de Gestão Cultural na Unisagrado - Bauru/SP.

EM FOCO

COMPOSIÇÕES CLOWNESCAS

CLOWNING COMPOSITIONS

COMPOSICIONES CLOWNESCAS

MARISA RIBEIRO SOARES

SOARES, Marisa Ribeiro.
Composições clownescas.
Repertório, Salvador, ano 23, n. 35, p. **137-159**, 2020.2

DOI: <https://doi.org/10.9771/r.v1i34.35669>

RESUMO

Este artigo é um convite para percorrer a palhaçaria sob a perspectiva de uma narrativa autobiográfica e transversal. Com o objetivo de me aproximar da potência clownesca, busco um diálogo com os encontros e experimentações clownescos, propriamente as vivenciadas através da Cia da Bobagem, em suas criações e suas composições, principalmente através de residências artísticas, e me dedico ao compartilhamento desses conhecimentos. Apoiada, de um lado, por um material empírico enriquecido pelas experiências artísticas e, por outro lado, por uma metodologia cartográfica, essa trajetória busca ir ao encontro da palhaçaria como a arte de provocar o riso. Numa caligrafia de afetos uma paisagem da aventura clownesca começa assim a se estabelecer no horizonte e revela sua multiplicidade de sentidos e suas transformações diante do “respeitável público”.

PALAVRAS-CHAVE:

Palhaçaria. Riso.
Clownesco. Residências
artísticas.

ABSTRACT

This article is an invitation to go through the clown from the perspective of an autobiographical and transversal narrative. In order to get closer to the clowning power, I seek a dialogue between meetings and experiments, properly those experienced in the Cia da Bobagem with their creations and compositions, mainly through artistic residencies. I dedicate myself to share this knowledge. Supported, in one hand, by empirical material enriched by artistic experiences and, in the other hand, by a cartographic methodology, this trajectory seeks to meet the clown as the art of provoking laughter. In calligraphy of affections, a landscape of clowning adventure begins to establish itself on the horizon and reveals its multiplicity of meanings and its transformations in front of the “respectful public”.

KEYWORDS:

Clownery. Laught.
Clownesco. Artistic
residencies

RESUMEN

Este artículo es una invitación a investigar el clown desde la perspectiva de una narrativa autobiográfica y transversal. Para acercarme al poder del clown, busco un diálogo entre encuentros y experimentos, propiamente los vividos en la Cia da Bobagem con sus creaciones y composiciones, principalmente a través de residencias artísticas. Me dedico a compartir este conocimiento. Sustentado, por un lado, en material empírico enriquecido por experiencias artísticas y, por otro, en una metodología cartográfica, esta trayectoria busca encontrar al payaso como el arte de provocar la risa. En la caligrafía de los afectos, un paisaje del aventura del payaso comienza a afianzarse en el horizonte y revela su multiplicidad de significados y sus transformaciones frente al “respetuoso público”.

PALABRAS CLAVE:

Payasada. Risa. Clowning.
Residencias artísticas.



QUEBRA DE PARADIGMAS

CARO(A) LEITOR(A), assim me refiro diretamente à sua pessoa para quebrar as fronteiras entre minha escrita e sua leitura. Tento aproximar essa narrativa do universo que vou apresentar: a palhaçaria! Te convido para passear nas minhas palavras à procura de uma conexão, de um olhar direto entre a cena, ou seja, o meu texto e a plateia, ou seja, você. Essa relação é fundamental para o(a) palhaço(a), pois ele(a) vive não somente *pelo*, mas ainda *para* o público. Essa conexão se alimenta dos outros para existir. Além disso, o(a) palhaço(a) se coloca geralmente em diálogo com os seus observadores, fazendo-os participar, de maneira aberta, do fenômeno clownesco. Então, ele/a estabelece pelo jogo uma reciprocidade e mesmo uma cumplicidade com os espectadores.

Aqui, apesar de ser uma palhaça, opto pelo substantivo marcado por uma dupla terminação “o(a)”, para que você, leitor ou leitora, possa escolher o gênero que mais se enquadra ao seu. Essa escolha se desenvolve de acordo com uma escrita em camadas, pois cada vez que ela se desenvolve me aproximo cada vez mais da potência clownesca e percorro uma trajetória em direção à minha bagagem artística. Então, acredito que ao mencionar “o(a) palhaço(a)” procuro trazer toda a multiplicidade que a palavra carrega e considero que, mesmo sem evocar um nome em um determinado gênero, essa referência engloba diversas manifestações cômicas e provocadoras do riso como “a palhaça”.

Esse ser cômico em sua potência também mostra a queda, a ruptura, o fracasso... se permite estar na horizontal quando os outros estão na vertical, transgride, mostra o outro lado da moeda e se puder vai no sentido contrário da dança. Então, caro leitor, cara leitora, tento seguir as pegadas e traços tortos desse ser cômico que faz parte fundamental do *corpus* desta narrativa, deste corpo escrita, deste “*corp’a’screver*”.¹

[...] o *corp’a’screver* no texto que abre *O Livro das Comunidades* – é composto por um corte que retira vogais de *corpo* e de *escrever* e, pela inscrição no lugar esvaziado de um ‘a’ que une as palavras, indicando a ideia de movimento. O *corp’*, desfeito na sua forma inteiriça, abre-se à escrita enquanto verbo, e *corp’a’screver* torna-se não um corpo que escreve, mas lança corpo e escrita em simultaneidade, numa vizinhança criativa. Ou ainda, trata-se de uma dupla captura: escrita e corpo são desapossados das formas e, metamorfoseados, passam a devir em simultaneidade, fazendo nascer um *corp’a’screver*. (FENATI, 2015, p. 68, grifos do autor)

Traçar essa ponte em forma de letra até você com o coração, uma caligrafia de afetos e, ao mesmo tempo, fazer reverberar reflexões, pensamentos e ideias. Uma busca de conexão entre coração e mente, entre o fazer e a imaginação, já que, segundo Tortell Poltrona,² fundador dos “palhaços sem fronteiras”, o(a) palhaço(a) está exatamente nesse lugar entre a mente e o coração.

Tal maneira de compor essa escrita se distancia, por um lado, de formatos mais acadêmicos, mas não deixa de possuir fundamentos e de construir conhecimentos ligados às artes cênicas. Por outro lado, essa maneira de escrever se aproxima da história da palhaçaria, já que ela ganhou grande parte de sua repercussão através da oralidade ao passar de geração em geração como uma forma de herança, principalmente, dentro do âmbito circense.

Ao mesmo tempo, apesar de estar intrinsecamente ligado(a) ao riso, o(a) palhaço(a) é assunto sério. É por isso que sua presença, na função de provocador do riso,³ é notada desde a antiguidade, em diversos espaços e ressalta a importância de sua existência e sua atuação dentro da humanidade.

1 *Corp’a’screver*: essa expressão aparece como um princípio bastante importante na obra de Maria Gabriela Llansol, escritora portuguesa.

2 Tortell Poltrona atua como palhaço desde 1975 e já se apresentou em vários lugares do mundo. Também é o criador do Circ Cric, na Catalunha.

3 Aqui considero o/a palhaço/a como provocador/a do riso e, por isso, relaciono sua existência ao longo do tempo sem precisar sua origem. Tal reflexão em torno da presença e da potência desses provocadores do riso está aprofundada em minha tese de doutorado ao incorporar a manifestação clownesca dos chamados “palhaços sagrados”, ou por mim considerados como índios provocadores do riso.

Ao longo do tempo, várias manifestações desse ser são encontradas através do(da) palhaço(a). Ao tentar seguir essas pegadas clownescas, me deparo com um longo caminho percorrido repleto de saltos, multiplicidades, e, principalmente, brechas. Junto a isso, artistas e pesquisadores (eu também me incluo nessa busca), procuramos nos conectar com essa potência cômica e nos aproximar dessa multiplicidade de sentidos que os provocadores de riso despertam. “Mas não é preciso ser um pouco louco para empreender, sem rir, uma história sobre [o(a) palhaço(a)]?”. (MINOIS, 2003, p. 17)

Então, me apresento.

Antes de tudo sou mulher, mãe e artista. Sou palhaça e pesquisadora. Tudo isso em conjunto estabelece um diálogo entre o fazer artístico, a vida e as investigações. Essa trajetória alimenta as criações, métodos, pedagogias, questionamentos e análises vivenciados.

Antes dessa busca um pouco mais aprofundada, revelo o ponto de partida dessa pesquisa que comunga com a criação do grupo do qual faço parte atualmente: a Companhia da Bobagem.

A Cia da Bobagem surgiu, em 2007, a partir do meu encontro com o Rafael Marques, meu companheiro de vida e de cena, durante a oficina “*clown through the mask*”, o palhaço através da máscara, ministrada por Sue Morrison,⁴ pedagoga canadense e atual diretora artística do Theatre Resource Centre (TRC) / Centro de Recursos do Teatro, em Toronto, no Canadá. Esse curso foi proposto durante o IMPETO (Invasão Mundial de Palhaços e todos os outros), “iniciativa do grupo Trampulim⁵ que se concretiza como um grande encontro de artistas e um espaço de formação, capacitação e aperfeiçoamento artístico para os palhaços locais”. (TRAMPULIM, 2007), em Belo Horizonte, no Brasil.

Então, eu te convido a caminhar comigo nesta aventura clownesca cheia de percalços, desafios e adaptações. Aqui compartilho os passos que dei, as direções que tomei, mas ressalto que nesse percurso não há certo ou errado, há o desejo de praticar a arte do encontro: a palhaçaria. Como diz Jango Edwards,⁶ um cômico americano, os/as palhaços/as estão subindo uma montanha para chegar ao topo,

4 Mais informações ver: <http://canadianclowning.com/>.

5 Criado em 1994 dentro da Spasso – Escola Popular de circo, o grupo passou por diversas fases, mantendo-se sempre leal ao compromisso com a criação e o riso. (MAPACULTURAL..., 2012)

6 Jango Edwards é um artista, um palhaço americano que atuou em diferentes países, sobretudo na Europa (França e Espanha). Fundador do « *Festival of Fools* » (1975 à 1984).

às vezes encontramos com um/a ou outro/a palhaço/a que nos diz: “É melhor ir por ali!” ou “Ali é o caminho certo”. Mas, na verdade, o mais importante é a trajetória até o alto da montanha. Nesse caso: “Te vejo no topo!”.⁷

Enfim, da mesma maneira que o/a palhaço/a passa a existir no encontro com o público, esta narrativa somente ganha vida através da conexão com os modos de interpretação, em outras palavras, entre a minha mitologia pessoal e sua leitura!

7 Fala fornecida por Jango Edwards durante a oficina ministrada através do Festival Anjos do Picadeiro, organizado pelo grupo Teatro de Anônimo, no Rio de Janeiro, em dez. 2008.



DIÁLOGOS COM A PRÁTICA

Ao lado das experimentações e vivências em torno das investigações clownescas através de cursos, encontros e elaboração de um processo pedagógico singular, meu percurso artístico e reflexivo também é alimentado e enriquecido pelas criações, produções, sobretudo dentro da palhaçaria, por meio da Cia da Bobagem.

Enquanto artistas e pesquisadores, o Rafael e eu, tivemos a oportunidade de explorar novos conhecimentos e novas práticas no momento que fomos acolhidos em diversas residências artísticas e festivais na Europa que interferiram diretamente na criação de espetáculos e na transformação do material artístico. Esse tipo de processo criativo nômade exige uma desconstrução de conceitos e repertórios para abranger o princípio da interculturalidade, na qual a diversidade é valorizada e as interações são horizontais.

Nesse sentido, os intercâmbios culturais, bem como as trocas intelectuais e artísticas se configuram como aspectos fundamentais com relação ao esse percurso itinerante e repleto de materiais e de experiências clownescas.

Como material a ser explorado, serão apresentadas as experimentações vivenciadas através das residências artísticas “A fome de palhaço” (2012), “A2” (2013-2014) e “Turning Point: os burrocratas” (2014-2015), bem como a composição,

a desconstrução e a criação clownescas através dos figurinos, maquiagens e comportamentos (2007- 2015).

Então, antes de me aprofundar nas produções artísticas desenvolvidas pela Cia da Bobagem, é importante ressaltar que as modificações e as adaptações ocorreram à medida que nos encontrávamos com os espectadores e com os artistas de várias culturas. O processo, tanto o criativo quanto a viagem pela Europa, sofreu mudanças de acordo com as necessidades que apareceram. A partir do momento que colocamos as nossas composições clownescas em contato com o público houve uma adaptação de repertório, pois o(a) palhaço(a) está sempre em diálogo com o momento presente e com o ambiente à sua volta.



A COMPOSIÇÃO CLOWNESCA

O/a palhaço/a, cômico/a em sua existência, popular em sua performance, ganha vida sob o olhar dos espectadores que o consideram e o/a veem como uma pessoa, um ser humano que viaja e prova as emoções. Esse ser, então, desperta a curiosidade através da sua maneira de ver o mundo e de suas atitudes. Um universo pode assim ser criado por meio dessa imagem a fim de convidar o público a explorar seus próprios sentimentos, sensações, ações e reações assim como a redescobrir o mundo com um outro olhar. Dessa forma, o(a) palhaço(a) tenta acessar essas situações que nos fazem rir, pois ele nos conduz e nos convida ao reencontro de nós mesmos. É o que nos evoca nos une nesse riso que ultrapassa as barreiras.

Esse ser, recebe múltiplas ressonâncias, teóricas e práticas. Tal flexibilidade, multiplicidade de sentidos e permanência ao longo da história possibilitam a criação de diferentes abordagens e lógicas com relação a sua construção. Nesse contexto, a criação das figuras clownescas pelos artistas da Cia da Bobagem, ou seja, nós, passa, primeiramente, pela pesquisa empírica e pelas apresentações desses palhaços frente ao público. Essas práticas são a base para a composição,

pois selecionávamos os elementos que “funcionavam” com a plateia, ou seja, que provocavam o riso e encontravam grande repercussão. Então, as figuras se apresentavam de uma forma mais inocente e exagerada.

Essa amplificação dos gestos e das atitudes se apresenta devido ao fato de grande parte dessas experimentações se passar nas ruas e praças. Esse espaço espetacular nos pede uma outra relação e influência na construção das figuras.



FIGURA 1: Composição clownesca: Zuleico e Florisa
Fonte: Ponga no Molongó (2008).⁸

Na rua, precisamos cativar, convocar e até entreter o público. É por isso que preparávamos o espaço de apresentação e nos dedicávamos a fazer uma boa convocatória antes de começar uma apresentação. A disposição cênica era organizada de forma simples através de um biombo e um desenho da arena feito com giz, tudo para delimitar o espaço de atuação e o lugar do público. Para despertar a curiosidade dos passantes, nos maquiávamos em cena e assim que ficávamos prontos, tocávamos nossos instrumentos chamando as pessoas para assistir nossas palhaçadas. É sobre essa base que, inicialmente, a composição tanto das figuras quanto das atitudes e ações cênicas se estabelece. Essa estrutura

8 Fotografia capturada após o espetáculo “Ponga no Molongó”, na Praça da Liberdade, em Belo Horizonte, em 2008.

dramatúrgica se desenvolve, então, como uma progressão, na qual os palhaços buscam atrair a atenção do público.

Nesse contexto, logo no início dessas práticas clownescas, houve uma descoberta de um traje e de uma maneira de pintar o rosto. Dentro dessa figura construí uma segurança e uma forma de ser reconhecida dentro da singularidade da Florisa, da palhaça, que me habita. Sobre esse ponto, associava os efeitos dessa composição com a identidade clownesca a tal ponto que nós atravessamos diversas situações mantendo quase sempre os mesmos elementos.



FIGURA 2: SEQ Fotografia * ARABIC 2 - Os palhaços com suas composições em busca de uma identidade
Fonte: Parabenjamin (2009).⁹

9 Fotografia capturada durante o Parabenjamin: 1º Festival de Palhaço, em Pará de Minas, de 09 a 11 de junho 2019.

A construção da identidade clownesca é de extrema importância tanto para o artista que a encarna quanto para o público que a reconhece como uma personalidade através dessa imagem provocadora do riso. Essa singularidade é um elemento de grande afeto e parte de cada artista que a elabora. A tal ponto que vários palhaços, como o trio Fratellini, Annie Fratellini, Pierre Etaix, Carequinha, Gardi Hutter, Ricardo Puccetti e outros artistas buscam manter sua personalidade através de uma mesma base, de uma silhueta, como uma assinatura traçada

pelos modos de compor e pelas escolhas das qualidades, figurinos, maquiagens, comportamentos e atitudes. Porém, através das provocações e práticas vivenciadas, percebi que o (a) palhaço(a) vai além de vestimentas e “pancakes” e pode assumir diferentes formas a favor do jogo cômico.



RESIDÊNCIAS ARTÍSTICAS

A residência artística oferece a possibilidade de desenvolver as criações em um contexto artístico e cultural favorável. Assim, enquanto grupo, nos apoiamos no aprofundamento e desenvolvimento das nossas práticas e visamos abrir espaços para a produção de um repertório em diálogo com as experiências vividas e os intercâmbios culturais.

Dentro desse contexto, nos beneficiamos de uma estrutura de apoio e acolhimento de centros de formação, de instituições circenses, de grupos artísticos, de associações e de centros culturais. Além dessa base, contamos com a possibilidade de confrontar o projeto em estado de criação com o público através de ensaios abertos e encontros. Esse apoio se baseia em um princípio de troca, no qual os artistas dispõem de um local de trabalho com apoio técnico e artístico e, em contrapartida, os mesmos oferecem oficinas e apresentações de números e/ou espetáculos.

Ao final de cada experiência intercultural, as descobertas e aprofundamentos foram colocados em prática através da participação em festivais e mostras internacionais e locais.

A FOME DE PALHAÇO

Primeiramente, em Bruxelas, no Espaço Catastrophe,¹⁰ Centro Internacional de Criação de Artes do Circo, em 2012, fomos acolhidos com o projeto “a fome de palhaço”, pois partíamos de uma situação simples, ter fome, como um pretexto para ser palhaço(a).

Diante disso, algumas perguntas que sempre envolvem nossas pesquisas foram novamente levantadas: como colocar em prática, por vezes em cena, o que aprendemos em cursos e oficinas? Como transformar o material explorado em material a ser apresentado? Essas questões surgem, principalmente, quando pensamos numa estrutura de treinamento e de criação, bem como logo após um trabalho intenso de descoberta e de investigação, como em oficinas.

O projeto de residência, portanto, se situa em uma lógica que considera esses questionamentos, do mesmo modo que busca estabelecer um diálogo entre as experiências e os conhecimentos adquiridos com novos conceitos e pontos de vista em torno da palhaçaria. Tudo isso pensado como uma parte pertencente a um conjunto criativo. Essa perspectiva se fortalece devido ao repertório clownesco trabalhado: pequenas cenas concebidas nos dois últimos cursos realizados (Cédric Paga e Sue Morrison, ambos em 2012), juntamente com novas propostas cênicas.

Dessa forma, as nuances aqui destacadas possuem uma profunda relação com os processos criativos da Cia da Bobagem e com a bagagem artística adquirida desde a fundação do grupo, inicialmente trabalhados durante a residência artística em Bruxelas.

Nessa residência, estávamos ainda contaminados pelos universos apresentados por Sue Morrison e Cédric Paga através de seus cursos. Com relação à Sue Morrison, fomos conduzidos a olhar o(a) palhaço(a) através de uma nova perspectiva, pois através dos exercícios propostos somos convidados a experimentar vários tipos de emoções, a construir seu próprio caminho de construção do(a) palhaço(a) e a abrir espaços para uma nova abordagem clownesca. Uma das propostas que explora essa descoberta e nos chama para sair da zona de conforto, ou seja, a romper com

10 “Iniciado em 1995, o Espaço Catastrophe tornou-se, ao longo dos anos, uma força motriz por trás do desenvolvimento do circo contemporâneo em Bruxelas e na Bélgica”. (ESPACE CATASTROPHE, 2004, tradução nossa)

os padrões estabelecidos, é a utilização, em alguns exercícios, de uma máscara que os próprios participantes concebem e fabricam segundo o método proposto pela pedagoga. É através dessa máscara que escolhemos as peças de roupa e os acessórios e, ao colocá-la, possuímos um olhar limitado do ambiente em geral, já que ela geralmente dificulta enxergarmos ao redor. Essa limitação nos estimula a trabalhar com os outros sentidos ao explorar texturas, cheiros, sensações e também a seguir os impulsos, a se permitir a descoberta, a inovar e a acolher novos elementos. De modo que nos deparamos, por muitas vezes, com o inusitado.

Nesse curso, esse tipo de máscara é utilizada somente uma vez dentro dos exercícios de “experiência” e de “inocência” propostos pela pedagoga para depois dar lugar ao nariz de palhaço/a. Dessa forma, a máscara é como uma chave que abre portas para novas possibilidades sendo explorada como uma espécie de ferramenta pedagógica. Sue Morrison propõe seis máscaras com essas duas características desenvolvidas durante os exercícios, então repassamos por esse processo três vezes, sendo que cada uma de forma diferente. Isso significa que temos a oportunidade de descobrir outras formas de composição clownesca.

FIGURA 3: Escolha de figurinos através da máscara
Fonte: oficina *clown throug mask* (2007).¹¹

11 Fotografia capturada durante a oficina “*clown throug mask*”, organizada pelo grupo Trampulim através do Festival IMPETO, em agosto de 2007, em Belo Horizonte, no Brasil. Arquivo do grupo Trampulim.



Quanto à oficina de Cédric Paga, o universo por ele proposto nos provocou uma transgressão, especialmente, do ponto de vista da preparação e da construção dos(as) palhaços(as) através de atividades que estimularam a quebra de rotinas e de padrões. Por exemplo, uma das experimentações apresentadas foi com relação aos preparativos, pois outra pessoa escolhe o caminho para chegar no(a) palhaço(a), ou seja, cada participante é convocado(a) a ser vestido(a), maquiado(a) e preparado(a) por outra pessoa. É um exercício de conexão com o outro, com a composição de uma imagem clownesca, de abertura, de reciprocidade e de ruptura, pois, por vezes, somos conduzidos em direção a algo que rejeitamos ou evitamos, como um cheiro, um gosto, um movimento, uma peça de roupa, um tipo de traço de maquiagem, etc. De tal forma que, geralmente, a provocação era considerar as sensações, acolhendo-as e com isso, jogar a favor do(a) palhaço(a). Outro desafio foi ficar diante de uma montanha de roupas e acessórios e ter apenas trinta segundos para se vestir. Esse contexto se aproxima do processo vivenciado durante o curso de Sue Morrison, pois o exercício também desperta o surpreendente, o inabitual e, algumas vezes, o ilógico e o risível.

Em consequência, durante a residência artística tínhamos essas explorações como material pulsante para as nossas criações. Possuíamos, assim, uma gama de possibilidades com relação às vestimentas, à maquiagem e aos estímulos. A partir de então, o desafio era escolher qual opção desenvolver dentre tantas outras. Além desse enriquecimento dos trajes, havia um repertório de pequenas cenas criadas em ambos os cursos.



ESPETÁCULO "A2"

A partir das explorações e dos encontros realizados, principalmente, com relação à residência artística no Espaço Catastrophe, as primeiras pistas e indicações referentes tanto ao processo de criação quanto a um formato de espetáculo começaram a aparecer. Nesse momento, alguns apontamentos se desenvolveram como elementos fundamentais e permaneceram até a construção

e apresentação do material cênico originando um espetáculo que recebeu o nome de “A2”. Por outro lado, a medida que o trabalho era exposto frente ao público percebíamos, aos poucos, a necessidade de transformá-lo e adaptá-lo de acordo com as reações dos espectadores e de retornos feitos por outros artistas e amigos. Através desses intercâmbios, encontros e trocas artísticas foi possível entender as transformações necessárias.

O “A2” nasceu a partir do diálogo entre várias residências artísticas e experimentações durante mostras e festivais. Dessa forma, o trajeto da criação se desenvolveu de forma itinerante e recebeu várias versões até chegar no formato atual.

Com um primeiro esboço, em 2013, fizemos experimentações em Portugal e logo em seguida retrabalhamos a criação na Itália, com base nas entradas e saídas da *Comédia dell'Arte*. O espetáculo ganhou corpo durante a residência artística na França, em 2013 e 2014. Assim, quando utilizamos material trabalhado, com as suas características e descobertas, houve um estranhamento e não conseguimos atingir nosso objetivo maior: o riso. De tal forma que fomos à procura de entender praticamente e teoricamente as razões dessa falta de sintonia com um público estrangeiro.

As principais mudanças ocorreram com relação ao figurino, às atitudes e o jogo de status da dupla. De roupas que exploravam mais a inocência e ressaltavam uma imagem mais chamativa e exagerada passamos para vestimentas um pouco mais sutis e elaboradas, trocando os grandes e clássicos sapatos por calçados diferentes. Com relação ao jogo e as atitudes, alternamos os papéis de augusto e branco, pois, no Brasil, durante a maioria das improvisações e das apresentações eu jogava com o estado de augusta, daquela que desordena os caminhos traçados pelo branco. Para ser um pouco mais precisa, nossas composições se aproximam mais do universo derrisório do augusto, porém, em favor do jogo cômico, exploramos um contraponto entre os dois palhaços. Nesse sentido, temos um que acredita ser inteligente, elegante, que se aprofunda mais na organização e estruturação da cena clownesca e outro que mergulha na potencialidade da desestruturação, do caos e da estupidez.



FIGURA 4: Fotografia
* ARABIC 4 -
Transformações
nas composições
clownescas
Fonte: arquivo
pessoal da Cia da
Bobagem (2014).¹²

A partir disso, o fato de estar em um ambiente estrangeiro e de dominar a língua de outro país corroborou para que meu percurso se direcionasse para a atmosfera de um status mais alto, mais próximo à lógica do branco. Junto à isso, combinamos alguns estímulos e pequenas cenas trabalhados tanto na oficina da Sue Morrison quanto na oficina do Cédric Paga.

Um dos impulsos explorado foi com relação, principalmente, ao objetivo fundamental da Florisa: cantar. Essa motivação surgiu durante as vivências propostas por Cédric, pois em várias entradas e improvisações o desejo de cantar se

12 Fotografia capturada durante a residência artística do espetáculo "A2", na Maison Pour Tous Joseph Ricôme Théâtre Gerard Philipe, em Montpellier, na França, em fev. 2014. Autorretrato. Arquivo pessoal da Cia da Bobagem.

instaurou como mola propulsora das experimentações clownescas. Por isso que o processo do espetáculo “A2” foi permeado por esse propósito.

Em consequência, várias atitudes e comportamentos foram influenciados por essa atmosfera, como, por exemplo, a relação com o sentimento e a postura, um pouco deslocada, de ser uma diva, uma estrela que distribui seus autógrafos aos seus fãs, nesse caso, ao seu admirador abobalhado e palhaço: o Zuleico.

Como encadeamento, aproveitamos uma pequena cena que o Rafael havia experimentado na oficina da Sue Morrison de rasgar um papel. Então, o “poster” autografado da Florisa passou a ser despedaçado nas mãos do Zuleico: em sua euforia por receber um agrado de sua diva, ele, sem perceber, acaba destruindo a fotografia com a dedicatória da Florisa. Essa progressão de acontecimentos pode ser vista através do teaser do espetáculo, um vídeo curto de apresentação sobre o “A2”,¹³ acessível online, o link encontra-se na nota de rodapé.



13 Ver: Cia da Bobagem (2015a).

14 Fotografia capturada durante a apresentação do espetáculo “A2”, na 16ª Mostra de Teatro Paulo Neves, em Bauru, 21 jan. 2017.

FIGURA 5: Casamento ao contrário
Fonte: espetáculo “A2” (2017).¹⁴

Além desses elementos, o comportamento ao contrário também motivou a criação de materiais e cenas dentro do processo. De tal forma que realizamos uma troca de roupas que resulta na palhaça que se veste de palhaço e vice-versa. Essa proposta é levada ao extremo, já que a dupla concretiza um casamento às avessas.

Com o espetáculo em cena, continuamos com o desejo de explorar outros universos e continuar a caminhada investigativa na vereda clownesca. Então, partimos para um novo projeto que também trouxe desafios, transformações e uma maneira diferente e inovadora de ver x palhaço.



O ESPETÁCULO “TURNING POINT: OS BURROCRATAS”

O espetáculo “Turning Point” também foi criado através de residências artísticas em diversos espaços: na Escola de Circo Zepetra, nas Maisons Pour Tous Melina Mercuri e Joseph Ricôme e no Théâtre La Vista em Castelnau-le-lez e Montpellier, durante um ano, na França. O mesmo teve a sua estreia no dia 02 de abril de 2015 no Teatro Gerard Philipe, em Montpellier, na França.

Essa criação não se apoia em um texto dramático, pois trata-se de um processo baseado no jogo clownesco e na comicidade física. As falas foram improvisadas pelos artistas implicados no projeto.

Nessa criação, optamos por construir figuras diferentes das trabalhadas anteriormente, com escolhas de composição e estéticas bem precisas e ainda inexploradas. Por exemplo, a não utilização do nariz vermelho para a exploração e aprofundamento do caráter cômico e absurdo das figuras. Além disso, um trabalho de construção da dramaturgia e de escrita foi feito previamente para então passar às improvisações e à construção do figurino.

A intenção do projeto desse espetáculo é de refletir sobre a desvalorização das relações humanas na sociedade através da exploração do ambiente de trabalho e suas situações ligadas ao poder e à empresa. De modo que a desumanização e a dificuldade de comunicação são colocadas em evidência, apesar das evoluções tecnológicas. Tudo isso é potencializado pelo olhar clownesco cuja interação com o público contribui para atingir o ponto de transformação, o que chamamos de “*Turning Point*”.

Nesse sentido, nos inspiramos no teatro do absurdo com suas situações trágico-cômicas e burlescas bem como no jogo do(a) palhaço(a). A ideia do absurdo está ligada a da desarmonia que nos leva ao ridículo e ao “*non-sense*”: é o “teatro do ridículo” segundo Eugène Ionesco.¹⁵ Assim, o espetáculo “*Turning Point*” explora situações quotidianas e não privilegia uma trama ou uma história, mas sim as relações entre as figuras cômicas e com o espaço cênico.

Dessa forma, as figuras do patrão e de sua secretária não conseguem, por vezes, se compreender e nem se comunicar. O contexto de humor absurdo é reforçado pela presença do público que se transforma em cliente dentro de uma sala de espera. Ao lado dessa dificuldade de diálogo, o absurdo e o jogo de palhaço(a) são enfatizados pelo fracasso, o jogo de poder e a paródia social. Assim, entre ligações telefônicas, assinaturas, cafés e seus clientes, esses “burrocratas” desajeitados não conseguem cumprir suas obrigações de trabalho. Dentro dessa armadilha, um impasse entre a liberdade e o desejo é instaurado. O espectador é, então, convidado a entrar e descobrir um mundo novo e cheio de possibilidades, alegorias e metáforas.

Nesse sentido, o espetáculo é um teatro do desejo cuja resposta não é dada diretamente e sim um lugar onde questões são levantadas. Isso permite um retorno ao ponto inicial o que gera uma busca incessante e sem fim. Consequentemente, o imprevisto e o non-sense atravessam o espetáculo como um lapso e abrem espaços para a improvisação e o diálogo com o público.

Enquanto processo criativo, o caminho em direção ao espetáculo foi bastante transformador, desafiador e instigante. Uma das primeiras novidades era poder trabalhar a dramaturgia, na qualidade de evolução e de conexão das cenas, bem como

15 “Dramaturgo francês de origem romena (26/11/1912-28/3/1994). É considerado um dos maiores teatrólogos do século e um dos criadores do teatro do absurdo”. Ver: <https://www.algosobre.com.br/biografias/eugene-ionesco.html>

com relação ao desenvolvimento do contexto proposto: um escritório absurdo. Em conjunto com essa abordagem, tivemos o privilégio de ser acompanhados por um “olhar de fora” e de ser beneficiados com um espaço para as experimentações.

Durante o processo de criação realizamos um trabalho de composição para concretizar uma ideia no palco, com a intenção de focar na criação do espetáculo “Turning Point: os burrocratas”. Por isso um “olhar de fora” é tão importante, essa referência desencadeia um processo minucioso que possibilita o aprofundamento de elementos e características a partir de uma visão geral e distanciada das investigações. Em consequência, isso permite que os artistas se distanciem do que criaram e modelaram para examiná-lo com um olhar mais desapegado, transformando-os, de certa forma, em espectadores de seus trabalhos.

Nessa qualidade de colaboração atenta e apreciativa, contamos com o apoio de Marie Frignani,¹⁶ do grupo CollectHIHIHif, de Montpellier. Essa contribuição é concretizada tanto na encenação (a aparência externa) quanto na escrita e no trabalho de palhaço/a através da participação no processo criativo do espetáculo em sua estética e organização.

Essa proposta é complementada com ensaios na presença de uma plateia, já que nessa criação a escrita também encontra sua fonte nas improvisações que apresenta a alguns espectadores. Os artistas possuem, assim, um suporte externo ao seu processo criativo e um feedback qualitativo dos observadores-espectadores.

À vista disso, essas experimentações em diálogo com o público também contribuem na composição e na estruturação dos aspectos cômicos e cênicos. Dessa forma, pudemos manter a lógica de adaptar e transformar as composições através do encontro com o público.

Além desses princípios, alternamos novamente o jogo de status da dupla e aprofundamos as contraposições de poder através das lógicas do augusto e do branco. Nesse caso, eu trabalhei o papel de augusta e Rafael o de branco. Essa transição foi, de certa forma desafiadora e enriquecedora, pois ainda estávamos contaminados pela atmosfera do percurso criativo do “A2” e de ainda habitar em terras estrangeiras.

16 “Palhaça, atriz, musicista, cantora. Graduada em Artes do Espetáculo na Paris 8. Formação profissional na escola Samovar. Co-fundou o grupo CollectHIHIHif em 2011”. (MARIE..., 2016, tradução nossa)

Ao mesmo tempo, a proposta foi complementada com a retirada do nariz vermelho e com uma exploração do corpo cômico. Essa escolha se configurou devido ao desejo de explorar outras abordagens com relação à comicidade e de poder entrar em contato com a potência clownesca mesmo sem o uso da máscara. Diante disso, exploramos a composição das figuras cômicas através de seus figurinos, óculos, perucas e acessórios. Tal atmosfera pode ser observada através do teaser¹⁷ do espetáculo disponível na internet cujo link se encontra na nota de rodapé.

Isso posto, apresentamos um espetáculo que também se relaciona com os mecanismos e procedimentos, às vezes absurdos, de dossiês, papéis e documentações necessários dentro das relações sociais em geral. Portanto, convidamos os espectadores para adentrar em um escritório excêntrico. Um lugar onde o chefe e sua secretária cometem suas maiores loucuras. O espaço cênico é habitado pela “burrocracia”, numa repartição habitada por dois seres estranhos que passam o tempo vivendo situações absurdas sem conseguir concluir o trabalho. Trata-se do patrão e de sua secretária, eles estão acostumados com as relações internas da empresa e ignoram o paradoxo em que estão aprisionados. Aos poucos, eles tentam sair dessa situação sem conseguirem. Esse fracasso provoca uma transformação nesses dois personagens levando-os à loucura, à transgressão, à desumanização, ao ridículo, ao *non-sense*, à crueldade e, logicamente, ao absurdo. Depois dessa exacerbação, um impasse se instaura. Será que o patrão e a secretária conseguirão sair?

17 Ver: Cia da Bobagem (2015b).

18 Fotografia capturada durante a apresentação do espetáculo “Turning Point: os Burrocratas”, na FunarteMG, em Belo Horizonte, 16 ago. 2015.

FIGURA 6: Composições clownescas
Fonte: Turning Point: os Burrocratas (2015).¹⁸



Com esse espetáculo tivemos a possibilidade de participar de festivais nacionais e internacionais, mostras, encontros e temporadas. Porém, ainda possuímos uma dificuldade em circular e em estabelecer períodos de apresentação. Essas adversidades vão desde a realidade cultural atual, pois no Brasil os investimentos, as leis e os projetos de incentivo às produções artísticas perderam espaço e investimento governamentais até os desafios em divulgar propostas clownescas e divergentes dentro desse contexto.

O fundamental é que continuamos com as investigações na palhaçaria e insistimos em valorizar, bem como perpetuar essa arte do encontro que é o(a) palhaço(a). Como seres do contrário e provocadores do riso temos essa missão de atravessar, de fugir da curva, de desequilibrar e cair ao mostrar o outro lado da moeda. Nessa tentativa, revelamos nossas fraquezas, assumimos os nossos defeitos e procuramos manter a potência lúdica e prazerosa do(a) palhaço(a). E então, nos vemos no topo?



CONCLUSÃO

Caro leitor, cara leitora, enfim chegamos ao final dessa narrativa. Como em um espetáculo, um número, em suma, um encontro com o público espero ter seguido os passos da “jornada clownesca” ao me apresentar, a possibilitar que você entre no meu universo, viaje e, ao final, a te conduzir de volta com um novo olhar sobre o mundo.

Ao mesmo tempo, confesso que, enquanto escrita a se compor em seu próprio processo de composição, esta conclusão é uma consequência das doses reflexivas apontadas. Dessa forma, gostaria de salientar que essa parte não está isolada do restante da tessitura investigativa. Então, as deduções e implicações desenvolvidas anteriormente se configuram como importantes componentes desse desfecho narrativo.

Nessa trajetória em formação, as viagens e transformações vão desde as construções de sentido em torno do(a) palhaço(a) até os deslocamentos geográficos através da mudança de continente, bem como a movimentação das produções artísticas através da Cia da Bobagem.

Tudo perpassa pelo princípio básico da palhaçaria: a provocação do riso. Então, tal como o riso e seu provocador, tento passar de um percurso narrado de uma perspectiva pessoal para uma experiência que possa afetar de forma universal.

Ressalto, ainda, que essa composição é uma investigação “da” e “com” a palhaçaria. Trata-se de um olhar que procura revelar a experiência a partir de seu interior, a revelar os micro e macro acontecimentos em suas potencialidades clownescas para que você, caro leitor, cara leitora, possa participar desse evento e testemunhar o que me atravessa e me afeta devagar e com intensidade. E assim, deixar que eu, enquanto pesquisadora, palhaça, mulher, mãe e você, leitor, leitora, espectador, observador; enfim, que nós consigamos assistir e perceber o(a) palhaço(a) passar por nós.

Dessa forma, me viro de costas para o público, ou seja, para você, e retiro o nariz de palhaço(a). Então, como no final de um espetáculo permaneço num misto de sensações e emoções com a impressão de ter me desnudado e revelado como esse ser, tão amado por mim, me provoca e me impulsiona.

Ainda nesse estado, confesso que as interrogações aqui levantadas fazem parte desse trabalho diário de investigações e de experimentações e se desdobram em mais questionamentos, como em um movimento diverso sem se fechar em uma única linha ou resposta. Por isso, te convido a praticar esse olhar para o mundo de outro ângulo, talvez de cabeça para baixo e de descobrir outra lógica.

REFERÊNCIAS

CIA da bobagem. A2 Teaser 2015. [S. l.]: Cia da Bobagem, 2015a. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Cia da Bobagem. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5I5zXL1_HQ8.

Acesso em: 1 set. 2015.

CIA da bobagem. Teaser Turning Point : os Burrocratas 2015. Belo Horizonte: Funate, 2015b. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Cia da Bobagem. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SWv6mTta_vo. Acesso em: 1 set. 2015.

ESPACE CATASTROPHE. Bruxelas, 2004. Disponível em: <http://www.catastrophe.be>.

Acesso em: 2 mar. 2012.

FENATI, M. C. J. *Escrever, escrever: diários, Exílio e escrita em Maria Gabriela Llansol*. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Portugueses) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2015. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/18873>. Acesso em: 23 abr. 2018.

MAPACULTURAL BH. Agentes. [S. l.: Grupo Trampulim], 2012. 1 vídeo (6 min). Disponível em: <http://mapaculturalbh.pbh.gov.br/agente/1437/>. Acesso em: 1 nov. 2019.

MARIE Frignani. Grupo CollectHIIHIf, Montpellier, 2016 Disponível em: <http://collectihihif.com/marie-frignani/>. Acesso em: 16 nov. 2019.

MINOIS, G. *História do Riso e do Escárnio*. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

THE THEATRE Resource Centre. Canadian Clowning. [S. l.], [200-]. Disponível em: <https://canadianclowning.com/>. Acesso em: 18 set. 2014.

TORTELL POLTRONA. [S. l.], 2004. Disponível em: <https://tortellpoltrona.com/>. Acesso em: 16 ago. 2019.

TRAMPULIM. [S. l.], 2007. Disponível em: http://www.trampulim.com.br/dna_impeto.php. Acesso em: 16 jul. 2018.

EM FOCO

O PALHAÇO NO ESPAÇO DO VAZIO NO CONTEXTO HOSPITALAR: A INCERTEZA COMO POTÊNCIA CRIADORA¹

*THE CLOWN IN THE SPACE OF EMPTINESS IN THE
HOSPITAL: UNCERTAINTY AS A CREATIVE POWER*

*EL PAYASO EN EL ESPACIO DEL VACÍO EN EL
CONTEXTO HOSPITALARIO: LA INCERTIDUMBRE
COMO POTENCIA CREADORA*

LUÍS BRUNO DE GODOY

ROBERTO DONATO DA SILVA JUNIOR

PETER ALEXANDER BLEINROTH SCHULZ

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento nº 001. É um recorte da dissertação de mestrado do autor.

GODOY, Luís Bruno de; JUNIOR, Roberto Donato da Silva; SCHULZ, Peter Alexander Bleinroth.

O palhaço no espaço do vazio no contexto hospitalar: a incerteza como potência criadora.

Repertório, Salvador, ano 23, n. 35, p. **160-184**, 2020.2

RESUMO

Na sociedade contemporânea permanecemos distantes daquilo que nos afeta, consequência da falta de tempo e necessidade de afirmação, o que acaba criando fronteiras de certeza. Diante dessa problemática, evidenciar e reforçar o incerto torna-se uma potência para o artista, que tem diante de si um caminho profuso e repleto de possibilidades para o criar. O objetivo deste trabalho é destacar as motivações e a forma com que os artistas que atuam no âmbito da humanização hospitalar desenvolvem suas ações, assim como apresentar as possibilidades encontradas para além dos caminhos já trilhados, buscando entender como essas motivações influenciam suas concepções com relação ao palhaço. Para tanto, foi desenvolvido um estudo de campo, acompanhando um grupo de humanização hospitalar em hospitais e oficinas. Desse modo, observou-se que os tensionamentos gerados possibilitam outra forma de ação com relação ao palhaço. Essa imersão permite considerarmos que o desprendimento das certezas abre espaço para as incertezas da ação as quais acabam por gerar novas potências do pensar e do agir.

PALAVRAS-CHAVE:

Palhaço. Experiência. Jogo. Sociedade contemporânea. Incerteza.

ABSTRACT

In contemporary society we remain distant from what affects us, a consequence of lack of time and need for affirmation, which ends up creating boundaries of certainty. Faced with this problem, to highlight and reinforce the uncertainty becomes a power for the artist, who has before him a profuse and full path of possibilities to create it. The objective of this work is to highlight the motivations and the way in which artists who works in the humanization of the hospital developing their actions, as well as presenting the possibilities found in addition to the paths already taken, trying to understand how these motivations influence their conceptions in relation to clown. For that, a field study was developed, accompanying a hospital humanization group in hospitals and workshops. In this way, it was observed that the generated tensions open space for another form of action with respect to the clown. This immersion allows us to consider that the detachment of certainties opens space for the uncertainties of action, which ends up generating new powers of thinking and acting.

KEYWORDS:

Clown. Experience. Game. Society-contemporary. Uncertainty.

RESUMEN

En la sociedad contemporánea permanecemos distante de lo que nos afecta, consecuencia de la falta de tiempo y necesidad de afirmación, lo que acaba creando fronteras de la certeza. Ante esta problemática, evidenciar y reforzar lo incierto se convierte en una potencia para el artista, que tiene ante sí un camino profuso y repleto de posibilidades para crearlo. El Objetivo de este trabajo es destacar las motivaciones y la forma con que los artistas que actúan en el ámbito de la humanización hospitalaria desarrollan sus acciones, así como presentar las posibilidades encontradas más allá de

PALABRAS CLAVE:

Payaso. Experiencia. Juego. Sociedad contemporánea. Incertidumbre.

los caminos ya trillados, buscando entender cómo esas motivaciones influyen sus concepciones con relación al presente, payaso. Para ello, se desarrolló un estudio de campo, acompañando un grupo de humanización hospitalaria en hospitales y talleres. De ese modo, se observó que las tensiones generadas abren espacio para otra forma de acción con relación al payaso. Esta inmersión permite considerar que el desprendimiento de las certezas abre espacio para las incertidumbres de la acción, que acaban por generar nuevas potencias del pensar y del actuar.



DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES

ESTE ARTIGO TRATA DE DESCREVER e compreender as relações estabelecidas entre artistas-voluntários e os espaços de atuação: hospitais e oficinas de *clown*. O campo de estudo aconteceu na cidade de Foz do Iguacu – PR, onde foi desenvolvido um estudo etnográfico junto a uma ONG de humanização hospitalar. O artista-pesquisador foi responsável por acompanhar os artistas-voluntários em suas atuações nas instituições hospitalares e ministrar as oficinas de *clown* para o grupo. O estudo tem o objetivo de destacar os movimentos constantes criados nas incertezas das ações dos artistas-voluntários em jogo, tanto nas intervenções hospitalares como no processo de formação de *clown* em que participaram e, observar as motivações pessoais que os levam a assumir tal forma de trabalho. Para o desenvolvimento do estudo etnográfico também considere as dimensões subjetivas e autorreflexivas, quando o pesquisador se lança em uma aventura de autorreflexão é que o exercício etnográfico se torna possível. Desse modo, parto tanto de uma observação do outro – artista-voluntário, como uma autorreflexão – eu, artista-pesquisador, refletindo sobre as ações desenvolvidas na construção etnográfica. O texto apresenta-se em primeira pessoa com a intenção de aproximar a leitura das experiências vivenciadas no campo de estudo. Todo o texto é interligado por um fio relacional de alteridade estabelecido entre pesquisador e pesquisado, e por uma tentativa de romper com regras normativas estritamente acadêmicas que em muitos momentos enrijecem o próprio fazer artístico-científico.

O CÔMICO – UM ELOGIO AO ERRO

A certeza se tornou um território seguro no qual mantemos nossas linhas territoriais e visíveis. Tudo que está para além de nossas certezas se torna uma ameaça para a segurança, estabilidade e conforto. Parece necessário encontrarmos meios de tensionar essa mecanização e a arte talvez seja um caminho para pensarmos nessa possibilidade. O artista ao experimentar está aberto aos estímulos do mundo, se coloca em uma condição de olhar para além do consolidado e preestabelecido.

E se talvez buscássemos desestabilizar as nossas verdades dando lugar às incertezas? Por meio delas podemos encontrar novos caminhos a serem seguidos, algo que nos soe como possibilidades de vida. O palhaço é uma dessas figuras que coloca o mundo às avessas, é um inverso ao virtuosismo idealizado do homem. O palhaço não se encaixa nos moldes e padrões sociais, ele reconhece seus fracassos e permite se distanciar desses ideais (DORNELES, 2003), é um sujeito aberto às experiências do mundo. Isso não só é uma forma para que o artista se veja, mas também uma forma indireta para o público rir de si mesmo, ao rir do *clown* o público ri daquilo que identifica em si, das situações nas quais também poderiam estar envolvidos.

Rir de si é uma tentativa de emancipação, não uma fuga da ordem, mas sim uma permanência de enfrentamento que possui vários caminhos que podem ser acessados e transgredidos. É um processo de aceitar essa ordem entendendo seus cerceamentos, mas rindo de seus fracassos frente a própria ordem. Ao mesmo tempo, o *clown* leva o artista a um estado de decadência e potência, revela nossos fracassos para que possamos, pelos afetos, aceitá-los e ressignificá-los. A pluralidade do palhaço reside no aspecto de seus encontros, no acaso, na sua condição de alteridade, em contato tanto com o outro como com o mundo. O palhaço está em *devenir*, cria linhas de fuga (DELEUZE, 2011), não pode ser posto dentro de um conceito fechado que seja capaz de defini-lo, ao definir estaremos limitando-o.

A forma pela qual o palhaço enxerga a realidade possibilita que linhas de fuga sejam criadas, o que abre caminho a novas concepções para além das hegemônicas já preestabelecidas. Em outras palavras, a máscara dá a permissividade para que o palhaço transite em uma lógica inversa à social que não seja linearizada ou estritamente racional, que de maneira sutil acaba por gerar tensionamentos significativos, rupturas, reflexões. Essa lógica permite que o desprezado socialmente: o erro, o ridículo, o absurdo, sejam corporificados no palhaço. (MASETTI, 2005) Essas linhas de fuga, devires e encontros sucessivos permitem que o palhaço esteja a todo tempo em jogo, ele mantém o jogo vivo nas inconstâncias de suas ações não padronizadas, não engessadas ou previsíveis: “O riso e o humor são mutantes, assim como os costumes e as correntes de pensamento”. (MATRACA, 2011, p. 4130)



O CLOWN: UM CAMINHO PARA A AUTODERRISÃO

Segundo Lecoq (2010) a busca do próprio *clown* é um processo de entender e aceitar nossa insignificância, quanto menos tentamos nos esquivar mais permitimos nos aproximar desse nosso estado-*clown*. Por meio de seus próprios fracassos o *clown* pode vir a servir como um espelho a refletir para o mundo a sua própria decadência a partir de um reconhecimento de si mesmo: “[..] ele está funcionando como um espelho para a plateia [...] cada indivíduo do público entra em contato com aspectos pessoais que dificilmente acessariam por conta própria”. (PUCETTI, 2012, p. 90) Esse reflexo poderá despertar no outro os seus próprios fracassos, mas de maneira inversa à lógica do poder. Esse fracasso revelado pelo palhaço não é um estado de depreciação do sujeito, ao contrário disso, é uma forma de reconhecimento e aceitação que mostra sua potência diante da vida.

O palhaço transgride e tensiona o sentido lógico do agir, pensar, falar. É o ser humano nu, inacabado e vulnerável, distante da massiva tentativa de torná-lo

perfeito, assumindo a sua condição de passividade propriamente humana. Necessitamos do desconforto, do caos em nós para conflitar nossos sentidos, para nos movermos em direção a novas possibilidade da vida. (NIETZSCHE, 2008) Esses desconfortos só são possíveis porque o *clown* permite uma abertura com o mundo que o rodeia:

A iniciação clownesca torna-se uma experiência de devir-outro, aprendendo a afetar e ser afetado, envolvendo uma atitude de escuta do mundo com o corpo todo, um estado de alerta e ao mesmo tempo de grande entrega e disponibilidade. [...] ele extrapola o termo pessoal [...] Trata-se de algo que ocorre entre o *clown* e o outro — seja uma laranja, uma pessoa, um vento, uma borboleta que passa. (KASPER, 2009, p. 206)

Para nos reduzirmos a esse estado, é preciso então que estejamos prontos a olhar para o mundo como parte de nós mesmos. Sem essa condição de alteridade esse estado não seria acessível. De acordo com Wuo (2019, p. 32), essa relação se estabelece quando o artista coloca suas expressões cômicas para fora de si, rindo de si mesmo, para que o outro receba, absorva, se identifique e com isso haja uma comunhão entre artista e espectador: “Existe um corpo ‘desforme’ na relação entre ator e espectador que é percebido e vai mexer com o ‘eu’ do outro que está provocando essas sensações”.

O risco da experiência artística pode levar ao/no público identificação e estranhamento, mesmo que momentaneamente. Essa propositura aponta a possibilidade “vulnerabilizadora” da arte: a capacidade de manter vivo e em movimento diante de suas imperfeições, traz uma possibilidade de decadência própria de nosso estado de homem, é uma espécie de rompimento com as promessas e a ideia positivista que nos foi construída.

CONHECER O OUTRO, O MEIO E A MIM: OBSERVAR, PARTICIPAR, INTUIR

O conceito metodológico utilizado foi o da observação. Esse “ver” trata-se de um olhar mais profundo, um olhar para além do físico que os nossos olhos são capazes de enxergar, é necessário observar o objeto de estudo tendo consciência das representações e de todo um sistema simbólico que lhe dá significado. (ZAMBONI, 2012) Diante da questão paradoxal de não ser apenas intuitivo, também cuidando para que a arte não seja limitada diante de um rigor metodológico estrito, utilizei uma perspectiva de observação do humano que se desenvolveu na antropologia. Foi a partir de uma perspectiva etnográfica que se pensou a relação de alteridade (eu/outro) com base no estranhamento, em uma tentativa de encontrar novos caminhos.

Ao se colocar em campo, o etnógrafo faz o exercício do estranhamento para a realidade que está se inserindo, uma tentativa de viver e pensar da forma com que fazem os nativos da determinada cultura. Tendo consciência de todos os seus pressupostos, o etnógrafo busca criar um distanciamento necessário para que possa não olhar como os olhos do nativo, mas sim, diante da sua experiência no campo poder interpretar a realidade da cultura em questão, possibilitando uma abertura para que o nativo possa expressar sua maneira de ver e ouvir, pensar e agir. Um dos métodos utilizados pelo etnógrafo é a observação participante.

A observação participante possibilita tanto por viés da observação como da participação, que o pesquisador obtenha informações de duas perspectivas distintas, mas tendo consciência de que sua presença não será tão efetiva a ponto de se tornar um nativo, assim como, externa o suficiente para que não afete ou influencie o determinado grupo em que atua. (GUBER, 2001) Para Geertz (2013) a etnografia é mais do que um registro da cultura em questão, está para além de apenas uma descrição de um determinado grupo, é preciso que o etnógrafo seja capaz de interpretar aquilo que vivencia, entender por meio de uma análise os significados presentes nas ações. A etnografia é uma descrição densa, o etnógrafo se depara com situações diversas e complexas e estranhas, estruturas que se ligam e se interpõem umas sobre as outras. Assim, no campo etnográfico

é preciso que o pesquisador entenda a estrutura na qual está atuando e tente interpretá-la diante de toda a estranheza e adversidade. “Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos [...]”. (GEERTZ, 2013, p. 7)



ENTRE O ARTISTA, O VOLUNTÁRIO E O HUMANIZADOR

Os artistas-voluntários serão identificados por meio de heterônimos a fim de resguardar suas identidades e homenagear alguns grandes nomes da palhaçaria mundial. São eles: Laurel, Hardy, Carlitos, Curly, Otelo.

Aqui, nos atemos a olhar para o palhaço na figura do humanizador hospitalar, sendo o nosso objeto de estudo o voluntário que se assume enquanto palhaço e se coloca como figura responsável pelo transitar de seu ambiente social para um espaço asséptico do hospital. Para tratar de tal figura: o palhaço enquanto humanizador hospitalar, inicialmente é preciso elucidar o conceito de humanização hospitalar, o que contribuirá para o entendimento de alguns aspectos presentes até mesmo nas falas de alguns dos artistas-voluntários.

Existem alguns olhares distintos com relação à humanização hospitalar, esses variam desde uma concepção mais simplista por meio de um olhar caridoso, “Ser bom com aquele que sofre” (DESLANDES, 2005, p. 401), como também uma discussão que se centra em aspectos éticos e humanistas. Segundo Benevides e Passos (2005), Seoane e Fortes (2014), o tema apresenta uma complexidade que envolve os serviços da saúde e seus trabalhadores, gestores e usuários. Esse é um dos motivos pelo qual se entende a humanização enquanto “[...] processos de subjetivação que se efetiva com a alteração dos modelos de atenção e de gestão em saúde, isto é, novos sujeitos implicados em novas práticas de saúde”. (BENEVIDES; PASSOS, 2015, p. 572) Para os autores, humanização também se

trata de um processo de experiência de criação de si, de sua saúde e de modos de viver: “Por humanização entendemos, portanto, menos a retomada ou revalorização da imagem idealizada do Homem e mais a incitação a um processo de produção de novos territórios existenciais”. (BENEVIDES; PASSOS, 2015, p. 572)

Já Ferreira e Wuo (2016), que tratam especificamente do palhaço no âmbito da humanização hospitalar, destacam a cartilha criada e intitulada *HumanizaSUS: política nacional de humanização PNH* (2015), na qual consideram a humanização um meio para assumir novos olhares que prezem pela:

[...] ética de respeito ao outro, de acolhimento do desconhecido e de reconhecimento dos limites. E ainda: é no processo de formação que se podem enraizar valores e atitudes de respeito à vida humana, indispensáveis à consolidação e à sustentação de uma nova cultura de atendimento à saúde. (FERREIRA; WUO, 2016, p. 14)

Instituições da saúde (hospitais, enfermarias, ambulatórios) trazem uma definição sustentada na condição do contexto, ligada a três conceitos destacados por Wuo (2011, p. 19): “[...] esterilidade, seriedade e tristeza”. Segundo a autora, esse olhar vem sofrendo alterações com o passar do tempo. Há uma abertura para um tratamento mais humanizado, uma permissividade para que novos elementos sejam inseridos nesse espaço: lazer, artístico, recreativo e cômico. (WUO, 2011) Ainda segundo a autora, a arte da comicidade é ressignificada diante de cada contexto no qual está inserida: “Em consequência disso, o cômico começa a expandir a sua área de atuação, chegando às instituições de saúde”. (WUO, 2011, p. 19)

Diante de tais conceituações, aqui o artista-voluntário apresenta-se enquanto essa figura do humanizador frente a própria autointitulação que em muitos momentos foi suscitada por eles: “humanizadores” que acessam essas instituições de saúde com o intuito de gerar possíveis transformações.

O APAGAR AS LUZES DA RAZÃO: DESPERTAR UM OUTRO QUE HÁ EM MIM

Junto a esses artistas-voluntários iniciei o trabalho recorrendo os leitos do hospital: nossa primeira parada foi na enfermagem da pediatria, seguimos em direção ao final do corredor, e nesse ponto é interessante destacar o que o Laurel,² ao descrever e relatar a visita para mim, disse: “*da área de enfermagem a gente seguiu até o fundo do corredor onde a gente começou a visita de fato pela pediatria*”. A fala de Laurel mostra que todo caminho anterior desde o momento que saímos do vestiário não foi “de fato” parte do trabalho, entendo por sua fala que o trabalho só tem início a partir do momento em que entramos em contato com o paciente dentro do determinado leito.

Podemos olhar para essa questão de duas perspectivas distintas. A primeira diz respeito ao fato de que, para Laurel, o trabalho só ocorre em contato com um paciente, o que nos leva a pensar no propósito do trabalho do palhaço hospitalar que se sustenta com o discurso do palhaço como contribuição para com a melhora do hospitalizado. Essa ideia parece justificar o motivo da ação ocorrer apenas dentro do leito onde se encontra o paciente, ou nas palavras dos próprios voluntários “aquele que sofre”. Quando questionado sobre os motivos que o leva a desenvolver o trabalho, Laurel diz:

[...] se eu não tô fazendo alguma coisa pra outra pessoa eu não me sinto bem, acho que falta alguma coisa de mim se eu não tô ajudando o próximo, então eu preciso tá fazendo alguma coisa pra eu me sentir útil, entendeu? Para achar que o meu dever aqui está sendo feito com uma atitude boa, o meu lado humano querendo ajudar outras pessoas.

O segundo ponto é a porta. Ela dá margem para que o palhaço explore, é a entrada triunfal/bestial em que o palhaço sai do espaço do anônimo e apresenta-se ao outro passando a dar corpo, concretizando suas ações. A porta seria a cortina que separa o artista do público, ao entrar, o palhaço se apresenta naquilo que é o seu palco – o quarto, para um público que ali está – o paciente. Isso talvez tenha

2 Entrevista concedida em 2018, como parte do campo de estudo desenvolvido na cidade de Foz do Iguaçu. Todos os nomes aqui utilizados são pseudônimos a fim de homenagear nomes de palhaços mundialmente conhecidos.

podido levar Laurel a essa fala. Em certa medida, o leito assegura ao artista-voluntário um terreno possível para a realização de sua ação, um lugar já familiar ao trabalho desenvolvido. A porta pode ser uma representação do início da ação, ou melhor, da intensificação da ação, pois ali se encontra o público no qual quero/preciso me apresentar, é a partir da interação com o paciente que a ação parece fazer sentido para Laurel. Esse parece ser um ponto interessante a ser explorado, no entanto, de uma outra perspectiva a porta acaba se tornando a entrada para o palhaço, como dito anteriormente: ela se torna a cortina do palco em que o palhaço irá se apresentar e por meio dela passa a mostrar sua existência ao outro que o vê. Para isso, devemos entender o que são essas portas e que elas não são apenas para acesso aos leitos.

Em diversos momentos os artistas-voluntários conversaram entre si sobre a minha forma de atuação, e o que mais chamou a atenção deles foi justamente o fato de eu “estar ativo a todo tempo”, o que foi dito por eles como “ser palhaço a todo momento” do início ao fim do trabalho.

“Nossa, o ‘autor’ não para, o bichinho começa no vestiário e só para na hora que termina a visita, e tudo acontece leve”. (Hardy)

“Ele não deixa ninguém passá em branco, ele dá atenção pra todo mundo, até cá lixeira ele conversô”. (Otelo)

“Você viu a hora que ele tava parado em frente a câmera do corredor e começou a conversá com a câmera? Imagina a cara do vigia que tá venu”. (Carlitos)

“Brinca com todo mundo, parece tão natural e verdadeiro”. (Curly)³

Estar em jogo a todo instante e transformar o espaço é uma das necessidades emergentes para o artista que se dispõe a ser palhaço. Essa subversão torna-se necessária ao palhaço em toda sua amplitude de atuação. Ao falarmos do palhaço no hospital, essa função ganha maior intensidade no que diz respeito à responsabilidade assumida pelo artista que se coloca em jogo a fim de contribuir para a saúde de crianças e adultos hospitalizados. (WUO, 2011)

3 Transcrições das entrevistas concedidas em 2018, como parte do campo de estudo desenvolvido na cidade de Foz do Iguaçu.

No entanto, essa surpresa dos artistas-voluntários acerca de uma “atuação constante” reforça a ideia da porta como meio de mostrar sua existência para aquele que está vulnerável. Ao que parece, essa possibilidade não existia para eles, a ideia de ser palhaço para além do contato com alguém de dentro do leito pareceu algo novo. A ação comum existia centrada e diante do hospitalizado, tanto que ao sair do leito voltava-se a ser a “pessoa comum”, como se ao entrar no quarto houvesse uma suspensão da pessoa – o artista voluntário – em favor do palhaço.

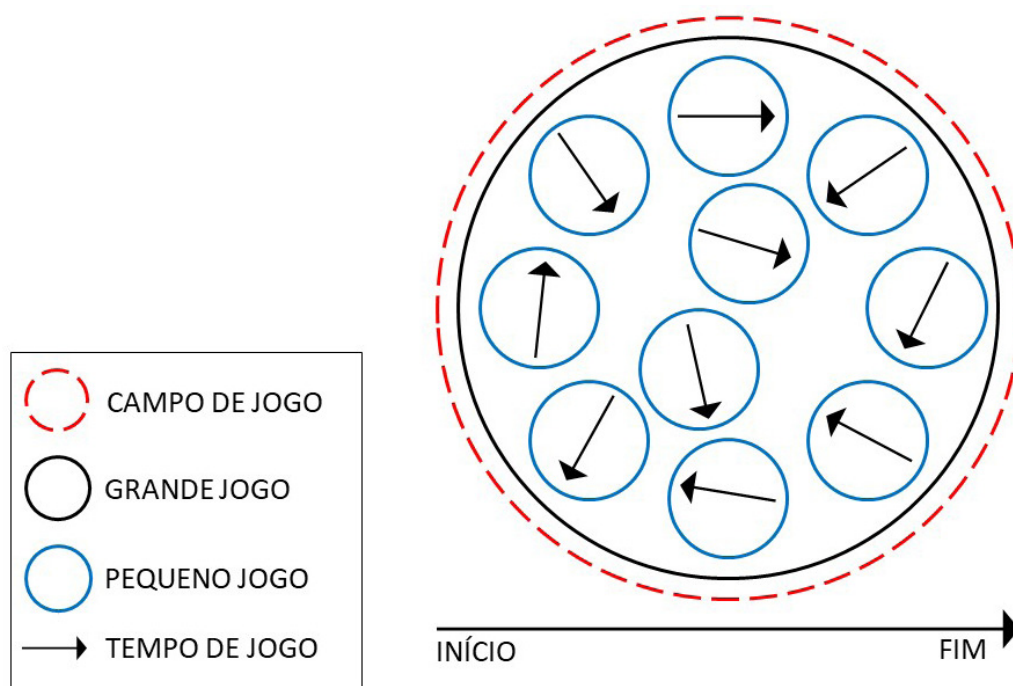
A ação constante do palhaço, de maneira aberta aos acasos provenientes dos fluxos contínuos e constantes presentes no meio, abre uma nova perspectiva para a ideia concebida com relação ao trabalho. O desconforto e a curiosidade apresentados por eles geraram também um interesse em buscar meios para que essa ação fosse contínua, o que seria muito interessante para as oficinas que se sucederam, nas quais trabalhamos justamente com essa disposição ao vazio proveniente do estar em jogo. A possibilidade dada a eles por meio desse jogo contínuo permitiria uma liberdade maior com relação às suas ações, abrindo espaço para buscarem no desconhecido novas interpretações. Essa percepção com relação ao palhaço se dá por meio da experiência, é algo individual que, antes de qualquer coisa, é necessário estar disposto a esse jogo em que se propõe e tudo o que provém dele. Na teoria do jogo encontramos aproximações com a ideia de experiência que estamos trazendo, no jogo temos jogadores, regras livremente consentidas por todos e um tempo e espaço próprio do jogo. (HUIZINGA, 2010) Todo jogador está imerso naquilo que Scaglia (2005) vai chamar de Estado de jogo, que seria uma entrega do jogador para a aquilo que é proposto em jogo, uma espécie de absorção do jogador. Sem essa entrega e disposição não há jogo para aquele jogador em específico, ele pode até estar em campo, mas não necessariamente estará jogando e aberto a todas as possibilidades presentes.

A experiência é como o Estado de jogo, uma abertura e disposição do jogador – que aqui seria o palhaço – para todos os afetos e possibilidades gerados na condição a qual se encontra – o jogo proposto. Essa entrega tornaria o jogo constante, ininterrupto, a porta a ser aberta é aquela que no início do trabalho se abriu e só será fechada no momento em que o artista-voluntário retornar ao vestiário. Para pensarmos nas ações de Laurel, que por suas palavras considero serem realizadas da porta do leito para dentro, proponho pensar que dentro desse grande

jogo (macro jogo), que é a atuação, existam pequenos novos campos de jogo (micro jogo), no qual jogos isolados e com novos jogadores ocorrem e se encerram dentro de cada leito hospitalar, sem que isso interrompa o grande jogo. Abrimos e fechamos portas sem que seja necessário fechar a primeira porta do grande jogo, tendo uma ação constante e com isso a incerteza e as possibilidades do criar e recriar a cada novo encontro.

A consequência dessa entrega ao jogo o leva a uma suspensão da vida corrente, que mesmo com esse constante abrir e fechar de portas o artista-voluntário ainda continua dentro do grande jogo. Ele não volta a vida corrente ao encerrar um pequeno jogo, pois continua dentro do jogo maior que ampara todos os demais e continua com a consciência de que o jogo criado é diferente da vida corrente.

FIGURA 1: Macro e micro jogo
Fonte: elaborado pelo autor.



Em sua maioria os artistas-voluntários traziam em suas falas a necessidade de subverter a realidade das pessoas no hospital, de fazer com que essas pudessem sentir-se mais confortáveis frente àquela realidade. Essa subversão se dá por suas ações enquanto palhaços, seja por meio do gestual, uma *gag*, piada pronta, ou outras formas que acharem pertinentes. O que não muda é a sua disposição em desenvolver a ação, os artistas-voluntários enquanto palhaços, se colocam

à disposição do jogo e tudo aquilo que o compõe interna e externamente, erros, acertos e toda sua incerteza, para fazer com que essa subversão ocorra (mesmo que sem a dimensão disso) e que a pessoa hospitalizada se envolva nesse jogo proposto. Os artistas-voluntários são como o Ser do jogo,⁴ mas nesse caso, mais do que envolver novas pessoas no jogo, o que importa a eles é a realidade a ser superada pela pessoa hospitalizada por meio do jogo, o que possibilita uma realidade que supere a vida corrente do leito hospitalar.

A noção de palhaço para mim enquanto artista que atua profissionalmente e que naquele momento também se assumia enquanto pesquisador e para eles artistas-voluntários tinha duas perspectivas distintas. A questão central é que enquanto Ser do jogo, minha forma de atrair jogadores era diferente da deles que assumiam o palhaço como um facilitador para realização de suas ações, mas que também estavam abertos, suscetíveis, permissíveis aos afetos, contudo, com uma forma de ação diferente. O que não muda é que tanto eu quanto eles estávamos tentando nos dispor ao jogo e como consequência, à todas as possibilidades que acompanhavam essa disposição – insegurança, incerteza, desapego da linha segura da ação, o que nos colocou como um sujeito da experiência a compor o território de passagem, dispostos a afetar e sermos afetados pelos estímulos internos e externos que de alguma forma nos deixaram marcas, nos modificaram. (LARROSA, 2017b)

4 O Ser do jogo é aquele que atrai e envolve novos jogadores ao jogo e faz com que aqueles que o experienciam provem de uma realidade que os supere. (GADAMER, 2015)



ESTAR POR INTEIRO

O palhaço se assemelha a um jogador das incertezas, aquele que acessa as decadências e que no vazio se apropria dos acasos e se abre aos fracassos, derrotas, vitórias, medos, prazeres e tudo o que o afete. Não há nada mais desestabilizador para indivíduos criados em uma ordem do que estarem frente a incertezas. Talvez por isso ser palhaço para muitos seja um exercício complexo e desafiador, se deparar com as incertezas é uma forma de estremecer a si mesmo e estar suscetível aos fracassos, ao riso. O riso torna-se uma forma de destruir as certezas que enclausuram o pensamento, uma certeza de

si mesmo, e somente na destruição dela é que encontramos a possibilidade do *devenir*. O riso abre essa possibilidade de irmos para além desse pensamento consolidado. (LARROSA, 2017a)

Aquilo que não está previsível gera incômodos, já não nos sentimos seguros por não termos à nossa frente aquilo que conhecemos e está planejado. Assim, qualquer coisa que esteja para além de nosso domínio acaba por gerar insegurança, medo e nos impede de ir adiante. “O artista que experimenta age no escuro, esboçando mapas para um território de existência ainda não comprovada e que não se garante se emerge do mapa ora esboçado. Experimentação significa admissão de riscos [...]”. (BAUMAN, 1998, p. 138) O *clown* está nessa insegurança, nessa relação criada com seu público “É neste espaço do ‘não-sei’, onde todas as possibilidades estão abertas, que o clown vive e acontece”. (PUCCETTI, 2012, p. 89) A iniciação ao *clown* contribui para esse processo de busca, torna possível que o indivíduo acesse a um outro olhar com relação a si mesmo e a tudo que o cerca, inacessível em outros momentos. Aquele que se propõe a estudar o palhaço se depara com um universo outrora desconhecido, é um buscar para além da certeza e daquilo que está claro aos olhos, um apagar das luzes e um colocar-se no infinito de possibilidades. Uma oficina de palhaço deve proporcionar que o participante esteja diante dessas incertezas, inseguranças e constrangimentos, assim apresenta-se ao público confrontando seus próprios ridículos e permitindo-se a uma autoderrisão. (BURNIER, 2009)

Os processos de iniciação na palhaçaria tentam tensionar, gerar uma abertura para a experiência e um mergulhar na subjetividade. Assim, o processo de imersão acaba sendo uma relação conflituosa, desestabilizando as certezas, pois se busca no mais secreto íntimo, aquilo que incomoda, que não é aceito socialmente e que pode vir a ser transformado. Para Wuo (2011), esse processo é também doloroso, coloca o artista de frente consigo mesmo, um desnudar-se e um romper-se com as estruturas estabelecidas e representacionais.

Somos um corpo vivo, não estamos inertes ou caminhando pelas linhas predefinidas, a vida não se inicia ou encerra de maneira linear, são caminhos diversos a serem explorados e que se dão pelos constantes encontros e desencontros, pelas externalidades, é um desvelamento das estruturas rígidas que sustentamos

sobre a vida própria. (INGOLD, 2015) Deslocamentos geram desconfortos, pois desestabilizam as certezas, as linhas territoriais que nos mantêm seguros, no entanto, esse movimento torna possível os aspectos criativos que nos levam a um estado de artista. Diante das certezas só caminharíamos pelas linhas pre-estabelecidas em um pensamento sistemático que despreza qualquer forma de vida que esteja para além da vida ordenada. (HARA, 2017) O trajeto para reconhecer-se passa pela necessidade de transgredir ao consolidado/fechado a ponto de ser impenetrável. O corpo mecanizado deve ser destituído, voltar a sua condição de homem afetado e vivo diante dos estímulos externos que o movem, das experiências que o afetam.

Um dos pontos de maior importância na oficina foi a adequação para a criação de um novo jogo que pudesse gerar deslocamentos, inseguranças, colocando os artistas em um espaço vazio. Esse novo jogo se deu com base nas necessidades manifestadas pelos artistas-voluntários que após saírem de cada um dos leitos do hospital destacaram haver um “desligamento do palhaço”, retomando a ação apenas ao entrarem em um novo leito em contato com outro paciente. Essa fala acompanhava certo incômodo e um desejo de tornar a ação constante, o que seria possível diante de uma permissividade dos artistas-voluntários com o mundo circundante. A oficina inicialmente estava fechada com todos os jogos já predefinidos, materiais organizados, mas não havia como deixar com que essa questão passasse sem ser abordada. E assim, frente a esse movimento gerado pela fala dos artistas-voluntários no campo e pelo arcabouço teórico que sustenta esse trabalho, um novo jogo surgiu.



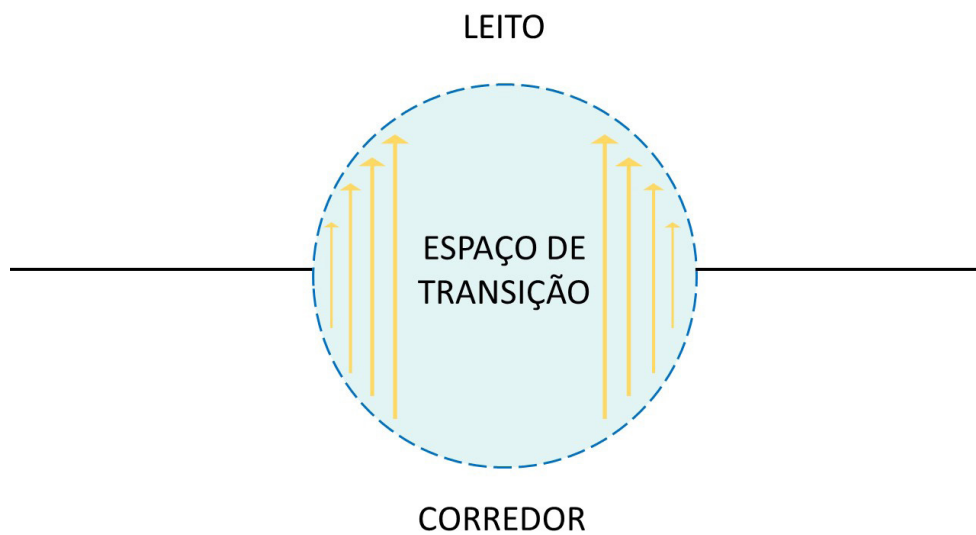
FIGURA 2: Jogos aplicados para os artistas no campo
Fonte: acervo do autor (2018).

Colocar os artistas-voluntários em meio aquilo que não está claro aos olhos, que não dá segurança, tornando isso um jogo entre o palhaço, a porta e aquele que está no leito, mostrou-se uma forma de tensionar a criatividade frente ao vazio, ao desconhecido, aquilo que não está dado. Ao se preparar para entrar no leito hospitalar temos três elementos fundamentais: o palhaço, a porta e aqueles que se encontram dentro do leito. A porta para o palhaço é o início da ação em cada pequeno jogo (Figura 1), é o palco no qual o artista irá se apresentar e mostrar sua existência para aquele que ali está. Emprestando a essa troca a ser gerada, o artista não sabe quem ou o que está da porta para dentro ou qual será a reação daquelas pessoas, é uma abertura total do artista a experiência, já para o paciente, a porta torna-se uma expectativa constante, é por ela que passam os profissionais da saúde, os responsáveis pela limpeza, sua alta ou permanência no hospital, visitas, laudos médicos etc., coisas positivas e negativas transitam por ela a todo instante, e se aberta torna-se uma janela para o corredor.

A união desses três elementos leva a surpresa ao paciente e a concretização da ação para o palhaço: a porta torna-se então uma ferramenta interessante para o jogo, esse espaço de transição entre o ambiente externo e interno é decisivo para que o jogo proposto seja capaz de envolver aqueles que se encontram no leito. Se o palhaço se apropriar desses elementos e souber utilizá-los poderá criar ótimas possibilidades de jogo, tendo em suas mãos: a expectativa do que irá passar por aquela porta, a surpresa de algo inusitado e que está para além do esperado, tanto para aqueles que estão dentro do leito como para o próprio palhaço.

Com isso, o jogo proposto teve por base esses elementos que foram destacados, sendo adaptado ao espaço de realização da oficina. O jogo se sustentava em entender o que esse espaço de transição possibilita ao palhaço, colocando o artista em um espaço vazio tanto dos gestos como do pensar. Para que fique mais claro, irei descrever a maneira com que o jogo foi conduzido.

FIGURA 3: O espaço de transição para o palhaço
Fonte: elaborado pelo autor.



O JOGO DA TRANSIÇÃO

Espaço físico: o jogo ocorreu em um salão fechado, havia uma cortina que separava o bastidor do público presente na oficina, a cortina permanecia entreaberta com o espaço que representava a largura de uma porta.

Composição: dois ou três palhaços.

Regras: a ação dos artistas deveria ser iniciada ainda nos bastidores, os artistas só poderiam se relacionar entre eles, não sendo permitido interação e participação com/do público presente na oficina; a cortina não poderia ser deslocada (aberta ou fechada) por eles, o artista que iniciasse a ação se dirigindo diretamente ao palco sem respeitar esse espaço de transição deveria voltar atrás da cortina e começar uma nova ação diferente da anterior; as ações não podiam ser combinadas tendo de ser improvisadas, caso fosse percebido algo preestabelecido os artistas deveriam retornar à cortina e iniciar uma nova ação.

Características: a dupla ou trio de artistas-voluntários deveria se direcionar para trás da cortina, colocar seu nariz e chapéu e permanecer em silêncio, preparando-se para ação. Enquanto mediador, segurava em minhas mãos um pandeiro que no decorrer da oficina foi o condutor do tempo, ritmo e entrada e saída como nas campainhas do teatro, três batidas soavam anunciando o início do espetáculo.

Ao iniciar a ação, uma parte dela deveria acontecer nos bastidores, uma grande parcela nesse espaço de transição e apenas uma pequena parte em frente ao palco. É como se 30% da ação ocorresse atrás da cortina, 60% nesse espaço de transição e apenas 10% frente ao público. Com isso estaríamos tentando tensionar esse exercício do criar por meio da transição, visto que essa ação é algo rápido, em que ao artista aparece para o público da oficina e dentro de instantes a ação se encerra. Quando os artistas-voluntários assumiam a frente do palco eu batia no pandeiro como sinal para que retornassem atrás da cortina e no mesmo instante iniciassem uma nova ação, seguindo as mesmas regras do jogo. Isso se repetiu diversas vezes até que o artista-voluntário não conseguisse mais pensar no que fazer, um exercício que exigia que a ação fosse tomada no impulso, no improvisado com a incerteza e o vazio, sem a pretensão de dominá-la.

Nesse jogo, a proposta foi tirar o artista-voluntário do automatismo da ação e o colocar frente ao fracasso e ao vazio do não planejar o que fazer. Esse exercício ininterrupto do artista-voluntário o colocava para além da certeza e sucesso da ação, era uma disposição ao que estava por vir, sem que esse vir pudesse ser previsto, domesticado, ou permanecesse dentro da fronteira que o desse segurança. Isso também vale para mim enquanto mediador, o jogo foi criado mediante todas as observações feitas, e pude idealizar o que queria com ele, sabia as contribuições que ele poderia vir a dar aos artistas-voluntários. Contudo, não tinha domínio do caminho que seria percorrido pelo jogo, assim como das respostas obtidas nas ações de cada um, e se contribuiriam para o processo individual de cada artista-voluntário.

O jogo de fato colocou os artistas-voluntários em uma condição de vazio, todo repertório anterior que pudesse vir a ser utilizado por eles foi esgotado, as únicas coisas a serem usadas por eles e que estavam dispostas no espaço eram seus próprios corpos, de seus parceiros e a transição a ser feita com todos os

elementos que a compunham. Icle (2010, p. 78) tem uma definição semelhante ao que estou chamando de vazio, o autor denomina como inimaginável, que também gera uma certa “eliminação das possibilidades habituais ou já organizadas”, em que ao artista tentar usar de recursos cênicos já existentes e fracassar, a reação das pessoas presentes (professor e público) gera um desequilíbrio, fazendo com que o ator construa algo novo que seja capaz de superar as dificuldades, gerando algo inimaginável e não previsto. (ICLE, 2010)

Inicialmente os artistas-voluntários se sentiram desconfortáveis com o jogo, pois parecia que nada acontecia. Como fazer sem que se tenha objetos a serem utilizados ou sem ter algo preestabelecido? Alguns permaneceram parados atrás da cortina sem nem ao menos passar de um lado a outro, outros manifestaram seu desconforto e justificaram dizendo não saber o que fazer. O possível repertório cômico foi esvaziado e com isso o compromisso involuntário assumido com o riso parecia se tornar uma cobrança, tanto para eles como para os participantes quanto para mim como mediador, pois o silêncio e a fala “não sei o que fazer” parecia nos apresentar o fracasso e a ineficácia do jogo.

No entanto, o jogo não tinha um compromisso com o fazer rir, não havia certo ou errado. Como já descrito, o objetivo era respeitar o espaço de transição proposto, sendo que nesse processo poderia ser feito aquilo que eles bem entendessem desde que as regras do jogo fossem respeitadas. Não foi pedido para que os artistas-voluntários fizessem o público rir ou para que os mantivessem entretidos na ação, nesse momento não nos importava o público ou sua reação, mas não posso negar que talvez a junção entre a demasiada psicologização da ação por parte do artista-voluntário e a falta de uma manifestação de riso do público intensificasse ainda mais essa estagnação temerosa do não saber o que fazer. Essa cobrança com relação ao fazer rir talvez se desse pela necessidade de subverter a realidade, conseguir cooptar o público a seu jogo, o que acabava por se tornar um bloqueio e impedia que os artistas-voluntários entrassem em Estado de jogo.

CONSIDERE AÇÕES

Existem excessos na sociedade contemporânea, uma necessidade constante de respostas rápidas, de ser criativo. Nossos modos de pensar e viver domesticam nossas ações – tempo e movimento, distancia nosso prazer da experimentação criadora, passamos a pensar na criação como meros símbolos misturados, no qual embaralhamos, mudamos sua sequência e acreditamos criar o novo. (FUGANTI, 2007) Pode parecer estranho, mas isso tudo faz parte do palhaço, no entanto, por uma outra lógica de ação que inicialmente exige um preparo e um entendimento. Isso se dá na medida em que o artista se desprende das certezas que são regidas pela lógica social, se permitindo aos acasos e aquilo que se torna fuga da racionalização. É preciso parar de psicologizar o criar, abrir espaço aos estímulos externos que diretamente provocam o palhaço e o colocam em movimento, um deslocamento que leva o artista ao criar, que dilata a sua sensibilidade.

Essa pausa e abandono da razão poderia colocar o artista-voluntário de maneira despreziosa na ação, seguindo apenas a lógica estabelecida pelo jogo e os estímulos internos e externos, sem que seja necessário se pensar em um fim nem objetificar a ação, afinal, se o jogo tem fim em si mesmo (CAILLOIS, 2017), assim como o criar do artista também. Talvez isso não tivesse ficado muito claro no jogo, assim coloquei novamente aos artistas a sua não obrigação em tornar aquilo um esquete cênico, que não era para idealizarem aquele espaço como o leito do hospital, mas para entenderem a lógica interna do jogo e serem fiéis às regras, sem que fosse necessário tensionar a comicidade, mas que permitissem se colocar em jogo. Com isso, os artistas-voluntários passaram a se colocar em ação nesse processo de transição. Algumas tentativas frustradas, piadas forçadas, os clássicos tropeços no nada, mas quando alguns se colocavam sem que tivessem a pretensão de fazer rir os risos começaram a surgir, sendo uma surpresa para os próprios jogadores que estavam no palco. Um dos artistas-voluntários destacou isso em sua fala:

Eu tentei várias vezes pensá em algo pra fazê as pessoas rirem, num deu certo, né!, Quando eu entrei e num pensei em nada, eu fiz. Eu num pensei em nada mesmo, quem vê pensa até que fiz de propósito, né! Mas não foi,

até eu fiquei surpresa, acho que sô tonta normalmente!. Vô te dizê que desse jeito que fiz no exercício foi mais gostoso pra mim do que quando eu fiquei pensano e sofreno com o quê fazê, me senti mais eu. (Otelo)⁵

As ações só passarão a ser concretizadas quando houver um desprendimento da representação do “fazer rir”, o cômico faz parte do próprio artista que ali se coloca em condição humana e transparente: “[...] as coisas engraçadas são parte dele e de suas atitudes; ele não faz de conta, não engana, pois leva tudo a sério, faz tudo de forma engraçada e inusitada”. (WUO, 2011, p. 28) Com a fala da Otelo, parece interessante pensarmos na surpresa gerada a ela pela sua própria ação que reverberou ao público como riso e, segundo ela, fez com que sentisse mais prazer naquilo que estava fazendo.

Berger (2017) constrói um diálogo que contribui para entendermos alguns aspectos do riso segundo alguns conceitos concebidos ao longo da história: na ideia de Kant, a contradição ou mudança repentina de uma situação, como uma espera ou expectativa que inesperadamente não ocorria, levava ao riso. Para Berger, Richter contrapõe essa concepção e considera que o inverso também leva ao riso, quando sem nenhuma expectativa algo se cria de maneira repentina, gerando surpresa. Essas afirmações corroboram para a sustentação teórica do jogo, e até mesmo com a fala da Otelo. Na oficina, as duas situações ocorriam, o riso que surgia pelo fracasso e o riso que surgia por uma situação ocasional, e para complementarmos podemos seguir no diálogo da construção de Berger (2017), ao afirmar que, em Hutcheson, quando há uma situação de incongruência o riso surgirá como uma espécie de resposta; o que de maneira semelhante o autor vai nos chamar atenção para Descartes, considerando que o riso decorra de um choque, uma interrupção brusca.

Ao que parece, essa construção feita por Berger pode ser vista no caso da Otelo, o riso surgiu por meio de uma ação despretensiosa e foi responsável por mostrar a ela que existia um outro caminho possível para além do preestabelecido por ela anteriormente, o acaso também tinha suas possibilidades. Esse caminho veio como uma forma de romper com as certezas que guiavam suas ações, é interessante nos debruçarmos no riso como uma forma de desestabilizar as certezas (LARROSA, 2017a), que vêm devido a uma maneira de correção para os

5 Entrevista concedida em 2018, como parte do campo de estudo desenvolvido na cidade de Foz do Iguaçu.

indivíduos se adequarem às normas. O palhaço, ao se colocar em jogo, assume essa condição de sujeito vulnerável, que aceita e permite ser interpelado pelo riso corretivo da sociedade ordenada que busca colocar o sujeito nas linhas do comum, mas como dito por Lecoq (2010, p.220), isso não deve ser algo que seja doloroso ao artista. “O público não caçoa diretamente dele; sente-se superior e ri, o que é completamente diferente”. Nesse riso permissivo por parte do público, o *clown* transforma os erros em acertos, em expressões criativas, nas quais o próprio público se identifica e visualiza em si. (WUO, 2019)

Como já foi descrito, esse jogo se originou por intermédio da união dos elementos observados, diversos jogos foram aplicados, todos que já estavam preestabelecidos. Todavia, o jogo que surgiu ao acaso, criado e proporcionado pela experiência no campo, foi um dos que mais contribuiu para o processo de imersão. A proposta com ele era poder proporcionar esse outro olhar para as ações do campo por meio do jogo, dando condições de nos colocarmos em jogo criando uma reflexão com relação ao trabalho desenvolvido e aquele idealizado por nós (ministrante e artista-voluntário), para que pudéssemos nos perder nas diversas possibilidades de ação proporcionadas pelo palhaço. O campo gerou um movimento de reconhecimento próprio, portanto, foi também um tensionar para comigo mesmo enquanto artista e pesquisador. Esses olhares tensionados foram capazes de criar novos movimentos do pensar e do agir, de maneira a gerar possíveis ressignificações.

Assim, diante da proposta, tivemos esses estranhamentos decorrentes das incertezas do jogo, fazendo com que os artistas abrissem espaço para novas potencialidades presente no corpo e no pensamento, sendo alcançadas diante desse abandono da certeza. Os artistas, por meio desse deslocamento perspectivo, romperam com o gesto mecânico e previsível, entendendo a necessidade de deixar que o jogo fosse fluído e dialogasse com suas ações. O jogo então deixa de ser o fim, passa a se construir e ressignificar a cada novo encontro, possibilitando sempre novas aberturas para o criar.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BENEVIDES, R.; PASSOS, E. A humanização como dimensão pública das políticas de saúde. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 561-571, 2005.
- BERGER, P. *O riso redentor: a dimensão cômica da experiência humana*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo de Técnico da Política Nacional de Humanização. *HumanizaSUS: política nacional de humanização PNH*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2015.
- BURNIER, L. *A arte de ator: da técnica à representação*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2009.
- CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011. v.1.
- DESLANDES, S. O projeto ético-político da humanização: conceitos, métodos e identidade. *Interface: comunicação, saúde, educação*, Botucatu, v. 9, n. 17, p.389-406, 2005.
- DORNELES, J. *Clown, o avesso de si: uma análise do clownesco na pós modernidade*. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- FERREIRA, F.; WUO, A. *Pedagogia palhacesca: uma poética de atravessamentos, transgressões e comicidade na escola básica*. 2016. Dissertação (Mestrado profissional em Artes) – Instituto de artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.
- FUGANTI, L. Corpo em devir. *Revista Sala Preta*, São Paulo, p. 67-76, 2007.
- GADAMER, H.-G. *Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC Ed., 2013.
- GUBER, R. *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2001.
- HARA, T. *Saber noturno: uma antologia de vidas errantes*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2017.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- ICLE, G. *O ator como xamã: configurações da consciência no sujeito extracotidiano*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- INGOLD, T. *Estar vivo: ensaio sobre movimento, conhecimento e descrição*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- KASPER, K. Experimentar, devir, contagiar: o que pode um corpo? *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 199-213, set./dez. 2009.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas*. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017a.
- LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017b.

- LECOQ, J. *O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral*. São Paulo: Ed. SENAC, 2010.
- MATRACA, M. Dialogia do riso: um novo conceito que introduz alegria para a promoção da saúde apoiando-se no diálogo, no riso, na alegria e na arte da palhaçaria. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 10, p.4127-4138, 2011.
- MASETTI, M. Doutores da ética da alegria. *Interface: comunicação, saúde, educação*, Botucatu, v. 9, n. 17, p. 453-458, 2005.
- NIETZSCHE, F. *Assim falava Zaratrusta: um livro para todos e para ninguém*. 3. ed. São Paulo: Ed. Escala, 2008.
- PUCETTI, R. O clown através da máscara: uma descrição metodológica. *Revista do LUME*, Campinas, p. 83-93, 2012.
- SCAGLIA, A. Jogo: sistema complexo. In: VENÂNCIO, S.; FREIRE, J. (org.). *O jogo dentro e fora da escola*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 37-70
- SEOANE, A.; FORTES, P. Percepção de médicos e enfermeiros de unidades de assistência médica ambulatorial sobre humanização nos serviços de saúde. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 1408-1416, 2014.
- WUO, A. *Aprendiz de clown: abordagem processológica para iniciação à comicidade*. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.
- WUO, A. *O clown visitador: comicidade, arte e lazer para crianças hospitalizadas*. Uberlândia: EdUFU, 2011.
- ZAMBONI, S. *A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

LUÍS BRUNO DE GODOY: é doutorando em Educação Física e Sociedade pela Faculdade de Educação Física (FEF) da Unicamp Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

ROBERTO DONATO DA SILVA JUNIOR: é professor Doutor do Núcleo Geral Comum (NGC), do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA) e do doutorado em Ambiente e Sociedade do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

PETER ALEXANDER BLEINROTH SCHULZ: é professor doutor do Núcleo Básico Comum da FCA e do curso de Mestrado Interdisciplinar de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.



PERSONA

A DANÇA EXPANDIDA DE LIA RODRIGUES: UMA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E POLÍTICA NA FAVELA MARÉ

*LIA RODRIGUES' EXPANDED DANCE: AN ARTISTIC
AND POLITICAL EXPERIENCE IN THE MARÉ FAVELA*

*LA DANZA EXPANDIDA DE LIA
RODRIGUES: UNA EXPERIENCIA ARTÍSTICA
Y POLÍTICA EN LA FAVELA MARÉ*

ANA KIFFER

ADRIANA PAVLOVA

KIFFER, Ana; PAVLOVA, Adriana.

A dança expandida de Lia Rodrigues: uma experiência artística e política na favela Maré.

Repertório, Salvador, ano 23, n. 35, p. **185-207**, 2020.2

DOI: <https://doi.org/10.9771/rv1i34.36834>

RESUMO

Este artigo apresenta a trajetória da coreógrafa Lia Rodrigues (1956-), mostrando como a artista buscou alargar suas possibilidades de agir no mundo, para além da criação coreográfica. Lia é apresentada como porta-voz da classe da dança no Rio de Janeiro nos anos 1990, criadora do Festival Panorama e artista de projeção internacional. Revela ainda o início de sua companhia e a chegada, em 2004, para a residência na favela da Maré, Zona Norte do Rio de Janeiro, onde desde então passou a conceber seus trabalhos, num projeto coreopolítico que envolveu a abertura do Centro de Artes da Maré (2009) e da Escola Livre de Dança da Maré (2011). Elenca ainda as criações nos 30 anos da companhia, assinalando o diálogo de sua dança com literatura, performance e artes plásticas.

PALAVRAS-CHAVE:

Dança. Favela. Política.
Corpo. Arte.

ABSTRACT

This article presents the trajectory of the choreographer Lia Rodrigues (1956-), showing how the artist sought to broaden her possibilities of acting in the world, beyond choreographic creation. Lia is presented as a spokesperson for the dance class in Rio de Janeiro in the 1990s, creator of the Panorama Festival and an artist of international reach. She also reveals the beginning of her company and the beginning, in 2004, of the residence in the favela of Maré, North Zone of Rio de Janeiro, where she conceives her works since then, in a coreopolitical project that included the opening of the Centro de Artes da Maré (2009) and the Escola Livre de Dança da Maré (2011). It also lists her creations in the company's 30 years, marking the dialogue between her dance and literature, performance and plastic arts.

KEYWORDS:

*Dance. Favela. Politics.
Body. Art.*

RESUMEN

Este artículo presenta la trayectoria de la coreógrafa Lia Rodrigues (1956-), mostrando cómo la artista buscó ampliar sus posibilidades de actuación en el mundo, más allá de la creación coreográfica. Lia se presenta como portavoz de la clase de danza de Río de Janeiro en los años 90, creadora del Festival Panorama y artista de proyección internacional. Revela también el inicio de su compañía y la llegada, en 2004, a su residencia en la favela de Maré, Zona Norte de Río de Janeiro, donde desde entonces comenzó a concebir sus obras, en un proyecto coreopolítico que implicó la apertura del Centro de Artes da Maré (2009) y de la Escola Livre de Dança da Maré (2011). También enumera sus creaciones durante los 30 años de la compañía, marcando el diálogo entre su danza y la literatura y la performance y las artes plásticas.

PALABRAS CLAVE:

*Danza. Favela. Política.
Cuerpo. Arte.*



PONTES DA MARÉ PARA O MUNDO

“É PRECISO ESTAR atentos e fortes.” Foi assim, citando um trecho da canção *Divino Maravilhoso*, de Caetano Veloso, que a coreógrafa Lia Rodrigues finalizou uma entrevista à Radio France International (RFI) em julho de 2020,¹ por ocasião do prêmio de Personalidade Coreográfica do Ano do Sindicato Profissional de Críticos de Teatro, Dança e Música da França que recebeu em meio à pandemia de Covid-19. A citação poderia ser um lema da vida e da obra desta criadora, cuja trajetória é marcada por uma arte ativista, engajada, em que a ideia de arte política se materializa perfeitamente dentro e fora dos palcos.

Em 2020, a *Lia Rodrigues Companhia de Danças* completa 30 anos existência. Desses, os últimos 16 foram passados no Complexo de Favelas da Maré,² na zona periférica do Rio de Janeiro, para onde o grupo se mudou para uma residência (na época, chamada pela coreógrafa de “residência-resistência”) e, desde então, ajudou a fundar o Centro de Artes da Maré (2009) e a Escola Livre de Dança da Maré (2011), ambos frutos da parceria com a Redes de Desenvolvimento da Maré.³ Foi ali que, a partir de 2004, Lia Rodrigues, bailarinos e a dramaturgista Sílvia Soter criaram todos os trabalhos da companhia, fizeram estreias, pesquisas e receberam visitas de diferentes partes do mundo. E, sobretudo, foram penetrando mais profundamente nas complexas questões e camadas da vida numa favela, construindo pontes dali para o mundo.

1 Ver: https://www.rfi.fr/br/cultura/20200717-core%C3%B3grafa-lia-rodrigues-dedica-pr%C3%A0-amio-franc%C3%A0s-aos-artistas-brasileiros-que-est%C3%A3o-sendo-atacados?fbclid=IwAR-2E7WKIFpbmfPI5s-CECHsN-xA5ozmYjvxYSA_TrivMuvfsJafAYvKcAxMI.

2 “A Maré é um conjunto de 16 favelas onde habitam cerca de 140 mil pessoas, distribuídas ao longo do trecho que vai do Caju até Ramos, pela Avenida Brasil, via de circulação que une o Centro e as áreas periféricas da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro”. (SILVA, 2012, p.61)

3 Ver: <https://www.redesdamare.org.br/>.

Lia Rodrigues é hoje uma artista internacional, de reconhecimento internacional, -⁴cujá companhia sobrevive às custas de parceiros de fora do país.⁵ Atualmente, a companhia é uma das cinco residentes no único teatro nacional de dança da França, o Théâtre de Chaillot, em Paris, além ser residente no Le Centquatre, centro cultural de programação contemporânea da capital francesa. Foi em Chaillot, em novembro de 2018, que *Fúria*, trabalho mais recente, fez a estreia mundial, depois de oito meses de ensaios na Maré. *Fúria* é, ao nosso ver, uma obra-resumo da história de Lia Rodrigues como artista contemporânea, na qual apresenta, com ainda mais profundidade e intensidade, os temas que percorre há cerca de duas décadas. As perguntas persistentes e antigas, aquelas que sobrevivem mesmo sem respostas, voltam nesse trabalho que busca abordar o ser e o estar no mundo, as dores do viver, a violência que cerca os nossos corpos, mas também a poesia possível em meio ao caos e as formas de resistir dançando.

A própria coreógrafa declarou que *Fúria* é “um trabalho ecológico, autoantropofágico, porque une todas as outras criações nele” (PERNICIOTTI, 2019), corroborando a nossa hipótese de leitura. *Fúria* é o nono trabalho depois da chegada à Maré, que desdobra, desenvolve e abre a experiência coreopolítica (LEPECKI, 2012), traçando e tramando uma política do chão, cuja base encontra-se nos laços profundos entre o movimento, o corpo e o lugar. Desde o início de sua trajetória, Lia Rodrigues busca alargar suas possibilidades de agir no mundo, para além da criação coreográfica, interrogando-se sobre o chão em que quer dançar. Uma inquietação que marca sua obra. O chão da Maré advém, desse modo, território estético e político entre as suas criações.

Lia Rodrigues e seus bailarinos chegaram à Maré depois de muitas conversas e negociações com representantes da ONG Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré – Ceasm,⁶ num projeto de residência intermediado por Sílvia Soter, que, em 2004, coordenava a então Escola de Dança da Maré e, desde 2002, era a dramaturgista dos espetáculos da companhia. O processo de aproximação começou em 2003, com o Corpo de Dança da Maré.⁷ Lia foi convidada por Sílvia a contribuir para a continuidade do projeto e optou por oferecer aulas de dança para o grupo. Em seguida, a companhia se transferiu para a Maré.

4 Aqui não se trata de desmerecimento aos criadores e às companhias brasileiras que não têm essa oportunidade internacional, e sim um dado concreto sobre o trabalho de Lia Rodrigues.

5 Desde 2016, a companhia não tem financiamento público ou privado no Brasil, sobrevivendo graças a parcerias com produtores europeus e aos cachês de suas apresentações, a maioria fora do país.

6 Em 2007, a diretoria do Ceasm se dividiu, nascendo a Redes de Desenvolvimento da Maré.

7 “Nos anos de 2000, 2001 e 2002, o coreógrafo Ivaldo Bertazzo esteve associado ao Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré [...] A parceria entre o professor e o Ceasm deu origem a três espetáculos dirigidos e coreografados por Bertazzo, os quais contaram com a participação de até 66 crianças e jovens da Maré [...] o Corpo de Dança da Maré – além de músicos, atores e bailarinos profissionais: *Mãe Gentil* (2000), *Folias Guanabaras* (2001) e *Dança das marés* (2002)”. (SOTER, 2007, p. 31) Foram espetáculos grandiosos, com verba da Petrobras. Com o fim do financiamento em 2003, o grupo ficou alguns meses sem rumo até a criação da Escola de Dança da Maré, em 2004.

O grupo se estabeleceu na Casa de Cultura da Maré, primeiro palco para artes na história do complexo de favelas, contando com uma programação de espetáculos a partir de 2004. A inauguração da Lona Cultural Herbert Vianna aconteceria no ano seguinte, em maio de 2005. Esse projeto da Prefeitura do Rio de Janeiro oferecendo programação cultural variada passou a ser gerido pela Redes da Maré em 2009.

Lia assumiu o espaço da Casa de Cultura da Maré como palco e local de ensaios de sua companhia, investindo em reformas estruturais, como melhorias no chão, no teto, no banheiro. Além da intermediação de Sílvia, a parceria do Ceasm com a companhia teve, desde o seu início, o fundamental aval de Eliana Sousa Silva, personagem importante da luta pela cidadania na Maré, uma das fundadoras do Ceasm e da Redes, da qual é uma das diretoras.



HISTÓRICO DA COMPANHIA

Foi no Rio de Janeiro, em 1990, que Lia Rodrigues fundou seu grupo. Antes disso, sua história profissional se dividiu entre São Paulo e França. Na capital paulista, formou-se em dança clássica na Escola de Bailados Nice Leite, foi uma das fundadoras do Grupo Endança e estudou História na Universidade de São Paulo (USP) até o último ano da graduação, mas não concluiu o curso. Foi ali que, em 1980, Lia assistiu à primeira turnê da coreógrafa alemã Pina Bausch, no país, com peças emblemáticas do repertório do grupo de Wuppertal – *A Sagração da Primavera* (1975) e *Café Müller* (1978) – e participou de um *workshop* com a própria Pina. Lia contou, numa entrevista, em 1999,⁸ que aquela experiência mudou sua maneira de ver dança e empurrou-a para a aventura na Europa.

8 Entrevista concedida a Adriana Pavlova.

Em 1980, Lia chegou à França e, em seguida, passou a integrar a companhia de Maguy Marin, onde permaneceu por dois anos, tendo participado da criação de *May B* (1981), obra-prima da coreógrafa francesa, referência de toda uma geração de artistas dentro e fora da Europa. Maguy foi e continua sendo grande amiga e

influência artística de Lia. Um diálogo estético cuja força está à mostra nos primeiros trabalhos da coreógrafa brasileira, como *Ma* e *Folia*, dos anos 1990, e que se seguiu nas décadas seguintes também no plano político.⁹ Maguy foi diretora do Centre Chorégraphique National de Créteil, subúrbio de Paris, e fundou um outro CCN em Rillieux-la-Pape, na periferia de Lyon, ambas regiões marcadas por desigualdades sociais, incluindo conflitos religiosos, e realizou, nos dois lugares, um trabalho artístico e socialmente engajado com a população local. Projetos similares ao de Lia na Maré.

Em 1982, Lia Rodrigues desembarcou no Rio de Janeiro, onde logo fez uma parceria com o coreógrafo João Saldanha e participou de outros projetos antes de formar a sua companhia. Em 1991, apresentou sua primeira criação para o grupo, *Gineceu*. Em seguida, vieram *Ma* (1993), na qual a coreógrafa mergulhava no universo da maternidade (seus três filhos já tinham nascido), *Folia* (1996) e *Folia 2* (1998), cujas movimentações nasceram de pesquisas sobre as viagens do escritor Mário de Andrade pelo Brasil, fruto de um estudo financiado pela Bolsa Vitae. O interesse por Mário de Andrade – que até hoje é uma referência nos trabalhos da artista – se consolidou com dois grandes projetos sobre o escritor. Em 1998, a artista concebeu com a jornalista Anabela Paiva *Caixa de Folia*, no Museu da República/RJ, com exposição, espetáculos, palestras e filmes sobre Mário. No ano seguinte, idealizou, em parceria com o Sesc-SP, o projeto *Coração dos Outros*, *Saravá Mário de Andrade*, com exposição e circulação de espetáculos em 69 cidades de São Paulo.

Membro de uma geração de criadores cujo trabalho é marcado pelo questionamento da própria dança e de seu discurso estético, Lia levou para o palco suas inquietações e a força política que fez com que criasse o festival Panorama¹⁰ e se transformasse numa das figuras de proa do movimento da dança contemporânea carioca nos anos 1990, intermediando discussões entre a classe e os governantes. É importante ressaltar que a década de 1990 foi extremamente profícua para a dança contemporânea no Rio. Políticas públicas inéditas para a área foram implantadas pela Prefeitura; surgiram festivais; houve turnês de companhias internacionais de peso e apoio de curadores estrangeiros – em 1996, a Bienal de Dança de Lyon, na França, celebrou o Brasil, com destaque a grupos cariocas. Estas ações,¹¹ entre outras, funcionaram como motores para o

9 Em 2018, Maguy Marin presenteou o Núcleo de Formação de jovens da Escola Livre de Dança da Maré com os direitos de encenação de *May B*. Batizado *De Ste Foy-lès-Lyon à Rio de Janeiro, May B à la Maré, une fraternité*, a remontagem começou a ser feita na Maré e foi finalizada em Lyon, com a presença de Maguy Marin e de Lia Rodrigues. A estreia aconteceu em Lyon e, em seguida, os dez integrantes que formavam o Núcleo de Formação àquela época fizeram uma temporada por cinco cidades francesas, incluindo Paris.

10 O festival Panorama teve sua primeira edição em 1992 sob direção e curadoria de Lia Rodrigues, com o nome de Panorama de Dança Contemporânea. Lia esteve à frente do evento até 2005 (contando com a parceria do crítico Roberto Pereira a partir de 1998). O festival se manteve regularmente até 2018, com direção da jornalista Nayse López.

11 A partir dos anos 2000, as ações foram sendo descontinuadas. É possível dizer, no entanto, que o grande legado das articulações dos anos 1990 é o Centro Coreográfico da Cidade do Rio de Janeiro, inaugurado em 2004 e que conta, atualmente, com uma programação vasta e diversa.

surgimento de uma geração emblemática de coreógrafos na cidade, nomes como João Saldanha, Marcia Milhazes, Paulo Caldas, Paula Nestorov, Gustavo Ciríaco, Frederico Paredes, Márcia Rubin, Dani Lima, entre outros.

É fundamental também frisar a importância do Panorama na circulação de informação e na formação de plateia, bem como de discursos críticos e teóricos da dança no Rio de Janeiro. Celeiro de artistas locais desde sua criação, a partir de 1999, o festival se tornou o primeiro evento na cidade a apresentar coreógrafos europeus que despontaram na década de 1990 e cujas visitas criaram um potente diálogo artístico com os criadores daqui. Artistas como os franceses Jérôme Bel, Xavier Le Roy, Boris Charmatz, a portuguesa Vera Mantero e o alemão Thomas Lehmen.



AQUILO DE QUE SOMOS FEITOS

Todo esse acervo do festival somado à criação do Grupo de Estudos em Dança no Rio de Janeiro¹² esboçaram um jeito de fazer e de pensar a dança que teve eco no trabalho de Lia. E isso está à mostra na obra de 2000, *Aquilo de que somos feitos*, que teve estreia no Espaço Cultural Sergio Porto, no Rio de Janeiro, anunciando uma virada estética e política do grupo, dentro e fora da cena. O ingresso custava R\$1,99 e no programa havia uma lista dos gastos da produção, tudo com o objetivo de levantar uma discussão sobre o valor da dança. Na sala, não havia lugar marcado para os espectadores, que podiam se locomover durante a apresentação e escolher seu ponto de observação. Na primeira parte, em silêncio, os bailarinos nus transformavam-se em esculturas vivas, ganhando novas formas como ajuda de um trabalho de peso e volume mas também surgiam como seres quase amorfos, arrastando-se pelos chão. Depois, ao som de uma trilha do músico Zeca Assumpção, os corpos militarizavam-se, virando uma arma contra o consumo e um manifesto vivo. Gritavam palavras de ordem como “Hay que endurecer pero sin perder la ternura”, “Make love not war” ou “Give a peace a chance”.

12 O grupo, que se reunia semanalmente para ler e estudar junto, foi fundado em 1998 pelos críticos Silvia Soter, Roberto Pereira, Beatriz Cerbino, pela coreógrafa e pesquisadora Dani Lima, além de Lia Rodrigues. Os encontros se estenderam até 2006, incluindo outros integrantes.

Aquilo de que somos feitos tem uma ligação profunda com uma experiência estética vivida pela coreógrafa dois anos antes. Em 1998, Lia e a companhia passaram uma temporada debruçados sobre as obras e os pensamentos da artista Lygia Clark (1920-1988), para performar proposições viscerais da artista, como *Baba Antropofágica* (1973) e *Túnel* (1973), na abertura da exposição *Caminhando – Retrospectiva Lygia Clark*, no Paço Imperial do Rio de Janeiro. Pouco antes da estreia de *Aquilo de que somos feitos*, a coreógrafa falou da contaminação da obra de Clark:

A experiência com a obra de Lygia Clark levou a companhia a perseguir uma nova forma de trabalho, algo ligado à improvisação, uma mistura de dança e performance, que é uma espécie de liberdade estruturada. Queríamos enfatizar o viés político, com sotaque nos anos 70, a simbologia de transgressão e revolta daqueles anos. Mas também queríamos apresentar o corpo sem artifícios, por isso todos aparecem nus, criando novas formas, brincando com imagens. (PAVLOVA, 2000)

Ainda em 2000, Lia também esteve à frente da ocupação de um prédio no Largo de São Francisco, no Centro, transformando-o no Condomínio Cultural, para diferentes manifestações artísticas, com ingressos acessíveis. Portanto, nada mais óbvio do que afirmar que a chegada de Lia à Maré, em 2004, foi um passo natural das reflexões da artista sobre formas de produzir dança e de fazer arte, como ela explica:

A ideia era fazer uma residência e ver o que aconteceria depois da chegada, de estar lá, como iria se desdobrar. Não era um projeto nem estético e nem político. Eu sou uma pessoa que faço projetos. Fiz um festival durante 14 anos e antes sempre me envolvi nas questões sobre as condições de trabalho em dança. Desde que comecei a trabalhar, em 1976, sempre me envolvi no pensamento sobre como se sobrevive com dança, como se dança, para quem se dança. Tudo é desdobramento dessas perguntas. Na Maré, encontrei pessoas com as quais tinha afinidade e queria estar perto. A ida para Maré está na ordem do fazer, de experimentar alguma coisa diferente. Desde o primeiro momento, não era um desejo meu sozinho, mas um pensamento junto com a Silvia [Soter] e a Eliana [Sousa Silva].¹³

ENCARNADO

Encarnado foi a primeira peça do repertório da criada após a chegada na Maré.¹⁴ As primeiras células coreográficas da obra que estreou em 2005 foram feitas quando a companhia ainda ensaiava numa sala no porão do Teatro Villa-Lobos, em Copacabana, Zona Sul do Rio de Janeiro, mas realmente foi ganhar forma na Maré.

Aqui acreditamos ser necessária aprofundar a noção de coreopolítica, tão cara aos nossos estudos sobre a presença de Lia Rodrigues na favela.¹⁵ No artigo *Coreopolítica e coreopolícia* (2012), Lepecki esmiúça a ideia de coreopolítica como um campo expandido da dança. Trata-se, segundo ele, de uma atividade particular e imanente de ação, cujo principal objeto é aquilo que Paul Carter chamou, no livro *The Lie of the Land*, de “política do chão”. Lepecki (2012, p. 47) explica que “uma política coreográfica do chão atentaria à maneira como coreografias determinam os modos como danças fincam seus pés nos chãos que as sustentam; e como diferentes chãos sustentam diferentes danças transformando-as, mas também se transformando no processo”. Haveria, assim, uma “corressonância coconstitutiva [...] entre danças e seus lugares; e entre lugares e suas danças”. (LEPECKI, 2012, p.47)

Em *The Lie of the Land* (1996 apud LEPECKI, 2006), Carter trata das relações entre a representação das artes no Ocidente e as bases filosóficas, políticas, cinéticas e raciais do colonialismo.

Carter amarra a questão do colonialismo à questão da representação, à ontologia e à noção de chão. Para Carter, este chão tem que ser entendido não só como uma categoria metafísica mas como a própria entidade física e material que ele é. Ele pede que o chão seja entendido teoricamente não como uma superfície abstrata mas como superfícies de múltiplas camadas, cujas diferentes amplitudes compõem um ambiente.¹⁶ (CARTER, 1996, p.16 apud LEPECKI, 2006, p.99)

14 No início de 2005, antes de finalizar *Encarnado*, Lia e equipe conceberam, na Casa de Cultura da Maré, a curta peça infanto-juvenil *Contre ceux qui ont le goût difficile* (*Contra aqueles que têm um gosto difícil*), feita sob encomenda da instituição francesa Petite Fabrique, para ser dançada por duas dançarinas francesas, na França. Consideramos *Encarnado* como marco de chegada à Maré por ser um espetáculo do repertório do grupo. Em final de 2019, a peça francesa foi remontada, com dançarinas brasileiras, e deveria ter entrado em cartaz, no Théâtre de Chaillot, em Paris, em março de 2020, mas a epidemia de Covid-19 obrigou o cancelamento das apresentações.

15 Ver: Pavlova (2015).

16 Texto original: “Carter ties the question of colonialism to the question of representation, to the question of ontology, and to the notion of the ground. For Carter, this ground should be understood not only as a metaphysical category but also as the very physical material entity that it is. He asks for the ground to be theoretically grasped not as an abstract ‘surface but as manifold surfaces, their different amplitudes composing an environment [...] uniquely local, which could not be transposed”.

A estratégia para minar, para resistir ao colonialismo, criando uma política do chão, estaria relacionada, antes de mais nada, à crença de um chão composto por multicamadas. Um terreno repleto de história, de altos e baixos, valas, quebras, que ganha mais camadas ao se encontrar com novos corpos, novas histórias igualmente multifacetadas. Segundo Lepecki (2012, p. 55), “toda coreopolítica revela o entrelaçamento profundo entre movimento, corpo e lugar”. É exatamente esta corressonância entre dança e seus lugares, entre corpos e chão, que acreditamos que seja marca do encontro da companhia de Lia Rodrigues com a favela da Maré, dado o entendimento anticolonialista da experiência da coreógrafa e sua equipe com aquele terreno, seus moradores e o seu entorno. Uma experiência essencialmente política, que acontece na relação, seguindo o entendimento da filósofa Hannah Arendt (2011, p. 21-22): “A política trata da convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças”.

Ao nosso ver, ao se transferir para a Maré, Lia Rodrigues respondeu à pergunta básica de um projeto coreopolítico: “Em que chão queremos dançar?”, posicionando-se claramente ao escolher uma favela, com toda a sua história, restrições, limitações, contradições e intensidades, onde as questões “Quem se move? Quem não se move?” estão perfeitamente colocadas. E, a partir da concepção de *Encarnado*, tem respondido com a sua dança à outra questão coreopolítica: “Que chão é este em que dançamos?”

A leitura do livro *Diante da dor dos outros*, da ensaísta estadunidense Susan Sontag, guiou os primeiros momentos da criação de *Encarnado* na Maré, justamente para tentar pensar sobre o tamanho deste impacto, de como a companhia estava lidando com novos afetos e sentidos, além de tentar descobrir os fantasmas que os habitavam e que habitavam aquele chão, mas que também podem habitar outros chãos similares em diferentes partes do mundo assoladas por toda a sorte de violências. O ensaio de Sontag é uma reflexão sobre os efeitos das imagens de guerra, principalmente fotografias, em quem as vê, distante do campo de batalha.



Encarnado é um espetáculo em que os tons vermelhos predominam. Em muitas cenas, os bailarinos surgem lambuzados da mistura vermelha – feita de ketchup – que parece sangue. Há embates entre corpos nus, intensidade, tensão e deformidade física. Numa análise apressada, *Encarnado* pode parecer apenas um espetáculo sobre a chegada à Maré em sua leitura mais clichê, aquela que trata do impacto diante da violência no dia a dia de uma favela, onde muitas vezes o sangue pode escorrer por todos os lados, devido à presença truculenta de policiais, brigas de policiais e traficantes e conflitos de facções. Lia e os bailarinos oferecem mais.

Encarnado trata da dor do outro, das nossas dores, da convivência ou das dificuldades de conviver, de se encontrar e se desencontrar, de corpos expostos ao mundo e às dores do mundo, das imagens violentas, que, ao se tornarem banais,

podem ou não nos ferir profundamente e da possível – tão possível – passividade diante das crueldades humanas. Fascina e impacta justamente por tratar de temas cruciais numa sociedade que às vezes parece estar em pedaços.

A apresentação das cenas de *Encarnado* em quadros, com a frontalidade ditando a arrumação espacial, já guiava o trabalho anterior da companhia, *Formas breves*,¹⁷ de 2002, uma homenagem a Oskar Schlemmer, um dos artistas da Bauhaus. Não há qualquer tipo de trilha sonora ou música em *Encarnado*, apenas os sons e barulhos orgânicos, produzidos pelos próprios bailarinos em suas movimentações.

Outra fonte de inspiração para *Encarnado* foi a instalação do artista plástico Tunga chamada *True Rouge*, a primeira a fazer parte do complexo de arte contemporânea Inhotim, nas proximidades de Belo Horizonte, Minas Gerais. Em 2005, a convite do próprio Tunga, a companhia dançou dentro do pavilhão que abriga a instalação, composta por objetos e vidros, repletos de líquidos vermelhos. O vermelho de *True Rouge* ressurgiu em *Encarnado*. A coreógrafa tem uma história de parcerias com Tunga, até a morte do artista, em 2016, que incluem as performances *Resgate*, feita em São Paulo, em 2001, e *Laminadas Almas*, realizada no Jardim Botânico, no Rio, em 2006. Com Tunga, pareceu encontrar oportunidade para investigar a arte da performance, para articular relações entre dança, artes visuais e performance.

Outra característica importante na companhia é a presença permanente da dramaturgista Silvia Soter. Não deixa de ser muito simbólico que Silvia tenha costurado a “dramaturgia” da ida da companhia para a Maré e ainda hoje, em 2020, esteja à frente da coordenação pedagógica da Escola Livre de Dança da Maré. Silvia é um forte elemento de comunicação/ligação entre companhia, escola e Redes.

No capítulo “No movimento da Piracema: reflexões sobre a prática de dramaturgista” (2014), Silvia explica que, nos mais de dez anos de parceria com a companhia, houve a elaboração de um modo de trabalho em que é preciso que o dramaturgista esteja próximo do dia a dia da criação, mas nem sempre presente. O ritmo da frequência dela nos ensaios varia em cada peça, assim como costuma variar em relação ao momento do processo. A presença costuma intensificar-se próximo às estreias. “Mas, em muitos casos, muitos dias e até semanas de distância física dos ensaios se fizeram necessários”. (SOTER, 2014, p. 31)

17 Em 2002, estreou em Portugal *Buscou-se, portanto, falar a partir dele e não sobre ele*, inspirado na obra do artista Oskar Schlemmer (1888-1943), trabalho que deu origem à coreografia *Formas breves*, que a companhia da coreógrafa estreou também em 2002.

POROROCA E PIRACEMA

O ano de 2009 marcou um novo momento na história de Lia Rodrigues na Maré. Coreógrafa, bailarinos e dramaturgista iniciam a criação de um novo trabalho – batizado, mais tarde, de *Pororoça*. E junto com Eliana Sousa Silva, Lia Rodrigues esteve envolvida nas negociações para transformar um velho galpão de mais de mil metros quadrados, em Nova Holanda, muito próximo à Avenida Brasil, no futuro Centro de Artes da Maré (CAM). Um espaço dedicado à formação, difusão, criação e produção de artes, onde a companhia também passou a residir. A parceria da companhia com a Redes ganhou novos formatos, desdobramentos e intensidades.

Pouco antes disso, em 2007, a coreógrafa iniciou uma parceria com o Théâtre Jean Vilar, de Vitry-Sur-Seine, nos arredores de Paris, num projeto de acompanhamento das criações, que incluiu intercâmbios frequentes. No mesmo ano, Lia Rodrigues criou *Hymnen*, obra para 30 bailarinos do Ballet de Lorraine, na França, junto com Didier Deschamps (desde 2011 diretor do Théâtre de Chaillot). Em 2008, a companhia foi contemplada com o edital da Petrobras de manutenção para grupos de dança, por um período de dois anos, verba decisiva para o aluguel e a reforma do CAM, em parceria com a Redes.

Pororoça foi criada em meio à primeira reforma do Centro de Artes da Maré, quando bailarinos e comunidade começaram a desenvolver uma relação mais ativa, nas primeiras aulas para os moradores. Ainda não era uma escola oficialmente – mas, entre 2009 e 2010, já havia aulas gratuitas para a população. À época, Lia Rodrigues ressaltou como a reforma do CAM e a Maré estão na gênese da obra.

Já estou há muito tempo nessa criação, porque a organização desse espaço fez parte dela. Parece que o trabalho é só um pedaço, o outro é fazer o espaço existir, e há ainda outro: entender melhor como se vive aqui, como funcionam as pessoas, a rua. *Pororoça* é parecida com as coisas que eu sinto quando ando por aqui na Nova Holanda. A experiência física de viver aqui é muito diferente. Você fica muito de frente para a desigualdade, e isso te faz perguntar o que é mesmo arte. (KATZ, 2009)

Pororoça é a palavra tupi para designar o fenômeno de encontro das águas do mar com as águas do rio. Tem barulho, agitação, ondas enormes, capazes de derrubar árvores, destruir margens e misturar águas. A *Pororoça* de Lia e seus bailarinos é um encontro com diferenças, um retrato de um mundo cheio de intensidades, barulhos, correria, movimentos. Todo o processo de ocupação do CAM se deu em meio a várias obras e ajustes para melhoria de um galpão que estava abandonado havia cerca de 15 anos. As dificuldades acabaram marcando fortemente também a concepção de *Piracema*, obra de 2011, que foi concebida em meio a entulhos e operários. *Piracema* quer dizer, em tupi, a subida dos peixes no rio para a desova. Subida contracorrente, muito sofrida.

Pororoça e *Piracema* tratam do “estar junto” sob ângulos diferentes, intensidades e corporalidades diversas. Parecem responder à famosa pergunta do filósofo Baruch Spinoza: “O que pode um corpo?”, apontando para caminhos diferentes e complementares. Parece que Lia e os artistas-criadores se perguntaram: “O que pode um corpo na Maré que também é um corpo do mundo quando encontra outros corpos-mundos?”. Na primeira resposta, à vista em *Pororoça*, 11 corpos se roçam, se amam, se odeiam, se encontram, se atritam, se afastam para logo depois se unirem, se agredirem, se acariciarem, virarem bichos, tudo junto e muito misturado.

Dois anos depois, a mesma pergunta tem uma resposta mais seca: são 11 corpos que nunca se encontram, estão no mesmo espaço, mas parecerem olhar para dentro, para suas subjetividades, muitas vezes sem se darem conta do que há à volta. Uma dança solo de 11 corpos. O zunzunzum, a barulheira que marca *Pororoça* se tornam silêncio – ou quase – em *Piracema*, que nos seus cerca de 60 minutos só conta com trechos de bossa nova cantados, despretensiosamente, por uma das bailarinas.

Vistos por nós como um díptico, *Pororoça* e *Piracema* inspiraram para um trabalho criado por Lia Rodrigues e Amália Lima em 2017 com os jovens do Núcleo de Formação, *Exercício P, de Pororoça e Piracema*, apresentada no CAM. Em janeiro de 2020, uma versão de *Pororoça* para a companhia norueguesa Carte Blanche, chamada *Nororoça*, estreou na cidade de Bergen, depois que os 14 bailarinos passaram uma temporada na Maré.

Em 2011 foi aberta a Escola Livre de Dança da Maré, cujas as atividades diárias e regulares são frequentadas, em média, por 300 alunos, constituindo-se como um dos projetos centrais do Centro de Artes da Maré. Além de oficinas de dança gratuitas e abertas a todos, a escola realiza um importante trabalho, desde 2012, com jovens selecionados em audições que frequentam aulas e oficinas, em diálogo direto com a *Lia Rodrigues Companhia de Danças*. Esta turma, conhecida como Núcleo 2¹⁸, recebe mais do que um treinamento técnico em dança, já que a ênfase deste braço da escola é a formação em dança como linguagem artística, articulada à criação contemporânea. O Núcleo 2 é a materialização das ações de formação de artistas de Lia Rodrigues e de sua companhia. É a coreógrafa quem, junto com Silvia Soter, planeja as atividades deste grupo, como aulas regulares de dança contemporânea e de balé clássico, workshops com artistas convidados, participação em processos de remontagem de peças de dança e mergulho no repertório da companhia.

Esse viés de pedagoga de Lia Rodrigues está à mostra na história de sua companhia, na qual, desde os seus primeiros momentos, houve uma clara tendência à formação de coreógrafos, mesmo sem nenhuma sistematização dessa preocupação. Artistas que participaram da primeira década da companhia saíram para desenvolverem trabalhos pessoais. Caso de Denise Stutz, Duda Maia, Marcela Levi e Micheline Torres, em ação na dança nacional e internacional. O mesmo aconteceria, nos anos 2000, com Claudia Muller, Jamil Cardoso, Celina Portella e Volmir Cordeiro, dentre outros. Também a partir dos anos 2000, Lia Rodrigues passou a ser convidada para dar aulas, workshops e palestras em diferentes cidades da Europa.



PINDORAMA

Pindorama, segundo Lia Rodrigues (2009), é a terceira parte da trilogia sobre águas e coletividade iniciada com *Pororoca*. Teve estreia na França em novembro de 2013 e em março de 2014 na Maré, onde foi criada pela coreógrafa ao lado de Silvia Soter e 11 bailarinos. *Pindorama* teve origem numa performance criada por Lia em 2013, a partir de um convite da diretora de

18 “Sessenta jovens já passaram por este projeto de 2012 a 2019. As aulas do Núcleo 2 acontecem de segunda a sexta-feira, de 14h às 17h30, e as/os alunas/os recebem uma bolsa auxílio para custear despesas básicas de transporte e alimentação”. (SOTER; LIMA, 2020)

teatro Christiane Jatahy, para o projeto *In Drama II*, na Casa França-Brasil, Rio de Janeiro. A recomendação de Jatahy foi de que o trabalho deveria inspirar-se no livro *A descoberta do mundo*, coletânea de crônicas de Clarice Lispector, como já contou a coreógrafa:

Li o livro e tinha que escolher uma crônica. De tudo, consegui escolher uma palavra, que é arfar, que achei numa das crônicas, que falava que a Clarice abria uma geladeira e dentro tinha uma tartaruga viva que arfava. E eu lá na minha cabeça imaginei o desenho animado em que a tartaruga tira a casca e fica aquele corpinho assim, imaginei um corpinho em carne viva, dentro de uma geladeira, ocupando uma prateleira inteira e que a carne respirava. Eu achei uma palavra que me motivava.¹⁹

19 Depoimento de Lia Rodrigues em março de 2014 no CAM.

Outro desejo era de voltar a trabalhar com a obra de Lygia Clark. Assim, a coreógrafa retomou a proposição *Túnel*, só que em vez de pano, conforme Clark propôs, foi usado plástico. A apresentação na Casa França-Brasil aconteceu em abril de 2013, sete meses antes da estreia de *Pindorama*, que acabou sendo invadido por elementos daquela experiência, com novos usos. O plástico está lá, só que não há mais túnel. As tartarugas arfantes também voltam à cena e dezenas de camisinhas surgem como bolhas cheias de água, espalhadas pelo chão.

Pindorama se divide em três partes. Na primeira, um longo pedaço de plástico transparente toma boa parte do chão e em cima dele os bailarinos colocam uma série de bolhas (as camisinhas) cheias de água. Uma outra bailarina surge nua em cima do plástico, que, movimentado por outros intérpretes, transforma-se num mar revolto. As bolhas estouram espalhando água para todos os lados, respingando nos espectadores e conferindo extrema materialidade à cena. A bailarina luta para não submergir. De forma mágica, o som do plástico reproduz o som de águas revoltas, enquanto o vento que sai do plástico em movimento levanta os cabelos de quem está próximo. O espectador se sente no meio do maremoto.

O plástico é usado também na segunda parte. Cinco corpos de bailarinos nus se encontram e se repelem no meio de um furacão criado pelos outros intérpretes na manipulação do plástico. Eles caem, se levantam, se agarram, brigam, se amam. A terceira e última parte acontece também debaixo de água. Os intérpretes surgem

carregando as camisinhas-bolhas em baldes e, aos poucos, vão espalhando dezenas delas pelo chão. Nesse movimento lento e cuidadoso, obrigam o público a se mover, a mudar de lugar, para dar espaço às bolhas de água. Aos poucos, os espectadores se levantam e escolhem novos lugares, que logo são revistos, porque novas camisinhas-bolhas surgem aos seus pés. É neste chão que os bailarinos de repente se deitam e se arrastam, desafiando os pés e os corpos de quem está em volta.



PARA QUE O CÉU NÃO CAIA

A obra seguinte, *Para que o céu não caia*,²⁰ de 2016, começou a ser concebida em meados de 2015, marcada por duas fortes experiências da companhia nas ruas da favela da Maré. Durante o processo, Lia Rodrigues dirigiu uma performance para a campanha *Jovem Negro Vivo*, da Anistia Internacional. Na feira de sábado de Nova Holanda, cerca de 30 jovens do Núcleo de Formação e outros estudantes de dança apresentaram uma performance em que havia toda uma simbologia em torno de camisetas com furos (tiros), manchas de um líquido vermelho (sangue). (PERFORMANCE..., 2016) Desde então, a violência só fez aumentar no complexo de favelas, como comprova o *Boletim Direito à Segurança Pública na Maré*.²¹ A edição de 2019, mostra que os moradores da Maré enfrentaram 300 horas de operações policiais, 117 dias de tiroteios durante todo o ano, resultando em 34 mortes em operações policiais e 15 vítimas em disputas entre criminosos ligados ao tráfico de drogas.

Na mesma época da performance, os bailarinos da companhia e os jovens do Núcleo 2 rodaram as ruas de Nova Holanda para conversar com moradores em casas, lojas, bares, sobre suas memórias corporais. Com o *Questionário Afetivo-Cultural-Corporal na Maré* nas mãos, os artistas fizeram perguntas como a parte do corpo que os entrevistados mais movimentavam ou a que mais doía, seguidas do pedido para que as traduzissem em movimentos. Escutaram frases como “meu corpo dói todinho até a alma” ou “estou tão anestesiada que nem sei”.

20 Estreou em maio de 2016 em Dresden, na Alemanha, tendo como coprodutores festivais e palcos europeus: Festival de Outono de Paris, Centquatre de Paris, Festival de Dança de Montpellier, Centro Europeu de Artes Hellerau de Dresden, Kampnagel de Hamburgo, Hau de Berlim, o Musenturm de Frankfurt e Tanzhaus de Dusseldorf.

21 Ver: https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/BoletimSegPublica_2019.pdf

As respostas e as movimentações registradas em vídeo foram transformadas em relatórios e chegaram aos ensaios, onde viraram células coreográficas. Das respostas vieram novas perguntas sobre os corpos na Maré, sobrevivência, existência, resistência. Lia Rodrigues também estava imersa em dois livros que se tornariam peças-chave da obra: *A queda do céu – Palavras de um xamã yanomami*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert, que a coreógrafa leu na versão original, em francês, e *Há mundo por vir? – Ensaio sobre os medos e os afins*, da filósofa Deborah Danowski e do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, que usam como uma das referências de seu estudo o livro da dupla Kopenawa-Albert.

Neste contexto de influências, outro parceiro muito importante nas concepções da coreógrafa é o fotógrafo e escritor holandês Sammi Landweer, companheiro de Lia Rodrigues há mais de uma década. Sammi assina as fotos da companhia, ajudando Lia a pensar a concepção visual das obras bem como contribui diretamente nas escolhas de leituras de cada nova criação, oferecendo um olhar “estrangeiro” que proporciona novas reflexões. *Para que o céu não caia* carrega em sua dança a cosmogonia indígena, trazida pela *Queda do céu*. Porta-voz yanomami,²² liderança deste povo e xamã respeitado, Kopenawa contou com a mediação de seu amigo e antropólogo francês Bruce Albert para compor o livro. O resultado faz de *Para que o céu não caia* um ritual, uma catarse, um grito e um urro contra medos, tremores e fantasmas. Mas também um chamado de resistência e de sobrevivência num mundo onde está cada vez mais difícil viver. Um apelo a formas de resistir, como disse a coreógrafa em 2017:

Mas o céu já está caindo e vai acabar caindo sobre nossas cabeças. É uma certeza. A questão é o que fazemos para segurá-lo, cada um à sua maneira. E, aqui no Brasil, muito trabalho nos espera para diminuir essa imensa desigualdade. E também acredito (ou procuro ainda acreditar) que a criação artística, nesse mundo a cair, pode ser ainda um campo de batalha, uma arma a ser empunhada e brandida. (VERA, 2017)

22 No Brasil, o território yanomami, homologado em 1992 com o nome de Terra Indígena yanomami, estende-se por 96.650 quilômetros quadrados no extremo norte da Amazônia, ao longo da fronteira com a Venezuela. Conta com uma população de aproximadamente 21.600 pessoas, repartidas em poucos grupos locais. (KOPENAWA; ALBERT, 2015)

FÚRIA

Fúria, obra seguinte da companhia, foi gestada por Lia Rodrigues ao lado de sua assistente Amália Lima (na companhia desde 2000), com dramaturgia de Sílvia Soter (colaboradora desde 2002), e cocriação dos nove bailarinos que estão em cena: Leonardo Nunes, Felipe Vian, Clara Cavalcante, Carolina Repetto, Valentina Fittipaldi, Andrey Silva, Karoll Silva, Larissa Lima e Ricardo Xavier. Desses, cinco são crias da Maré. Cinco corpos negros favelados. E isso diz muito sobre o que se vê em cena. Dos cinco, quatro passaram pelo Núcleo 2. O quinto *mareense* é Leonardo Nunes, história viva da companhia na favela. Leozinho chegou em 2004, nos primeiros ensaios na Maré. Começou como estagiário, tornou-se intérprete-criador, participando de todos os trabalhos desde então. Em *Fúria* coube a ele o epílogo, no qual, por dez minutos, encarna diferentes possibilidades de fúria do corpo negro ontem e hoje.

Fúria começou a ser criada meses antes dos ensaios na Maré. No início de 2018, inverno europeu, Lia Rodrigues passou uma temporada em Berlim, na Alemanha, dando aulas na Freie Universität Berlin. E levou uma série de leituras: autores ligados à cultura afro-brasileira e afro-diaspórica. Leu dois livros do filósofo camaronês Achille Mbembe, *Sair da grande noite – Ensaio sobre a África descolonizada* e *Crítica da Razão Negra*, e a saga *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves.

Lia Rodrigues é uma leitora ávida, uma característica que impacta diretamente a sua arte. “Eu parto sempre da literatura para o meu trabalho. Preciso ler muito para estar num estado de criação, num estado de poesia” (CONCEIÇÃO..., 2016) já disse a coreógrafa. Não há formato fechado para isto. Ela pode ler trechos no ensaio ou compartilhar textos ou ideias, com os bailarinos. Em 2012, falou sobre esse encontro de escritas e dança:

Para fazer um trabalho de dança, eu necessito ler, necessito ter um embasamento de algumas inspirações de alguns jeitos de falar sobre as coisas. Eu sempre trabalho com os meus bailarinos, eu falo que dançar, se movimentar, deveria ser como você

escreve. Eu sempre faço essa comparação: como é que você coloca um ponto, uma vírgula, como é que você produz uma rima em dança?. (LIVROS..., 2012)

Pairando sobre *Fúria* há mais de 30 livros. O ponto em comum parece ser a vontade de refletir dentro da cena sobre as formas de poder, dominações, desigualdade, racismo, machismo, e as possíveis maneiras de reagir a estas violências, poéticas ou não. Esses temas também impulsionaram a busca de imagens – fotos e desenhos – que foram reencenadas na sala de ensaio, transformando-se em células coreográficas. O grupo dos livros inclui teóricos brasileiros e estrangeiros como Frantz Fanon, Gayatri Spivak, Djamila Ribeiro, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, bell hooks, Aimé Césaire, James Baldwin, Harriet Ann Jacobs, e o já citado Mbembe. E também uma literatura feita por e sobre corpos negros, de autores como Conceição Evaristo, Toni Morrison, Chimamanda Ngozi Adichie e Carolina Maria de Jesus.

Acreditamos que as escolhas de leituras que moveram *Fúria* surgiram dos desdobramentos das reflexões de Lia sobre o corpo na favela, em seu projeto coreopolítico. Pensar os corpos na favela – no Rio de Janeiro ou no Brasil – onde a maioria dos corpos é negra, significa buscar entender o processo histórico que transformou a sociedade brasileira numa sociedade racista escondida atrás do mito da democracia racial. Processo que se atualiza numa verdadeira hierarquização dos corpos e do valor da vida: fazendo com que os corpos negros valham muito pouco, e o das mulheres negras ainda menos. Essa perversão histórica não poderia não ser afrontada pela coreógrafa, cuja estética-política do chão encontra-se no seio da zona onde esses conflitos se atualizam todos os dias – a favela da Maré. É entre a vivência e a leitura, que explicita suas motivações:

Faz alguns anos que senti uma falha na minha formação: conhecia muito pouco de literatura africana e afro-brasileira. Então me dediquei a estudar, para mim mesma, para me desenvolver melhor como ser humano, como brasileira e como artista. [...] Meu trabalho é olhar para o mundo como ele é, nesse Brasil tão terrivelmente racista e desigual, do qual eu sou parte da elite – como uma mulher branca de classe média, estou num lugar de muito privilégio.

Nós temos que estar mais do que atentos, acordados para a desigualdade e o racismo no Brasil. Quando passam helicópteros atirando na favela, de que cor são as crianças que morrem? E de que cor é a mulher que chora a morte delas?. (RODRIGUES, 2019)



REFLEXÕES FINAIS

Fúria continuou sendo apresentada em diferentes partes do mundo até o início da pandemia de Covid-19, em março de 2020. Nos meses seguintes, enquanto o mundo continuava desabando sobre as nossas cabeças, com o vírus, e também com os desmandos dos governos, sobretudo o brasileiro, a coreógrafa viu seu legado na Maré se transformar em palco fundamental da luta contra a expansão do coronavírus nas 16 comunidades que formam a favela. O Centro de Artes da Maré é o ponto central da campanha *Maré diz não ao coronavírus*, criada e gerida pela Redes da Maré, com distribuição de cestas de mantimentos, álcool gel, produtos de limpeza, refeições para população de rua, geração de renda para as mulheres, desinfecção de rua, apoio a artistas e grupos culturais locais, além de monitoramento dos casos da doença na região, produção e divulgação regular de informações.

Mover-se no Rio de Janeiro ou na Maré – mesmo antes da pandemia – não é uma tarefa fácil. O trabalho da *Lia Rodrigues Companhia de Danças* trata das tentativas de se mover, real e figurativamente, neste terreno de camadas tão complexas, trazendo à tona questões de apropriação e pertencimento. Tratar dessas questões numa obra de arte, repensar modos e formas de se mover, de viver juntos, é, sem dúvida, buscar novas maneiras de praticar a liberdade e de, ao mesmo tempo, resistir. São formas políticas de resistência, seguindo as palavras de Hannah Arendt (2011, p. 46): “a tarefa e o objetivo da política é a garantia da vida no sentido mais amplo”. Um centro de artes na favela é um espaço de resistência, uma resposta à dominação, à violência e à dificuldade de circulação. A questão é: como a “arte” mexe a “favela” e como a “favela” mexe a “arte”.

REFERÊNCIAS

- ARENDR, H. *O que é política?*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2011.
- BOLETIM direito à segurança pública 2019. [S. l.]: Redes de Desenvolvimento da Maré. Disponível em: https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/BoletimSegPublica_2019.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.
- BRANDÃO, A. Coreógrafa Lia Rodrigues dedica prêmio francês “aos artistas brasileiros que estão sendo atacados”. *RFI*, [s. l.], 2020. Disponível em: https://www.rfi.fr/br/cultura/20200717-core%C3%B3grafa-lia-rodrigues-dedica-pr%C3%AAmio-franc%C3%AAs-aos-artistas-brasileiros-que-est%C3%A3o-sendo-atacados?fbclid=IwAR2E7WKIFpbmfPI5s-CECHsNxASozmYjvxYSA_TrVuvfsJafAYvKcAxMI. Acesso em: 19 jul. 2020.
- CONCEIÇÃO Evaristo foi farol que me deixou mais sensível, diz Lia Rodrigues: coreógrafa fala sobre como literatura da escritora a fez entrar em estado de poesia. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 8 nov. 2016.
- KATZ, H. Lia Rodrigues faz Pororoca na França. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 17 nov. 2009. Caderno 2.
- KOPENAWA, D.; ALBERT, B. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- LEPECKI, A. Coreopolítica e coreopolícia. *ILHA Revista de Antropologia*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 41-60, 2012.
- LEPECKI, A. *Exhausting Dance: performance and the Politics of Movement*. London: Routledge, 2006.
- LIVROS que amei| Ep. 08. [S. l.: s. n.], 2012. 1 vídeo (27 min). Publicado pelo canal Futura. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=JTAJARWfdOE>. Acesso em: 20 out. 2016.
- PAVLOVA, A. *Dança e política: movimentos da Lia Rodrigues Companhia de Danças na Maré*. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena) - Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- PAVLOVA, A. De peito aberto para debater e pensar dança, *Jornal Globo*, Rio de Janeiro, p. 12, 2 jul. 2000.
- PERFORMACE do Jovem Negro Vivo na Maré. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Anistia Internacional Brasil.
- PERNICIOTTI, F. Cria da Maré, Fúria lança olhar sobre questões sociais. *Jornal O Estado de São Paulo*, São Paulo, 10 out. 2019.
- RODRIGUES, L. Lia Rodrigues foi o farol que me deixou mais sensível. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2019/10/conceicao-evaristo-foi-farol-que-me-deixou-mais-sensivel-diz-lia-rodrigues.shtml>. Acesso em: 12 nov. 2019.
- SILVA, E. S. *Testemunhos da Maré*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2012.
- SONTAG, S. *Diante da dor dos outros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SOTER, S. *Cidadãos dançantes: a experiência de Ivaldo Bertazzo com o Corpo de Dança da Maré*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2007.

SOTER, S. No movimento da Piracema: reflexões sobre a prática de dramaturgista. In: GREINER, C.; SANTO, C. E.; SOBRAL, S. (org.). *Cartografia Rumos Itaú Cultural Dança 2012-2014 Formação e Criação*. São Paulo: Itaú Cultural, 2014.

SOTER, S.; LIMA, G. Construção de sujeitos corporais e práticas antirracistas na Escola Livre de Dança da Maré. *Revista Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 72-91, 2020. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/45780.%20Acesso%20em%2028/jul/2020>. Acesso em: 28 jul. 2020.

VERA, L. O ato artístico não se limita à criação de uma obra. *Revista Continente*, Recife, 2017. Disponível em: <https://www.revistacontinente.com.br/edicoes/198/ro-ato-artistico-nao-se-limita-a-criacao-de-uma-obrar>. Acesso em: 24 jun. 2020.

ANA KIFFER: é professora do Programa de Pós-Graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade da PUC-Rio, Cientista do Estado Faperj e bolsista de produtividade do CNPq.

ADRIANA PAVLOVA: é jornalista, crítica de dança do jornal O Globo e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade da PUC-Rio, com bolsa da Capes.

EM FOCO

AS TRÊS GRAÇAS DO MAMULENGO (A INFÂNCIA ADULTA, O JOGO E A MÚSICA)

*THE THREE PLEASANTRY OF THE
MAMULENGO (THE CHILD-ADULTHOOD,
THE PLAY AND THE MUSIC)*

*LAS TRES GRACIAS DEL MAMULENGO
(LA INFANCIA ADULTA, EL JUEGO Y LA MÚSICA)*

ANDRÉ CARRICO

CARRICO, André.
As três graças do mamulengo (a infância adulta, o jogo e a música).
Repertório, Salvador, ano 23, n. 35, p. **208-226**, 2020.2

DOI: <https://doi.org/10.9771/r.vi134.33284>

RESUMO

O objetivo deste texto é refletir acerca de procedimentos utilizados por brincantes de Teatro de Mamulengo no século XXI, para manter a atenção do público e extrair a gargalhada de dentro de uma barraca de tecido rústico e com alguns bonecos de madeira. O que torna a graça do Mamulengo eficiente? A partir de pesquisa que acompanha apresentações de bonequeiros no Estado do Rio Grande do Norte há cinco anos, nossa hipótese é a de que, entre os elementos que mantêm o Teatro de Mamulengo como gênero eficiente destacam-se uma estética e linguagem ao mesmo tempo infantil e adulta, o jogo e a música.

PALAVRAS-CHAVE:

Cultura Popular. Teatro de Mamulengo. Infância. Jogo. Música.

ABSTRACT

The purpose of this text is to reflect on the main procedures used by the players of *Mamulengo's Theatre* in the 21st century to maintain the interest of the public and to extract the laughter from a tent of rustic fabric and just with some wooden puppets. What makes efficient Mamulengo's comicity? Based on research that has followed shows from puppeteers in the State of Rio Grande do Norte since five years, Our hypothesis is that, among the elements that keeps *Mamulengo's Theatre* as an efficient genre stand out an aesthetic and language at the same time childish and adult, the play and the music.

KEYWORDS:

Popular Culture.
Mamulengo's Theatre.
Childhood. Play. Music.

RESUMEN

El objetivo de este texto es reflexionar acerca de los principales procedimientos utilizados por actores de Teatro de Mamulengo en el siglo XXI para mantener la atención del público y extraer la carcajada de dentro de una tienda de tejido rústico y con algunas marionetas de madera. ¿Qué hace que la gracia del Mamulengo sea eficiente? Basado en una investigación que ha seguido las presentaciones de los titiriteros en la Provincia de Rio Grande do Norte durante cinco años, nuestra hipótesis es que, entre los elementos que mantiene el Teatro de Mamulengo como género eficiente se destacan una estética y lenguaje al mismo tiempo infantil y adulta, el juego y la música.

PALABRAS CLAVE:

Cultura Popular. Teatro de Mamulengo. Infancia. Juego. Música.



QUAL A GRAÇA DO MAMULENGO?

HÁ MUITO que as manifestações dramáticas da Cultura Popular vivenciam um conflito entre a tradição e a contemporaneidade, entre as suas necessidades de permanência e de reinvenção. Em que pese os teóricos dos estudos culturais (GARCÍA CANCLINI, 2013; HALL, 2000) e historiadores da cultura (BURKE, 2010) já terem superado esse embate, ele ainda é presente no processo criativo de artistas e produtores de Cultura Popular. Debates, queixas, perdas e ganhos, dores e alegrias, dúvidas e certezas permanecem na lida produtiva dos brincantes. Qual o limite entre as condições de permanência e de renovação dessas expressões culturais? A interação dos artistas populares com o mercado de bens culturais, com o público, com diferentes espaços de apresentação e com manifestações cênicas contemporâneas interfere nos modos de produção desses artistas? De que maneira as tramas que se articulam na cultura urbana, suas convergências, choques e intercâmbios influenciam a arte popular na atualidade?

Para se pensar sobre as intercorrências da tradição na contemporaneidade, há que se levar em conta duas categorias: o tempo e o espaço. Por um lado, o deslocamento para o universo urbano de temas e formas que remontam ao universo rural; por outro, a operação de rememorar narrativas e linguagens de longa tradição.

Pesquisa Teatro de Mamulengo desde 2014. Grande parte dos dados e reflexões aqui apresentados foi colhida em depoimentos e no acompanhamento de apresentações de bonequeiros pelo Rio Grande do Norte (RN) ao longo dos últimos cinco anos. Também destaco para estas conclusões minha participação no V, VI e VII Encontro de Bonecos e Bonequeiros do Teatro de João Redondo¹ do RN, realizado pela Fundação José Bezerra em parceria com a Associação Potiguar de Teatro de Bonecos no município de Currais Novos/RN, entre setembro e outubro dos anos de 2017, 2018 e 2019. O evento reuniu, a cada edição, cerca de 20 mamulengueiros do Estado.

As performances do Encontro se deram em escolas desse município e num grande teatro de arena de alvenaria, estabelecido na Praça Tetê Salustino, no Centro da cidade. Somente nas apresentações noturnas, o evento apresentou uma média de seis mamulengueiros a cada noite, durante as quais a arquibancada lotava rapidamente e assim permanecia até antes da última função acabar. Mesmo competindo com outras opções de lazer noturno: bares, show de forró, lanchonetes, o envolvimento da população de Currais Novos com as apresentações foi tamanho que me fez refletir sobre o que manteria o interesse de tanta gente, de diferentes faixas etárias, no Teatro de Mamulengo.

Também saliento para essa análise a apresentação feita por Mestre Felipe de Riachuelo e por Heraldo Lins em 24 de junho de 2018, noite de São João, no Bar do Zuza, município de Riachuelo/RN. Essa brincadeira inseriu-se no projeto de circulação organizado pelo bonequeiro Heraldo para o seu espetáculo *Show de Mamulengo*, contemplado pelo Edital de Seleção Pública para Culturas Populares Edição Leandro Gomes de Barros de 2017, do Ministério da Cultura (MEC). Essa foi uma função *sui generis*, uma vez que o Bar do Zuza fica nas imediações do Sítio Lagoa do Sapo, no distrito da Serra da Melosa, zona rural de Riachuelo. As barracas de mamulengo de ambos os mestres foram armadas no alpendre do bar e o público era formado por moradores do distrito, crianças e adultos.

Nesse espetáculo da Serra da Melosa, inicialmente, os moradores se deslocaram até o bar para comerem quitutes, beberem e até, em alguns casos, jantaram, como fazem de costume nos finais de semana. O Bar do Zuza funciona como um ponto de lazer do distrito, à beira de uma estrada de terra e em meio a fazendas.

1 Nome antigamente dado ao Teatro de Mamulengo no Rio Grande do Norte. A denominação majorava outrora, hoje está em desuso. A maioria dos brincantes potiguares por nós entrevistados, mesmo entre os que manipulam o personagem igualmente denominado de João Redondo, tratam o gênero como Mamulengo: Caçua de Mamulengo, Show de Mamulengo, Raul do Mamulengo, Shicó do Mamulengo.

Quando já havia cerca de mais de 100 pessoas agrupadas no grande terreno da bodega, a se alimentar, beber e ouvir música, é que os brincantes começaram sua função. O evento também foi singular uma vez que juntou no mesmo programa um calungueiro da capital, Heraldo Lins, e outro do interior, Mestre Felipe de Riachuelo.

Um dos fatos mais notáveis nas dezenas de funções que tenho acompanhado ao longo dessa trajetória de pesquisa é o quanto o teatro de bonecos popular do Nordeste ainda é eficiente como forma de espetáculo cômico-popular. Por eficiente, entendemos aquilo que “se caracteriza pelo poder de produzir um efeito real” (EFICIENTE, 2001, p. 1102) e concreto. Esse efeito, neste caso, é o riso.

Essa capacidade do Teatro de Mamulengo de fazer os espectadores rirem se dá tanto diante de plateias infantis quanto de adultas, seja no Sudeste quanto no Nordeste. É notório o quanto duas ou três cabeças esculpidas em pau, a cada cena movimentando-se e falando, prendem a atenção e levam ao riso as plateias das mais variadas classes sociais, níveis culturais e faixas etárias. Como um brincante, no século XXI, consegue manter a atenção do público e extrair a gargalhada de dentro de uma barraca de tecido rústico e com alguns bonecos de madeira? A pergunta que mais me instigava no começo da pesquisa era: qual é a graça do Mamulengo?

Num mundo cada vez mais dominado pelas fontes de entretenimento com alto nível tecnológico (games, filmes, entre outros), oferecidas em casas de jogos, computadores, tablets, celulares e via internet, haveria espaço para uma forma de diversão como o teatro de bonecos popular? Afinal, as formas de apresentação desse gênero de títeres são remotas. Remetem, na sua origem, à Idade Antiga. Mais especificamente, em relação ao Teatro de Mamulengo brasileiro, trata-se de uma forma de teatro animado que data de, pelo menos, o século XIX.

O teatro de bonecos popular do Nordeste empreendido hoje não é o mesmo daquele registrado nos jornais do século XIX. (BORBA FILHO, 1968) Os escassos e enxutos registros que mencionam essa expressão popular, se comparados ao Teatro de Mamulengo que se produz hoje em dia, dão conta das modificações que o brinquedo sofreu ao longo do último século. Da mesma maneira, podemos

inferir que o teatro de fantoches utilizado pelos jesuítas no período colonial como instrumento de catequização (MOURA 2000) – a mais provável fonte de influência para o desenvolvimento desse teatro no Brasil, também não era igual aos espetáculos relatados pelos textos de viajantes e jornalistas do século XIX.

Mesmo assim, apesar de suas transformações, existe um núcleo de elementos, de forma e conteúdo, pouco alterado ao longo dos tempos na brincadeira.² Esses elementos, quase permanentes, contemplam:

1. os temas e personagens das fábulas: alusivos ao cotidiano das classes sociais populares, sobretudo rurais;
2. o suporte de apresentação: uma tolda revestida de pano;
3. as técnicas de manipulação: bonecos de luva e vara, algumas vezes com articulações.

Podemos entender, portanto, que a base da estrutura dramática e os elementos técnicos de representação e publicação do brinquedo pouco se alteraram. E é nesse tripé que reside a tradição desse teatro; em seu repertório de procedimentos técnicos e códigos cênicos transmitidos até há pouco tempo via mestre-aprendiz.³

A grande questão que se nos apresenta, como pesquisadores do Teatro de Mamulengo, é pensar se, apesar da vinculação a essa tradição, ele ainda se comunica com o público do século XIX, se ele ainda funciona como gênero de teatro de formas animadas. A hipótese que aqui tentamos apresentar é a de que existe um tríptico de elementos que mantém o Teatro de Mamulengo efervescente e eficiente enquanto gênero de teatro popular. Seriam eles: uma estética ao mesmo tempo infantil e adulta, o jogo e a música; ou seja, a dialética entre aspectos simbólicos infantis e adultos, a sua dimensão lúdica e a sua incorporação da expressão musical como componente essencial de dramaturgia.

2 Denominação de uma apresentação de teatro de bonecos popular nordestino. Por extensão, brincante é o titeriteiro e brinquedo o conjunto de equipamentos utilizado para uma apresentação.

3 As formas de transmissão da brincadeira começaram a se alterar nos últimos anos. Para maiores detalhes sobre processos de transmissão Ver: Macedo (2019) e Carrico (2016).

PRIMEIRA GRAÇA: INFÂNCIA ADULTA

Na maior parte das cidades nas quais acompanhei o Teatro de Bonecos Popular Nordestino desde meu pós-doutorado – São Paulo, Campinas, Piracicaba, Natal, Olinda, Currais Novos, Macau, Caicó, Riachuelo, Carnaúba dos Dantas – as apresentações não se dão por iniciativa do brincante, mas são organizadas por instituições culturais – SESC, SESI, escolas, secretarias de cultura estatais, fundações culturais. O público dos eventos organizados por essas entidades reage à brincadeira do mesmo jeito que o público do sítio?

Uma das questões em relação a esse contexto de difusão do Mamulengo é que nele grande parte da plateia é formada por crianças. Isso talvez se deva em razão do horário dessas funções que na cidade, geralmente, não são levadas à noite, como no sítio, mas durante o dia. E geralmente nos finais de semana, quando os parques, praças e espaços de cena dessas organizações culturais são frequentados eminentemente por famílias. Ou talvez porque o público por si mesmo associe o boneco com a infância. Afinal, em todo o mundo existe uma antiga tendência de relacionar o teatro de fantoches ao público infantil. E com o teatro de bonecos nordestino isso não é diferente.

Registros publicados de pesquisadores brasileiros de diferentes épocas (BORBA FILHO, 1966; GURGEL, 2008; SANTOS, 1979) e relatos orais dos brincantes por mim entrevistados – Heraldo Lins, Felipe de Riachuelo, Raul do Mamulengo – dão conta de que, antigamente, o Mamulengo era muito mais malicioso. Percebemos que hoje ele está se adaptando aos padrões de linguagem e representação politicamente correta para se adequarem à recepção infantil. Um exemplo dessa adaptação diz respeito às cenas de lutas com armas e a utilização de palavrões que, outrora frequentes, hoje são raras.

Em que pese o sarcasmo e a malícia do texto, alicerçado sobre trocadilhos, jogos verbais e regionalismos, não vi esse tipo de apelo nas brincadeiras que acompanhei. Com exceção de Edicharles Bezerra (RN), Gilberto Calungueiro (CE) e Augusto Bonequeiro (CE) não registrei nenhum brincante utilizando palavrão. Raul do Mamulengo (RN) e Felipe de Riachuelo (RN), ainda que algumas vezes

representem negros, gays e mulheres de uma forma que atualmente pode ser considerada preconceituosa, também cuidam de seu vocabulário. Podemos afirmar que, no contexto da cultura urbana, de maneira geral, o Mamulengo ficou bem-comportado, politicamente correto. Heraldo Lins e Emanuel Amaral, artistas de Natal, declaram ter “higienizado” suas brincadeiras na última década, para atenderem à demanda de contratações de escolas e entidades.

Apesar de apresentar alguns tipos míticos ou figuras de animais, os personagens-tipo do Mamulengo não são crianças. Os bonecos de Felipe de Riachuelo, Raul do Mamulengo e Edicharles Bezerra são adultos vivenciando situações da vida adulta: adultério, jogos de sedução, disputas de valentia, exploração religiosa, busca por saúde, dinheiro, dificuldades com a vida e, sobretudo, exploração no trabalho.

Mesmo com esses temas e personagens, no contexto das apresentações públicas de Mamulengo em praças e teatros de metrópoles, é notável um espírito de nostalgia na audiência. Em Natal, por exemplo, alguns espectadores, inclusive natalenses que migraram do interior para a capital, declararam em seus depoimentos que o brinquedo os faz lembrar da infância ou da cidade de origem. Para eles, compor uma plateia compactuando com o riso das crianças é como fazer uma viagem no tempo e no espaço. Esse despertar da memória de uma bucólica terra natal, um passado idílico e uma infância “perdida” talvez também contribua para o interesse do adulto na brincadeira.

Afinal, a Cultura Popular compartilha dos mesmos signos essencialistas frequentemente associados ao conceito de infância, tais como pureza, inocência, autenticidade e criatividade. (BURKE, 2010) Dadas as atribuições remotas e campestres geralmente atribuídas a essa cultura, sua expressão vem sempre acompanhada dessa simbologia.

Um bumba-meu-boi, por exemplo, não é hoje, nem para nós nem para os que dele participam diretamente, o que foi há cinquenta anos, tal como o descreveram e interpretaram Mário de Andrade, Ascenso Ferreira ou Hermilo Borba Filho. E certamente haverá de ser outra coisa daqui a cinquenta anos, se continuar existindo até então. De qualquer forma, continua sendo um símbolo

privilegiado para que pensemos, a partir dele, questões de identidade nacional e regional, integração comunitária, conflitos sociais e políticos, estética, religiosidade, tecnologia, vida, etc. É essa abertura do símbolo, justamente por permanecer presente, o que se ganha com a tradição e que se perde com a amnésia intencional de formas massificadas que se recusam a fixar-se no tempo. (CARVALHO, 1987, p. 19)

Nesse contexto, é possível que o palavrão e o deboche “maculem” a leveza desses símbolos associados pelo senso comum ao popular. Paradoxalmente, é a malícia um dos elementos que mais desperta o riso nos adultos. E quem sabe pudéssemos considerar justamente a picardia como outra das graças do Mamulengo. Juntos, crianças e adultos, querem rir o mesmo riso. O adulto quer se associar ao universo infantil, sobretudo, se estiver acompanhando um infante na brincadeira. A criança quer rir das piadas cujo conteúdo, muitas vezes, não entende completamente. Para ela, desfrutar do humor adulto é uma maneira de se sentir mais velha.

É discutível até que ponto a patifaria do boneco – presente em outros gêneros dito infantis, como a palhaçaria – estraga a atmosfera infantil instaurada pela brincadeira. A sacanagem do Mamulengo daria à garotada licença para ouvir “conversa de adulto”? Ou a imagem pueril de bonecos e bichos a brincar e dançar permitiria ao adulto transportar-se para seu próprio universo infantil? Talvez essa singular junção abra um terceiro campo, adulto e infantil ao mesmo tempo, a transcender essas duas classificações. Um campo que na sua dialética se constitui simultaneamente divertido tanto para os pequenos quanto para os maiores. A esse campo simbólico denominei de infância adulta.

É importante considerar que a época em que se deu a consolidação formal do teatro de bonecos popular do Nordeste, o século XIX, era um período em que o conceito de infância era distinto do atual e os limites de separação entre vida adulta e infância eram muito mais sutis. Foi dentro desse contexto que se desenvolveu a arte do Mamulengo. Ela é anterior à divisão do teatro em faixa etária: teatro infantil X teatro adulto. Essa é uma divisão comercial e moral feita pela sociedade urbana, burguesa, a partir do século XX.

Independentemente das discussões acerca da orientação etária desse gênero teatral, ressaltar nessa problemática o quanto a participação comum de meninas, meninos e adultos em uma mesma brincadeira pode ser um dos indícios de seu vigor e permanência.

SEGUNDA GRAÇA: O JOGO

Partimos do pressuposto de que o Mamulengo, por ser uma arte teatral, é um jogo. E enquanto jogo está delimitado por dois fatores: um campo (a empanada na qual os bonecos se movimentam) e uma fração de tempo. (HUIZINGA, 1997) Sua duração é proporcional à satisfação da plateia, sendo feito para rir e alegrar. Uma função programada, às vezes, para durar meia hora pode se encerrar em 15 minutos. É preciso que não seja tão rápido a ponto de não conseguir fisgar a empatia dos auditores, mas que, ao mesmo tempo, não se demore a ponto de cansá-los. Aqui o conceito de “breve” e “longo” é relativo e varia de acordo com a audiência. Raul do Mamulengo, Emanuel Bonequeiro e Emanuel Amaral afirmam em seus depoimentos ser impossível prever o grau de envolvimento do público antes dos fantoches despontarem no biombo. Percebemos no trabalho desses três brincantes que a duração de uma brincadeira depende da percepção desse envolvimento – e o difícil domínio desse tempo é uma de suas principais habilidades.

Em geral, pode-se pensar que o público da zona rural e do interior tem mais familiaridade e, portanto, predisposição ao brinquedo e que o da capital exigiria uma performance mais ligeira. Mas isso também não é regra. Na Serra da Melosa, no agreste potiguar, por exemplo, mesmo nas casas de taipa e sem encanamento, os postes de *wi-fi* das redondezas possibilitam que os adolescentes e adultos acessem a internet – principal fonte de lazer. Nesses ambientes agrários vimos como, muitas vezes, sobretudo entre os jovens, o Mamulengo pode não despertar tanto interesse. Havia pessoas no Bar do Zuza que estavam envolvidas com

a brincadeira de Mestre Felipe de Riachuelo enquanto outras eram entretidas com jogos no aparelho celular.

Já em Natal, por exemplo, presenciamos uma brincadeira de Heraldo Lins no Parque das Dunas que durou mais de 20 minutos, encerrada sob a ovação das crianças, debaixo de palmas e pedidos para continuar.

O brincante compete com toda a sorte de distrações que circundam uma apresentação de teatro de rua: motores e buzinas do trânsito, movimentação de transeuntes, carros de som e anúncios eventuais. Como se já não bastasse a energia despendida por todo o ator para concentrar o olhar da audiência na sua pequena caixa, essa concorrência duplica o empenho do bonequeiro popular em manter a atenção da plateia.

Quando a apresentação se dá em locais públicos, de espaço amplo, como as que acompanhamos na feira livre de Currais Novos em 2017, 2018 e 2019, uma função de Mamulengo conta, invariavelmente, com a presença de um ou mais moradores de rua. Esses moradores, muitas vezes em condição de desequilíbrio mental ou bêbados, participam das brincadeiras: conversam com os bonecos, respondem aos chamamentos do brincante, dançam as músicas, cantam e, às vezes, se aproximam da tolda para tocarem nos títeres.

Numa apresentação desse tipo é preciso então que a atenção do ator-bonequeiro se divida em três níveis. No primeiro nível, o mais imediato, ele deve focar na fábula que desenvolve com seus mamulengos. No segundo nível, no interesse e na reação do público. No terceiro, nas sucessivas intercorrências do ambiente externo, simultâneas ao momento da apresentação e carregadas de estímulos que podem desviar a atenção da audiência.

A dimensão lúdica do Mamulengo se estabelece principalmente a partir da operação que o brincante desenvolve com o segundo e o terceiro nível. Muitos calungueiros extraem graça muito mais daquilo que está à volta da barraca de pano do que das piadas e situações vividas por suas criaturas de madeira. Esses são os que fazem mais sucesso.

Em relação ao terceiro nível, é fundamental que o ator saiba quais ocorrências do ambiente vai aproveitar para sua brincadeira, reagindo a elas, e quais vai desprezar. Se interromper a fábula para responder aos frequentes estímulos ambientais do espaço público, perde o fluxo narrativo, enfraquece o ritmo do espetáculo e arrisca perder o entusiasmo dos espectadores. Por outro lado, improvisar uma piada em cima de um transeunte distraído, de uma sirene de ambulância ou de um grito perdido no largo desperta a gargalhada e fortalece a relação de empatia entre manipulador-espectador.

Para Emanuel Bonequeiro (Emanuel Anderson de Souto Veríssimo), 31 anos, jovem brincante do município de Caicó/RN, existe uma diferença entre o improvisado e o imprevisto. Segundo seu depoimento, todo imprevisto pode gerar o improvisado, mas nem todo o improvisado é imprevisto:

Improvisado é quando a plateia joga um tema para o bonequeiro e ele começa a desenvolver. Isso se chama improvisado [...] O acaso, por exemplo, como eu vou muito para a feira... de repente, você tá no meio da feira e entra (sic) cinco pessoas gritando ao mesmo tempo. E você tem que lidar pra que essa situação não gere desconforto em quem está assistindo e nem perca o sentido da história.⁴

Para ele, o imprevisto propõe um começo, mas o fim depende do jogo-de-cintura do ator. Emanuel entende que o calungueiro experiente dispõe de um repertório de *gags*, efeitos de manipulação e piadas. Esse repertório, que ele denomina de “improvisado”, seria formado por códigos cênicos pré-ensaiados e por situações de improvisado que, uma vez experimentadas em cena, vão se juntando a esse acervo. Para ele, de nada adianta o mamulengueiro lançar mão dessas fórmulas se não souber adequar sua aplicação às contingências acidentais de cada apresentação.

“Por isso o improvisado pode ser repetido, já o imprevisto não se repete”, afirma. Outra diferença entre improvisado e acaso, no jogo cênico do boneco popular, é que o improvisado é estabelecido pelo brincante, já o acaso é dado pelas circunstâncias. E é a proporção entre o que acontece ao acaso e a capacidade do brincante de improvisar soluções *ad hoc* que desperta e mantém o interesse da plateia.

4 O depoimento foi concedido a André Carrico, em 28 agosto de 2018.

Existe ainda uma dicotomia que pode acompanhar e fortalecer a dimensão lúdica da brincadeira de Mamulengo. Ela se dá entre a dramaturgia verbal e a dramaturgia do corpo. Ou entre a comicidade de texto e a comicidade visual do espetáculo. Nesse caso, por dramaturgia verbal entendemos o encadeamento da fábula a partir dos diálogos entre os personagens-tipo e os solilóquios do brincante. Por dramaturgia visual, indicamos o desenvolvimento narrativo a partir dos movimentos dos fantoches e de eventuais objetos de cena.

Desse modo, podemos pensar numa dramaturgia daquilo que é visto em cena pelo público, mas que é animado pela movimentação corporal do brincante, camuflado por trás da tolda. Assim, teremos uma correlação lúdica entre o que é dito pelos mamulengos e o gesto ou movimento que estes desempenham. A coerência ou incoerência dessa correlação entre corpo e palavra, movimento e fala, reforça a dimensão lúdica do Mamulengo.

No Rio Grande do Norte, por exemplo, a palavra ocupa muito mais espaço na ação cênica do que no teatro de bonecos de outros Estados. Essa característica de verbosidade foi encontrada na brincadeira dos titeriteiros Heraldo Lins, Emanuel Amaral, Edicharles de Macau, Felipe de Riachuelo, Aldenir Dantas, Raul do Mamulengo, Francisquinho de Passa-e-Fica e Emanuel Bonequeiro. Muitos desses brincantes norterio-grandenses apresentam passagens inteiras em que seus bonecos aparecem na empanada apenas para contar piada. Edicharles de Macau e Heraldo Lins, por exemplo, afirmam ter aprendido suas piadas com palhaços de circo.

Se comparados aos bonequeiros de Pernambuco e de São Paulo, como Zé de Vina, Zé Lopes e Valdeck de Garanhuns, suas funções são muito mais parlapatônicas. Tendo já acompanhado a brincadeira de mais de 40 brincantes nordestinos, sendo 29 brincantes potiguares,⁵ sete pernambucanos (alguns atuando em São Paulo)⁶ e quatro cearenses⁷ registramos que, na comparação, o brinquedo pernambucano valoriza mais os aspectos plásticos-visuais. Entre esses aspectos, destacamos a quantidade de objetos de cena, o detalhamento na decoração das empanadas e nos detalhes dos bonecos, a eventual utilização de maquetes de igrejas e casas ou telas de fundo como cenário. Sem querer estabelecer regras definitivas, pois há exceções,⁸ reparamos que, nos brincantes de João Redondo por nós pesquisado os detalhes visuais e ornamentos são menos recorrentes.

5 Mestre Raul do Mamulengo, Heraldo Lins, Caçuá de Mamulengo (Ronaldo e Naldinho), Mestre Felipe de Riachuelo, Emanuel, Luciana e Gabriel Amaral, Mestre Francisquinho de Passa-e-Fica, Antônio Alisson, Genildo Mateus, Shicó do Mamulengo, Emanuel Bonequeiro, Edicharles Bezerra, Ricardo Guti, Catarina Calungueira, Daniel de Chico Daniel, Josivan de Daniel, Tio João da Quadrilha, João Viana, Mestra Dadi, Aldenir Dantas, Mané de Dadica, Marcelino de Zé Limão, Geraldo Maia, Zé Fernandes, Manoel Messias, Os Galantes (Erinaldo e Zildalte Macêdo).

6 Zé de Vina, Zé Lopes, Cia Mamulengando Alegria, Mestre Saúba, Valdeck de Garanhuns, Danilo Cavalcanti e Sandro Roberto.

7 Gilberto Calungueiro, Augusto Bonequeiro, Epidemia de Bonecos (Isabel e Cláudio Magalhães).

8 São exceções os brinquedos de Heraldo Lins, Raul do Mamulengo, Shicó do Mamulengo e Emanuel Amaral; quatro brincantes potiguares que primam pelo acabamento e pelos detalhes ornamentais em seus mamulengos, adereços e toldas.

TERCEIRA GRAÇA: A MÚSICA

Ao longo de sua trajetória, o Teatro de João Redondo incorporou em sua poética recursos de outras expressões culturais nordestinas: a Literatura de Cordel, as Artes Visuais, o Artesanato, as Danças Dramáticas, a Música. A última é de todas as expressões acima citadas a mais importante. Assim como na dramaturgia de outras manifestações dramáticas da Cultura Popular brasileira, a música desempenha função basilar no Mamulengo.

Marchas, xotes, baiões, cocos, frevos e trotes são os principais ritmos executados durante uma brincadeira de títere nordestino, ao vivo ou em gravações mecânicas. São eles a sugerir os matizes dramáticos da fábula, dando a ambientação de cada entrecho. Um baile se anuncia por marcha ou baião, uma boneca sensual pode entrar dançando xote, um personagem prolixo puxa um repente em ritmo de coco e assim por diante. Há manipuladores que extraem graça da dança de seus fantoches, na maneira como articulam suas mãos e cabeças, fazendo-os acompanhar esses ritmos.

Ressalta-se aqui a vantagem dos mestres que trabalham com seus próprios músicos e que podem, ao longo do tempo, estabelecer com os mesmos códigos que fortaleçam essa relação de reciprocidade. Pois a música também se encarrega da administração do ritmo cênico, ao encadear as cenas do espetáculo, como se fosse uma ópera popular. Além disso, frequentemente, ela convida a plateia a dançar.

Podemos entender a música ainda como elemento formal que dá suporte à outra graça do brinquedo que é a sua dimensão lúdica. Por se tratar de um jogo improvisado, ela pode servir para tapar buracos, como no caso do titeriteiro atrasar a entrada de um mamulengo ou mesmo se perder em seus diálogos e loas. É comum ouvir o brincante pedir antes de baixar os bonecos para encerrar uma passagem: “*Arrocha o fole sanfoneiro!*”. Vemos a tolda vazia e o espetáculo preenchido apenas pelo som da música.

A música também pode ter função narrativa na brincadeira. As loas cantadas pelos brincantes são canções específicas desenvolvidas ao longo de décadas pelos

mestres e que compõem um repertório próprio. Trata-se de células melódicas curtas cujas letras são elogiosas ou de escárnio e que, em alguns casos, podem ser apenas recitadas, como poemas. Entoadas antes da entrada dos principais personagens-tipo, elas servem para apresentá-los e como referência na indicação da cena a seguir. Assim, no João Redondo, por exemplo, cada boneco importante – Baltazar, João Redondo, Quitéria, o Boi – tem a sua própria canção. Algumas são temas originais, outras, adaptações ou paródias de canções do repertório tradicional nordestino.

Os baiões e xotes também podem servir para promover um breve descanso nos braços do brincante e permitir a troca de bonecos. Em seguida, breçar a execução musical serve para recuperar a atenção do espectador e redirecioná-la para o texto, para a compreensão das situações e piadas.

No Rio Grande do Norte, a maioria dos brincantes emprega a música como ambientação ou nas passagens coreográficas, em que os mamulengos entram apenas para dançar. Dos manipuladores que acompanhamos em pesquisa de campo, apenas Heraldo Lins e Ricardo Guti exploraram a função narrativa da música, aproveitando loas recolhidas com seus velhos mestres, como Bastos, Chico Daniel e Chico Simões, ou composições próprias, para apresentarem situações ou personagens-tipo. Heraldo tem formação técnica em música, já foi professor de violão e proprietário de uma escola de música. Talvez por isso dê tanto destaque à ambientação musical. É comum, por exemplo, em suas apresentações, ver-se o público aproveitar a música mecânica ou mesmo o trio de forró para dançar, tanto antes da brincadeira começar quanto depois. Ricardo Guti compõe e parte do seu repertório é formado por material criado exclusivamente para sua brincadeira.

Numa apresentação de Mamulengo na rua é comum que, antes da função ter início, a música já comece a ser executada; seja em gravação mecânica ou seja por um trio de forró ao vivo. Incluímos a música como uma das graças do teatro de bonecos popular porque percebemos que esse aquecimento antes dos bonecos aparecerem é o principal chamariz que atrai o público para a tolda. Antes mesmo que a fábula seja posta em marcha, muita gente já está diante da barraca: ouvindo os músicos, cantando junto, dançando ou simplesmente esperando que algo suceda àquele prenúncio promissor. Certamente ela é um dos elementos primordiais da brincadeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de seguir um repertório de convenções gestado ao longo de décadas por uma tradição (temas, motivos, esquemas), um mamulengueiro não se atém apenas a esses recursos, inventando e incorporando tudo aquilo que estimule o riso e a participação direta da plateia. No século XXI, ao se estabelecer em outros territórios, brincando com outros públicos e diante de novas formas de recepção, o Teatro de Mamulengo entra em processo de hibridização e seus artífices devem se articular com o campo de códigos e discursos heterogêneos do mundo contemporâneo, digital e globalizado. Nesse contexto, procuramos problematizar o que mantém o interesse de uma parcela significativa de público, de diferentes faixas etárias, nessa remota expressão teatral.

Ao acompanhar o trabalho de brincantes ao longo dos últimos anos, temos percebido o quanto sua graça ainda é eficiente. Consideramos como demonstrações de eficácia de comunicação do brinquedo as seguintes constatações:

- a. O comparecimento de grande número de espectadores em apresentações em praça pública (nas cidades de Currais Novos/RN, Caicó/RN e Carnaúba dos Dantas/RN, por exemplo), mesmo competindo com outras opções simultâneas de lazer noturno: lanchonetes, shows de forró, eventos esportivos;
- b. O envolvimento dos espectadores, adultos e crianças, na participação entusiástica e permanente do espetáculo, dialogando com os bonecos e rindo muito;
- c. A permanência predominante da plateia durante as funções, acompanhando-as até o final.

Um dos elementos que mais desperta o riso do Mamulengo, sobretudo nos adultos, é a malícia. E quem sabe pudéssemos considerar justamente o deboche como outra das graças do brinquedo. Outro possível fator a favorecer a graça desse gênero é a sua linguagem multifacetada e híbrida. Afinal, ao longo de sua

existência, o teatro de bonecos popular acabou tornando-se uma esponja cultural, cuja linguagem reúne elementos do cançãoeiro popular nordestino, das Danças Dramáticas, do Artesanato, da Literatura de Cordel, entre outros. Assim sendo, o Mamulengo é um resumo das principais vertentes da Cultura Popular Nordestina.

Mas, apesar da existência de diversos elementos relevantes para a permanência do Teatro de Mamulengo enquanto gênero cômico-popular, aqui ressaltamos três aspectos: a instauração de um espaço ambíguo, que chamamos de infância adulta – e dentro dele, de uma estética correlata; a dimensão lúdica e a participação da música.

Em relação ao que denominamos de infância adulta, trata-se da instauração de um campo simbólico que é adulto e infantil, ao mesmo tempo, divertindo pequenos e maiores. Nos parece que, ao assistirem a uma função de Mamulengo, crianças e adultos, juntos, querem rir o mesmo riso. Nessa operação, o adulto quer se associar ao universo infantil, sobretudo, se estiver acompanhando de uma ou mais crianças durante a audiência. Enquanto o adulto se permitiria vivenciar uma expressão de nostalgia da própria infância, a criança encontraria um espaço livre para acompanhar personagens e situações da ansiada vida adulta, entendendo suas piadas e demonstrando esse entendimento através da risada compartilhada.

Sobre a natureza de jogo de uma encenação de títere popular, ela é dada devido à sua condição de arte que se faz em cima da interação com a plateia: o brincante desenvolve sua apresentação a partir do que dela recebe. Para isso, se fazem necessários a atenção, a prontidão e o diálogo com as sucessivas intercorrências do ambiente externo à função. No João Redondo, o enredo é apenas pretexto para a instauração de uma brincadeira. O imprevisto da hora propõe apenas um começo, mas o fim depende do jogo-de-cintura do atuante. A capacidade de improvisado do mamulengueiro advém da recorrência a um repertório próprio e ensaiado de *gags*, efeitos de manipulação e piadas.

A participação da música, enquanto peça fundamental para a realização de um espetáculo de Mamulengo, é a terceira graça aqui destacada. As funções da música na brincadeira são: atrair público para a barraca, criar a ambientação das cenas, administrar o ritmo cênico, dar suporte para as cenas de dança de fantoches

– convidando inclusive, eventualmente, a plateia a dançar – e oferecer um breve descanso aos braços do brincante entre uma passagem e outra. A música também pode, em alguns casos, servir para tapar buracos do espetáculo, como no caso de o brincante atrasar a entrada de um mamulengo ou mesmo se perder em seus diálogos. Em outros casos, pode ainda assumir função narrativa por meio da execução de loas, canções específicas que descrevem personagens-tipo e situações.

Todos os apontamentos aqui apresentados são reflexões iniciais, indicações de caminhos, hipóteses preliminares. Cada um dos elementos da brincadeira popular aqui destacados requer maior desenvolvimento e aprofundamento. O propósito de nosso artigo é despertar uma possibilidade de reflexão.

Destacamos o apelo dessas três graças para a vitalidade da brincadeira; mas isso não significa que sejam as únicas. O Teatro de Bonecos Popular do Nordeste não se esgota nesses três elementos. Ele é uma arte de múltiplos apelos e de tantas outras graças.



REFERÊNCIAS

- BORBA FILHO, H. *Fisionomia e espírito do mamulengo*. São Paulo: Nacional, 1966.
- BURKE, P. *Cultura popular na Idade Moderna: Europa 1500-1800*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- CARVALHO, J. J. *As duas faces da tradição*. In: REUNIÃO INTERAMERICANA SOBRE CULTURA POPULAR E TRADICIONAL, 2., 1987, Caracas. *Anais [...]*. Caracas: [s. n.], 1987. p. 2.
- EFICIENTE. In: HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001
- GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EdUSP, 2013.
- GURGEL, D. *O reinado de Baltazar: teatro de João Redondo*. Natal: Fundação Capitania das Artes, 2008.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MACEDO, Z. R. *Teatro de João Redondo do Rio Grande do Norte: transmissão, negociação e circulação da prática e do saber*. 2019. Tese (Doutorado em Antropologia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MOURA, C. F. M. *Teatro a bordo de naus portuguesas nos séculos XV, XVI, XVII e XVIII*. Rio de Janeiro: Instituto Luso-Brasileiro de História – Liceu Literário Português, 2000.

SANTOS, F. A. G. *Mamulengo, um povo em forma de boneco*. Rio de Janeiro: Funarte, 1979.

ANDRÉ CARRICO: é doutor e mestre em Artes (Teatro) pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com pós-doutorado em Artes da Cena. Professor adjunto do curso de Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGArC).

EM FOCO

ENSINO DE DANÇA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS ATUANTES EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO RIO GRANDE DO SUL

*DANCE TEACHING FROM THE PERSPECTIVE
OF TEACHERS IN STATE PUBLIC SCHOOLS
IN RIO GRANDE DO SUL*

*ENSEÑANZA DE DANZA DESDE LA PERSPECTIVA
DE LOS MAESTROS EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS
ESTATALES EN RIO GRANDE DO SUL*

**JOSIANE GISELA FRANKEN CORRÊA
VERA BERTONI DOS SANTOS**

CORRÊA, Josiane Gisela Franken; SANTOS, Vera Bertoni dos.
Ensino de dança na perspectiva de professoras atuantes em escolas
públicas estaduais do Rio Grande do Sul.
Repertório, Salvador, ano 23, n. 35, p. **227-251**, 2020.2

DOI: <https://doi.org/10.9771/rv1i34.33284>

RESUMO

O texto integra uma pesquisa de doutorado que trata da docência em dança nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul. No recorte apresentado, discute-se acerca de elementos estruturantes para a efetivação do ensino de dança no contexto em questão, tendo como escopo teórico os estudos de autores como Veiga (2011), Strazzacappa (2012), Tardif e Lessard (2014), entre outros. Através de uma bricolagem metodológica (FORTIN, 2009), na qual é evidenciada a pesquisa narrativa (SOUZA, 2003), a investigação envolve cinco professoras licenciadas em dança que atuam em escolas de Educação Básica como regentes da disciplina Ensino de Arte – especificidade dança. Nesse sentido, é possível identificar objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, abordagens docentes, formas de avaliação e recursos utilizados no ensino de dança, elementos que compõem as práticas pedagógicas das professoras participantes. E, a partir disso, considerar que a profissão docente em dança no contexto selecionado é marcada pela inventividade e produção das profissionais que, ao investirem nas relações que permeiam os seus locais de trabalho, desempenham um papel fundamental, pois, junto às suas comunidades, fundam o ensino de dança nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul.

PALAVRAS-CHAVE:

Ensino de Arte. Ensino de Dança. Educação Básica. Docência. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This text is part of a doctoral research that approaches Dance education in state schools in Rio Grande do Sul, Brazil. The section here presented discusses structural elements for the implementation of Dance education in that context, with a theoretical framework based on Veiga (2011), Strazzacappa (2012), Tardif and Lessard (2014), among others. With a methodological bricolage (FORTIN, 2009) focused on narrative research (SOUZA, 2003), this investigation included five professionals who teach Art Education – Dance in primary schools. The text identifies the objectives, content, methodological procedures, teaching approaches, evaluation methods and resources involved in their pedagogical practices. The research showed that Dance education is characterized by the teachers' ingenuity and output and their ability to nurture the relationships that pervade their work environment, playing an essential role as they implement Dance education in state schools in Rio Grande do Sul.

KEYWORDS:

Art Education. Dance Education. Primary Education. Teaching. Pedagogical Practice.

RESUMEN

Este artículo es parte de una investigación de doctorado que aborda la educación de la danza en las escuelas públicas de Rio Grande do Sul, Brasil. El apartado que aquí se presenta discute elementos estructurales para la implementación de la educación en Danza en ese contexto, con un marco teórico basado en Veiga (2011), Strazzacappa (2012), Tardif y Lessard (2014), entre otros. Con un bricolaje metodológico (FORTIN, 2009) centrado en la investigación narrativa (SOUZA, 2003), esta

PALABRAS CLAVE:

Educación en artes. Educación en Danza. Educación primaria. Enseñanza. Práctica pedagógica.

investigación incluyó a cinco profesionales que imparten Educación Artística - Danza en escuelas primarias. El texto identifica los objetivos, contenidos, procedimientos metodológicos, enfoques de enseñanza, métodos de evaluación y recursos involucrados en sus prácticas pedagógicas. La investigación mostró que la educación en danza se caracteriza por el ingenio y la producción de los profesores y su capacidad para nutrir las relaciones que impregnan su entorno laboral, desempeñando un papel fundamental en la implementación de la educación en danza en las escuelas públicas de Río Grande do Sul.

INTRODUÇÃO

O TEXTO INTEGRA uma pesquisa de doutorado¹ que trata da docência em dança nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul. No recorte aqui apresentado, temos por objetivo discutir acerca de elementos estruturantes para a efetivação do ensino de dança no contexto estudado, como por exemplo: objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos, entre outros aspectos que fazem parte da organização didática no exercício da docência.

A investigação envolve cinco professoras licenciadas em dança, que foram selecionadas dentre as candidatas aprovadas em um concurso público para provimento de vagas de professor de Educação Básica, na disciplina Ensino de Arte – especificidade dança, lançado pela Secretaria Estadual de Educação do RS em 2013. Entre as cinco professoras entrevistadas, duas atuam na cidade de Pelotas e três na cidade de Porto Alegre. Ao oportunizar o ingresso e, conseqüentemente, a atuação dessas docentes por meio da oferta de vagas específicas, esse concurso significou – mesmo que de modo tímido, levando em consideração o número de escolas existentes no Estado² – a implementação da dança como componente curricular da disciplina de Ensino de Arte no ensino público do RS.

Através de uma bricolagem metodológica (FORTIN, 2009), na qual é evidenciada a pesquisa narrativa (SOUZA, 2003), realizamos entrevistas narrativas

1 O texto é resultado da pesquisa de tese intitulada *Nós, professoras de Dança: ensaio documental sobre a docência em dança no Rio Grande do Sul* (2018), desenvolvida por Josiane Franken Corrêa, sob orientação da professora Doutora Vera Lúcia Bertoni dos Santos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAC/UFRGS).

2 Segundo dados disponíveis na página eletrônica da Secretaria Estadual de Educação, o Rio Grande do Sul conta com a existência de 10.128 escolas de Educação Básica, das redes de ensino estadual, federal, municipal e privada. Na rede pública estadual, há 2.551 escolas em funcionamento, e apenas oito delas contam com o trabalho de professoras licenciadas em dança. Ver: <http://www.educacao.rs.gov.br/busca-de-escolas>.

(JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015) com as participantes, buscando compreender os espaços possíveis de prática de dança na Educação Básica, referentes à inserção das professoras no ambiente de trabalho, sua organização didática e à apropriação das colaboradoras ao contexto da escola.

ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Para o entendimento do texto, é relevante mencionar que o convite a cada professora para a participação na pesquisa foi formalizado através de uma carta-convite enviada por e-mail, na qual solicitávamos o envio (em retorno ao e-mail) de cópias digitalizadas de nove fotografias, selecionadas do acervo pessoal da professora convidada, que correspondessem às seguintes legendas:

1. Eu, professora de dança.
2. Ensinar dança envolve...
3. Quando cheguei na escola...
4. Os alunos daquela turma...
5. O lugar onde estou e suas peculiaridades...
6. Nunca me esqueci do dia em que...
7. Minhas inspirações, minhas invenções...
8. A minha aula “dá certo” quando...
9. O antes e o depois de lecionar na escola...

Logo, no momento das entrevistas, portávamos as imagens impressas em folhas de papel fotográfico, identificadas no verso com as respectivas legendas, e explicávamos a estratégia utilizada, convidando as professoras a dispor suas fotografias em uma superfície plana, com as imagens viradas para baixo. A proposta era que a professora escolhesse uma das legendas escritas no verso da imagem e, numa espécie de jogo de cartas, iniciasse a narração de suas vivências relacionadas à dança no contexto escolar sul-rio-grandense.

Ao explicar o motivo da escolha de cada fotografia, as docentes mobilizavam memórias que as transportavam a outros tempos, espaços e práticas, possibilitando, conforme Oliveira (2006, p.186), “o deslocamento de sentidos individuais e coletivos na sociedade e de um grupo social específico”, no caso, as professoras de dança atuantes nas escolas públicas estaduais do RS.

Além disso, captamos as entrevistas em formato audiovisual, produzindo um material que culminou com a montagem do documentário *Nós, professoras de Dança*,³ com direção de Josiane Franken Corrêa e Álvaro Bonadiman Aguiar, contando com a colaboração das participantes da pesquisa. Esse processo teve como base preceitos a/r/tográficos (DIAS; IRWIN, 2013), porém não trataremos deste assunto no fragmento de texto aqui apresentado. Interessamos informar que, em função da produção do documentário, decidimos utilizar no texto os nomes reais das professoras participantes – são elas: Jaciara Jorge, Taís Chaves Prestes, Tainá Albuquerque, Ana Paula Reis, Roberta Campos –, uma vez que a imagem delas está exposta no filme realizado. Todas as professoras assinaram termo de participação na investigação, autorizando a exposição de voz e imagem.

A seguir, as discussões acerca dos elementos estruturantes no ensino de dança nas escolas públicas sul-rio-grandenses, geradas a partir da análise das entrevistas narrativas realizadas com as colaboradoras.

3 Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=PD3XYQTsixA&feature=youtu.be>.

OBJETIVOS, CONTEÚDOS, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: PARA QUÊ? O QUÊ? COMO SE ENSINA DANÇA NAS ESCOLAS DO RS?

[...] a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente escolhas epistemológicas. Essas escolhas tornam visíveis algumas coisas, mas, simultaneamente, ocultam outras: a realidade social é como uma floresta da qual não se tem um 'ponto de vista aéreo' que permita tudo ver; pelo contrário, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 41)

Segundo Veiga (2011), após apropriar-se da sua função e do novo contexto profissional, cabe ao professor elaborar o seu planejamento, tendo a organização didática como um projeto colaborativo de ação imediata. A confecção desse projeto envolve uma série de indagações a respeito do ensino do componente curricular, sendo algumas delas: "Para quê? O quê? Como? Com quê? Como avaliar? Para quem? Quem? Quando? Onde?". (VEIGA, 2011, p. 274)

A partir destas e de outras questões, propomos uma reflexão acerca dos elementos estruturantes de uma aula, que são: objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, formas de avaliação, recursos necessários, entre demais aspectos que, na sua reunião e execução, proporcionam a efetivação da prática pedagógica da dança na escola.

É importante salientar que, na prática, esses elementos não podem ser descontextualizados ou desconectados uns dos outros, pois a conjunção destes fatores encontra-se no cerne do trabalho docente em sala de aula, mesmo que o professor não preveja uma ordenação deles no seu planejamento didático.

Em relação ao objetivo do ensino de dança no espaço escolar, identificamos que, compreender a arte e, mais especificamente, a dança, como uma prática artística que cria ao ser humano um meio de expressão é o que as professoras mais buscam através da sua docência.

As colaboradoras concordam que o que diferencia um gesto corporal funcional de um gesto corporal poético, dançado, é a expressão e, nessa perspectiva, é fundamental situar a dança no universo da arte, como sublinha Barreto (2008, p. 77):

[...] ainda que seja impossível negar os múltiplos papéis que a dança assume, em diferentes situações da vida e da história humana, é fundamental situá-la no universo da arte, como expressão estética e como conhecimento sensível que pode ser vivenciado, apreciado e refletido.

Nessa visão, a criação poética de um movimento de dança está diretamente relacionada à expressão do sujeito que cria, sendo esse caráter expressivo responsável pelo toque individual num passo, ou num movimento de dança. Por isso, as indicações de movimento (LABAN, 1978) são influenciadas pelas relações de mundo estabelecidas pelo criador.

Ao discorrer sobre a função da arte, Strazzacappa (2012, p. 40) considera:

A arte existe para que possamos nos expressar. Dizemos por meio dela aquilo que não conseguimos comunicar de outras maneiras. As diversas formas artísticas existem para responder às diferentes necessidades de expressão do ser humano. Uns se manifestam pela música, pelo teatro, outros pela poesia. Há aqueles que se expressam pelas artes plásticas e outros ainda pela dança. Assim, fica claro que a dança vem da necessidade do indivíduo de comunicar algo.

Concomitante à necessidade de expressão individual dos seres humanos, a dança também expressa, através de manifestações culturais e das suas projeções, os hábitos, as crenças e os costumes de determinada cultura. Nessa perspectiva,

a dança pode ser manifestada por meio de espetáculos, mas também “[...] compreende o rito, a religião, as festas populares, as cerimônias”. (STRAZZACAPPA, 2012, p. 43)

A professora Jaciara, em relação aos conteúdos trabalhados durante o ano, afirma fazer o seu esboço de plano de curso partindo da história da arte, da história da dança e da cultura popular, justificando a sua escolha pela crença na história e no registro dos costumes populares como algo que, por retratar os acontecimentos sociais, possibilita a compreensão das manifestações artísticas conforme o período em que foram criadas. Ao exemplificar uma situação em sala de aula, a professora simula uma conversa com os alunos:

A Arte Rupestre simboliza a dança circular, simboliza rituais com dança, com música, e as atividades que eles faziam cotidianamente como caça, feitura de instrumentos, enfim, de uso prático. Hoje a gente não desenha mais em caverna, mas a gente continua retratando o nosso cotidiano.
(Professora Jaciara, Entrevista 10 abr. 2017)

Nesse sentido, Jaciara procura expor aos alunos diferentes formas de expressões artísticas e modos de registro que acompanham a história da humanidade, e menciona os *selfies*,⁴ por exemplo, que atualmente figuram como um relatório diário do que as pessoas fazem no seu cotidiano e se vinculam à ideia de autorretrato, tão explorada por artistas visuais.

Entre as colaboradoras, Jaciara e Roberta são as duas professoras que relatam trabalhar mais enfaticamente com danças populares. Ambas concordam sobre a relevância de explicar aos alunos o contexto de criação de cada dança abordada.

Na visão das professoras, num país multicultural como o nosso é preciso dar atenção às peculiaridades regionais, étnicas e folclóricas, levando em consideração as características de uma área de conhecimento que necessita se fortalecer para justificar a sua permanência no ambiente escolar.

Cone e Cone (2015) discutem a questão da contextualização cultural no ensino de dança, salientando a necessidade de compreendermos as danças folclóricas

4 Fotografias informais de autorretrato feitas, geralmente, através de aparelho celular, que podem ser imediatamente compartilhadas em redes sociais na internet.

e populares como reflexo dos anseios comunitários e das peculiaridades dos povos às quais pertencem. Essa compreensão demanda, do praticante, independentemente da sua faixa etária ou do seu nível de escolarização, aproximar-se do contexto original da dança. Nessa perspectiva, os movimentos característicos da dança japonesa *tanko bushi*, por exemplo, são compreendidos em relação com o trabalho dos mineiros de carvão; ao passo que a polca infantil alemã, relaciona-se aos jogos de mãos praticados pelas crianças do contexto germânico.

Na escola, até mesmo danças ritualísticas podem ser transformadas em favor de um processo educacional intencionado pelo ensino de arte. O professor, responsável por essa transformação, assume a condição de autor de uma nova dança, que busca contemplar as demandas dos estudantes conforme a realidade que se apresenta, a faixa etária, as problemáticas individuais e coletivas evidenciadas na sala de aula.

Nesse sentido, a dança, inserida em meio à escala de disciplinas de uma instituição escolar, é um outro tipo de dança, difícil de classificar como o que acontece com as danças acadêmicas (espetaculares, em ambientes não formais de ensino), conforme aponta a professora e pesquisadora Andréa Bittencourt de Souza (2015, p. 185): “Essa outra dança não é algo classificável em um estilo ou outro, carrega traços dos discursos contemporâneos acerca da dança, mas é forjada no dia a dia da escola [...]”.

Na educação escolar, a seleção de conteúdos tem forte influência dos objetivos criados para o Ensino de Arte – especificidade dança, a partir de uma visão de aprendizagem sequencial, conforme os anos escolares, ou seja, compreendendo faixas etárias e fases de desenvolvimento cognitivo, e em acordo com o que cada turma conhece a respeito dos temas que envolvem a disciplina curricular.

Como exemplo, a professora Ana Paula afirma realizar um planejamento progressivo, no qual inicia o ensino de dança na sua escola pela sensibilização ao movimento através da ludicidade, relacionando-o às visualidades, passa então para aspectos básicos do ensino de dança, como a aprendizagem de espacialidade e ritmo, e por fim, nos últimos anos direciona as atividades para técnicas codificadas de dança e tecnologias voltadas à dança.

Ela conta que, desde a sua entrada na escola, tem organizado um programa de conteúdos para as turmas com as quais trabalha, mas caracteriza essa organização como flutuante, pois diz ficar sempre à espreita para incluir questões que emergem do interesse dos alunos. Ela descreve como costuma proceder com as turmas em relação aos conteúdos:

Sexto ano eu trabalho geralmente partindo do lúdico, trago muitas imagens, eu sempre relaciono muito com Desenho, então: faz um movimento, agora desenha ele, agora tira do papel, bota pra dança. Sétimo ano é o ano que eu trabalho com espacialidade, ritmo e fundamentos musicais aplicados à dança. São os três conteúdos que eu trabalho no ano e aí esse ano eu incluí o Funk também. Oitavo ano eu sempre trabalho com contemporâneo, contato e improvisação, videodança e agora a gente entrou com dança e deficiência. E o nono ano eu trabalho mais com arte urbana, daí entra grafite, entra estêncil, entra dança de rua, poema urbano. A gente cria poemas e coloca no bairro ali do colégio. A gente trabalha arte urbana, performance e instalações, é o que a gente trabalha mais. Então tem conteúdos já pre-estabelecidos, que eu sempre trabalho, sempre gosto de trabalhar, mas é sempre é partindo deles. (Professora Ana Paula, Entrevista 24 out. 2017)

A colaboradora exemplifica o seu modo de trabalho narrando atividades já elaboradas com os alunos. Na abordagem docente de Ana, observa-se a tendência a direcionar os processos experimentais de movimento para a composição de pequenas sequências coreográficas, como num exemplo narrado por ela de uma turma que trabalhou a concepção de poesia, na qual, a partir da orientação dada pela professora, cada estudante elaborou um texto poético sobre si. Na ocasião, foram realizados laboratórios de criação, a fim de experimentarem, coletivamente, movimentações que remetiam ao trabalho feito anteriormente; depois, individualmente, cada aluno transpôs seu texto escrito para um texto dançado, criando gestualidades que representassem o sentido da poesia; e por fim, apresentaram as composições criadas em sala de aula.

Ao narrar atividades desenvolvidas em classe, a docente relaciona os conteúdos e os procedimentos metodológicos escolhidos por ela à sua crença sobre o que

significa o trabalho com dança na escola. Ana Paula reflete sobre a fotografia com a legenda *Ensinar Dança envolve...*:

Curiosidade de saber quem é o aluno e como que eu utilizo, o que a gente falou, do que ele me trás para as minhas aulas. Curiosidade de explorar de uma forma diferente o espaço escolar. Curiosidade de, a cada trimestre, ou a cada aula, na verdade, se permitir modificar o processo, porque não tá dando certo ou porque o aluno precisa que tu modifique, ou porque tu precisa naquele momento modificar. Porque é isso: pra mim a gente trabalha em Arte partindo da emoção, do sentimento, muito de sensação. Então acho que basicamente pra mim, ensinar a dança envolve curiosidade, envolve emoção, envolve o sentir, envolve o escutar, também, escutar o corpo, escutar o aluno, escutar o que o espaço pede, se escutar, enfim...
(Professora Ana Paula, Entrevista 24 out. 2017)

No mesmo sentido, a professora Roberta, diz que a aproximação da realidade dos alunos está relacionada, também, à compreensão de uma cultura que já lhes pertence e que é praticada em ambientes não formais, mas que, na escola, pode ser explorada de outras formas, tornando o universo da arte acessível a cada aluno, na relação com seu próprio universo cultural e suas particularidades. Roberta explica: “[...] a gente vai tentando fazer com que eles conheçam um pouco desse universo, saber que ele existe, em primeiro lugar, né!? Saber que existe esse universo das danças populares, de cultura popular, que isso forma [...] a nossa sociedade, que isso está na nossa ancestralidade”. (Professora Roberta, Entrevista 29 jan. 2018)

Ao selecionar os conteúdos para trabalhar com as suas turmas, Roberta escolheu construir um planejamento que envolvia ensinar dança com suporte dos preceitos das danças populares, das danças contemporâneas e das danças afro-brasileiras, sendo estes os tipos de dança que a professora tem maior aproximação e afinidade. Ela explica:

Eu escolhi os conteúdos que eu queria trabalhar, ninguém disse para mim o quê que eu tinha que fazer aqui, ninguém me deu um projeto de trabalho, eu fiz o meu e o quê que eu escolhi trabalhar? Três linhas que se encontram,

que são: as danças populares, a dança afro-brasileira e a dança contemporânea. então eu vejo essas três visões da dança, enfim, possibilidades de trabalho de dança como, dentro de uma escola, algo assim, muito rico, para ser trabalhado. (Professora Roberta, Entrevista 29 jan. 2018)

Para Strazzacappa (2012), as técnicas específicas de dança devem ser trabalhadas no contexto escolar a partir dos 12 anos, desde que o professor se aproprie disto para o ensino dos fundamentos da dança de modo mais amplo e, que os alunos possam se utilizar destes fundamentos para criações próprias.

Ao relatar os seus modos e conteúdos de trabalho, as professoras entrevistadas citaram mais de uma técnica específica de dança, que são trabalhadas associadas a outros objetivos, como a contextualização teórica histórica e, a utilização de princípios técnicos para a criação de novos e inusitados passos de dança. Quatro, das cinco professoras participantes, trabalham com estudantes acima de 11 anos de idade, lembrando que são regentes de uma disciplina que, na maioria das escolas públicas estaduais sul-rio-grandenses, é ofertada com professor especializado apenas para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

Na concepção da professora Roberta, as danças populares e as danças afro-brasileiras podem se beneficiar das características artísticas pós-modernas das danças contemporâneas, como, por exemplo, a propriocepção possibilitada pelas propostas de Educação Somática.⁵ Nesse sentido, a docente identifica os chamados aspectos contemporâneos que permeiam suas aulas de dança na escola: *“Esse trabalho mais focado na consciência corporal, mesmo, que eu posso obter a partir da dança contemporânea, principalmente usando o chão, usando uma visão mais somática também, de como que pode ser compreendido o corpo em movimento”.* (Professora Roberta, Entrevista 29 jan. 2018)

Ao mesmo tempo em que salienta a visão mais somática, presente na maior parte das práticas contemporâneas de dança, a professora lembra também da ludicidade: uma forma de abordar conteúdos e desenvolver atividades muito utilizadas no ensino de dança, presente também em diferentes manifestações folclóricas.

5 A Educação Somática caracteriza-se como um campo de estudos do corpo formado por diferentes técnicas, abordagens e metodologias, cada qual com ênfases específicas, mas que partilham de objetivos e interesses similares. Algumas técnicas de Educação Somática que podemos citar: Alexander, Feldenkrais, Bartenieff, Ideokinesis, Body-Mind Centering. Para saber mais a respeito, ver em: Strazzacappa (2012) e Rosa (2016).

Roberta conta que organizou uma listagem de brincadeiras para serem jogadas em sala de aula, em momentos de aquecimento, pois, segundo ela, a entrada dos alunos no jogo favorece a concentração, aspecto fundamental ao desenvolvimento das atividades subsequentes.

Em uma passagem em que narra as similaridades entre o ensino de dança para adultos, no espaço não formal, e o ensino de dança para jovens, no espaço formal, a professora Roberta expõe a brincadeira dirigida como um modo recorrente de ministrar a sua aula. Nessa abordagem docente, prevalece a indicação da professora para o desempenho das ações em aula, ao mesmo tempo em que exige forte comprometimento por parte do educando:

O que eu vejo que mais funciona aqui é o brincar. Por incrível que pareça, eles são adolescentes e, no fundo, é como o adulto: se tu propor uma atividade brincada para o adulto, se tu trazer uma aula de dança onde tu possa, em algum momento, puxar esse espírito lúdico para a vivência, tu vai ter um resultado bem interessante, a presença vai se firmando e o grupo vai rindo, vai se soltando, vai se desligando do lado de fora e vai entrando na atividade [...] (Professora Roberta, Entrevista 29 jan. 2018)

No ritual que a professora estabelece, puxar o espírito lúdico, como citado por Roberta, é um passo importante para o pleno desenvolvimento da sua aula de dança.

Numa abordagem que, de certa forma, se aproxima da abordagem de Roberta, a professora Taís comenta que, atualmente, a sua aula é resultado de uma adequação entre os seus desejos como profissional e as expectativas que a escola dirige ao seu trabalho. E, nessa perspectiva, os conteúdos são eleitos na busca por essa relação entre as demandas pessoais da docente e as demandas do universo escolar. No rol de conteúdos abordados pela profissional, aparecem a história da arte, as indicações de movimento de Laban, a *Performance Art* e a percussão corporal, por exemplo.

Hoje eu acho que eu tenho mais autonomia, mais liberdade para dar a aula que eu quero, mas eu também percebi a necessidade de querer contemplar algumas coisas que a escola pede. A escola é tradicional, a escola tem as

regras dela, tem o perfil dela, que é muito peculiar. Então eu acho importante essa troca, porque eu percebi que se eu tivesse colocado goela abaixo não ia acontecer e não ia existir essa relação, e essa relação começou a existir a partir do momento que eu tive o amadurecimento de também querer entrar um pouco no esquema deles, isso é importante a partir do momento que tu está trabalhando no local. (Professora Taís, Entrevista 18 dez. 2017)

Ao mostrar uma fotografia de uma das suas turmas em momento de aula, a professora chama a atenção para questões como a preparação dos alunos para a aprendizagem da dança, algo que até recentemente era incomum para eles no ensino de arte:

Aqui foi uma aula que eu dei sobre as oito ações do movimento de Laban, e na verdade, nesses três anos de docência eu já fiz tanta coisa que eu nem sei como é que eu tive criatividade para fazer tudo, porque tu não te resume, tu não te restringe em ser professora de dança, pura e única, exclusivamente, com o movimento. Isso não acontece. Tu usa de todos os apetrechos possíveis para fazer aquela aula existir ali. Quando tu está na escola, tu percebe que tu tem que trazer coisas muito antes do movimento para que tua aula aconteça. (Professora Taís, Entrevista 18 dez. 2017)

Taís costuma intercalar na sua aula momentos mais voltados à prática da dança e momentos focados nas teorias que circundam essas práticas. A professora também comenta ter percebido que, quando os alunos compreendem a origem de uma dança ou o motivo para que em determinado lugar se dance dessa ou de outra forma, passam a participar mais das aulas práticas propostas.

De modo geral, é possível afirmar que as abordagens docentes são tecidas durante o exercício da docência, de modo contínuo e dinâmico, logo, não mudam, radicalmente, de uma aula para outra, mas vão se organizando e reorganizando, assim como o perfil docente, que se transforma conforme a necessidade da professora, para os alunos e para a comunidade escolar. Assim, a configuração dos procedimentos metodológicos envolve o fortalecimento de crenças já formadas a respeito da aprendizagem da dança, conforme experiências prévias, sendo substancialmente influenciada pelos acontecimentos da sala de aula.

A professora Taís demonstra ter uma abordagem docente multifacetada, que experimenta o ensino de dança através de procedimentos diversos, buscando contemplar os diferentes perfis de alunos. Na análise de sua entrevista, são identificadas práticas nas quais os alunos são os principais responsáveis por direcionar o processo de aprendizagem, práticas em que tanto professora como alunos estabelecem o *modus operandi* da aula de dança e, também, práticas em que a professora apresenta uma postura diretiva, apesar desta última não ser tão evidente como as outras duas abordagens.

A sua docência perpassa a imersão no universo escolar, onde a professora empreende, quando possível, uma hibridização artística em sala de aula, na tentativa de possibilitar a visão mais ampla sobre arte, como ela justifica. A docente também se refere a um livro didático de ensino de arte disponível na escola, material que contempla os conhecimentos relativos às artes visuais, à dança, à música e ao teatro, do qual a professora se utiliza especialmente nas turmas de Ensino Médio. Ela conta que, com esse material, é possível oferecer aos alunos um panorama histórico das artes, para então, focar e aprofundar as questões específicas da dança.

Eu comecei a jogar com esse monte de ferramentas, usar muito mais vídeo, trabalhar com tinta, fazer umas aulas interligadas com as outras, não tão soltas assim. 'Ah, aquele dia a gente viu a arte contemporânea, em tal vídeo, de como que ela acontece, bom, na dança acontece desse jeito, nas artes visuais acontece desse jeito [...]'. Então eu tento dar vários pontos de vista para eles terem essa visão mais ampla assim, das artes em um modo geral de como acontece. E é claro que eu sempre vou puxar para a dança, porque é o lugar de onde eu vim, assim, mas eu tento oferecer mais possibilidades para os alunos conseguirem fazer relações também.
(Professora Taís, Entrevista 18 dez. 2017)

Na sua fala, a professora Taís transparece o seu processo de reconhecimento do espaço escolar e mostra que a experiência docente torna possível a criação de uma abordagem metodológica própria, caldeada pelas reflexões oriundas da prática – característica marcante na docência reflexiva da professora.

A professora Jaciara conta que, relatos dos alunos em aula possibilitaram a ela compreender os modos como eles estabelecem conexões entre as suas vivências e o conhecimento trabalhado em sala de aula, e conhecer os novos sentidos atribuídos por eles a esses conhecimentos. A professora narra um episódio referente a este aspecto:

Eu fui começar a trabalhar algumas danças brasileiras com eles, como a gente estava nessa função das esculturas, eu trouxe pra eles a obra do Mestre Vitalino, que é aquele artista pernambucano. Daí pra eles tentarem entender qual era o cotidiano daquela região que ele morava e quanto de expressão artística ele retratava nas obras dele também. E daí, como ele era ceramista, esse meu aluno me deu uma aula sobre cerâmica, assim, porque, em função das feitura dos tijolos, por causa do barro, se não assava o tijolo direito porque o tijolo tinha marca... de preto assim, que o tijolo tinha sido mal queimado e daí pra obra ele não servia porque qualquer batida ele esfarelava... Então, várias coisas eu aprendi e tudo eles fazendo relação da vida deles, cotidiano do trabalho deles com aquilo que a gente estava conversando na sala de aula. (Professora Jaciara, Entrevista 20 dez. 2017)

Em outro exemplo, a professora explica uma atividade que realizou com uma turma da modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA), que se iniciava pela apreciação de uma exposição de fotografias de esculturas, pelo grupo de alunos, e culminava numa proposta de reprodução corporal das poses visualizadas nas imagens.

Na atividade, a turma era instigada a refletir sobre a viabilidade da postura corporal ali representada; e a professora suscitava a discussão acerca da observação do real e de sua reprodução na arte e acerca da invenção criativa como algo que pode ir além do que podemos visualizar na nossa realidade.

Jaciara conta que algumas esculturas não eram passíveis de reprodução no corpo, pois não eram figurativas, o que gerava na turma a tentativa de releitura daquela pose, assim como também incentivava a discussão sobre os períodos artísticos.

Uma das obras trabalhadas foi a escultura *Pietà*, do pintor, escultor, poeta e arquiteto Michelangelo (Itália, 1475-1564), obra renascentista que representa a morte de Jesus nos braços de sua mãe, Maria. A professora conta como aconteceu a atividade:

Uma dupla fez a Pietá, e essa dupla era uma empregada doméstica e um pedreiro, e assim, eles tinham uma vida muito dura ao longo do dia, então eles chegavam na aula sempre muito cansados, e foi uma atividade que eles se envolveram bastante. Então assim, não era uma coisa fácil pra quem não tinha nunca feito aquilo na vida, né? E eles fizeram, reproduziram e depois disso, eu fui tentar resgatar com eles qual seria a sensação que aquele escultor queria passar ali naquela escultura, e eles tiveram bastante dificuldade nisso. E daí um dia, era bem numa época que a Globo estava passando uma minissérie chamada 'Liberdade, Liberdade', como eles chegavam sempre muito tarde depois da escola, era a coisa que eles assistiam quando eles chegavam em casa. Então, na outra semana, parece que tinha havido um episódio que o irmão da principal personagem tinha falecido e ela tinha pego ele no colo, daí essa minha aluna veio super emocionada, assim, super tocada porque ela tinha visto esse episódio na minissérie, ela tinha enxergado, na cena, a Pietá do Michelangelo. E a partir daquela cena ela tinha 'entendido' a dor daquela mãe com aquele filho no colo, da Pietá. Foi ali que ela começou a se dar conta, fazer relação da obra com a expressão. (Professora Jaciara, Entrevista 20 dez. 2017)

Tendo conhecimento dos desafios enfrentados pelos seus alunos no que se refere às relações entre arte e expressão, Jaciara diz ter passado a observar com mais atenção as referências que eles traziam para a aula _ a exemplo da aluna que relata ter entendido o que o artista queria expressar com a sua obra, a partir de referências da televisão _, o que lhe possibilitou potencializar os saberes já existentes naquele contexto.

A professora Ana Paula propõe aos seus alunos a ida ao teatro, um espaço que, muitas vezes, não é acessível para a grande maioria da população. Ao virar a fotografia com a legenda *Nunca me esqueci do dia em que...*, a docente narra uma experiência:

Eu produzi um espetáculo que foi muito especial pra mim no ano passado, porque foi o primeiro pela minha produtora, que foi o Iluminus, e a gente fez duas tardes aqui no Renascença gratuito pra escolas municipais, mas eu consegui trazer os meus alunos. Organizei, loquei um ônibus e consegui trazer eles. Então foi a primeira vez que muitos deles estavam no teatro e aí, pra mim, foi mais especial porque eles estavam vendo um trabalho que eu produzi, então eles estavam também me conhecendo como produtora. Quando eu vi eles descendo do ônibus na frente do Renascença eu desabei em choro, porque eu sabia que muitos deles nunca tinham vindo no teatro, estavam muito ansiosos e eu conversei muito sobre o espetáculo porque eles acompanhavam no Facebook as coisas que eu divulgava e eu falava muito, enfim, foi muito especial, foi muito legal. (Professora Ana Paula, Entrevista 24 out. 2017)

Neste caso, escolher levar a turma ao teatro liga-se, primeiramente, à experiência de Ana Paula como produtora. Todavia, oportunizar a fruição de um espetáculo aos estudantes proporciona a eles, o aprendizado de conhecimentos cênicos, de composição coreográfica e de outros conhecimentos específicos da área, o que acaba se tornando uma consequência do ensino de dança, ou seja, é resultado de uma ação visivelmente pedagógica.

Em relação à avaliação no ensino de dança, observamos que avaliar mostra-se como uma das tarefas mais desafiadoras na escola, pois perpassa, além do julgamento sobre o decurso do aluno na disciplina, a preparação, o andamento, e a reflexão sobre a aula ministrada.

Segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (2013, p. 51), “[...] a avaliação das aprendizagens tem como referência o conjunto de habilidades, conhecimentos, princípios e valores que os sujeitos do processo educativo projetam para si [...]”, nesse sentido, aquilo que o professor espera obter como resultado de aprendizagem do seu aluno relaciona-se com os saberes que o professor tem ou projeta para a sua turma, mesmo que a construção do conhecimento seja bastante particular de cada sujeito.

Além dos conhecimentos da Arte, e especificamente, da dança, a docência na Educação Básica é condicionada também por conhecimentos de cunho

pedagógico. O domínio de teorias educacionais, a compreensão do plano político pedagógico da escola, a proposição de métodos de ensino e a organização de um planejamento coerente com as necessidades da instituição escolar, são apenas alguns exemplos de saberes que circundam a atuação docente, e que são necessários, até mesmo, para que possam ser questionados, e alterados.

São os conhecimentos de cunho pedagógico, de modo geral, que propiciarão avaliações coerentes com a realidade de cada turma de alunos.

A professora Ana Paula enfatiza a relevância de criar diferentes tipos de instrumentos avaliativos, postura que favorece a avaliação diagnóstica e formativa, valorizando o caráter processual do ensino de dança. De acordo com a docente, é preciso diagnosticar nos estudantes potencialidades a serem desenvolvidas no trabalho em grupo, ampliando o espaço de criação com vistas a uma participação mais equânime.

Em linhas gerais, a avaliação diagnóstica busca determinar a presença ou ausência de habilidades, assim como identificar as causas de dificuldades na aprendizagem. A avaliação formativa, por sua vez, busca informar professor e aluno sobre o rendimento da aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades e localizar deficiências na organização do ensino de modo a possibilitar reformulações. (SANT'ANNA, 2014)

A professora Roberta cita na sua narrativa avaliações processuais, que levam em consideração a presença e a participação dos estudantes, e complementa: *“Eu não avalio pelo o que eles produzem, em termos de dançar, assim né: ‘Oh, quanto você dança!’, mas ‘Quanto você vem!’ e ‘Quanto você está junto!’ [...] Eu fico contente quando eu vejo que alguma coisa acontece, que os olhos deles brilham em algum momento”*. (Professora Roberta, 29 jan. 2018)

Nesse sentido, assim como é possível identificar na maior parte das colocações acerca da avaliação das demais professoras, a narrativa de Roberta alerta para a observação do corpo como criador, a partir da sua trajetória singular, lembrando que os movimentos artísticos são atravessados pelas vivências do indivíduo no seu contexto.

As professoras acreditam que não há como comparar o desenvolvimento da aprendizagem de um aluno com o de outro aluno, mas, sim, que possa haver um comparativo do desempenho de cada um com sua própria trajetória na disciplina.

Além do que já foi exposto, as docentes citaram avaliações realizadas através de trabalhos teórico-práticos em grupo e de diários de processo, procedimentos que, geralmente, apresentam-se como avaliações formativas e, por isso, acreditamos que este tipo de avaliação é o mais recorrente no contexto estudado.

Outro assunto identificado nas narrativas docentes, que envolve a prática pedagógica em dança de modo geral e que, para nossa surpresa, foi pouco comentado nas entrevistas das professoras, é a exigência, por parte das instituições escolares, por produções coreográficas para apresentações em festas da escola.

Mesmo tendo sido solicitada para criar coreografias de Festa de São João – algo muito comum nesse contexto, e recorrente na literatura especializada (BARRETO, 2008; JESUS, 2013; MARQUES, 2007; STRAZZACAPPA, 2012) –, a professora Tainá considera gozar de autonomia na escola para gerenciar as apresentações das produções artísticas dos seus alunos conforme o andamento do seu trabalho em sala de aula, e não necessariamente para ilustrar, ou abrihantar, as festividades do calendário escolar. Ao tratar deste tema, Ana Paula narra uma situação ocorrida na sua escola:

O que aconteceu no primeiro ano ainda do colégio, 2015, no caso, foi daquelas coisas que acontece com todo professor de dança do tipo: 'Vai ter apresentação de Halloween, tu pode criar alguma coisa?' E aí na primeira vez que surgiu isso eu conversei com a diretora e disse: 'Olha só, eu não tenho nada contra fazer apresentação em datas, mas eu não gosto de fazer porque eu acho que caracteriza o trabalho como 'Ah, a gente só faz apresentação porque tem uma data pra fazer isso'. E dança pra mim não é isso, entende? Dança na escola não é isso. Se eles tiverem que apresentar alguma coisa que a gente criou em aula e que eu acho que é interessante de apresentar, e de apresentar sem uma data específica pra isso, a gente vai fazer, porque pra mim isso é muito mais interessante do que ter que fazer pra data. E aí elas nunca mais me pediram nada assim [...] (Professora Ana Paula, Entrevista 24 out. 2017)

Pela maneira de como as professoras abordaram o assunto, constatamos que as coreografias para festas escolares ainda figuram como uma das solicitações da instituição escolar ao professor licenciado em dança, porém, este tipo de pedido ocorre com maior frequência no período inicial de atuação desse professor, quando a equipe diretiva e a própria comunidade escolar, pela pouca familiaridade com os fazeres e saberes da dança, ainda não compreendem a amplitude e o sentido do trabalho.

Ao tratar da indicação da dança como uma das possibilidades artísticas na disciplina de Arte, por meio da promulgação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte* (BRASIL, 1997), Marques (2007, p. 66) afirma que “quando presente nas escolas, a dança ainda é, na maioria das vezes, vista como produções e reproduções de repertórios apresentados em festas do fim-de-ano”.

Diferentemente do que costumava ocorrer há dez ou há vinte anos, quando as práticas de dança eram realizadas, na sua maioria, no turno inverso do currículo regular, o professor de dança inserido atualmente na escola como regente do ensino de arte demonstra ter um *status* mais elevado no contexto escolar em relação ao seu antigo posto, mesmo que esse *status* seja, ainda, inferior ao dos professores de outras disciplinas. Isso faz com que ele tenha um maior poder de decisão e de persuasão dos seus ideais. Quando nos referimos a *status*, nos remetemos

à questão de identidade do trabalhador dentro da organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que essas funcionam de acordo com uma imposição de normas e regras que definem os papéis e as posições dos atores. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 50)

Na perspectiva de Tardif e Lessard, refletimos acerca da responsabilidade de cada professor de dança ao adentrar no território escolar nessa nova configuração curricular: é ele quem apresenta para a comunidade que tipo de dança é essa que se dança na escola.

CONSIDERAÇÕES

A partir da investigação, sintetizamos os pontos mencionados pelas professoras sobre as suas práticas pedagógicas, identificando objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos e abordagens docentes, formas de avaliação e recursos mais utilizados nas aulas do ensino de arte – especificidade dança nas escolas públicas estaduais sul-rio-grandenses.

Em relação aos objetivos do ensino de dança no contexto escolar, evidenciam-se: proporcionar atividades em que os estudantes possam se expressar artisticamente, especialmente por meio da dança; compreender o funcionamento do corpo e suas possibilidades expressivas; possibilitar a contextualização histórica-social através do conhecimento e estudo de obras de Arte e de manifestações artísticas e; instigar o pensamento crítico-reflexivo e o senso de cidadania.

Para o desenvolvimento das aulas, as professoras utilizam diferentes abordagens metodológicas, porém, existe uma característica recorrente nas suas condutas docentes, tal seja, a “[...] valorização da realidade do educando e do seu cotidiano, reconhecendo seus interesses e possibilidades, apresentando a dança como patrimônio cultural”. (BARRETO, 2008, p. 105) Este aspecto lembra a responsabilidade da profissão docente que, por implicar a dedicação a outrem, torna-se um fazer extremamente interativo, no qual o profissional é convocado a tentar compreender o que se passa com cada um de seus estudantes.

Junto aos objetivos e abordagens metodológicas, é possível listar os conteúdos específicos mencionados pelas professoras, dentre eles: consciência corporal; fatores e ações de movimento (LABAN, 1978); improvisação, experimentação e criação de movimentos; práticas somáticas; exploração rítmica por meio do movimento; jogos corporais; brincadeiras folclóricas; composição coreográfica; apreciação estética; história da arte e da dança; elementos da cultura Hip Hop; gêneros e técnicas de dança (danças populares, danças afro-brasileiras, danças de salão, danças urbanas e danças contemporâneas); *performance art*; relações entre dança e tecnologia (vídeo dança, iluminação cênica, vídeo clipes); espaços cênicos e elementos espetaculares (figurino, cenografia, iluminação cênica, dramaturgia).

Ao avaliar a aprendizagem em dança de seus alunos, as professoras costumam realizar uma avaliação diagnóstica e processual/formativa, na qual prevalece o curso da aprendizagem ao longo do ano letivo, e não em atividades esporádicas e caracterizadas, como meros testes quantitativos. Desse modo, as profissionais alinham-se aos critérios avaliativos sugeridos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte* (BRASIL, 1997), segundo os quais os professores devem verificar na atuação dos seus alunos em aula, a compreensão da estrutura e do funcionamento do corpo e os elementos que compõem os seus movimentos, o interesse pela dança como atividade coletiva e, a compreensão e a apreciação das diversas danças como manifestações culturais.

Em relação aos recursos necessários utilizados para o desenvolvimento da aula de dança, destacam-se: sala de aula com dimensões que permitam o deslocamento dos participantes, aparelho de som, colchonetes, computador, projetor audiovisual, lousa. Duas professoras se referiram ao uso de espelho nas suas aulas. Como recursos utilizados conforme a particularidade de cada aula, foram citados ainda: livros didáticos, balões, objetos pessoais, fotografias, cadernos, papéis e canetas, imagens impressas, cadeiras, dentre outros.

Levando em consideração o estudo realizado, além da compreensão dos elementos que estruturam o ensino de dança, de forma geral, é importante frisar que a profissão docente em dança no contexto selecionado é marcada pela inventividade e produção das profissionais que, ao investirem nas relações que permeiam os seus locais de trabalho, desempenham um papel fundamental, pois, junto às suas comunidades, fundam o ensino de dança nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, D. *Dança... Ensino, sentidos e possibilidades na escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC: DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília, DF: MEC: SEF, 1997.
- CONE, T. P.; CONE, S. L. *Ensinando dança para crianças*. 3. ed. Barueri: Manole, 2015.
- CORRÊA, J. F. *Nós, professoras de Dança: ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul*. 2018. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- DIAS, B.; IRWIN, R. *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia*. Santa Maria: EdUFSM, 2013.
- FORTIN, S. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. *Revista Cena*, Porto Alegre, n. 7, p. 77-88, 2009.
- JESUS, T. S. A. Desafios para o ensino formal de dança na escola. In: MEIRA, M. R.; SILVA, U. R.; CASTELL, C. P. (org.). *Transprofessoralidades: sobre metodologias do ensino da arte*. Pelotas: UFPel, 2013. p. 181-192.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 90-113.
- LABAN, R. *Domínio do Movimento*. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.
- MARQUES, I. A. *Dançando na Escola*. São Paulo, Cortez, 2007.
- OLIVEIRA, V. F. Narrativas e Saberes Docentes. In: OLIVEIRA, V. F. (org.). *Narrativas e saberes docentes*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 169-190.
- PINEAU, G. A autoformação no decurso de vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EdUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 96-118.
- ROSA, T. N. O termo "Educação Somática" perspectivado pela criação em dança no Brasil. *Caderno GIP-CIT*, [s. l.], ano 20, n. 36, p. 86-104, 2016. Disponível em: <http://www.ppgac.tea.ufba.br/wp-content/uploads/GIPE-CIT-N36.pdf#page=87>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- SANT'ANNA, I. M. *Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SOUZA, E. C. História de vida e formação de professores: um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto)biográficas. In: MACEDO, R. S. (org.). *Currículo e docência: tensões contemporâneas interfaces pós-formais*. Salvador: EdUNEB, 2003. p. 35-56.

SOUZA, Andréa Bittencourt de. *Narrativas sobre o ensino da dança: caminhos tramados e traçados em escolas do Rio Grande do Sul*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

STRAZZACAPPA, M. Dançando na Chuva... e no Chão de Cimento. *In: FERREIRA, S. (org.). O Ensino das Artes: construindo caminhos*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 39-78.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA, I. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. *In: VEIGA, I. A. (org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 267-298.

JOSIANE GISELA FRANKEN CORRÊA: é doutora e mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Curso de Dança da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

VERA BERTONI DOS SANTOS: é doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas e do Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

EM FOCO

FORMAÇÃO DE BAILARINOS NO BRASIL: CAMINHOS POSSÍVEIS

*DANCER'S TRAINING IN BRAZIL:
POSSIBLE PATHWAYS*

*FORMACIÓN DEL BAILARIN EN
BRASIL: CAMINOS POSIBLES*

MARCO AURELIO DA CRUZ SOUZA
ANA MACARA

SOUZA, Marco Aurelio da Cruz; MACARA, Ana.
Formação de bailarinos no Brasil: caminhos possíveis.
Repertório, Salvador, ano 23, n. 35, p. **252-273**, 2020.2

DOI: <https://doi.org/10.9771/r.v1i34.33284>

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma sistematização dos diferentes caminhos possíveis para a formação do bailarino profissional no Brasil na atualidade: espaços não formais de ensino, cursos técnicos e ensino superior. Para o estudo das teorias do ensino da dança utilizamos, entre outros, Shapiro (1998), Smith-Autard (2002), Fortin (1993) e Marques (2007) que se embasam em alguns dos ensinamentos de Paulo Freire. Em termos metodológicos, foi feita uma pesquisa qualitativa que partiu da revisão literária e documental sobre o ensino da dança no Brasil e análise de dados nacionais oficiais do SISTEC,¹ acessíveis *on-line*. Foram feitas entrevistas a profissionais da área da dança (N=18), interpretadas com recurso também a uma análise de eventos artísticos e científicos de Dança no Brasil. Entendemos que estudos como este contribuem epistemologicamente para a compreensão dos diálogos educacionais que acontecem na prática diária dentro dos espaços formais e não formais de formação de bailarinos.

PALAVRAS-CHAVE:

Formação de bailarino.
Metodologias para o ensino da dança. Educação formal. Educação não-formal.

1 Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica. Ver: <http://sitesistec.mec.gov.br/>.

ABSTRACT

This article aims to present a systematization of the different possible ways for the professional dancer to be trained in Brazil: non-formal teaching spaces, technical dance courses and higher education. For the study of dance teaching theories we use authors like Shapiro (1998), Smith-Autard (2002), Fortin (1993) and Marques (2007) that are in part based on the thoughts of Paulo Freire. In methodological terms, a qualitative research was carried out based on the literary and documentary review on dance teaching in Brazil and analysis of official national SISTEC data, available online. Interviews were performed with dance professionals (N=18), also interpreted using an analysis of artistic and scientific dance events in Brazil. We understand that studies like this contribute epistemologically to the understanding of the artistic/educational dialogues that take place in daily practice within the formal and non-formal spaces of dancers' formation.

KEYWORDS:

*Training of dancer.
Methodologies for teaching dance. Formal education.
Non-formal education.*

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar una sistematización de los diferentes caminos posibles para la formación del bailarín profesional en Brasil en la actualidad: espacios de enseñanza no formal, cursos técnicos de danza y educación superior. Para el estudio de las teorías de la enseñanza de la danza utilizamos Shapiro (1998), Smith-Autard (2002), Fortin (1993) y Marques (2007) que se basan en parte en las enseñanzas de Paulo Freire. En términos metodológicos, se realizó una investigación cualitativa basada en la revisión literaria y documental sobre la enseñanza de la danza en Brasil y el análisis de los datos oficiales nacionales SISTEC, disponibles en línea. Las entrevistas

PALABRAS CLAVE:

*Formación de bailarines.
Metodologías para la enseñanza de la danza.
Educación formal. Educación no formal.*

se realizaron con profesionales de la danza (N=18), también interpretados utilizando un análisis de eventos de danza artística y científica en Brasil. Entendemos que estudios como éste contribuyen epistemológicamente para la comprensión de los diálogos artísticos/educativos que ocurren en la práctica diaria dentro de los espacios formales y no formales de formación de bailarines.

INTRODUÇÃO

No BRASIL, a lei que regulamenta a profissão de artista - Lei nº 6.533/78 (conhecida como Lei do Artista) - dirige-se ao profissional “que cria, interpreta ou executa obra de caráter cultural de qualquer natureza, para efeito de exibição ou divulgação pública, através de meios de comunicação de massa ou em locais onde se realizam espetáculos de diversão pública”. Este dispositivo legal, apesar de ser bastante antigo, inclui o reconhecimento do exercício profissional do artista da dança, determinando a necessidade de apresentação de diplomas reconhecidos na forma da Lei ou de atestado de capacitação profissional fornecido pelo Sindicato representativo da categoria, para obtenção de registro enquanto artista profissional.

Motivados pela necessidade de aprofundamento das questões relacionadas ao ensino dança de maneira sistematizada em contextos formais e não formais de ensino, esse estudo surge como potência para apresentar algumas questões relativas ao processo de formação do bailarino profissional no Brasil, bem como abrir caminhos para novas discussões a esse respeito. Nesse contexto, pretende-se nesse artigo apresentar uma sistematização dos diferentes caminhos possíveis para a formação do bailarino profissional no Brasil na atualidade.

Para o estudo das teorias do ensino da dança criamos um espaço para apresentar a revisão de literatura concernente, e para isso utilizamos autores como Shapiro (1998), Smith-Autard (2002), Fortin (1993) e Marques (2007), que se embasam em alguns ensinamentos de Paulo Freire. A dança, aparece como um fenômeno singular, estruturado no contexto da experiência individual do bailarino, e em seu universo de inter-relações, e vai para além de uma análise linear e quantitativa. Valorizamos desta forma as palavras de Porpino (2018, p. 107) “o aprendizado do dançar, [...] é também aprender o significado do corpo ou da própria vida, em sua impossibilidade de fragmentação”. O ensino por meio desta perspectiva educacional surge como atitude de favorecer experiências de aprendizagem de forma mais envolvente, pois os indivíduos passam a problematizar e compreender as suas próprias histórias, suas origens. O sentido educacional aqui não se restringe ao entendimento do senso comum de que são danças escolares, pois acreditamos que todo o ensino de dança deve ser baseado em princípios educacionais. Dessa forma, os estudantes de dança poderiam passar a agir criticamente e criativamente nesse novo espaço de convivência que é a sala de aula.



TEORIAS SOBRE O ENSINO DA DANÇA

Para pensar sobre o ensino da dança nos mais diversos ambientes formativos, faz-se necessário relacioná-lo com a formação do artista. Segundo Costa (2016, p. 40), a palavra formação tende a ser comumente vinculada

[...] aos domínios da cultura, da arte e educação, mas também os da ciência e tecnologia. Ela tende a ser associada a um conjunto de saberes, valores, práticas e tecnologias educativo-culturais, sejam eles formais ou informais, que se estendem para quem e além da educação escolarizada. Nesse sentido a *formação* de um indivíduo, de um profissional, de um grupo, de uma coletividade, de um *ethos*, envolve a educação institucionalizada, sem que no entanto, seja meramente reduzida a estas.

Becker (2008) menciona três diferentes modelos pedagógicos e epistemológicos no campo docente e que aqui serão relacionados com o processo de ensino/aprendizagem da dança. São eles: a pedagogia diretiva, a pedagogia não diretiva e a pedagogia relacional. Também Smith-Autard (2002) sugeriu a existência de três modelos pedagógicos para o ensino da dança. O primeiro modelo pode ser chamado de ensinamento direto sobre a base da velha escola (ensino diretivo), muito presente no ensino focado na formação do bailarino clássico em escolas profissionalizantes. O segundo modelo tem uma abordagem centrada no aluno e baseia-se frequentemente no método de solução do problema. No Brasil, tal modelo destaca-se a partir dos estudos desenvolvidos pelo bailarino, coreógrafo e pesquisador mineiro Klauss Vianna (1928-1992). E, por fim, Smith-Autard (2002) propôs um modelo baseado nos dois modelos já mencionados, como um modelo intermediário para o ensino da dança. Este se baseia na execução, na criação e também na apreciação, pois considera que é na observação da dança que a experiência estética e a apreciação se encontram. (BANNO; SANDERSON, 2000).

O Quadro 1 distingue os três modelos.

Quadro 1 – Features of the 3 models

Educational Model	Midway Model	Professional Model
<ul style="list-style-type: none"> - Process - Criativity - Imagination - Individuality - Feelings - Subjetivity - Principles - Open methods - Creating 	<ul style="list-style-type: none"> - Process + Product - Criativity + Knowledge of Imagination theatre dance Individuality repertoire - Feeling + Skill - Subjectivity + Objectivity - Principles + Techniques - Open + Closed <p>THREE STRANDS</p> <p>Composition Performance Appreciation OF DANCE leading to ARTISTIC EDUCATION AESTHETIC EDUCATION CULTURAL EDUCATION</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Product - Knowledge of theatre dance repertoire - Skill acquired - Objectivity - Techniques - Closed methods - Performing

De acordo com Smith-Autard (2002), o processo de ensino da dança deve partir do movimento expressivo de cada bailarino, entretanto, deve-se também valorizar a conquista de novas habilidades motoras, conhecimentos acerca da forma, de técnicas e estilos coreográficos. O currículo materializado é o definidor de comportamentos a serem alcançados ao longo dos anos escolares.

O modelo pedagógico escolhido pelas escolas de dança e seus profissionais está diretamente relacionado com o modo de como o conhecimento será transmitido/construído em sala de aula. Louis Not (1981) estabelece uma estrutura a ser utilizada como referencial para a construção do conhecimento, a saber: heteroestruturação (relacionada com abordagens objetivistas), autoestruturação (ligada a abordagens subjetivistas) e interestruturação (ligada à abordagem interacionista). Com base na heteroestruturação, visa-se formar o indivíduo produtivo com ação do agente externo que domina o objeto e o transmite. Assente na autoestruturação, busca-se ajudar o aluno a se (trans)formar em indivíduo produtor por meio de suas próprias ações que levam à descoberta. E, por meio da interestruturação, o processo caracteriza-se pela busca da interação entre o sujeito e o objeto na construção do conhecimento. Esta última abordagem defendida por Not (1981) está presente e de acordo com a perspectiva do pensamento pós moderno, apresentando dois elementos essenciais a ser sempre tomados em conta: o objeto a ser conhecido e o sujeito que conhece. Dessa forma, desconsidera-se a estrutura hierárquica tradicional na qual apenas o professor detém o saber e o aluno recebe o conhecimento e ultrapassam-se algumas metodologias experimentais em que o aluno era considerado o centro e único elemento essencial da aprendizagem, sem foco num objeto de estudo específico. No que tange a construção do conhecimento Fabregat e Reig (1998) acreditam que este deva ser discutido a partir de diferentes concepções que interferem de forma direta no ensino e na aprendizagem dos alunos. São elas: “a ideia do ser humano facilmente moldável e dirigível a partir do exterior; a consideração do processo de construção do conhecimento como um fenômeno fundamentalmente individual; a análise dos processos de interação”. (FABREGAT; REIG, 1998, p. 72)

No livro *Corpo-Dança-Educação na contemporaneidade ou da construção de corpos fractais* (2008), Gehres apresenta diferentes propostas para o ensino da dança, dividindo-as em dois grandes grupos, que designa como dança na modernidade

e dança na pós-modernidade. A autora divide a dança na modernidade em dois pilares: racionalização (centrada na razão e no objeto) e subjetivação (centrada no sujeito e na experiência). A perspectiva racionalista apresenta duas distintas subdivisões: modelo tradicional de ensino e modelo científico. No modelo científico, a dança pode ser entendida numa perspectiva de conhecimento do corpo em movimento ou numa perspectiva artística. Na dança como movimento são considerados os aspectos anátomo-psico-sociocinesiológicos e “o corpo é tido como um instrumento a ser afinado, através da exercitação, orientada pelos conhecimentos científico-comportamentalistas”. (GEHRES, 2008, p. 21) Tal postura é normalmente utilizada nas aulas de educação física, com foco nos movimentos observáveis e treino das habilidades e capacidades motoras, além de considerar aspectos sociais e afetivos. Por sua vez, a dança como arte se estabelece a partir da filosofia, pois entende-se que a dança não pode ser compreendida apenas como um conjunto de movimentos anátomo-psico-sociocinesiológico, mas sim como “um objeto passível de apreciação estética e artística” (GEHRES, 2008, p. 22), consistindo num meio de expressão e criatividade para além das técnicas corporais.

Segundo a mesma autora a proposta da dança na pós-modernidade constrói-se como discurso crítico da modernidade, a partir dos fundamentos interacionistas, como as propostas de Lyotard (1994), Foucault (1993, 1989) e Ana Mae Barbosa (1991). Aposta-se na cognição para a compreensão estética e para o fazer artístico. Essa orientação identificou a necessidade de a escola mudar a sua forma de ensinar e de aprender, uma vez que não se acreditava em um conhecimento universal e único a ser transmitido. Essa mesma autora enfatiza ainda que na pós-modernidade visa-se formar um indivíduo capaz de manipular e sintetizar as informações, e aprender a usar o poder e as possibilidades de movimentar-se em diálogo com diferentes formas de dança. É uma pedagogia centrada no aluno, com uma perspectiva empirista e subjetivista de ensino da dança, com orientação metodológica e base nos princípios de Paulo Freire, por Shapiro (1996), Stinson (1998) e Marques (1995). Shapiro (1996) acredita na dança enquanto fonte de liberação de sentido e de transformação pessoal e social. Stinson (1998) trata da noção de conscientização, compreensão e transformação da realidade de forma crítica, não aceitando o conformismo, o individualismo e o autoritarismo. Desta autora, surgem as propostas feminista e relacional. Após analisar sua experiência pessoal como dançarina e professora de dança, Stinson (1998) propôs a

pedagogia feminista para o ensino da dança: uma metodologia de caráter emocional e compreensivo. Já a proposta relacional busca fomentar as relações consigo, com os outros e com o mundo, de modo a superar o racionalismo. (STINSON, 1998) Marques (1995) propõe a metodologia dança no contexto, na qual critica a noção de movimento universal, a separação do ser artista do ser professor, a institucionalização dos corpos e as propostas curriculares iluministas para o ensino da dança na escola. Para a autora, o contexto dos alunos² é o vivido,³ o percebido,⁴ o imaginado⁵ (ator, autor, criador). Professores e alunos são pensados numa atividade de cooperação, abandonando perspectivas pedagógicas iluministas e modernas de perseguição de objetivos elaborados previamente. Paralelamente ao contexto do aluno, estariam os textos da dança (improvisação, composição, repertório), os subtextos da dança (elementos estruturais da dança, elementos socioafetivo-cultural da dança) e o contexto da dança (história, música, antropologia, anatomia da dança).

Conforme Marques (2007), a formação em dança nas escolas contemporâneas pressupõe o desenvolvimento de um pensamento crítico e a sensibilidade estética e artística dos alunos, o que se distancia da ideia de conhecimento transmissivo, tão fortemente enraizado em muitos professores de dança. A escola é vista enquanto espaço cultural que oportuniza uma parcela de tempo para a formação humanística e cultural.

No processo de formação de bailarinos, as práticas corporais não deveriam ser realizadas única e exclusivamente de forma mecânica, pois desta forma limitariam sua criatividade. Para Sööt e Viskus (2014, p. 290, tradução nossa): “A prática pedagógica em dança mudou consideravelmente nas últimas décadas. A pedagogia da dança tem tradicionalmente seguido um modelo de Ensino de transmissão, onde os alunos aprendem imitando vocabulários específicos de movimento, modulados por um professor Experiente.”⁶

De acordo com Shapiro (1998) e Smith-Autard (2002), é amplamente aceite que a transformação do conhecimento de conteúdo de dança em conhecimento para o ensino e a aprendizagem da dança envolva muito mais do que técnica e controle do corpo para a dança. Nesse sentido, os professores precisam de uma ampla gama de estratégias de ensino para motivar e engajar seus alunos.

2 Fome, prostituição, violência urbana, falta de habitação, problema agrário como ponto de partida. (MARQUES, 2007)

3 Bens, trabalho, dinheiro, transporte, comunicação. (MARQUES, 2007)

4 Medidas sociais, psicológicas, físicas, mapas mentais, discurso. (MARQUES, 2007)

5 Atração/repulsão, distância/desejo, poética do espaço (MARQUES, 2007)

6 “The pedagogical practice of dance education has, during the recent decades, changed considerably. Dance pedagogy has traditionally followed a transmission model of teaching, where the students learn by imitating specific movement vocabularies modelled by an expert teacher.”

Fortin (1993) enfatiza a predominância de dois modelos de ensino da dança opostos entre si: um baseado na execução, e outro baseado na criatividade e autoexpressão. Os modelos baseados na execução (os mais comuns no ensino profissionalizante e nas escolas tradicionais) correspondem ao desenvolvimento preferencial do domínio técnico dos movimentos. Os modelos baseados em programas com foco na criatividade e na autoexpressão (inspirados nas propostas de Rudolf Laban, por exemplo) enfatizam essencialmente o processo criativo de construção dos movimentos.

Gehres (2008) desenvolve a abordagem de Smith-Autard, relacionando o modelo não diretivo com posicionamentos ligados a perspectivas educativas de formação geral e o modelo mais diretivo ligado à realidade da formação profissional. Gehres propõe o desenvolvimento de novas formas de intervenção integrando o modelo educacional e o modelo profissional.

Verifica-se que, enquanto na concepção da formação do profissional o produto é o mais importante, na concepção da proposta educacional o processo é fundamental. O entremeio, como mencionado, é o resultado da integração dos dois modelos.



FORMAÇÃO EM DANÇA NO BRASIL

Para discutir a formação profissional em dança no Brasil é necessário identificar onde e de que forma ela ocorre, e esse foi o objetivo deste artigo com vista a uma sistematização dos diferentes caminhos possíveis para a formação do bailarino profissional no Brasil na atualidade.

Em termos metodológicos, foi feita uma pesquisa qualitativa que partiu da revisão literária e documental sobre o ensino da dança no Brasil e análise de dados nacionais oficiais do SISTEC,⁷ acessíveis *on-line*. A partir daí foram feitas entrevistas abertas a profissionais da área da dança (N=18), selecionados com base na sua visibilidade, acessibilidade e disponibilidade. As entrevistas foram

analisadas e interpretadas com recurso à literatura existente, a uma análise do material saído de eventos artísticos e científicos de Dança no Brasil e à nossa experiência profissional.

Numa primeira análise verificou-se que o artista da dança tem a possibilidade de realizar sua formação em espaços formais e não formais. No primeiro caso o profissional recorre a formação adquirida por meio de cursos oferecidos por instituições credenciadas ao Ministério da Educação (MEC), com licença para expedir diplomas e certificados de formação. No segundo, a formação é obtida por meio de cursos livres, sem expedição de diploma reconhecido pelo MEC, cuja validação profissional é feita apenas por alguns profissionais da classe e pelos formandos que a ela recorrem. Frequentemente ocorre também ao recurso a ambos os tipos de formação, quando o bailarino em formação no sistema formal frequenta oficinas ou aulas regulares ou avulsas oferecidas no ensino não formal.

Isso é desenvolvido por Terra (2010), que considera três possíveis percursos de profissionalização do artista em dança no país, a saber:

1. Formação em Curso Técnico (Ensino Médio) reconhecido pelo MEC e(ou) pelas Secretarias Estaduais de Educação, os quais fornecem um diploma que levará o aluno a obter o registro profissional (DRT).
2. Formação com base em anos de estudos realizados no ensino não formal, nos chamados cursos livres e/ou de formação não reconhecida pelo MEC, a exemplo de aulas em estúdios de dança, academias de dança, escolas de dança, projetos e centros de formação; articulando-os às experiências de participação em apresentações e produções artísticas. Desse modo, o aspirante a artista da dança pode obter seu registro profissional via DRT⁸ – junto aos Sindicatos de Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversões (SATEDs) e, no caso dos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro, aos Sindicatos de Dança (SINDDANÇAs).

8 Registro do profissional da Dança no Brasil

3. Curso de Graduação em Dança (3º grau): considerado como ensino formal por ser totalmente fiscalizado pelo MEC. Mediante o diploma de Bacharel e Tecnólogo em Dança, o aluno realiza seu registro profissional como dançarino na Delegacia Regional do Trabalho.

A seguir, apresentamos cada um destes caminhos, separadamente.

FORMAÇÃO EM CURSO DE TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE

Um dos percursos possíveis de formação como bailarino profissional é realizado em Escolas de Dança particulares e públicas, que oferecem cursos técnicos profissionalizantes em dança. Esses cursos estão amparados pela Lei nº 6.533 de 1978 e pelo Decreto regulamentar nº 82.385, que dispõe sobre as profissões de Artista e Técnico em Espetáculos de Diversão. Tais cursos técnicos ocorrem concomitantemente ao ensino médio. Ou seja, há uma política educacional que concebe o ensino médio integrado à educação profissionalizante, interessada em

[...] saber quais são as exigências para que o mesmo se constitua numa mediação para a construção de um projeto que, ao mesmo tempo, responda aos imperativos das novas bases técnicas da produção e *prepare os indivíduos para o mundo do trabalho*, considerando suas características culturais, sociais, políticas e econômicas. (FERREIRA, 2013, p. 51, grifo nosso)

A relação entre educação e trabalho aparece de forma peculiar na criação dos cursos técnicos, com indicações de que este tipo de formação é destinado a uma população economicamente prejudicada, o que legitima a divisão de classes. Conforme o artigo 129 da Constituição Federal:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando

institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (BRASIL, 1988, grifo nosso)

No SISTEC pode-se encontrar todos os cursos técnicos profissionalizantes oficialmente cadastrados e permite identificar a grande predominância dos mesmos na região Sudeste do território nacional.

Os Cursos Técnicos de Dança são oficialmente regulamentados pelo Sistema Federal de Ensino, aprovados pelo Ministério da Educação e Cultura, no Eixo de Produção Cultural e Design e, ainda, pelos Sistemas Estaduais, Distritais e/ou Municipais de Educação. Segundo a definição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT),⁹ o curso técnico:

É um curso de nível médio, que habilita para o exercício profissional. Sendo a última etapa da educação básica, poderá ser realizado de forma articulada ao Ensino Médio: • integrada ao ensino médio, para aqueles estudantes que concluíram o ensino fundamental; • concomitante ao ensino médio, para estudantes que estejam cursando o ensino médio, com matrículas distintas para cada curso, na mesma instituição de ensino ou em diferentes instituições. Quem já concluiu o Ensino Médio poderá realizar o curso técnico, na forma subsequente (BRASIL, 2016, p. 282)

O catálogo acima citado é atualizado periodicamente para contemplar novas demandas socioeducacionais. Conforme sua terceira edição¹⁰ espera-se que o profissional formado pelo curso técnico em dança seja aquele que:

Cria e interpreta coreografias diversas, espetáculos de repertório e performances contemporâneas. Desenvolve práticas e técnicas corporais de criação em dança. Utiliza estratégias de improvisação em composições coreográficas. Realiza investigações de dança na interface com outras linguagens artísticas. Dissemina a arte em projetos socioculturais. (BRASIL, 2016, p. 180)

9 Catálogo instituído pela Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2008 e na Resolução CNE/CEB nº 3/2008.

10 Atualizada por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 05/12/2014, com base no Parecer CNE/CEB nº 8, de 09/10/2014, homologado pelo Ministro da Educação, em 28/11/2014.

O primeiro curso de formação e/ou qualificação profissional de Bailarino para Corpo de Baile no Brasil foi ofertado na cidade do Rio de Janeiro (RJ), com fundação em 1927, pela então intitulada Escola de Danças Clássicas do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, hoje conhecida como Escola Estadual de Dança Maria Olenewa. Segundo Pereira (2003), a escola foi criada com o intuito de “formar um Corpo de Baile, constituído apenas de Bailarinos Brasileiros”. (PEREIRA, 2003, p. 92) Segundo este mesmo autor a abordagem de ensino utilizada no processo de formação de bailarinos de dança clássica aproxima-se a um modelo que enfatiza o produto final. Sendo assim, precisa dar conta do conhecimento de um repertório da dança teatral como modelo de aspiração, dos objetivos associados ao treino do corpo para a execução deste repertório, bem como do conteúdo definido pelas técnicas corporais por meio de um ensino diretivo.

Navas (2010) menciona que os currículos e as metodologias de ensino utilizados nos cursos técnicos de dança são organizados levando em consideração duas lógicas: a da corte e a da modernidade. Na primeira, estamos situados no campo das metodologias tradicionais, com origem na mais conhecida das danças teatrais do ocidente: o ballet clássico, técnica construída por uma estrutura de rígida hierarquia. (SORIGNET, 2004; TURNER; WAINWRIGHT, 2003) Segundo Navas (2010), a lógica da corte pode ser representada na forma piramidal, com os professores que centralizam as decisões e as ações de forma quase que inquestionáveis no topo, e os alunos na base.

As escolas de dança clássica que possuem contato e relação direta com companhias de dança facilitam a colocação dos alunos formados no mercado de trabalho. Essas escolas apresentam uma proposta curricular eminentemente prática e presa à reprodução de um modelo técnico, semelhantes ao ocorrido em 1909 com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices,¹¹ onde o trabalho era considerado regenerador de caráter. (FERREIRA, 2013) Sampaio e Almeida dizem que as escolas com foco na reprodução de movimentos:

[...] surgem com a função básica de inserção no mercado de trabalho, sempre vinculando essa formação a uma determinada tarefa ou posto de trabalho sem haver preocupação com a formação teórica que era passada aos alunos. A preocupação primária dessas escolas era com o saber fazer. (SAMPAIO; ALMEIDA, 2009, p. 18)

11 Criado pelo Decreto nº 7.566, de 23/09/1909, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, é considerado o marco inicial do ensino profissional, científico e tecnológico de abrangência federal no Brasil. Ver: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/10/surgimento-das-escolas-tecnicas>.

Destacamos a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil (SC), Escola de Dança e Teatro Guaíra de Curitiba (PR), Escola Estadual de Dança Maria Olenewa (RJ), Escola de Dança de São Paulo (SP), Centro de Formação Artística/CEFAR (MG), os quais trabalham na perspectiva de formação de bailarinos profissionais para o mercado de trabalho. Essas escolas oferecem cursos de formação divididos em 8 ou 9 anos, sendo os 5 primeiros anos destinados à aquisição de conhecimentos básicos, e os 3 últimos para o aprofundamento da técnica corporal, conforme identificado em seus programas curriculares. Tais cursos técnicos profissionalizantes ocorrem concomitantemente ao ensino médio. Todas elas utilizam processos seletivos para escolher os alunos ingressantes. Suas metodologias seguem um modelo de ensino em grande parte calcado na transmissão de um vocabulário, no qual os alunos aprendem, sobretudo, por meio da imitação e repetição de movimentos específicos modelados e repassados pelo professor. A maneira como muitos dos professores ensinam dança segue o caminho pelo qual os mesmos também foram ensinados. Isto é, aparentemente não há uma compreensão evidente de que o ensino e a aprendizagem em dança envolve muito mais do que o domínio e controle técnico, como defendem vários autores em seus estudos sobre escolas com as mesmas características. (BUCK, 2003; FORTIN, 1993; HONG, 2000; SHAPIRO, 1998)

Ao analisar os planos curriculares das escolas de dança mencionadas, parece que além de exercerem um ensino pautado numa filosofia próxima das Escolas de Aprendizes e Artífices de 1909, apresentam uma concepção de corpo ancorada aos princípios mecanicistas. As práticas em sala de aula deste tipo de ensino têm o foco na memorização para armazenar os conteúdos ensinados, na cópia e repetição de movimentos sistematizados, sem facilitar aos alunos a possibilidade de investigação e de contextualização. No contexto das escolas de formação de bailarinos clássicos as aulas de técnica de dança tradicional para o ensino profissionalizante reduzem-se a um fazer e o corpo constitui-se num fazer mecânico, repetitivo e de imitação de um modelo, apesar das inúmeras críticas de pesquisadores pós-modernos e contemporâneos na área da educação e da dança. (FORTIN, 1993; MARQUES, 1995; SHAPIRO, 1998; SMITH-AUTARD, 2002; STINSON, 1998) O foco permanece no resultado artístico final e no modelo tradicional de transmissão de conteúdos, com a participação passiva dos alunos-receptores do conhecimento. O uso da técnica é disciplinador e visa ao adestramento dos corpos. Tais escolas trabalham na perspectiva de formação

de um corpo preparado e eficiente para processar e reproduzir passos e sequências codificadas aprendidas de dança. Pensar em um corpo desse modo, ainda nos dias atuais, revela que a escola utiliza uma pedagogia que ignora muitos dos saberes já disponíveis sobre o assunto. Com uma preocupação centralizada no saber fazer, os corpos dos alunos estão sujeitos às relações de poder (FOUCAULT, 2009), cada corpo é tratado para ser simétrico e disciplinado. Gehres (2008) sugere que, dessa maneira, busca-se um corpo enquanto instrumento a ser domesticado e modelado para executar a dança. Neste esquema de ensino diretivo: “o professor fala, o aluno escuta. O professor dita, e o aluno copia. [...] O professor ensina, e o aluno aprende”. (BECKER, 2008, p. 45)

No que tange à lógica da modernidade, Navas (2010) refere-se aos cursos cujo foco do ensino está no bailarino artista e criador, como estão descritos nos planos curriculares dos técnicos em dança no Brasil com menor duração (2 ou 3 anos) e no CNCT. Conforme previsto na Lei do Artista e no CBO/2002,¹² tais profissionais formados:

Concebem e concretizam projeto cênico em dança, realizando montagens de obras coreográficas; executam apresentações públicas de dança e, para tanto, preparam o corpo, pesquisam movimentos, gestos, dança, e ensaiam coreografias. Podem ensinar dança.

De acordo com Gadelha (2010), as escolas de formação de bailarinos no Brasil deveriam optar por metodologias voltadas para a autonomia dos corpos. Assim, o trabalho dos professores em sala de aula visaria a incentivar os alunos a encontrarem sua própria voz nos momentos de interpretação e criação. Esta forma de pensar a dança sugere um novo tipo de agenciamento corporal, que valoriza e conecta interioridade e exterioridade. Há possibilidade de criar técnicas pessoais, reinventar gestos, passos e movimentos, propiciando um modo particular de dançar. “Mas certamente tais técnicas estarão ligadas, de alguma maneira, às experiências do ser humano na sociedade”. (DANTAS, 1999, p. 33)

Desta forma segundo estes vários autores uma matriz curricular pensada para os cursos de dança (livre, técnico e/ou de graduação) deveria oferecer disciplinas que oportunizem aos bailarinos a interpretação do mundo e a proposição de movimentações próprias, capazes de auxiliar um processo de autonomia e transformação

12 Ver: <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.js>

individual. Ao pensarmos o corpo enquanto sujeito, verificamos um novo caminho para a educação, no qual o ser humano é visto como um ser único e ativo na sociedade, com suas experiências próprias e envolvidas em relações culturais que agregam no padrão motriz individual. (MARQUES, 2005; SHAPIRO, 1988)

FORMAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO FORMAL

De acordo com a Lei do Artista a educação em espaços não formal de ensino é uma das possibilidades de formação do bailarino profissional, por meio de cursos livres em academias de dança e/ou centros culturais. Neste tipo de formação, é o aluno quem seleciona as aulas (currículo) e locais para aprender a dançar, de acordo com suas possibilidades econômicas e interesses. De acordo com Pacheco e Flores (1999), os alunos/bailarinos contam com um corpo de convicções e significados surgidos a partir da experiência dos professores. Para Terra (2010, p. 75):

O artista da dança se produz no intercruzamento dos diferentes espaços de formação, informação, criação e difusão onde ocorrem estudos, pesquisas, experiências e práticas estético-artísticas as quais deverão ser constantemente problematizadas, contextualizadas em suas dimensões estéticas, culturais, educacionais, sociais, econômicas e políticas.

Este tipo de formação que, por não estar regulamentada e totalmente sistematizada, apresenta uma grande variedade de propostas metodológicas, assume um papel importante no momento da dança brasileira, frente ao escasso número de cursos técnicos e superiores de dança em nosso país. No estado de Santa Catarina, por exemplo, a maioria dos profissionais da dança, como por exemplo, Sandra Meyer, Alejandro Ahmed, Zilá Muniz, Elke Siedler, Mapi Cravo, Bia Mattar, Jussara Xavier, entre outros, é formada por este processo.

FORMAÇÃO DE BAILARINOS NO ENSINO SUPERIOR

Como terceira possibilidade de formação de bailarinos, surgem os cursos superiores de bacharelado e tecnólogos, como também os cursos de licenciatura que além de preparar professores para atuar no ensino básico, buscam formar artistas da dança. Para Molina (2008), a criação dos cursos superiores em dança no Brasil iniciou um período de reflexão e produção de pesquisas sobre as práticas da área, sistematizando o conhecimento em dança, bem como, respondendo questões pertinentes a problemática desta arte.

Como a institucionalização da dança no contexto do ensino superior brasileiro é recente, devemos considerar que muitos alunos já chegam à universidade formados em cursos técnicos e/ou em espaços não formais. Sendo assim, passou-se a pensar na formação em nível superior tanto no bacharelado como na licenciatura, esta última com foco na formação de um artista docente, situação esta que promoveu atualizações na legislação educacional específica. Tal fato pode ter contribuído para o distanciamento entre a atuação artística e o ofício do professor, todavia estabeleceu fronteiras que até então não estavam circunscritas nem na prática, nem no campo conceitual; fronteiras estas corporificadas na formação do bacharel e do licenciado. O Parecer CNE/CES nº 0195/2003, aprovado em 5, de agosto de 2003 e publicado no *Diário Oficial da União* no mês de fevereiro do ano seguinte, definiu dois *loci* com campos de atuação distintos, cada um deles relacionado a conhecimentos específicos, para os cursos de graduação em dança em todo o território brasileiro.

O curso de graduação em Dança deve propiciar uma formação profissional com duas vertentes: a primeira comprometida em formar o profissional envolvido com a produção coreográfica e o espetáculo de dança e a outra voltada não só para o profissional que trabalha com a reprodução do conhecimento como também para o que trabalha com o ensino das danças, especialmente para portadores de necessidades especiais ou ainda que utilize a dança como elemento de valorização, de autoestima e de expressão corporal, visando a integrar o indivíduo na sociedade,

consolidados em cada movimento e em cada plasticidade, na dança em educação especial, a harmonia dos componentes motor, cognitivo, afetivo e emocional. (BRASIL, 2003, p. 4-5)

Esses diferentes percursos para a formação em dança devem considerar toda a magnitude que ela ocupa no cenário nacional brasileiro enquanto linguagem artística, como possibilidade de construção de conhecimento e de exercício de uma profissão. (BRASILEIRO, 2010) No entanto percebe-se que a legislação existente deixa margem para uma grande diversidade de abordagens quanto aos ensinamentos e métodos utilizados em cada curso.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentamos ao longo do texto, nossa intenção foi apresentar uma sistematização dos diferentes caminhos possíveis para a formação do bailarino profissional no Brasil na atualidade para que em outros estudos possamos refletir sobre estes processos. Desse modo estaremos ainda mais contribuindo epistemologicamente na compreensão dos diálogos artísticos/educacionais que acontecem na prática diária dentro das escolas de formação de bailarinos.

Defendemos que a formação do bailarino na contemporaneidade deve ser vista por diferentes perspectivas que vão para além da aquisição da técnica corporal específica de um estilo de dança. A aquisição de uma técnica corporal responde aos conteúdos e objetivos procedimentais de ensino. Os conteúdos e objetivos conceituais e atitudinais do ato educativo e de cada aula devem ser também considerados, pois contribui para o desenvolvimento integral do ser humano nas áreas cognitivas, afetivas e sociais para além da motora.

Nessa perspectiva, ensinar dança não deveria ser somente o ato de transmitir conhecimentos técnicos a respeito de um gênero ou linguagem – não deveria ser também, o processo de somente disciplinar e adestrar corpos; deveria, sim, ser

a educação de pessoas, indivíduos, cidadãos, acompanhada da conscientização de que nossos corpos são fontes de conhecimento e saber que se comunica com o sendo desta forma, merecedores de respeito e aceitação.

Reiteramos a necessidade de maior diálogo entre o conhecimento produzido no meio acadêmico e a comunidade que faz dança diariamente nos ambientes formais e não formais de ensino de dança, para que a teoria e a prática possam se retroalimentar, resultando em metodologias que privilegiem a aprendizagem com o foco nos estudantes de dança. Dada a nossa experiência nessa área, podemos perceber que nas aulas de dança existe uma grande capacidade de se produzir, circular e religar saberes nos corpos dos estudantes que constantemente reelaboram novos sentidos. Tal investimento implica novas posturas para além do método tradicional de ensino da dança e desta forma se faz necessário novas interpretações sobre o fazer dança, sugerindo-se uma nova compreensão. Sendo assim, acreditamos que seja possível romper alguns paradigmas sobre o ensino da dança e sua relação com a corporeidade de cada aluno.

Reconhecendo a sala de aula como um espaço de formação de bailarinos profissionais e de formação humana, os sujeitos responsáveis pela formação, no caso os professores e direção das escolas de dança deveriam refletir sobre as relações existentes entre esses dois campos. Na formação profissional, devem estar atentos para responder aos desafios da dança na contemporaneidade; e, quanto aos desafios na formação humana, é preciso aprimoramento para que todos os alunos possam ser atendidos de forma igualitária durante todo o processo formativo. Para isso, o currículo de muitas escolas precisa ser pensado para que as ações estejam em sintonia com essas aspirações.

Diante desse cenário apresentado, alguns movimentos e questionamentos tornam-se necessários: por que muitas escolas de formação de bailarinos continuam a desenvolver seus trabalhos com foco no mercado de trabalho e muitas vezes deixa de lado as questões educacionais? Quando vamos propor novos discursos que confrontem as crenças no meio da dança que reforçam a ideia de que os brasileiros são bailarinos colonizados, cujo foco é no domínio e controle corporal, tão presente nas danças cênicas europeias? Como e quando a classe artística da dança vai se mobilizar para convencer a classe política a implementar novas

políticas públicas específicas para dança, e que atendam as demandas atuais? Essas questões merecem uma atenção mais aprofundada em outros trabalhos que podem surgir a partir do material apresentado nesse artigo, e como pesquisadores e artistas da dança, lançamos a nós mesmo este desafio: continuar acreditando e lutando pela arte da dança, pela pesquisa em dança, pelo fazer dança.



REFERÊNCIAS

- BANNON, F.; SANDERSON, P. Experience every moment: aesthetically significant dance education. *Research in Dance Education*, London, v. 1, n. 1, p. 9-26, 2000.
- BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: KARKOTLI, G. (org.). *Metodologia: construção de uma proposta científica*. Curitiba: Camões, 2008. p. 45-56.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 82.385, de 5 de outubro de 1978. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1978.
- BRASIL. Lei nº 13.314 de 19 de julho de 2016. Confere à cidade de Joinville, no Estado de Santa Catarina, o título de Capital Nacional da Dança. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 20 jul. 2016.
- BRASIL. Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978. Dispõe sobre a regulamentação das profissões de Artistas e de técnico em Espetáculos de Diversões, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 maio 1978. Lei do artista.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº: CNE/CES 0195/2003*. Brasília, DF: MEC, 2003.
- BRASILEIRO, L. T. A dança é uma manifestação artística que tem presença marcante na cultura popular brasileira. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 3, p. 135-153, 2010.
- BUCK, R. *Teachers and dance in the classroom 'So, do I need my tutu?'*. 2003. Dissertation (Doctored degree of Philosophy) - University of Otago, Dunedin, 2003.
- COSTA, S. S.G. Revisitando três proposições sobre formação e invenção. In: ROCHA, T.; INSTITUTO FESTIVAL DE DANÇA DE JOINVILLE (org.). *Graduações em dança no Brasil: o que será que será?* Joinville: Nova Letra, 2016. p. 37-52.
- DANTAS, M. *Dança, o enigma do movimento*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.

FABREGAT, A.; REIG, D. O sujeito como sistema cognitivo processador de informações e construtor de significados. In: MINGUET, P. A. (org.). *A construção do conhecimento na educação*. Porto Alegre: Artmed. 1998. p. 55-73.

FERREIRA, G. S. *Educação do Corpo pela Dança na Escola Profissionalizante: O Contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA*. 2013. Dissertação (Mestrado em Dança) - Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

FORTIN, S. The knowledge base for competent dance teaching. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, Reston, v. 64, n. 9, p. 34-38, 1993.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: a história da violência nas prisões*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

GADELHA, R. C. P. *Corpografias em dança contemporânea*. 2010. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

GEHRES, A. F. *Corpo-dança-educação na contemporaneidade ou da construção de corpos fractais*. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

HONG, T. *Developing dance literacy in the postmodern: an approach to curriculum*. Paper presented at Dancing in the Millennium: an international conference held in Washington DC: [S. l.: s. n.], 2000.

LYOTARD, J. F. *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra, 1994.

MARQUES, I. A. *Dançando na escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARQUES, I. A. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2005.

MARQUES, I. A. *Projeto dança-escola: dialogando com o corpo, a arte e a educação*. São Paulo: Caleidos Arte e Ensino, 1995.

MOLINA, A. J. *(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil*. 2008. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

NAVAS, C. Centros de formação: o que há para além das academias?. In: TOMAZONNI, A.; WOSNIAK, C.; MARINHO, N. (org.). *Algumas perguntas sobre dança e educação*. Joinville: Nova Letra. 2010. p. 57-66.

NOT, L. *As pedagogias do conhecimento*. São Paulo: Difel Difusão Européia, 1981.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. *Formação e avaliação dos professores*. Porto: Porto Ed., . 1999.

PEREIRA, R. *A formação do balé brasileiro: nacionalização e estilização*. Rio de Janeiro: FGV Ed., 2003.

PORPINO, K. O. *Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética*. 2. ed. Natal: EdUFRN, 2018.

SAMPAIO, R. L.; ALMEIDA, A. R. S. Da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal da Bahia: uma visão histórica da educação profissional. In: FARTES, V. L. B.; MOREIRA, V. C. (org.). *Cem anos de educação profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia: (1909-2009)*. Salvador: EDUFBA, 2009.

SHAPIRO, S.T. Toward transformative teachers: feminist perspective in dance education. Impulse. *The International Journal for Dance Science, Medicine, and Education*, [s. l.], n. 4, p. 37-47, 1996.

SMITH-AUTARD, J. *The art of dance in education*. 2. ed. London: A & C Black Publisher, 2002.

SÖÖT, A.; VISKUS, E. Contemporary Approaches to Dance Pedagogy – the Challenges of the 21st Century. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, [s. l.], v. 112, p. 290-299, 2014.

SORIGNET, P. E. Être dançaise contemporaine: uma poisrière “corpo e ame”. *Travail, Gênero e Société*, [s. l.], v. 12, p. 33-54, 2004.

STINSON, S. O currículo e a moralidade da estética. *Pro-Posições - revista quadrimestral, Faculdade de Educação, Campinas*, v. 9, n. 2, p. 23-34, 1998.

TERRA, A. Onde se produz o artista da dança?. In: TOMAZZONI, A.; WOSNIAK, C.; MARINHO, N. *Seminários de dança: algumas perguntas sobre dança educação*. Joinville: Nova Letra, 2010. p. 67-76.

TURNER, B.; WAINWRIGHT, S. Corpo de balo: the case of the injured balo danester. *Sociology of Health and Illness*, [s. l.], v. 25, n.4, p. 269-28, 2003.

MARCO AURELIO DA CRUZ SOUZA: é doutor em Motricidade Humana, especialidade de Dança na Faculdade de Motricidade Humana, Portugal. Professor e coordenador do curso de Licenciatura em Dança da FURB – Universidade Regional de Blumenau. Pesquisador do Grupo de pesquisa “Arte e estética na educação” do programa de pós graduação em educação da FURB.

ANA MACARA: é doutora em Motricidade Humana, especialidade de Dança na Faculdade de Motricidade Humana, Portugal. Pesquisadora do Pólo FMH do INET-MD, Instituto de Etnomusicologia – Música e Dança Diretora artística do Festival Internacional de dança Quinzena de Almada.

EM FOCO

INTERARTE: A INTERVENÇÃO ARTÍSTICA COMO PRÁTICA PERFORMATIVA PEDAGÓGICA DE ENSINO NA ESCOLA

*INTERARTE: ARTISTIC INTERVENTION
AS A PEDAGOGICAL PERFORMATIVE
TEACHING PRACTICE AT SCHOOL*

*INTERARTE: LA INTERVENCIÓN
ARTÍSTICA COMO PRÁCTICA PEDAGÓGICA
PERFORMATIVA EN LA ESCUELA*

**JULIANO CASIMIRO DE CAMARGO SAMPAIO
LIUBLIANA SILVA MOREIRA SIQUEIRA**

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo; SIQUEIRA, Liubliana Silva Moreira. Interarte: a intervenção artística como prática performativa pedagógica de ensino na escola.

Repertório, Salvador, ano 23, n. 35, p. **274-301**, 2020.2

DOI: <https://doi.org/10.9771/r.v1i34.33284>

RESUMO

O presente artigo aborda a relação entre as práticas culturais contemporâneas e o contexto escolar, dando destaque à intervenção artística como prática performativa pedagógica de ensino na escola, segundo as concepções de autores como Paulo Freire, John Dewey, Jorge Bondía Larrosa, Richard Schechner, Gilberto Icle e Elyse Lamm Pineau que colaboram e fundamentam a pesquisa. Descrevo aqui o processo metodológico e os resultados da pesquisa de caráter qualitativo, realizada no ano de 2018. Este estudo teve como objetivo registrar a experiência artístico-pedagógica vivenciada pelo grupo de Dança Criativa da Escola Municipal Anne Frank. Os resultados obtidos trazem as falas dos alunos, levantadas nas rodas de conversa e entrevistas, e revelam que é possível trazer para a escola a experiência do universo artístico de forma colaborativa, despertando o interesse do aluno tornando-o protagonista e espectador por meio de um debate crítico sobre si e sobre seu cotidiano.

PALAVRAS-CHAVE:

Intervenção artística.
Experiência estética.
Prática performativa.

ABSTRACT

The article examines the relationship between cultural practices and contemporary, in the context of the school, with a focus on artistic intervention as a pedagogical performative practice in the teaching of the school, according to the ideas of withers such as Paulo Freire, John Dewey, Jorge Bondía Larrosa, Richard Schechner, Gilberto Icle e Elyse Lamm Pineau who co-operate with and support research. I will focus here on the methodological process and the findings of the research, the character of the qualitative study carried out in the year 2018 at the latest. In this study, the objective was to record the experience of the artistic-pedagogical approach chosen by the group the School district Anne Frank. The results are obtained by bringing the words of the students, and raised in the roundtables and interviews, and to show that it is possible to bring it to the school and to the experience of the art world in a collaborative way, catching the interesting of the student, making him the main character and the viewer, by means of the a critical debate about, you and about your life.

KEYWORDS:

*Artistic intervention.
Experience of aesthetic.
Performative practice.*

RESUMEN

Este artículo aborda la relación entre las prácticas culturales contemporáneas y el contexto escolar, destacando la intervención artística como una práctica pedagógica performativa de enseñanza en la escuela, de acuerdo con las concepciones de autores como Paulo Freire, John Dewey, Jorge Bondía Larrosa, que colaboran y basan investigación Aquí describo el proceso metodológico y los resultados de la investigación cualitativa realizada en 2018. Este estudio tuvo como objetivo registrar la experiencia artístico-pedagógica vivida por el grupo de Danza Creativa de la Escuela Municipal Anne Frank. Los resultados traen los discursos de los estudiantes, planteados en las ruedas de conversación y entrevista, y revelan que es posible llevar a la escuela la experiencia del universo artístico de manera colaborativa, despertando el interés del estudiante convirtiéndolo en protagonista y espectador a través de un debate crítico sobre usted y su vida diaria.

PALABRAS CLAVE:

*Intervención artística.
Experiencia estética. Práctica performativa.*



PALAVRAS INICIAIS

ATUALMENTE, o mundo vive transformações sociais, culturais, políticas, tecnológicas, estéticas, resultantes de um longo processo de mudanças de comportamentos, hábitos, formas de pensar e agir, que estão para além de aspectos objetivos e da lógica. Todavia, contemplam aspectos subjetivos e sensíveis de ver, viver e compreender o mundo. Entretanto, esta não é a primeira vez que essas transformações ocorrem no mundo. (ELIAS, 1994) Tais mudanças afetam a articulação da educação com o campo da arte, já que a educação é uma prática social que visa à formação do ser humano ao contribuir e ampliar as possibilidades cognitivas, afetivas e expressivas das pessoas. Daí a necessidade de conhecimentos que estabeleçam conexões entre o processo mental e a educação dos sentidos. Uma das finalidades do ensino das artes é o refinamento da percepção e da sensibilidade, por meio do fomento à criatividade, da autonomia na produção e fruição das artes, envolvendo a música, a dança, o teatro e as artes visuais no contexto escolar, a que podemos chamar Educação Estética.

Sabendo disso, surgiu a proposta para a realização do projeto *INTERARTE - Intervenções Artísticas na escola*, e sua aplicação, como forma de aproximação dos alunos das práticas culturais marcantes na contemporaneidade, por meio de uma proposta artístico-pedagógica nas aulas de dança. Trazer o debate das intervenções artísticas e as práticas performativas para o ambiente escolar

aproxima a escola de uma forma de arte que tem como função questionar e até transformar o cotidiano educacional. Para Barja (2008, p. 214) “Intervir é interagir, causar reações diretas ou indiretas, em síntese, é tornar uma obra interrelacional com o seu meio, por mais complexo que seja, considerando-se o seu contexto histórico, sociopolítico e cultural”. Nesse sentido, tal projeto foi realizado na Escola Municipal Anne Frank. Inicialmente algumas questões se fizeram necessárias para contextualizar o que se propunha no projeto: como são as aulas de artes ministradas na escola? É possível trazer para a escola a experiência do universo artístico de forma colaborativa? O que é Intervenção Artística? Como é possível trazer essa prática cultural para o ambiente escolar?

Em busca de respostas a essas questões temos desenvolvido durante alguns anos pesquisas que visam experienciar novas propostas artístico-pedagógicas para as aulas de artes na escola pública. Partindo de diferentes contextos socioculturais, englobando escolas de tempo integral do campo e da zona urbana da cidade de Palmas – Tocantis (TO), a primeira autora desse texto criou o projeto *INTERARTE- Intervenções Artísticas na escola*; nesse e em outros projetos dos dois autores, temos procurado promover experiências que possibilitem a troca de saberes e fazeres entre professor/aluno, partindo da dimensão lúdica e performativa como articuladoras das experiências. Dessa maneira buscamos gerar processos artístico-pedagógicos em que o aluno assuma os papéis de “ser protagonista”¹ e “ser espectador” de sua ação. Destarte, a ideia desta pesquisa surge da experiência prática nas aulas de dança na Educação Básica, na Escola Municipal Anne Frank, e da necessidade de refletir sobre algumas formas de se aproximar as práticas artísticas contemporâneas performativas das aulas de artes em contextos de aprendizagem diferenciados bem como criativos. O objetivo deste trabalho foi registrar a experiência/performance artística-pedagógica vivenciada pelo grupo de Dança Criativa (Ensino Fundamental – Anos Finais) da Escola Municipal Anne Frank, para a criação de uma intervenção artística em diálogo com o Espetáculo Mundo Encantado.

Com fins de análise de experiência utilizamos como referencial teórico-prático as concepções de educação e experiência estética, principalmente a partir de pensadores como Paulo Freire (1979; 1982; 1996), John Dewey (1961, 2010), Jorge Bondía Larrosa (2011, 2015); sobre os estudos do corpo em experiência

1 O termo Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla. (COSTA, 2001, p. 179)

artístico-pedagógica conta-se com as autoras Isabel Marques (2011) e Márcia Strazzacappa (2012); teóricos e pesquisadores identificados com os Estudos da Performance Richard Schechner (2010), Gilberto Icle (2013, 2017) e Elyse Lamm Pineau (2010, 2013). A pesquisa tem ainda como premissa os estudos sobre alteridade e trajetividade teorizados por Armindo Bião (2009). Fazem parte do processo de registro dessa pesquisa: material audiovisual (vídeos e fotos do processo das aulas e do produto produzido – intervenção artística), entrevistas semiestruturadas e entrevista-diálogo, relatório das entrevistas, diário de bordo do pesquisador (planos de aula e comentário dos alunos após cada aula).


A Intervenção Artística Urbana² é um termo utilizado para designar os movimentos artísticos relacionados às intervenções visuais realizadas em espaços públicos. São consideradas marcos espaciais, que podem particularizar lugares e até mesmo recriar paisagens. Para a validação da experiência artística como meio para a construção de conhecimento, trago a fala dos propositores, registradas na entrevista semiestruturada e nas rodas de conversa para conceituar Intervenção Artística, valorizando, assim, o processo de construção de sua autonomia ao longo desse projeto. Desta forma, temos, segundo Brandão (2018), que Intervenção Artística “É uma manifestação que usa a arte e é concretizada em zonas urbanas”,³ complementada por Lopes (2018), para quem, “É um movimento de arte que deixa algo duvidoso nas pessoas”. Acreditamos ser importante destacar que, para os propositores, a intervenção artística vai além de uma maneira de “informar ou passar uma mensagem para as pessoas sem que elas saibam quando ou como vai ocorrer” (Souza, 2018b), é “uma forma de protestar”, como traz a aluna Carvalho. (2018). “É um protesto artístico com intenção de chamar a atenção, dar veracidade a um fato importante”. (Marinho, 2018) Pela fala dos alunos é possível perceber que se trata de um conceito amplo, mas que representa uma realidade artística contemporânea, indo ao encontro do contexto de vida deles, como pessoas que querem “se expressar” e se “fazer notar no mundo”.

Pensar a intervenção artística em espaços outros – fora de museus, teatros e galerias – possibilita ao propositor e ao espectador o exercício da sensibilidade, da escolha, a experimentação e interação com a obra de arte. Essas capacidades são fundamentais à comunicabilidade da arte. Fundamental destacar a importância dessas prerrogativas para a garantia de um processo de liberdade de expressão

2 Ver: Martins e Imbroisi (2016).

3 Os relatos verbais foram concedidos à pesquisa INTERARTE: a intervenção artística como prática pedagógica de ensino na escola em 2018, em função do projeto INTERARTE, desenvolvido na Escola Municipal Anne Frank e faz parte do acervo pessoal dos autores da pesquisa.

e fruição nas artes da contemporaneidade. Nessa perspectiva surge a ideia de propor uma prática performativa na escolar através de uma intervenção artística, entendendo a escolar como um espaço participativo – considerado como receptor ativo para uma manifestação artística pública e ampliada.



MEMORIAL DO PROCESSO: CONSTRUINDO O CONCEITO DE INTERVENÇÃO ARTÍSTICA

Com a criação do projeto *INTERARTE- Intervenções Artísticas na escola*, temos procurado promover experiências que possibilitam a troca de saberes e fazeres entre professor/aluno, com o objetivo de gerar novos processos performativos-artístico-pedagógicos. Para isso, desenvolvemos um percurso metodológico⁴ com três processos para orientar o trabalho corporal: processo de sensibilização e expressão, processo lúdico e processo criativo. O termo “processo” foi escolhido por caracterizar as etapas dentro de um movimento contínuo, aberto e dinâmico, sendo que cada processo é adaptado segundo a necessidade de cada projeto. Para facilitar o entendimento do processo de criação e realização da intervenção aqui proposta, optamos por nomear os alunos das turmas de Dança Criativa como *propositores* e os outros alunos da escola como *participantes* da intervenção.

A primeira parte do projeto envolveu o Processo de Sensibilização e Expressão subdividido nas etapas *pesquisa* e *debate*. A etapa *pesquisa* teve como objetivo o primeiro contato com o tema “Intervenção Artística”. O foco foi perceber a expressividade corporal presente nas intervenções observadas e conseqüentemente registrar como esse contato visual iria reverberar nos propositores. Isso foi possível por meio de vídeos e fotografias de intervenções realizadas por artistas no Brasil e no mundo. Em um momento inicial a primeira autora realizou seleção prévia de alguns vídeos e reportagens sobre o tema. Assistimos à Série sobre Intervenções Urbanas,⁵ do *Jornal Futura*, que além de exemplos de intervenções, traz depoimentos

4 O percurso metodológico para desenvolvimento do trabalho corporal pautado no Processo de Sensibilização e Expressão Processo Lúdico e Processo Criativo começou a ser estruturado durante a pesquisa de mestrado da primeira autora, intitulada *Corpo-Brinca: corpo como experiência estética no processo criativo do Grupo de Banda Percussiva Meninos do São João*.

5 Série Intervenções Urbanas do *Jornal Futura*, ver: <https://www.youtube.com/watch?v=WcPDyajK-nok&t=2s>.

sobre a história, conceitos artísticos e trabalhos de artistas que introduzem e exemplificam esse tipo de manifestação. Em seguida, solicitamos que os próprios alunos pesquisassem vídeos, reportagens e imagens para debate em sala de aula.

Na etapa *pesquisa* foram utilizados como exemplos intervenções que iam desde uma obra gigantesca e de um alcance internacional como as “*Cow Parade*”,⁶ até ações promovidas por coletivos como *Curativos Urbanos*, formado por cinco moradores de São Paulo e uma do Rio de Janeiro e que utiliza curativos coloridos, em forma de *band-aids* gigantes, para intervir de forma criativa no combate a um problema social, cobrindo os buracos que encontram pelas ruas. Também fizeram parte da pesquisa, vídeos de algumas intervenções realizadas por alunos de diversas escolas no Brasil, como o Projeto de Intervenção Artística na Escola Municipal Luiz Viana Filho,⁷ sob a orientação do professor Charleandro Machado. Este projeto teve como objetivo mudar a paisagem e tornar a escola mais agradável. Para isso, os alunos realizaram pinturas em espaços como: escovódromo, rádio escolar, cantinho da leitura, árvore literária, biblioteca e colunas da escola.

A etapa *debate* foi realizada por meio de rodas de conversa. Esse momento ficou reservado para debater o tema intervenção artística e as práticas performativas na contemporaneidade. O contato com vídeos e reportagens mostrados em sala de aula e nas pesquisas realizadas pelos alunos em casa durante a etapa *pesquisa* possibilitou a troca de saberes entre professor e alunos. Todo esse repertório foi articulado ao contexto dos propositores e o tema do espetáculo “Mundo Encantado”, para que durante o *Processo Lúdico* fossem levantadas possibilidades que resultassem em uma performance na escola (intervenção no espaço escolar).

A segunda parte do projeto envolveu o *Processo Lúdico*. Nele foram levantadas algumas alternativas de ações, que foram sendo experimentadas no decorrer das aulas. Nessa etapa, as duas turmas de Dança Criativa selecionaram a forma como a ação seria desenvolvida na escola. A turma da manhã escolheu montar dois manequins com figurinos de dança, que representassem vários personagens em um corpo só. Esse personagem iria fazer referência a algumas questões levantadas nas rodas de conversa durante a etapa *debate*. Outra ação escolhida foi a confecção de um quadro (quebra-cabeças) com várias peças, no qual de um lado teria uma letra, do outro uma imagem dos personagens que representavam o

6 Obra criada pela primeira vez pelo suíço Pascal Knapp, são esculturas de vacas pintadas por artistas locais, profissionais, amadores ou desconhecidos. Essa intervenção acontece desde 1999, já passou por mais de 50 cidades no mundo e se tornou o maior e mais bem sucedido evento de arte pública do mundo. Toda a renda arrecadada pelo evento é revertida para instituições de caridade em diversas partes do mundo.

7 Ver: <http://www.brasilsolidario.org.br/blog/?p=90709>.

espetáculo. Os participantes da intervenção poderiam interagir com esse quadro formando uma frase com o título do espetáculo “Mundo Encantado”.

Já a outra turma escolheu usar uma moldura (2 m x 50 cm) vazada, com a frase “Você conhece o outro lado da história?”. Essa frase foi escolha do grupo, fazendo referência ao trabalho realizado durante o *Processo de Sensibilização e Expressão* na etapa *debate*, relacionando o tema do espetáculo, os personagens e a vida real. Para essa intervenção os propositores da turma se dividiram em duplas e se vestiram de personagens contrários; exemplo: bruxa x fada, príncipe x monstro, herói x vilão. Durante a performance, eles realizaram movimentos improvisados um de frente ao outro na moldura. No decorrer das aulas, os propositores poderiam pegar os objetos que escolherem e que faziam parte da sua performance individual e coletiva, para testar, vivenciar e experimentar.

Foi decidido pelo grupo que a intervenção artística seria realizada no dia 24 de outubro de 2018, três dias antes do espetáculo “Mundo Encantado”, no período matutino (de 9:45 às 10:15) e vespertino (de 15:45 às 16:45), no horário do intervalo das aulas, para que todos os participantes da escola pudessem ver e interagir. Isso porque a escola funciona em dois turnos, sendo dois grupos de alunos diferentes em cada turno. O projeto culminou com a realização do *Processo Criativo*. Este uniu todas as ações experimentadas desde o *Processo de Sensibilização e Expressão* até o *Processo Lúdico*, concretizadas para o dia da intervenção na escola. Assim, fizeram parte do dia da intervenção: a montagem dos manequins, a elaboração do quadro quebra-cabeças, a preparação da moldura para a performance do espelho e sua realização no pátio da escola durante o intervalo nos dois turnos letivos.



INTERARTE

Para entender como se deu o processo de criação do projeto *INTERARTE- Intervenções Artísticas na escola*, que teve como foco a aproximação dos alunos de práticas artísticas presentes na contemporaneidade,

visando à realização de uma performance⁸ na escola, utilizamos inicialmente os conceitos sobre experiência presentes nos estudos de John Dewey, Jorge Bondía Larrosa, relacionando suas ideias às concepções de Paulo Freire para chegar até os *Estudos da performance* em Schechner, Icle e Pineau, dedicando uma especial atenção às relações estabelecidas entre os estudantes e a escola, enquanto um “entrelugar”, (ICLE; BONATTO, 2017) A escolha desses autores se deve ao fato de suas pesquisas ressaltarem a importância do valor formativo nas experiências vividas, e a necessidade de uma educação ativa, envolvendo “num todo mentecorpoemoção – tomá-los como uma unidade”. (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA 2010, p. 26)

Destacamos aqui o campo das artes, em específico as performances por meio das intervenções artísticas, para pontuar esse aporte teórico-prático. Assim “Aproximar a performance da educação nos leva a questionar a manutenção de uma concepção de ensino com foco na transmissão de conhecimento, pois nesse encontro ecoa uma outra visão de educação”. (ICLE; BONATTO, 2017, p. 24) Fugindo de um ensino fundamentalmente utilitário, que empobrece brutalmente a experiência educacional partindo para uma pedagogia performativa, suplantando “o depósito de informações – tal como aparece no modelo de educação bancária de Paulo Freire – em prol da negociação e da encenação de novas formas de conhecimento”. (PINEAU, 2010, p. 97)

Não podemos ignorar a necessidade de profundas alterações estruturais no sistema educacional, que há décadas vem reproduzindo esse modelo de educação bancária, e que muitas vezes é mantido por nós mesmos. No entanto, através de projetos na escola, é possível criar “momentos de ensino-criação, eventos que se inserem justamente em brechas, frestas, rupturas, gerando vislumbres de outras formas de ser e estar na escola”. (ICLE; BONATTO, 2017, p. 24) Desta forma, pensar em uma poética da performance educacional, termo utilizado por Pineau (2010, p. 97), é descrever uma prática que

[...] Reconhece que educadores e educandos não estão engajados na busca por verdades, mas sim em ficções colaborativas – continuamente criando e recriando visões de mundo e suas posições contingentes dentro delas. Uma poética educacional

8 Performance é, “por definição e por prática, provisória, em construção, processual, lúdica: da segunda a enésima vez”. (SCHECHNER, 2010, p. 34) Para Gilberto Icle e Mônica Bonatto (2017, p. 8) “A noção de performance como linguagem, a Arte da Performance, reconhecida como expressão artística independente a partir da década de 1970, constituiu-se como um espaço para experimentações, quebra de paradigmas e busca de novas formas de pensar e fazer arte, apoiado na concepção de que os processos são tão importantes quanto os produtos deles resultantes”.

privilegia as múltiplas histórias e os múltiplos narradores no processo em que as narrativas da experiência humana são modeladas e compartilhadas por todos os participantes em um coletivo de performance.

Ao longo desse projeto, a experiência proposta esteve engajada para possibilitar encontros, relação, união de ideias e ações. Um encontro com as artes e suas manifestações na contemporaneidade. Para Schechner, Icicle e Pereira (2010, p. 26) “Essa noção de reunião, de encontro, de interação da performance poderia ser tomada como um modelo para a Educação”. O contato dos alunos com os mais diversos tipos de intervenções artísticas trouxe à tona um universo novo, aproximando-os de ações que geram ou foram geradas por questionamentos, na busca de dar às pessoas a possibilidade de transformar a sua realidade e dos outros por meio das artes. Outra característica marcante da experiência, destacada por Larrosa (2011) é sua imprevisibilidade. A incerteza, então, é algo que constitui a experiência. No caso desse projeto, o elemento “suspresa” foi muito explorado pelos alunos. Importante lembrar que essa foi a primeira vez que se realizou uma intervenção artística naquela escola. O imprevisível atravessou uma barreira e transformou propositores e participantes. Esse atravessamento gerado pela experiência mobiliza não só os sentidos, mas também o pensamento. (HEIDEGGER, 2003)

Para Freire, (1979, p. 8) assim como para os autores já mencionados, o ser humano é um ser relacional, “É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexiva”. Assim, levando até a escola a possibilidade de uma prática-pedagógica por meio de aulas de artes em contextos de aprendizagem performativos bem como criativos, acreditamos que estamos contribuindo para desenvolver a ação-reflexiva dos nossos alunos. Nessa perspectiva, a ação na presente pesquisa partiu de um processo de escuta sensível que se apoia na alteridade,⁹ no entendimento da diferença entre o meu universo cultural e o do outro, (re)conhecendo o contexto vivido hoje. Essa escuta sensível tem como base o conceito de alteridade proposto por Bião (2009), que ressalta que todo ser humano social interage e é interdependente do outro.

9 Categoria de reconhecimento pelo sujeito de um objeto humano, no caso da etnocenologia, distinto de si próprio. (BIÃO, 2009)

No projeto *INTERARTE* cada aluno/propositor tem uma relação de interdependência com o outro a partir do momento em que aceita participar desse projeto juntamente com sua turma. Do mesmo modo que os participantes estão diante de uma proposta que permite a interação, a troca. O projeto leva em consideração o contexto de seus participantes e o meio em que estão inseridos: a escola e seu entorno. Isso para que sejam capazes de “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]”. (FREIRE, 1996, p. 18) Assim a realização de uma prática performativa “[...] reenquadra todo o empreendimento educacional como um conjunto mutável e contínuo de narradores, histórias e performances, mais do que a simples e linear acumulação de competências disciplinares específicas e isoladas”. (PINEAU, 2010, p. 97)

Durante essa pesquisa optamos por escolher o termo “trajetividade” para definição do nosso caminho teórico-metodológico, enfatizando a importância da relação entre pesquisador-propositores-meio. Esse termo é utilizado por Armindo Bião (2009) em seus estudos etnocenológicos, evidenciando a “necessária e imprescindível articulação entre o sujeito e o objeto”. Sua referência se apoia nos conceitos de Augustin Berque (1986) sobre a trajetividade das paisagens.¹⁰ Assim, a escola pode ser espaço de experiência que promove o debate crítico sobre si e sobre o cotidiano, possibilitando o desenvolvimento da pessoa enquanto “corpos lúdicos, relacionais, críticos e cidadãos”. (MARQUES, 2011, p. 34) Práticas como a proposta pode “[...] além de [ou mais do que] incentivar talentos, criar um público [...]” (STRAZZACAPPA, 2012, p. 65), já que focamos não só nos propositores bem como nos participantes.

Essa mudança na relação professor/aluno, que se inicia com a escuta sensível das realidades tende a despertar o interesse do aluno, por si, pelo cotidiano e pela arte. Dewey ([19--] apud AMARAL, 2014, p. 103), nos traz uma importante definição da palavra interesse, para o autor “inter-esse = estar entre, implica diminuir a distância entre o aluno e o objeto a ser estudado, tendo em vista estimular a união orgânica entre eles”. E o que espero, diminuindo essa distância, é que talvez possamos fortalecer o indivíduo como elemento ativo nas relações sociais. Sobre esse corpo político criado à partir dessa relação de performatividade Pineau (2010, p. 110) traz que “Juntos, nós criamos um corpo de trabalho que permitirá que nossos alunos construam significados a partir do que vivem no corpo, do que sentem no osso, situados dentro de um corpo político maior”.

10 Augustin Berque é considerado um dos mais influentes estudiosos do campo nomeado de “Geografia Cultural”, a partir da perspectiva de análise da “geografia cultural-humana”. (HOLZER, 2004) Em seus estudos e reflexões desenvolvidas sobre as paisagens urbanas se baseia em uma concepção da paisagem como resultado indissociável da relação da sociedade com seu meio.

EM BUSCA DE UMA TRAJETIVIDADE COLETIVA

Tendo em vista os objetivos gerais deste trabalho, optamos por desenvolver uma pesquisa de natureza descritiva qualitativa, que, segundo Yin (2005), dá destaque ao nível de significados expressados pela linguagem comum dentro da vida cotidiana, em que o social está repleto de simbologias passíveis de investigação. Existe ainda uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Assim, participaram dessa pesquisa 23 alunos das turmas de Dança Criativa (Ensino Fundamental – Séries Finais), sendo 5 meninos e 18 meninas, com idades entre 11 e 15 anos, alunos da Escola Municipal Anne Frank. Esses alunos/propositores fazem parte da turma de Dança Criativa matutina, composta por 13 alunos e a turma de Dança Criativa vespertina, com 10 alunos. Para tanto, foi realizada uma pesquisa-ação, a partir do registro das aulas e ações desenvolvidas durante três meses (agosto-setembro-outubro de 2018), propondo como resultado a realização de uma intervenção artística na escola. A pesquisa-ação, para Thiollent (2011, p. 11), “[...] é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

A partir desse ponto de vista, a investigação se definiu pelo desenvolvimento de uma ação, motivada pela falta de uma postura mais ativa em relação aos processos artísticos e seus desdobramentos durante as aulas de artes (ensino regular). A escolha por esse caminho, a partir da trajetividade, se justifica por estar inter-relacionado aos conceitos de intervenção artística como uma forma de arte que tem como função questionar e até transformar o cotidiano, envolvendo a sociedade, aqui representada pelos alunos (propositores e participantes), e o meio, que se refere à escola. De acordo com Psathas ([19--] apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51), o pesquisador faz a mediação do processo de diálogo entre investigador e os sujeitos da pesquisa com o objetivo de “perceber aquilo que eles experimentam e o modo como interpretam suas experiências”. A escolha por inter-relacionar o universo artístico da cena contemporânea, simbolizado por uma performance de intervenção no ambiente escolar, e o contexto dos propositores estabeleceu uma

relação de mediação entre professor-aluno. Isso possibilitou incentivar a criação em que o aluno propositos e participante passa a ser o agente do processo de intervenção. Sobre o papel do professor, Freire (1982, p. 35) afirma que:

[...] a minha opção é libertadora, se a realidade se dá a mim não como algo parado, imobilizado, posto aí, mas na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade. Não posso reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa. Simplesmente não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles, como sujeitos também deste conhecimento que, sendo para eles, um conhecimento do conhecimento anterior (o que se dá ao nível da sua experiência cotidiana) se torna um novo conhecimento.

Nesse sentido nossa função como pesquisadores nesta investigação foi além de um registro das ações vivenciadas ao longo do processo. Nós ocupamos a função de mediadores, propiciando a produção de conhecimentos e a consciência crítica do processo experienciado pelo grupo para a criação de uma ação. Destarte, essa experiência artística e estética, abre as portas para a mudança dessa relação professor/aluno, permitindo que os alunos possam ser protagonistas e atores sociais em sua história dentro e fora da escola. Sobre a relação professores e estudantes Icle e Bonatto (2017, p. 10) provoca-nos a pensar a respeito desse reposicionamento que vai na contramão da lógica vigente, “[...] tal flexibilização das hierarquias se dá a partir do momento em que não há apenas uma voz de comando, mas uma coordenação realizada em colaboração, com os riscos que tais práticas impõem. As definições se dão em ação, em performance”.

A partir dessa atitude de mediação foram selecionados como instrumentos de registro e base para o trabalho prático desenvolvido com o grupo de Dança Criativa: a roda de conversa, a entrevista semiestruturada (escrita), a entrevista-diálogo,¹¹ filmagens e fotos (aulas e da intervenção artística), e o teaser do processo criativo e da intervenção artística (produto). Os questionamentos presentes nesta investigação descritiva e as indagações que foram surgindo, foram registradas no diário de bordo com dados da pesquisa, relatório da roda de conversa (após a realização da intervenção artística). Sobre as diversas formas de diário temos:

11 A entrevista-diálogo foi estruturada em forma de roda de conversa, esse momento teve como objetivo estabelecer um último contato com o grupo após a realização da intervenção artística na escola, “[...] evidenciar como ela (roda) se constituiu num caminho para o aprendizado da convivência”, como coloca Warschauer (2004, p. 2), ao mesmo tempo propiciar a proximidade, o diálogo, a troca de informações entre alunos e o professor.

A prática do diário remonta às origens da escrita. Existem numerosas formas de diário. Alguns são mais narrativos (eles reportam ao dia-a-dia, às atividades de troca) ou psicossociológicos (trazendo a vivência e o que é concebido de um grupo). O diário é uma ferramenta eficaz para quem quer compreender sua prática, refletir, organizar, mudar e torná-la coerente com suas ideias. O objetivo do diário é guardar uma memória, para si mesmo ou para os outros, de um pensamento que se forma ao cotidiano na sucessão das observações e das reflexões. (HESS; WEIGAND, 2006, p. 17)

O registro a partir do diário de bordo surge pela necessidade de se detalhar o cotidiano das atividades, para que fosse possível acrescentar observações, reflexões e apontamentos sobre a vivência dos alunos, de maneira individual e coletiva, durante todo o processo de criação da intervenção. Por isso optamos por mesclar as duas formas de diário, objetivando não só fazer o registro do cotidiano das aulas, colocando nossas percepções, questionamentos, informações, bem como, trazer à tona a vivência dos alunos e o que era desenvolvido nas aulas.

Três aspectos da experiência emergiram da análise dos dados: a) Autonomia/felicidade e prazer: construção coletiva do conhecimento; b) Transformação: mudança pessoal e do meio; c) Participação: envolvimento indiscriminado de todos na intervenção. Ainda que não se configurem como categorias de análise, serão os norteadores da análise, dada a significativa presença deles nos dados. Cada aspecto foi pensado para englobar os sentimentos surgidos com o nosso contato com essas imagens, enquanto professores mediadores, após a realização da intervenção. Durante a entrevista os alunos puderam expor seus sentimentos, suas observações e conclusões sobre todo o processo desenvolvido até a intervenção, além de apontar qual a repercussão e transformações ocorridas em suas vidas e na rotina da escola após a realização da ação.

NOSSOS CAMINHOS E ACHADOS/CONSTRUÍDOS

No início da realização desse projeto surgiram as seguintes questões: como são as aulas de artes ministradas na escola? É possível trazer para a escola a experiência do universo artístico de forma colaborativa? O que é Intervenção Artística? Como é possível trazer essa prática cultural para o ambiente escolar? Ao longo do *Processo de Sensibilização e Expressão*, do *Processo Lúdico* e do *Processo Criativo*, elaborados para orientar o trabalho corporal, essas questões foram sendo discutidas juntamente com os alunos. Por meio da escuta e troca de experiência fomos construindo a trajetividade dessa pesquisa. A partir das aulas de dança, tivemos o primeiro contato com os alunos que seriam os propositores do projeto *INTERARTE*. Nas rodas de conversa, eles relataram que durante as aulas de Arte a proposta de ensino não despertava o interesse nestes alunos, não tinha abertura para o diálogo, além de não possibilitar o contato com formas variadas de representações artísticas, limitando-se a atividades de reprodução voltada para as artes visuais. No decorrer das aulas de dança buscamos refletir sobre formas de os aproximar de práticas artísticas contemporâneas; assim, surgiu a proposta de trazer o universo das intervenções artísticas para a escola, como uma possibilidade de (inter)ação, tendo como tema gerador o espetáculo “Mundo Encantado”. Uma nova questão surgiu então: diante desse enredo, é possível trazer para a escola a experiência do universo artístico de forma colaborativa?

Ao conhecer o contexto dos alunos e dar abertura para que falassem sobre seus interesses, pudemos compreender melhor suas realidades e mediar o desenvolvimento de um projeto que teve como propositores os próprios alunos. Por meio do debate em rodas de conversa, eles perceberam a importância do seu repertório para troca de experiências e isso foi a base para construção colaborativa do projeto. Para melhor compreensão dos resultados descrevemos a seguir de forma mais aprofundada os aspectos da experiência que guiarão a análise do projeto *INTERARTE*. Destarte, fazem parte toda a preparação para a realização da intervenção na escola, desde o contato com o tema, seu entrelaçamento junto ao contexto dos alunos, o debate para troca de saberes, até a experimentação das propostas surgidas desse debate, que culminou na ação realizada na escola.

Assim, o primeiro aspecto, autonomia/felicidade e prazer: construção coletiva do conhecimento tem como base de análise registros que mostram a construção do conhecimento de forma coletiva. Para isso, enfatizamos sentimentos e sensações como a autonomia, felicidade e o prazer presente na experiência de construir algo novo, algo que não fazia parte do cotidiano nem dos propositores nem dos participantes e se deu de forma coletiva, valorizando a pessoa e seu repertório.

Na etapa *debate*, presente no *Processo de Sensibilização e Expressão*, pudemos perceber que, mesmo em se tratando de um tema muito presente na contemporaneidade, a temática não fazia parte da realidade das aulas de artes. Cerca de 90% da turma não conhecia e não tinha tido proximidade com nenhuma prática de intervenção artística. Os alunos que afirmaram ter familiaridade com algum tipo de intervenção artística relataram se tratar de um *flash mob*,¹² e este não fazia parte das aulas de artes da escola. O contato com os vídeos, propostos pelos mediadores e pesquisados pelos alunos sobre o tema, possibilitou, ainda que de forma sutil, trazer para o debate conceitos como: inovação, criatividade, protesto, arte de rua, arte provocativa, incertezas, movimentos artísticos e o enfrentamento das questões sociais e políticas por meio da arte, propostas inovadoras e a arte na escola. Foi a partir da exposição de vídeos e imagens que os alunos ampliaram seu olhar para as práticas artísticas presentes na contemporaneidade e construíram seu próprio conceito de intervenção artística descrito durante a introdução desse trabalho. Isso contribuiu para valorizar e dar maior autonomia para o grupo, além de fortalecer a relação professor/aluno por meio da alteridade e não da autoridade. Esse foi o primeiro passo para a construção de uma experiência artística colaborativa.

Durante a roda de conversa com os propositores, foi perguntado se esse tipo de ação artística poderia fazer parte da realidade da escola e se poderíamos através do tema “Mundo Encanto” criar uma ação que chamasse a atenção dos participantes para algo além do simples conto de fadas. A escola ganha, nesse momento, o sentido de “entrelugar”,¹³ um espaço participativo – considerado como receptor ativo para uma manifestação artística pública e ampliada. Entendendo o espaço escolar como possibilidade performativa e aberta para a troca de experiência entre os alunos, seu contexto, histórias e narrativas, foram levantadas questões como: quem eram os personagens do nosso espetáculo? Esses personagens

12 É uma intervenção que envolve um grupo de pessoas que se reúnem em um ambiente público, realizam uma apresentação atípica por um curto período e rapidamente se dispersam do ambiente como se nada tivesse acontecido.

13 “[...] uma zona neutra, de cooperação, aceitação e confiança no intercâmbio de papéis de professor e estudante [que] possibilita o debate de ideias”. (GAROIAN, 1999 apud ICLE; BONATTO, 2017, p. 21)

podem ser encontrados no nosso mundo hoje? Existem príncipes e princesas, fadas e bruxas, vilões e heróis na nossa sociedade? Para mediar a busca das respostas partimos das características desses personagens. A partir disso, os propositores foram relacionando o universo mágico com o mundo real em que vivem. Assim, surgiram respostas como: *“Príncipe hoje é um menino que seja educado, estudioso e divertido; não só bonito”*. (Resende, 2018). *“Uma princesa pode ser uma menina forte, decidida e que vai à luta pelo o que quer, não fica esperando ninguém salvá-la”*. (Souza, 2018a) *“A beleza não é tudo, tem muita pessoa bonita, mas que não é uma pessoa legal”* (Lopes, 2018). *“As mulheres hoje são mais fortes, tomam a iniciativa das coisas, estudam, trabalham, fazem muita coisa”*. (Oliveira, 2018) *“Tem muitos heróis, na vida real, não só bombeiros, policiais, mas pessoas comuns que ajudam os outros. Pessoas que ajudam quem está passando fome”*. (Pereira, 2018). *“Vilão, pode ser um bandido ou até mesmo uma pessoa que se diz seu amigo, mas que te leva pra fazer coisa errada, hoje é o que mais tem”*. (Balduino, 2018). *“Fada, acho que é uma pessoa boa, que ajuda as pessoas a realizar seus sonhos”*. (Moreira, 2018b).

A partir desses depoimentos foram despontando algumas ideias para transformar essas questões em uma prática performativa na escola, que, a princípio, tinha como objetivo divulgar o espetáculo, que seria realizado no fim do mês de outubro de 2018, como encerramento das aulas de dança e de ginástica rítmica da escola. No entanto, ao longo do processo, foram levantados significativos posicionamentos diante da temática “Mundo Encantado”. Assim, a divulgação do espetáculo ficou em segundo plano. Novas ideias foram surgindo e construindo outras possibilidades de ações que foram experimentadas no *Processo Lúdico*. Por meio da escuta sensível durante as rodas de conversa o projeto tomou novos rumos. Os propositores se apropriaram das discussões ao trazer o tema para sua realidade. A mensagem ganhou amplitude para além da proposição de divulgar o espetáculo, quis questionar, incomodar, possibilitar troca de experiências, causar dúvidas e estranhezas nos participantes e chamar a atenção da escola.

Para a realização da intervenção, a turma de Dança Criativa da manhã escolheu montar dois manequins com figurinos de dança que representassem vários personagens em um corpo só. Esses personagens fizeram referência a algumas questões propostas nas rodas de conversa durante a *etapa debate*. Um dos questionamentos

foi a respeito das múltiplas personalidades de uma mesma pessoa. Nas palavras dos propositores: *“Ninguém é 100% bruxa, vilão, herói, príncipe ou princesa, somos formados por várias partes, várias personalidades”*. (Siqueira, 2018) Enquanto professores, assumimos a postura de mediar essa experiência, sem impor ou indicar qual era o caminho certo ou errado. Em grupo, decidimos qual seria a função de cada propositor durante a montagem e a realização da intervenção. Alguns decidiram se envolver somente com a montagem dos manequins (exposto para interação dos alunos da escola no pátio durante 2 dias), ou na criação do quadro quebra-cabeças (exposto para interação dos alunos da escola no pátio durante 2 dias). Durante a exposição, cada membro do grupo deveria observar a reação dos participantes. Dessa forma, eles também assumiriam o papel de espectadores. A turma da tarde escolheu usar uma moldura (2 m x 50 cm) vazada com a frase *“Você conhece o outro lado da história?”*. De forma sutil e muito significativa, os propositores trouxeram à tona, questões presentes na *etapa debate* sobre como ir além dos contos de fadas. Segundo os propositores, tudo na vida envolve um lado bom e ruim e nem sempre concordamos. (Siqueira, 2018) Esse debate pode ser representado na relação dos pais com os filhos, na política. *“O que é bom ou ruim para mim nem sempre é para o outro, por isso, de acordo com o grupo, devemos respeitar as escolhas e decisões das pessoas”*. (Siqueira, 2018) Para Barja (2008, p. 216) “[...] a linguagem das intervenções instala-se como instrumento crítico e investigativo para elaboração de valores e identidades das sociedades”.

Na entrevista-diálogo, após a realização da intervenção, o grupo de propositores destacou que o trabalho em equipe tornou esse momento mais legal e prazeroso, *“enquanto alguns se vestiam para fazer a performance, os outros iam preparando a moldura, colando a frase e as imagens, outros iam colocando o figurino em cada manequim”* (Siqueira, 2018). Todos deram sua opinião sobre que roupa vestir neles, testavam uma peça e promovendo o diálogo foi possível o entendimento para se chegar ao resultado ideal. Os alunos tiveram total autonomia para a escolha do figurino que iriam utilizar na performance da moldura de espelho. Essa autonomia também foi dada para a criação dos movimentos utilizados na performance do espelho. Segunda a aluna Teixeira (2018), participar dessa experiência *“Foi muito diferente, foi como se eu tivesse realmente interpretando o tema em que eu e minha colega escolhemos, e isso é muito divertido”*. Diversão, descontração, liberdade de escolha e autonomia fizeram parte de todas as etapas do processo desse projeto.

A análise do segundo aspecto - Rotina da escola: pertencimento e mudança envolve imagens que retratam a quebra da rotina da escola com a realização da intervenção. Diante de “Espaços carentes de identidade, pouco confortáveis sob diversos aspectos, planejados para receber vários grupos, sem acolher a nenhum deles, as salas de aula trazem a marca do abandono e do não pertencimento”. (MCLAREN, 1992 apud ICLE; BONATTO, 2017, p. 17), resta aos estudantes buscar estratégias de afirmação da sua presença, nesse viés, as práticas performativas na escola podem ser uma possibilidade de afirmação e pertencimento dos alunos.

Essa ação contou com o elemento surpresa. Nada foi avisado em sala de aula, dos alunos participantes. Isso permitiu registrar a reação das pessoas de forma espontânea. As análises dos fatos dos propositores, além de retomar o primeiro aspecto abordado (Felicidade/Autonomia), também evidencia a relação positiva entre a sensação de pertencimento ao ambiente escolar e o protagonismo dos propositores da transformação do ambiente. A propositora Maciel (2018) ressaltou em sua fala uma das características principais que trazem o significado da ação de intervir. Segundo ela *“O que nós fizemos quebrou a rotina da escola e dos alunos por isso foi muito legal participar”*. Sobre a reação dos participantes, Souza (2018a) descreve que *“Eles ficaram impressionados com tudo que estava acontecendo, curiosos, eles queriam participar do que estava acontecendo e entender o porquê daquilo tudo”*. No entanto, a transformação ocorreu não só na rotina da escola promovendo diversas reações inesperadas, mas também em cada aluno propositor, já que eles pareciam não contar com a natureza de envolvimento que se deu com os participantes. Além do que eles mesmos estavam habituados na escola de uma forma mais costumeira.

É possível perceber essas mudanças na fala dos alunos quando perguntados durante a entrevista após a intervenção sobre como foi participar dessa experiência e como eles se sentiram com sua realização: *“Foi boa, principalmente por ter descoberto coisas novas”* (Castro, 2018) *“Foi muito bom! Porque nunca tinha feito antes e pra mim foi uma experiência diferente, foi uma coisa diferente na escola”*. (Oliveira, 2018). *“Foi bom, foi ótimo, uma experiência muito alegre e feliz, uma energia muito positiva. Eu gostaria de repetir de novo”*. (Pereira, 2018) *“Me senti fazendo parte de algo diferente e que promoveu o nosso espetáculo”*. (Maciel, 2018) *“Foi bom e ajudou a tirar a minha timidez”*. (Lopes, 2018).

Durante a performance com a moldura de espelho, as duplas vestidas de figurinos variados se alternavam para realização de movimentos¹⁴ em frente a moldura, isso porque só existia uma moldura. Os alunos ficavam circulando pela escola com seus figurinos, caminhando naturalmente entre os outros alunos da escola. Uma das reações mais inusitadas registradas pelos alunos/propositores foi o fato de serem parados pelos alunos das séries iniciais para dar autógrafos. Segundo a aluna Motta (2018) *“Uns tiraram fotos, outros ficaram rindo das roupas, outros até pediram autógrafos. “Me senti especial, importante e até estranha”*. Ainda sobre a reação do pedido de autógrafo, aluna Oliveira (2018) lembrou que essa reação fazia sentido, pois *“não é todo dia que você encontra esses personagens circulando pela sua escola”*. Já a aluna Rafaela Souza (2018b) achou essa reação dos alunos muito estranha, pois ela não esperava que isso pudesse acontecer pensando que aquela ação realizada na escola não se tratava de uma apresentação.

Posto isso, é importante levantar a questão das inúmeras possibilidades de reação do espectador nas intervenções. Esse fato está presente na fala da aluna Resende (2018) *“Alguns pararam para olhar, outros começaram a imitar, e alguns fingiram que nem estavam vendo”*. A aluna Carvalho (2018) complementa *“Alguns tiraram fotos, outros sorriram e outros nem ligaram”*. Acredito que essa liberdade para participação ou não do espectador é um ponto positivo, pois permite a escolha do mesmo sobre seu modo de pertencimento. Assim, quando esse aluno decide passar de espectador para participante isso se deu pelo seu interesse na ação, porque ela lhe despertou algo: o capturou de alguma forma!

Finalmente, o terceiro aspecto, participação: envolvimento indiscriminado de todos na intervenção, teve como enfoque a participação dos alunos da escola. O que se considerou foi a diversidade de reação dos alunos de diferentes séries, idades e gênero diante de algo “novo”, cada um ao seu modo. No contexto da nossa contemporaneidade existe “uma infinita combinação por justaposição que segue recheando os novos compêndios cênicos de individualidades e diálogos multidisciplinares de corpos, expressões, linguagens, espaços cênicos e interações com o público”. (SILVA, 2013, p. 119) A Intervenção Artística está dentro dessa multiplicidade de práticas performativas e promove o diálogo entre os propositores e os participantes. Esses últimos não se caracterizam como espectadores passivos diante da obra. Na fala de Azevedo (2013, p. 144), podemos

14 Os movimentos realizados foram propostos pelos alunos e seguiam a característica do personagem que cada aluno escolheu e estava caracterizado.

destacar que “Essa obra construída de várias obras individuais, está aberta a participação do público, ao olhar que recria, ao olhar que fabrica novos sentidos, [...] cada momento presentificado é o que existe para ser vivido e compartilhado”, exemplificando nossa própria experiência com o projeto.

O que se construiu na experiência a partir do projeto *INTEARTE*, foi o que Lehmann chamou de “tempo partilhado”, ou seja “[...] um tempo de se viver experiências verdadeiras, embora inventadas por alguém, por um grupo de alguéms”. (LEHMANN, [19--] apud AZEVEDO, 2013, p. 148) Viver essa experiência, na visão dos propositores foi “*Top, D+, ótimo, muito legal, diferente e inusitado*” (Siqueira, 2018), pois foi a primeira ação como essa realizada na escola.

Após a preparação dos manequins, do quadro quebra-cabeça e da moldura, estes foram colocados no pátio da escola durante o intervalo das aulas. Reafirmando um dos conceitos de intervenção artística, não foi feito nenhum discurso nas salas de aula explicando o que iria acontecer, caracterizando a ação como algo inesperado, repentino. Os propositores da performance da moldura de espelho colocaram a moldura no local estipulado para o grupo e em seguida iniciaram a performance. Os manequins e o quadro quebra-cabeça também foram colocados em locais estratégicos no pátio para que todos pudessem ver e interagir. Sobre a reação diante desse fator surpresa Maria Clara Moreira (2018a) afirmou que “*Algumas pessoas estavam com a cara de dúvida, tipo, o que está acontecendo? E outras estavam sorrindo*”. Na mesma direção, Cavalcante (2018) afirma que os participantes “*Ficaram espantados, com aquela curiosidade no olhar e a vontade de saber o que estava acontecendo*”. Segundo o grupo de propositores esse fator “surpresa” despertou o interesse dos alunos da escola.

No entanto, foi nítida a diferença da reação entre os alunos das séries iniciais e das séries finais. Na entrevista-diálogo os propositores relataram que perceberam essa diferença. Muitos acreditam que isso se deve ao fato dos alunos das séries iniciais se comportarem de forma mais espontânea, abertos a novas experiências, eles não teriam vergonha de interagir com novas propostas. Já os alunos das séries finais sentem vergonha de se expor na frente dos outros colegas de turma, por isso não tiveram a iniciativa de interagir.

Aos poucos os alunos da escola iam saindo para o intervalo no pátio e se depararam com as propostas dos grupos. As reações foram as mais diversas: risos, surpresa, espanto, medo, empatia. O grupo de propositores que não estava desenvolvendo a performance ficou acompanhando as reações e a interação dos participantes, assumiram o papel de espectadores de sua criação. Acredito que essa postura foi fundamental para permitir um novo olhar diante da ação que foi proposta. Desse modo, durante a realização da performance, tivemos quatro grupos envolvidos na ação: os propositores - alunos das turmas de dança criativa que propuseram a intervenção; os participantes - alunos de todas as turmas da escola que puderam interagir com a ação e os espectadores - alunos das turmas da escola que optaram por não interagir, só assistir as ações e os alunos das turmas de dança criativa que propuseram a intervenção do manequim e do quadro (expostos no pátio) mas não estavam participando da performance da moldura de espelho.

Na hora da intervenção, os propositores disseram que foi interessante ver como as pessoas se comportavam diante do que eles prepararam para a intervenção. Os propositores fizeram referência a um fato inusitado, quando uma das crianças, que era um aluno especial, ficou alguns minutos de mãos dadas com o manequim. Segundo eles, esse foi um momento diferente, uma cena que eles realmente não esperavam. (SIQUEIRA, 2018) Isso mostra que a intervenção estava aberta para interação de todos; foi permitido o contato, o manuseio dos manequins e a reprodução de movimentos na moldura. Partindo da ideia de “obra aberta” (AZEVEDO, 2013), foi possível fazer uma interseção da performance com a educação “para além da demarcação de saberes e conhecimentos, exigindo uma forma de organização pautada pela experiência coletiva”. (ICLE; BONATTO, 2017, p. 10)

A moldura vazada foi a intervenção que chamou mais atenção de todos os alunos, espectadores e participantes. Foi uma ideia que surgiu da turma de Dança Criativa vespertina. A aluna Motta (2018) descreve essa escolha: *“Fizemos uma moldura de madeira para fingir ser um espelho mágico. Fizemos isso para mostrar os dois lados de uma pessoa (má e boa)”*. A proposta quis trazer a discussão dos personagens do espetáculo para além dos contos de fada, heróis e vilões. Nas rodas de conversa durante o *Processo de Sensibilização e Expressão* os alunos propuseram usar a frase “Você conhece o outro lado da história”, e instigar essa discussão sobre os dois lados de cada pessoa durante a realização de sua performance.

Significativa maioria dos entrevistados relatou que gostou muito de participar da intervenção na escola. Outro fato que os surpreendeu foi o quanto essa ação chamou a atenção dos alunos da escola, tanto os da séries iniciais quanto os da séries finais. Um dos pontos importantes foi a diferença da reação dos alunos de cada fase. Segundo a proponente Souza (2018a): *“Os alunos da 1ª fase pareciam ter mais atitude, eles queriam reproduzir os movimentos dos alunos que faziam a performance na moldura, tirar foto com os manequins e montar as letras no quadro, já os da 2ª fase só viam de longe o que estava acontecendo ou tiravam foto”*.

Desta forma, podemos perceber que a educação por meio das artes pode estabelecer relações com e a partir de obras, práticas, ideias, posicionamentos e discursos que trabalham aspectos como a autonomia, escuta sensível e a alteridade. É possível comprovar isso vendo a diferença da reação desses dois grupos de alunos. As séries iniciais que têm mais contato com atividades lúdicas teve uma participação de forma mais ativa, uma reação totalmente diferente dos alunos das séries finais. Essa é a educação proposta por Freire, que defende a educação da autonomia, libertadora e humanizadora. Logo, o contato com práticas performativas, como exercício de “pesquisa” é um importante processo pessoal de construção de sentidos e interpretações; reativando o repertório de cada indivíduo ou contribuindo para criar outros.



PARA FINALIZAR, POR ENQUANTO

A proposta desta pesquisa teve como base o registro da realização do projeto *INTERARTE: Intervenções Artísticas na escola*, realizado na Escola Municipal Anne Frank, por meio de uma experiência artístico-pedagógica nas aulas de dança. Trazer o debate das intervenções artísticas através de uma prática performativa para o ambiente escolar possibilitou a aproximação da escola dessa forma de arte, transformando o cotidiano educacional. Tal projeto

partiu inicialmente de algumas questões: como são as aulas de artes ministradas na escola? O que é Intervenção Artística? Como é possível trazer essa prática cultural para o ambiente escolar? É possível trazer para a escola a experiência do universo artístico de forma colaborativa?

Sobre as aulas de artes (ensino regular), foi diagnosticado a partir das rodas de conversa com os alunos das turmas de dança, a falta de uma postura mais ativa em relação aos processos artísticos e seus desdobramentos, um dos pontos que acabou motivando a realização do projeto. O contato dos alunos com os mais diversos tipos de intervenções artísticas trouxe à tona um universo novo, aproximando-os de ações que geram ou foram geradas por questionamentos, transformando a realidade tanto dos propositores quanto dos participantes por meio da arte.

A mudança na relação professor/aluno, que se iniciou com a escuta sensível das realidades, despertou o interesse dos alunos, por si, pelo seu cotidiano e pela arte. Ao diminuir a distância entre o aluno e o objeto a ser estudado foi possível fortalecê-lo como elemento ativo das suas relações sociais, o que só foi possível pelo reposicionamento dos envolvidos nesse processo de “ensino-criação”. (ICLE, 2017) A validação dessa experiência artística, como meio para a construção do conhecimento, pode ser percebida pela fala dos alunos propositores, que traz o significado de intervenção artística a partir do entendimento de cada um, após o contato com os processos de pesquisa durante o percurso metodológico do projeto.

Historicamente, a escola é marcada por um apagamento do corpo, é em meio essa tentativa de silenciamento que devem florescer novos projetos que tenham como desafio a reinvenção da escola. Mas, como é possível trazer essa prática cultural para o ambiente escolar? Acreditamos que, a melhor forma, para se trabalhar a arte dentro do ambiente escolar é através de projetos que tenham como ponto de partida, temas geradores que surjam do contexto dos alunos. O aluno só é atravessado (ou pelo menos mais facilmente atravessado) pela experiência que ele ajudou a construir; essa natureza de experiência mobiliza não somente os sentidos, mas também o pensamento, desenvolvendo, assim, a ação-reflexiva, permitindo que o aluno seja, ao mesmo tempo, protagonista e espectador da sua ação.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, M. N. C. P. Dewey: jogo e filosofia da experiência democrática. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). *Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2014. p. 79-107.
- AZEVEDO, S. O corpo em tempos e lugares pós-dramáticos. In: GUINSBURG, J.; FERNANDES, S. *O pós-dramático: um conceito operativo?*. São Paulo: Perspectiva, 2013. p. p. 127-149.
- BALDUINO, G. *Relato verbal concedido à pesquisa INTERARTE: A intervenção artística como prática pedagógica de ensino na escola em 2018, em função do Projeto INTERARTE, desenvolvido na Escola Municipal Anne Frank*. Acervo pessoal dos autores da pesquisa, 2018.
- BARJA, W. Intervenção/terintervenção: a arte de inventar e intervir diretamente sobre o urbano, suas categorias e o impacto no cotidiano. *Revista Ibero-americana de Ciência da Informação (RICI)*, Brasília, DF, v. 1 n. 1, p. 213-218, 2008.
- BERQUE, A. *Être humains sur la Terre*. Principes d'éthique de l'écoumène. Paris: Gallimard, 1996.
- BIÃO, A. *Etnocenologia e a cena baiana: textos reunidos*. Salvador: P&A, 2009.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto, 1994.
- BRANDÃO, L. *Relato verbal concedido à pesquisa INTERARTE: A intervenção artística como prática pedagógica de ensino na escola em 2018, em função do Projeto INTERARTE, desenvolvido na Escola Municipal Anne Frank*. Acervo pessoal dos autores da pesquisa, 2018.
- CASTRO, E. *Relato verbal concedido à pesquisa INTERARTE: A intervenção artística como prática pedagógica de ensino na escola em 2018, em função do Projeto INTERARTE, desenvolvido na Escola Municipal Anne Frank*. Acervo pessoal dos autores da pesquisa, 2018.
- CARVALHO, I. *Relato verbal concedido à pesquisa INTERARTE: A intervenção artística como prática pedagógica de ensino na escola em 2018, em função do Projeto INTERARTE, desenvolvido na Escola Municipal Anne Frank*. Acervo pessoal dos autores da pesquisa, 2018.
- CAVALCANTE, M. *Relato verbal concedido à pesquisa INTERARTE: A intervenção artística como prática pedagógica de ensino na escola em 2018, em função do Projeto INTERARTE, desenvolvido na Escola Municipal Anne Frank*. Acervo pessoal dos autores da pesquisa, 2018.
- COSTA, A.C.G. *A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação sócioeducativa*. 2. ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Sena, 2001.
- COSTA, A.C.G. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.
- DEWEY, J. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DEWEY, J. *The school and society*. Chicago: The University Chicag Press, 1961.
- ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 34- 41.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HESS, R.; WEIGAND, G. A escrita implicada. *Revista Reflexões e Debates*, São Paulo, p. 14-25, 2006.

HEIDEGGER, M. *A caminho da linguagem*. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: EdUSF, 2003.

HOLZER, W. Augustin Berque: um trajeto pela paisagem. *Espaço e Cultura*, Rio de Janeiro, n. 17-18, p. 55-63, 2004. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/7853/5681>. Acesso em: 20 mar. 2019.

ICLE, G.; BONATTO, M. T. Por uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 37, n. 101, p. 7-28, 2017.

ICLE, G. Da Performance na Educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, M.A. (org.). *Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013. p. 9-22

LARROSA, J. Experiência e Alteridade em Educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: COLE-CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 13., 2001, São Paulo. *Anais [...]*. Campinas: Unicamp, 2001.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LOPES, M. *Relato verbal concedido à pesquisa INTERARTE: A intervenção artística como prática pedagógica de ensino na escola em 2018, em função do Projeto INTERARTE, desenvolvido na Escola Municipal Anne Frank*. Acervo pessoal dos autores da pesquisa, 2018.

MACIEL, A. *Relato verbal concedido à pesquisa INTERARTE: A intervenção artística como prática pedagógica de ensino na escola em 2018, em função do Projeto INTERARTE, desenvolvido na Escola Municipal Anne Frank*. Acervo pessoal dos autores da pesquisa, 2018.

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

MARINHO, C. *Relato verbal concedido à pesquisa INTERARTE: A intervenção artística como prática pedagógica de ensino na escola em 2018, em função do Projeto INTERARTE, desenvolvido na Escola Municipal Anne Frank*. Acervo pessoal dos autores da pesquisa, 2018.

MARTINS, S. R.; IMBROISI, M. H. Intervenção Artística Urbana. *História da Arte*, [s. l.], 2016. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/intervencao-artistica-urbana/>. Acesso em: 30 jun. 2019.

MOREIRA, M. *Relato verbal concedido à pesquisa INTERARTE: A intervenção artística como prática pedagógica de ensino na escola em 2018, em função do Projeto INTERARTE, desenvolvido na Escola Municipal Anne Frank*. Acervo pessoal dos autores da pesquisa, 2018a.

MOREIRA, R. *Relato verbal concedido à pesquisa INTERARTE: A intervenção artística como prática pedagógica de ensino na escola em 2018, em função do Projeto INTERARTE, desenvolvido na Escola Municipal Anne Frank*. Acervo pessoal dos autores da pesquisa, 2018b.

MOTTA, M. *Relato verbal concedido à pesquisa INTERARTE: A intervenção artística como prática pedagógica de ensino na escola em 2018, em função do Projeto INTERARTE, desenvolvido na Escola Municipal Anne Frank. Acervo pessoal dos autores da pesquisa, 2018.*

OLIVEIRA, Y. *Relato verbal concedido à pesquisa INTERARTE: A intervenção artística como prática pedagógica de ensino na escola em 2018, em função do Projeto INTERARTE, desenvolvido na Escola Municipal Anne Frank. Acervo pessoal dos autores da pesquisa, 2018.*

PINEAU, E. L. Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 89-113, 2010.

PINEAU, E. L. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, M. de A. (org.). *Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013

RESENDE, A. *Relato verbal concedido à pesquisa INTERARTE: A intervenção artística como prática pedagógica de ensino na escola em 2018, em função do Projeto INTERARTE, desenvolvido na Escola Municipal Anne Frank. Acervo pessoal dos autores da pesquisa, 2018.*

SCHECHNER, R.; ICLE, G.; PEREIRA, M. A. O que pode a performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner. *Performance, Performatividade e Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 1. p. 23-35, 2010.

SILVA, S. M. A linguagem do corpo. In: GUINSBURG, J.; FERNANDES, S. *O pós-dramático: um conceito operativo?*. São Paulo: Perspectiva, 2013. p. 101-125.

SIQUEIRA, L. *Corpo-brinca: corpo como experiência estética no processo criativo do Grupo de Banda Percussiva Meninos do São João*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

SIQUEIRA, L. *Relato verbal concedido à pesquisa INTERARTE: A intervenção artística como prática pedagógica de ensino na escola em 2018, em função do Projeto INTERARTE, desenvolvido na Escola Municipal Anne Frank. Acervo pessoal dos autores da pesquisa, 2018.*

SOUZA, K. *Relato verbal concedido à pesquisa INTERARTE: A intervenção artística como prática pedagógica de ensino na escola em 2018, em função do Projeto INTERARTE, desenvolvido na Escola Municipal Anne Frank. Acervo pessoal dos autores da pesquisa, 2018a.*

SOUZA, R. *Relato verbal concedido à pesquisa INTERARTE: A intervenção artística como prática pedagógica de ensino na escola em 2018, em função do Projeto INTERARTE, desenvolvido na Escola Municipal Anne Frank. Acervo pessoal dos autores da pesquisa, 2018b.*

STRAZZACAPPA, M. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In: FERREIRA, S. (org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 39-78.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WARSCHAUER, C. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

WARSCCHAUER, C. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. *Roda & Registro*, São Paulo, p. 1-8, 2004. Disponível em: <https://www.rodaeregistro.com.br/textos>. Acesso em: 05 fev. 2019.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

JULIANO CASIMIRO DE CAMARGO SAMPAIO: é pós-Doutor, doutor e mestre em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) e Pós-Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do curso de Licenciatura em Teatro e da Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT)

LIUBLIANA SILVA MOREIRA SIQUEIRA: é mestre em Artes pelo programa PROF-ARTES na Universidade de Brasília-DF/Brasil (UnB). Professora efetiva da rede municipal de ensino de Palmas/TO. Doutoranda do curso de Artes Cênicas da UnB.

EM FOCO

CÓDIGOS E FRONTEIRAS NA
PALESTRA-PERFORMANCE:
POR UMA POÉTICA DO
CONHECIMENTO

*CODES AND BORDERS IN
LECTURE-PERFORMANCE:
FOR A POETICS OF KNOWLEDGE*

*CÓDIGOS Y FRONTERAS EN LA
CONFERENCIA-PERFORMANCE:
POR UNA POÉTICA DEL CONOCIMIENTO*

LIA DA ROCHA LORDELO

LORDELO, Lia da Rocha.
Códigos e fronteiras na palestra-performance: por uma poética
do conhecimento.
Repertório, Salvador, ano 23, n. 35, p. **302-319**, 2020.2

DOI: <https://doi.org/10.9771/r.v1i34.33284>

RESUMO

Este trabalho explorará o formato da palestra-performance, subgênero de performance existente desde os anos 60. Seu formato vai de encontro à ideia de que o discurso é algo que tem menos valor, ou apenas teórico (MILDER, 2011); uma palestra-performance é, ainda, um modo de performar o texto. (ROCHA, 2014) Aqui, discuto três solos baianos, de artistas de diferentes linguagens: Edital, do dançarino Fábio O. Monteiro; Instruções de Escuta, do músico Pedro Filho; e A Capella de Waly, do poeta Alex Simões. Por meio da análise destes trabalhos, identifico, em comum, três características da palestra-performance: a dimensão performativa, a subversão do código e a arte como modo de conhecer o mundo. A partir dessas características, argumento que a palestra-performance se orienta pelo que Busch (2009) denomina de uma poética do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE:

Palestra-performance.
Edital. Instruções para
Escuta. A Capella de Waly.

ABSTRACT

This work will explore the format of lecture-performance, a subgenre of performance existing since the 60's. Its format goes against the idea that discourse is something that has less value, or that is only theoretical (MILDER, 2011); a lecture-performance is a way of performing the text; of juxtaposing concept and action. (ROCHA, 2014) Here, I discuss three Bahian solos, by artists from different languages: Edital, by dancer Fábio O. Monteiro; Instructions for Listening, by musician Pedro Filho; and A Capella de Waly, by poet Alex Simões. From these works, I point out three features of lecture-performance: their performative dimension, the subversion of their respective codes and the notion of art as a way of knowing the world. Through these characteristics, I claim that lecture-performances are guided by what Busch (2009) calls a poetics of knowledge.

KEYWORDS:

Lecture-performance. Edital.
Instruções para Escuta.
A Capella de Waly.

RESUMEN

Este trabajo explorará el formato de conferencia-performance, subgénero de performance existente desde los años 60 y que acompaña la idea de que el discurso se considera como algo de menor valor, o solamente teórico (MILDER, 2011); una conferencia-performance es, incluso, un modo de representar el texto. (ROCHA, 2014) Aquí, discuto tres propuestas baianas, de artistas de diferentes lenguajes: Edital, del bailarín Fábio O. Monteiro; Instruções de Escuta, del músico Pedro Filho; y, A Capella de Waly, del poeta Alex Simões. Por medio del análisis de estos trabajos, identifico tres características comunes con la conferencia-performance: la dimensión performativa, la subversión del código y el arte como modo de conocer el mundo. A partir de esas características, argumento que la conferencia-performance se orienta por lo que Busch (2009) denomina como una poética del conocimiento.

PALABRAS CLAVE:

Conferencia-performance.
Edital. Instruções para
Escuta. A Capella de Waly.



INTRODUÇÃO: A PALESTRA- PERFORMANCE ENTRE FRONTEIRAS DE SABERES

É CURIOSO QUE tanto as ciências humanas quanto as artes tenham, a partir da segunda metade do século XX, tensionado, dentre seus próprios campos, os limites entre sujeito e objeto, entre teoria e prática, ou ainda, entre acaso e método. Tais questionamentos produziram uma ruptura paradigmática; em primeiro lugar, com a emergência de novas _ já não tão novas, hoje _ expressões artísticas que desafiavam as classificações artísticas tradicionais. Se no fim do século XIX, o status autônomo da arte havia assegurado uma distinção plena entre arte e realidade, desde os anos de 1960 linguagens como a da performance passaram a questionar essa separação (FISCHER-LICHTE, 2008), e ainda outras expressões interdisciplinares. Em segundo lugar, essa ruptura impulsionou o embaralhamento das fronteiras entre artes e ciências, tema ao qual tenho me dedicado em particular. (LORDELO, 2015) No caso das ciências, seu estatuto autônomo data do século XVII; a partir de então, fundou-se um paradigma de racionalidade a partir de pressupostos filosóficos (BACON, 1988; DESCARTES, 1988) que tinham como modelo as ciências naturais, modelo ao qual as ciências humanas deveriam se adequar. Nesse sentido, é sintomático que, ao nos aproximarmos do fim do século que passou, no espaço de uma mesma década, proposições quase simetricamente opostas como as noções de artista enquanto

etnógrafo (FOSTER, 2014 e a de antropólogo como escritor (GEERTZ, 2005) – textos de referência em seus respectivos campos da arte e da antropologia – demonstrem, de diferentes pontos de vista, tais entrelaçamentos. O antropólogo Clifford Geertz (2005, p. 13) afirma, em seu ensaio, que se deve levar a escrita antropológica a sério enquanto escrita: assim, a “etnografia, dizem, torna-se um mero jogo de palavras, como se presume que sejam os poemas e romances”. Seguindo a direção oposta, o crítico Hal Foster (2014, p. 9, grifo do autor) localiza, no campo da arte contemporânea, a leitura do artista como etnógrafo:

O que aconteceu aqui? Que desvios de reconhecimento ocorreram entre a antropologia, a arte e outros discursos? Pode-se apontar para um teatro virtual de projeções e reflexos nas duas últimas décadas, pelo menos. Primeiramente, alguns críticos da antropologia desenvolveram um tipo de inveja do artista (o entusiasmo de James Clifford pelas colagens interculturais do ‘surrealismo etnográfico’ é uma influência insistente). E neste processo, o artista tornou-se um paradigma da reflexividade formal, um leitor auto-consciente da *cultura compreendida como texto*. Mas o artista é o exemplo aqui, ou seria uma projeção de um ego ideal do antropólogo: o antropólogo enquanto um artista da colagem, semiologista, vanguardista?

Ambos os autores apontam para o que Foster descreve em sua citação: desvios de reconhecimento entre a arte e a antropologia – esta última, parte das ciências humanas. Esses desvios implicam em reconhecer as artes e as ciências como discursos, e como tais, possuidores de diferentes modos de legitimação – não à toa, Foster complementa seu raciocínio, afirmando que o artista teria passado a compreender a cultura como texto. Como prática discursiva.

A chave da prática discursiva é defendida pelo teórico Roland Barthes (1984), que enxerga uma relação curiosa entre ciência e arte – no caso, a literatura: ele entende ambas como discursos; a distinção é que cada um desses discursos assume a linguagem que os constitui de modo diferente. Enquanto a ciência, para ele, utiliza tradicionalmente a linguagem como um instrumento, a literatura está na própria linguagem; ou ainda, a linguagem seria o próprio ser da literatura. Assim, recorrer ao discurso científico como um instrumento objetivo de pensamento é postular

um suposto estado neutro da linguagem, um código de referência que seria a base de toda a normalidade – o que equivale à ciência arrogar pra si uma autoridade que é contestada pelo próprio ato da escritura. A escritura implica “a idéia (sic) de que a linguagem é um vasto sistema que não privilegia nenhum código” (BARTHES, 1984, p. 10), e nenhum discurso, portanto, é superior a outro – seja social, artístico, científico e assim por diante. Também, com base nesse argumento, as distâncias e oposições entre os campos artístico e científico perdem muito de seu sentido.

Partindo de tais referências e amparado pela noção de hibridez das fronteiras entre artes e ciências, este artigo explorará a natureza e o formato da palestra-performance. A palestra-performance, subgênero de performance existente desde os anos 1960, tem como precursores artistas estrangeiros como Yvonne Rainer, John Cage e Joseph Beuys; é uma espécie de prática artística expandida que ultrapassa o formato de uma conferência acadêmica. Para Firunts (2016), o formato da palestra-performance surge como uma tentativa de revisar modelos de produção acadêmica institucionais. A autora afirma que a figura do artista institucionalmente autorizado emergiu como um sinônimo de internalizar protocolos da educação formal em artes no âmbito das universidades, as quais passaram a oferecer, nesta década de 1960, um diploma específico para artistas. Formatos como o da palestra-performance são, assim, tanto um resultado quanto uma reação à formalização e “academicização” compulsória no campo das artes. Uma ação estética que assim responde, de certo modo, ao início da ligação mais íntima do artista com a universidade.

Um marco singular da introdução da palestra-performance em contextos teatrais está na apresentação de *Produto das Circunstâncias* (Product of Circumstances), do dançarino, coreógrafo e biólogo molecular francês Xavier Le Roy, em 1998. (HUBNER, 2016; JESCHKE, 2012; MILDNER, 2011) Em seu formato híbrido e interdisciplinar, a palestra-performance pode ser considerada um esforço que vai de encontro à ideia de que o discurso é algo que tem menos valor, ou é puramente teórico (MILDNER, 2011); uma palestra-performance é um modo de performar o texto; de justapor o conceito e a ação. (ROCHA, 2014) As relações entre arte e conhecimento, bem como entre arte e mediação, estão no centro de interesses da palestra-performance (ROE, 2009 apud HUBNER, 2016), que pode ser praticada tanto dentro quanto fora de ambientes acadêmicos. Considero, para fins de caracterização teórica, que tais afirmações delineiam o que entendemos por

palestra-performance; bem como a percepção de que possamos unir práticas artísticas distintas por um interesse em comum: o discurso como ato performativo. (ATHANOSSOPOULOS, 2013) Dito de outro modo, uma palestra-performance nos propõe embaralhar as fronteiras entre arte e o discurso sobre arte. (MILDER, 2011)

No Brasil, pouco se tem teorizado sobre este subgênero, e menos ainda na Bahia, em particular. Desse modo, neste recorte em especial, e a partir das noções acima discutidas, apresento e discuto três trabalhos artísticos baianos, de artistas de diferentes linguagens: *Edita!*, do dançarino Fábio Osório Monteiro; *Instruções de Escuta*, do músico Pedro Filho Amorim; e *A Capella de Waly*, do poeta Alex Simões. Em *Edita!*, de 2011, de estrutura semelhante à performance de Le Roy, o dançarino e produtor Fábio Osório relata à audiência as agruras de se transformar em um artista autônomo e, em certa medida, autoral. Angustiado com a demanda de ter que criar, pela primeira vez, um trabalho solo de sua autoria, ele tem a ideia de lançar um edital à comunidade artística baiana, no qual se compromete a pagar mil reais a quem submeter a ele a melhor ideia para desenvolver seu solo. À medida que relata à plateia sua história, o artista descreve as principais propostas que recebeu, propondo cenas curtas de demonstração para cada ideia. O tom coloquial e a interferência de elementos que nos lembram suas responsabilidades como produtor cultural – telefonemas, papéis, computador, impressora – colocam o espetáculo num enquadramento bem humorado, ao tempo em que nos ensinam sobre as demandas extra palco que se somam à rotina de um artista criador na contemporaneidade. Já em *Instruções de Escuta*, de 2015, o músico Pedro Filho articula suas habilidades de performer e pesquisador de sons em uma palestra na qual não emite um único som. Ao longo de uma sequência de slides com orientações textuais, ele se apresenta, teoriza sobre a natureza de sons e o que entendemos como simples ruídos; além disso, Pedro convoca a plateia a emitir seus próprios sons, individual e coletivamente. Sua performance não só tensiona as relações entre arte e conhecimento, mais especificamente a pesquisa artística; mas também entende que o compartilhamento de um processo de reflexão artística e filosófica se completa com a participação de plateia, seja ela de artistas, pesquisadores ou quaisquer outras pessoas: sem dizer palavras, mas escutando e emitindo sons, todos são convidados a pensar e performar. Por último, a performance do poeta baiano Alex Simões, *A Capella de Waly*, de 2015, faz uma longa colagem de uma belíssima sequência de poemas de Waly Salomão.

Expandindo o tradicional gênero do recital de poesias, Alex equilibra na cabeça a antologia *Poesia Total* (SALOMÃO, 2014), enquanto recita vigorosamente dezenas de poemas do também baiano Waly, alguns já famosos em canções da MPB. Sua “poeformance”, como ele mesmo denomina, evoca as aparições cheias de vitalidade do próprio Waly, na medida em que reinventa o que é o dizer, pois seu corpo é a presença mais forte na performance. A partir das diferentes proposições poéticas que organizam os três trabalhos, ao invés de tentar forçosamente unificá-los, justifico o enquadramento destes sob o gênero palestra-performance, apontando suas especificidades e potencialidades em contextos artísticos e acadêmicos. Assim, argumento em favor do que Athanossopoulos (2013) identifica, nos tempos atuais, como o retorno do discurso na performance contemporânea. Colocar este retorno em foco é o propósito desta pesquisa.



“EU SUBLOCO MEU PRÓPRIO DESEJO”: EDITAL, DE FÁBIO OSÓRIO MONTEIRO

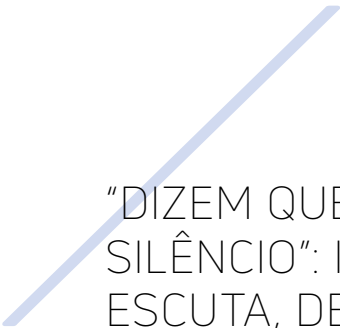
No palco, sob luz branca, vestindo camisa listrada, calça jeans e tênis, Osório começa sua “palestra” apresentando-se, no meio de duas cadeiras, um notebook, uma impressora e o celular sempre à vista. Apresenta-se como ator e produtor. Ele explica que seu grupo de teatro ganhou um edital de manutenção cuja proposta era montar solos autorais por parte de cada intérprete – a intenção do grupo era promover a autonomia de cada artista e dar vazão a seus desejos pessoais – os quais nem sempre correspondiam às demandas criativas e produtivas do grupo como um todo. Com o edital ganho, ele relata sua alegria e a expectativa em alçar voos solo. No entanto, ele fala da grande dificuldade que teve em elaborar uma ideia sua, pois jamais havia trabalhado fora de um grupo, sem uma direção externa. Nesse momento, o celular do artista toca e ele, depois de atender, enquanto fala, vai à porta do teatro e pega um volume, um datashow (a ligação era para a entrega do equipamento). Montando o datashow e ao mesmo tempo falando, ele explica que, depois de penar sem ter uma ideia que lhe agradasse, resolveu publicar um edital para adquirir uma ideia: “o desespero do produtor

tentando resolver a demanda do artista”, diz ele. O texto do edital nº 09/2011 para aquisição de obra autoral é exibido à plateia na projeção e explicado por Osório: ele oferece, por meio do documento, a quantia de mil reais à pessoa que der a ideia que ele achar melhor para montar seu próprio solo. (EDITAL..., 2012) A pessoa que ganhasse o edital não teria sua identidade revelada. À medida que elenca tais critérios de avaliação para seleção do objeto do edital – a ideia, é possível perceber a ironia na fala de Osório, com o corpo atravessado pela projeção, quanto à ambivalência que existe em critérios como “excelência artística”, “originalidade”, ou “criatividade”. Ele também conta como ficou ansioso com a chegada das propostas, já que a imensa maioria chegou em sua caixa de mensagens no último dia da inscrição, de um prazo de três semanas – outro hábito da inscrição em editais, que é deixar para o último minuto. Osório descreve a primeira proposta que chegou, com texto, sugestão de música, dois personagens; e performa uma breve cena da proposta – solta uma música semelhante à sugerida pelo projeto (*Pelo amor de Deus*, de Gilberto Gil, cantada por Elis Regina) no computador e se posta, com ar desamparado, embaixo de uma cadeira. A cena é cômica. Fica evidente que a ideia não era de seu agrado. Descreve uma segunda proposta bem fundamentada e escrita, que ele imprime na hora – várias folhas saem da impressora, enquanto fala –, enquanto explica que não pôde acolhê-la porque a proposta tinha um orçamento de quase 80 mil reais. A impressão que ele nos dá é que a proposta teria sido aplicada sem que o/a autor/a tivesse realmente lido o edital.



FIGURA 1: Fábio Osório Monteiro em cena de *Edital*
Fotógrafo: João Millet Meirelles.

Na sequência, o artista explica a dificuldade em ter que assumir a total responsabilidade por um trabalho, sendo intérprete e produtor de seu próprio trabalho. Ele raciocina, em tempo real, que o conflito entre essas identidades está presente em sua vida desde criança – por ter recebido um apelido que escondeu seu nome de registro; por ser gay e gostar de futebol, por ser artista e ser formado em administração –, e explica que por isso, “subloco meu próprio desejo”. A performance de Osório vai se aproximando do fim, à medida que ele descreve as propostas de outros para seu corpo, sua cena; e nos convoca a pensar em como o mecanismo dos editais, à medida em que possibilita sustentabilidade de artistas e democratiza o acesso ao financiamento da cultura, também burocratiza ou aprisiona lógicas de criação artísticas, e cria, ainda, tendências em tais lógicas – pois sugere formatos, temas e métodos mais ou menos viáveis de criação de obras. Seu solo termina com um infográfico do perfil demográfico das pessoas que submeteram propostas ao seu edital e uma nuvem de palavras dos projetos, e uma última ligação atendida no celular, depois da qual ele pede que a plateia deixe o recinto para que a sala seja preparada para uma próxima apresentação.



“DIZEM QUE NÃO EXISTE SILÊNCIO”: INSTRUÇÕES PARA ESCUA, DE PEDRO AMORIM

É importante reconhecer o lugar de Pedro, pois assim como Fábio Osório se apresenta como intérprete em artes cênicas e produtor, o artista de *Instruções para Escuta* é músico, além de interessado por ritmos musicais e mundanos e em experimentações sonoras. Além disso, é doutor em composição musical, pesquisador e professor universitário. Muitas de suas performances hibridizam formatos e trazem à pauta questões, por exemplo, como relações entre estética e política, música e outras formas de sons. Sua performance *Instruções para Escuta* constitui-se, basicamente, em um conjunto de slides que ele vai passando, lentamente, enquanto observa a plateia, assegurando-se de que a leitura de cada instrução foi feita. O músico não emite, por conta própria, nenhum som



FIGURA 2: Instruções
para Escuta
Fotógrafa: Patrícia
Almeida.

“A LINHA DE FRONTEIRA SE ROMPEU”/“MENOS NO TEXTO MESMO QUE NO MODO DE DIZER”: A CAPELLA DE WALY, DE ALEX SIMÕES DE 2015

Poeta, professor de língua portuguesa e performer, Alex Simões faz, em *A Capella de Waly*, uma extensa colagem de uma belíssima sequência de poemas de Waly Salomão. Um conjunto de poemas em sequência poderia caracterizar, à primeira vista, um recital de textos como qualquer outro. É, no entanto, na radical expansão desse gênero que *A Capella* se afirma – e compõe, assim, um tipo muito singular de palestra-performance. A análise dessa obra acontece a partir de um conjunto de referências produzidas por Alex – tanto a sua performance, que dura aproximadamente 40 minutos, quanto um poema-ensaio do autor, não publicado, composto por 13 sessões. A partir de um convite de um grupo de pesquisa do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (ILUFBA) para um evento em comemoração do aniversário de Waly Salomão, Alex monta uma performance – o modo ideal de homenagear Waly, também conhecido por declamações grandiloquentes e performativas – misturando canções com letras feitas por Waly – cantadas por Alex, o que nos remete à noção de capella – e poemas publicados originalmente como poemas e livros de poesia. Seu intento era produzir uma espécie de playlist e segui-la, na ação. O primeiro gesto de Alex é, ao adentrar o espaço em que performará, olhar para a antologia *Poesia Total* (SALOMÃO, 2014) deixada por sobre alguma superfície, e colocar o livro sobre sua cabeça, equilibrando-o, à medida que recita Waly, praticamente até o final da performance. Intercalando poemas de livros com músicas cantadas por intérpretes tão famosos como Maria Bethânia (a música “Mel”, em parceria com Caetano Veloso), Herbert Vianna (parceiro de “Assaltaram a gramática”) e Adriana Calcanhotto (“A Fábrica do Poema”), em poucos momentos tira o livro da cabeça, como na hora em que pergunta, direto de “A Fábrica do Poema”, “sob que máscara retornará o recalcado?” Ao nos inquirir, Alex empunha o livro em frente ao rosto, quando enxergamos, na capa, o rosto de Waly. O performer segue o recital, até dirigir-se à porta de saída, quando sentencia: “*Chega desse papo furado que o sonho acabou [...] A vida é sonho*”.

A frase “A vida é sonho” é repetida, exaustivamente, até que a voz do poeta vai se tornando distante, até desaparecer.



Em seu poema-ensaio *Simões* (2016), Alex define seu trabalho como poeformance, a partir do conceito de performance de Zumthor (2010, p. 30):

a performance é a ação complexa pela qual uma mensagem poética é simultaneamente, aqui e agora, transmitida e percebida. Locutor, destinatário, circunstâncias se encontram concretamente confrontados, indiscutíveis. Na performance se redefinem os dois eixos da comunicação social; e aquele em que se unem a situação e a tradição.

FIGURA 3: *A capella de Waly*
Fotógrafo: Daniel Guerra.

É curioso que a citação de Paul Zumthor apareça, em seu poema-ensaio, em estrutura de versos livres. Alex faz poesia a partir de citações de crítica literária, mas também a partir do livro físico de Waly que, equilibrado em cima de sua cabeça, evoca a tensão entre o peso da tradição da poesia escrita, e a liberdade da poesia praticada e atualizada em seu corpo. Sua poeformance de Waly é, em suas palavras, uma “leitura descitativa de poemas”.

O que significa recitar um poema? Pelo que palestra o “parangolé discursivo” de Alex? O que quer nos dizer? No clássico *As Palavras e as Coisas*, Foucault (2002) afirma que, se até o século XVII, a linguagem era entendida como uma coisa da natureza, a partir da Idade Moderna, progressivamente ela deixa de existir como escrita material das coisas, e vai encontrar seu espaço tão somente no regime geral de signos representativos. Desfaz-se, assim, a interdependência profunda entre linguagem e mundo; entre coisas e palavras. A palestra-performance de Alex dispensa legendas ou explicações; a poesia diz tudo, pois a ação está no nome. (ROCHA, 2014) Nas palavras, estão as coisas.



PALESTRA-PERFORMANCE: ESTRANHAMENTO, SUBVERSÃO E PERFORMATIVIDADE

As obras eleitas para análise vêm de campos de interesses distintos e abordam temáticas diferentes – sejam as vicissitudes do artista que é a um só tempo criador e produtor, sejam as questões filosóficas que informam discussões sobre o ruído e o silêncio na música, ou ainda a natureza e a força do discurso poético. Sem homogeneizá-las, entretanto, é fundamental sublinhar suas convergências: primeiro, é possível identificar, nessas palestras-performances, uma dimensão performativa que as unifica. Seja qual for o objeto ou assunto que as move, é impossível dissociá-las do modo pelo qual se apresentam – seja pelo fato de um músico nos dar uma palestra permanecendo em silêncio todo o tempo, ou pelo fato de um ator contar à plateia sobre a dificuldade que encontra em ser um criador autônomo e seu

celular interromper a cena algumas vezes com questões de produção que importunam sua fala. É sabido que o paradigma performativo, na filosofia e na linguística, teria enfatizado a indistinção já anteriormente mencionada entre linguagem e mundo; de modo análogo, nas artes, o conceito de performance também questionou separações entre arte e vida. Artistas como Allen Kaprow (1993) dizem, a partir de seus próprios trabalhos, que a arte não pode ser vista como algo que as pessoas fazem – separada de suas vidas e de como compreendem a si mesmos. Dentro dessa lógica, a arte se torna uma atividade difusa, completamente conectada à nossa própria vida. Kaprow (1993) completa tal raciocínio em um de seus ensaios, afirmando que a arte não é algo que se faz; é algo que se é. Há, ainda, um elemento comum curioso: o fato de os trabalhos serem proposições solo. Ora, uma palestra é algo que se faz sozinho. A persona do palestrante ou professor traz consigo uma autoridade que é conquistada por meio do trabalho de leitura e estudo, tarefas tradicionalmente solitárias. O performer que está só no palco parece, já de antemão, querer nos dizer alguma coisa, antes de representar um personagem ou ser partícipe de um enredo.

Em segundo lugar, tais obras se caracterizam por uma subversão do código ou, mais especificamente, das linguagens nas quais se constroem. É curioso que um músico nos convoque a refletir sobre música sem que emita nenhum som por conta própria, recurso que artistas experimentais como John Cage utilizaram de modo tão marcante na arte ocidental, no século XX. De modo análogo, em *A Capella de Waly*, a presença e materialidade do livro *Poesia Total*, equilibrado na cabeça do performer Alex Simões, em conjunto com o jogo de movimento do poeta pelo espaço, faz a plateia recolocar em foco a obra de Salomão de um modo completamente dinâmico – é preciso mover o corpo para manter o livro em equilíbrio, no centro da performance. Talvez as nossas sensibilidades tenham, de fato, mudado, e para nós, artistas, mais importante do que engendrar novos formatos, novas mídias, seja encontrar novos modos de usar os formatos e mídias que já temos e que nos interessam. (HIGGINS, 1967) Os códigos na palestra-performance são questionados, e ironicamente saem, de algum modo, fortalecidos.

A transformação dos meios pelos artistas, à qual Higgins (1967) se refere em seu antológico ensaio, também se relaciona com mais uma característica das obras aqui analisadas: a noção de arte como modo de conhecer o mundo, de aprender sobre ele. Quando se assiste a um espetáculo de dança como *Edital*, não só vemos

Fábio Osório Monteiro dançar suas agruras de artista criador, como passamos a conhecer problemas do mundo da arte que passam por autoria, financiamento e desempenho de múltiplas funções artísticas como meio de subsistir como agente da cultura no Brasil. Também aprendemos com Pedro Amorim a reconhecer música em lugares e situações nos quais não reconhecíamos antes. Se como dissemos na introdução, a palestra-performance se conecta historicamente à entrada e reconhecimento dos artistas nas universidades, também é preciso destacar que os três autores desses trabalhos têm formação acadêmica em seus respectivos domínios artísticos, e em certo sentido, utilizam seus solos para subverter a lógica de tais domínios. A palestra-performance estaria ligada, para Athanossopoulos (2013, p. 2) à “importância crescente de teoria nos programas das escolas de arte, a partir dos anos 70, e ainda à emergência de uma geração de artistas para os quais o ensino e a escrita se tornaram uma parte importante de sua atividade profissional - talvez um componente central de suas obras.”



CONCLUSÃO: POR UMA POÉTICA DO CONHECIMENTO

Palestras-performances são um tipo de obra conceitual, e neste sentido, rechaçam a ideia de arte autônoma. (WOOD, 2002) A arte também é uma ideia; e nossa ação estética pode se dar com palavras, por mais literais que sejam.

A partir da descrição e análise das palestras-performances dos artistas Fábio Osório Monteiro, Pedro Amorim Filho e Alex Simões, este artigo argumentou em favor de uma poética do conhecimento (BUSCH, 2009): se esses artistas nos mostram, em seus trabalhos, que a arte é um modo de conhecer o mundo, outros pesquisadores (BUSCH, 2009; FIRUNTS, 2016; MILDER, 2011) nos fazem compreender que isso se dá porque a prática artística contemporânea tem estado tão saturada de teoria que se torna uma prática de pesquisa em si mesma. Para Ricardo Basbaum (2016), um artista que estabelece ritmos relacionais a partir dos quais ferramentas conceituais se entrelaçam com questões do ambiente que

o circunda é uma artista de vanguarda ou um artista pesquisador; as palestras-performances são, precisamente, produto deste tipo de procedimento. Quando resgato, na introdução, a simetria entre as noções de antropólogo como escritor e a de artista como antropólogo, tensiono, à maneira dos três solos analisados, tanto o campo das artes quanto o campo das ciências e advogo, assim, por uma poética do conhecimento: uma poética que não apenas desconfia de que as ciências sejam base ou referência para as artes, mas que questiona, a partir dessa desconfiança, a própria construção das ciências. (BUSCH, 2009)

A palestra-performance é um produto artístico que se estranha como tal (ROCHA, 2014, p. 33); esta parece um excelente modo de defini-la. E muito além de ser um produto artístico, nos lembra Rocha (2014, p. 33) é também “um modo de encarar as coisas, as pessoas, as relações; é, enfim, uma atitude diante do mundo.”



REFERÊNCIAS

- ATHANOSSOPOULOS, V. Language, visibility, and the body. On the return of discourse in contemporary performance. *Journal of Aesthetics & Culture*, Stockholm, v. 5, p. 1-10, 2013.
- BACON, F. *Novum Organum, ou. Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- BARTHES, R. Da ciência à literatura. In: BARTHES, R. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 23-29.
- BASBAUM, R. O artista pesquisador. *Instituto de Estudos Avançados*, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/o-artista-pesquisador/view>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- BUSCH, K. Artistic Research and the Poetics of Knowledge. *Art & Research: a Journal of Ideas, Contexts and Methods*, Glasgow, v. 2, n. 2, p. 1-7, 2009.
- DESCARTES, R. *Meditações sobre a filosofia primeira*. Coimbra: Livraria Medina, 1988.
- EDITAL - Mostra Dança (2012). [S. l.: s. n.], 2012. 1 vídeo (49 min). Publicado pelo canal Itaú Cultural. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iu6s9yxkZ04&t=90s>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- FICHER-LICHTE, E. *The transformative power of performance: a new aesthetics*. Abingdon: Routledge, 2008.
- FIRUNTS, M. Staging Professionalization Lecture-performances and para-institutional pedagogies, from the postwar to the present. *Performance Research*, London, v. 21, n. 6, p. 19-25, 2016.

- FOSTER, H. O artista enquanto etnógrafo. In: FOSTER, H. *O retorno do real: a vanguarda no final do século XX*. São Paulo: Cosac Naify Editora, 2014. Disponível em: <https://fdokumen.com/document/o-artista-como-etnografo-hal-foster.html>. Acesso em: 24 jul. 2019.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GEERTZ, C. *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.
- HIGGINS, D. Statement on Intermedia. In: WOLF, V. (ed.). *Dé-coll//age (décollage)*. Frankfurt: Something Else Press, 1967. p. 1-2
- HUBNER, F. H. Times: lecture performance as gestural approach to developing artistic work-in-progress. Research Catalogue, Helsinki, 2016. Disponível em: <https://www.researchcatalogue.net/view/158044/205395>. Acesso em: 30 jan. 2019.
- JESCHKE, C. Cãnone e Desejo: Sete Abordagens para Palestras/Performances Histórico-coreográficas *Sala Preta*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 4-12, 2012.
- KAPROW, A. *Essays on blurring art and life*. Los Angeles: University of California Press, 1993.
- LORDELO, L. R. Research is literature: exploring borders between arts and sciences. *Psychology & Society*, London, v. 7, n. 2, p. 6-14, 2015.
- MILDER, P. Teaching as art: The Contemporary Lecture-Performance. *PAJ: a Journal of Performance and Art*, Cambridge, v. 97, p. 13-27, 2011.
- ROCHA, T. Palestra-corpo: dança conceitual. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 26-40, 2014.
- SALOMÃO, W. *Poesia total*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2006.
- SIMÕES, A. *A Capella de Waly*. Poema não publicado, 2016.
- WOOD, P. *Arte conceitual*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
- ZUMTHOR, P. *Introdução à poesia oral*. Belo Horizonte; Ed. UFMG, 2010.

LIA DA ROCHA LORDELO é psicóloga e artista da cena, atuando em teatro, canto e dança. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); professora de artes do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFBA.

REPERTÓRIO

