



Comitê Científico

Profa. Ma. Christiane Araújo
Profa. Dra. Dora de Andrade Silva
Profa. Ma. Flávia Cavalcanti Gonçalves
Prof. Fernandes Ferreira de Souza
Prof. Dr. Francisco Carlos Espindola Gonzalez
Profa. Dra. Gabriela Di Donato Salvador Santinho
Prof. Dr; Marcos Antonio Bessa-Oliveira
Prof. Dr. Marcus Villa Góis

Organização:

Profa. Dra. Dora de Andrade Silva
Profa. Dra. Gabriela Di Donato Salvador Santinho

ANAIS DA JART ATO IV- 4ª JORNADA DE ARTES DA UEMS

DE 09 A 12 DE JUNHO DE 2016.

ISBN: 978-85-99540-12-1

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - e ao Curso de Artes Cênicas.

À parceria com a SECTEI - Secretaria de Cultura, Turismo, Empreendedorismo e Inovação - através da Fundação de Cultura do Mato Grosso do Sul, pela parceria na realização deste evento.

Aos grupos de Teatro “Circo do Mato” e “Cia Aplausos” pelo tão bem vindo apoio técnico.

Agradecemos pelo apoio da Caixa Econômica Federal, do Espaço Movimento e da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

Ao Prof. Dr. Renato Ferracini e ao Lume Teatro por enriquecerem as discussões sobre o corpo cênico em nosso estado.

A cada um dos artistas e educadores que se dispuseram a ministrar oficinas, a debater nas mesas de discussão e se apresentar neste evento: Moira Junqueira, Renato Ferracini, Marcus Villa Góis, Teatro Imaginário Maracangalha, Marcos Antônio Bessa-Oliveira, Cia Aplausos, Renata Leoni, Ciro Ferreira, Aline Higa, Heidy Kanashiro e Manolo Schittcowisck, Profa. Vera Penzo (UFMS), Prof. Me. Fernandes Ferreira de Souza (UEMS), Profa. Dra. Ana Lucia Gaborim Moreira (UFMS), Profa. Ma. Christiane Araújo (UEMS), Profa. Dra. Renata Lima (UFG), Jair Damasceno (Diretor-Ator-Coreógrafo), Fernando Cruz (Teatro Imaginário Maracangalha), Marcos Mattos, além dos alunos do curso de Dança da Universidade Federal de Goiás.

Ao comitê científico, composto pelos professores: Marcus Villa Góis, Christiane Araújo, Flávia Cavalcanti Gonçalves, Marcos Antônio Bessa-Oliveira, Fernandes Ferreira de Souza e Francisco Carlos Espindola Gonzales.

Aos alunos do 4o ano de Artes Cênicas e Dança (turma 2013) pela parceria na produção do evento e a todos os demais alunos que participaram da organização para viabilizar a realização deste evento.

APRESENTAÇÃO

Em sua quarta edição, o tema da Jornada de Artes da UEMS foi 'O artista docente', promovendo uma discussão a respeito da interlocução e das relações importantes e intrínsecas entre o fazer artístico e a prática docente, esclarecendo, inclusive, dúvidas que ainda existem a esse respeito dentro da própria comunidade acadêmica.

Fazer arte e pensar a arte, enquanto objeto estético e sensível, é importante para o professor de arte ou a este cabem apenas os procedimentos didáticos e metodológicos da arte? O que precede o ensino da arte na escola? Quais os fundamentos artísticos envolvidos no ensino da arte? O professor que é artista fala com mais propriedade em seu discurso? Quais são as possíveis pedagogias da arte?

Questões como essas são recorrentes quando falamos de um curso de licenciatura e Artes Cênicas, como é o curso da UEMS, pois ainda, dentro da própria comunidade acadêmica, essas questões precisam ser esclarecidas, pois a formação do professor de artes cênicas requer práticas tanto artísticas quanto pedagógicas muito específicas para que este artista docente possa realizar seu fazer com maestria.

Assim, o tema desta edição da JART foi trazido á tona pelos próprios acadêmicos do curso de Artes Cênicas da UEMS, que buscam legitimar sua área de conhecimento e mostrar as especificidades que esta área possui.

Para discutir e propor reflexões teóricas e práticas acerca deste tema, o artista docente convidado foi o Prof. Dr. Renato Ferracini, do LUME Teatro/Unicamp, que abriu o evento com a palestra "O artista docente", ministrou a oficina "*O Corpo como Fronteira*" e apresentou o espetáculo solo "*Dissolva-se-me*". Sua presença não só enriqueceu as discussões acerca do teatro e da dança no Brasil e no Mato Grosso do Sul, como ampliou o olhar dos participantes

da Jornada para um fazer artístico que se relaciona com as diversas áreas do conhecimento, nutrindo o olhar sobre a pesquisa em arte e a prática pedagógica do arte educador.

A Jornada foi composta por mesas de discussão que trataram de temas pertinentes e contemporâneos, como a mesa que tratou da lei 13278/2016 que compõe a LDB e que foi recentemente aprovada. Esta mesa foi composta pela Profa. Vera Penzo (UFMS), pelo Prof. Me. Fernandes Ferreira de Souza (UEMS), pela Profa. Dra. Ana Lucia Gaborim Moreira (UFMS) e pela Profa. Ma. Christiane Araújo (UEMS), que discutiram as nuances e consequências desta lei no fazer profissional dos licenciados nas diversas linguagens da arte, elucidando possíveis caminhos que a disciplina de arte tomará no ensino básico e aprofundando o posicionamento de cada linguagem artística no que tange essa lei.

Outra importante mesa de discussão foi a que tratou dos Processos criativos e seus desdobramentos político-pedagógicos, que contou com a presença de artistas da cidade de Campo Grande, como Jair Damasceno (Diretor-Ator-Coreógrafo), Fernando Cruz (Teatro Imaginário Maracangalha), Marcos Mattos (Cia Dança Urbana) e de Goiânia com a Profa. Dra. Renata Lima (UFG), além de ser mediada pelo Prof. Dr. Renato Ferracini (Unicamp). Essa mesa elucidou o ponto de vista destes artistas quanto à ação política da arte e suas relações com a educação, gerando importantes discussões no que tange o fazer do artista docente no Estado do MS.

A JART ainda contou com oficinas de Interpretação no circo-teatro brasileiro (com Moira Junqueira), *O Corpo como Fronteira* (com Renato Ferracini), *Improvisação e a Commedia dell'Arte* (com Marcus Villa Góis), *Temas norteadores para a dança na educação* (com Christiane Araújo), *Improvisação – presença no Espaço/tempo* (com Renata Leoni), *O palhaço na cena teatral* (com Cia Aplausos), *Contaçon de História* (com Ciro Ferreira e Aline Higa) e *Jogos e improvisação para teatro, a sala de aula como espaço de experimentação cênica* (com Heidy Kanashiro), ampliando a possibilidade de intervenção e reflexão prática e teórica no fazer artístico e docente dos inscitos.

As mostras artísticas foram um destaque importante desta edição da Jornada, que contou com apresentações de teatro e dança de alunos do curso de Artes Cênicas da UEMS, do curso de Dança da Universidade Federal de Goiás e de artistas da cidade de Campo Grande. Destacamos a exposição do artista e Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira, que trouxe para a exposição da JART sua série “*Paisagens Biográficas – pinturas*”, tratando dos aspectos sensíveis biográficos tanto do autor dos trabalhos quanto do sujeito que olha as referidas pinturas.

Observando esse panorama de tudo o que aconteceu nesses quatro dias de evento, podemos concluir dizendo que acreditamos que a Jornada de Artes tem a função de agregar estudos práticos e teóricos acerca da arte dentro e fora da academia, pois a prática artística da comunidade em geral alimenta os estudos acadêmicos e enriquecem o pensamento crítico dos acadêmicos, que, afinal, estão se formando para atuar junto à essa sociedade.

Assim, finalizamos deixando registrado o agradecimento para todos os envolvidos na organização e realização deste evento – incluindo os participantes do evento – que legitimam nossa busca pela afirmação e construção do espaço da arte dentro e fora da academia.

Profa. Dra. Dora de Andrade
Profa. Dra. Gabriela Salvador
Organizadoras da JART ATO IV - 2016

SUMÁRIO

CARLA ESTEFANI RODRIGUES WAYNE APARECIDA DE JESUS Teatro como ferramenta de aprendizagem nos Anos iniciais do ensino fundamental.....	01
DANIELA CORRÊA NACHIF EDGAR NOLASCO Arte subalterna e política fronteiriça.....	16
DOUGLAS DE OLIVEIRA CAETANO GABRIELA DI DONATO SALVADOR SANTINHO A educação sensível como proposta de sensibilização Para fruição em dança contemporânea.....	30
ELEIDA DA SILVA ARCE ADAMISK Análise a Obra Condomínio dos Monstros.....	48
ELIANE CONCEIÇÃO RIBAS MONTEIRO Onde está o rabo do sapo? - uma análise literária.....	65
FERNANDA DE SOUZA ALMEIDA JÉSSICA TAVARES DE FARIA LETÍCIA ABREU FONSECA RENATA DE LIMA SILVA Corpopular na escola: o artista docente entre a Dança, o brincar e a rua.....	78
GABRIELA DI DONATO SALVADOR SANTINHO KEYLA ANDREA SANTIAGO OLIVEIRA As danças brasileiras na educação e a lei da mordada.....	93
JULIANO RIBEIRO DE FARIA MARCOS ANTÔNIO BESSA-OLIVEIRA A Representação De Frida Kahlo No “Cenário” das Artes Cênicas.....	105
LEONARDO REINALTT SIMÃO MARCOS ANTÔNIO BESSA-OLIVEIRA Estados da arte, estados do índio: situação de fronteiras por Poder(es).....	119

LUCIANA RODRIGUES DE SOUZA LUCILENE SOARES DA COSTA GABRIELA SALVADOR SANTINHO As abordagens teóricas do texto literário infantil No contexto escolar	131
MARCOS ANTÔNIO BESSA-OLIVEIRA Artista, professor, pesquisador: uma matéria em questão Nas artes.....	148
MARIA SILVIA DE LIMA Tempestade: Uma Análise Do Poema De Henriqueta Lisboa.....	161
MARINA MAURA DE OLIVEIRA NORONHA MARCOS ANTÔNIO BESSA-OLIVEIRA Entre gingas e gingados: o corpo e a bovinocultura em cena Na arte educação.....	177
NATALI ALLAS DOS SANTOS MARCOS ANTÔNIO BESSA-OLIVEIRA As contribuições da psicanálise para o trabalho do Arte-educador no ensino regular.....	193
RAFAELA FRANCISCO DE JESUS RENATA DE LIMA SILVA O conto que se conta com o corpo cultura afro-brasileira E dança na escola.....	205
ROBSON RODRIGO MARQUES JÚNIOR MARCOS ANTÔNIO BESSA-OLIVEIRA O teatro para além das fronteiras da cena: investigando os “palcos” de MS	216

TEATRO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Carla Estefani Rodrigues

carlaestefani_rodrigues@hotmail.com

Wayne Aparecida De Jesus

wayneaparecida@outlook.com

Centro Universitário Anhanguera de Campo Grande – Unidade I

Eixo Temático: Educação da Infância: Brincar e Criar nos Espaços Institucionais.

Categoria: Comunicação Oral

RESUMO

O teatro, em suas múltiplas formas de manifestação, nos possibilita a interpretação de histórias real ou imaginárias, proporcionando assim a vivência da linguagem cênica. O uso do teatro voltado para a educação, atrelado a uma metodologia consistente, deve ser entendido como propulsor de experiências concretas e expressivas, possibilitando o desenvolvimento estético humano. Aspectos afetivos, motores, intelectuais e cognitivos foram estimulados durante o trabalho com o teatro e contribuíram no processo de construção de experiências pessoais e coletivas. O atual estudo foi desenvolvido através de pesquisas bibliográficas, que foram concretizadas caracterizando como uma pesquisa de abordagem descritiva e interpretativa e realizou-se um aprofundamento das concepções teóricas que fundamentam a pesquisa. Foi realizada uma pesquisa de campo em caráter exploratório, com objetivo de analisar as dificuldades enfrentadas pelos professores com o uso do teatro nas salas de aula, avaliar as causas de desinteresses de alunos diante das disciplinas, e não parando por aí, buscou-se incluí-lo em sala de aula do Ensino fundamental. O uso do teatro como fonte de prazer e aprendizagem na educação. O objetivo foi estimular o uso teatro na escola, principalmente nas salas dos anos iniciais do ensino fundamental, como um espaço vivo e produtor de conhecimento, novo revelador, que aponta para uma aprendizagem lúdica e concreta. Promovendo a interação entre saber e prática relacionado ao teatro, as culturas, promovendo assim uma inclusão de ensino e aprendizagem de forma eficaz.

Palavras- chave: Teatro; Crianças; Aprendizagem.

1. Introdução

A humanidade sempre teve a necessidade de expressar suas emoções e sentimentos, contar suas histórias, passar valores e propagar suas crenças, sendo então o teatro uma das ferramentas fundamentais para tais necessidades e por isso o teatro e demais categorias da arte fazem parte da cultura da humanidade desde os tempos mais antigos, assim seus gêneses e seus efeitos atuam no comportamento psíquico do homem.

[...] não é por acaso que, desde a remota antiguidade, a arte tem sido considerada como um instrumento e um recurso da educação, isto é, como uma certa modificação duradora do nosso comportamento e do nosso organismo.(VIGOTSKY,1998,p. 321)

As ações de expressar e de aprender como agir são próprias dos grupos humanos, pois são maneiras de se comunicar e garantir a futuras gerações, os conhecimentos passados. Por essa razão, teatro e educação se fazem presentes em toda a história social do homem.

No Brasil o teatro teve origem do Sec. XVI em 1564 , quando o Brasil passou a ser colônia de Portugal. Os padres da chamada companhia de Jesus, os Jesuítas, vieram para catequizar os índios, e com isso trouxeram suas influências culturais como a literatura e o teatro. Percebendo essa arte mestiça que incorpora literatura, encenação, dança e música, como instrumento de manifestação cultural, de transformação social e de formação intelectual do indivíduo, muitos educadores utilizam-na como ferramenta de ensino e de incentivo à aprendizagem escolar. Segundo Reverbel Miranda, (2009, p. 5) é: “[...] desenvolver as capacidades de expressão, relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção [...]” e o teatro, que propõe a produção de peças, cujo objetivo é levar o aluno a desenvolver atitudes que melhorem seu desempenho escolar como: “[...] aceitação de regras, criatividade, autoconhecimento, senso crítico, raciocínio lógico, intuição, conhecimento do grupo e de si próprio e do conhecimento do ambiente”, segundo a ideia de Dominguez Miranda (2009, p. 6). O teatro incita o sujeito a desenvolver-se mentalmente e psicologicamente. O teatro é arte, arte que precisa ser analisada não apenas em níveis pedagógicos, mas também como uma atividade artística que tem as suas características como tal. Assim declara Reverbel: “Que o teatro tem a função de divertir instruindo é uma verdade que ninguém pode contestar, pois seria negar-lhe a própria história” (REVERBEL, 1989).Portanto este trabalho, além de proporcionar conhecimento, possibilitou a interação e a ludicidade entre os alunos, trazendo assim uma proposta de Educação renovada. É importante abordar uma das conclusões aprovadas na plenária final e a semelhança com as diretrizes que regem a educação escolar brasileira na atualidade:

“[...] a área de teatro é importante para o desenvolvimento da criatividade e da capacidade simbólica de crianças, jovens e adultos, sendo também uma forma de abrir as portas da escola para a entrada dos valores da comunidade e suas tradições artísticas e culturais. A ponte entre a sala de aula e instituições comunitárias artísticas e culturais cria relações entre crianças, artistas e produtores culturais. A UNESCO se propõe incentivar a promoção de um ensino/aprendizagem em arte e teatro visando ao desenvolvimento da criatividade das crianças, jovens e adultos, e à apreciação de bens artísticos e culturais. (UNESCO, 2002)”

Sendo o teatro uma arte, e a arte uma ciência, estes estão sempre em busca da verdade. A ciência tende a estabelecer leis que se apliquem a todos os casos; a arte especifica reações individuais e se baseia em experiências isoladas.

Partindo de concepção fundamentada em teorias dos autores Reverbel, Vygotsky, Referencial Curricular Para o Ensino Fundamental de 9 Anos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande MS, e a lei Diretrizes e Bases, esta pesquisa apresenta o teatro como ferramenta que permite a aprendizagem de uma forma lúdica e concreta e também contribui para a formação de cidadãos críticos e atuante na sociedade, justificando assim uma proposta de ensino-aprendizagem inovadora onde o objetivo é mostrar que o teatro pode ser utilizando também como uma metodologia de ensino-aprendizagem que deve ser aliada a conhecimentos consistente, para que o professor possa trabalhar os conteúdos ensinados em sala de aula de uma maneira mais concreta e eficaz, assim contribuindo para o desenvolvimento de competências, habilidades e para formação plena das crianças.

O ensino-aprendizagem de todas as áreas do saber deve estimular no ser humano a ação criadora, mas a Arte é a que permeia todas elas. O trabalho do professor é intencional e está voltado para o ensino-aprendizagem. Portanto, o professor deve buscar estratégias para um ensino de qualidade, como ressalta a autora:

O professor aqui planeja antes de entrar em sala, prepara-se estudando os conteúdos, desenvolvendo estratégias de ensino e buscando metodologias eficazes para a aprendizagem. Enfim ele sabe que o desenvolvimento de suas crianças será marcado pelo seu trabalho intencional em sala de aula. Desde o momento em que entra na escola, o professor tem plena consciência de que precisa estar 100% com as crianças, que suas

atitudes, sua fala reverberam na humanização das crianças sob sua responsabilidade. (ARCE, 2007, p. 35).

Para um ensino-aprendizagem de qualidade, torna-se essencial que o docente crie situações significativas de aprendizagem, pois assim, poderá alcançar o um bom desenvolvimento cognitivo, psicomotor, social, intelectual e afetivo, mas, sobretudo, é fundamental que a criança seja vista como um ser ativo que traz conhecimentos prévios e está pronta para absorver novos conhecimentos. O teatro é uma arte híbrida que incorpora a literatura, encenação, dança e música; é instrumento de manifestação cultural, de transformação social e de formação intelectual do indivíduo. Dai a necessidade de utilizá-lo como ferramenta de ensino e de incentivo à aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo Reverbel, [...] desenvolver as capacidades de expressão, relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção [...]” e o teatro, que propõe a produção de peças, cujo objetivo é levar o aluno a desenvolver atitudes que melhorem seu desempenho escolar como: “[...] aceitação de regras, criatividade, autoconhecimento, senso crítico, raciocínio lógico, intuição, conhecimento do grupo de si próprio e do conhecimento do ambiente”, segundo a ideia de Dominguez Miranda (2009).

Ao trabalharmos o teatro como instrumento de aprendizagem nos anos iniciais, provocamos uma reflexão sobre a importância do mesmo, constatamos que, para o professor, ainda é um desafio a ser alcançado, mesmo sabendo de todos os benefícios que este trás ao desenvolvimento integral da criança em todos seus aspectos ainda é negligenciado pelos professores.

Sugere-se que o teatro tenha uma função lúdica na sala de aula, proposta como atividade didática para aprimorar o desempenho escolar dos alunos em relação aos conteúdos ministrados, mas que também seja um importante instrumento de elevação do simples e importante prazer que a arte provoca em seus expectadores.

O teatro na escola, quando bem trabalhado, exerce um duplo papel: proporcionar aos estudantes a vivência da linguagem cênica, cuja cultura estética está ligada à reflexão e à produção simbólica: e incitar a formação de platéias ativa, conscientes e críticas. Segundo Ferreira (2006, p.15)

O teatro não precisa ser educativo para educar. Teatro é educação, é “pedagogia cultural” que veicula sentido e discursos, que exercita, primordialmente, a imaginação, tanto em atores [...] quanto nos espectadores [...].

O teatro incita o sujeito a desenvolver-se mentalmente e psicologicamente. O teatro é uma Arte, assim ele precisa ser analisado não apenas em níveis pedagógicos, mas também como uma atividade artística que tem as suas características como tal. Assim declara Reverbel: “Que o teatro tem a função de divertir instruindo é uma verdade que ninguém pode contestar, pois seria negar-lhe a própria história” (REVERBEL, 1989). Portanto este pode proporcionar às crianças conhecimento e ao mesmo tempo ser imensamente prazeroso.

De acordo com o Referencial Curricular Para o Ensino Fundamental de 9 Anos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - Mato Grosso Do Sul (1998 p. 159).

O teatro leva a uma reflexão sobre o homem e sua produção histórica. É uma expressão artística e estética da corporalidade, na qual o público vê a obra no momento da sua execução. Envolve amplamente a comunicação, pois utiliza os processos verbais e não verbal para explorar as possibilidades de movimentos e gestualidades traduzidas em expressões corporais. Existem diferentes formas de expressão teatral: teatro de sombras, teatro de bonecos, teatro clássico, teatro de rua, performance e outros. Reverbel (1989), o teatro na escola pode contribuir no desenvolvimento da observação e percepção do mundo imaginário da criança. Ele é aceito espontaneamente, pois é uma atividade intrinsecamente lúdica e a criança pode imitar a realidade brincando. Por meio do “faz-de-conta”, de jogos teatrais, gestos, mímicas, bonecos, a criança é estimulada a perceber a si própria, ao outro e ao mundo que a rodeia. É necessário trabalhar o conceito de teatro como uma linguagem que amplia a visão de mundo, que favorece o desenvolvimento de produções culturais, que por meio do imaginário.

Segundo Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no volume de Arte:

As propostas educacionais devem compreender a atividade teatral como uma combinação de atividade para o desenvolvimento global do indivíduo, um processo de socialização consciente e crítico, um exercício de convivência democrática, uma atividade artística com preocupações de organização estética e uma experiência que faz parte das culturas humanas. (PCN, 1997, p.58)

A criança, ao iniciar o ensino fundamental está no momento de vivenciar o companheirismo como um processo de socialização, de afetividade e amizades. Compartilhar uma atividade lúdica e criativa em que a criança vai interpretar um conteúdo estudado. Isso tornará a aprendizagem significativa e concreta. Usando de todos estes argumentos para valorizar o teatro no processo de aprendizagem não podemos deixar de citar Reverbel:

Para que no futuro o teatro na educação assuma o seu verdadeiro papel, que é o de contribuir para o desenvolvimento emocional, intelectual e moral da criança, correspondendo fielmente aos seus anseios e desejos, respeitando-lhe as etapas do pensamento que evolui do concreto para o formal, para dar-lhe uma visão de mundo a partir da marcha gradativa das suas próprias descobertas é preciso que se atendam dois pontos essenciais: - a preparação dos professores - o apoio governamental, isso é, uma efetiva ação do Ministério da Educação e da Cultura. (REVERBEL, 1979, p. 155)

Embasando na citação de Reverbel (1979) mais do que nunca se faz fundamental que o ensino dessa arte seja desenvolvido de maneira sistematizada e contínua no desenvolvimento pleno dos estudantes como possibilidades de novos horizontes. É nessa metodologia que se norteia o conhecimento e consciência de quem atuará na prática da pedagogia do Teatro. Não podemos deixar de mencionar Vygotsky:

De igual maneira é possível e exequível o pós-efeito cognitivo da arte. Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos amiúde inteiramente dispersos. É que, como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento. (VYGOTSKY, 2004, p. 342).

Segundo Vygotsky (1932), o ator não precisa sentir determinadas situações para poder sentir uma emoção e reproduzi-la no teatro. As emoções são construídas socialmente e estão dispersas por todas as situações e lugares percebidos via sentidos do sujeito, que é ator na sociedade em que vive e ator no palco. A fantasia é um dos meios onde a criança pode se expressar e libera suas emoções, ainda pode ser uma ferramenta de criatividade.

Onde a criação de algum tipo novo de estrutura concreta, um novo quadro da realidade, de uma corporificação criativa de algum tipo de ideia, torna-se indispensável para o processo de compreensão ou para o processo da atividade prática, lá encontramos a fantasia adiantando-se como uma função básica. [...] Fantasia é uma das manifestações criativas do homem, e isto é especialmente verdadeiro na adolescência, quando a união com o

pensamento em conceitos ocorre e passa por desenvolvimentos significativos neste aspecto objetivo. Ambos os canais se encontram em estado complexo de entrelaçamento e ambos cooperam e influenciam no desenvolvimento da imaginação. (VYGOTSKI, 1994, p. 285)

Isto consente que o teatro seja uma ferramenta interessante para produção de sentido das palavras e formação de conceitos. Estimulamos os alunos a imaginar e criar situações, lugares, tempos, personagens, reproduzir sua criação verbal e corporalmente, movendo-se no espaço e interagindo com os colegas, e relacionar o criado aos conteúdos escolares é instigá-los a pensar e agir sobre o mundo.

A lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) que estabelece orientações para a educação nacional e relaciona-se diretamente com o Ensino das Artes, ao afirmar os princípios de que: a educação deve ter abrangência de processos formativos pelas manifestações culturais; que é um fim da educação “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”; que é um direito um dever o “acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística a capacidade de cada um”; que se faz necessários padrões mínimos na qualidade de ensino; e, sobretudo, o Parágrafo 2 do artigo 26 que afirma: “O Ensino da Arte se constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (GOVERNO FEDERAL, 1996).

O teatro como produtor de conhecimentos

Estimular o trabalho com teatro em salas de aulas de uma maneira contínua e sistematizada, aliada a uma metodologia consistente, que seja um espaço vivo, produtor de conhecimento, revelador que proporcione aos alunos inclusão entre o saber e a prática e que aponte para uma transformação sob uma visão estética de mundo. Cabe observar, também, que em todas as emoções presentes na produção do teatro, há o atributo da vontade, isto porque:

[...] a arte introduz cada vez mais a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade de um sentimento novo, formula para a mente e revive para o sentimento aquelas paixões, emoções e vícios que sem ela teriam permanecido em estado indefinido e imóvel (VIGOSTSKY, 1998,p.316)

A arte provoca uma emoção estética diferente da real pois não provoca a ação imediata e sim como diz Hennequin (apud VIGOSTSKY, 1998, P.316)

(...)as emoções estéticas podem , uma vez acumulada e repetidas, redundar em um resultado prático substanciais. Estes resultados são condicionados tanto pela propriedade geral da emoção estética como pelas propriedades peculiares a cada uma dessas emoções.

O teatro é uma atividade coletiva, que além de provocar uma reação estética proporcionou aos alunos uma relação dialógica, onde trabalhamos a oralidade através da linguagem verbal, além da socialização e a ludicidade. Criamos um clima de afetividade entre professores e alunos e alunos e alunos, contribuindo assim para o ensino-aprendizagem, nesse sentido, LEÃO(2001, P.59) aponta que:

[...]a afetividade proporciona as formas integradoras e motivacionais à consciência, mas suas relações interfuncionais se caracterizam por uma constante transformação e por interferências mútuas. Isto porque as relações interfuncionais são dialéticas e no decorrer do desenvolvimento ocorrem mudanças que promovem novas mudanças. Portanto, após o aparecimento das formações psicológicas superiores, estas passam a interferir no processo que as engendrou, acarretando alterações entre as conexões interfuncionais e as relações entre os diferentes processos, em particular entre as relações do intelecto e da afetividade.

É foi no teatro espaço onde ocorreu interdependência e afetividade, onde os alunos liberaram suas emoções e afetos, onde houve uma empatia e cumplicidade contribuindo assim para um ambiente de cooperação e socialização entre alunos e professores.

O teatro é expressão, comunicação e conhecimento.

O presente estudo insere-se numa investigação qualitativa, uma vez que decorreu no âmbito escolar, segundo Bogdan e Biklen (1994), e é uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.

Com a intenção de alcançar os objetivos propostos neste estudo, foi feito um levantamento bibliográfico fundamentado em autores que defendem o teatro como um dos instrumentos essenciais para o desenvolvimento dos alunos em todos seus aspectos, visando uma educação de qualidade e compromissada.

Realizou-se um trabalho de investigação com professoras de turma dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo uma delas do quinto ano, que conta na sala de aula pesquisada com uma média de 35 alunos, apresentando idades entre 9 a 10 anos, e outra do primeiro ano do ensino fundamental, com 20 alunos, de idades entre 5 a 6 anos. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede Municipal da cidade de Campo Grande, MS e atende um público de classe média, sendo esta situada em área nobre de Campo Grande.

Para coletar informações pertinentes ao tema, inicialmente foram realizadas entrevistas por meio de questionários impressos, destinados às duas professoras regentes das salas pesquisadas. Chizzotti (1991) define o questionário como: “Um conjunto de questões sobre o problema, previamente elaboradas, para serem respondidas por um interlocutor, por escrito ou oralmente”.

Neste último caso, o pesquisador encarregou-se em preencher as questões respondidas [...] A elaboração de um questionário pressupõe a apropriação de algumas técnicas para chegar aos problemas centrais da pesquisa, e este, entre outros aspectos, iniciou questionando quanto à formação profissional e tempo de experiência como docente escolar. A professora do 1º ano, formada no curso de pedagogia, exerce a profissão como docente há 5 anos e a professora do quinto ano há 10 anos. Depois de responderem sobre sua

formação profissional e tempo em que atua na Educação, as professoras foram indagadas sobre a importância do teatro em sala de aula e quais as dificuldades para utilização deste em suas realidades de trabalho. A professora do quinto ano do ensino fundamental relata que usando o teatro como ferramenta para viver na prática um conteúdo estudado em sala de aula é um exercício de fixação que contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento e torna um grande aliado para uma aprendizagem mais significativa. Porém a mesma “defende que deveria ser em contra turno, alega que devido ao despreparo da escola, fica difícil trabalhar com teatro”.

Note-se que a professora salienta a necessidade de estabelecer relação entre a teoria e a prática. Neste aspecto, o processo de aprendizagem não se constituiria somente na aquisição mecânica de conteúdos, mas propiciaria o desenvolvimento do educando em vários aspectos, como confere no PCN de arte:

[...] o teatro tem como fundamento a experiência da vida: ideias, conhecimentos e sentimentos. A sua ação é a ordenação desses conteúdos individuais e grupais. O teatro no ensino fundamental proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado da criança em vários aspectos. No plano individual, o desenvolvimento de suas capacidades expressivas e artística. No plano coletivo, o teatro oferece o exercício das relações de cooperação, diálogo e respeito mútuo, reflexão de como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação de sua autonomia no modo de pensar e agir (PCN,2001,p 83,84).

Embasando nessas ideias apresentadas, o teatro é uma ferramenta indispensável para a formação educacional de educandos dotados de uma consciência crítica capazes de planejar, organizar e executar ações sociais contribuindo para a transformação da sociedade.

A professora do primeiro ano do ensino fundamental relata que trabalha sempre com teatro, pois sabe os benefícios que este traz e procura trabalhar com histórias e fábulas, contribuindo para despertar o gosto pela arte cênica, desenvolver o diálogo e a socialização entre os alunos. A professora enfatiza ainda que o teatro é arte, porém não cabe somente ao professor de arte trabalhar com o teatro, mas também todas as disciplinas, numa visão de totalidade, trabalhando vários conteúdos e indaga que se os alunos forem acostumados a trabalhar com teatro desde a educação infantil os professores não encontrarão

muitas dificuldades e resistências quando estes estiverem nos ensino fundamental.

Com base nessas respostas percebemos que se torna essencial a visão dos professores, pois acreditar que o teatro possa ser um método trabalhado na prática pedagógica possibilita ao educador o preparo de aulas dinâmicas, fazendo com que os educandos interajam mais nas aulas e assim crescerá mais a vontade de aprender o conteúdo, tornando a aprendizagem prazerosa e lúdica. Conforme Koudela:

O teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um progresso consciente de expressão e comunicação. A representação ativa integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade, (KOUDELA, 1998,p.780)

Após a realização das observações e da entrevista em sala de aulas do Ensino Fundamental, constatamos que os alunos do quinto ano, em sua maioria, nunca haviam feito ou assistido a uma peça de teatro, ao contrário dos alunos do primeiro ano que já haviam encenado uma peça do livro de fábulas.

Realizou-se com os alunos do quinto ano uma oficina sobre a história do teatro, conceituamos o teatro e como produzi-lo. A palestra foi muito produtiva, os alunos demonstraram interesse e foram participativos, sugerimos então, a proposta de peça teatral.

A professora do quinto ano deu total apoio, passando o conteúdo que estava sendo trabalhado, além de ceder parte das suas aulas. No primeiro momento a turma recebeu o tema da peça, como o conteúdo recente era *Escavidão*. Propusemos uma peça sobre a escavidão, indagamos às crianças a dar ideias sobre este tema, e com as ideias proposta criamos uma peça teatral com o conteúdo estudado, o título da peça foi "*Escavidão nunca mais*". Escrevemos a peça teatral na lousa para todos copiarem, após esse momento, perguntamos quem gostaria de participar, todos levantaram a mão e estavam eufóricos para participarem; colocamos as personagens na lousa e escolhemos, através de votação, cada personagem; a peça foi escrita de uma maneira que

todos pudessem participar em diferentes personagens. Usamos uma linguagem fácil para o nível. A Professora regente da sala nos cedeu tempo para ensaiar a turma, os ensaios aconteceram em dias alternados conforme a disponibilidade da professora. Para melhor exploração da proposta com o teatro, organizamos o espaço físico, retirando mesas e cadeiras da sala, tornamos o ambiente amplo e livre para os ensaios. Também demarcamos a área de atuação onde a experiência cênica ocorreu, a demarcação do espaço foi feita com fita crepe no chão. .Após alguns ensaios os alunos do 5º ano do Ensino fundamental apresentaram a peça teatral “*Escravidão nunca mais*” para toda a escola.

Com o objetivo de permitir aos educandos um espaço para realizar suas próprias ações, onde se tornaram protagonistas dos conteúdos estudados, contribuindo assim para a construção de sua identidade e autonomia.

Além de concretizarmos os conteúdos passados em sala de aula de forma lúdica e divertida, tornamos a aprendizagem mais eficaz e atingimos o público platéia, que absorveu conhecimento através da peça teatral e incentivamos o gosto pelo teatro. Como ressalta Ferreira:

Tem servido somente a ensinar às crianças espectadoras que ali estão para aprender algum conteúdo, alguma lição, e não para lhe proporcionar ou incentivar o gosto pelo prazer e pela aprendizagem que a experiência estética proporciona.(FERREIRA,2006,p.20)

É importante ressaltarmos que a ludicidade faz parte do processo de ensino-aprendizagem com o uso do teatro, pois mobiliza esquemas mentais, acionando e ativando as funções psico-neurológicas.

Resultado/discussão

A análise e discussão a que chegamos aqui por meio desta proposta de ensino é que quando utilizamos o teatro como ferramenta de ensino-aprendizagem aumentam as proximidades de socialização através das relações com o seu eu e tudo que o cerca, fortalecendo as relações interpessoais entre educadores e educandos.

Concluimos que ao usarmos o teatro como recurso pedagógico, este se tornou um grande aliado, favorecendo o desenvolvimento das crianças nos aspectos social, intelectual, afetivo e motor, tendo em vista que as manifestações naturais dos educandos e a cumplicidade entre eles se tornaram fatores relevantes para a sedimentação da nossa proposta.

Ressaltamos que apesar de todos os benefícios comprovados por nossa pesquisa ainda há uma dicotomia entre teoria e prática e que é necessário o empenho de toda a comunidade escolar para que haja uma mudança significativa, uma vez que os documentos oficiais não são suficientes para garantir uma educação de qualidade.

Considerações finais

Ao finalizarmos a presente pesquisa, que trouxe como foco principal estudarmos as teorias fundamentadas por diferentes teóricos que defendem a importância do teatro na vida das crianças e a realidade vivenciada no âmbito escolar. Após a análise das observações, entrevistas com professores, levantamentos bibliográficos, concluimos que apesar de todos os benefícios que o teatro traz nos desenvolvimentos dos educandos em todos seus aspectos, sejam estes cognitivos, motores e social, ainda assim é negligenciado dentro das escolas públicas, assim percebemos que o ensino é limitado à ideia de ensinar aquilo que é exigido para uma formação básica.

Ressaltamos que durante a pesquisa realizada observou-se que os educadores, em sua grande maioria, reconhecem que a utilização do teatro como fator preponderante para o aprendizado é pouco ou quase nunca utilizado, devido ao cumprimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais; muitos alegam que isso impede ou dificulta o uso do teatro como meio para o ensino/aprendizagem.

Em alguns casos os educadores defendem que o teatro deveria ser utilizado em contra turno devido à deficiência do ambiente escolar para a prática da arte como meio facilitador do conhecimento.

Sendo assim acreditamos que há necessidade de que todas as disciplinas se completem e, juntas ou cada uma no seu campo de atuação, desenvolvam projetos de teatro na escola afim de que o conhecimento se concretize.

Destacamos ainda que não existem respostas prontas, nem métodos infalíveis para que o processo de aquisição do conhecimento seja válido e significativo, no entanto, com esta experiência, evidenciamos que o teatro é uma estratégia que pode ser utilizada pelo professor sempre que este acredite ser aceitável.

Diante disso se torna necessário que se repense as metodologias de ensino e não se negligencie o uso do teatro nas salas de aulas, sendo esta uma grande ferramenta de aprendizagem que, aliada a uma metodologia consistente, é propulsora para um ensino de qualidade.

Por isso se torna imprescindível aos gestores escolares, professores e coordenadores, que são os principais responsáveis por construir ambientes de integração social e cultural e que têm o poder de promover a formação dos educandos, que revissem seus conceitos e busquem uma educação de qualidade promovendo assim o desenvolvimento pleno dos educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DHIEL, A.; TATIM, D. C.. **Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

TRALDI, M. C. e DIAS, R. **Monografia passo a passo**. Campinas: Alínea, 1998.

WAZLAWICK, R. S.. **Metodologia de Pesquisa para Ciência da Computação**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

LDB – LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

Teatro científico: uma ferramenta para o ensino da física/Hercules Gimenez-2013. fisica.ufmt.br/pgec/index.php/utilidades/...para.../58-hercules-gimenez

Referencial Curricular para o Ensino Fundamental de 9 anos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – Mato Grosso do Sul

LDB – LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

MIRANDA, Juliana Lourenço; ELIAS, Robson Cândido; FARIA, Rômulo Mendes; SILVA, Valquíria Lazara da; FELÍCIO, Wanély Aires de Sousa. **TEATRO E A ESCOLA: funções, importâncias e práticas**. Artigo publicado na Revista CEPPG – Nº 20 – 1/2009 – ISSN 1517-8471 – Páginas 172 à 181.

Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. (p.58).

AAKER, David Austin. **Criando e administrando marcas de sucesso**. São Paulo: Futura, 1996.

ALVES, Maria Leila. **O papel equalizador do regime de colaboração estado-município na política de alfabetização**. 1990. 283 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Campinas, Campinas, 1990. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/cibec/bbe-online/>>. Acesso em: 28 set. 2001.

.CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de (Org.). **Construindo o saber: metodologia científica, fundamentos e técnicas**. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 1995. 175 p.

CURITIBA. Secretaria da Justiça. **Relatório de atividades**. Curitiba, 2004.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MAINGUENEAU, Dominique. **Elementos de linguística para o texto literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. São Paulo: Stiliano, 1998.

REIS, José Luís. **O marketing personalizado e as tecnologias de informação**. Lisboa: Centro Atlântico, 2000.

ARTE SUBALTERNA E POLITICA FRONTEIRIÇA

Daniela Corrêa Nachif/Mestranda
Orientador Dr. Edgar Nolasco
UFMS -NECC

RESUMO

Este artigo visa, por meio de uma opção descolonial (MIGNOLO, 2008), contar as histórias locais da fronteira sul, desobedecendo a epistemologia hegemônica imposta pelo moderno projeto colonial. Assentada nos postulados da crítica biográfica pós-colonial (NOLASCO, 2013) faço uma leitura outra das telas da fase “Mitos e cores” do pintor e escultor Ameríndio Ilton Silva, produzida na década de 1970. Uma prática descolonial vista como uma desobediência epistêmica que emerge da exterioridade do sistema colonial moderno. Baseada na epistemologia fronteiriça e no momento político, estabeleço uma relação entre a produção artística do sujeito indígena, considerado subalterno, e a teorização bárbara (MIGNOLO, 2003) a partir dos conceitos de *lócus* e de *bios*.

Palavras-chave: Crítica biográfica; Pós-colonial; Ilton Silva; Descolonial.

Para o saber acadêmico, o subalterno é similar à categoria do Real para Lacan, aquele que resiste à simbolização de maneira absoluta, uma lacuna no-saber que subverte ou derrota a presunção de conhecê-lo. Ou seja, para esse saber, o subalterno não passa de o impossível, ou aquele que não existe.

NOLASCO. BabeLocal, p.53.

Na periferia¹ latino americana os sujeitos, em sua maioria, são invisibilizados, atravessados que estão pela condição de subalternidade inerentes à situação de atravessamento de quem reside nas zonas de fronteira, mais especificamente na fronteira-sul. Sujeitos fragmentados em duas ou mais nacionalidades, híbridos que resistem em manter vivas suas culturas, tradições e modos de vida, ao mesmo tempo em que partilham com os “outros” seus costumes e o mesmo *lócus*.

Situada na periferia da periferia, a fronteira-sul, em se tratando de produzir conhecimento, usa como estratégia descolonial: a imitação e a paródia. A periferia é um espaço subalterno de línguas e culturas, tudo mais que é produzido por classes sociais e comunidades consideradas inferiores, uma vez que habita a

¹ O conceito de periferia não será orientado em caráter estritamente geográfico, mas sim ao sentido empregado pelas teorias pós-coloniais.

periferia, está automaticamente ocupando um lugar subalterno: “O sentido de periférico é análogo ao sentido de subalterno. O termo se refere a ‘culturas’ e línguas e não apenas a classes sociais e comunidades, isto é, tudo que se situa num espaço relacional será colocado ‘numa posição inferior’” (MIGNOLO, 2003).

Ao longo do meu texto, e ao longo da minha pesquisa, se repetem as desigualdades, a periferia, o subalterno, a inferioridade das comunidades indígenas, o estado, os que aqui chegaram, culturas que perpetuam a vida da forma como sempre parece ter sido.

Sinto como se escrevesse em forma de espiral, que por vezes afunila onde aparece um ponto em comum a todos os elementos que venho utilizando para embasar minha pesquisa. Mas isso acontece apenas com determinados conceitos, pois essa espiral a que me refiro cresce e engole todo um continente, já que eu daqui da fronteira a girar em torno de um objeto, dentro de um estado invisibilizado, falo de uma universidade fora do eixo.

No lócus fronteiro “a diferença colonial aqui sobrevive com toda a sua força e está sendo rearticulada nas novas formas globais da colonialidade do poder” (MIGNOLO, 2003). Onde faltam investimentos, políticas públicas inclusivas e ainda hoje os indígenas não tiveram suas terras demarcadas, e considerados inferiores e improdutivos estão, desde a colonização em uma posição subalterna que só se faz reforçar com a condição de exclusão na qual se encontram.

Entre os países que compreendem a fronteira-sul (Brasil, Bolívia e Paraguai), existe uma ponte metafórica que para alguns olhares essa ponte é ainda invisível. Não estou me referindo a uma ponte concreta, lembrando que a tríplice fronteira é seca. Essa ponte só pode ser vista por meio de um olhar outro, é nessa medida que os discursos pós-coloniais estão assentados em uma série de práticas “[...] que desconstroem a narrativa colonial tal como foi escrita pelo colonizador, e tenta substituí-la por narrativas escritas do ponto de vista do colonizado” (SANTOS, 2008). Isto posto, quando por meio dos mitos do pintor indígena e suas cores me proponho a contar as histórias esquecidas desse lócus,

e o faço sabendo que essas histórias estão esperando ainda para serem contadas.

Na esteira da crítica biográfica, enquanto leio essas histórias descolonizo a mim mesma, meus conceitos e meus pré-conceitos em relação à fronteira, só então pude calcular o impacto do tempo vivido fora do estado, escavei minhas memórias, refiz passo a passo os caminhos e a estrada percorrida até o Mestrado.

Voltei-me para o passado como forma de entender e explicar a mim mesma, para tanto, me vali da teoria e crítica literária, da filosofia, da sociologia, da psicanálise, para refletir sobre as questões culturais locais. Essas perspectivas formam o caldo que me possibilita pensar, não apenas a questão artística, mas sobre o homem contemporâneo, o indígena, a academia e a subalternidade latina.

Na condição de pesquisadora, me submeto à experiência de questionar o *bios* da fronteira-sul, um mundo localizado na periferia da margem, quase invisível no extenso território nacional. Ao remexer no passado posso clarear o presente.

A literatura encontra-se olhando para o passado para se entender, amadurecer e progredir no presente. Assim faz a sociedade por meio da história. O indivíduo o faz por meio das memórias coletiva e individual. Ilton, através de sua produção artística, como nas palavras de Derrida, que considera o exercício de lembrar o tempo vivido buscando de certa forma um caminho de volta: “É dirigir-se a ele com um desejo compulsivo, repetitivo e nostálgico, um desejo irreprimível de retorno à origem, uma dor da pátria, uma saudade de casa, uma nostalgia do retorno ao lugar mais arcaico do começo absoluto” (DERRIDA, 2001).

Por meio das telas de Ilton Silva, que me acompanham desde a infância evocando memórias que me remetiam aos tempos em que a minha casa era a casa dos meus pais no lócus fronteiro. De todas essas telas, sempre nutri um carinho especial por uma tela pequena a qual eu trago comigo desde que parti

para São Paulo e que me acompanhou em todas as andanças. As cores do pintor me motivaram a iniciar o desarquivamento das histórias locais como forma de não deixá-las morrer. Em meio a esse desarquivar eu buscava por elementos que ligassem meu corpo à terra natal.



Figura 01: Mitos e Cores 01 (imagem que me acompanha)
Fonte: Acervo Pessoal

No processo de organizar um novo arquivo acerca do lócus e *bios* que partilho com Ilton e seus mitos, acessei o passado da minha família, e os acontecimentos circundam a construção do novo estado e a formulação de uma identidade homogênea em sintonia com a identidade nacional também em formação capitaneado pelos militares que detinham o poder depois do golpe de 1964. A narrativa étnica presente na fase “Mitos e Cores” não pretende substituir a narrativa institucional nem tão pouco assumir um caráter revisionista, mas, sim,

narrar os acontecimentos acionando uma lógica diferente da imposta pelo projeto colonial moderno.

Posteriormente a subalternização passou a ser empreendida de forma mais sutil, em lugar de armas e invasões marítimas, o processo se dá então sob a forma de um conhecimento que assumia uma postura hierárquica, acima de qualquer outra forma de pensamento situado fora das fronteiras do mundo moderno. Esses saberes e teorias migraram procurando casa que os receba, cômodos que sirvam, essas teorias viajaram para a fronteira-sul sem data pra partir. Uma sistematização funcionalista de ideias científicas e filosóficas que operam soterrando e reprimindo conteúdos históricos dos lugares subjugados.

Darcy Ribeiro reflete sobre esses lugares e saberes subjugados, em que o ocidentalismo se impôs como imaginário dominante, sendo ocidentalismo a face visível desse edifício e os saberes subalternos o lado sombrio da colonialidade do poder.

Do mesmo modo que a Europa levou várias técnicas e invenções aos povos presos em sua rede de dominação...*ela também os familiarizou com seu equipamento de conceitos, preconceitos e idiosincrasias, referentes simultaneamente à própria Europa e aos povos coloniais.* Os colonizados, privados de sua riqueza e do fruto de seu trabalho sob dominação colonial, sofreram, ademais, a degradação de assumir como sua a imagem que era um simples reflexo da cosmovisão europeia, que considerava os povos coloniais racialmente inferiores porque eram negros, ameríndios ou “mestizos”. Mesmo as camadas mais inteligentes dos povos não-europeus acostumaram-se a enxergar-se e a suas comunidades *como uma infra-humanidade, cujo destino era ocupar uma posição subalterna pelo simples fato de que a sua era inferior à população européia.* (RIBEIRO, 1968)

Isto posto, explicar o subalterno e pensar o social, o político, o econômico e o cultural, utilizando a perspectiva do ocidental/europeu branco, masculino, cristão e heterossexual, não só é inviável e ultrapassada dentro e fora da academia como também é destituída de credibilidade. Pois uma epistemologia que intencione desvendar o ser latino deve antes de tudo, reconhecer que este é: um indivíduo pensante, equipado com uma sabedoria particular capaz de elaborar as técnicas necessárias para o cuidado de si.

O conceito de “hermenêutica do sujeito” foi concebido por Sócrates, na Grécia. Ocupar-se de si, em certa medida, como afirma Foucault: é um privilégio,

é a marca de uma superioridade social, por oposição àqueles que devem se ocupar dos outros para servi-los ou ainda se ocupar de um ofício para poder viver (FOUCAULT,1997). No curso do Collège de France o filósofo francês discorre sobre essa prática à medida em que a vida vai se tornando mais complexa.

Considerando o que os filósofos vêm afirmando acerca do sujeito e da noção que este tem de si, justifico minha escolha pela vida e obra do pintor Ilton Silva considerando seu lugar de sujeito pensante, que utiliza uma perspectiva outra que não tem a pretensão de contar uma verdade diferente da que foi imposta pela narrativa ocidental. O artista colore suas telas e, ao mesmo tempo, abre as feridas coloniais, expondo seu lado sombrio.

Mesmo distante da universidade onde Foucault ministrou seus cursos e mais ainda da longínqua Grécia de Sócrates, os mitos que o artista marginal Ilton Silva reproduz em suas telas ocupam-se da transmissão da sabedoria e do conhecimento necessários para que os membros de sua comunidade pratiquem os cuidados de si de acordo com as técnicas desenvolvidas no interior de sua cultura.



Figura 02: Mitos e Cores 02
Fonte: SILVA.

Cada etnia possui uma cosmologia própria e mitos que explicam a criação do mundo e dão sentido à vida. Nos relatos de sua experiência de campo, o intelectual Darcy Ribeiro afirma que não existe um índio genérico, cuja língua, usos e costumes sejam comuns e compartilhados. Há índios e índios, mais diferentes que semelhantes.

O certo, porém, é que cada um das dezenas de grupos indígenas que conheci – meia dúzia deles profundamente – é totalmente diferente de todos os outros. Cada qual tem alguma coisa de muito singular a ensinar, tanto sobre ele mesmo, para entendê-lo, como sobre a natureza humana, para nos entendermos. (RIBEIRO, 2010)

Em sua experiência de campo Darcy Ribeiro chegou a passar extensos períodos vivendo entre os Kadiwéu e os Guarani na região centro-oeste. Segundo o antropólogo: mitos, costumes e técnicas se incorporavam às novas gerações sem perder sua singularidade e genuinidade.

Foucault reconhece o cuidado de si, não somente como um princípio, mas uma prática constante. Para os povos nativos esse cuidado se revela na vontade de beleza empregada no tecer da rede ou no trançar dos cestos, cada sujeito deixa sua marca, uma assinatura que revela seu fazedor.

A produção artística que emerge da fronteira é vista e analisada sob as mesmas lentes ocidentais, brancas e cristãs. Carregada de intenção crítica, as telas de Ilton remetem à ideia de resistência que é marca do povo indígena. Ilton era aceito como pintor e artista, não como representante de uma gente que era considerada menos e que não possuía valor.



Figura 04: Bugres de Conceição
Fonte: CONCEIÇÃO DOS BUGRES

Isto posto, na academia, os estudos pós-coloniais abrem uma nova possibilidade de reflexão a partir desses novos loci de enunciação. Mesmo por que o problema do indígena não pode ser compreendido fora dos quadros da sociedade brasileira, uma vez que só existe onde e quando índios e não índios entram em contato. A distância entre a academia e os saberes nativos é parte da herança colonial. Mignolo aponta a complementariedade dos saberes como uma possibilidade de ultrapassar a colonialidade.

Minha preocupação é enfatizar a ideia de que “o discurso colonial e pós-colonial” não é apenas um novo campo de estudo ou uma mina de ouro para extração de novas riquezas, mas condição para a possibilidade de se construírem novos *loci* de enunciação e para a reflexão de que o “conhecimento e compreensão” acadêmicos devem ser complementados pelo “aprender com” aqueles que vivem e refletem a partir de legados coloniais e pós-coloniais (...) (MIGNOLO, 2003)

Nesse sentido, utilizo as telas da fase “Mitos e cores”, como forma de subverter e romper as barreiras impostas pelo moderno sistema colonial. Por meio de cores e matizes, Ilton rompe com o lugar reservado ao Indígena, o lugar de subalterno, de excluído. Suas obras atravessam fronteiras que seu povo nunca pode cruzar, as cores e mitos passam a ocupar paredes das casas e fazendas, erguidas em terra indígena. No passado os nativos circulavam livres por estas terras, no presente não podem sequer pisá-las.



Figura 05: Mitos e Cores 04.
Fonte: SILVA.

Ao desarmar essas lembranças, acordo e provooco fantasmas, questiono acontecimentos guardados na memória, empoeirados e encobertos pela terra vermelha, essa mesma terra que ainda hoje é manchada pelo sangue derramado dos indígenas. A fronteira não é mais a mesma de quando eu parti, de quando Ilton iniciou a produção da fase “Mitos e cores”, eu não sou a mesma, ainda que essas histórias não tenham sido contadas, não estão totalmente esquecidas. O pintor repete e repete e repete seus mitos como forma de não deixar que se percam em meio à narrativa histórica que segue encobrendo histórias locais.



FIGURA 06: Mapa do Estado depois de sua divisão
Fonte: MAPA DA DIVISÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

O estado dividido, cortado ao meio, perde a chance de um recomeço, ou de simplesmente começar, mas opta por dar continuidade ao genocídio da natureza e das vidas que se encontravam no caminho do moderno projeto colonial. Mato Grosso do Sul abriu suas fronteiras e limites para abrigar forasteiros, e continuou a expulsar os seus mais antigos donos.

Ilton e eu partilhamos num certo sentido um desejo de memória. No meu caso o retorno ao lócus fronteiriço foi o que me permitiu acessar essas memórias, embaralhadas pelas lembranças que se misturam aos sentimentos de quando parti. As benzedeadas representadas nas telas de Ilton são a ponte que utilizo no presente para alcançar o passado, uma ponte metafórica, por meio desta mesma ponte o pintor acessa as lembranças de menino no Barbaquá, quando sua mãe ainda era viva e se ocupava dele, dos irmãos e de seus bugrinhos.

No estado, nosso lócus, marcado pelas memórias de ambos, que por caminhos distintos nos encontramos novamente no Mato Grosso do Sul. Escrevendo essas lembranças percebi que nenhuma delas é pura. A vivência dos anos que se seguiram contaminaram toda a existência prévia e resignificaram a minha trajetória, mudaram meu olhar, alteraram as cores dos mitos que Ilton

pintou. Hoje não vejo as mesmas cores de antes nas telas do artista, não consigo admirá-las de forma ingênua como antes, ao descolonizar meu olhar modificaram-se os mitos e alteraram-se as cores que nunca mais serão as mesmas.



Figura 07: Mitos e Cores 05.
Fonte: SILVA.

Rompi com as fronteiras estéticas que antes contaminadas por comparações e categorias me impediam de mergulhar em cada traço, em cada entalhe, e vislumbrar as marcas coloniais que não se limitam às telas, alcançam os corpos, as paisagens, toda a fronteira.

Para minha pesquisa, retornar é apenas um ponto de partida; o passado incompleto, a falsa sensação de controle, decido o que desarquivo, em qual compartimento por meio dos mitos e cores que guardei. Os mitos do outro, as telas que são minhas, mesmo sem que eu as tenha pintado, eu as colori com meu olhar, seu espectro é pra mim uma possibilidade de futuro a ser lido, escrito e desarquivado.

Na esteira de Bhabha no livro *O local da cultura* (1998) descortina-se o discurso colonial moderno, que só é lido nas entrelinhas, assim como a condição na qual se encontra o sujeito fronteiriço, subalterno e excluído, que deve ser mantido assim. As histórias que Ilton mantém vivas em suas telas desobedecem o discurso colonial:

É uma forma de discurso colonial que é proferido *interdicta*: um discurso na encruzilhada entre o que é conhecido e permitido e o que, embora conhecido, deve ser mantido oculto, um discurso proferido nas entrelinhas e, como tal, tanto contra as regras quanto dentro delas. (BHABHA, 1998)

Desarquivar a produção artística do artista de origem indígena, durante a Ditadura Militar na fronteira Sul, periferia da periferia, em relação ao Brasil e em relação à América Latina incluído num mundo cujas distâncias se estreitaram como reflexos da globalização, o recém criado estado cresceu enquanto a população indígena diminuía. Para se desenvolver foi preciso enterrar aldeias inteiras, silenciar histórias e fechar as fronteiras. Em meio a esse processo procuro atentamente não me perder em meio às miradas coloniais que turvam o olhar dos que pretendem descolonizar a fronteira. Pois acredito que descolonizar é resistir!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de LimaReis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo: uma impressão freudiana**. Trad. de Cláudia deMoraes Rego. Rio de Janeiro: RelumeDuramá, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Colleege de France**. Tradução de AndréaDaherr. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/ Projetos globais: colonialidade do saber, saberes subalternose pensamento liminar**. Trad. de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: EditoraUFMG, 2003.

NOLASCO, Edgar César. **Perto do coração selbaje da crítica fronteiriza**. SãoCarlos: Pedro & João. Editores, 2013.

RIBEIRO, Darcy. **Meus índios, minha gente**. Brasília: Ed, UNB, 2010.

SANTOS, Paulo Sérgio Nolasco dos. **Fronteiras do local: roteiro para uma leitura críticado regional sul-mato-grossense**. Campo Grande: Editora UFMS, 2008.

SILVA, Ilton. Tela 01. Disponível

Em<http://www.pantanalnews.com.br/contents.php?CID=3382>. Acesso em 10 de Setembro de 2015.

_____. **Mitos e cores** 01. Disponível

Emhttp://adrianaferreirapedroso.blogspot.com.br/2015_05_01_archive.htm.

Acesso

em 10de setembro de 2015.

_____. **Mitos e cores** 02. Disponível

Em<http://www.moldari.com.br/site2/?portfolio=ilton-silva>. Acesso em 10 de setembro de2015.

A EDUCAÇÃO SENSÍVEL COMO PROPOSTA DE SENSIBILIZAÇÃO PARA FRUIÇÃO EM DANÇA CONTEMPORÂNEA

Autor: Douglas de Oliveira Caetano - Graduado
Orientadora: Gabriela Di Donato Salvador Santinho - Doutora
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
Eixo temático: Arte Educação
douglascaetano@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tece reflexões teóricas acerca das questões que envolvem as dificuldades de fruição de espectadores com a dança, especificamente com o gênero dança contemporânea. A dança contemporânea é um gênero de dança que tem ganhado cada vez mais espaço dentre as produções artísticas de dança. As questões que envolvem a fruição em dança contemporânea estão ligadas a fatores, como a história da educação em Arte, cujo tema nos embasaremos a partir de textos de Marcos Antonio Bessa-Oliveira. Há também uma dificuldade de se estabelecer claramente do que se trata o gênero dança contemporânea, e utilizando uma obra da autora Denise da Costa Oliveira Siqueira buscaremos o esclarecimento deste termo. Outro fato que implica nesta dificuldade é o modo como a modernidade tem proporcionado situações que afastam os sujeitos de sua sensibilidade, de sua relação sensível com o mundo a sua volta, relevando sempre o pensamento racional a respeito de tudo e deixando de lado as questões que atravessam a nossa inteligência sensível; inteligência esta intrinsecamente ligada à fruição da Arte. Para essas discussões utilizaremos as reflexões do autor João Francisco DuArte Junior. Esclarecido o entendimento do que é dança contemporânea, identificando as questões que envolvem as dificuldades de sua fruição, propomos reflexões que apontam para possibilidades de pensamentos e/ações que proporcionam uma possível melhora na relação entre a dança contemporânea e seus espectadores, a partir da sensibilização para mesma, pensando como o papel do educador em dança pode ser fundamental nesta relação.

Palavras chave: dança contemporânea; educação sensível; fruição em Arte.

Introdução

Durante a minha graduação em Artes Cênicas e Dança, uma questão sempre me incomodou: a dificuldade que as pessoas têm em lidar com o entendimento do que é a dança contemporânea, não só a dificuldade de entender do que se trata este gênero de dança, mas também a dificuldade de apreciar este tipo de Arte, que parece não fazer sentido para muitos. A partir daí, passei a investigar quais as questões que envolviam estas dificuldades de fruição relacionadas à dança contemporânea.

O entendimento do que é dança, construído através da história, fez com que criássemos estigmas em cima das suas definições. O modo que o ensino de Arte tem sido realizado historicamente no Brasil, limitou a maneira com que nos relacionamos com ela, privilegiando apenas uma das várias áreas das Artes, as Artes visuais. E também a maneira com que os tempos modernos tem nos afastado de nossa sensibilidade, nos anestesiando perante a capacidade de sentir o mundo a nossa volta, faz com que ao lidarmos com Arte, nos encontremos com dificuldades em estabelecermos relações sensíveis com ela.

Esclarecendo estas questões e definindo mais claramente o que é dança contemporânea, busco aqui, a partir das propostas de educação sensível, reflexões que apontem para possíveis maneiras de sensibilização que o educador em dança pode se valer para melhoraras dificuldades dos alunos em lidar com este gênero.

1. O que é dança contemporânea?

Apesar de cada vez mais a dança contemporânea tornar-se um conceito de relevante abrangência no universo artístico, ainda existe grande dificuldade de se definir do que exatamente se trata este gênero da dança. O conceito de *liquidez*, criado pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2013) para definir a modernidade, nos ajuda a entender com mais clareza o lugar onde se encontram os pensamentos da dança contemporânea. Antes do que Bauman chama de *modernidade líquida*, vivíamos em um mundo de relações, ideias e conceitos que o autor chama de um tempo *sólido*, de conceitos e ideias claras, bem constituídas no sentido de não serem voláteis, ou mutáveis. Hoje, na *modernidade líquida*, as ideias, conceitos, pensamentos e relações fluem entre si o tempo todo, são incertas, inconstantes, têm a capacidade de adequar suas “formas” devido à sua *liquidez*, que está muito presente na maneira com que a dança contemporânea se comporta no fazer artístico. Para Bauman, ao pensarmos em cultura, um ser “*Univoro*”, é um indivíduo que consome cultura de maneira extremamente “seletiva”, se propondo a apenas consumir um único tipo de cultura, no caso, ao que sua condição política, social, ou financeira permite que tenha acesso ou a

que julga mais coerente. Já o indivíduo que Bauman chama de “*Onívoro*”, consome cultura de maneira diversificada, valendo-se culturalmente de tudo que lhe agrada e lhe é conveniente. Comportamento que se adequa muito bem à dança contemporânea, que se torna mais clara ao entendermos seu contexto histórico.

1.1 A História da Dança e a Dança Contemporânea

Antes de tratarmos especificamente da história da dança, vamos abordar um ponto fundamental a ser esclarecido: o que é dança? A definição do que é dança é importante para entendermos de que momento, de que tipo, e de qual dança estamos tratando aqui.

A dança é uma manifestação de ideias, pensamentos e costumes de um povo, codificados em seus corpos, a fim de expressar suas questões humanas. A literatura se comunica através das palavras, a pintura através das imagens, cores, e formas, a dança através do corpo em movimento. Denise da Costa Oliveira Siqueira em seu livro, “Corpo, Comunicação e Cultura: a dança contemporânea em cena” (2006) nos dá uma definição de dança que nos será de grande valia:

[...] pode-se afirmar que a dança é um sistema simbólico composto de gestos e movimentos culturalmente construídos e faz parte da vida das sociedades desde os tempos arcaicos. Tal sistema pode expressar mensagens que contêm os mais variados objetivos e preocupações: do artístico e estético ao religioso ou militar. (SIQUEIRA, 2006, p.93)

A dança pode ser encontrada nos mais diversos tipos de manifestações: religiosas, ritualísticas, festivas, culturais e artísticas. Aqui estamos tratando da dança no âmbito das Artes cênicas, ou seja, a dança que é sistematizada, organizada e trabalhada para ser apresentada em cena, elaborada com princípios e fins artísticos.

A dança está intrinsecamente ligada a seu contexto histórico, e este tem influência direta na forma em que é realizada. Vamos a um breve histórico sobre os “passos” da dança até os dias de hoje, sem nos atermos exatamente a datas e

a nomes da dança, pois o que nos interessa são os fatos que nos ajudarão na reflexão e no entendimento sobre a dança contemporânea.

Não se sabe ao certo em que momento a humanidade começou a dançar, assim “é difícil determinar um dia, quando, como e por que o homem dançou pela primeira vez. Há quem distinga nas figuras gravadas nas cavernas de Lascaux², pelo homem pré-histórico, figuras dançando.” (FARO, 2011, p.13).

Nos primórdios, a dança relacionava-se intrinsecamente com o homem e suas relações com o sagrado. Dançava-se aos céus, à terra, ao sol, à lua, às águas; a dança era um meio do homem se comunicar com o mundo à sua volta. Dançava-se aos deuses em forma de agradecimento e em forma de comemoração. O Homem sentia a necessidade de se expressar, de se conectar com as divindades e o meio que lhe cabia era através do corpo, “Assim se a arquitetura veio da necessidade de *morar*, a dança provavelmente, veio da necessidade de aplacar os deuses ou exprimir a alegria por algo de bom concedido pelo destino.” (FARO, 2011, p.13).

Com a chegada da Idade Média, a dança passou a ser alvo de repressão da igreja, o que causou uma pausa em seu desenvolvimento. A dança passou a ser caracterizada como profana pela igreja, já que até então, na antiguidade, a dança tinha ligação direta com o culto a diversos deuses, uma prática que o catolicismo jamais aceitou. Além disso, a igreja passou a coibir qualquer relação com a “carne”, e o que antes era uma ferramenta de adoração, passou a ser sinônimo de pecado.

A dança resistiu nos feudos, sendo praticada pelos camponeses, e, aos poucos, foi ganhando espaço dentro dos castelos, passando a ser praticada também pela nobreza. Este foi o primeiro passo para que a dança começasse a ser sistematizada, devido a necessidade de ser ensinada à nobreza. Essa sistematização levou a dança ao que conhecemos hoje como o ballet clássico.

² Nota minha. Lascaux é um complexo de cavernas localizado no sul da França, conhecido por suas pinturas rupestres. FONTE: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lascaux>

O ballet clássico deu seus primeiros passos no renascentismo, aproximadamente no século XIV, e basicamente foi efeito da sistematização e criação de passos para a dança, resultado da evolução das danças de corte. Isso fez com que a dança ganhasse características acadêmicas, possibilitando-a ser ensinada graças à sistematização de passos.

Em meados do século XX, passamos do ballet clássico à dança moderna. Um dos nomes de extrema importância, ao pensarmos em dança moderna, é o de Isadora Duncan, uma bailarina que se tornou uma agente crucial para a renovação do pensamento de dança neste momento, propondo rupturas do corpo do bailarino com a dança clássica. Duncan é um dos primeiros de diversos nomes que renovariam a ideia desta Arte do corpo.

O pensamento da dança moderna buscava deixar de lado questões postas pelo ballet clássico, voltando-se “ ao início básico da dança, liberada de artifícios como sapato de ponta, tutus, ou temas fantásticos.” (FARO, 2011, p. 141). Seus precursores passaram a se importar mais com a expressividade, apresentando novas propostas de movimentação, que permitiam maior liberdade de expressão, quebrando significativamente com a verticalidade do corpo encontrado até então na dança. Neste momento, os “fazedores” da dança passam a ter maior liberdade para criar suas técnicas e métodos próprios, que serviram de preparação a cada estilo de dança de cada coreógrafo, porém, ainda “Nessa preparação, há muito da própria dança acadêmica, deformada conforme os desejos e necessidades de cada um. ” (FARO, 2011, p.151).Esse pensamento encaminhou os passos da dança para os pensamentos e conceitos que hoje conceituam a dança contemporânea.

A palavra “contemporâneo” refere-se a: 1 – quem ou o que é do mesmo tempo, ou da mesma época, e, 2 – que ou o que é do tempo atual. É importante esclarecermos que dança na contemporaneidade diz respeito a algo diferente da dança contemporânea. Dança na contemporaneidade refere-se a danças dançadas nos dias atuais, qualquer dança ou outras manifestações artísticas que aconteçam nos dias de hoje, acontecem na contemporaneidade. Porém, nem

todas são “contemporâneas”, considerando o termo como uma característica definidora de uma maneira de se executar, pensar, e conceber uma obra de dança. Quando falarmos em dança contemporânea, é importante termos claro que estamos tratando de uma linguagem específica de dança, um modo de pensar e fazer esta Arte, que tem as suas características próprias.

Entendamos “técnica” como um procedimento para obtenção de um determinado resultado, no caso da dança, um procedimento que prepara o corpo do bailarino para executar os passos de um determinado tipo de dança com suas qualidades de movimento específicas. A dança contemporânea tem como técnica, a que o coreógrafo ou bailarino optar por usar para preparar seu corpo, normalmente a que julgam ser mais apropriada ao trabalho que será desenvolvido, ou a técnica, que no caso, um grupo, um bailarino ou um coreógrafo opta por ser a sua de trabalho em uma criação ou composição, ou seja, a dança contemporânea pode se valer de técnicas que não são propriamente de dança. Siqueira (2006), nos aponta esta possibilidade, como algo importante para entender a dança contemporânea:

[...] há coreógrafos de características distintas que realizam trabalhos corporais conhecidos como dança contemporânea, mas que poderiam ser classificados de forma diferente. Em comum, pode-se dizer que cada um produz obras que são frutos de redes de influências e contágios múltiplos. A diversidade é, pois, uma das marcas da dança contemporânea. (SIQUEIRA, 2006, p.107)

2. Os Fatores que Implicam na Fruição da Dança Contemporânea

A problematização que trazemos neste artigo é basicamente uma reflexão em busca de um esclarecimento para as dificuldades de se fruir a dança contemporânea. Normalmente entendemos fruir como usufruir, utilizar, desfrutar de algo a favor de si. Falando de Arte, a fruição toma significados um pouco mais profundos, no caso, o verbo tem o significado de gozar, desfrutar de uma obra, falamos em estabelecer relações individuais com esta, relações que possibilitam a reflexão, e/ou a sensação a partir de um espetáculo, pintura, escultura, e aqui, com a dança contemporânea. Neste tópico, discorreremos sobre fatores que

julgamos dificultar a fruição da dança contemporânea, que vão desde a história da Educação em Arte até reflexões sobre processos de criação em dança.

Quando pensamos em uma “obra de Arte”, logo imaginamos algo que nos enche os olhos com sua estética bela e sublime. A maneira com que a disciplina de Arte tem sido trabalhada nas escolas faz com que julguemos um objeto “Arte” através de características “superficiais”, que se encontram diretamente nas formas e estruturas dos objetos. Somos ensinados a apreciar obras que achamos bonitas, e assim as consideramos “Arte”. A partir do autor Marcos Antonio Bessa-Oliveira e seu livro “*Ensino de Artes X Estudos Culturais*” (2010), vamos a um breve panorama sobre como o ensino da Arte no Brasil pode influenciar na nossa relação com a mesma.

Historicamente, o “primeiro³” contato que tivemos com Arte no país, propriamente com seu ensino, foi com a chegada dos jesuítas em nossas terras. O ensino da Arte se dava através da Educação Jesuítica “Uma educação basicamente de cunho religioso e que promoveu, se assim podemos dizer, o apagamento de toda a cultura que existia aqui, principalmente a artística, de caráter místico, praticada pelos índios.” (BESSA – OLIVEIRA, 2010, p.49).

Depois, durante o período de 1889-1930 (período republicano) foi aprovado o estatuto da Escola Nacional de Belas Artes. Neste momento, Bessa-Oliveira (2010) lembra que com esta aprovação, o ensino da Arte na escola passa a ter maior importância para “educar” as crianças, que apreciavam obras artísticas de pintores europeus e americanos, afim de serem educadas segundo as perfeições de tais obras, e assim, ignorarem as práticas artísticas e culturais populares nativas.

No período da Escola Nova (1945-1964), buscava-se aproximar os estudantes de seu contexto sociocultural. Nesse período, há um grande aumento de “Escolinhas de Arte”, onde a principal proposta para as crianças, era

³ “Primeiro” considerando que a partir deste momento, a Arte passou a ser ensinada como um meio de “educação”.

proporcionar contato com diversos materiais que possibilitassem uma produção em Artes Visuais.

Chegamos então a um ensino com tendências tecnicistas, que tinha a proposta de preparar os alunos para o mercado tecnológico, em grande expansão na época (1960 – 1970). Nesse momento o ensino de Arte é totalmente focado na sua “funcionalidade”, voltando-se a desenhos geométricos, desenhos pedagógicos, entre outras técnicas que visavam a funcionalidade para produção de algo “útil”.

É somente em 1971 que a Arte se torna uma disciplina “como as outras” dentro da escola, que agora tinha oficialmente como componente curricular a Educação Artística.

Durante estágios e experiências como professor foi possível verificar, que o ensino de Arte na escola, ainda se dá de maneira técnica, copista, e cerceadora da expressividade individual dos alunos. O ensino de Arte se construiu de maneira a “educar” (no sentido direcionador da palavra) a visão dos alunos para um determinado tipo de Arte, que se limita a considerar relevantes obras que beiram a perfeição da forma, ou que se firmam mais por seu valor histórico, do que propriamente por sua proposta artística. Dessa maneira, o que se tem em sala de aula como ensino de Arte, se baseia sempre no olhar para “trás” na história da Arte, se estuda traços, conceitos, contextos, artistas, em “tempos” que já se foram, e a Arte contemporânea, acaba nunca sendo abordada, ficando vagamente no imaginário dos alunos, como aquilo que artistas “malucos” fazem.

Isso, a nosso ver, gera alguns problemas: primeiro, corrobora um ensino de Artes completamente formatado tradicionalmente; segundo, um ensino embasado, às vezes, apenas no material didático, que nem sempre é de boa qualidade, sempre traz a temática de História da Arte de forma mais tradicional cronologicamente falando: da Pré-história para cá! – Sem nunca chegar aqui de fato na contemporaneidade – e nunca contextualizando com o aluno do século XXI. Além de depender do interesse de pesquisar desses professores.” (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p.65)

É fato que as Artes Visuais sempre ocuparam um lugar de privilégio dentro do ensino da Arte. Uma breve busca sobre informações a respeito do ensino da Arte no Brasil deixa claro a negligência em relação às Artes Cênicas e à música dentro da escola, presentes somente em datas comemorativas, onde temos “dancinhas” e “teatrinhos” para deixar a festa mais “bonita”. A história da dança por exemplo, nunca foi abordada em sala de aula, aliás, a impressão que se tem é que nunca se teve ao menos conhecimento de que a dança também tem uma história. Não que o ensino da história da dança resolveria as questões do estranhamento à dança contemporânea, mas a presença da dança em sala de aula, na disciplina de Arte, ao menos já traria o entendimento da dança como uma linguagem artística.

A maneira que tem se dado ensino de Arte, não leva em consideração o aluno enquanto um sujeito, um indivíduo capaz de sentir e tirar conclusões a partir de sua subjetividade a respeito do mundo a sua volta, o que é fundamental para que se possa fruir a Arte contemporânea.

Outro fator que dificulta a fruição da dança contemporânea está ligado ao tempo dessensibilizador que vivemos, e a massificação da Arte. No mundo moderno (datado historicamente a partir do século XV), os saberes sensíveis, estéticos, e sensoriais, foram suprimidos pela razão, pela cientificidade, pela racionalidade que levou a humanidade a grandes progressos, porém a afastou de si mesma no que diz respeito à sua sensibilidade e capacidade de sentir o mundo em sua volta.

Vivemos em tempo de “instantaneidades”, a informação, a comida, os bens de consumo, as relações, a comunicação, tudo acontecendo de maneira extremamente rápida, massificada, o que tem nos tornado cada vez mais uma geração “*fast food*”, acostumada a lidar com tecnologias que tornam tudo simples e rápido, poupando ao máximo nossos esforços, o que vem “determinando o modo como percebemos o nosso corpo e a maneira de como com ele nos relacionamos.” (JUNIOR, 2000, p.65)

A ideia de instrumentalização do corpo é tão latente, que chegamos a acreditar que ele é um instrumento para apenas carregar a nossa cabeça. Na escola, por exemplo, durante todo o período escolar, os alunos permanecem sentados trabalhando a sua racionalidade excessivamente, aprendendo conteúdos que muitas vezes não fazem o mínimo sentido a eles enquanto indivíduos, dotados de ideias e sentimentos próprios. O corpo, além de ser de certa forma ignorado, é privado de qualquer tipo de expressão ou sensação.

É preciso permitir e possibilitar experiências corporais a estes alunos, pois um corpo que nunca estabeleceu relações diferentes consigo mesmo dificilmente vai conseguir estabelecer relações com um corpo que dança. Infelizmente “Sonhos, afetos, emoções, e sensibilidades, são impossíveis de serem mensurados e relatados como “progressos” no mundo prático [...]” (JUNIOR, 2010, p.29).

Outro fator que nos dessensibiliza em relação à Arte é o tipo de Arte que encontramos sendo produzida em massa. Quem produz este tipo de “Arte” está unicamente preocupado com a instantaneidade e lucros, são produções que entregam emoções e “reflexões” aos espectadores de maneira superficial, exigindo pouca inteligência sensível do espectador é “[...] necessário deter-nos um pouco na atual situação mundial das Artes, face não só a indústria cultural, com sua padronização e “pasteurização” dos objetos estéticos [...]” (JUNIOR, 2000, p.26). Quando os artistas propõem algo fora destes padrões oferecidos pela indústria, as pessoas estranham, e julgam como algo que não faz sentido, chato ou que nos faz pensar demais para entender. Infelizmente, a grande maioria é estimulada à não-reflexão, a não ver além do que está posto, permanecendo na superfície das obras, pois como vimos, historicamente, não tivemos uma educação em Arte que nos oferecesse instrumentos para fruir melhora Arte enquanto indivíduos, não fomos estimulados para isso.

2.1 As Atitudes Estéticas

Como vimos, a maneira com que estamos acostumados a lidar com a Arte, é uma relação totalmente unilateral. Esperamos o tempo todo que a obra nos conte algo, claro, definido, e perfeitamente compreensível. O que faz com que a Arte contemporânea pareça pertencer cada vez mais a uma elite de intelectuais e estudantes de Arte. Mas afinal, o que chamamos de Arte?

De acordo com Marcos Villela Pereira, professor Doutor em Filosofia e Educação, em seu artigo “Contribuições para Entender a Experiência Estética” (2012), a conceituação do que é Arte tem passado inúmeras vezes por debates ao longo dos anos, o que nos leva a constatar a impossibilidade de uma única definição de Arte, sem encontrarmos um conceito universal que respondesse tal pergunta.

A Arte na idade antiga era conceituada através de imitação da realidade e da beleza, tornando-se basicamente elemento de decoração. Durante o auge da modernidade clássica, a Arte havia se tornado um elemento sublime. E na contemporaneidade, que é a que nos diz respeito, a Arte se volta, por vezes, muito mais ao seu conceito na produção artística do que unicamente ao seu conteúdo expressivo e assim, “ultrapassou os limites da inteligibilidade”(Pereira, 2012, p.110).

A utilidade da Arte também teve seus deslocamentos na história, primeiro aproximando o homem à transcendência das divindades; podemos identificar também, em algumas civilizações, como fins decorativos; em outro aspecto temos a Arte com fins expressivos e comunicativos: “a obra de Arte pode *expressar*⁴ algo quando ela é a materialização ou a vivificação de uma ideia ou sentimento que apela ao seu criador para alcançar a existência;” (Pereira, 2012, p.110). Sobre sua utilidade na contemporaneidade Pereira (2012) diz que:

⁴ Grifo do autor

[...] “revelar a Arte e ocultar o artista é a finalidade da Arte” (Wilde, 2000:17)⁵. Com essa ideia ele inaugura a visão contemporânea da dimensão *conceitual* da Arte e proporciona a compreensão da experiência com a obra de Arte como uma experiência singular e subjetiva que pode bem ser individual ou coletiva, mas que definitivamente vai na direção da singularidade. *E a singularidade, nesse caso, tanto pode ser a do artista quanto a do crítico ou, ainda, do espectador*⁶. (Pereira, 2012, p110)

Chamamos de estética o estudo filosófico a respeito do belo, do fenômeno artístico sensível através da beleza. Durante o passar do tempo, assim como vimos a respeito da Arte, o conceito de que estética está diretamente ligado ao belo foi “deslocado de seus cânones” (Pereira, 2012, p.110). Em um primeiro momento o belo era sinônimo de realismo, depois passou a ser tomado como sublimação, já na atualidade, o belo passou a ser tomado como um valor subjetivo, nativo de uma experiência singular e individual com a obra.

Assim, se pensarmos na dança levando em conta o que vimos sobre a Arte e a estética na história e na contemporaneidade, pensando que estes conceitos atuais se empregam a todas as formas de Arte, podemos considerar o entendimento de que a dança, assim como a Arte e a estética (que não se desvencilham), passou historicamente por conceituações diferentes.

A dança contemporânea preocupa-se tanto com seu conceito quanto com seu conteúdo expressivo, assim, tem ultrapassado limites de inteligibilidade, do racionalismo. Isso nos permite estabelecer uma experiência subjetiva com a dança, nativa de uma experiência estética, a partir das individualidades do espectador. Considerando esta ideia, buscamos indícios de como as experiências estéticas, a partir de obras de dança contemporânea, podem se estabelecer com a platéia, levando em consideração as intenções que tem o artista da dança contemporânea com sua obra.

“Toda Arte é, ao mesmo tempo, superfície e símbolo. Os que buscam sob a superfície fazem-no por seu próprio risco. Os que procuram decifrar o símbolo correm também seu próprio risco. Na realidade, a Arte reflete o espectador e não a vida”(WILDE O., 2000, p.17, *apud* PEREIRA, 2012, p.111) ou seja, não se trata

⁵Wilde, O. (2000) p.17 *apud* Pereira (2012), p110 – Prefácio em o *Retrato de Dorian Grey (1891)*

⁶ Grifo meu

de buscarmos tentar decifrar uma obra de dança contemporânea como se esta tivesse essencial e fundamentalmente um conteúdo que a ser descoberto. Porém, de que forma o artista pode proceder, a fim de tornar possível a configuração do que Pereira (2012) chama de um “acontecimento estético”, e assim levar o espectador além da superfície?

Tudo que está em nossa volta, pode nos proporcionar acontecimentos estéticos, porém, não é qualquer coisa que pode nos proporcionar acontecimentos estéticos com potencial *artístico* para atingir nossa sensibilidade. Assim, Pereira (2012) nos dá meios para a configuração de um acontecimento e de uma experiência estética, a *atitude estética*. Ou seja, uma posição, uma postura provocativa em cena, que componha e configure nossa percepção.

O artista não premedita a percepção da platéia, porém, através de sua performance, dá indícios, indícios estes que estão por trás do seu discurso em cena, e serão provocações à sensibilidade do espectador. A atitude estética é uma atitude desinteressada, já que não tem intenção nenhuma de provocar no espectador alguma sensação ou sentimento específico, e muito menos trazer à tona seu *estofó*⁷, mas sim, a de, a partir da cena, despertar a subjetividade do indivíduo espectador.

Partindo destes princípios de estética levantados por Pereira (2012), nos perguntamos se são todos os artistas que se preocupam em ter atitudes estéticas. A atitude estética é o posicionamento do artista em cena, que configurará a nossa percepção perante às possibilidades do mundo apresentado pelo artista (sua *criação*). Espera-se que a elaboração de uma obra utilize ferramentas que moldem o material criativo proposto, de maneira a torná-lo *estofó*, para embasar a performance do artista, que então, nos provocará sensivelmente. É a montagem da obra, preocupada em ter atitudes estéticas, que Pereira diz que torna possível ao espectador, o ver, o ouvir, o sentir, e assim ter experiências estéticas.

⁷ Aquilo que preenche o artista, uma situação, uma sensação, um pensamento, uma ideia, que movem internamente o artista e a cena, o que os preenche durante a performance.

Por vezes, o artista dá vazão à sua criatividade, sem ter cuidado com a linguagem que empregará na mesma, e apoiando-se na espontaneidade, acaba por só realizar uma *catarse*⁸; não que isso seja o problema, mas sim a falta de linguagem empregada nestas emoções, ou seja, é necessário captar estas emoções e atribuir a elas linguagem, signos, transformá-las em atitudes estéticas, para que estas venham a se tornar material expressivo, e é este material bem manipulado, com atitudes estéticas, que proporcionará a experiência ao espectador, “A criação somente terá consistência se ancorada em uma matéria expressiva operada com rigor.”(Pereira, 2012, p115). Assim entendemos que também é importante que os espectadores tenham acesso a espetáculos de dança contemporânea de qualidade, que tenham a preocupação em manipular esse material expressivo com rigor.

3. Sensibilização Estética, uma Possibilidade para Fruir a Dança Contemporânea

Postas as questões que julgamos relevantes para a reflexão sobre a dificuldade de fruição da dança contemporânea, passamos a discorrer sobre o que acreditamos serem possibilidades de tornar a relação com a dança contemporânea menos complicada, possibilitando que sua fruição ocorra com mais propriedade.

O que nos interessa não é “educar o olhar” de alguém para a dança contemporânea, ou estabelecer um método para isso, mas sim, propostas de oferecer ferramentas ao indivíduo, para que ele possa estabelecer um diálogo com a dança contemporânea. A proposta de Duarte Junior, basicamente consiste em sugerir um pensamento de educação que não leve em consideração somente a pura racionalidade e cientificidade tão presente nos dias de hoje. É preciso trabalhar o sujeito em sua totalidade, tanto as suas habilidades racionais (cognitivas) quanto as suas habilidades sensíveis (afetivas).

⁸ Purgação de emoções motivadas por algo, exteriorização de sentimentos causados por algum fator, no caso de Aristóteles á tragédia.

. O professor que ensina dança, não deve pautar somente o ensino da dança em suas técnicas e movimentações corporais. É preciso que este profissional vá além com seus alunos, é necessário “despertar a visão” para os signos, para os dizeres do corpo. Não é suficiente ensinar os mecanismos da dança, é preciso também ensinar que estes mecanismos estão a favor da expressividade, a favor de um corpo que tem algo a dizer.

É preciso trabalhar o olhar, os sentidos, é necessário proporcionar inteligência ao corpo através de experiências sensíveis em sala de aula, coisas primárias e simples como despertar a atenção para a sensação que se tem nos pés ao pisar na grama, ou até molhar-se da cabeça aos pés, depois de ter experimentado pintar uma grande cartolina com o corpo. E quanto mais a Arte da dança for apreciada, mais o indivíduo encontrará familiaridades, conexões das obras com seu próprio sujeito. Propor, por exemplo, que os alunos apreciem o modo que outros colegas dançariam sentimentos do seu cotidiano, sem saber quais são estes sentimentos, sem dúvida seria um ótimo treino, que desenvolveria além de tudo, ferramentas para este sujeito estabelecer relações estéticas com o “o que” estes corpos que dançam lhe apresenta.

“Sem dúvida há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão.” (JUINIOR, 2000, p.14). A partir do momento que se proporciona inteligência ao corpo, o indivíduo estabelece relações com o corpo do outro que está em cena, a partir de sua própria vivência corporal, assim, este sujeito teria condições de erigir reflexões acerca de sua experiência como espectador da dança contemporânea.

É importante, também, propor que estes sujeitos reflitam sobre suas condições como sujeitos deste mundo contemporâneo, principalmente a respeito do que a massa tem consumido como Arte. Questões como, que Arte é esta? O que este tipo de Arte tem lhes proposto? As novelas, filmes hollywoodianos, músicas de má qualidade, e as apresentações de “dancinhas” e “teatrinhos” tão

presentes na escola, tem mais lhes anestesiado o pensamento crítico do que proposto possibilidades de experienciar a Arte. E assim proporcionar aos alunos apreciação de obras de dança contemporânea, e de certa maneira também de Arte em geral, que tenham propostas mais coerentes, no sentido de propor que os espectadores reflitam, sintam e fruam as obras:

Deste modo, se em boa medida a Arte contemporânea evidencia o empobrecimento da vida — especialmente no que toca ao seu anestesiamento —, sem embora questioná-lo e sem pretender suplantá-lo, essa missão deve caber ao educador que coloca seus alunos em contato com tais manifestações pretensamente estéticas. A ele compete, sem dúvida, despertar e aprimorar a sensibilidade dos educandos, munindo-se do necessário espírito crítico para lhes apontar o quanto certas “experimentações” mais lhes toldam a percepção e obnubilam seus sentidos do que lhes abrem novas maneiras de sentir a vida e o mundo ao redor. (JUNIOR, 2000, p.226)

A sensibilização estética para a dança contemporânea envolve ensinar dança ao sujeito, levando em consideração a totalidade da dança contemporânea como uma linguagem. E preciso despertar o olhar para a linguagem própria do corpo, é preciso despertar o corpo para a sua própria linguagem, como já foi dito, não é suficiente ensinar somente os passos sistematizados, ou determinada técnica que a dança contemporânea possa se valer, mas é necessário propor que o próprio sujeito se provoque corporalmente, que olhe de novo e procure o que há além, ou melhor, dentro do corpo que dança, pois assim, existirá a possibilidade do indivíduo fruir com muito mais propriedade da dança contemporânea. Sabemos que um indivíduo munido de experiências sensíveis tem ferramentas que lhe proporcionarão a leitura desta linguagem:

[...] existe uma educação primeira dos sentidos, um seu desenvolvimento a partir da vida cotidiana de todos nós, a qual pode se aprimorar e se refinar através de sua simbolização por meio dos signos estéticos que toda e qualquer forma de Arte nos provê. Sentidos aprimorados se reconhecem e se descobrem nos signos estéticos da Arte, os quais lhes facultam ainda um meio de expressão, um “alfabeto” com o qual se manifestar. Evidentemente trata-se aqui de um jogo circular, na medida em que os sentidos remetem à Arte e está, de volta, apela aos sentidos. (JUNIOR, 2000, P.220)

Concluindo, as questões que envolvem a fruição da dança contemporânea estão ligadas a diversos fatores e seria muita pretensão propor aqui um método que daria conta de abarcar e trabalhar todas as questões necessárias para viabilizar a fruição deste gênero de maneira mais efetiva. Assim, nos

preocupamos em apenas apontar caminhos para isto, e principalmente em identificar os fatores que causam esta dificuldade.

Sem dúvida, desenvolver um trabalho em relação à Arte que irá propor pensamentos e ações totalmente diferentes das que se tem estabelecidas historicamente, levará tempo, e será um trabalho minucioso que exigirá a abordagem de diversas questões a respeito da dança contemporânea, dentro da sala de aula e da própria escola, que aos poucos irá deixar para trás o ensino tradicional de Arte que ainda está posto na grande maioria das escolas.

Ainda é preciso esclarecer muita coisa a respeito da dança contemporânea, já que suas possibilidades parecem ser infinitas, e o seu fazer e apreciar envolvem mecanismos complexos. Além disso, é necessário, acima de tudo, a formação de profissionais capacitados para lidar com este tipo de trabalho em dança, um professor formado também de maneira sensível, munido das mesmas ferramentas que pretende possibilitar aos alunos. Só assim passaremos a avançar em uma produção e apreciação de dança contemporânea que mova a todos, provocando, fazendo refletir, e acima de tudo, fazendo sentir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no Mundo Líquido Moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. Tradução: Carlos Alberto Medeiros.

BESSA – OLIVEIRA, Marcos Antonio. **Ensino das Artes X Estudos Culturais: para além dos muros da escola**. São Carlos: Pedro e João editores, 2010.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 234 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - Sp, 2000. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000211363>>. Acesso em: 08 nov. 2015.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **A Montanha e o Vídeo Game: escritos sobre educação**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

FARO, Antonio José. **Pequena História da Dança**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2001.

PEREIRA, Marcus Villela. **Contribuições para Entender a Experiência Estética.** Revista Lusófona de Educação, v. 20, n. 20, p. 109-121 (2012). disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/229>> acesso em: 02/12/2013 as 18h:35

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **Corpo Comunicação e Cultura: a dança contemporânea em cena.** Campinas - Sp: Autores Associados, 2006.

ANALISE DA OBRA CONDOMÍNIO DOS MONSTROS

Eleida da Silva Arce Adamiski⁹

eleidaarce@gmail.com

Universidade Estadual de Mato Grosso Do Sul – UEMS

Eixo Temático: Educação da Infância: Brincar e Criar nos Espaços
Institucionais.

Categoria: Comunicação Oral

RESUMO

Em razão da necessidade da realização, para a disciplina “Tópicos de Literatura Infantil”, de um trabalho final, cujo objetivo era analisar a configuração textual de um livro de literatura infantil, optou-se por analisar o livro “Condomínio dos Monstros”, publicado em 2010 e escrito por Alexandre de Castro Gomes com ilustrações de Cris Alhadef. O método de análise se baseia nas impressões textuais e imagéticas obtidas na leitura do livro. O trabalho foi organizado da seguinte ordem: primeiramente com as informações a respeito dos aspectos estruturais do livro, segundo com informações sobre o autor e a ilustradora, na sequência apresentou-se a importância das ilustrações no texto analisado e, ao final, fechando com a apresentação textual do enredo e os comentários conclusivos a cerca da obra. Todas as reflexões tiveram embasamento teórico apresentado à luz dos textos discutidos nas aulas da disciplina ministrada pelas professoras Dr^{as} Gabriela Salvador e Lucilene Soares da Costa.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Análise textual. Condomínio dos Monstros.

Introdução

A infância é um dos períodos da vida humana em que mais se demonstra curiosidade e interação com tudo à sua volta. O contato, em especial nesse período, com a leitura torna-se imprescindível e benéfico para ampliar sua capacidade de fantasiar e criar. Segundo Coelho (2000, p. 164), “[...] a literatura infantil ocupa um lugar específico no âmbito do gênero ficção, visto que ela se destina a um leitor especial, a seres em formação, a seres que estão passando pelo processo de aprendizagem inicial da vida [...]”. Ler é um ato de cidadania, pois um livro bem compreendido pode gerar transformações socioculturais nos indivíduos que o fazem.

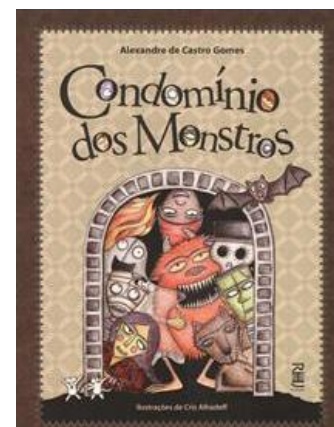
⁹Graduada em Artes Visuais –UFMS, Especialista em Arte na Educação Escolar – UNAES e Mídias na Educação – UFMS. Aluna especial do Mestrado Profissional em Educação - UEMS

A proposta deste trabalho é fazer uma reflexão sobre o livro *Condomínio dos Monstros* escrito por Alexandre de Castro Gomes e ilustrações de Cris Alhadef, à luz de teóricos como Jardim, Coelho e Massoni, revelando em algumas orientações para a devida análise do texto literário em questão.

Nesta linha, pretende-se apresentar análise do livro, partindo de sua estrutura física, as ilustrações, o texto narrativo, aliados a conceitos e reflexões sociais acerca da obra.

Aspectos Estruturais da Obra

Um livro é dividido em partes para facilitar a leitura; essas partes dizem respeito à sua condição física e, internamente, mais ao conteúdo. A parte externa do Livro *Condomínio dos Monstros*, impressa em papel Couchê laminado auto brilho com gramatura 180, conforme ficha técnica, está composta por capa, contracapa e orelhas direita e esquerda. Na parte superior da capa pode ser visto o nome do autor e o título da obra. Na parte inferior o nome da ilustradora. Ao centro da capa está ilustrado uma porta aberta revelando os monstros, personagens da trama. Ao lado esquerdo há os selos do PNBE 2012 e ao lado inferior direito a logomarca da editora que o publicou.



Na Contracapa (capa de trás do livro que também é chamada de quarta capa) há ao centro dois ratinhos circundados por caveiras e, logo abaixo, o código de barras com o ISBN - *International Standard Book Number*, que se refere ao Número Padrão Internacional de Livro, uma forma de identificar os livros e publicações não-periódicas.

As capas possuem duas orelhas, ou abas, que contêm os dados biográficos do autor e da ilustradora em uma e comentários da obra na outra. As orelhas são dobraduras que se excedem da capa ampliando-as para dentro, muitas vezes usam-se as orelhas também como marcador de página.

O livro em questão traz Folha de Rosto reproduzindo as informações contidas na capa, porém com nova ilustração, ainda que, preservando alguns monstros personagens. Os dados complementares da obra estão presentes na ficha catalográfica, no verso da Folha de Rosto, contendo títulos da série e número do volume; título original da obra; copyright; relação de colaboradores; relação de edições e reimpressões anteriores, com os respectivos editores e datas; nome e endereço da editora. Na página seguinte encontra-se a dedicatória.

A obra em análise, publicada em 2010 pela Editora RHJ, possui 24 páginas, foi escrito por Alexandre de Castro Gomes e ilustrado por Cris Alhadeff, esposa do autor. A dupla produziu vários livros: *Condomínio dos Monstros*, *Festa do Calendário*, *Como pode um pinguim no Polo Norte?* *O Porteiro do Condomínio dos Monstros*, *Aniversário no Cemitério*, *Robóticos* e outros como o autor declarou à Revista Crescer¹⁰ em 2015.

A experiência é muito intensa. Para a Cris fica um tantinho mais complicado, porque interfiro no processo da criação da ilustração. Ela também interfere na criação do texto, mas é mais fácil alterar frases de um original pronto do que ilustrações. [...] A parceria nos dá certa vantagem. Acompanhamos todo o processo de gestação do livro, desde as ultrassonografias até o nascimento... Às vezes criamos o projeto gráfico também. Conhecer todas as etapas do processo ajuda a evitar erros e a poupar tempo. Sei que é clichê dizer isso, mas o livro de fato é um filho de papel. Feito com amor e noites em claro. (GOMES, 2015)

O livro foi escrito com narrativa em Prosa, que caracteriza-se pelo texto no estilo natural, sem rima ou ritmo, composto por parágrafos. A prosa é o estilo mais utilizado na linguagem do cotidiano para expressar o pensamento racional porque a linguagem predominantemente está no discurso analítico, objetivo, real e pouco ambíguo, em resumo, um texto corrido.

De acordo com esse quadro classificatório, a literatura infantil pertence, pois, ao gênero ficção, o qual abrange toda e qualquer prosa narrativa literária (linguagem artística, construída pelo pensamento criador, lógico-poético), cujo objetivo maior é exercitar o interesse do leitor pela pintura das paixões, dos costumes ou pela singularidade das aventuras. (COELHO, 2000, p.164)

¹⁰Crescer, disponível em <<http://revistacrescer.globo.com/Livros-para-uma-Cuca-Bacana/Entrevistas/noticia/2014/11/alexandre-castro-gomes-literatura-em-familia.html>> Acesso 06 maio 2016.

No livro analisado a construção textual foi organizada com narração, onde não se identifica quem conta a história, acrescida de diálogos entre os personagens e presença de inúmeras onomatopeias.

As Ilustrações

As ilustrações dos livros infantis servem para instigar a curiosidade e incentivar a criança à leitura. De acordo com a definição da Associação de Designers gráficos: “Uma imagem é considerada ilustração quando seu objetivo é corroborar ou exemplificar o conteúdo de um texto de livro, jornal, revista ou qualquer outro tipo de publicação” apud Freitas (2006, p. 2). Neste texto, pretendemos atribuir à ilustração uma função ainda maior. Vemos que ela, além de exemplificar o conteúdo de um texto, pode ainda, substituir, ampliar, adicionar informações ou até mesmo criar no leitor novas possibilidades de leitura do texto verbal, como afirma Lins “O texto escrito conta uma história recheada de imagens nas linhas e nas entrelinhas. A imagem complementa e enriquece esta história, a ponto de cada parte de uma imagem poder gerar diversas histórias” (LINS, 2003, p. 31).

É a partir desta concepção que desenvolvemos esta discussão, acreditando e atribuindo à ilustração a capacidade de gerar diversas histórias, inclusive aquelas que não são evidenciadas pelo texto escrito.

Na história da ilustração não existe uma data que marca oficialmente seu início. Supostamente, tanto a ilustração como a escrita apareceram na pré-história, através das pinturas rupestres. As ilustrações documentais e os primeiros pergaminhos ilustrados surgiram no Egito. Mais tarde, a ilustração adquire função descritiva e objetiva, sendo utilizada pelas civilizações grega e romana nas áreas científicas, principalmente, na topografia, na medicina e na arquitetura. Atualmente, a ilustração adquiriu também uma função estética, principalmente, junto à literatura infantil, onde atribui um caráter lúdico, real, irreal, de sonhos e fantasias, mostrando que o livro literário ilustrado permite à criança um encontro com aquilo que só ela compreende.

Um fator que influencia diretamente nesta ascensão do livro infantil com ilustrações é que o mundo está dominado pelas imagens. O apelo visual invade as casas, os restaurantes, as escolas, enfim, o mundo. O advento da modernidade trouxe também o domínio da linguagem visual. A televisão, a internet e a propaganda impulsionam as pessoas para um mundo cada vez mais visual.

A imagem favorece a comunicação. O código visual é convencional e arbitrário, ou seja, adquire uma única significação que a sociedade convencionou. Logo, o uso do signo visual é uma forma prática de comunicação, sua homogeneidade facilita a interação. A linguagem verbal, ao contrário, pelas infinitas variedades de idiomas e pelos grandiosos campos semânticos, não pode ser utilizada de forma unilateral por todo o mundo. A linguagem visual, ao contrário, pode ser utilizada por pessoas de todo o universo, de diferentes idiomas, pois sua arbitrariedade é universal.

Como já ressaltado, as ilustrações são essenciais nos livros de literatura infantil, elas têm a função de chamar atenção das crianças para aspectos importantes da história, substituir um texto, ampliá-lo, adicionar a ele informações e questioná-lo, levando em consideração que a leitura de imagens vem antes da leitura do texto escrito, fortalecendo a compreensão do leitor iniciante. E estas estão intimamente ligadas com a idade do leitor, quanto menor é a criança a qual o livro destina-se, maior (em tamanho e quantidade) devem ser as ilustrações.

[...] para leitores em fase de alfabetização, o texto deve ser curto, o vocabulário acessível e a ilustração, facilitadora da compreensão da história. [...] ela estimula o raciocínio e a criatividade do leitor, por isso os desenhos devem sugerir mais do que já está expresso no enunciado verbal, evitando a mera descrição gráfica do texto. (JARDIM, 2000, p.76).

Por meio das ilustrações, a criança leitora pode imaginar os acontecimentos narrados e muitas vezes ir além do próprio texto escrito, imaginando sons, cheiros, sabores e emoções que muitas vezes não estão descritas no texto verbal.

Fica claro, na obra em análise, a contribuição das ilustrações para a história e, principalmente, para instigar a criatividade e imaginação do leitor. Na página 18, por exemplo, a imagem da bruxinha preparando seu caldeirão, induz o leitor a imaginar ou tentar adivinhar qual seria o possível acordo ou combinação feito entre os moradores do condomínio para resolver o problema do ronco excessivo da múmia.

As ilustrações devem fazer parte do discurso apresentado, levando em conta que sua presença é tão importante quanto o próprio texto escrito, dando ao ilustrador um destaque essencial, tal qual o do autor.

Massoni em seu artigo “Ilustrações em Livros Infantis: Alguns Apontamentos”¹¹ descreve algumas funções relevantes acerca das ilustrações em livros infantis. Entre elas destacam-se a função representativa e descritiva, que detalham as aparências e características físicas das personagens e ambiências do enredo. As funções Narrativa e Expressiva destacam transformações e ações vividas no texto, revelando sentimentos e valores das personagens representadas.

As ilustrações também têm as funções lúdica e conotativa, orientando o leitor para o prazer da leitura, podendo caracterizar-se pelo encantamento e influenciando o comportamento do leitor. Segundo a ilustradora¹² da obra em análise, C. Alhadeff (comunicado por e-mail em 13 de maio de 2016) todos os personagens foram desenhados com lápis de cor a pedido do autor Alexandre C. Gomes, que adora a técnica. Depois de todos prontos, fez algumas colagens digitais (ex.: parede da múmia), finalizando-as no computador.



¹¹MASSONI, Luis Fernando Hebert. **Revista do Centro de Artes da UDESC**. Nº 9 [Ago/2011 a Jul/2012] Disponível em <http://www.ceart.udesc.br/dapesquisa/files/9/02VISUAIS_Luis_Fernando_Herbert_Massoni.pdf> acesso 20 mai 2016.

¹²A ilustradora gentilmente respondeu um e-mail que perguntava sobre a técnica utilizada nos desenhos do livro analisado.

Percebe-se que os desenhos de Cris têm uma coloração alegre, porém com traços suaves e dinâmicos. Os desenhos ocupam a página inteira e fazem uma brincadeira cênica com o texto, enfatizando, não raras vezes, as onomatopéias.

As personagens são, em sua maioria, conhecidas do público, porém Cris as apresenta com uma nova roupagem, como o exemplo da bruxa que se veste com um vestido estampado de floral vermelho com fundo preto e cabelo roxo. A Múmia também apresenta um adorno no busto com motivos egípcios.

Ao longo das páginas, percebe-se o cuidado estético com cada personagem, as expressões faciais e, no caso específico das páginas 16 e 17, é nítida a expressão de cansaço dos monstros após um dia mal dormido, revelando detalhes não relatados no discurso textual, contribuindo com a história e justificando sua existência.

Massoni explica em seu artigo, que ao analisar as ilustrações do livro infantil, deve-se ter a preocupação de perceber características como coloração, dimensão das imagens, realismo, expressões das personagens e suas contribuições com o texto, além de reparar no possível fortalecimento de estereótipos e preconceitos.

Deve-se avaliar a presença de estereótipos e se tais imagens abrem espaços para generalizações e preconceitos.

[...] as ilustrações têm servido de veículo para o reforço de estereótipos e preconceitos. Personagens más são invariavelmente feias, enquanto fadas, príncipes, princesas e heróis apresentam sempre um ótimo aspecto. A avó é geralmente representada por uma velhinha de cabelos brancos e coque, tricotando em uma cadeira de balanço, e o avô, por um velho gordo, de óculos na ponta do nariz, chinelos e com uma aparência bonachona. Mesmo em livros que contam histórias atuais, a mãe aparece de avental e espanador na mão; o pai, segurando uma pasta ou um jornal. A empregada, o marginal e o operário são quase sempre negros. (JARDIM, 2000, p. 76).

Em relação ao livro *Condomínio dos Monstros*, as ilustrações remetem às características dos personagens como se conhece, porém traz uma contemporaneidade às formas, livrando-os dos estereótipos construídos

anteriormente. Isso se relaciona também ao texto escrito, pois, onde poderia se imaginar monstros que, geralmente, transgridem todas as regras de convivência, reunindo-se em assembléia de moradores para resolver problemas de convívio social?

A Narrativa

A história trata de uma reunião de condomínio em um prédio que se encontra na Rua Mortinho da Silva, nº 13. Lá vivem a Múmia, a protagonista, e vários outros monstros apavorantes, moradores de um edifício repleto de confusões, brigas e muita magia.

Tudo começa por conta do barulho que impede um dos moradores, a Múmia, de dormir seu sono milenar... Então, em plena sexta-feira 13, ela convoca todos os condôminos para uma reunião no playground, exatamente à meia noite. A confusão estava armada, tradicionalmente as sextas-feiras 13 são dias dos monstros fazerem suas malvadezas.

São várias as crendices que cercam a mística da sexta feira 13, como explica o site Brasil Escola¹³,

Há muito tempo, certos dias ou épocas do ano são compreendidas como impregnadas de algum tipo de infortúnio ou má sorte. Atualmente, o encontro do dia 13 com a sexta-feira é repleto de lendas e crendices que deixam os mais supersticiosos de cabelo em pé. Como se não bastasse isso, o cinema norte-americano tratou de immortalizar esta data com uma sequência de filmes de terror protagonizada por Jason Voorhees, um serial killer que ataca nessa mesma data.

Depois de muita briga e várias reuniões os monstros do Condomínio conseguem se organizar para garantir o sono de mil anos da Múmia sem perder a noite mais esperada por todos eles. Por isso, todos, exceto a Múmia, saem do prédio para fazer suas travessuras e assustar muitas pessoas. Assim, a Múmia poderia dormir, pois ela tinha o sono pesado, se conseguisse adormecer em silêncio, depois seria mais difícil acordá-la.

¹³SOUSA, Rainer Gonçalves. "Sexta-feira 13"; *Brasil Escola*. Disponível em<<http://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/sextafeira-13.htm>>. Acesso em 10 de maio de 2016.

A palavra "múmia" foi usada inicialmente pelos primeiros viajantes árabes que visitaram o Egito. Ao verem os corpos cobertos de resina preta, os estrangeiros deduziram que se tratava de betume, um componente do piche, e deram para os cadáveres o nome de *mumiya*, palavra árabe que significa betume.¹⁴

Entretanto, surge outro problema: A Múmia ronca e muito alto!

Os monstros retornaram ao condomínio quando o sol estava nascendo, porém não conseguiam dormir, pois o barulho que vinha do apartamento da Múmia era muito alto. Isso causou uma revolta geral, todos reclamavam usando os mesmos argumentos explanados na noite anterior. "O limite termina quando começa o do próximo".

Esta frase é um dito popular que envolve bom senso, ética e valores morais e, também, direitos e deveres assegurados no primeiro capítulo da Constituição Federal de 1988, a partir do artigo 5º, tratam dos direitos e deveres fundamentais do cidadão. É importante conhecê-los para saber seus direitos e, sobretudo, respeitar os dos outros.

Por tratarem-se de monstros as leis devem ou não serem aplicadas?

No texto não há menção em qual país passa-se a história, porém, supondo que este condomínio encontra-se em território brasileiro, deve-se sim ser aplicada de acordo com o artigo 42 da Lei Federal das Contravenções Penais (Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941). O texto versa que, qualquer cidadão brasileiro está sujeito à multa, ou reclusão de quinze dias a três meses, ao perturbar o sossego alheio com gritaria e algazarra, por exercer profissão incômoda ou ruidosa, abusar de instrumentos sonoros e provocar o barulho animal. A Múmia também poderia ter resolvido seu problema por vias judiciais, mas ela optou por uma conversa, que sempre é a saída mais fácil.

Os moradores do condomínio também poderiam formular denúncia de barulho excessivo em qualquer delegacia de polícia, desde que acompanhada

¹⁴NETTO, Ismael Sá. "O fascínio do Antigo Egito"; Disponível em <<http://www.fascinioegito.sh06.com/mumiaoque.htm>>. Acesso em 16 de maio de 2016.

de um boletim de ocorrência. Caso o procedimento não produza efeito, é possível apelar para o Ministério Público.

Era óbvio que a Múmia havia transgredido o limite imposto de respeitar o direito do outro, afinal agora era a vez dos monstros descasarem e não estavam conseguindo devido o ronco insuportavelmente alto. Então o Drácula liderou o grupo que discutiu novamente o problema na noite seguinte.

_Calma, calma... – pediu o Drácula, [...] O acordo com a Múmia foi que ela nos deixasse em paz se fizéssemos silêncio, não é? Nossa parte foi feita. Já que ela não respeitou o combinado, podemos tomar nossas providências. (GOMES, 2010, p.17)

Os monstros concordaram com o Drácula, no entanto, para medidas mais efetivas e monstruosamente eficazes, resolveram apelar para as magias da Bruxa. Voluntários se dividiram em dois grupos, o primeiro foi providenciar os ingredientes necessários enquanto a Bruxa foi arrumar a cozinha. Ao cair da noite, o Drácula e o Frankenstein invadiram o apartamento da Múmia e pegaram seu sarcófago.

Observa-se nesta fase da trama uma clara transgressão aos direitos individuais do Art. 5º da Constituição Federal, que versa no parágrafo XI: “A casa é asilo inviolável do indivíduo, ninguém nela podendo penetrar sem consentimento do morador, salvo em caso de flagrante delito ou desastre, ou para prestar socorro, ou, durante o dia, por determinação judicial.” Ou seja, a ninguém é permitido entrar na casa de outra pessoa sem consentimento, a não ser durante o dia por mandado judicial, para prestar socorro ou por cometimento de crime. Mas, aceitamos aqui que haja uma necessidade clara de prestação de socorro – coletivo, dos demais moradores, inegavelmente.

A Bruxa reuniu os mais diversos ingredientes, gosma de camarão, pelo de ouvido e caspa de mosca. Conforme descrição da receita:

_Aqui no caldeirão, entre gosma de camarão. Se tiver bem cozido, entra pelo de ouvido. Para a mistura ficar tosca, entra caspa de mosca. Salamaleque! Vai embora moleque! – a Bruxa mergulhou uma concha no caldeirão e derramou o líquido em cima do sarcófago. – Dou um grito e te mando pro Egito! – O sarcófago sumiu em uma nuvem de fumaça. (GOMES, 2010, p.22)

A palavra sarcófago vem do grego *sarkophágos* e significa que come carne. Recipiente de pedra seja ela calcário, granito, basalto, etc., que em sua maioria abrigavam os caixões ou urnas funerárias em seu interior. Como a Múmia tratava-se de um cadáver mumificado, ela dormia dentro de um sarcófago.

A Múmia desapareceu em uma cortina de fumaça. Pronto, o plano foi um sucesso! Os problemas do condomínio foram resolvidos e os monstros fizeram uma festa no playground, com bebidas estranhas e quitutes esquisitos. A história termina com a ilustração de uma placa informando a existência de um apartamento para alugar na entrada do prédio. Um monstro, que mais parece uma minhoca gigante, aproxima-se em um disco voador com uma expressão de interesse no imóvel.

Há nitidamente a intenção do autor na continuidade da história, provocando no leitor alguns questionamentos, que podem ser mediados por um adulto ou um professor, “Será que a melhor opção foi dar um sumiço no problema? A Múmia quando detectou um problema optou pelo diálogo com os demais moradores. Por que os demais monstros não optaram por conversar com a múmia também? Qual seria a forma de resolver a situação de uma maneira mais racional e humana? Será que o novo morador não causará problemas maiores que o simples ronco da Múmia?” Estes e outros questionamentos devem ser instigados aos leitores para aguçar a imaginação e a criatividade, e esta abertura a reflexão é dada pelo próprio autor da obra, ao deixar essa possibilidade de continuidade.

A Leitura e Sua Função

A leitura serve ao propósito de levar o indivíduo a descobrir novos mundos, a interpretar a escrita de forma sistematizada e conclusa. A leitura é essencial para a inserção do ser humano na sociedade, o incentivo à leitura começa muito cedo na infância, onde a criança começa a descobrir o mundo da imaginação e descobertas. O indivíduo que não busca por compreender a escrita, se fecha e se torna prisioneiro em si. Entretanto, a leitura é libertadora, a partir do momento que a mesma passa a ser realizada de maneira reflexiva.

Bamberger (2002, p. 32) explica que “A leitura impulsiona o uso e o treino de aptidões intelectuais e espirituais, como fantasia, o pensamento, à vontade, a simpatia, a capacidade de identificar etc.”. Difere, naturalmente, a situação de interpretação temporária, ou seja, de identificação das letras sem assimilação. Vale destacar que o indivíduo tem habilidade de abrir janelas imaginárias, para um contato com o mundo. Sua função formal é de levar, ou receber informações, porém, vai além da imposição científica.

É preciso entender que a função da leitura está no ser humano como o mesmo está para a leitura, ou seja, existe todo um processo de leitura da vida no mundo e do mundo na vida. Segundo Foucambert (1994, p. 30),

Ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça de outro, para compreender melhor o que se passa na nossa. Essa atitude, no entanto, implica a possibilidade de distanciar-se do fato, para ter dele uma visão de cima, evidenciando um aumento do 5 poder sobre o mundo e sobre si por meio desse esforço teórico. Ao mesmo tempo, implica o sentimento de pertencer a uma comunidade de preocupações que, mais que um destinatário, nos faz textos, seja um manual de instruções, seja um romance, um texto teórico ou um poema.

Por se tratar aqui de uma discussão teórica da importância da leitura na Infância, podemos nos afastar da questão da relação com a formalidade dos textos literários. Mas, precisamente nesse sentido, é importante a maneira pela qual todo o ânimo humano recebe o impacto de uma determinada relação com a descoberta de novos horizontes para com a própria natureza aventureira do Homem. Contudo, necessário de complemento para que a indicação da importância da desvinculação da leitura formal para a informalidade está na leitura pelo prazer em detrimento da leitura compulsória, ou obrigatória.

Não restam dúvidas quanto ao caráter e função da leitura formal. A reflexão sobre o ensino e estímulo da leitura no ambiente escolar é de extrema importância. O mundo contemporâneo com a escrita espalhada em todos os espaços é exemplo da importância do conhecimento. Silva (2003) destaca que a leitura faz parte de um processo contínuo que muda a vida do indivíduo, é um caminho onde o arrastara a libertação e a obter um escudo contra o processo de alienação.

O horizonte e perspectivas existem em conjunto e de certa forma não sofrem segregação. O hábito de leitura estimula a capacidade criadora, multiplica o vocabulário, simplifica a compreensão do que se lê, facilita a escrita, melhora a comunicação, amplia o conhecimento, acrescenta o senso crítico e ajuda na vida profissional. O contato com a leitura deve começar desde a tenra idade quando as crianças estão mais flexíveis e com a curiosidade aguçada. Assim como diz Mello (2010) a criança desde o berçário pode ter uma relação com o objeto chamado livro, que são cheios de significado.

O Professor como Incentivador da Leitura

O processo de leitura muitas das vezes se inicia em casa com pais leitores que dão exemplo aos seus filhos. No entanto, quando essa prática não tem início no seio familiar, é na escola que esse contato com os livros acontecerá, para ser mais preciso, ao ingressar na escola regular. Para aprender a ler e a escrever é preciso antes de tudo ser alfabetizado, processo este, que cabe diretamente à escola. A escola fica com a responsabilidade de incentivar, motivar o hábito de leitura, mostrar que o ato de ler é algo interessante. Segundo o PCN (1997, p.43) “[...] Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente”.

A criança começa a ser alfabetizada na escola, por meio das inserções das letras, também se inicia um processo de grande importância e incentivo ao hábito de ler, que a criança carregará para toda sua vida. Foucambert (1994, p.17). Afirma que “A escola é um momento da formação do leitor”. Pois, antes do ensino formal, a criança pode ter contato com a leitura na forma descompromissada, ou seja, manuseando livros e textos, o que pode ser aplicada à criança com a inserção de figuras.

Bamberger (2002, p.24) explica que “[...] Na idade pré-escolar e nos primeiros anos de escola, contar e ler história em voz alta e falar sobre livros de gravuras é importantíssimo para o desenvolvimento do vocabulário, e mais

importante ainda para a motivação da leitura”. O processo do ensino da leitura, por meio da formalidade escolar contribui com o conhecer, ajuda a formar indivíduos aptos a enfrentar a vida social.

É no ambiente escolar que o educando vai se apropriando do hábito de ler, através da contação de histórias, é importante que nesses primeiros anos o professor seja o mediador para que esse processo seja realizado. Ferreira (2001, p. 57) destaca que “Neste espaço que instaura a ação pedagógica do professor como alguém que promove situações capazes de revitalizar o desejo de ler”.

O propósito do ensino formal é compreendido como necessidade de organização das ideias e interpretação da escrita de forma ampla e aberta ao mundo. Paulo Freire (1982) explica que “[...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Neste propósito percebemos a importância da leitura na percepção de vida, na continuidade e extensão de mundo, além dos limites territoriais da comunidade em que vivemos.

A imaginação compreende boa parte da leitura, não só do conhecer das letras e a junção das mesmas que emerge e flui. Possível discursar que o homem, em nome de uma razão, lê em busca de informações que, muitas vezes, nem o próprio indivíduo tem consciência do que procura. Como pensador livre, a fonte em que se revigora sem cessar o conhecimento humano de mundo. O que não se pode permitir é a propagação da ideia de que somente a leitura vai fazer com que o aluno passe a ter prazer ao ler. É preciso despertar este sentimento no aluno, inicialmente na criança, utilizando assim estratégias que despertem o gosto pela leitura neste público que conseqüentemente se tornará leitor consciente da importância deste ato para sua vida acadêmica e enquanto cidadão, que exercerá suas funções em uma sociedade crítica e em constantes mudanças.

Algumas considerações são necessárias quanto à questão da leitura. No contexto, ponderamos a relevância da leitura na vida, numa perspectiva de futuro.

Explícito a importância de ler e saber interpretar e, para tanto, destacamos Solé (1998, p. 91), o qual diz que,

A situação de leitura mais motivadora também são as mais reais: isto é, aquelas em que a criança lê para se libertar, para sentir o prazer de ler quando se aproxima do cantinho de biblioteca ou recorre a ela. Ou aquelas em que, com um objeto claro – resolve uma dúvida, um problema ou adquirir a informação necessária para determinado projeto – aborda um texto e pode manejá-lo à vontade, sem a pressão de uma audiência.

Dentro da ética e integridade moral do professor, tem a responsabilidade social e o mesmo entra como motivador na busca incessante de promover condições do aluno aprender a conhecer a si e ao seu próximo, o seu meio e outros inseridos no mesmo mundo que o seu. Ao professor é atribuído, além da responsabilidade do ensino, o de conduzir o aluno à vontade de ler, ao hábito da leitura, ou seja, de ler por prazer. Ainda, o professor tem a necessidade de desenvolver mecanismos para que seus alunos consigam não só decodificar os escritos dos textos, mas principalmente que haja a compreensão da ideia transmitida pelo mesmo.

Considerações Finais

O incentivo à leitura, a construção do objeto conceitual ler se faz ao longo dos anos escolares e fora deles também, principalmente com a participação da família da criança. É notório que o incentivo deve ser compartilhado pela escola e pela família, pois ambos são cenários importantes neste contexto. O conhecimento de mundo também auxilia na leitura, bem como na escolha do estilo literário.

O conhecimento das habilidades referentes ao eixo da leitura é de suma importância para a aprendizagem. Assim, é na Educação Infantil que a criança passa a conhecer a leitura de maneira formal. Se o mesmo traz de casa o hábito de leitura se torna mais fácil, caso contrário é necessário todo um processo de conquista e de sedução em prol de uma leitura prazerosa, e que tenha sentido para a criança.

Esta fase do ensino exige muita ludicidade, pois a criança, em seu processo de desenvolvimento, se dispersa muito rápido. Para tanto, deve-se fazer

uso das estratégias corretas, e planejamentos adequados, para que o aprendizado torne-se uma tarefa cheia de brilho e de prazer para o aluno. Os autores abordados neste estudo mostram o quanto a leitura é importante para o dia a dia do ser humano, com as questões referentes à vida doméstica, tanto quanto as questões intelectuais e profissionais.

No livro supracitado, percebe-se que o texto de Alexandre de Castro Gomes é leve e aborda temas que podem gerar ricas discussões pedagógicas abordando temas sociais e comportamentais. Além, é claro, de provocar o simples e rico prazer da leitura.

As ilustrações de Cris são cheias de imaginação e detalhes não convencionais. Em tempos de histórias de vampiros nas páginas dos livros e nas telas do cinema, “*Condomínio dos Monstros*” chega com o intuito de aumentar o número das histórias contadas e prazerosas para todas as idades.

O livro fez parte do Programa Nacional de Biblioteca da Escola de 2012 e selecionado também para o programa Minha Biblioteca do estado de SP, distribuído para mais de 6 mil alunos no Estado de SP.

Esta análise buscou uma história rica, que deixa o leitor entusiasmado e visa contribuir para os estudos daqueles que buscam compreender as relações existentes entre literatura, a infância e a sociedade, sobretudo diante da fusão entre a realidade e a ficção em meio um enredo leve e agradável.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

COELHO, Nely Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

FERREIRA, Liliana Soares. **Produção de leitura na escola**. Ijuí: Unijuí; 2001.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, Neli Klix, ZIMMERMANN, Anelise. **A ilustração de livros infantis** – uma retrospectiva histórica. Da pesquisa – revista de investigação em artes, volume 2, nº. 2, ago/2006 - jul/2007.

GOMES, Alexandre de Castro. **Condomínio dos Monstros**. Belo Horizonte: RHJ. 2010.

JARDIM, Mara Ferreira. **Critérios para análise e seleção de textos de literatura infantil**. In: SARAIVA, Juracy Assman (Org.). *Literatura e Alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

MASSONI, Luis Fernando Hebert. **Revista do Centro de Artes da UDESC**. Nº 9 [Ago/2011 a Jul/2012] Disponível em <http://www.ceart.udesc.br/dapesquisa/files/9/02VISUAIS_Luis_Fernando_Herbert_Massoni.pdf> acesso 20 mai 2016.

MELLO, Ana Maria. **O Dia a dia das creches e pré-escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NETTO, Ismael Sá. **O fascínio do Antigo Egito**. Disponível em <<http://www.fascinioegito.sh06.com/mumiaoque.htm>>. Acesso em 16 de maio de 2016.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura na escola e na biblioteca**: 8. Ed. Campinas: Papyrus, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Rainer Gonçalves. **Sexta-feira 13**; *Brasil Escola*. Disponível em <<http://brasilescola.uol.com.br/curiosidades/sextafeira-13.htm>>. Acesso em 10 de maio de 2016.

VIDIGAL, Marina. **Alexandre de Castro Gomes: literatura em família**. Crescer, atualizada em 12/02/2015. Editora Globo S/A. Disponível em: <<http://revistacrescer.globo.com/Livros-para-uma-Cuca-Bacana/Entrevistas/noticia/2014/11/alexandre-castro-gomes-literatura-em-familia.html>> acesso 06 mai 2016.

ONDE ESTÁ O RABO DO SAPO? - UMA ANÁLISE LITERÁRIA

Eliane Conceição Ribas Monteiro¹⁵
elianeribas72@gmail.com

RESUMO

Esse artigo tem por finalidade analisar o livro de literatura infantil *Onde está o rabo do sapo?*, de autoria de Telma Guimarães Castro Andrade. A obra faz parte da coleção Dó-Ré-Mi-Fá, editado pela Scipione em 2005, e ilustrações de Elma Neves, bem como verificar a possibilidade de a obra analisada e destinada ao público infantil ser eficaz na promoção do letramento literário e no desenvolvimento do comportamento leitor em leitores iniciantes que estão em processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Considerando que o leitor de o conto *Onde está o rabo do sapo?*, ainda é um leitor iniciante, o trabalho com a obra analisada deverá ocorrer por meio do mediador de leitura, ou seja, um leitor mais experiente que exercerá um papel fundamental para a sua compreensão leitora, e para o desenvolvimento do letramento literário. A textualidade de *Onde está o rabo do Sapo?*, abarca o hibridismo entre mito e fábula, gêneros oriundos da tradição oral, pois a autora oferece o livro ao pai Fábio Villaça Guimarães, pelo fato de ter lhe contado esta história de forma oral, tal qual ouviu de contadores primários, que usavam das expressões orais, sem o registro escrito. Também, abordará algumas reflexões sobre a leitura e o uso da técnica da contação oral. Todo o enredo do conto está organizado no fato de o criador ter esquecido de colocar o rabo nos animais. Por conseguinte, o uso das palavras, a disposição/estrutura textual e as ilustrações demonstram a dimensão histórica e científica por trás do conto, e esse conjunto de componentes estéticos aguçam a sensibilidade do leitor ao permitir-lhe captar as intenções, e o sentido que a autora pretende transmitir. Nessa perspectiva, há a presença da interação entre leitor, texto e autor. Por ser uma literatura que passou pela tradição oral, o enredo do conto analisado permite que o leitor faça relações de intertextualidade temática, inferências e ainda promove o estímulo à imaginação por meio dos arquétipos do mito ao tentar explicar o surgimento dos rabos nos animais.

Palavras-chave: Comportamento Leitor; Intertextualidade; Componentes Estéticos e Tradição Oral

Introdução

O livro analisado faz parte da coleção Dó-Ré-Mi-Fá, editado pela Scipione em 2005. A autora já publicou mais de 150 títulos entre infantis e juvenis, é formada em Letras Vernáculas e Inglês pela UNES – Faculdade do Espírito Santo, lecionou na Rede Estadual de Ensino em São Paulo até 1979, e na Rede Estadual de Ensino em Campinas, São Paulo até 1995, quando decidiu dedicar-

¹⁵Licenciada em Letras, especialização em Alfabetização e Letramento e Coordenação Pedagógica.

se à literatura infantil e juvenil. Publicou seus primeiros livros infantis em agosto de 1988 (*Cara de pai* – Loyola e a *Tarta-ruga* – Vozes). Em 1989 recebeu da Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA) o título de Melhor autora em Literatura Infantil com o livro *Mago Bitufadolengo*, Edições Loyola. A ilustradora Elma Neves, é recifense e mora em João Pessoa na Paraíba, estudou Serviço Social e Relações Públicas, mas sempre se encantou por atividades artesanais. Nos últimos anos tem se dedicado à profissão de ilustradora de livros infantis. Ganhou o Selo Altamente Recomendável FNLIJ com a obra *Trem chegou, trem já vai*, de José Carlos Aragão. No conto *Onde está o rabo do sapo?*, Autora e ilustradora encontram-se com o objetivo de conduzir o leitor iniciante ao fascinante mundo da leitura escrita. Considera-se leitor iniciante a criança que começa a ter seus primeiros contatos com a expressão escrita e está em pleno desenvolvimento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), também é a fase inicial do letramento literário, e de acordo com Moraes:

Atingir uma hipótese alfabética de escrita não é sinônimo de estar alfabetizado. Está última condição, tal como a conhecemos hoje, pressupõe a possibilidade de participar de práticas letradas que implicam a capacidade ler e compreender textos curtos. (MORAES, p.149, 2012).

Assim, a leitura do livro em análise possibilita ao leitor iniciante o desenvolvimento do comportamento leitor. Pois esse é um dos maiores desafios da escola atual, ou seja, tornar a criança em fase de alfabetização competente para que possa ler e entender o que está registrado na cultura letrada. O livro possui um formato grande, o que facilita o seu manuseio; além disso, as letras também são grandes. Pelo fato de apresentar imagens preponderantes às palavras, ilustrações coloridas em cada página, enredo estruturado em um discurso de humor que transcorre por meio de ação e diálogos.

A organização da textualidade ocorre por meio de sentenças curtas enunciadas em ordem direta, apresenta também elementos repetitivos que facilitam a compreensão dos enunciados, tais como “era a vez do porco”, “a fila estava diminuindo”, “amigo sapo”, “está cedo e ainda tem tempo”. Essa organização atribui qualidade estética ao texto o que favorece o estímulo à imaginação, à afetividade e às emoções. Pois qual leitor iniciante não gostaria de colocar um rabo no sapo?

Onde está o rabo do sapo?, e a apresentação estética

A qualidade literária do texto demonstra que a autora teve preocupação com a capacidade de compreensão desse leitor, em virtude de que o mesmo encontra-se em um processo de amadurecimento, o que não significa ter uma visão redutora e preconceituosa, por ser uma literatura destinada ao público infantil, mas uma postura de respeito ao ritmo da criança, dando-lhe assim, a oportunidade de dialogar com os referenciais encontrados no conto.

Por conseguinte, o uso das palavras, a disposição/estrutura textual e as ilustrações demonstram a dimensão histórica e científica por trás do conto, e esse conjunto de componentes estéticos aguçam a sensibilidade do leitor ao permitir-lhe captar as intenções, e o sentido que a autora pretende transmitir. Nessa perspectiva, há a presença da interação entre leitor, texto e autor.

Nesse sentido, Souza afirma “que toda e qualquer narrativa que apresente alta densidade estética traz aprendizagens, seja no campo da ética, da afetividade ou do conhecimento.” (Souza, 2010, p. 43).

Todo o enredo do conto está organizado no fato de o criador ter se esquecido de colocar o rabo nos animais. A textualidade de *Onde está o rabo do Sapo?*, abarca o hibridismo entre mito e fábula, gêneros oriundos da tradição oral, pois a autora oferece o livro ao pai Fábio Villaça Guimarães, pelo fato de ter lhe contado esta história de forma oral, tal qual ouviu de contadores primários, que usavam das expressões orais, sem o registro escrito.

Luís da Câmara Cascudo (1984), ao referir-se à literatura oral, afirma que o termo, criado por Paul Sébillot, em 1881, reúne gêneros da oralidade, como contos, lendas, mitos, adivinhas, provérbios, parlendas, cantigas de roda, brincadeiras de roda, frases feitas, cantos, orações, transmitidos e conservados oralmente, mesmo que posteriormente registrados e conservados por meio da escrita. Sua característica é a persistência pela oralidade. (Cascudo, apud Gomes e Moraes, 2013 p. 18) .

Enquanto mito, a autora retoma o arquétipo da criação do mundo, permitindo ao leitor fazer intertextualidade com a história bíblica sobre a criação

do mundo, e por meio da arte de usar as palavras, explica o porquê de o sapo não ter rabo. Segundo Cascudo (1983, p.310) *apud*(Moraes 2013), os mitos brasileiros provêm de três fontes essenciais: Portuga, Indígena e África.

Em nossa cultura, os mitos estão presentes tanto em histórias populares de tradição oral ou até mesmo religiosa, e com uma linguagem simbólica explica a criação do universo de uma forma que foge à explicação científica.

Sabe-se que o surgimento do universo sempre foi um enigma para a curiosidade humana, como os povos antigos não tinham informações plausíveis para as indagações sobre a origem do sol, lua, terra, animais entre outros, em seus momentos de conversas e/ou ensinamentos sobre a origem da vida na terra surgem os mitos, que fazem parte de uma narrativa sagrada relatando fatos que ocorreram num tempo anterior ao nosso.

Diante disso, pode-se inferir que o registro literário realizado por Andrade, surgiu de uma cultura oral, ou seja, de uma história de tradição oral que foi contada, recontada, recriada, modificada ao longo dos anos.

A situação inicial da narrativa retrata o momento em que os animais (mamíferos, aquáticos, aves, reptéis entre outros) foram criados. O clímax ocorre no fato de o sapo não ter participado da escolha dos rabos. Cientificamente o sapo é um anfíbio que passa pela metamorfose, ou seja, modificações morfológicas e fisiológicas durante o seu desenvolvimento.

Na página 6 o Criador percebe o lapso que cometeu, os animais estavam sem os rabos, e para corrigir o erro usou seu poder criador, fez surgir um varal com rabos de todos os tipos, formas e tamanhos. Em seguida chama todos os animais para que façam a escolha do seu rabo.

As personagens que compõem o enredo são: o criador que representa todo o poder da criação, animais e como protagonistas, o sapo e o papagaio que aparecem como seres antropomorfizados.

O papagaio, ao perceber a ausência do sapo para a escolha dos rabos que estavam dispostos em um varal, mostra-se preocupado como amigo sapo, que poderia ficar sem o rabo.

No decorrer do texto, o papagaio, em várias tentativas, tenta convencer o sapo a ir até local destinado à escolha dos rabos, mas como o amigo não atendia ao seu pedido, o papagaio, tomado por uma preocupação extrema, aconselha e alerta o sapo. “– Amigo sapo, os rabos estão acabando. Se você não pular logo daí, vai ficar com o que sobrar. E olha que um rabo comprido e peludo não vai lhe cair nada bem”. (ANDRADE, p.20).

O desfecho da narrativa ocorre com criador satisfeito com a sua criação que após todo o trabalho, recolheu o varal e foi descansar. Os animais ficaram festejando a escolha dos rabos. De repente, foram surpreendidos com a fala expressiva do sapo que exigia o seu rabo e queria saber onde poderia encontrá-lo. Diante da atitude do sapo, o papagaio sente-se no direito de trazer-lhe a memória a sua própria filosofia durante a narrativa. – “Você não disse que tinha tempo? Pois teve e não aproveitou.” (ANDRADE, p. 28). A fala do papagaio induz ao leitor a moral, característica marcante no gênero fábula, pelo fato de ter deixado o tempo passar.

Com essa abordagem constata-se a relação da intertextualidade temática com o provérbio popular “tempo perdido não volta mais”.

Para Koch (2008),

A intertextualidade temática é encontrada, por exemplo, entre textos científicos pertencentes a uma mesma área do saber ou uma mesma corrente de pensamentos, que partilham temas e se servem de conceitos e terminologia próprios, já definidos no interior dessa área ou corrente teórica; entre matérias de jornais e da mídia em geral, em um mesmo dia, durante um certo período em que o assunto é considerado focal; entre as diversas matérias de um mesmo jornal que tratam desse assunto; entre as revistas semanais e as matérias jornalísticas da semana; entre textos literários de uma mesma escola ou de um mesmo gênero, como acontece, por exemplo, nas epopéias, ou mesmo entre textos literários de gêneros e estilos diferentes. (Koch, 2008, p. 18) .

Também ocorre intertextualidade temática no conto de Andrade quando inicia a sua narrativa com a seguinte afirmação.

Depois de criar o mundo e todas as coisas, o criador sorriu, exausto e feliz ao mesmo tempo:- Nossa, que trabalhão me deu fazer todos esses bichos! Ufa! Cada um de uma cor! Uns com pena, outros sem pena. Uns arrastam, outros têm patas. Muitos voam, outros pulam. Bichos altos, baixos, grandes, médios, pequenos... (Andrade, 2005, p.4).

Constata-se o contato dialógico com o texto bíblico que explica o surgimento do mundo por meio de uma visão criacionista, em seis (6) dias Deus criou o céu, a terra, animais, peixes, aves, a flora e no sétimo (7º) dia descansou.

Para que o leitor perceba a intertextualidade, faz-se necessário a ampliação do repertório textual por meio do trabalho com a leitura. Considerando que o leitor de o conto *Onde está o rabo do sapo?*, ainda é um leitor iniciante, esta habilidade deverá ocorrer por meio do mediador de leitura¹⁶, ou seja, um leitor mais experiente que exercerá um papel fundamental para a sua compreensão leitora que facilitará a compreensão dos conhecimentos prévios exigidos para a compreensão global do enredo do texto, e assim, conduzir a tornar-se um leitor em processo.

A leitura do livro *Onde está o rabo do sapo?* - como estratégia para desenvolver o comportamento leitor e o letramento literário

Por considerar o texto como interação entre sujeitos, Koch, 2014 reforça que a leitura exige muito mais do que a tecnologia de codificar, o leitor é convidado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva com o fim de levantar hipótese, validar ou não hipóteses formuladas.

Conforme já foi abordado nesse texto, desenvolver o comportamento leitor, ainda é uma tarefa árdua para a escola atual, pois a escrita é um sistema de representação da linguagem e, por esse motivo, precisa-se ensinar ao pré-leitor e ao leitor iniciante o entendimento de suas funções, uma vez que o trabalho com a leitura inicia nos anos iniciais, antes do domínio do sistema de escrita alfabética, como a escola tem como objetivo formar leitores precisa ter claro como pretende alcançá-los. Ensinar a ler não se restringe apenas a codificar ou decodificar.

¹⁶Entende-se por mediador de leitura ou leitor mais experiente, pessoas (familiares, professores, bibliotecários entre outros) que aproximam o leitor ao texto sendo facilitadores da relação livro/leitor.

Segundo Solé 2008, os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender e para ler, qualquer leitor precisa ter acesso ao texto cuja leitura transformou-se em objetivo.

Esse desafio implica em desenvolver práticas sociais de leitura, em que o leitor no início de sua alfabetização tenha contato sistemático com o papel de leitor e tenha condições de atribuir sentido ao que leu. Cabe ainda à escola desenvolver, além do comportamento leitor, um ensino que utilize as estratégias de leitura a fim de desenvolver o letramento literário. De acordo com Coelho, (2000) a escola é um espaço valoroso para proporcionar as práticas sociais da leitura.

(...) a escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura de mundo em seus níveis e, principalmente, dinamizam o estudo do conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição sine qua non para a plena realidade do ser. (COELHO, 2000, p.16).

Ao trabalhar com a leitura de um texto literário para o leitor iniciante, é preciso oferecer oportunidades de leitura que favoreçam que o leitor faça antecipações, inferências a partir de um contexto por meio do conhecimento prévio que possui, que faça verificações, avaliação ética e afetiva ao texto por meio de extrapolações, assim ler e adentrar em um texto permite ao leitor questionar o que está lendo.

Embora toda a leitura seja um processo contínuo de formulação e verificação de hipóteses e previsões que podem ser estabelecidas antes da leitura. Para estabelecer previsões, nos baseamos nos mesmos aspectos do texto que já mencionamos: superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos etc. e, naturalmente, em nossas próprias experiências e conhecimentos sobre o que estes índices textuais nos permitem entrever sobre o texto. (SOLÉ, 2008,p. 107).

Diante do complexo trabalho com a leitura, surge a importância de inserir o leitor iniciante em práticas sociais de leitura, pois a formação do pequeno leitor deve começar bem cedo e prosseguir em gradativo aprofundamento até o final de seu período na escola. É correto afirmar que a escola é o espaço de iniciação ao letramento literário.

Para Cosson (2014), letramento literário é a apropriação da literatura enquanto linguagem que expressa uma determinada experiência humana. Começa com a literatura de tradição oral (cantigas de ninar, parlendas, trava-línguas, brincadeiras de rodas entre outros), passa pelas novelas, romances, filmes, e depois de um processo de apropriação, refere-se ao ato de tomar algo para si, internalizar, ter apreciação literária.

Ao optar por realizar a leitura do livro de literatura infantil *Onde está o rabo do sapo?*, o mediador de Leitura terá em mãos uma ferramenta excelente para trabalhar com as estratégias de leitura que poderão ser desenvolvidas antes da leitura, durante a leitura e após a leitura. E para isso, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa reforça que a leitura na escola deverá ser fundamentada como objeto de ensino.

Para que possa construir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder do seu ponto de vista, os objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade desejada, objetivos e modalidades que caracterizam de leitura, ou os diferentes “para quês” – resolver um problema prático, informar, divertir, estudar entre outros. (BRASIL, 1997, p.54)

O título do livro, a disposição gráfica da capa que se mistura com imagens de vários rabos pendurados em varal imaginário, o rosto do sapo centralizado em meio ao verde, permitem que o leitor mais experiente (professor e/ou outro) ative a antecipação de hipóteses do leitor. Nesse momento, poderá pensar sobre o que o texto irá dizer (previsão). Tais hipóteses poderão ser validadas ou não, porém poderão ser reformuladas durante a leitura.

O enredo do texto permite a leitura por meio da atividade colaborativa, também conhecida por pausa protocolada em que o leitor mais experiente realiza questões sobre as pistas linguísticas pertinentes ao texto. Essa atividade ativa a realização de inferências sobre a intencionalidade do autor e até mesmo a identificação de informações implícitas ao longo do texto. Por exemplo, na página 8, a escolha dos rabos tem início com a fala do leão – “O leão, todo pomposo, urrou: - sou o primeiro da fila... e colocou-se à frente dos outros animais para escolher o seu rabo”. Esse trecho permite a mobilização dos conhecimentos do

leitor, por meio de pistas linguísticas utilizadas pela autora; é consenso cultural o leão ser conhecido como rei dos animais, e por isso teve a honra de ter sido o primeiro a escolher o rabo.

Outra situação que permite a pausa protocolada ou leitura colaborativa para ativação de previsões está na página 24 quando o papagaio novamente vai até a lagoa na tentativa de convencer o sapo a comparecer ao local de entrega dos rabos.

“Será que o sapo caiu no sono de novo?”, pensou o papagaio. “É a última vez que saio da fila para avisá-lo.” E voou novamente para a lagoa. – sapo, ô sapo, está dormindo de novo? Faltam poucos rabos! – gritou a ave tagarela, lá do alto. O sapo suspirou fundo, muito irritado. – eu já não disse que tem tempo?! Daqui a pouquinho estarei lá na fila... Nem que seja o último! – e tornou a cochilar. (ANDRADE, 2005, p.24).

Talvez a atitude, e até mesmo a resposta do sapo ao pedido do papagaio não era o que o leitor/ouvinte gostaria de ter recebido. O final da história é marcado pela imagem grande do sapo tomando sol confortavelmente na lagoa em cima de uma folha de Vitória- Régia. Termina informando ao leitor que o sapo é o único animal que não possui rabo, por ter escolhido tomar sol, à atender ao chamado do criador. O colorido e a escolha da imagem do sapo nas duas últimas páginas enriqueceu o desfecho do conto.

Por permitir uma leitura que promove relações entre conhecimentos anteriores, espera-se, de acordo com Solé (2008) que o leitor critique, contradiga ou avalie o que leu atribuindo-lhe significado.

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apóia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 2003, 23).

Vale ressaltar que toda leitura realizada com autonomia ou por meio da mediação de um leitor mais experiente está respaldada nos objetivos, seja para ler pelo prazer de ler ou para buscar uma informação, entre outros.

***Onde está o rabo do sapo?* e a possibilidade de encantar por meio da contação oral**

Partindo da premissa que ser contada ou lida é o destino de toda história, e também um instrumento que pode ser utilizado no contexto escolar e/ou por um leitor mais experiente que goste de usar a palavra como arte de propagar a tradição oral, o enredo de *Onde está o rabo do sapo?* Permite o uso da técnica da contação oral.

Como toda a arte, a de contar história também possui segredos; sendo uma arte que lida com a matéria –prima especialíssima, a palavra, prerrogativa das criaturas humanas, naturalmente, de certa tendência inata, mas que pode ser desenvolvida, cultivada, desde que goste de crianças e se reconheça a importância da história para elas. (COELHO, 2000, p.16).

Assim, na contação da história, a habilidade está na arte de manejar e dominar o uso da palavra como fonte de expressão literária.

Ao ouvir narrativas, o pré-leitor ou leitor iniciante, além de criar imagens por meio da imaginação, tem capacidade para criar mecanismos de interdiscursividade em leituras futuras. Nesse sentido, o mediador e/ou contador de histórias pode executar vínculos entre a cultura, o lúdico e o pedagógico. Segundo Moraes (2013), o letramento também se faz por meio da oralidade.

Por de ter poucos personagens ou vozes que falam no texto, há a permissão de o narrador, enquanto contador da história, influenciar o ouvinte por meio das emoções, uma vez que o fio narrativo do conto analisado convida o ouvinte a adentrar na trama textual. Na introdução ocorre a apresentação das personagens, as ações são construídas no decorrer do enredo, em um determinado momento ocorre o desfecho em torno do clímax.

Outra característica marcante do conto analisado é a presença dos sinais de pontuação que favorecem o uso da voz, da dicção e a utilização dos verbos dicendi que introduz a fala das personagens, tais recursos auxiliam a marcação adequada do tempo, espaço, das vozes das personagens, a identificação do conflito gerador, o clímax e o desfecho da trama narrativa que foram envolvendo o

contador e o ouvinte, e criam a variedade do cenário, a descrição das personagens.

Para Moraes,

Quando se narra, o contador de histórias (quem narra) conta uma história (o que se narra) ao ouvinte (para quem se narra). Tendo em vista a sequência acima descrita, trato como relação narrador-história-ouvinte a interação entre o agente e o receptor no momento em que se conta uma história, acontecimento indissociável, mas que será de composto em elementos, com o intuito de favorecer tanto a compreensão de seu funcionamento, como o desenvolvimento de técnicas que possibilitarão um melhor desempenho dessa prática. (Moraes, 2012, p.16).

Por meio da voz do contador, o ouvinte adentra na história no momento em que o criador produziu um varal para pendurar os rabos dos animais, as sensações provocadas por essa cena ficam na incumbência da imaginação do ouvinte, pois como seria esse varal, o tamanho em relação a quantidade de animais, onde o criador o pendurou, a disposição dos rabos, entre outros.

As expressões do corpo, gestos, ritmos e a entonação da voz do contador colocam sentido e vida às palavras que desvendam as emoções contidas no conto.

Tais sensações fazem que o ouvinte tenha vontade de chegar ao final da história, aguça a imaginação para desenhar o local onde se passa o conto, de como é a lagoa que encantou o sapo de uma maneira envolvente a ponto de deixar para depois o chamado do criador para a escolha dos rabos entre os animais.

Considerações finais

A lista de livros que são lançados no Brasil e destinados às crianças é imensa, porém é preciso saber que literatura é arte que demonstra a cultura e a história de um povo por meio das palavras, e nesse sentido saber compreender a sua elaboração escrita e a relação que faz com a imagem para atribuir-lhe significado. Diante disso, a análise do livro *Onde está o rabo do sapo?*, possibilitou inferir qualidade literária à obra, pois os recursos gráficos, textuais e estéticos mobilizam o imaginário infantil sem tornar a leitura apequenada.

Certamente, a leitura ou a contação oral dessa obra, emociona e favorece ao leitor adentrar na fantasia, e assim, construir relações afetivas com o enredo. Surge nesse momento, à importância de cuidar sistematicamente das análises das obras literárias que chegam aos leitores iniciantes.

Assim, o trabalho com a leitura literária na escola precisa fazer parte do repertório do professor/mediador, ou seja, precisa conhecer a obra com que irá trabalhar como manifestação da língua e da cultura de um povo a fim de que não tire do aluno o prazer que a obra a ser didatizada perca seu valor literário. Cabe nessa prática, um planejamento que valorize a imaginação do pequeno leitor, pois ao mesmo tempo em que pretende atingir um objetivo didático tem em mãos uma obra literária que dialoga com a subjetividade, e por meio dessa organização pedagógica favorece a escola, assume a sua responsabilidade pelo ensino da leitura, os usos da língua oral e escrita.

Importante ressaltar que o mediador de leitura ou leitor mais experiente reconheça a importância dos livros de literatura infantil que serão lidos ou oralizados por meio da contação de histórias aos pré-leitores e leitores iniciantes, e ainda, que saibam escolhê-los, porque mais do que introduzir as crianças no mundo da cultura escrita faz-se necessário inserir o letramento literário por meio de práticas sociais de leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Telma Guimarães Castro. **Onde está o rabo do sapo?**. São Paulo: Scipione, 2005.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2.ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo.

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em 12 de maio de 2016.

GOMES, Lenice; Moraes Fabiano. **Alfabetizar Letrando com a tradição oral**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler os sentidos do texto**. 3.ed., 10ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore; BENTES, Anna Chistina et al CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: Diálogos Possíveis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAES, Fabiano. **Contar histórias: a arte de brincar com as palavras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SANTOS, Fabiano Cardoso dos; MORAES, Fabiano. **Alfabetizar Letrando com a Literatura Infantil**. 1. ed. São Paulo: Cortez.

SOLÉ, Isabel. **Estratégia de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. **Literatura infantil na escola: a leitura em sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

CORPOPULAR NA ESCOLA: O ARTISTA DOCENTE ENTRE A DANÇA, O BRINCAR E A RUA

Fernanda de Souza Almeida (mestre) fefalmeida@gmail.com;
Jéssica Tavares de Faria (graduanda) tavaresdefaria.jessica@gmail.com;
Letícia Abreu Fonseca (graduanda) leticia.lelefonseca@hotmail.com;
Renata de Lima Silva (doutora) renatazabele@gmail.com
(UFG)

Eixo temático: O artista docente

RESUMO

Corpopular na escola foi um projeto de extensão do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás, coordenando pelo Núcleo de Pesquisa e Investigação Cênica Coletivo 22 (Cnpq) e vinculado ao programa *Corpopular: Intersecções Culturais*, todos liderados pela Profa. Dra. Renata de Lima Silva. Tal ação desenvolveu-se no 2º semestre de 2015 e objetivou aproximar a dança de crianças entre 7 e 10 anos de idade, matriculadas no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE / UFG) por meio de vivências e apreciações estéticas em dança, em um encontro entre os jogos tradicionais da cultura popular infantil e a dança de rua. Essa ousada conexão foi previamente explorada pelas mediadoras do projeto nas *Oficinas experimentais para formação de professores* e teve como inspiração os estudos de Silva (2011), Silva e Lima (2013), Lima e Silva (2014) aos quais anunciam a dança na escola como uma possibilidade de elo entre cultura, arte e comunidade, investindo na experiência estética, sensibilização corporal, descobertas das singularidades, potencialidades e autonomia de cada ser. Nesse sentido, este artigo objetiva relatar e revelar o desenvolvimento do projeto numa perspectiva do processo de criação do estudo coreográfico *Brincadeira de rua*, do qual participaram as artistas-docentes-em formação, orientadoras e as crianças envolvidas. Assim, a equipe de trabalho do *Corpopular na escola*, contando com a participação de mais duas graduandas em dança, vinculou o processo de criação ao educativo, não fragmentando teoria e prática, nem arte e educação. Tal experiência possibilitou entre outras questões, a contribuição para uma práxis educativa mais consistente, integrada, sensível e criativa. Pretende-se com essa discussão dar visibilidade às ações do projeto no ensejo de estimular diversas formas de pensar / fazer a dança na escola, contribuindo com a crescente produção acadêmica na área e com a formação de profissionais para a área.

Palavras-chave: Dança na Escola; Apreciação Estética; Formação de Professores; Artista-Docente.

Trajectoria investigativa

Cor popular, corpo popular, corpo-pular. O inusitado encontro entre brincadeira de criança e dança de rua acontece na esteira de outras ações do Programa *Corpopular: Intersecções Culturais* que, desde de 2011, a partir do edital Proext (2011 – MEC/SESu), sob coordenação da Profa. Dra. Renata de Lima Silva, vem pensando corpo, formação e criação de forma correlacionada, atravessando o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. O Programa é uma

proposta do Núcleo de Pesquisa e Investigação Cênica Coletivo 22, grupo de pesquisa cadastrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq e que se organiza a partir do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás (UFG).

O Programa, que tem o interesse de promover o fazer artístico a partir das culturas populares, mantém um forte vínculo com o contexto escolar, onde já experimentou diferentes projetos. Uma primeira edição envolvendo a manifestação maranhense Bumba-meu-boi, uma segunda edição promovendo o encontro entre danças populares urbanas e Capoeira Angola e, finalmente, a terceira edição, tema deste artigo.

Na terceira edição, intitulada *Corpopular na Escola* os jogos da cultura popular infantil foram utilizados para aproximar o ensino da dança dos corpos inquietos e curiosos de crianças de 07 a 10 anos do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado a Educação (CEPAE) da UFG.

Na primeira etapa desse projeto os jogos da cultura popular infantil tornaram-se um princípio metodológico basilar para incentivar a produção artística, cooperação, consciência corporal, musicalidade, ritmo, agilidade, atenção, capacidade de comunicação e sensibilidade; além de ativar e ampliar os saberes das culturas populares, que muitas vezes, em meio a fenômenos que constituem a modernização do cotidiano, são negligenciados.

Na segunda etapa do projeto, no segundo semestre de 2015, com a demanda de uma das estudantes, que passou a integrar o projeto, com experiência em dança de rua e interesse de pesquisar sua aplicação no contexto da escola, promoveu o encontro da dança de rua com as brincadeiras de rua, visto que na primeira etapa do projeto (no primeiro semestre de 2015) o repertório das brincadeiras populares havia se desvelado em um processo fértil e motivante para as crianças; assim passamos a nos questionar sobre como realizar a aproximação entre os jogos da cultura popular e a dança de rua. Uma indagação

que invadiu com muita preocupação e insegurança a prática educativa das graduandas.

Para realizar esse inusitado encontro entre os jogos da cultura popular infantil e a dança de rua, a equipe de trabalho se encontrava às terças-feiras, entre 16h e 18h, para estudar, refletir, trocar e experimentar algumas possibilidades de conexões, tanto no campo teórico, como prático. Eram nossas *Oficinas Experimentais para Formação de Professores*, mediadas e orientadas pela Prof^a Ms. Fernanda de Souza Almeida, que também acompanhou assiduamente o campo.

Tivemos como ponto de partida o texto *Mandinga da Rua: a construção de um corpo poeticamente crítico*, sistematizado a partir da dissertação de mestrado de Renata de Lima Silva (2011), também coordenadora do projeto, conforme mencionado anteriormente. Neste texto, a autora contextualiza a cultura hip hop e a dança integrante desta manifestação. Seus estudos nos apontam que, para além das qualidades de movimento que a dança oferece, essa linguagem é uma expressão carregada de simbologias com importantes pistas para se pensar uma proposta educativa em dança que contemple a diversidade cultural e enfatize o corpo de uma maneira questionadora (SILVA, 2011). Segundo a autora, são aspectos que caracterizam o movimento hip hop: a malandragem (urbanidade e marginalidade), violência (simbólica), masculinidade (enfrentamento) e negritude (africanidades).

Tal entendimento acerca de uma identidade e imaginário que povoam a cultura hip hop serviu de base conceitual para uma abordagem de corpo e movimento comprometida com seus aspectos sociais e políticos. Na prática, esses elementos podem ser observados e vivenciados no próprio corpo que habita e significa a cena hip hop. Deste modo, lançamos nossos corpos de artistas-pesquisadoras em formação na direção do *breaking* (dança da cultura hip hop), selecionando e experimentando alguns padrões de movimento, tais como: o *top rock*, *footwork*, *freeze* e *drops*.

Em seguida, vivenciamos as bases de cada um desses elementos e começamos a identificar os fatores do movimento e os componentes da eukinética dos estudos de Rudolf Laban (1978) que estavam em ênfase. Um dos aspectos identificados foi a transição entre os níveis presente nos *drops* e a intensa utilização dos apoios com transferências de peso no *footwork*. Desta forma, decidimos iniciar as vivências em dança com as crianças pela experimentação de tais aspectos dessa linguagem artística e listamos os jogos da cultura popular que os destacavam/relacionavam.

Na terceira aula, por exemplo, o tema foi *Brincando com apoios*. Após questionar o conceito de apoios e sugerir explorações das diversas possibilidades nas quais o corpo poderia utilizá-los para sustentar seu peso (2 apoios, 3 apoios e assim sucessivamente), perguntamos se as crianças conheciam o jogo *pula carniça*. Depois de uma resposta afirmativa, iniciamos o processo brincando da maneira que elas conheciam, com seis apoios; e a partir daí sugerimos que investigassem outras alternativas de “pular a carniça” ainda com os seis apoios. Nesse momento, permanecemos sensíveis a cada nova ideia mediando a proposta para diversificar as experiências infantis, além de fomentar a investigação e a (re)criação do movimento. Essa aula, em especial, teve como propósito ampliar o repertório gestual das crianças, conceituar apoios, vivenciar a transferência de peso e o eixo corporal e estimular o fortalecimento dos membros superiores, bases para os *footworks*.

Nesse contexto, notamos que o conceito foi compreendido e as crianças se apropriaram, criaram e improvisaram partindo de uma referência já reconhecida por elas, favorecendo uma aproximação aos elementos da dança de rua, uma vez que os encontros seguintes desvelaram-se nas experimentações dos *footworks*. Além disso, procuramos incentivar uma atitude presente e corporalmente disponível do educador que pesquisa, indaga, descobre e inventa, junto com as crianças, almejando ultrapassar o lugar confortável da reprodução de movimentos codificados, estimulando uma experiência sensível da dança (LIMA e SILVA, 2014).

Conforme os desafios eram superados, o caminho se clareava e as ideias surgiam intensamente. Propusemos, por exemplo, explorar os movimentos do *top rock* no jogo da amarelinha; uma variação do jogo da estátua também foi potente para propiciar uma maneira diferente para o caminhar pela sala, lançando mão da pausa para a realização dos *freezes*; e os *drops* como uma maneira desafiadora para transitar entre os níveis. Um pensamento que acompanhou todo o percurso.

Nesse desvelar de possibilidades de ensinar a dança de forma lúdica e criativa, sentimos a necessidade de coroar o processo com uma experiência de apreciação estética, entendendo esse aspecto como parte fundamental do aprendizado em dança. E, cientes de que a apreciação de uma composição coreográfica que fosse resultado do próprio processo criativo que as crianças estavam vivenciando nas aulas seria ainda mais relevante, no sentido de possibilitar uma vivência estética de fruição e de apontar caminhos, projeções e perspectivas para o trabalho que estava sendo aplicado, nos alvamos a dançar para as crianças.

Desta forma, este artigo almeja revelar o processo de criação e de fruição da coreografia *Brincadeira de rua*. Para tal investimos em um relato de experiência; uma metodologia que apresenta uma ação de maneira contextualizada e fundamentada por um aporte teórico, revelando a aproximação da prática com a teoria.

Processo de criação/formação

Os exercícios, jogos e dinâmicas desenvolvidos com as crianças também eram experimentados por nós nas *Oficinas Experimentais para Formação de Professores* e as próprias vivências com as crianças se tornavam uma espécie de pesquisa de campo para a criação em dança voltada para infância no contexto escolar.

Nesse fluxo cíclico entre investigação e experimentação surgiu o estudo coreográfico *Brincadeira de rua*, fruto de um processo que perpassou pelos jogos

populares da cultura infantil, a dança de rua e as invenções despontadas nos encontros com as crianças, ao longo da execução do projeto *Corpopular na escola*.

Discutir sobre o processo de criação de *Brincadeira de rua*, é refletir sobre as relações entre criação cênica e a formação de artistas-docentes e suas reverberações para o ensino da dança no contexto educacional.

Essa análise ganha relevância no atual cenário das políticas públicas educacionais que despontam no contexto brasileiro. Entre tantos documentos elaborados nos dois últimos anos, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Resolução/CNE, nº 2, 2015). Tal documento aborda os princípios básicos para a formação de docentes para uma educação, para a diversidade e autonomia que dialogue com uma projeção social, política e ética do país. As indicações evidenciam a necessidade de uma articulação mais profunda entre teoria e prática, universidade e escola, entre as áreas do conhecimento e as disciplinas dos cursos de formação de professores.

Com propostas de eixos, núcleos, ampliação de carga horária e a interação direta com os projetos de extensão, as diretrizes estão provocando a renovação dos projetos pedagógicos das licenciaturas e as universidades estão (re)pensando o perfil dos estudantes que se matriculam, as demandas reais do mundo do trabalho e a atuação dos egressos.

A discussão do entrelaçamento da arte e da docência, mais especificamente na área da qual se trata este artigo, a dança é abordada por Strazacappa e Morandi (2006). Além de problematizar questões sobre a dança, as autoras apresentam uma discussão pertinente a todas as linguagens da arte, lançando uma pergunta: é possível formar o professor de arte sem antes formar o artista?" (STRAZZACAPPA e MORANDI, 2006, p. 33).

Talvez, respondendo à própria pergunta, as pesquisadoras destacam que para ser docente na área da dança, no contexto da educação escolar, não se faz necessário ser um excelente bailarino(a), pois seu foco é a escola e não o palco. Esse fato, porém, não desmerece a importância de que o docente tenha proximidade e relações constantes de sentir, criar, ver e exercitar em dança. A vivência das autoras nos serve de inspiração, quando afirmam

vivo entre a arte e educação. Vivo entre a poesia e a ciência. Vivo nesses dois mundos e faço questão disso, pois a arte me alimenta e me faz ser uma melhor professora. A docência e a pesquisa me fazem ser uma melhor artista (p. 57-58).

Nesse contexto, Strazzacappa (2014) aponta que em muitos cursos superiores de dança há uma escassez de práticas artísticas em detrimento a uma preocupação quanto à qualificação acadêmica. Segundo a autora, essa atitude demonstra, por vezes, uma inversão de valores e uma compreensão equivocada quanto à produção de conhecimento em arte e suas formas possíveis de pesquisa. Ela questiona a possibilidade de uma formação consistente de um docente em dança que não dançou, que não teve a experiência de/no palco, cujo a essência dessa arte não está em seu próprio corpo em movimento.

É a partir de preocupações como essas que o projeto *Corpopular na Escola*, na qualidade de ação de extensão, estende à comunidade os conhecimentos produzidos na universidade, ao mesmo tempo em que qualifica a pesquisa acadêmica e a formação de seus estudantes, neste caso as estudantes Jéssica e Letícia, também autoras do presente artigo.

A apresentação do estudo coreográfico na escola, além de possibilitar uma experiência de apreciação estética aos participantes das aulas e de contribuir como o processo de formação das monitoras no sentido de vivenciar na prática a noção de artista-docente, colaboraria com a divulgação do projeto podendo fomentar o interesse de outras crianças, ao passo que favoreceria também na consolidação de uma cultura de dança na escola à medida que seria de conhecimento da comunidade escolar em geral.

Para compor a coreografia buscamos em nossos registros (caderno de campo, fotos, vídeos e memórias corporais) as vivências nas oficinas experimentais, os planos de intervenção, a conexão entre os jogos e a dança de rua e os desdobramentos e ideias que surgiram durante o processo, fruto principalmente das improvisações e resolução dos desafios investigados pelas crianças. Nesse sentido, a afinidade entre tais elementos deveriam transparecer cenicamente, uma vez que o brincar não esteve dissociado do dançar em nenhuma ocasião. Ademais, a composição estava sendo pensada especialmente para as crianças, que experimentaram, criaram e reelaboraram nossas proposições, reforçando a atenção especial que deveríamos atribuir ao significado de suas vivências, em nossa cena. Uma imbricação entre o processo de ensino-aprendizagem e o processo de criação.

Sobre esse processo Faria (2011) destaca que

a reflexão sobre o percurso da criação em dança, se mostra como uma complexa rede que vai se transformando. É um levantamento de hipóteses, testando-as constantemente; uma convivência com “mundos possíveis”, com realidades instáveis, que dividem o mesmo teto virtual: “a imaginação”. O processo de criação parte de uma cadeia de ações, relações, que se juntam em uma rede de conexões que se interligam. Cada movimento está ligado a outro, uma ação se desencadeia em outras ações à medida em que o artista busca por soluções e respostas para seu problema: desenvolver e realizar um processo de criação. No processo de criação em dança, há a construção de uma nova realidade que depende de vários elementos e procedimentos, que à primeira vista, não têm conexão alguma, ou até mesmo parecem dispersos: registros e anotações, uma cena assistida de um filme, lembranças de alguma peça teatral ou coreográfica, trechos de livros, algum gesto ou ação desenvolvida no cotidiano, um movimento realizado em sala de aula, alguma sugestão mental ou até mesmo a lembrança de um fato sonhado, podem gerar material para a criação artística (p. 47).

Com isso, a equipe de trabalho do *Corpopular na escola*, contando com a participação de mais duas graduandas da Licenciatura em Dança (UFG), experimentou as combinações e recombinações entre os elementos selecionados, tomadas pelo caos criativo. Elaboramos e ensaiamos a coreografia *Brincadeira de rua*, na qual estavam presentes o *pula carniça*, a *amarelinha*, o *pula elástico*, os rolamentos inspirados no contato improvisação, entre outros, associados aos *top rocks*, *footworks*, *freezes* e *drops*. O próprio nome da coreografia revelava essa intenção de integrar os jogos da cultura popular infantil (popularmente chamados de brincadeiras), a dança de rua e o espírito lúdico que envolveu a terceira edição do projeto de extensão.

A orientação coreográfica foi mediada pela graduanda Jéssica, com grande experiência como *b-girl* (nome dado a pessoa dedicada ao *breakdance*); que também se responsabilizou por oferecer opções de música, figurino e cabelo que dialogavam com o tema, enfatizando sempre as decisões e ideias coletivas.

Nesse sentido, refletimos sobre a dança como linguagem artística, um sistema de signos que permite a comunicação por meio do corpo e do movimento. Isso significa que ela possui um conjunto organizado de elementos com possibilidades de combinação que produzem significado (MARQUES, 2010). Segundo a autora “a coreografia é uma possível ordenação potencialmente estética de um conjunto de signos” de um determinado estilo de dança que produz significado (p. 36).

Sob tal aspecto, Gonçalves (2010) compara a linguagem da dança com um caleidoscópio, no qual os seus elementos– saltos, giros, torções, deslocamentos, entre outros – “são peças de diferentes cores e formatos que, juntas, podem combinar-se em uma infinidade de arranjos, cada qual inusitado a produzir singularidades” (p. 3).

As peças também podem ser trocadas, a cada aula, a cada montagem de espetáculo, a cada situação de aprendizagem, ampliando ainda mais as possibilidades de novas experiências, novos encontros de corpos que irão embaralhar os códigos, desmontá-los e dar-lhes sentidos (p. 4).

E assim, procedemos no estudo coreográfico: concebendo a apresentação para as crianças como uma possibilidade de comunicação simbólica, poética e estética, reconhecendo e relacionando os signos da dança. Desta forma, ao som do hip hop instrumental, abusamos das quebras da música para variar a intensidade dos movimentos e alternar entre momentos coreografados e de improviso.

Após algumas experimentações sistematizamos algumas partituras de movimento e as ensaiamos diversas vezes para incorporar as sequências, estudar a expressividade dos movimentos e nos sentirmos seguras em cena.

Inclusive, realizamos um ensaio aberto para as crianças opinarem sobre a composição coreográfica.

Assim, na semana que antecedeu a finalização do projeto, nos apresentamos durante o recreio, para todas as crianças da escola: um momento de muita empolgação e vibração.

Um processo que se completou com a apresentação de dança e a apresentação que revelou o processo de ensino e aprendizagem da dança (MARQUES e BRAZIL, 2006 apud VIEIRA, 2012).

Irradiações artísticas

A apresentação no recreio foi um momento de muita ansiedade, não só para as crianças participantes do projeto, que estavam entusiasmadas por mostrar a seus colegas, assim como para nós. Estávamos felizes em poder demonstrar um pouco do que vivenciamos em sala de aula.

Como a maioria dos estudantes da escola havia presenciado a apresentação de dança da edição anterior do projeto (capoeira com a dança de rua) rapidamente identificaram em nosso estudo coreográfico, movimentos do breaking; gritando com muita euforia. Mal terminou a apresentação e as crianças queriam tirar fotos conosco.

Esse dia foi filmado e na semana subsequente utilizamos tais imagens para avaliar o processo com as crianças. Ao expor o vídeo, procuramos identificar o que havia sido apreendido pelos participantes e a maioria deles apontou nas partituras de movimento, as vivências das aulas. Uma estudante, em especial, contou-nos que durante a apresentação uma colega, que não fazia parte do projeto, comentou que achava difíceis os movimentos que foram realizados como síntese do processo de criação; e a estudante rapidamente retrucou: - Eu sei fazer todos eles! O que, a nosso ver, demonstra que a estudante pôde se reconhecer e reconhecer o processo vivenciado no trabalho apresentado.

A exibição do vídeo foi mais um momento de apreciação e um procedimento pedagógico pautado no ensino da dança a partir da experiência, fruição e reflexão. Ao favorecermos a apreciação ao vivo e depois em vídeo, provocamos duas maneiras de perceber a mesma obra, estimulando sensações, reflexões e questionamentos diferentes a seu respeito. Ao dialogamos sobre o processo de construção coreográfica retomávamos e refletimos juntos sobre o próprio percurso do projeto *Corpopular na escola*.

Ao pensar o ensino da dança na escola, a fruição por parte dos estudantes, de um estudo coreográfico realizado através do próprio processo de formação, é um recurso interessante para ampliar o universo cultural das crianças, estimular a capacidade de observação e compreensão da dança como linguagem artística e favorecer a visualização da integração dos elementos da dança para a composição cênica, como já salientou Almeida (2014).

Percebemos então, que ao adotar o vídeo como um instrumento de avaliação, este assumiu um significado importante no projeto, uma vez que, por meio dele, as crianças se autoavaliaram e refletiram sobre seus aprendizados. Nesse sentido,

o vídeo torna-se, portanto, um documento que tanto relata experiências úteis para aqueles que estudam e avaliam, quanto apresenta lições extraídas da prática e traz informações que podem orientar ações de replanejamento e reformulações para aqueles que decidem e atuam (LEONARDOS et al, 1999, p. 3)

Com a experiência positiva da apresentação e da exibição audiovisual, propusemos às crianças que participassem da composição de uma coreografia no último encontro. Apresentamos como sugestão filmar a experiência para que os participantes pudessem, segundo Leonardos (et al, 1999), revisitar as imagens e reavivar em suas memórias as conquistas, dificuldades, possibilidades, ações e percepções da experiência.

Aprovada a ideia pelas crianças, conversamos sobre a importância do envolvimento do grupo com o processo. Explicamos que ao concordarem em

participar deveriam ter responsabilidade, sobretudo com os colegas, e se empenharem para estar presente no dia da filmagem, pois a falta poderia comprometer o trabalho.

Com isso, como laboratório, relembramos as nossas aulas; em seguida trabalhamos alguns jogos e movimentos que caracterizam o hip hop em seus aspectos de malandragem, violência simbólica e o enfrentamento para estimular a presença cênica; depois exploramos algumas partituras de movimento e momentos de improviso e, para finalizar a síntese coreográfica, realizamos uma forma sem movimento (estátua) ou *freeze*.

Nesta aula que antecedeu a filmagem, combinamos o figurino (a cor da roupa), a maquiagem e quais os elementos que comporiam a cena no momento de improviso, no qual cada pessoa utilizaria um objeto a sua escolha, por exemplo, uma máscara, cachecol, peruca, óculos, meias coloridas; enfim, a ideia era que fosse algo mais cômico, brincalhão.



Figura 1 – Laboratório coreográfico com as crianças

No dia, ao repassar a coreografia antes da filmagem, percebemos o quanto as crianças estavam envolvidas e preocupadas com a estética do vídeo. Filmamos uma vez e assistimos juntos. Nesse momento, elas confessaram estarem um pouco nervosas e pediram para gravarmos novamente, mesmo já tendo extrapolado o horário. Atendemos ao pedido e, realmente, a segunda gravação ficou melhor! Logo em seguida nos solicitaram que compartilhássemos

o vídeo por meio de um aplicativo da internet; assim a dança acompanhou cada estudante participante do projeto em suas vidas para além da escola, inclusive ocupando o espaço da memória afetiva e virtual.

Esta experiência proporcionou às crianças a compreensão da coreografia como fruto de um processo de investigação e não apenas como um “recorta cola” de passos padronizados, mas produzida a partir de elementos do contexto deles.

Fluxo contínuo

Silva e Lima (2013, p. 204) destacam que “pensar na educação estética é investigar caminhos e espaços em que os processos de ensinar e de aprender estejam intimamente relacionados com os sentidos e percepções, isto é, com o corpo em sua forma ativa, criativa e sensível”.

Tal afirmação leva-nos a pensar sobre a importância da formação artística, que possibilita ao docente uma reflexão simultânea entre o fazer e o ensinar arte. Nessa perspectiva, o docente vive a arte que ensina e convida seus estudantes a viverem a arte que aprendem.

Neste contexto, a experiência no projeto *Corpopular na escola*, consolidou-se como um laboratório de criação/formação artística em que se estabelece um fluxo contínuo entre arte e educação, artista e docente, artista e discente e, por fim, docente e discente, à medida em que os estudantes também são compreendidos como criadores. Notamos que, ao enveredarmos pelos campos do processo de criação a partir de um processo educativo, nossa prática educativa tornou-se mais consistente, integrada, sensível e criativa.

O fato é que não há verdadeira educação sem arte,
nem verdadeira arte sem educação.
Luis Camnitzer

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Apreciação estética em dança na educação infantil:** possibilidades para uma intervenção arte/educadora. In: II Congresso Internacional da Federação de arte/educadores, Confaeb, 2014. *Anais:*

Arte/educação contemporânea: metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender. Ponta Grossa. Disponível em <http://www.isapq.com.br/2014/confaeb/selecionados.php>. Acessado em 26/10/2014.

BRASIL. Resolução nº 2. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.** MEC/ CNE: 2015.

CAMNITZER, Luis. Introdução. In: PÉREZ-BARREIRO, Gabriel; CAMNITZER, Luis (orgs.). **Educação para a arte/Arte para a educação.** Porto Alegre: Fundação Bial do Mercosul, 2009. p.13-28.

FARIA, Ítalo Rodrigues. **A dança a dois:** processos de criação em dança contemporânea. Dissertação de mestrado. Instituto de Artes – Unesp. Campinas, 2011.

GONÇALVES, Thaís. **Dança como linguagem artística:** entre o referente e o devir. In: Anais do IV Congresso de pesquisa e pós-graduação em Artes Cênicas. Disponível em <http://www.portalabrace.org/vicongresso/pesquisadanca/Tha%Eds%20Gon%E7alves%>. Acesso em 20/09/2012.

SILVA, Renata de Lima; LIMA, Marlini Dorneles de. A dança como uma possibilidade de vivência de um estado de liberdade. In: FERRAZ, Wagner; MONZINNI, Camila (Orgs.). **Estudos do corpo:** Encontros com Artes e Educação. Porto Alegre: Indep, 2013.

LIMA, Marlini Dorneles de; SILVA, Renata de Lima. **Corpopular:** a escola entre giros, palmas e sorrisos. Anais do III Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança - Comitê Dança em Mediações Educacionais. Salvador, 2014. Disponível em <http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2014-13.pdf>. Acesso em 26/08/2015

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento.** 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.

LEONARDOS, Ana Cristina; FERRAZ, Ernani Almeida; GONÇALVES, Helenice Maia. **O uso do vídeo em metodologia de avaliação.** Lumina - Facom/UFJF - v.2, n.1, p.123-133, jan/jun,1999. Disponível em http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_uso_do_video_em_metodologia_de_avaliacao.pdf. Acessado em 02/07/2012.

MARQUES, Isabel de Azevedo. **Linguagem da Dança:** Arte e Ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

SILVA, Renata de Lima. Mandinga da rua a construção de um corpo poeticamente crítico. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA Sandra Valéria (Orgs.) **Didática e práticas de ensino:** texto e

contexto em diferentes áreas do conhecimento. Goiânia: Ceped Publicações, 2011.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a Arte e a Docência: a Formação Do Artista de Dança**. Papirus Editora, 2006.

_____. **Imersões poéticas como processo de formação do artista-docente**. *Art Research Journal / Revista de Pesquisa em Arte*. v. 1, n. 2, Jul./Dez. 2014, p. 96-111. Disponível em:
<http://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5368>. Acesso em 08/06/2016.

VIEIRA, Alba Pedreira; PEDREIRA, Leandro Vieira; FIALHO, Aline Dutra; Bastos, Fernanda Di Nardi; SANTOS, Daiane Gomes. **Qualificando Mostras de Dança com Crianças: Processos Colaborativos, Apreciação ao Vivo e de Registros em Vídeos**. Seminário Internacional Descobrir a Dança /Descobrimo através da Dança e 1º Encontro Nacional da DaCi/Portugal. Anais... Lisboa: SIDD, 2012.

AS DANÇAS BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO E A LEI DA MORDAÇA

Gabriela Di Donato Salvador Santinho
Doutora em Dança/UEMS/Campo Grande
gabrieladdsalsalvador@gmail.com
Keyla Andrea Santiago Oliveira
Doutora em [Educação/UEMS/Maracaju](#)
keylaandrea@yahoo.com.br
Eixo temático: Arte e Educação

RESUMO

Diante do atual momento político brasileiro que fomenta discussões diversas acerca da relação em especial dessa conjuntura com a educação e formação das pessoas, assiste-se à volta de uma agenda reacionária que vem sendo votada na Câmara e no Senado e trazendo temas no mínimo polêmicos. Em Campo Grande, no último dia 31 de março de 2016 foi votado e aprovado na Câmara de vereadores o projeto 8242 de autoria de Paulo Siufi e outros seis vereadores que deixa de mãos atadas os educadores que se dignarem a exercer sua profissão abordando as questões políticas, de sexualidade e de religião, aspectos que são da natureza do ofício de ensinar. O projeto conhecido como Lei da Mordaça ataca veementemente a educadores que trabalham tais temas e coloca uma questão: o professor tem direito de ensino e não de expressão. Sem entrar na discussão política mais ampla, este trabalho volta-se para o questionamento dessa lei, denunciando a impossibilidade do desenvolvimento de pesquisas como a do projeto Danças Brasileiras na Educação, uma vez que sua essência é a experiência do educando “com o movimento expressivo e as diversas possibilidades corporais que a linguagem da dança possa elucidar, incluindo as possibilidades estabelecidas pela cultura do local onde a dança está inserida”. Ora, a pesquisa em questão estrutura um estudo sobre o “corpo soma”, reunindo todas as dimensões que o compõem, entre elas, a física, a biológica, a social, a emocional, a psicológica, a religiosa, etc. Manifestações culturais como o candomblé e o samba, por exemplo, fatalmente entrariam no conjunto de elementos estudados e encontrados nas histórias culturais dos alunos e suas ancestralidades e que permitem que o educando busque seu caminho de expressão. Como então tratar assuntos como os que a pesquisa aborda por meio de experiências sensíveis na atual situação em que se percebe uma verdadeira repressão das potencialidades da discussão e da vivência do que se chama os temas transversais como a educação étnico-racial, ou as questões de gênero, a cultura popular brasileira com suas matrizes corporais, ritos e mitos?

Palavras-chave: danças brasileiras; educação; lei da mordaça

No dia 31 de março de 2016, foi votado e aprovado na Câmara de Vereadores do Município de Campo Grande o Projeto de Lei 8242/16, de autoria do vereador Paulo Siufi e outros seis vereadores. O Projeto de Lei foi intitulado “Lei da Mordaça” por diferentes instâncias da sociedade, entre elas pode-se citar grupos de professores das universidades e faculdades da referida cidade, movimentos sociais, sindicais e de estudantes universitários. A nomenclatura

remete ao ato de fazer calar aos professores da educação básica, amordaçá-los no ato do ensino, seguindo o ritual de afixação de cartazes nas salas de aula com algumas regras supostamente voltadas ao intuito de velar pela moral, bons costumes, e contra a doutrinação das crianças e adolescentes, que seriam vítimas dos professores em debates envolvendo temas como sexualidade, política e religião nas escolas.

Os artigos 2 e 3 do Projeto de Lei, seu anexo e justificativa são expressos na defesa de posturas controladoras referentes aos assuntos que abarcam a orientação sexual, princípios e valores religiosos, alertando para o fato de que aos pais e aos responsáveis pelos estudantes é dado o direito de autorizar e verificar conteúdos; também estão presentes apontamentos que rezam sobre posturas acusativas com relação aos docentes, desqualificando suas ações como aquelas que fazem dos discentes “audiência cativa” das doutrinações políticas e ideológicas.

O anexo em especial concretiza o conteúdo dos cartazes a serem afixados, e é uma enumeração de seis deveres dos professores aos moldes do “não deverás”, bem próximo do que seria “a lei (quase um decálogo) a ser seguida no universo da escola”, vítima *ad eternum* de cruéis professores que buscam incessantemente moldar sua estrutura e romper com o pacto do ensino, que lhes dá a liberdade de ensinar, segundo a justificativa do Projeto, e não a liberdade de expressão. Ora, de que liberdade estamos falando então? Diante do atual momento político brasileiro que fomenta discussões diversas acerca da relação, em especial dessa conjuntura, com a educação e formação das pessoas, assiste-se à volta de uma agenda reacionária que vem sendo votada na Câmara e no Senado e trazendo temas no mínimo polêmicos. A liberdade de expressão com certeza aparece nessa agenda, já que jaz violentada por todos os lados e seria a base principal de uma democracia, dando vitalidade ao pensamento crítico, tão importante na escola, a nosso ver. O ofício do ensino não existe sem ela, é da natureza do ensinar a construção de princípios políticos, éticos e estéticos, arraigados ao âmbito da história, da cultura e da sociedade, promovendo inclusive a discussão econômica.

Um Projeto de Lei que quer calar docentes e manipular as famílias em nome da violação da liberdade de consciência, como ele prega, remete a tempos sombrios, vividos pelos brasileiros, travestidos de democracia, tempos que nos mostram que os brasileiros precisam aprender com uma ditadura de 21 anos o importante exercício de elaborar acontecimentos do passado. Tempos em que se construíram ideias na esteira de discursos patriotas, de defesa da família, da tradição, da manutenção da ordem. Parece haver agora, da mesma maneira, em pleno ano de 2016, a concretização de um esforço que apaga memórias dos fatos ocorridos recentemente, num cenário muito similar como o da “Marcha da Família com Deus pela Liberdade” em 1964.

Se a memória é negada, não se pode falar de construção de um processo político, na verdade, em prol do interesse geral nacionalista prega-se a anulação do sujeito, da possibilidade do questionamento e do interesse individual que neste sentido poderia apontar para a emancipação, mas acaba por chafurdar na lama da estranheza diante da democracia e na escolha do totalitarismo ou fascismo, na identificação fraca com o que seria, nas palavras de Adorno, “o calor de estar em comunidade, por mais manipulada e imposta que fosse esta situação” (p. 38, 2000). Como falar em liberdade de consciência se não há sujeito pensante?

A criação deste Projeto está contextualizada no Movimento Escola Sem Partido, que se vale de um discurso que distorce, para dizer minimamente, artigos e premissas da Constituição Federativa do país de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e ainda questiona elementos da segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que “é uma das estratégias estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para melhorar a educação básica, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o médio”¹⁷, especialmente no que toca a assuntos colocados quase como tabus como as questões indígenas e africanas.

¹⁷<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36381>

Neste Movimento da Escola sem Partido, portanto, há uma forte alegação para que se entenda como doutrinação o fato de a BNCC tocar em assuntos como os temas especiais africanos e indígenas, antes transversais, considerados de apelo político específico da esquerda. Como deixar de trabalhar temas que participam de nossa história enquanto nação miscigenada, apagando elementos pulsantes da nossa língua, tradição e cultura? O contrassenso surge a olhos vistos quando enfocamos a dança, área importante na discussão deste artigo, uma vez que a pesquisa em dança, com o aporte que usamos, e se verá adiante, traz à baila a ancestralidade e as histórias culturais dos estudantes; tudo isso perderia sentido, privando os discentes do entendimento de sua memória e da possibilidade de construir sua história em bases sólidas de cidadania. Na medida em que absurdos como esse começam a surgir, respaldados por um discurso que desmerece o caminho feito por países avançados¹⁸, percebe-se o retrocesso de tais propostas.

O discurso do Movimento citado, contraditoriamente, é bastante doutrinador, quando, por exemplo, acusa professores da educação básica de vitimizarem os estudantes com assuntos de extrema importância na formação da cidadania, na jornada da defesa da família, da moral e dos bons costumes. Ora, como seria possível deixar de falar primordialmente, em sala de aula, de aspectos diretamente ligados à essência da educação? Sem eles estaríamos fazendo apenas treinamento, omitindo as bases para a alienação, alimentando o empobrecimento de conteúdos e principalmente impossibilitando a consciência crítica, já que o arcabouço maior em que tudo se constrói, a história, a sociedade, a cultura, as relações macro e micro, ocorrendo incessantemente entre pessoas, seria ignorado.

Um total de quatorze perguntas e respostas bem interessantes publicadas recentemente na revista Nova Escola¹⁹, inseridas em um dossiê sobre a Escola sem Partido (ESP), acabam por acessar essas questões de maneira isenta e

¹⁸ A investigação das raízes, das histórias locais, assim como a preocupação com a diversidade cultural e seu estudo mais aprofundado tem sido uma preocupação de países como a Noruega e Nova Zelândia.

¹⁹ <http://portalctb.org.br/site/noticias/brasil/29548-14-perguntas-e-respostas-para-entender-o-movimento-escola-sem-partido>

desconstruir equívocos em torno do discurso do Movimento que está por trás do Projeto de Lei. Um dado considerável, ao lado de outros que merecem leitura, é aquele que explica que a doutrinação esquerdista, apontada pela Escola sem Partido não tem comprovação. Segundo a publicação,

ao contrário: uma pesquisa do Instituto Datafolha, realizada em 2014, mostra que há mais brasileiros afinados com ideias defendidas pela direita (45%) do que à esquerda (35%) em temas relativos a comportamento, valores e economia. Em relação a anos anteriores, há um avanço da direita e um recuo da esquerda (2016).

Além disso, o espectro majoritário dos participantes e apoiadores do Movimento vem de partidos conservadores de direita, apesar de ele se nomear apartidário, haja vista Paulo Siufi, do PMDB. Há também uma forte representação da bancada evangélica. Segundo a revista, reunindo dados bem significativos, “11 dos 19 proponentes de projetos inspirados pelo ESP são ligados a alguma igreja. Uma visita por páginas dos parlamentares na internet indica que a defesa da família e dos valores cristãos é a plataforma de atuação mais citada”. Preocupante, portanto, a influência de tais fatores, que nos levam a questionar se o atual estado de censura que se quer impor na escola não caminha a passos largos rumo ao que sabemos chamar ditadura.

O Projeto de Lei 8242/16, vetado pelo prefeito Alcides Bernal, de Campo Grande, no dia 09 de junho de 2016 ganhou a manutenção do veto na Câmara dos Vereadores, dia em que se reuniu um grande número de pessoas para protestar e manifestar sua indignação quanto ao seu conteúdo e objetivos. A manutenção do veto foi acompanhada de um acordo que lançaria para daí a 30 dias o compromisso de elaboração e discussão de uma nova proposta, com participação de entidades ligadas à Educação como a Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul, a FETEMS, mas o que está em jogo é algo mais aterrador: continuaremos dando abertura na escola para as manobras parlamentares que insistem em destituir da escola sua própria natureza, envolta na possibilidade de educar, ensinar a pensar e ter autonomia, conhecer sua cultura e seus vieses?

Sem adentrar ainda mais a discussão política mais ampla, este trabalho volta-se para o questionamento desse Projeto de Lei e de outros, que ao lado do primeiro, alardeiam a impossibilidade do desenvolvimento de pesquisas como a do Projeto Danças Brasileiras na Educação- Projeto de Pesquisa desenvolvido na UEMS-Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Sua essência é a experiência do educando “com o movimento expressivo e as diversas possibilidades corporais que a linguagem da dança possa elucidar, incluindo as possibilidades estabelecidas pela cultura do local onde a dança está inserida”. Ora, a pesquisa em questão estrutura um estudo sobre o “corpo soma”, reunindo todas as dimensões que o compõem, entre elas, a física, a biológica, a social, a emocional, a psicológica, a política, a religiosa, etc. Manifestações culturais como o candomblé e o samba, por exemplo, fatalmente entrariam no conjunto de elementos estudados e encontrados nas histórias culturais dos alunos e suas ancestralidades e que permitem que o educando busque seu caminho de expressão. Como então tratar assuntos como os que a pesquisa aborda por meio de experiências sensíveis na atual situação em que se percebe uma verdadeira repressão das potencialidades da discussão e da vivência do que se chamava temas transversais como a educação étnico-racial, ou as questões de gênero, a cultura popular brasileira com suas matrizes corporais, ritos e mitos?

Para entendermos melhor o quanto esse tipo de proposta de lei pode afetar e prejudicar projetos como o Danças Brasileiras na Educação, vamos entender o que pauta um projeto como este. As Danças Brasileiras são manifestações artístico-culturais provenientes, em sua grande maioria, da cultura afro-brasileira e indígena. São corpos expressivos que, dançando, revelam toda a história dos corpos que ali se manifestam, incluindo sua cultura, política, religiosidade, afetos, aspectos emocionais, sociais e sexuais.

Não é possível dissociar o corpo que dança de sua cultura, ainda mais quando tratamos de Danças Brasileiras, que são manifestações diretas da cultura e da sociedade em que essas danças surgem, no caso, da cultura e da sociedade brasileira, que é miscigenada em todos os amplos sentidos que essa palavra abrange. O corpo das Danças Brasileiras, sendo um corpo soma, como já

explicado anteriormente, expressa a religiosidade mitológica de índios, negros e europeus que nos colonizaram; expressa a carga afetiva-emocional advinda de escravidão, preconceitos, soberania e supremacia de alguns povos sobre outros; expressa a relação que o povo brasileiro estabelece com gêneros e diversidade sexual; expressa a política que constitui e pauta a vida desse povo. E o corpo é tudo isso em suas mais variadas dimensões, que colocam o indivíduo no mundo de maneira completa e integrada:

O ser humano vive no mundo e se comunica com ele. Todos os seus pensamentos, seu conhecimento racional, seus valores, suas ideias e sua imaginação dependem dessa relação com o mundo. Essa relação ampla e inesgotável até a morte do indivíduo só se realiza pela existência do corpo. Um corpo que percebe e sente- percebe que sente e sente que percebe. Um corpo não é apenas “tocado” pelo mundo, mas tem uma consciência e age e que, portanto, é capaz de transformar esse mundo. (MELANI, 2012, p.75)

A partir desse ponto de vista sobre o corpo, o trabalho com as Danças Brasileiras na escola pressupõe abordagem desse corpo que está no e com o mundo, pois dançar não é somente um ato estético, no sentido visual da palavra, mas é colocar em movimento todas as dimensões que compõem o corpo.

O corpo em movimento expressivo carrega consigo potenciais que vão além do visível, da pele palpável, pois o que está em movimento no momento da dança é, justamente, esse corpo que amplia a percepção do mundo do indivíduo que dança e também daquele que o observa, aumentando seu potencial de comunicação e reflexão, pois:

O corpo adquire significado por meio da experiência social e cultural do indivíduo em seu grupo, tornando-se discurso a respeito da sociedade, passível de leituras diferenciadas por atores sociais distintos. Sua postura, sua forma, disposição, suas manifestações e sensações geram signos que são compreendidos por uma imagem construída e significada pelo interlocutor. (SIQUEIRA, 2006, p.42)

Esta compreensão de corpo que está o tempo todo trocando e ressignificando o mundo modifica significativamente a abordagem do ensino-aprendizado da dança nas escolas, pois permite que cada educando encontre seu caminho de expressão, a partir do corpo que possui e que constrói diariamente, em suas mais diversas experiências, inclusive em suas experiências culturais, religiosas, sexuais, políticas, etc.

O trabalho com as Danças Brasileiras na educação segue a proposta da arte na educação, que pode possibilitar novas formas de olhar o mundo a partir da experiência poética e sensível. Essa experiência, que é sempre corporal e estética (cinestésica e sinestésica²⁰) transforma o aluno e, conseqüentemente, a sociedade e cultura na qual ele está inserido, abrindo novos olhares sobre as mais diferentes áreas de conhecimento e vivências, como nos explica Robatto:

O ato criativo e interpretativo é um processo auto expressivo, de cunho investigativo que resulta em produtos artísticos que podem apresentar uma prospectiva do passado com perspectiva para o futuro. O artista revela, com sua sensibilidade, sua ousadia inventiva e liberdade de pensamento, outras possibilidades de visão de mundo e alternativas de vida. Considerando essa natureza transformadora da arte, podemos afirmar que ela tem uma função intrínseca profundamente cidadã e educativa.(LOBATTO, 2012, p.58)

Complementando essa compreensão de corpo e de dança na educação, esse projeto também foi pautado, como já citamos, nos chamados 'temas transversais da educação' que, entre outros temas, sugere que a educação étnico-racial²¹ seja conteúdo obrigatório no ensino básico, permeando todas as áreas de conhecimento:

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

Sendo a dança uma linguagem artística que usa diretamente o corpo para a expressão, a proposta deste projeto é discutir justamente as questões a princípio

²⁰Sinestesia com "s" trata do estudo dos sentidos corporais e Cinestesia com "c" trata do estudo do movimento corporal

²¹ A educação étnico-racial é assegurada pela *Resolução CNE/CP nº 001, de 17 de junho de 2004*, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

condenadas pela Lei da Mordaça. Ora, como abordar a história afro-brasileira e indígena, como reconhecer e garantir igualdade de valorização das raízes africanas e indígenas, sem discutir as políticas que estabeleceram as condições do negro e do índio no Brasil? Como falar das culturas afro-brasileira e indígena sem discutir as religiosidades que envolvem esses povos que pautam sua cultura no sagrado? Como abordar as Danças Brasileiras sem falar das relações que esses corpos estabelecem com o mundo e com as sociedades e culturas em que estão inseridos?

Podemos esclarecer, por exemplo, que tratar de sexualidade nas Danças Brasileiras seria abordar o papel da sedução na cultura dos corpos em movimento, a expansão do corpo erótico- aqui entendido como um corpo que experiêcia as mais diversas sensações corporais (cheiro, forma, cor, sabor, etc)²² – e a discussão de gênero, pois, como sugere Judith Lynne Hanna, em seu livro que aborda a dança sob o prisma do sexo e dos gêneros:

Sensações e ideias sobre a sexualidade e os papéis sexuais (também mencionados como gênero) tomam forma na dança. Esses modelos visuais segundo os quais o bailarino (homem ou mulher) executa o quê, quando, como e porquê, seja só, seja com um outro bailarino, refletem e também desafiam as expectativas da sociedade para as atividades e suas específicas de cada sexo, que por padrões de dominação, quer estratégias de acasalamento. (...) Quando as imagens em movimento criadas pelos bailarinos transgridem os esperados papéis masculino e feminino e suas expressões convencionais, os novos signos em cena carregam a atmosfera, estimulam executantes e observadores a defrontarem a possibilidade de estilos de vida modificados. As danças são atos sociais que contribuem para o contínuo surgimento da cultura. (Hanna, 1999, p.13)

A autora aborda em seu livro as mais variadas manifestações de dança apontando seus papéis nas diferentes sociedades e enfatizando a importância desses corpos em movimento expressivo na construção da cultura sexual e de gênero dessas sociedades, mostrando, mais uma vez, que o corpo que dança não é apenas adorno estético, mas sim um importante autor da cultura.

Na medida em que falamos das danças tradicionais de diferentes sociedades, verificamos que a sexualidade e os papéis dos gêneros aparecem refletidos nos movimentos expressivos das referidas danças e, obviamente, não

²²Corpo erótico é definido por Jô Takahashi (2011), que o define como o corpo que deve resgatar as sensações perdidas na contemporaneidade, como cheiro, sabor, texturas, etc.

podemos deixar de abordar esse aspecto no que se refere às Danças Brasileiras, que estabelecem claramente os papéis de cada gênero nas sociedades em que as danças foram desenvolvidas, levantando questões importantes a serem discutidas na escola, pois tratam de questões de nossa sociedade, as quais os alunos, como cidadãos, devem ter instrumentos para refletir.

Outro exemplo seria a questão das religiosidades ligadas às diferentes danças. Sabemos que desde que o homem existe, ele dança, e dança para seus deuses, para seus mitos, para o que lhe é sagrado. No que se refere às Danças Brasileiras, podemos dizer que em sua maioria são manifestações que têm suas raízes em cultos e ritos religiosos, como é o caso do Maracatu, do Tambor de Mina, das Congadas, das Danças de Candomblé, e assim por diante. Portanto, falar das religiões que deram os primeiros impulsos para os referidos movimentos expressivos não seria fazer “apologia” a essas religiões, como alegam os criadores da lei da mordada, mas sim, apresentar aos alunos um fato histórico e cultural, que é de extrema importância para o desenvolvimento e para a criação destas manifestações artísticas.

Consideramos importante destacar que as Danças Brasileiras são, em sua maioria, advindas do que chamamos de cultura popular e esta cultura é sim advinda das minorias brasileiras, e falar sobre essa minoria é apenas mostrar um lado político da história que não pode ser riscado dos estudos históricos e culturais do Brasil e isso não significa doutrinar nenhum aluno, mas mostrar que essa cultura pode e deve ser valorizada, pois também constitui a cultura do povo brasileiro.

A cultura popular é menosprezada pela escola na medida em que a cultura chamada “erudita” é mais valorizada tanto no currículo escolar quanto nas leis que pautam nossa educação brasileira. Por isso, devemos ampliar nosso olhar para esses dois tipos de cultura (popular e erudita) entendendo que uma complementa a outra, de forma até mesmo contaminatória:

A cultura erudita ou letrada voltada para a tradição clássica, para a escolástica, identificada com a revolução científica e, posteriormente, com o pensamento ilustrado, demarca-se da

tradição oral, que passa a ser definida negativamente. Na expansão do cristianismo, católico ou protestante, a oposição entre cultura popular e erudita se acirra sob a forma do combate religioso, ao mesmo tempo em que as interações entre os dois tipos de cultura se intensificam em razão da evangelização e difusão da Bíblia. Essa separação entre as duas tradições culturais é, no entanto, bastante relativa, porque omite a participação dos letrados na tradição popular e a presença das tradições populares na cultura letrada (MONTEIRO, 20011, p.25).

A chamada Lei da Mordaza e o movimento Escola sem Partido entendem esse retorno às raízes africanas e indígenas (ou à cultura popular) no ensino como doutrinação da esquerda para apologia às minorias, o que é minimamente um absurdo, se considerarmos a importância do estudo das culturas populares na construção do Brasil, como é fato notório.

Os estudos do corpo, e em especial do corpo em movimento, consideram todos esses aspectos culturais e por isso não fazem distinção entre etnias, raças, religiosidade ou política. O que um projeto como esse pretende é sempre ampliar as possibilidades de experiências sensíveis e a reflexão crítica dos alunos que merecem conhecer a totalidade e a diversidade de pensamentos em relação à sexualidade, gêneros, religiões e políticas que compõem o mundo, para se tornarem cidadãos no amplo sentido da palavra.

Assim, podemos considerar que a proposta da Lei da Mordaza é um retrocesso tremendo na educação do país, em especial no estado do Mato Grosso do Sul - que é constituído por negros, indígenas, japoneses, árabes, etc - e que com muita luta conseguiu inserir a educação étnico-racial nos currículos escolares, ampliando e transformando a visão de mundo dos alunos da educação básica.

Como já dito, a natureza do ensinar passa, fatalmente, pelas questões que a referida lei tenta reprimir e sem essas discussões o Brasil nunca vai conseguir ampliar o pensamento e as possibilidades corporais e sensíveis de nossos futuros cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HANNA, Judith Lynne. **Dança, sexo e gênero: signos de identidade, dominação, desafio e desejo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MILANI, Ricardo. **O corpo na filosofia**. São Paulo: Moderna, 2012.

MONTEIRO, Mariana. **Danças populares, espetáculo e devoção**. São Paulo: Terceiro Nome, 2011

ROBATTO, Lia. **A dança como via privilegiada de educação: relato de uma experiência**. Salvador: EDUFBA, 2012.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

TAKAHASHI, Jô. Dimensões do Corpo Contemporâneo: Vetores Relacionais entre Corpo e Paisagem. *In: Leituras do Corpo*. Org. GREINER, Christine e AMORIM, Cláudia. São Paulo: Annablume, 2011.

A REPRESENTAÇÃO DE FRIDA KAHLO NO “CENÁRIO” DAS ARTES CÊNICAS²³

Juliano Ribeiro de Faria – NAV(r)E/UEMS²⁴
Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira – NAV(r)E/UEMS²⁵

RESUMO

Este trabalho pretende investigar a presença da *persona* da artista mexicana Frida Kahlo em cena na produção artística contemporânea. Valendo-nos dos conceitos de *arquivo*, *memória*, *pulsão de morte* e *além-morte* de Jacques Derrida nosso trabalho quer discutir como as produções cênicas na atualidade – seja no teatro ou na dança – estão se valendo da imagem deixada pela artista, com suas obras ou das obras sobre ela, após a sua morte.

Palavras-chave: Frida Kahlo; Artes Cênicas; Representação; Pulsão; Sobrevida.

Introdução

Os Maias e Astecas configuram-se no imaginário cultural contemporâneo como civilizações indígenas guerreiras literalmente disseminadas em guerras contra os seus dominadores e colonos europeus que invadiram as suas terras. O conjunto de obras da artista plástica – pintora – Frida Kahlo (1907-1954), descendente dos povos Maias e Astecas que residiram no passado em terras onde hoje se configura o México, tem nas imagens que nos foram legadas uma força aguerrida que pulsa no imaginário sociocultural contemporâneo como se estas obras não apenas retratassem a vida da artista mais emblemática de sua

²³ Este artigo faz parte de um Projeto de Pesquisa maior, desenvolvido como PIBIC – Modalidade Avançada na UEMS, sob o título homônimo “A REPRESENTAÇÃO DE FRIDA KAHLO NO “CENÁRIO” DAS ARTES CÊNICAS” cadastrado na PROPP/UEMS, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira que está, por sua vez, vinculado a um Projeto de Pesquisa maior cadastrado na PROPP/UEMS – Cadastro de Nº 1271/2015 DP – intitulado “Arte e Cultura na *Frontera*: “Paisagens” Artísticas em Cena nas “Práticas Culturais” Sul-Mato-Grossenses”.

²⁴ Juliano Ribeiro de Faria é graduando do segundo ano do Curso de Artes Cênicas da UEMS – Bolsista PIBIC – Modalidade Avançada. É Membro do NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – CNPq/UEMS.

²⁵ Marcos Antônio Bessa-Oliveira é Graduado em Artes Visuais e Mestre em Estudos de Linguagens pela UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Doutor em Artes Visuais pelo IAR - UNICAMP. É professor do curso de Artes Cênicas (TEATRO e DANÇA) da UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – na Cadeira de Artes Visuais ministrando as disciplinas de História da Arte, Artes Visuais, Itinerários Científicos III, Arte e Cultura Regional, Arte Educação, Itinerários Científicos IV para os 1º, 3º e 4º anos do curso. É líder do Grupo de Pesquisa NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – CNPq/UEMS. É membro do NECC – Núcleo de Estudos Culturais Comparados – UFMS e do Núcleo de Estudos Visuais – UNICAMP.

época, mas também as muitas vidas dos espectadores que hoje compartilham dessa pulsão de vida além-morte da artista.

Frida Kahlo é talvez a representante maior de um grupo de artistas femininas que tem na contemporaneidade maior respaldo. Nomes de artistas brasileiras na literatura, artes plásticas, teatro, dança ou na música, e de outras artistas internacionais, apenas estão em evidência graças às obras (auto)biográficas como as de autoria da mexicana que se expôs como artista feminina e hoje sabidamente feminista. Da época de atividade artística de Frida Kahlo poucos nomes femininos estão configurados na História da Arte mundial, indiferentemente da linguagem artística, apenas nomes de homens são relevantes para a história que é escrita pelos próprios homens. Contrariando essa característica do período artístico Moderno, por exemplo, Frida Kahlo, se não esteve em um patamar maior do que o que ocupava até o seu marido, também pintor — esse visto pela crítica algumas vezes com uma obra inferior à dela, Diego Rivera —, inferior em respeito e renome artístico a pintora Kahlo não se configura, especialmente na contemporaneidade. Segundo o que dizem Francisco Almbert e Teixeira Coelho em entrevista, a obra de Diego Rivera fez mais sucesso que Frida em vida graças

Ao fato de ele falar a linguagem política do momento. O que ele fez era politicamente correto dentro de uma certa intelectualidade, enquanto era incorreto o que Frida fazia. Até esteticamente ele é um artista inferior a ela. Eu não vejo autenticidade nele; vejo oportunismo. Diego Rivera pode ser medianamente bom, pode ser interessante, mas vejo na obra dele um oportunismo. Seja positivo ou negativo, é algo que ela não tem, e isto, sim, é muito positivo. (ALAMBERT; COELHO, 2016, p. 31)

O que Frida Kahlo fazia naquela época era supostamente errado segundo uma leitura política de sua obra como anteviu a passagem. Mas hoje as pessoas buscam, de certo modo, na arte, especialmente, serem mais autobiográficas. Pois o indivíduo contemporâneo parece estar se perdendo neste momento histórico e é de extrema importância para ele voltar-se à sua essência biográfica (memórias e histórias) e buscar assim, respostas do que está acontecendo consigo a partir das obras artísticas e com as identidades culturais. Nesse sentido, nosso trabalho aqui apresentado buscará evidenciar uma leitura primeira da produção artística contemporânea estabelecendo relações com a obra autobiográfica e a presença

da artista mexicana Frida Kahlo. Esta leitura tomará ainda como ponto de partida, por exemplo, uma identificação de obras artísticas posteriores às de Frida Kahlo que estão direta ou indiretamente dialogando com a obra e vida da artista e dos próprios artistas dessas obras que se auto-inscrevem nas suas produções.

Situação da questão

Hoje podemos dizer que Frida Kahlo foi uma mulher a frente do seu tempo. Mais ainda quando pensamos em uma mulher artista àquela época. Pois ela mesma dizia: *eu sou a única coisa que conheço de melhor*. Isto é de extrema importância, quando se pensa, por exemplo, em um curso de artes cênicas, tendo em vista que você precisa conhecer o seu próprio corpo para poder ensinar outras pessoas a se conhecerem autobiograficamente em todos os sentidos (histórias, memórias, lembranças, o corpo em si, etc). Pois muitas pessoas têm a dificuldade de se auto-reconhecerem, porque se desconhecem enquanto sujeitos que ocupam um corpo e um espaço, ou porque tentam não manter nenhuma relação com as memórias e histórias afetivas de sua vida passada. Talvez, sobre auto-representação, a *persona* de Frida Kahlo seja um exemplo a seguir e por esse motivo sua imagem ronda o imaginário cultural contemporâneo.

Ao estabelecer uma relação entre identidades – do passado e o presente –, Stuart Hall afirma que:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo (HALL, 2006, p. 9).

A pintora mexicana, falecida em virtude de uma embolia pulmonar — como nos salientam as bibliografias que trazem os últimos registros oficiais em vida da artista —, trabalhou sobre a cama em auto-retratos que estão desde então em “circulação” na cultura contemporânea do mundo inteiro. Nascida em 1907 em Coyoacan, México, a pintora falecida em 1954, com 47 anos, é encontrada morta

em sua própria cama. Durante muitos anos, após um grave acidente que a deixou na cama para quase sempre, Magdalena Carmen Frieda Kahlo y Calderón – nome de batismo, tornada Magdalena Carmen Frieda Kahlo y Calderón de Rivera depois do casamento tumultuado com o pintor Diego Rivera –, pintou, estando amarrada a um colete que mantinha sua coluna imóvel, seus auto-retratos mirando-se nos espelhos ora preso ao teto, ora afixado à sua frente. A obra pictórica de Frida Kahlo está para uma ideia de registros, através de auto-retratos, de fatos autobiográficos.

Em abril de 1953, menos de um ano antes de morrer aos 47 anos de idade, Frida Kahlo ganhou a primeira grande exposição de suas pinturas em sua terra natal, o México. Àquela altura sua saúde estava tão deteriorada que ninguém esperava que ela conseguisse comparecer à estréia. Porém, às oito da noite, pouco antes da abertura das portas da Galeria de Arte Contemporânea da Cidade do México, uma ambulância aparece. A artista, usando seu traje mexicano tradicional favorito, foi tirada do veículo e levada para dentro da galeria numa maca, até ser acomodada em sua cama de quatro colunas, que havia sido instalada na galeria naquela tarde. A cama estava adornada da maneira como ela gostava, com fotografias do marido, o grande muralista Diego Rivera, e de seus heróis políticos, Malenkov e Stálin, esqueletos de papel machê pendurados no dossel, em cuja parte inferior havia um espelho afixado que refletia o rosto de Frida, alegre, ainda que devastado pela doença. Um a um, centenas de amigos e admiradores fizeram fila para cumprimentar Frida Kahlo, depois formaram um círculo em volta da cama e cantaram baladas mexicanas até bem depois da meia-noite. (HERRERA, 2001, p. 9)

Impondo e expondo-se nas pinturas como narrativa central, Frida Kahlo se valeu da sua própria vida – dos altos e baixos momentos, das alegrias e das tristezas, dos ódios e dos amores, das políticas públicas e de fatos privados – e construiu seus auto-retratos narrativos dessas histórias vividas pela *persona*. Portanto, é possível dizer de toda a obra da pintora carregar em si um processo dinâmico que faz um organismo tender para uma meta. Uma meta a qual elimina o estado de tensão ou excitação corporal do sujeito que é a fonte (autobiográfica) de todo o processo. Uma meta de pulsão de vida para além da sua morte. Um desígnio de manter-se em vida mesmo após a morte da pessoa artista; ou seria coerente dizer que manter-se como *espectro* que se instaurou no contexto artístico contemporâneo trazido pelas imagens da artista (*persona* Frida Kahlo) estampadas nas suas obras pela própria vida da artista.

Quando vida faz-se pós-morte!

Segundo Jacques Derrida, a pulsão de morte está associada ao arquivo que não é um fim ou a morte do sujeito propriamente dito. Um arquivo que não se quer guardado para o esquecimento. Mas um arquivado que está na ordem do que deve ser lembrado. Ou melhor, está para viver em pulsão de vida para depois da morte do arquivo/arquivado. O arquivo como pulsão de morte não se arquivava – ele *anarquivava* (DERRIDA, 2010). Da ótica derridaiana, este arquivo trabalha no desarquivamento da vida pós-morte ou da continuidade da vida do morto para além da morte. Numa antecipada comparação, é possível dizer que o arquivo na atualidade – lida pela ótica do filósofo franco-argelino – está para a ideia de vida após-morte edificada nas civilizações antigas, a exemplo da egípcia que mumificava o morto e o sepultava em câmaras enormes com todos os seus pertences angariados durante a vida para que ele, em estado de reencarnação, ao retornar à Terra (em vida *pós-morte*), encontrasse seu “arquivo de vivo” ou “arquivo de vida” para reincorporar-se à vida terrena novamente “depois de morto”.

Os egípcios acreditavam na existência da vida após a morte e que o espírito do Faraó, principalmente, era imortal. Servos depositavam em sua tumba todos os seus bens terrenos para que ele os usasse na eternidade. Na parede das salas mortuárias em grandes monumentos sepulcros as pinturas e os hieróglifos eram usados como forma de inventariar (narrar) a vida e as atividades diárias desenvolvidas em vida pelo falecido nos mínimos detalhes. Um trabalho artístico que facilmente podemos reconhecer como biográfico.²⁶ Com a arte da mumificação, criada também pelos egípcios, o corpo era preparado para quando a alma (re)tornasse à vida e ocupasse o corpo morto encontrando-o conservado. Tudo isso era um culto que a sociedade egípcia criou para “aqueles que eram considerados “homens importantes e soberanos natos” (Cf. STRICKLAND, 2003) para eles. O mesmo podemos dizer acontece com o espectro de Frida Kahlo que ronda o imaginário sociocultural contemporâneo; as pessoas cultuam a morte de

²⁶ A distinção entre um trabalho biográfico e um autobiográfico já deve ser clara para a maioria. O biográfico é quando um determinado sujeito ou vários indivíduos fazem um levantamento da vida de outro alguém. Já o trabalho autobiográfico, a exemplo também dos autorretratos, são trabalhos realizados em vida pelo próprio sujeito, artista aqui no caso, morto.

Frida dando novas formas para sua arte e para sua sobrevivência, fato que acaba por provocar o que Jacques Derrida chama de uma pulsão de vida *além-morte*, quando pensamos no nome da artista mexicana.

Também podemos pensar que Frida Kahlo se “mumificou” em suas telas, consciente ou inconsciente e, através dessa autorepresentação acrescentada a essa ideia de vida pós-morte dela própria artista; a imagem da artista vem ganhando espaço no contexto artístico das artes cênicas, por exemplo, tendo em vista a ocupação dessas *personae* de monocelhas escuras, maquiagem carregada, presença austera e vestidos coloridos nos cenários, figurinos, maquiagens e textos artísticos. A transferência pela representação de emoções e até de detalhes da sua vida, que a artista estabeleceu ao se pintar ou ao se “despir” em telas, por exemplo, é tornada real como uma pulsão além-morte da pintora nas artes que encenam na contemporaneidade; seja na pintura como continuidade inspiradora de cores e formas, seja no cinema, teatro, na dança ou até na televisão temos como imagem a artista presentificada pela memória da *persona* Frida Kahl deixada para a atualidade. Portanto, nesse sentido, afirma o filósofo que:

Não haveria certamente desejo de arquivo sem a finitude radical, sem a possibilidade de um esquecimento que não se limita ao recalçamento. Sobretudo, e eis aí o mais grave, além ou aquém deste simples limite que chamam finitude, não haveria mal de arquivo sem a ameaça desta pulsão de morte, de agressão ou de destruição [...]. (DERRIDA 2010 p. 152)

Frida Kahlo representa-se em suas obras e esta representação faz com que o imaginário cultural artístico contemporâneo seja permeado pelas suas imagens, cores, formas, temas e espectralidade pictórica, forte e exuberante trazidas à tona pelas telas autobiográficas da artista. Frida Kahlo, através de suas obras, conta, por exemplo, o fato de em sua vida sofrida/colorida ter suportado um acidente de bonde que a obrigou fazer trinta e cinco cirurgias pelo seu corpo além de conviver com dores fortes. A artista ainda, na tentativa de ser mãe, também sofreu três abortos que a impediu de realizar o tão sonhado desejo feminino da maternidade. Frida foi traída diversas vezes pelo seu grande e único amor Diego Rivera com a sua própria irmã. Diante de uma vida com histórias e memórias (an)arquivadas – umas a serem tratadas como memórias a serem lembradas,

outras como histórias que devem ser esquecidas – Kahlo buscou na pintura algo que a salvasse do sofrimento e assim proporcionasse ao seu espírito inquietante paz para sua vida e “salvação” para além da sua própria morte. Frida Kahlo foi/fez a arte de se colorir em tela, de se autorretratar até o fim de sua vida como se aquela fosse a única matéria e maneira possível de desarquivar-se para além da morte. Pois encontrou arte que preencheu todo seu vazio. Desta forma, afirmamos Jacques Derrida que

O que faz aquele que diz “tal não funciona” e, sobretudo, “tal não funciona bem”, “sofre”, sofre da parte daqueles que fazem do sofrimento, do mais cruel sofrimento, seu assunto? Aquele que diz “tal não funciona” já anuncia uma inquietação reparadora, terapêutica, restauradora ou redentora. Cumpre salvar, cumpre assegurar a salvação [...] (DERRIDA, 2000, p. 3)

Também é de extrema importância falar da casa azul onde Frida Kahlo nasceu, cresceu e morou com seu marido Diego Rivera. Local que Frida desenvolveu com suas obras o que chamamos de “o seu talento artístico”. Após a morte de Frida a casa foi transformada em museu por Rivera, local onde é possível encontrar algumas telas, trajes, tintas, cartas de amor, até a cadeira de roda da artista que, com certeza absoluta, faz parte de peças que compõem um acervo histórico-*arquiviolítico* (DERRIDA, 2010) e memorialístico da artista. Local que, por conseguinte, o arquivo-casa, está impregnado do que aqui chamamos de “representação” espectral da biografia da *persona* Frida Kahlo. A casa-museu (sem o sentido de museu como lugar que arquiva para o esquecimento, mas na contramão de guardado, propõe reverberação do arquivado – torna-se um anarquivo) está localizada na cidade do México no bairro Cocoyacán e é um dos pontos mais visitados da cidade na contemporaneidade.²⁷

Arquivos pictóricos – construções

Para falar das obras ou da vida de Frida Kahlo e até mesmo da pulsão de morte e do espectro que rondam além-morte a *persona* dessa artista, todos como representações imagéticas da artista, na contemporaneidade artística, tem-se que levar em conta o lugar de onde emerge o sujeito e a condição sociocultural deste,

²⁷ Três volumes dos **Cadernos de Estudos Culturais** nos são fundamentais para tais abordagens considerando a temática que cada um deles traz: “Estudos Culturais” no v. 1, “Crítica Biográfica” no v. 2 e “Memória Cultural” no v. 5.

além da situação da produção artística a qual este sujeito esteve envolto: vida, com alegrias e tristezas; relações políticas; amizades artísticas; biblioteca da artista; o diário escrito e deixado pelo artista; a biografia do artista escrito por outros sujeitos; a impressão que esse artista ainda tem na contemporaneidade, além de outras possibilidades que serão também desdobramentos de processos investigativos a serem desenvolvidos em pesquisas futuras por nós a serem realizadas. Para apenas depois disso, de certa forma, num segundo momento, trazer à tona o que chamamos de “representação espectral” da produção da artista Frida Kahlo, por exemplo, que do nosso ponto de vista é tão importante para a contemporaneidade artística em diferentes linguagens da arte. Uma nota de Eneida Maria de Souza para complementar a ideia do que se pretende com a pesquisa, diz:

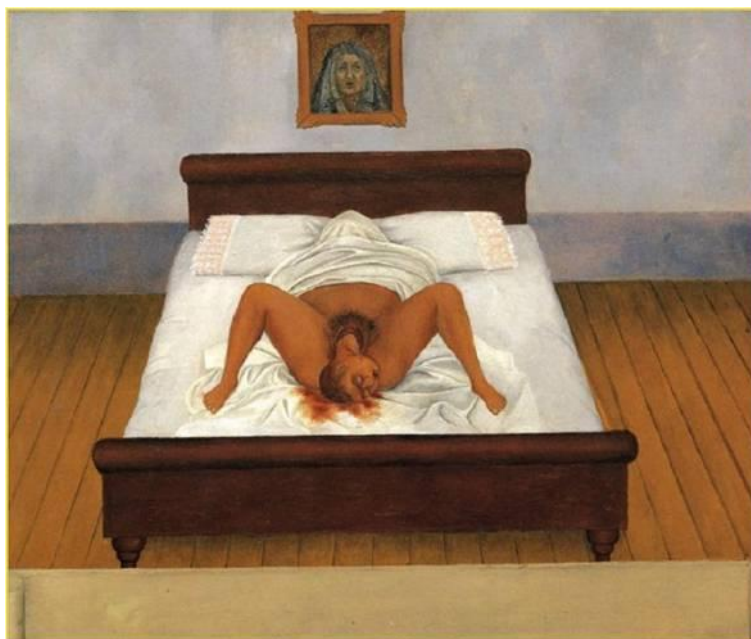
O fascínio que envolve a invenção de biografias literárias [artísticas] se justifica pela natureza criativa dos procedimentos analíticos, em especial, a articulação entre obra e vida, tornando infinito o exercício ficcional do texto da literatura [obra artística], graças à abertura de portas que o transcendem. (SOUZA, 2002, p. 111)

Para compreendermos a noção de pulsão pós-morte e/ou além-morte (DERRIDA) de Frida Kahlo para a sociedade contemporânea devemos desconstruir no sentido derridaiano de *desconstrução* como reconstrução da vida da artista; só assim saberemos, por exemplo, o porquê da *persona* Frida Kahlo, ou das várias *personae* que reinventamos ao longo dos muitos anos após a morte da mexicana, ainda persistirem na contemporaneidade como anteparo²⁸ (FOSTER, 2014) na arte contemporânea. Já que ela (sobre)vive fortemente sua vida que sobrevive intensamente na contemporaneidade e essa intensidade é que vai tornar-se um espectro vivo na/para a atualidade. Portanto, nosso trabalho é o de investigar, tanto a vida da artista, quanto sua morte e sobrevida, bem como ainda todos os vestígios *arquiviolíticos* que sua vida nos deixou como herança para além da sua morte. Pois, segundo Derrida, nesta sociedade contemporânea buscamos sempre por respostas, ainda que buscadas através de investigações que se dão por perturbações do nosso próprio *constructo* biográfico. Afirma Derrida:

²⁸ Hal Foster explica, em “O retorno do rela”, ensaio que do livro com mesmo título – **O retorno do real** (2014) –, que o *anteparo* é, na produção artística, uma espécie de autodefesa do artista ou da obra deste que o mantêm salvo de “intempéries” pessoais.

Desconstruir um texto [acrescentaríamos uma vida] é revelar como ele funciona como desejo, como uma procura de presença e satisfação que é eternamente adiada. Não se pode ler sem se abrir para o desejo da linguagem, para a busca daquilo que permanece ausente e alheio a si mesmo. Sem um certo amor pelo texto [pela vida], nenhuma leitura seria possível. Em toda leitura, há um *corps-à-corps* entre leitor e texto, uma incorporação do desejo do leitor ao desejo do texto. (DERRIDA. 2010.p 46 47)

Frida Kahlo e sua pintura “Mi Nascimento” demonstram a necessidade de poder imaginar seu passado através do seu presente. Essa obra é parte da primeira série de Frida Kahlo onde a artista começa a “relatar” tudo que acontecia em sua vida. Sobre essa obra ela diz: “*como eu imaginava que eu nasci.*”



“*Mi Nacimiento* 1932 ”
Óleo sobre metal.
Colección privada
De la “*Madonna*”

Essa obra, como praticamente toda a produção da artista, está relacionada ao período compreendido Moderno da produção artística mundial e nos leva a imaginar como foi o nascimento de Frida Kahlo na contemporaneidade.

A obra da artista mexicana hoje está disseminada em várias partes do mundo. Seja pela impressão que as obras de Frida Kahlo deixam no imaginário cultural contemporâneo, seja por pertencimento a coleções de museus espalhados em vários cantos, ou seja ainda pelas obras físicas adquiridas por personalidades de várias partes do mundo. Nesse sentido, é curioso perguntarmos como deverá ter havido a admiração que a cantora Madonna tem

pela artista mexicana. Hoje podemos dizer que ambas são personalidades espectrais, cada uma a seu modo, na cultura contemporânea. Mas não podemos deixar de dizer também que esta relação – entre cantora e pintora – pode ter se dado não apenas pela admiração, mas pela imposição dos mercados da arte, pois a cantora acabou adquirindo uma obra de Frida Kahlo para seu acervo pessoal. Esta, como outras aquisições de obras históricas por personalidades contemporâneas, talvez tenha despertado olhares de outros artistas ou anônimos sobre as obras de Frida. Mas isso é uma suposição, talvez até mesmo equivocada – já que a obra da artista tem um valor autobiográfico incontestado em relação ao valor mercadológico – pois todos sabem que Frida Kahlo era firme em tudo que fazia, nunca deixou o seu lado mulher desejosa de ser mãe e de ser dona de casa de lado. Mas também não deixou seu direito de estar onde todos os homens estavam e de sentar onde só homem sentavam, por considerar-se praticamente uma deles.

Sabemos que a sobrevida da artista mexicana – como Arquivos pictóricos que se fazem através de construções visuais inimagináveis – nasce a cada dia mais na contemporaneidade com maior intensidade. Uma outra passagem de Eneida Maria de Souza, nesse sentido, ajuda a complementar nossas ideias:

Pensar, compreender a vida do outro a partir do espírito ou da história, é tomar a sobrevida como aquele momento no qual a “vida” existe para além da vida ou da morte. É com base nesse mundo da sobrevida, que se circunscreve tendo em pano de fundo a história, o espírito e as obras, que se desenha o único conceito de vida que interessa a crítica biográfica. Nesse sentido, qualquer domínio que o crítico biográfico venha a ter da vida do outro (do biografado) passa pela compressão histórica dessa vida. Como a um tradutor de vidas alheias, aí reside a tarefa de todo crítico biográfico. (SOUZA, 2009, p. 20)

Às vezes não precisamos ler livros, revistas e filmes para compreender a história de Frida Kahlo; basta acessar as redes sociais, por exemplo, quando falamos em contemporaneidade, e observar que de alguma forma ela vai pulsar além-morte consciente ou inconscientemente na atualidade. Frida Kahlo ganhou uma página no *facebook* que se chama “Não Me Kahlo”²⁹, onde encontramos diversas notícias de variados assuntos sobre a artista. Isto é ou não é uma pulsão de vida *além-morte*?

²⁹ Disponível em: <https://www.facebook.com/NaoKahlo/?fref=ts> – acessado em: 10 de julho de 2016.

Um desses muitos assuntos que nos chamou a atenção e que faz uma relação direta com o espectro Frida Kahlo foram os desenhos de uma menina de 14 anos de idade e que, desde os 9 anos de idade, era violentada sexualmente por seu próprio pai em Mato Grosso – um estado brasileiro vizinho ao lugar onde nos encontramos hoje realizando esta pesquisa.³⁰ Foi apenas durante uma conversa que a mãe teve com sua filha, que esta ficou desconfiada que havia algo de muito errado com sua filha. Pois a menina tinha medo de se relacionar paternalmente com homem. A mãe da menina, ao investigar melhor seu comportamento reprimido, encontrou uma agenda onde a criança relatava, através de desenhos e escritos autobiográficos, os abusos sexuais cometidos pelo seu pai que já era separado da mãe. Em uma folha de papel a menina coloca toda sua angústia.

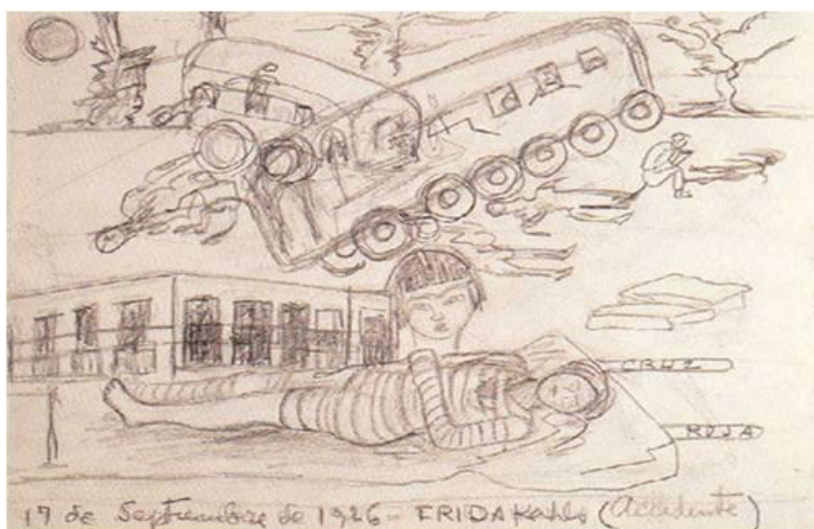


Desenho considerado uma das provas do abuso sexual – foto de reprodução.³¹

³⁰ Curioso também registrar, nesse sentido, que o estado de Mato Grosso do Sul é criado em 1977 após a divisão do Mato Grosso.

³¹ Disponível em: <https://www.facebook.com/NaoKahlo/?fref=ts> – acessado em: 10 de julho de 2016.

O desenho faz uma relação com a vida e obra de Frida Kahlo, pois a menina busca em uma representação visual em uma folha de papel falar de suas angústias; o mesmo a artista Frida Kahlo fazia ao reproduzir, nas suas telas ou em seu diário pessoal, fragmentos da sua vida para relatar o que estava sentindo. Ainda na contemporaneidade as pessoas têm a necessidade de se expressarem em um diário ou em uma agenda ou mesmo em outros suportes (virtuais ou físicos), pois talvez seja esta a única forma de poder relatar com maior veracidade e liberdade o que as pessoas sentem naqueles momentos em particularidades. O desenho de Frida Kahlo do dia do acidente em 1925, por exemplo, também nos diz muitas coisas:



Desenho a lápis – Frida Kahlo.

Finalmente, para que este texto não encerre as discussões aqui propostas, e para que nossa pesquisa do referido Projeto possa desenvolver-se a contento, é necessária a reinvenção da vida/morte da artista Frida Kahlo, tão evidente nas suas obras, mas ao mesmo tempo tão enigmáticas dadas às várias possibilidades/*personae* investigáveis da artista. Bem como nós vemos como fundamental necessidade um estudo mais amplo dos conceitos de *além-morte*, *pós-morte*, *arquivo*, *memória*, *amizade*, todos já investigados por Jacques Derrida; mas também do conceito de *autobiografia* ou *biopictografia* como já fora analisado por Bessa-Oliveira (2013). Além ainda da necessidade de nos aprofundarmos nos conceitos que contribuem significativamente para entender, quando este artista sobreviveu intensamente uma vida artística em obras pictóricas como Frida Kahlo,

por exemplo, que insiste em ser representada nas obras artísticas que buscam pela manutenção, consciente ou inconscientemente, de uma pulsão de morte ou sobrevida além-morte no imaginário sociocultural artístico contemporâneo.

A imagem que hoje temos da artista Frida Kahlo, mexicana, mulher e periférica, não está mais inscrita em suas próprias obras. É a veracidade com que as imagens da *persona* Frida Kahlo vêm à tona o tempo todo na contemporaneidade que reinscrevem as imagens das obras da artista no contexto visual, midiático e sociocultural da atualidade. Portanto, resta-nos dizer por ora que, “a representação de Frida Kahlo no “cenário” das artes cênicas”, das artes plásticas, nas redes sociais ou nas memórias alheias é uma constante incontestada. Por isso, de certa forma, vários artistas, obras de artes e sujeitos vão se valer da vida pós-morte da artista para também se registrarem como sujeitos autobiográficos ou artistas na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAMBERT; Francisco; COELHO, Teixeira. “Entrevista – A obra em debate”. In: **Cult** – Revista Brasileira de Cultura: Especial Frida Kahlo: arte e feminismo às próprias custas. Nº. 210. Ano 19. Março. São Paulo: Editora Bregantini, 2016, p. 30-31.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Clarice Lispector Pintora: uma biopictografia**. Apresentação de Edgar Cézar Nolasco. Prefácio de Eneida Maria de Souza. São Paulo: Intermeios, 2013.

CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS: estudos culturais. v. 1, n. 1. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.

CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS: crítica biográfica. v. 2, n. 4. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2010.

CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS: memória cultural. V. 5, N. 10. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo: uma impressão freudiana**. Trad. Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 2001.

_____. **Políticas da amizade**. Tradução Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras – Editores S. A., 2003.

_____. **Espectros de Marx: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova internacional**. Trad. de Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FOSTER, Hal. **O retorno do real**: a vanguarda no final do século XX. Tradução: Célia Euvaldo. 1ª. ed.. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

HERRERA, Hayden. **Frida**: a biografia. Tradução Renato Marques. São Paulo: Globo,2001.

KAHLO, Fãs de Frida et al (Ed.). **Em memória de Frida Kahlo**: [s.i]. 2005. Disponível em: <<http://www.microsofttranslator.com/bv.aspx?from=en&to=pt&a=http://www.fridakahlofans.com/index.html>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

Notícia disponível em: http://extra.globo.com/casos-de-policia/desenho-revela-angustia-de-menina-de-14-anos-abusada-pelo-pai-desde-os-9-19674203.html?utm_source=Facebook&utm_medium=Social&utm_campaign=Extra#ixzz4DqfQB1dU

STRICKLAND,Carol.**Arte comentada**: da pré-história ao pós-moderno. Tradução Angela Lobo de Andrade.Rio de Janeiro,2003, p. 8-10.

SOUZA, Eneida Maria de. **Crítica cult**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

STUART, Hall. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 200

Estados da arte, estados do índio: situação de fronteiras por poder(es)³²

Leonardo Reinaltt Simão – NAV(r)E/UEMS³³

Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira – NAV(r)E/UEMS³⁴

Resumo

Nosso trabalho tem como intenção primeira investigar os estados da arte e os estados do índio em Mato Grosso do Sul, tendo como questão a situação de fronteiras estabelecidas por poder(es) discursivos, na arte urbana e para os índios que vivem em áreas urbanas em Campo Grande (MS), conscientes de que o estado possui proporcionalmente a segunda maior população indígena do país. A fronteira, segundo Cássio Hissa (2002), é, *grosso modo*, uma barreira que tanto separa como também é investimento em aproximações das diferenças dos sujeitos e lugares geográficos fronteiriços. Na relação que se quer estabelecida neste trabalho, a fronteira separa um discurso que veta o que é e o que não é arte, especialmente quando tomamos as produções urbanas, bem como estabelece para o índio uma “cerca” limítrofe que orienta as suas relações socioculturais e artísticas no contexto urbano. Esses discursos dos poderes, na arte, ora são enunciados por teorias ou disciplinas, e para os indígenas, ora se estabelecem através dos discursos do Estado-nação (BHABHA, 2007) ou por pré-conceitos. Mas, de certa forma, todas as formas de situação de fronteiras por poder(es) são discursos enunciados contra ou a favor de alguma produção artística ou sujeito biográfico: sejam as artes urbanas ou periféricas, seja o sujeito um índio ou um negro. Para que os objetivos da investigação proposta pelo artigo sejam alcançados, utilizar-se-á quase que inteiramente do método de revisão bibliográfica, todavia, a praticada observação/diálogo *in loco* com a comunidade indígena urbana e os artistas urbanos periféricos para que sejam melhor construídas as reflexões propostas de como estão os estados da arte e do índio mediante a instituição de fronteiras diversas instituídas por poderes na arte ou na cultura.

Palavras-chave: Arte Urbana; Arte Indígena; Fronteiras; Artes Cênicas.

³² Este artigo faz parte de um Projeto de Pesquisa maior, desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC – UEMS/CNPq – 2016-2017–, com título homônimo “Estados da arte, estados do índio: situação de fronteiras por poder(es)” cadastrado na PROPP/UEMS, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira que está, por sua vez, vinculado a um Projeto de Pesquisa maior cadastrado na PROPP/UEMS – Cadastro de Nº 1271/2015 DP – intitulado “Arte e Cultura na *Frontera*: “Paisagens” Artísticas em Cena nas “Práticas Culturais” Sul-Mato-Grossenses”.

³³ Leonardo Reinaltt Simão é graduando do 1º ano do Curso de Artes Cênicas da UEMS. É bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC – UEMS/CNPq – 2016-2017. É Membro do NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – CNPq/UEMS.

³⁴ Marcos Antônio Bessa-Oliveira é Graduado em Artes Visuais e Mestre em Estudos de Linguagens pela UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Doutor em Artes Visuais pelo IAR - UNICAMP. É professor do curso de Artes Cênicas (TEATRO e DANÇA) da UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – na Cadeira de Artes Visuais ministrando as disciplinas de História da Arte, Artes Visuais, Itinerários Científicos III, Arte e Cultura Regional, Arte Educação, Itinerários Científicos IV para os 1º, 3º e 4º anos do curso. É líder do Grupo de Pesquisa NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – CNPq/UEMS. É membro do NECC – Núcleo de Estudos Culturais Comparados – UFMS e do Núcleo de Estudos Visuais – UNICAMP.

Introdução

O estado de Mato Grosso do Sul é o 2º maior Estado em nível nacional no número de população indígena, proporcionalmente, em seu território geográfico. Perdendo apenas para o Estado do Amazonas, que também é detentor da maior área “rural”, se assim podemos dizer, não sendo área urbanizada. Aos olhos de uns, esta colocação “indigenista” Sul-mato-grossense tem benevolências; já aos olhos de outros, tratar-se-á de uma colocação ou de um lugar populacional indesejado. Em contrapartida, sobre a representação da arte produzida em Mato Grosso do Sul, no cenário artístico nacional, não podemos dizer que essa ocuparia uma colocação tão alta em relação à arte brasileira. Mas, de modo análogo a ambos, o que nos interessa neste artigo é, a princípio, discutir por que para uns e outros — povos indígenas e as produções artísticas de Mato Grosso do Sul, por exemplo — as fronteiras se situam por causa de discursos de poderes instituídos em lugares que não têm relações diretas com o espaço geográfico fronteiriço que é o estado?³⁵

Para tentarmos responder tal pergunta, nosso trabalho tenta esclarecer a ideia de “situação de fronteira” em diferentes lugares enunciativos e para distintos discursos; no nosso caso, bastante específicos: os discursos da arte urbana, mas não reconhecidas como produções de obras artísticas concebidas sob o conceito de obra de arte histórico e os discursos produzidos pelos povos indígenas, que vivem aliciados em áreas urbanas e em aldeias urbanizadas, primeiro na cidade de Campo Grande, capital, depois no território do estado de Mato Grosso do Sul como um todo. Portanto, ainda que parecendo estarmos juntando água e vinho — que se misturariam com facilidade —, ou propondo a junção de óleo e água que pelo contrário não se misturam, a ideia é demonstrar que ambos os produtores de discursos marginalizados, índios e arte urbanizados por situações de exclusão social, têm fronteiras edificadas e, “mas a ideia de fronteira [que] parece sugerir, instantaneamente, uma reflexão sobre a instalação de um poder, de um governo, em um território ou domínio”(HISSA, 2002, p. 39) estão situadas então, por

³⁵ Cf. **CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS**: cultura local. v. 3.

determinados discursos do poder instaurados fora ou dentro do estado de Mato Grosso do Sul.

Fronteiras sinuosas, fronteiras em (situ)ação

Há na cultura o estabelecimento de diferentes fronteiras em (situ)ação de separação. Fronteiras essas que são “virtuais” e que são estabelecidas pelo poder discursivo colonial/moderno/capitalista e que demarca ao indígena não uma identidade, mas sim uma identificação: o índio no meio urbano é a própria fronteira, o limite, a barreira que não se deve ultrapassar onde quer que esteja seu corpo físico ou intelectual, pois, sobre a pele esses sujeitos trazem uma sentença de condenação à invisibilidade, à incomunicabilidade, à intraduzibilidade de todo e qualquer discurso que tente fazer emergir frente aos discursos dominantes. Talvez as sentenças se estabeleçam por que sejam produzidos a partir da perspectiva da subalternização de alguns por outros e, a partir dela, não tendo por instrumento teórico nenhum pensamento produzido pelos subalternizados que se insira nas bases da colonialidade, não sendo senão um grito ininteligível ou inaudível de um corpo-estranho ao meio que o aprisiona aparentando abrigá-lo.

Essa delimitação não deixa de pesar sobre os ombros dos condenados e os seus limites por não se estabelecer de maneira física, mas permite aos sujeitos que ocupam o mesmo lugar social do “índio urbanizado” fazer vista grossa para esse lugar epistêmico do índio que existe em potencial. De uma ótica que priorize a descolonialidade do sujeito, todos produzem arte e conhecimento. E esse lugar epistêmico ao qual nos referimos surge em razão de estarem os nossos conhecimentos sempre situados em um determinado lugar nas estruturas do poder, não sendo possível a ninguém escapar às hierarquias sexuais e de gênero e como nos interessa, em especial, na questão indígena: escapar conceitos de classes, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do sistema patriarcal/capitalista/moderno/colonial. Com efeito, essa localização do conhecimento é chamada por Fanon (1967) e Anzaldúa (1987) de corpo-política.

O corpo-política que acreditamos ser um caminho de esperança para a população indígena deste estado, por oferecer alternativas à sua “situação”, que gera notícias por ser palco de situações midiaticamente nomeadas “conflitos armados por terras economicamente produtivas”, mas que em verdade são apenas o expoente que dá face a um problema, cujo resultado é sempre negativo para o índio: a impossibilidade do sistema de poderes discursivos estabelecidos nesta região fronteira em admitir diálogo com o discurso subalterno indígena. Esse sistema, que se torna ainda mais claro nos dias atuais que vivemos em plena globalização, acaba por ressaltar a “supremacia do ego-cogito cartesiano” que estabeleceu um dualismo entre mente e corpo, entre mente e natureza e assim proclama um conhecimento não-situado, universal, chamado ponto zero. O ponto zero é o ponto de vista que se representa como não tendo ponto de vista, que esconde sempre sua perspectiva local e concreta sob um universalismo abstrato. Desse universalismo surge a possibilidade de subalternização de todo o pensamento que é plural, que tem um lugar, como é o caso do discurso indígena ou da produção artística periférica, que não se comunica em essência com o discurso colonial, dentre outras razões, pelo fato de que sua consciência coexiste com sua natureza física e com a natureza ambiental com a qual se relaciona. Isso fica claro quando a política do estado é urbanizar aldeias para tornar desnecessárias as demarcações de terras indígenas e, culturalmente, macaquear a produção artística do índio e de rua, maquiando seus elementos formais ou a falta deles.

Nesse sentido, temos o índio como o sujeito de um discurso enunciado em um lugar subalterno cavado pelo fosso colonial e detentor de

Todo um sistema de conhecimento que foi desqualificado como inadequado para suas tarefas ou insuficientemente elaborados: saberes nativos, situados bem abaixo na hierarquia, abaixo do nível exigido de cognição de cientificidade. Também creio que é através da reemergência desses valores rebaixados [...] que envolvem o que eu agora chamaria de saber popular embora estejam longe de ser o conhecimento geral do bom senso, mas, pelo contrário, um saber particular, local, regional, saber diferencial incapaz de unanimidade e que deve suas forças apenas à aspereza com a qual é combatido por tudo à sua volta – que é através do reaparecimento desse saber, ou desses saberes locais populares, esses saberes desqualificados, que a crítica realiza a sua função (FOUCAULT *apud* MIGNOLO in NOLASCO, 2015, p. 39).

A ideia de que o pensamento colonial é um projeto universal que absorve os discursos plurais subalternos “está em processo de ‘desmontagem’ precisamente porque aqueles que foram negados — e àqueles que, no melhor dos casos, foi dada a opção de se integrar à colonialidade— hoje dizem: ‘Não, obrigado, mas não; minha opção é descolonial” (MIGNOLO. 2009, p. 216-217). Essa opção descolonial, que é base para nosso estudo, passa pela legitimação do índio enquanto corpo-política capaz de se fazer ouvir para enfrentar as armas dos opressores que, sob a proteção desse sistema capitalista/colonial, têm sepultado um bem que, para nós, é ainda mais importante que a valiosa identidade cultural de um povo: a vida de seres humanos.

Do mesmo modo introdutório, nosso trabalho entende como arte urbana as produções artísticas que não estão inscritas no hall de “obras de arte” ressaltadas pelos discursos que atribuem sentidos estéticos específicos à determinadas práticas artísticas. Se por um lado algumas práticas artísticas, ainda que desenvolvidas nos espaços urbanos, são elitizadas por discursos de galeristas, mercadores ou comerciantes de arte, museus, instituições artísticas diversas ou poderes que determinam as práticas que corroborariam seus discursos homogeneizantes, por outro é possível dizermos que uma infinidade de produções artísticas desenvolvidas nos “guetos” das cidades — capitais ou interiores, por isso pensamos que a discussão ultrapassa também os limites territoriais geográficos de um único espaço dado — estão alijadas desse discurso dominante por infinitas razões outras e por não contemplar/pactuar desses discursos. Grafites que até já estão sendo “institucionalizados”, mas o *Funk* e o *Hip Hop* na música, o *skate* e a patinação na performance, a pichação como forma de expressão e o grafite não institucionalizado, para citar apenas algumas práticas, encontram-se totalmente do outro lado dos limites e fronteiras estabelecidos pelos poderes discursivos e políticos alheios à reconhecimentos sociais.

Não muito diferentes os indígenas Sul-mato-grossenses encontram-se (de)limitados entre as fronteiras do real e do imaginário. Contraditoriamente, o mundo real consiste nos muros das cidades externos ao espaço imaginário das

“aldeias urbanas” construídas pelos discursos do Estado-nação. Cotidianamente os aldeados nos espaços construídos pelos discursos dominantes estão expostos às divergências e convergências por viverem em espaços que sempre foram seus, mas agora, tomados pela urbanização capital, (re)tornam como propriedades tornadas suas pelo Estado. Dessa ótica, nosso artigo, no sentido aqui introduzido, quer discutir através da pesquisa de cunho teórico-crítico cultural, como estão e continuam sendo situadas as fronteiras e limites demarcatórios para a arte urbana e para os povos indígenas que não estão inseridos nos discursos, por exemplo, dos que estão ressaltando as falas estabilizadoras da arte e nos discursos que definem o que é ou não arte e, igualmente, para aqueles que discorrem sobre os poderes que estabelecem as leis que conduzem os povos indígenas no contexto sócio cultural e artístico urbanos sul-mato-grossenses.

As fronteiras parecem emergir da “Terra”

As demarcações delimitadoras – seja para abrir espaço para algumas coisas, seja para delimitar o acesso a determinadas coisas ou seja ainda para tornar limitada a entrada ou saída de indivíduos de alguns espaços – estão situadas em todas as instâncias da vida pública. Há fronteiras e limites que precisam ser ultrapassados cotidianamente por todos os sujeitos e coisas que subexistem em sociedades dotadas de qualquer que seja a sua natureza sistêmica governamental. Umas sociedades e/ou comunidades mais, outras menos, situam delimitações físicas a serem respeitadas pelos indivíduos e seus objetos que transitam em “seus” espaços. Estas se dão como barreiras reconhecidamente visíveis e transponíveis somente quando autorizadas. Mas também sempre existiu, nessas comunidades, as demarcações de limites e fronteiras que se estabelecem através de impedimentos (in)visíveis: barreiras que se situam em locais onde os olhos não alcançam, por isso invisíveis, e barreiras que estão estabelecidas em locais onde as vistas alcançam, visíveis e dessa forma podem ser vistas a olhos nus.

Estando associados às estruturas de poder, os limites também se vinculam às ideologias, à ética, às normas de comportamento. Mas a fronteira não é apenas limite que se projeta no

território: ela também se projeta na sociedade e separa os indivíduos, inclusive porque não há como separar a sociedade do território. Contudo, a fronteira é apenas uma abstração que, no cotidiano, manifesta-se através de sinais: a manifestação de poderes de diversas categorias. (HISSA, 2002, p. 38).

Somos confrontados diariamente com barreiras que se estabelecem como limites e fronteiras entre nós e o mundo externo, entre nossas coisas e as coisas dos outros. Não diferentemente, todos os artefatos que são produzidos por uns não alcançam os lugares que outros frequentam e, do mesmo jeito, práticas, línguas, artefatos artísticos, práticas culturais, crenças, símbolos, músicas, danças, cenas, letras e imagens e também culinárias, que são produzidas por aqueles que estão por fora do círculo central das coisas, estão fadadas a serem massas de manobras dos que delineiam as linhas demarcatórias desses círculos como fronteiras e limites dentro dos espaços geográficos. A distinção entre espaços urbanizados de espaços reconhecidos como rurais mapeia a primeira fronteira entre uma sociedade letrada e uma outra comunidade vista como não-letrada pelos próprios discursos que edificam esse conceito que propõe separação. Mas, de maneira contraditória, a instituição de barreiras de separação – limites e fronteiras – também proporciona o oposto: aproximações.

Se as fronteiras situadas pelos poderes instituídos nas sociedades às coisas e às pessoas fazem evidenciar a separação, é possível dizermos que somos vistos aos olhos do outro como diferentes. E são exatamente as diferenças que vão provocar, a partir do estabelecimento de fronteiras nas coisas, lugares e para as pessoas, a aproximação do que estão sendo postos como diferentes e divergentes. As convergências não se dão na totalidade pelas coisas que se assemelham; são as diferenças que fazem aproximações do que é estranho ou desigual e, indubitavelmente, do que é posto do lado análogo ao longo das fronteiras e limites estabelecidos pelos poderes discursivos. As diferenças fazem evidenciar uma aproximação que não está na ordem do exótico, mas das especificidades. Portanto, as diferenças são colocadas em evidência, mas não extinguem a delimitação pelas diferenças que o discurso hegemônico, por exemplo, do que é arte ou não é, do homem do campo em relação ao homem da cidade ou do que é da ordem dos direitos e dos deveres que por essas fronteiras são instituídos.

Não quero dizer que essa circulação mais fluida e complexa tenha dissolvido as diferenças entre as classes. Apenas afirmo que a reorganização dos cenários culturais e os cruzamentos constantes das identidades exigem investigar de outro modo as ordens que sistematizam as relações materiais e simbólicas entre os grupos. (CANCLINI, 1997, p. 309).

A inserção de uma aldeia indígena, por exemplo, ao corpo urbano da cidade de Campo Grande-MS é apenas uma realidade possível por intermédio de vetores da globalização.³⁶No caso da maioria das cidades no Brasil, a inclusão está alicerçada politicamente no interesse econômico das sociedades locais urbanas e na mudança dessas populações de áreas rurais com potencial para a produção agropecuária para lugares inférteis; fato que também faz gerar constantemente conflitos violentos entre dominantes e dominados (fazendeiros e indígenas) dentro dos limites geopolíticos do estado de Mato Grosso do Sul, por exemplo, exibidos nas mídias quase diariamente. Essa delimitação de fronteiras que evidenciam as diferenças étnico-raciais (branco x índio) ainda provoca a obrigatoriedade da comunicação daquelas comunidades indígenas rurais às áreas urbanas. A suposta quebra da fronteira entre o indígena umbilicalmente ligado a terra e o contexto urbano consiste no estabelecimento de uma fronteira ainda maior que parece estar inscrita no corpo e no pensamento do índio, que é forçado pela cultura dominante, influenciada pelo capitalismo e pela globalização, a silenciar-se de sua própria cultura e a maquiagem toda sua identidade para conseguir se “inserir” no contexto “social” urbano.

A “Arte de rua” ou “Arte urbana”, e se quisermos ser mais precisos, arte marginal, periférica, arte fora dos circuitos da arte — nomina-se de diferentes formas o que não está inscrito no contexto dos discursos dominantes da História da Arte —, supostamente rompe essas barreiras apenas quando institucionalizada pelo discurso desses poder(es). Visando a manutenção de diferentes questões ideológicas, mercadológicas, institucionais e discursivas (ora impera a necessidade de manutenção dos “ismos” europeus, ora a sustentação de grupos artísticos seletos, ou ainda visando edificar um discurso de identidade local pelo Estado-nação), a produção contemporânea urbana (de rua) tem cotidianamente feito enfiamentos para saltar esses muros e produzir

³⁶ Sobre uma nova equação dos espaços no contexto urbano vale conferir: ZEVI. “A representação do espaço”; ZEVI. “Para uma história moderna da arquitetura”.

conhecimento e cultura a partir da sua cultura. Ilustra a questão, por exemplo, o hip hop que tem raiz jamaicana, mas é “criado” nos EUA, que no Brasil “adquire algumas características locais bastante específicas, resultando em novas formas de organização comunitária e intervenção por meio da procura de novos sentidos e efeitos para a produção e para o consumo culturais” (HOLANDA, 2012, p. 56).

Dessa ótica, também o índio passa a admitir a supressão de sua identidade como forma de socializar-se à opressão cultural, econômica e social vigente dentro do estado do Mato Grosso do Sul, nosso exemplo, impostos pelos discursos dominantes. (O caso indígena tem como especificidade uma adaptação ao contexto urbano com sentido de apagamento das suas raízes etnográficas, diferentemente da arte urbana que parece “adaptar-se” e retirar seus substratos também dessas polêmicas discursivo-dominantes da nossa Era)³⁷. Essas diversas fronteiras, situadas na cultura alheia pelos discursos dominantes, entram no cotidiano do indígena, provocando conflitos silenciosos dentro da cidade. Pois, ainda que estando todos (indígena, homem branco e arte periférica) dentro dos mesmos limites territoriais urbanizados das cidades, a migração para a cidade-centro de dentro do mesmo contexto sociocultural e mercantil, o aldeamento urbano dos indígenas e a segregação da produção das periferias expõem esses grupos e suas práticas culturais à marginalização.

Essa tríplice fronteira (Brasil/Paraguai/Bolívia) é um espaço enunciativo onde as relações de pertencimento das *biogeografias* dos sujeitos transitam cotidianamente e, por conseguinte, como dito antes, têm vínculos diretos com o que se produz neste espaço ou naquele lugar literalmente do *entre*. Um lugar literal da migração, imigração, emigração, onde o processo de alteração do *bios* e dos espaços geográficos de pertencimentos é cotidiano. Entre lugar de fronteiras geográficas internacionais e um lugar habitado por sujeitos que consequentemente não pertencem a este lugar do não-lugar. Pois, o *entre*, neste sentido de *biogeografias*, não está relacionado a lugares desconsideráveis, lugares esquecidos, apagados ou marginalizados. As linhas de fronteira (real ou imaginária) das cidades de Ponta Porã/MS, Pedro Juan Caballero/PY ou Corumbá/MS e Puerto Quijarro na Bolívia, para falar das divisas internacionais que nos grassam, estão ocupadas como territórios “de ninguém” e ao mesmo tempo são ocupadas como territórios de escambos entre as *biogeografias* que por ali trafegam dos muitos sujeitos: os sujeitos paraguaios, sul-mato-grossenses, bolivianos, corumbaenses, brasiguaios, bolivienses, paraguaporanenses, etc,

³⁷ No caso da produção artística ou A “Arte de rua” ou “Arte urbana” e se quisermos ser mais precisos, arte marginal, periférica, arte fora dos circuitos da arte — nomina-se de diferentes formas o que não está inscrito no contexto dos discursos dominantes da História da Arte —, inscreve-se de forma diferente entre as fronteiras estabelecidas pelo sistema de poderes. A produção artística de rua faz, seu substrato de produção, das mazelas, polêmicas e até mesmo da não-permissão de atuação o seu salto sobre os muros, limites e fronteiras já estabelecidos.

transvestem suas *biogeografias* artísticas, por conseguinte, suas poéticas e práticas criativas com os deslocamentos, as passagens, as paragens, os passeios, trasladando-se nas fronteiras e pelos limites que, encravados de poderes vários, os obrigam travar cotidianamente, com movimentos de trocas, empréstimos, contrabandos, vendas e trocas, esses atravessamentos, provocando mudanças e alterações que se quer um dia poderemos delimitar por um caráter lógico essas *biogeografias*. (BESSA-OLIVEIRA, 2016, 104)

Portanto, os sujeitos postos à margem dos limites estabelecidos pelos próprios lugares que deveriam estar inseridos, são colocados em situação de marginalização em todos os sentidos. Suas práticas artísticas, culturais, religiosas e sociais são deturpadas pelos poderes institucionalizados que acabam por obrigá-los a pactuarem das práticas envoltas às Cidades-Estado e, por isso, têm suas culturas indígenas e de rua reduzidas a quase nada ou ao simples espaço das suas aldeias-citadinas que foram edificadas dentro de fronteiras sociais, culturais, artísticas, políticas e religiosas (visíveis e invisíveis) por situações de poderes.

Ao contrário do que acontece nas sociedades ocidentais, em que a arte se tornou um campo específico de conhecimento, distinto da religião, da política, da ciência e do mundo dos objetos utilitários, nas sociedades indígenas as artes estão profundamente associadas ao universo simbólico mágico-religioso que constitui, no fundo, o alicerce vital dessas comunidades.

Portanto, antes de serem a expressão de um indivíduo criativo, as artes ameríndias — isto é, as artes dos grupos indígenas da América — são a expressão da memória coletiva de um determinado grupo. (MARTINS; KOK, 2014, p. 60).

Nesse sentido, torna-se evidente, na sociedade branca, machista e preconceituosa contemporânea, questões envoltas às comunidades indígenas e às produções das periferias urbanas que nos fazem ressaltar, por exemplo, se a denúncia do “homicídio” encomendado à cultura indígena, pelos discursos ocidentais, tem conseguido encontrar voz através da produção e consumo de arte ou artefatos culturais produzidos por artistas indígenas dentro deste contexto? Quais são as práticas artísticas não institucionalizadas que têm voz discursiva pelos produtores dessas práticas e culturas urbanas exiladas do contexto social? Qual é a relação do indígena inserido em aldeias urbanas com o contexto sociocultural supramencionado e qual a influência das fronteiras étnicas, culturais e lingüísticas situadas dentro de uma mesma cidade na produção e consumo de arte nesses lugares? Por que algumas práticas urbanas são consideradas arte e outras tantas não? Ou ainda, qual a resignificação da herança cultural indígena demonstrada e acolhida através dos elementos da produção artística urbana? Por

último, mas não menos importante, cabe perguntar: qual a noção de identidade estabelecida neste contexto de “estados da arte, estados do índio”, tendo em vista especialmente a situação de “fronteiras” entre as práticas e as gentes dessas culturas, postas por poder(es) estabelecidos?³⁸

Uma identidade que se forma pelas confluências de culturas convergentes do\no Estado de Mato Grosso do Sul. Nesse sentido, pergunto aos promotores e produtores das artes desse nosso *locus*: como ficam as relações de fronteira com o Paraguai e a Bolívia nessa produção artístico-cultural? Para onde vão os índios que são sempre desprovidos de auxílios dos governantes? Para onde vão os resíduos culturais depois da última invasão? Onde estão representadas as influências culturais que o artista diz receber dos diferentes transeuntes no Estado? Se arte aqui dá feito mato, não deveríamos ter essas particularidades culturais contemporâneas representadas nas produções artísticas do Estado? (BESSA-OLIVEIRA, 2011, p. 48-49).

As questões que são expostas até aqui estão e são da ordem da emergência de investigação, levando em consideração o anonimato à que são postos os sujeitos da chamada arte urbana e os povos indígenas postos em situações de isolamentos dentro de fronteiras da sociedade a que são impostos a conviverem. Por conseguinte, pensar esses estados para a arte e os índios em Mato Grosso do Sul torna-se mais emergente ainda, tendo em vista a situacionalização do posicionamento geográfico de fronteira do estado que impede, do nosso ponto de vista, pensá-los (índio, produção artística e o próprio estado dessas “coisas” no Estado) por quem não corroboram das travessias, passagens, paragens e passeios que ocorrem na cultura local. Portanto, estas questões, dos estados da arte e dos estados do índio — delimitados em campos com fronteiras postas pelos discursos que insistem em moldar essas identidades —, acabam por se tornarem objetos prioritários de investigação neste artigo e em Projetos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands**: lafrontera (the new mestiza). São Francisco: Aunt Lute Books, 2007.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Paragens, passagens e passeios**: movimentos de *geovisualocalizações* das artes visuais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. 164p.

³⁸ Sobre uma visão mais ampla do conceito de identidade. Cf. STUART, Hall. **A identidade cultural na pós-modernidade** (2006).

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “**Biogeografias ocidentais/orientais:** (i)migrações do *bios* e das epistemologias artísticas no *front*”. In: **Cadernos de Estudos Culturais:** ocidente/oriente: migrações. v.8, n. 15, - jan./jun.. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2016, p. 97-144.

BHABHA, Homi K..**O local da cultura.** Trad. de Myriam Ávila, Eliane L. de L. Reis, Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007, p. 395.
Cadernos de Estudos Culturais: cultura local. v.3, n. 6, - jul./dez.. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2011.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Heloísa PezzaCintrão, Ana Regina Lessa; tradução prefácio à 2. ed. Gênese. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997. – (Ensaio Latino-americanos, 1).

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Trad. de EnilceAlberfaria Rocha, Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **A Mobilidade das fronteiras:** inserções da geografia na crise das modalidades. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2002, p. 316. (Humanitas)

HOLANDA, Heloísa Buarque de. “A POLÍTICA HIP HOP nas favelas brasileiras”. In: **Cadernos de Estudos Culturais:** eixos periféricos. v. 4, n. 8, - jul./dez.. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012, p. 55-60.

MARTINS; Alberto; KOK, Glória. **Roteiros visuais no Brasil:** Artes indígenas. 1ª ed.. São Paulo: Claro Enigma, 2014.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina:** la herida colonial y opción decolonial. Trad. de Silvia jawerbaum y Julieta Barba. Barcelona: Gedisa Editorial, 2005.

NOLASCO, Edgar César. “Os condenados da fronteira”. In: **Cadernos de Estudos Culturais:** v. 7, n. 13, -ja./jun., 2015, p. 39-54.

STUART, Hall. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ZEVI, Bruno. **Saber ver a arquitetura.** Tradução Maria Isabel Gaspar, Gaëtan Martins de Oliveira. 6ª. ed.. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção mundo da arte).

AS ABORDAGENS TEÓRICAS DO TEXTO LITERÁRIO INFANTIL NO CONTEXTO ESCOLAR

Luciana Rodrigues de Souza³⁹
Gabriela Salvador Santinho
Lucilene Soares da Costa⁴⁰

RESUMO

O presente estudo faz uma análise teórica sobre pontos cruciais que envolvem o uso da literatura infantil no âmbito escolar, em especial a obra *Balas, bombons e caramelos* de autoria de Ana Maria Machado e ilustração de Elisabeth Teixeira. Um olhar minucioso sobre abordagem contextual desse importante texto literário com valor e qualidade consolidado por compor o acervo complementar do PNAIC. Construindo uma reflexão pontual sobre os caminhos e descaminhos que as práticas pedagógicas podem configurar através da escolarização das obras literárias. Analisa o viés dessa fábula que simboliza a difusão de comportamentos consagrados pela sociedade atual, exemplos copiosos a serem reproduzidos pelas crianças com relação a temas como higiene bucal e alimentação saudável. Descreve ações que efetivamente poderão contribuir para que os profissionais da educação partilhem a experiência da leitura, repense sua prática, analisando a produção de sentidos, a vivência, a experimentação, mobilizando a memória afetiva para aprendizagem. Não é preciso excluir a literatura do fazer docente pela crescente demanda de livros voltados para contextualização curricular, mas é possível o uso de obras literárias na perspectiva do encantamento, do lúdico, do prazer e da experimentação. Não basta apenas criar livros com qualidade estética, linguagem poética e simbólica, é preciso construir relações de complexidade entre arte da literatura e a função pedagógica. É necessário conhecer a obra, se apaixonar por ela e partir dessa interação enfeitiçar os educandos para magia de ler, ouvir, interpretar e contar histórias. O educador, nessa dinâmica é protagonista desse universo sedutor que alimenta o imaginário das crianças e provoca aprendizagens a partir dos saberes sensível.

Palavras-chave: Literatura infantil; Práticas Pedagógicas; Saberes sensível

***Balas, Bombons e Caramelos* e Os Dissabores da Prática Pedagógica**

O presente estudo faz uma análise reflexiva sobre a relação entre o texto literário infantil, as abordagens teóricas, políticas e uso no contexto escolar.

³⁹ Aluna especial do Programa de Mestrado Profissional em Educação na disciplina Tópicos Especiais de Literatura Infantil . e-mail: luciana77souza@hotmail.com

⁴⁰ Professoras e orientadoras. Doutoradas. Curso: PROFEDUC/UEMS.

Ouvir histórias é como uma viagem, onde se pode descobrir novos lugares, um mundo infinito de descobertas, é poder sorrir, rir, e se emocionar com as situações vividas pelos personagens e com o jeito de escrever de cada autor. Um universo novo que se abre a cada nova interação com o texto literário. Nessa perspectiva, o livro materializa esse convite para reinventar as experiências do olhar, de ver o mundo, de brincar com as palavras e de aproximar a leitura da significação afetiva.

O meio mais eficaz para desenvolver a imaginação infantil é a contação de histórias e a leitura conduzida num ambiente agradável para criança. Então, contar ou ler histórias, no contexto escolar, é um momento que exige certo preparo que vai desde escolha do texto até a sua exposição.

Desde muito cedo, a criança gosta de ouvir histórias, e esse contato com os livros aumenta a probabilidade de se tornar um leitor espontâneo. No entanto, nem sempre a escola e seus professores, aproveitam esse importante recurso para motivar o amor pelos livros.

É comum no ambiente escolar a introdução de livros, sem se atentar para: a crescente produção de textos literários para escolarizar, o apelo exagerado para questões curriculares, atividades repetitivas, e muitas vezes a escolha do livro é feita de forma aleatória, deixando de lado aspectos como: o nível de compreensão da criança, suas experiências anteriores, e principalmente os elementos que o livro traz.

Na concepção de Otte (2003,p.05) [...] “o livro ideal para a criança é aquele em que ela encontra tanto elementos que ela já reconhece, como alguns elementos novos, a partir dos quais ela possa alargar seus horizontes e enriquecer sua experiência de vida [...]”

Isso significa que para evitar os dissabores de práticas pedagógicas obsoletas, é preciso um processo reflexivo para selecionar os livros que serão abordados em sala de aula, sublinhando os elementos que compõem a obra

literária, levando em consideração as características do autor, a relevância do texto, os objetivos que professor pretende alcançar. Uma observação criteriosa da estrutura que a história traz embutida em seu contexto.

Esse julgamento prévio da obra não é uma tarefa fácil, e para ajudar o professor nessa investigação para encontrar o livro ideal, segue análise do texto literário *Balas, bombons, caramelos* é de autoria de Ana Maria Machado e ilustrado por Elisabeth Teixeira, publicado atualmente pela editora Altea, obra literária selecionada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), parte do acervo complementar do PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa), destinado aos três anos iniciais do ensino fundamental com objetivo de subsidiar o trabalho pedagógico.

Antes mesmo de descrever todo o simbolismo que envolve a fábula *Balas, bombons, caramelos* e preciso relatar um pouco sobre a biografia da autora Ana Maria Machado.

Considerada atualmente uma das maiores inventoras da literatura infanto-juvenil brasileira, formada em Letras pela Universidade do Brasil, foi professora da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), fundadora da primeira livraria infantil no Brasil (Malasartes), na década de 1980, recebeu o Prêmio Casa de las América com o livro *“De olho nas penas”*, porém, o seu reconhecimento internacional ocorre somente com recebimento do prêmio Hans Christian Andersen, considerado como uma das mais importantes condecorações da literatura infantil em meados do século XX é uma autora consagrada que já vendeu cerca de dezenove milhões de exemplares no Brasil e no exterior.

Em suas obras é comum o fomento à cultura popular, a valorização e o resgate da tradição oral, a título de exemplo a brincadeira de adivinha (o que é, o que é?), presente na obra analisada em forma de sinopse, uma forma original de chamar atenção do leitor. Na obra *Jabuti Sabido e Macaco metido*, as adivinhas

estão presente no corpo do texto e autora brinca com a decifração de adivinhas antigas que remetem a herança cultural folclórica.

A narrativa é um clássico contemporâneo, com qualidade de texto e adequação da linguagem à faixa etária das crianças a qual se destina. A linguagem é envolvente voltada para poesia, há presença marcante do jogo de palavras, da musicalidade de rimas no texto dialogado, da sonoridade que atrai a criança para a conservação das palavras.

Elementos importantes que segundo Nelly Novaes Coelho (2013, p.222) ressalta a essência da linguagem poética estimulando o “olhar da descoberta” e assim descreve: “a linguagem poético-musical de natureza popular atrai e seduz a criança pela sua estrutura formal versos breves, ritmos repetitivos em sucessão ágil, aliteraões onomatopeicas, etc”.

A linguagem poética permite à criança o prazer das rimas, dos ritmos, das aliteraões, das brincadeiras com as palavras, momentos lúdicos que precisam de mediação de um leitor experiente para descobertas mais complexas.

Zilbermam (2012, p.88) também destaca que: “o caráter atraente da linguagem poética e dos jogos semânticos do universo sedutor que alimentam a curiosidade do leitor para os textos literários”.

Estão presentes na obra *Balas, bombons e caramelos* elementos constitutivos dessa linguagem poética com uma abordagem sutil para rimas e formas lúdicas, o livro é composto por imagens coloridas com formato bem visíveis, há variação de letras (tamanho e forma), diagramação é composta por letras maiúsculas e minúsculas, caracterizando público leitor experiente, isto é, que compreende a lógica do sistema de escrita, exigindo a habilidade consolidada de reconhecer diversos tipos de letras.

Sua leitura necessita de mediadores no caso do leitor iniciante, ou seja, do primeiro ano do ciclo de alfabetização, portanto a leitura mais indicada é a

compartilhada para as crianças na faixa etária de três até cinco anos, entretanto, o texto é de fácil memorização, contém elementos essenciais do texto poético que estimulam a leitura autônoma por parte de crianças que já estejam inseridas no universo letrado e em processo de alfabetização, o livro brinca ainda com outras possibilidades, apelando para participação do leitor com um texto moldado não somente para alfabetizar, mas voltado para conceitos atitudinais, como hábitos alimentares e práticas de higiene.

A história é linear com começo, meio e fim, sua representação é dialogada com desdobramento entre o confronto do mundo ficcional e o mundo real. O pano de fundo é a entrada para o mundo do imaginário e do desconhecido, já que a maioria das crianças sonha em conhecer os animais selvagens, que não são comuns em seu cotidiano. O terreno, então, fica propício para um resultado favorável ao encantamento, já que o texto caminha em direção ao faz de conta, despertando a curiosidade, afeição e até mesmo o medo nos pequenos leitores.

Há utilização apenas de animais como personagens na narrativa, constituindo o gênero fábula, com breve caráter moralizante, protagonizado pelos animais da Savana, que se tornam um exemplo para o ser humano, sugerindo uma reflexão de ordem moral, um ensinamento do mundo dos adultos, uma sabedoria de vida para ser difundida entre os indivíduos da sociedade atual.

O personagem principal é o Pipo, um hipopótamo com características humanas, simpático, um sujeito grande, mas não só no tamanho, e sim por ser um sujeito amigável, contrastando com a imagem real do hipopótamo selvagem, um dos mais temidos animais da selva por sua agressividade e força descomunal. Conforme a descrição de Machado (2008, p.5): “nenhum deles tinha a simpatia do Pipo. A calma do Pipo”.

O uso dos animais é proposital e revela o poder que cada bicho tem essa relação de poder pode ser classificada como arquétipos ou manifestações simbólicas de forças interiores, como por exemplo, o pica-pau que atua como mentor ou guia, já Pipo é a representação da personalidade ou do comportamento

infantil. Ambos aparecem para chancelar o que o leitor está vivenciado no momento ou para alertar sobre a necessidade de mudança.

É a essência da criação, da sobrevivência que autora usa de forma notável para especificar que os animais estão seguindo o seu curso natural, mas a humanidade está? Contestando as formas de vivência do homem atual com seu corpo, com seu habitat, com seu grupo social e com sua alimentação. Retrata as forças da natureza, onde cada animal tem alimentação correta para seu tipo de corpo, uma analogia a existência humana.

Na fábula todos os animais querem ajudar Pipo, evidentemente, por sua grandeza interior, manifestação da força da alma humana, assim, a ideia da solidariedade e do amor ao próximo funde-se constituindo a relação simbólica, que é fortemente percebida através dos símbolos, arquétipos e mitos, o que Coelho (2003, p.94) revela como sendo a “mediação entre o espaço imaginário e o espaço real em que nossa vida se cumpre”.

O cenário é atemporal, o espaço é externo e o lugar que transcorre a história é originário do Continente Africano, retrata a Savana do Egito com deserto de pouca vegetação e alguns animais, as pirâmides são representadas nesse contexto de forma isolada. O rio Nilo, considerado um dos maiores do mundo é mencionado como casa do protagonista, local onde se passa maior parte da história, configurando de forma fiel as características de habitat do personagem, cujo nome em grego significa cavalo do rio.

A vida na floresta é configurada pela presença de animais selvagens, entretanto, suas relações de amizade configuram um ambiente fantástico, imaginário, misturando os dois mundos o que conversa com o interesse da criança atraindo a para leitura do texto.

Tudo parece encaixado para uma leitura com leveza, há forte presença de intertextualidade na obra com o Continente Africano, a primeira está em relacionar as pirâmides, monumentos antigos com o Egito. A aparição do camelo como

doutor, também é uma inferência as espécies nativas nas áreas desérticas, animal de tração e resistência física muito comum nessa região. A terceira intertextualidade é mais implícita, dificilmente será percebida aos olhos da criança por fazer alusão uma ave sagrada do Egito (Íbis) para contracenar com o personagem principal.

O narrador ressalta algumas características físicas de outros animais do ambiente onde ocorre a trama, o pescoço comprido da girafa, as orelhas enormes do elefante, o chifre na testa do rinoceronte, mas nada é maior que a simpatia de Pipo.

Descreve hábitos alimentares pouco saudáveis do hipopótamo brincalhão, sorridente e amigável. Pipo é natural do Egito, vive às margens do rio Nilo em companhia de seus amigos, nos diálogos entre os animais, Pipo está sempre tranquilo, fazendo piadas e recusando os alimentos que os outros animais lhe oferecem, porque prefere seu “capizinho”.

Na fala entre Pipo e o Crocodilo, as palavras deixam claro ao leitor a esperteza e o interesse pessoal em ser amigo do hipopótamo por ele ser grande e forte, permite ao leitor/ouvinte intuir sobre suas atitudes pouco confiáveis desse bicho com características marcantes, talvez esse seja o personagem mais mitológico da história, pois provoca medo e certo receio no receptor, o crocodilo é ágil no ataque, possui mandíbulas grandes, é um réptil que ao engolir suas presas comprime suas glândulas lacrimais, então, enquanto ele a devora caem lágrimas do seus olhos, mas não se engane são lágrimas de felicidade, e daí surge a famosa expressão “lágrimas de crocodilo”.

O professor que optar pela obra *Balas, bombons, caramelos* poderá abordar as características desse personagem, que configura em parte opositor às características de Pipo.

O personagem Íbis, ave pernalta de pescoço longo e preto com bico comprido e recurvado, pássaro sagrado de grande simbolismo religioso para os

egípcios, também oferece o seu alimento ao Pipo (minhocas), entretanto, Pipo não aceita.

O clímax da história se dá quando Pipo começa a sentir dor, mas ninguém sabe o porquê da dor, esse mistério seduz o leitor/ouvinte, pois há uma interrupção na narrativa, Pipo que era a calma em pessoa, agora estava desesperado, mas o que ninguém imaginava acontece: tamanho é o espanto dos seus amigos ao descobrirem o esconderijo no toco da árvore cheio de balas, bombons e caramelos.

Nesse exato momento todos descobrem o segredo de Pipo, a causa da dor é devida sua ingestão exagerada de doces e a falta de cuidado e higiene bucal. O enredo de *Balas, bombons e caramelos* organiza-se a partir de situações problemáticas que serão resolvidas no final, propicia uma identificação entre a criança e o personagem principal, uma vez que o uso de balas e doces simboliza o prazer da criança, uma relação biológica com o corpo e os órgãos do sentido.

O livro proporciona ao leitor/ouvinte uma viagem pela abstração ao atribuir características humanas aos animais, a relação de sentido está associada com o universo infantil, ou seja, balas, bombons, caramelos são objetos cotidianos para criança, tem forte ligação com o prazer, os sentidos, o comportamento humano e ensinamentos universais.

O inexplicável na narrativa é o aparecimento das balas, bombons e caramelos no meio do deserto, o que não produz nenhuma inquietação nos pequenos leitores/ouvintes que acreditam na presença ficcional e fantástica, não há presença do antagonista nesta história, o único vilão são as próprias balas, bombons e caramelos. Imagine quantas crianças não pensam como o Pipo em comer somente doces, essa possibilidade povoa o imaginário de muitos brasileiros.

Por essa correlação o texto em análise confere um importante espaço de autorreflexão para os pequenos leitores/ouvintes sobre a sua própria condição de consumidores dessas guloseimas e ainda traz a formulação da tomada de posição que caberá a cada criança de forma simbólica a cuidar de si mesmo e do outro, características intrínsecas das normas do mundo adulto.

Nesse sentido, como afirma Coelho (2013), as características da literatura moderna são evidentes no texto *Balas, bombons e caramelos*, com breve estímulo à convivência e interação da criança com hábitos de higiene (banho), com alimentação e com o prazer (brincadeira e realidade) que apelam para as verdades atuais.

Portanto, o exemplar em análise está recheado de conteúdos escolares que permeiam várias áreas do conhecimento como: ciências da natureza e matemática. Conteúdos oriundos do eixo Grandezas e medidas, tais como: maior, menor e o eixo Ser humano e Saúde.

Uma característica observada também em outras obras da autora Ana Maria Machado, como por exemplo, a história *Só um minutinho*, onde conteúdos matemáticos são o eixo central da narrativa, brincando com os números e sua lógica.

Temas pragmáticos são tratados no livro como: obesidade, diabetes na infância, perda precoce da dentição, ingestão de guloseimas no lanche. Implicações ideológicas estão diretamente associadas à realidade social: problemas de obesidade, diabetes na infância, perda precoce da dentição, hábitos alimentares nocivos à saúde.

Na sociedade atual a criança escolhe seus próprios alimentos, é um sujeito de desejos e vontades, e até mesmo os pais com a falta de tempo optam pela ingestão de alimentos industrializados e com pouca variedade de legumes, verduras e frutas, um problema para população que se alimenta mal. Um problema igualmente para Pipo que até então fazia muitas façanhas com os

doces, dessa forma a estrutura da narrativa é restabelecida quando o dentista Pica-pau, personagem coadjuvante, ajuda Pipo com sua dor.

É o Pica-pau que personifica a figura do adulto, daquele que obtém o poder e que determina o que é bom ou ruim, aparece e ensina o Pipo a cuidar dos seus dentes e reforça a alimentação certa para cada bicho. Nessa parte do relato temos outro objeto de simbolismo, a vestimenta branca do Pica pau representando o jaleco dos profissionais da saúde, simbolismo de doutor, detentor de conhecimento.

Os conteúdos curriculares são abordados de forma explícita como a classificação alimentar de cada animal: carnívoros, herbívoros, onívoros, etc. Reforçando a temática do ensino das ciências humanas e sociais, com forte apelo para conteúdos atitudinais através da literatura infantil.

O crescimento humano acontece quando o Hipopótamo aprende a lição, o símbolo é a escova de dente gigante que configura antropização. Assim, a história de leveza vai se desfazendo, perdendo a graça inicial, tornando-se enfadonha, contracenando no texto a inserção do real transfigurada de lúdico, onde questões sociais e políticas começam configurar o cenário do desfecho, é forte intenção de difundir boas práticas de higiene e cuidados com a saúde, prevenção para alunos das escolas públicas, público alvo do programa PNLD e evitar problemas futuros com gastos com saúde da população em geral.

O epílogo é regular, e deixa um pouco a desejar, é como se o livro fosse encomendado unicamente para escolarizar, formar o cidadão que está na escola, que precisa de um reforço para aprender algo, imitar o que alguém disse, é considerado uma obra com foco em conteúdos curriculares, confirmando a teoria de Coelho(2003) e Lois(2010).

A escolarização da literatura infantil é um traço negativo, e essa tendência de encomendar livros de literatura com cunho didático, ou seja, obras voltadas

para ensinar aos estudantes brasileiros o conhecimento historicamente acumulado é crescente em nosso País, destoando à cortina mágica da literatura, que é o prazer.

Sobre esse assunto, Lois (2010) adverte que a produção de livros didáticos transformou-se em uma indústria à parte no Brasil, com forte objetivo de acelerar o cumprimento do currículo de base nacional comum.

Para alimentar o mercado, os meios transmissores de cultura (livros) são produzidos para atender a demanda da política de compra e venda, a famosa lei do mercado. Vertente de produção de texto para alfabetizar e letrar. Uma realidade nitidamente percebida, todavia, em narrativas mais atuais de diversos autores brasileiros consagrados.

Os programas de incentivo a leitura e alfabetização, pelo MEC, como por exemplo, programa como PNDL justificam que foram criados para complementar e ressaltam os critérios de escolha das obras pautadas como apoio ao processo de alfabetização inicial e a temas referentes às três grandes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos.

O próprio programa de seleção do livro didático do MEC deixa bem claro que os livros selecionados pelo PNDL são acervos para possibilitar ao docente trabalhar a “**dimensão formativa da educação**”, mas que o compromisso maior desses acervos é com a curiosidade natural da criança, seu desejo de ler por conta própria.

Mas essa concepção nem sempre é vista sobre essa ótica, no fazer pedagógico é comum professores buscarem respostas na literatura infantil, que, num gesto quase involuntário de acrescentar algo novo ao planejamento, utilizam obras literárias com temática semelhante ao conteúdo a ser abordado, ressaltando que o texto literário desperta a curiosidade das crianças para novas

aprendizagens. Dessa forma, professor causa uma ruptura entre a função pedagógica e a literária.

É possível que essas práticas pedagógicas, onde o texto literário é um recurso somente para ensinar conceitos curriculares ou apoio ao currículo fomenta a vontade de ler? É legítima a formação na criança do comportamento leitor, ou apenas um comportamento de reproduzidor do que está nos livros. O fato da leitura de um texto literário estar sempre associado a atividades formais pode afastar a criança do livro. Será que o feitiço está contra o feiticeiro? É provável que os pedagogos e professores como um todo possam estar equivocados no uso do texto literário em sala de aula.

Sobre esses questionamentos temos as colocações de Lois (2010, P.35):

Não há nada de errado em utilizar textos da literatura quando tratamos do estudo da língua portuguesa; seria incoerente pensar assim, quando reconhecemos na literatura uma especial manifestação da língua. A ressalva está na tendência a sua pura escolarização. Dar utilidade para o texto literário, antes de permitir o encontro do estudante com arte, é sabotar o leitor e desconsiderar o papel humanizador que a escola precisa ter.

Não se pode esquecer que a literatura é uma ramificação cultural que permite ao leitor/ouvinte ir além do texto, de ampliar sua bagagem de mundo, de construir suas próprias descobertas, é uma viagem no universo do desconhecido e do encantamento. São esses aspectos singulares dos textos literários que atraem crianças e adultos.

Mas será que ação pedagógica tem permeado os sentidos coerentes com os preceitos da literatura. Para Lois (2010,p.35): “ O texto literário é arte, não pedagogia”. Essa afirmação remete ao uso da literatura no contexto escolar, que deve existir como uma engrenagem para repensar a postura em sala e para ocasionar reflexões pontuais sobre o que proporcionar ao aluno com a literatura.

A leitura de livros infantis não pode ser pensada apenas como complementação do conteúdo escolar, e sim no despertar do prazer pela leitura. A aprendizagem não se resume à repetição de leituras feitas em sala e em

atividades posteriores. O uso do livro e da contação de histórias pode aproximar as crianças da leitura. Todavia o texto literário está sendo usado de forma correta ou estereotipada?

Questionamentos que o professor precisa estar atento ao selecionar o material didático e ter claro em mente os objetivos que almeja alcançar, aspectos pertinentes ao ato de planejar, o educador precisa buscar caminhos para produzir significado em sua prática, uma vez que aprendizagem perpassa pelos sentidos, conhece-se o mundo através das experiências com sentidos, é a partir das leituras que se estabelecem conexões com a memória e é a partir dos fatos e vivências que se acumulam teorias e sensações. Consequentemente, a percepção e os sentidos se desenvolvem e se sensibilizam para colher tudo que estiver no entorno. Razão e emoção se misturam nessa teia de descobertas e impulsiona o indivíduo a buscar algo novo, o que resulta na aprendizagem.

Como aponta Lois(2010, p.47): “O saber que se desenvolve pelos sentidos é um saber que se mantém num lugar privilegiado da memória por vir de uma experiência afetiva”.

Então, a forma como o professor se apropria desse texto, o prazer que ele sente ao ler deve ser compartilhado com a criança, a magia de contar histórias deve estar incorporada na figura do docente, desse modo o uso da literatura em sala de aula fará toda diferença, seria um ato de partilhar a experiência e a relação apaixonada que às vezes acontece entre o leitor e o texto, jamais deverá usar o livro sem o prazer, sem arte. É preciso acreditar que o livro coloca ideias na cabeça da criança ampliando sua capacidade de ouvir, ler, interpretar e narrar histórias.

Considerações Finais

Dessa forma o docente que optar pela escolha da obra *Balas, bombons e caramelos*, que é um texto de boa qualidade, ainda que ela tenha um aspecto formal, poderá construir um diálogo entre aprendizagem e o texto, sensibilizando

a emoção do aluno, para experiência afetiva com o livro, abrindo a cortina para o campo das possibilidades de explorar diferentes sentidos, novas dimensões, deixando de lado o uso exagerado da moral como uma verdade indissolúvel e desenvencilhando seu contexto didático, desobrigando-se como professor de apresentar todos os conteúdos escolares que estão presentes na obra.

No ambiente escolar o foco principal deveria ser a leitura como prazer, como descoberta, essa é a função primordial da literatura, arte, o prazer e a descoberta.

A obra pode ser lida como fruição, considerando sua dimensão estética e sua linguagem poética, seu contexto que pode enriquecer as experiências de vida das crianças.

Posteriormente, o professor não deve subtrair à criança o seu encontro particular com o livro, é necessário que a obra fique a disposição do leitor/ouvinte pra ser manuseada, e é esse encantamento que irá proporcionar à criança se reconhecer como humana e enfrentar seus conflitos pessoais.

A diferença está na forma como o profissional usa essa literatura, uma boa dica é preparar a apresentação do livro, conhecer a história, se encantar com seu enredo e lançar mão de diferentes recursos como: figurino, fantoches, objetos, tudo preparado previamente para mobilizar atenção do educando para a história.

Apesar disso, é estéril definir que somente a literatura irá salvar a escola de suas mazelas históricas e dos descaminhos do currículo desvinculado com a realidade atual, seria uma visão ingênua, mas é possível vincular a literatura à pedagogia, traçando um caminho possível para tornar as crianças de hoje mais humanas, pois a vida sem magia torna-se um deserto como o habitat de Pipo. Cabe a cada professor o julgamento das obras que utilizará, sempre ampliando as leituras e as intervenções que fará.

O caminho para leitura começa com o uso de bons e belos textos literários. Essa abordagem docente torna-se uma possibilidade de alcançar aprendizagem efetiva, mas é fundamental o olhar atento do educador, e é ele que irá sublinhar em cada história, a fantasia, despertando a imaginação da criança, criando condições, recursos e metodologias favoráveis para o desenvolvimento do indivíduo.

O que urge são as práticas docentes reflexivas, a formação de uma mentalidade crítica sobre as obras literárias e sua forma estética e seus usos no contexto escolar. É essencial que o livro venha sempre acompanhado de momentos de prazer, de afetividade, para que a criança minimize os conflitos que acompanham seu crescimento.

A conscientização dos docentes de que após a leitura do texto literário nem sempre é preciso realizar uma atividade de registro, que os conteúdos tanto explícitos como implícitos não precisam ser o princípio, meio e fim de cada história, mas compreender que existe um leitor antes do texto, evitar essa automatização na leitura.

É preciso construir uma teia de mediação entre a criança e os saberes sensíveis, entre criança e a experiência, essa interação é função da escola, o professor é responsável pelo encantamento, cabe a ele mediar momentos de experimentação permitindo ampliação das construções afetivas e cognitivas.

Essa seria a forma mais sensata e eficaz de se trabalhar com a literatura em sala de aula, desse modo a literatura será fonte que alimenta a esperança de um mundo melhor.

Por fim, os docentes podem utilizar a literatura como um recurso indispensável, como um suporte para leitura, para observação, experimentação, permitindo a vivência e a interação com o objeto de aprendizagem, nesse caso o livro, todavia, deverá estar atento para não escolarizar a literatura, pois, a

literatura sem os seus ingredientes principais, a arte e o prazer, pode não ser um bom antídoto para as dificuldades de aprendizagem dos educandos.

É inegável que a história *Balas, bombons e caramelos*, como toda história, não se esgota na última página, haverá sempre uma nova possibilidade de aprendizagem, novas interpretações, que são particulares em cada indivíduo.

E para que uma doce história não se torne um dissabor pedagógico, o professor deve estar disposto a aprofundar seus conhecimentos acerca de cada material escrito e ilustrado que compõem seus recursos metodológicos, esmiuçando seus contextos, evitando equívocos e jamais perder de vista o cenário de encantamento que povoam a maioria das histórias.

Bem-vindos leitores à magia da leitura, fonte inesgotável das experiências insubstituíveis, embarque nessa viagem você também pela arte da literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares: Alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento**/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: A Secretaria, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 7ªed.revista. São Paulo: Moderna, 2013.

_____, Nelly Novaes. **O conto de Fadas. Símbolos Mitos Arquétipos**. Paulinas. São Paulo: Paulinas. 2003.

LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACHADO, Ana Maria. **Balas, bombons e caramelos**. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2008.

OTTE, Mônica Weingartner. Kovács, Ana Maria. **A magia de contar histórias**. Itajaí, SC. Instituto Catarinense de Pós Graduação. Revista 2, jan/junho de 2003.

Pesquisas Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ana-Maria_Machado. Acesso em: 22 abr. 2016.

RODRIGUES, Edvânia B. Teixeira. **Incentivo à leitura, contação de histórias e a formação de professores: um relato de experiência**. In Cad.Ed. Tec. Soc., Inhumas, v.8, n.1, p.64-69, 2015.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. **Literatura infantil na escola: a leitura em sala de aula**. Campinas, SP: autores associados, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil na escola**. 11 ed.rev.atul.ampl. São Paulo: Global, 2012.

ARTISTA, PROFESSOR, PESQUISADOR: UMA MATÉRIA EM QUESTÃO NAS ARTES⁴¹

Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira – UEMS – NAV(r)E-NECC⁴²

RESUMO

Um dos primeiros problemas dos quais se estabelecem na arte na contemporaneidade é se somos artistas, professores, pesquisadores lidando com a arte. Ocupamos lugares distintos neste campo do fazer(artista), do saber(professor), do sentir(pesquisador) da arte? É problemática também na atualidade a ideia de desvincular o fazer, o saber, o sentir no trabalho com a arte. Portanto, considerando o atual cenário da produção em arte: produzir, ensinar, teorizar, me valendo da experiência artística, docente, pesquisador (do fazer, do ensinar, do produzir) arte, quero debater a ideia do *sersensível*, *sabersensível*, *sentirsensível* como proposta epistemológica para o ensino de arte.

PALAVRAS-CHAVE: Fazer-Artes; Ensinar-Artes; Pesquisar-Artes; Sensibilidade; Descolonialidade.

“Em sua quarta edição o tema do evento será ‘o artista docente’, promovendo uma discussão a respeito da interlocução e das relações importantes e intrínsecas entre o fazer artístico e a prática docente, esclarecendo, inclusive, dúvidas que ainda existem a esse respeito dentro da própria comunidade acadêmica.”

O tema central do evento — IV JART – Jornadas de Artes Cênicas, 2016 – “O artista docente”⁴³, do curso de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, situado na Unidade Universitária de Campo Grande – UUCG, em Mato Grosso do Sul — fez-me retomar a discussão que venho expondo, sobre o fazer artístico, o ensino de artes e pesquisar artes, desde o início da minha carreira intelectual que, igualmente à temática do evento, sempre foram pensados separadamente; tanto no âmbito artístico, quanto, como ressalta

⁴¹Este ensaio está vinculado a um Projeto de Pesquisa maior cadastrado na PROPP/UEMS – Cadastro de Nº 1271/2015 DP – intitulado “Arte e Cultura na *Frontera*: “Paisagens” Artísticas em Cena nas “Práticas Culturais” Sul-Mato-Grossenses”. Esta discussão é uma “matéria em questão nas artes” porque não se concentra nesta ou naquela linguagem. Aqui, apesar de priorizar as Artes Cênicas, as mesmas formulações se valem para as outras linguagens das Artes. Estas discussões estão presas a um projeto maior sobre o ensino de Artes que venho desenvolvendo desde 2009.

⁴² Marcos Antônio Bessa-Oliveira é Graduado em Artes Visuais e Mestre em Estudos de Linguagens pela UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Doutor em Artes Visuais pelo IAR - UNICAMP. É professor do curso de Artes Cênicas (TEATRO e DANÇA) da UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – na Cadeira de Artes Visuais ministrando as disciplinas de História da Arte, Artes Visuais, Itinerários Científicos III, Arte e Cultura Regional, Arte Educação, Itinerários Científicos IV para os 1º, 3º e 4º anos do curso. É líder do Grupo de Pesquisa NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – CNPq/UEMS. É membro do NECC – Núcleo de Estudos Culturais Comparados – UFMS e do Núcleo de Estudos Visuais – UNICAMP.

⁴³ Mais informações sobre o evento – programação, integra do edital de normas do evento, convidados etc – acessar: <http://azool.com.br/jart/>

também como problemática o evento citado, na própria “comunidade acadêmica” onde esses cursos estão instalados. Portanto, é justíssima a temática do evento em discutir qual o lugar ocupado pelo artista dentro da academia; pelo professor no fazer artístico; e qual o lugar de onde fala o pesquisador da arte.⁴⁴ Do mesmo jeito, vejo pertinência em retomar as minhas formulações que vim expondo ao longo desses anos, entendendo que um não ocupa o lugar do outro e que, menos ainda, um (artista, professor, pesquisador) não desenvolve suas atividades sem os outros.⁴⁵ Dessa forma, reforço a ideia que sempre defendi de que o artista é tão professor, quanto pesquisador; que o professor é tão artista quanto o é pesquisador; por conseguinte o pesquisador é um artista que ensina como professor. Faço-me entender!⁴⁶

Para melhor me fazer compreender cabe um breve percurso histórico da questão. Giorgio Vasari se inscreveu na História da Arte como o primeiro crítico de arte ao tratar em seus escritos – *Vida dos mais importantes pintores, escultores e arquitetos italianos* (primeira edição publicada em 1550) – da vida e obras dos artistas mais significativos do período clássico das artes que nos são ensinados até a contemporaneidade. A disciplina de História da Arte ministrada aos acadêmicos do 1º ano no curso de Artes Cênicas da UEMS é uma prova

⁴⁴ Faz mais sentido ainda tendo em vista que mesmo alguns professores e acadêmicos desses cursos parecem não compreender esta “problemática” muito clara para outros tantos. A propósito de trabalhar na graduação em Artes Cênicas com as disciplinas de Itinerários Científicos III e IV – respectivamente 3º e 4º anos – defronto diretamente com essa problemática. Os alunos encontram, ao necessitarem desenvolver projetos e pesquisas de TCCs – Trabalhos de Conclusão de Curso, um problema enorme ao terem que situar suas pesquisas nos “campos” do fazer artístico, do pesquisar arte ou do ensinar arte. Fato muitas vezes confundido também pelos seus próprios orientadores que estão mais envolvidos às disciplinas que se sustentam em práticas (no fazer a partir de técnicas) e menos em didáticas ou pesquisas teóricas propriamente ditas.

⁴⁵ Esta pesquisa encontra-se publicada em diferentes lugares. Mas o livro **Ensino de Artes X Estudos Culturais: para além dos muros da escola** (2010) já esboça as primeiras investigações sobre a temática. Portanto, a partir dali o leitor consegue percorrer em leitura desde o início o que venho tratando sobre a questão até artigos mais recentes publicados em livros e revistas e anais de alguns eventos.

⁴⁶ Faço-me entender justificando que: ao pensar artistas como professores ou pesquisadores, pesquisadores como professores ou artistas e igualmente professores como artistas e pesquisadores, estabelecidos na relação, por exemplo, de graduados em Licenciaturas de Arte, penso na dicotomia que se instaura erroneamente nas/das produções derivadas dessas subáreas como práticas na arte (artista, pesquisador e professor), pois essas se dão sempre visando à formação/educação/transmissão de conhecimentos dentro do espaço de sala de aulas. Quero dizer que, no caso do curso de Artes Cênicas da UEMS, por conseguinte, a preocupação primeira é formar licenciados em Artes Cênicas – seja na linguagem da Dança, seja na linguagem do Teatro – que tenham a prática artística, a pesquisa em arte ou o ensino em arte sempre voltados para a produção e transmissão do conhecimento em sala de aulas.

disso. Aquele escritor que talvez não supusesse estar deixando para humanidade um legado para milhares de anos e para milhões de “alunos” (artistas, professores e pesquisadores contemporâneos nossos) desenvolveu um papel fundamental para apreendermos e aprendermos sobre as produções artísticas que foram desenvolvidas no passado. Do mesmo jeito os artistas clássicos (pintores, escultores, arquitetos e alguns deles engenheiros, mas também os gravadores e desenhistas, músicos, atores e bailarinos) nos deixaram como legado histórico os seus tratados teóricos em diferentes áreas do conhecimento (geométricos, matemáticos, compositivos, técnicos, poéticos, dramáticos, cênicos etc) que também são apreendidos e aprendidos por nós “alunos” da contemporaneidade (artistas, professores e pesquisadores) como ensinamentos que devem ser prosperados pelo resto da história da humanidade. De certa forma, o que quero dizer com isso é que, como artistas, professores e pesquisadores, de alguma forma, aqueles homens clássicos já iniciaram a milhares de anos atrás uma prática desenvolvida conjuntamente que ainda hoje parece não ter consenso mesmo no espaço onde supostamente produz-se o saber, nas academias – dentro das salas de aulas ou mesmo nos domínios dos órgãos administradores institucionais. Práticas essas que até a contemporaneidade geram a indagação: qual o papel do artista, do professor e do pesquisador de Arte na sociedade contemporânea?⁴⁷ A título de ilustração cito:

Durante a Idade Média até o início do século XVIII, a crítica de arte limitou-se à biografia e à descrição pura e simples das obras sem qualquer preocupação científica, como bem demonstra o livro de Giorgio Vasari, *Vidas dos mais importantes, pintores, escultores e arquitetos italianos*, escrito em 1550. Somente a partir da segunda metade do século XVIII é que surge um reflorescimento de teorias, discussões e a reconsideração da arte como

⁴⁷ Os próprios acadêmicos do curso de Artes Cênicas da UEMS parecem não compreenderem até hoje a essa relação. O que o aluno não entende é que ser artista é ser professor e pesquisador. Ser pesquisador é ser artista e ser professor. A formação desse aluno não é restrita ao palco, não é restrita a galeria, é um artista formado para a prática docente que deve utilizar-se dos aprendizados práticos, teóricos e metodológicos para o ensino de Arte, para o fazer artístico ou o pesquisar arte como produção de conhecimento. A questão maior disso tudo é que “se o professor estiver na academia assentado em domínio do prático-artístico apenas, o fazer por fazer, ele não proporciona ou contribui com a formação de um profissional (os alunos no nosso caso) competente nas diferentes possibilidades com a arte: os fazeres artístico, pedagógico ou de pesquisa.” Por mais atrasado que seja esse repertório teórico que o professor se utiliza dele em suas aulas, mas se ele crer na potência da produção do conhecimento deste material, o professor deve estar sempre assentado na teoria para produzir conhecimento a partir do conhecimento; porque é apenas a partir dela que o acadêmico consegue retirar possibilidades de utilização da sua prática artística, pedagógica ou de pesquisa em arte para a sala de aula, o que é fundamental. Isso sim resolveria a dicotomia entre ser artista ou ser docente em cursos de formação em Arte.

disciplina autônoma. Nasce, assim, a *Filosofia da arte* intuída por Giambatista Vico no seu livro *Ciência nova* e depois definida por Alexandre Baumgarten como *Estética*. (BATTISTONI FILHO, 2012, p. 13)

Ainda que realizada do modo mais comum de biografias, diga-se de passagem, que é muito usado até hoje, o levantamento de dados realizado por Vasari à sua época fez iniciar-se um processo de transmissão do conhecimento da Arte a partir da produção de artistas que talvez pudessem ter sido esquecidos e mesmo apagados pela ação do longo tempo. A pesquisa de Giorgio Vasari registra para além dos tempos das obras a importância conteudista de ensino daquelas obras artísticas. Além disso, Giorgio Vasari, Giambatista Vico e Alexandre Baumgarten acabam desenvolvendo um papel fundamental para instituição da ideia de disciplina de Arte que temos hoje na contemporaneidade. O abandono daqueles escritos ou mesmo daquelas obras tornar-se-iam aqueles conhecimentos perdidos para a atualidade. Pois, de alguma forma, há uma continuidade na transmissão do trabalho de ambos – seja pela História da Arte, seja pelas disciplinas de Filosofia ou Estética e Teoria das Artes –, reproduzindo-os ou rediscutindo-os em pleno século XXI. Ou seja, há desde então a transmissão daqueles conhecimentos, seja pelo ensino em salas de aulas, sejam pelas práticas artísticas desenvolvidas por artistas ou as pesquisas teóricas realizadas na atualidade, a partir dessas obras e pesquisas que foram realizadas no passado.

Outras importantes personalidades históricas fizeram das suas produções críticas várias obras deixadas como legados para ensinamentos, práticas e pesquisas na nossa atualidade e para o nosso futuro do que fora produzido no passado. Se em um primeiro momento as coisas se davam como anotações diversas sobre as vidas e obras dos artistas (lembramos de Vasari), mais tarde passou-se a condensar as ideias em disciplinas que se tornaram estabelecidas para a história do ensino e aprendizado sobre e através da arte. Nesse sentido, vale dizer que mais uma vez o papel da crítica histórica também corrobora a ideia de que o crítico igualmente desempenha o papel de ensinar e ao mesmo tempo o papel de ser artista e professor. Ainda mais que para produzir reflexões teóricas a respeito da produção artística necessita-se compreender, por exemplo, algumas questões postas pela arte que não estão no plano da técnica ou do fazer arte.

Seja produzindo sobre o pedagógico, seja produzindo sobre pesquisa teórica em Arte, antes é necessário dominar questões que não estão mais assentadas no fazer artístico exclusivamente. Mas estão no campo do saber sobre a arte. Bem como estão no ambiente equivalente ao ensino de arte. A pesquisa em arte, nos campos da arte (artístico, pedagógico e teórico), é fundamental para instituição dos “bons” fazer/ensinar/pesquisar artístico. Feito tudo aquilo pelos escritores sobre a arte clássica, cito, para justificar minha proposição futura que “entretanto, cabe ao abade Luigi Lanzi, na sua obra *História pictórica da Itália*, libertar-se daqueles conceitos clássicos acadêmicos ao reconstruir e distinguir as épocas, classificar os artistas e os gêneros de arte ao nos dar um panorama compreensivo, que representaria um primeiro passo para uma visão orgânica do futuro da arte.” (BATTISTONI FILHO, 2012, p. 13)⁴⁸ Igualmente, o futuro que se constituiria no que temos hoje no presente como aquela História da Arte transmitida e reconduzida, às vezes, por artista, professores e pesquisadores. É fundamental deixar muito claro ao leitor que toda aquela produção é constituída do repertório que move as práticas (fazer, ensinar, pesquisar) em arte na atualidade na grande maioria das vezes. Mas, não está sendo feito aqui a defesa descomedida do continuísmo daqueles: seja no ensino ou sejam nas pesquisas ou nas práticas artísticas.

Do mesmo jeito é possível dizer que outros artistas e críticos desempenharam papel fundamental em momentos posteriores na História da Arte. No período Moderno da arte, por exemplo, artistas e críticos inscrevem seus trabalhos, ao supostamente romper de vez com toda uma Tradição Clássica que

⁴⁸ Aqui cabe outra nota para justificar a proposição do pensamento que situa artistas, professores e pesquisadores na mesma situação de produção de conhecimento e artefatos artísticos. Por exemplo, pensa-se em ambos (obra artística e leitura das obras de artes) tendo sempre em mente a ideia de constituição de um saber pedagógico. Quero dizer que tomo tanto a obra de arte ou a produção crítica ou teórica em artes pensadas como possibilitadoras de condução/transmissão de conhecimento; seja conhecimento histórico, seja conhecimento através dos conhecimentos empíricos ao sujeito. Por exemplo, o caso da minha própria exposição de pintura (**série – Paisagens Biográficas – pinturas**) que abriu a IV JART. Se as doze pinturas ali expostas não estivessem fundamentadas em um repertório teórico-crítico que sustentasse o fazer artístico, as obras, quando se fala em currículo acadêmico (professor e pesquisador), não teriam quase que importância nenhuma. E, da mesma forma, poderiam dizer que, em relação ao fazer artísticos, seriam obras que estivessem mais inscritas na ideia Moderna de “arte pela arte”. Tão logo porque, neste último caso, não as quero inscritas em nenhum saber artístico consolidado pela História da Arte que não é nosso. Assim também nós podemos dizer da produção em teatro ou dança (no fazer, no ensinar, no pesquisar). O fazer por fazer artístico não acrescenta nada ao currículo pessoal e profissional do sujeito da arte da nossa época.

vinha perdurando há séculos, ao discutir, comentar e julgar trabalhos de todas as naturezas que dissessem produzir “arte pela arte”. Ou seja, a produção artística Moderna voltava-se para a obra de arte em si, mais que para os temas históricos – a religião, os mecenas e papados, para as brigas entre os poderes estabelecidos etc – que a produção artística desde os períodos mais remotos (do Pré-histórico ao Clássico Renascentista) se voltaram. Os artistas Modernos se viram então obrigados a entender de arte ainda mais que os artistas e críticos dos períodos anteriores. Logo porque, artistas e críticos, se enxergaram com a necessidade de promover julgamentos e vislumbraram possibilidades de sustentarem suas obras e obras alheias em um tempo em que não existia mais um enredo narrativo comum para todos, mas que desse amparo teórico/técnico/metodológico às suas então obras. Fosse com a escrita, fosse com o ensino ou fosse ainda no próprio fazer artístico, “No século XIX, o poeta Charles Baudelaire abre novas perspectivas acerca de uma nova postura crítica ao romper com os cânones sagrados da imitação da natureza. Para ele, a arte deveria ser mais introspectiva, mais pessoal.” (BATTISTONI FILHO, 2012, p. 13) Portanto, a arte passa a demandar manipulações técnicas menos comuns entre os sujeitos da arte (artista, pesquisador e professor) para que se estabelecesse como produção artística e torna-se mais laboral (no fazer, no ensinar, no pesquisar) em arte.

De Vasari a Baudelaire fica evidente que o papel da crítica histórica esteve bastante vinculado à produção artística e à produção de material teórico que subsidiasse as leituras que nós formulamos das produções artísticas Clássicas e Modernas, seja na produção artística, seja nas nossas leituras sobre as obras de arte, sejam ainda nas nossas práticas no ensino de Arte. A ideia, portanto, é que nós, artistas, professores e pesquisadores, nos valem das práticas artísticas e teóricas desses sujeitos como possibilidades artísticas, de ensino e de pesquisas em Arte. Mas, a título de conclusão dessa história da crítica, para alcançar a ideia que tento defender das práticas artísticas, docentes e de pesquisas obrigatoriamente terem que ser desenvolvidas sempre conjuntamente, vale dizer que no Brasil, por exemplo, a crítica, no Romantismo, vai esboçar-se de maneira rudimentar com o crítico Manoel de Araújo Porto Alegre que, “[...] apensar de

erudito e de ter uma consciência dos valores nacionais, seguia os padrões críticos europeus” (BATTISTONI FILHO, 2012, p. 13) nas leituras que realizava sobre a produção artística nacional que também nos fora deixada como auxílios aos conhecimentos que temos desse passado quase primata da arte brasileira. Ainda que reproduzindo ao longo dos anos o aprendido, a produção artística brasileira já mirava uma ideia de que a crítica também, assim como a produção artística, a *posteriori*, tornar-se-iam conhecimentos para o conhecimento na prática artística, na docência sobre a arte ou para a pesquisa em arte.

Mas “somente com a Semana de Arte Moderna, realizada em São Paulo, em 1922, é que tem início o conceito moderno de crítica [...]” (BATTISTONI FILHO, 2012, p. 13) que entendemos hoje, “[...] mais voltado para a cultura nacional, e, nesse particular, destacam-se as figuras de Mário de Andrade e Afrânio Coutinho [...]”. (BATTISTONI FILHO, 2012, p. 13-14) Pronto, agora posso dizer que ambos, Mário de Andrade e Afrânio Coutinho vão, definitivamente, ter desenvolvido a ideia de artista, professor e pesquisador que melhor vão ilustrar minhas discussões sobre o “artista, professor, pesquisador” como “uma matéria em questão nas Artes” ainda na atualidade como fora ressaltado pelo título deste texto: “*ARTISTA, PROFESSOR, PESQUISADOR: UMA MATÉRIA EM QUESTÃO NAS ARTES*” formulado para apresentação durante o evento. Pois, tanto Mário quanto Coutinho vão ser fundamentais para a cultura nacional brasileira que vai fortificar-se a partir das suas produções artísticas, das suas práticas docentes e com suas pesquisas sobre a produção artístico-cultural nacional em meados da década de 1920, mas, para a história da arte e da cultura brasileiras, depois daquele período também essas produções de ambos continuaram fundamentando nosso modo moderno de pensar o sujeito da arte brasileiro. É a partir daí também que vai se constituir um sujeito artista “resistente” na arte, fosse sobre a arte clássica, fosse sobre a arte moderna, instauradas no Brasil graças aos processos de colonização.⁴⁹ Mas sobre a ideia de “resistência” do sujeito

⁴⁹ Sobre esse processo de colonização na arte brasileira, mais propriamente tratados a partir da arte sul-mato-grossense, sugiro a leitura de inúmeros ensaios e de alguns livros meus publicados desde 2010, por exemplo. Neles estabeleço discussões assentadas em teorias como a Crítica Biográfica, a filosofia derridaiana e as teorias Pós-Coloniais – as reformulações teórico-críticas culturais – para (re)verificar várias questões que estão postas nas produções, ensinos e pesquisas em artes na atualidade.

da/na arte volto a falar no final deste trabalho. Por ora, retomo a discussão ao dizer que *O herói sem caráter* (personagem do livro *Macunaíma* – 1928) de Mário de Andrade é tão fundamental para a formação da cultura brasileira que funda uma ideia de personagem completamente desvinculado dos heróis que ainda grassavam no contexto nacional brasileiro graças às histórias trazidas nas viagens europeias.⁵⁰ Do mesmo jeito, ainda que não corroborada por todos na contemporaneidade, tendo em vista que as formulações teóricas envelhecem mais rapidamente que as práticas artístico-culturais, a produção intelectual de Afrânio Coutinho – especialmente a teórica sobre a literatura brasileira – vai permitir que nossa literatura, bem como contribuirá para que nossas práticas artístico-culturais nacionais, também tenham importância em espaços antes destinados apenas aos escritores letrados e pintores internacionais: fosse nos locais de onde partiram essas produções, fosse no próprio território brasileiro.

Diante do exposto, a questão que vai se estabelecer neste trabalho é vista como um dos primeiros problemas que se estabelecem na arte na contemporaneidade que indaga cotidianamente se somos artistas, professores, pesquisadores lidando com o universo da arte? Um universo que desde sempre esteve vinculado ao saber e ao fazer arte. Ou seja, qual o lugar que ocupamos, ou se ocupamos lugares distintos nesse campo do fazer(artista), do saber(professor), do sentir(pesquisador) da arte? Mas é problemática também quando falamos da arte na atualidade ao tomarmos da ideia de desvincular o fazer, o saber, o sentir no trabalho com a arte do ser artista, ser professor ou ser pesquisar. Portanto, considerando este atual cenário quando falamos das produções em arte: produzir, ensinar, teorizar, me valho da própria experiência artística, docente, pesquisador (do fazer, do ensinar, do produzir) que tenho em relação à arte e vejo a ideia do *sersensível*, *sabersensível*, *sentirsensível* como proposta epistemológica para o ensino de arte. Mas uma proposta que esteja assentada em referências teóricas que subsidiem o *sersensível*, *sabersensível*,

⁵⁰ Outras leituras fundamentais para compreender essa relação são o “Manifesto Antropofágico” e “Manifesto da poesia pau-brasil” de Oswald de Andrade. ANDRADE, Oswald de. O manifesto antropofágico. In: TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda européia e modernismo brasileiro: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: INL, 1976. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cdrom/oandrade/oandrade.pdf> - acessado em: 10 de junho de 2016.

sentir sensível sem deixar cairmos no fazer por fazer; seja fazer arte na prática, seja fazer arte na pesquisa, seja ainda fazer arte no ensino de arte. A dicotomia se estabelece na falta de repertórios teóricos que melhor compreendam as diferenças dos campos da arte e da própria arte.

A relação entre o fazer, o saber, o sentir no trabalho com a arte do ser artista, ser professor ou ser pesquisador se estabelece exatamente porque venho discutindo esta questão a partir da formulação de que nenhum dos três lugares do produtor de artes dá-se indissociavelmente. Igualmente as discussões estão estruturadas em um referencial teórico que dá possibilidades de pensar os diferentes fazeres em arte conjuntamente. Portanto, não discuto essa relação (artista=professor=pesquisar) puramente a partir de uma das possibilidades da arte como unidade única. Ou seja, não concebo a ideia de que o artista, o professor e o pesquisador estejam em organismos (*bioformas*) separados na atualidade; especialmente quando se tem conhecimento da exposição sobre a história artística e da crítica de arte que fiz anteriormente ressaltando a relação entre esses corpos desde sempre. Mas fica mais evidente ainda quando tratamos dessas questões tendo como pano de fundo a Arte Contemporânea que é sujeito biográfico puro. As minhas discussões ainda estão ancoradas na premissa de que toda a produção (artística, ensino e pesquisa) está associada ao *bios* do sujeito que produz arte, que ensina arte e aquele que pesquisa arte. Por isso o ser, saber, sentir arte tornam-se fundamentais para compreender que as esferas dos fazeres da arte, que hoje discutimos como mecanismos “profissionais” da arte, estão vinculados a questões maiores que envolvem sensibilidades biográficas (próprias e alheias), portanto envolvem sujeitos com esses fazeres da arte. E igualmente envolvem os sujeitos que buscam conhecimento com e através da arte.⁵¹

A questão que toma a cena nessa discussão ainda na contemporaneidade do “artista docente” – como sugeriu no evento JART e que durante a realização deste esboçou outras possibilidades que sustentam a necessidade das

⁵¹ Aqui se esboça, por exemplo, a ideia de representação discursiva da arte ou pela arte. Nós não podemos dizer que o outro está sendo responsabilizado pelos nossos discursos. Não podemos assumir um lugar que não fomos delegados para ocuparmos. Para ocuparmos um suposto lugar do saber de alguma coisa, necessitamos de fato dominar um pouco desse saber sobre essa coisa.

discussões do evento – está relacionada às questões de métodos disciplinares instituídos nos/pelos pressupostos Modernos. Ou seja, desde as propostas do “Discurso do método” de Descartes (Data da primeira publicação de 1637), edificou-se no Mundo Moderno, idealizado pelos europeus, a ideia disciplinar da formação específica (disciplinar) do sujeito. Igualmente também foi com o mesmo discurso cartesiano que se separou em áreas soberanas do conhecimento o conhecimento e a transmissão do conhecimento que dever ser direito de um suposto sujeito detentor do saber disciplinar (grassado quase sempre no homem branco, fálico, eurocêntrico, rico e com o tino conquistador nas veias). Nesse sentido, o primeiro (a disciplina), diretamente relacionado ao segundo (sujeito do saber), propõe dicotomias de natureza como as que discutimos no evento.⁵² Dicotomia que nos causa maus entendimentos da nossa própria formação acadêmica e profissional docente. Ou dicotomia que encalça a discussão se o artista pode ser professor/educador e/ou vice versa. Portanto, a discussão ou a forma como também são compreendidas as áreas dos saberes disciplinares na atualidade, ou como de certa forma não somos compreendidos quando pensamos a nossa área do saber que é quase indisciplinada, está enraizada na problemática das dualidades assentadas e endossadas pelo discurso do “penso, logo existo” – o cogito cartesiano.⁵³

Não é diferente, nessa situação que se esboçou – graças ao discurso cartesiano – a má interpretação que os órgãos administradores fazem das atividades artísticas, das práticas artísticas, das “metodologias” do ensino da arte e das pesquisas sobre arte que nós, dessa área (in)disciplinar por natureza contemporânea – Artes –, realizamos nas instituições de ensino, por exemplo, já

⁵² Mas essa questão da disciplinaridade só nos passa a ser um problema se deixarmos o disciplinar dominar o praticar. Ou seja, seja no ensino, na pesquisa ou no fazer artísticos se deixarmos a disciplina (dicotomias, duetos, técnicas, normas, teorias engessadas, opiniões duais etc) dominar os fazeres, estaremos presos aos discursos edificados pelos sistemas disciplinares e não estaremos contribuindo com o fazer, o saber ou o sentir sensíveis na/da/pela arte. É preciso que se compreenda que o sujeito sozinho não se basta, bem como as dualidades não sustentam uma discussão ampla sobre as questões. A necessidade estar em fazermos a diferença quando lidamos com a arte. Não o mesmo do mesmo que já fora posto e feito.

⁵³ Aqui de fato posso esboçar uma compreensão errônea que temos do resistir em Arte. Não podemos dizer que resistimos sem produzirmos. Não podemos combater os discursos dominantes se não burlamos esses discursos produzindo além do que almejam ou definem esses discursos. Resistir é contaminar o discurso dominante com seu próprio discurso.

que falamos do “artista docente”, mas também nas instituições outras. Igualmente nossas práticas desenvolvidas em palcos ou em espaços expositivos são más compreendidas pelas instituições mercadológicas alheias ao sistema onde está circunscrita as produções da arte. Por isso não o é diferente se tornarmos a discussão voltada para a produção de artefatos que se inscreveriam na relação Mercado Consumidor X Produto. Ou ainda na relação Mão de obra X Mercado de trabalho que é estabelecida pela formação disciplinar que institui a formação de um, pelas instituições de ensino, para diretamente atender outros, os padrões. Nestes dois últimos casos parece ficar claro para administradores institucionais e padrões que as práticas das Artes (artista, professor ou pesquisador) não suprem nenhuma das demandas com seus resultados alcançados a partir da relação dos “ser artista” ou “ser professor” ou ainda ser “pesquisador” e também vise versa.

Por fim, esse é apenas o primeiro dos problemas, entre os muitos outros que se estabelecem para a arte na contemporaneidade (haja vista não podermos esquecer a falta de apoio institucional e financeiro; a falta de mão de obra docente e artística desvinculadas de relações de proveitos próprios; a falta de professores e artistas comprometidos com as suas práticas particulares – ensino, pesquisa, produção artística como formação de produção cultural e produção de conhecimento respectivamente e vise versa; os egos exagerados que impedem os avanços dessa produção cultural e do conhecimento produzidos pela nossa área e ainda a falta de empreendimento e comprometimento dos futuros formados em Artes), além de tantas outras questões problemáticas que aqui poderiam ser listadas, corroboram a dicotomia moderna de discussão dessa natureza do evento ainda na contemporaneidade: somos artistas, professores ou pesquisadores lidando com a arte? Fazemos arte por fazer ou temos um referencial teórico que conduz nossas produções em Arte? Ocupamos lugares distintos neste campo do fazer(artista), do saber(professor), do sentir(pesquisador) da arte?⁵⁴ Apenas desmantelando essa dualidade do corpo x mente, do saber disciplinar x saber

⁵⁴ Neste ponto ainda é possível dizer que a problemática “o artista docente” não está apenas na academia ou nas instituições externas à academia, como apontou a epígrafe desse trabalho retirada do edital de divulgação da JART, mas a enfrentamos entre os nossos próprios pares. Ou seja, os próprios professores ou acadêmicos da grande área Artes ainda não conseguem eles mesmos distinguirem ou se vislumbrarem dentro dessa tríade (tríade porque só tomei como ponto a dicotomia, mas somos muito mais que isso, somos multidisciplinar e múltiplos, por isso fazemos, ensinamos e pesquisamos com nossas práticas) que é a área de Arte.

indisciplinado, que poderemos praticar, ensinar e pesquisar arte sem dualidades e é o que torna impossível para os “outros” a associação entre o fazer(artista), do saber(professor), do sentir(pesquisador) da arte em diferentes probabilidades. Finalmente, considerando o atual cenário da produção em arte: produzir, ensinar, teorizar, é nos valendo das muitas experiências artísticas, docentes, e de pesquisas (do fazer, do ensinar, do produzir coerentemente e assentados sempre teoricamente) em arte, que todos (artistas, professores, pesquisadores) poderemos debater a ideia do *sersensível*, *sabersensível*, *sentirsensível* como proposta epistemológica para o ensino, a prática ou a pesquisa de arte e igualmente resistir com a arte. Agora sim, a título de encerramento de fato desta questão aqui posto, que se limita a este pequeno espaço do saber(arte), fazer(arte), sentir (arte); por conseguinte produzir através do fazer artístico, do ensinar arte ou pesquisar arte, com base na teoria que melhor nos conforta, é que podemos falar em resistência ao sistema que nos impede resolver essa problemática sobre a arte. Igualmente resistiremos e nos manteremos unidos frente ao sistema que tanto quer nos separar.

SOBRE RESISTIR EM ARTE: A REPRESENTAÇÃO PARA A RESISTÊNCIA DÁ-SE QUANDO O SUJEITO DA AÇÃO É O MAIOR EXEMPLO PARA OS DA RESISTÊNCIA! POR ISSO, DAQUELES QUE SE DIZEM TE REPRESENTAR NA RESISTÊNCIA CONTRA O SISTEMA, COBRE DELE OS MELHORES RESULTADOS NOS PROCESSOS (ARTÍSTICOS, PEDAGÓGICOS, TEÓRICOS) QUE ESTÃO SENDO OBRIGADOS A CRIAREM RESISTÊNCIAS CONTRA O SISTEMA. NINGUÉM PODE REPRESENTAR ALGUÉM SENDO ESTE O PIOR RESULTADO DOS PROCESSOS ENQUADRADOS PELO SISTEMA. O SISTEMA ENQUADRA APENAS OS FRACOS QUE SE DEIXAM REPRESENTAR POR SUJEITOS MAIS FRACOS QUE SE VENDEM PARA O SISTEMA OU QUE LUTAM CONTRA O SISTEMA SEM ARMAMENTOS FUNDAMENTAIS QUE DETONAM OS SISTEMAS POR DENTRO DELES PRÓPRIOS.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATTISTONI FILHO, Duílio. **Pequena história da arte**. 19ª ed.. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Ensino de Artes X Estudos Culturais**: para além dos muros da escola. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

GOMBRICH, E. H.. “Introdução: sobre arte e artistas”. In: _____. **A história da arte**. Tradução Álvaro Cabral. [reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2012, 15-37.

JANSON, H. W.; JANSON, Anthony F.. **Iniciação à história da arte**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 3ª. ed.. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VASARI, Giorgio. **Vidas dos artistas**. Edição de Lorenzo Torrentino; organização de Luciano Bellosi e Aldo Rossi; apresentação de Giovanni Previtali; tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

TEMPESTADE: UMA ANÁLISE DO POEMA DE HENRIQUETA LISBOA

Lima, Maria Silvia de ⁵⁵
marysilvialima@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta a análise de um texto literário destinado ao público infantil e tem como objetivo articular a relação entre o texto e as abordagens teóricas estudadas na disciplina de Tópicos Especiais de Literatura Infantil, buscando comparar as características do poema *Tempestade*, quanto ao gênero literário em Tendências Progressista e avaliar a contribuição do gênero literário infantil no atual processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil. Justifica-se a escolha da poesia *Tempestade* da autora Henriqueta Lisboa para a realização deste trabalho, uma vez que a mesma não possui demasiada preocupação didática e oferece ao leitor encantamento por não ser de caráter moralizante. A metodologia utilizada pautou-se na pesquisa qualitativa (Minayo, 2001). Para a fundamentação teórica utilizou os autores: Coelho (2013); Alves (2009) e Zilberman (2015), os quais discutem a valorização da poesia lúdica. Henriqueta Lisboa, com seus poemas voltados para a vivência e o cotidiano da criança rompe com a visão tradicional da literatura infantil, que tinha como cunho pedagógico a memorização e não o prazer pela leitura. As características dos poemas da autora observadas na utilização de rimas toantes, na descrição da natureza de um modo lírico, na musicalidade, nas repetições, no jogo de palavras é que dão aos seus textos ludicidade e o prazer de leitura pela criança. Linguagem e Arte estão agrupadas na nova Organização Curricular da Educação Infantil para os próximos anos, apontando a literatura como uma arte, e que deve ser trabalhada com as crianças para que as mesmas ampliem seu repertório cultural literário, desenvolvendo sensibilidade, criticidade, criatividade, gosto e prazer pela leitura. A análise do poema mostrou que a criança já não é entendida como um adulto em miniatura e sim como uma criança que experimenta novos conhecimentos através do lúdico e vai incorporando em seu desenvolvimento mental/existencial. Conclui-se que de uma concepção moralizante do passado, a poesia infantil se apresenta hoje para a sociedade com necessidades, questionamentos e um novo padrão estético.

Palavras-Chave: Linguagem Poética; Linguagens e Artes; Educação Infantil.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo articular a relação entre o texto e as abordagens teóricas estudadas na disciplina de Tópicos Especiais de Literatura Infantil, buscando comparar as características do poema *Tempestade*, quanto ao gênero literário em Tendências Progressista e avaliar a contribuição do gênero literário infantil no atual processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil. A poesia "*Tempestade*" está inclusa no livro *O menino Poeta* da autora Henriqueta

⁵⁵Aluna Especial da disciplina Tópicos Especiais de Literatura Infantil do Mestrado em Educação do 1º semestre do ano de 2016 da UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Maio / 2016

Lisboa. A primeira edição do livro foi publicada em 1943, porém neste trabalho será utilizada a mais nova edição, publicada em 2008 pela editora Peiropólis em São Paulo.

Justifica-se a escolha do livro, mais especificamente da poesia “*Tempestade*” para análise por acreditar que as obras da autora se diferem dos outros livros para crianças, que na maioria tem uma demasiada preocupação didática. Os poemas de Henriqueta Lisboa possibilitam ao leitor infantil uma leitura que não é atrelada aos compromissos pedagógicos.

Henriqueta Lisboa, em seu livro *O menino Poeta*, mergulhou seus poemas simplesmente numa atmosfera infantil de encantamento, sem nenhuma intenção moralizadora, nenhum rebaixamento do poema no sentido de que a criança apenas deva aprender.

O artigo está dividido em três momentos. No primeiro serão apresentados os aspectos fundamentais da obra, explanando um breve histórico da autora Henriqueta Lisboa e o contexto histórico da obra *O menino Poeta*, do qual foi escolhido o Poema *Tempestade*. No segundo momento apresenta-se a análise literária do Poema *Tempestade*, e no terceiro momento a importância da literatura infantil e as implicações ideológicas do livro para a criança.

Breve Histórico de Henriqueta Lisboa

Henriqueta Lisboa nasceu na cidade de Lambari, Estado de Minas Gerais, no dia 15 de julho de 1901. Filha de Maria Rita Vilhena Lisboa e do Conselheiro João de Almeida Lisboa, um dos políticos de maior expressão da Primeira República. Em 1925, publicou *Fogo Fátuo* e no ano seguinte mudou-se com a família para o Rio de Janeiro. Em 1931, ela publica o poema *Enternecimento*, o qual lhe rendeu o Prêmio Olavo Bilac de Poesia da Academia Brasileira de Letras. Foi a primeira escritora a ser eleita integrante da Academia Mineira de Letras em 1963. (LISBOA, 2008, p.118).

Em 1935, mudou-se para Belo Horizonte, onde consagrou-se como poeta, tradutora e ensaísta. Foi considerada pela crítica especializada da época como uma das grandes expressões da lírica moderna. O modernista Mario de Andrade foi o grande leitor de seus textos e conselheiro para as lições de poesia nos anos de 1940 até 1945.

Para as crianças, ela escreve três livros: *O menino poeta* de 1943, *Lírica* de 1958 e o relançamento em 1975, do primeiro trabalho devotado às crianças, lançado igualmente em disco pelo estúdio Eldorado. Henriqueta Lisboa faleceu em Belo Horizonte no dia 9 de outubro de 1985.

Contexto Histórico do Poema

Henriqueta Lisboa deu uma grande contribuição com o poema “*Tempestade*”, para o rompimento da visão tradicional que impedia a autonomia do gênero literário infantil. Conforme Coelho(2013):

Fazia parte do nosso sistema educativo (de fins do século XIX até os anos 30/40) a memorização de poemas que deviam ser ditos pelos alunos nas aulas de literatura ou em datas festivas. Foram inúmeras as queixas que ouvimos de amigos ou familiares mais velhos ao recordarem a vergonha ou a raiva com que se submetiam a recitação obrigatória e que os levou a detestar poesia. (COELHO, 2013, p.224).

Entende-se assim que o método básico do ensino tradicional visava apenas à memorização e não ao gosto pela leitura, um ensino autoritário, onde apenas o professor demandava conhecimento, ao aluno cabia repetir sem nenhuma alteração o que os mestres ensinavam. Consequentemente este modelo de ensino afastou os alunos do prazer pela leitura, eles apenas se preocupavam em decorar, pois era o que se cobrava na época.

Entre os poemas de Henriqueta Lisboa que foram mais ousados para com o rompimento desta visão tradicional, onde perdurava o paradigma moral e cívico, destacam-se *Consciência* e *Tempestade*, sendo que o primeiro cede lugar à reflexão e o segundo aborda a opinião da criança que nem sempre deve ser como a do adulto. Coelho(2013), destaca:

A poesia rompendo com os esquemas tradicionais e sua linguagem lógica, torna-se lúdica, irreverente e fragmentada... Em lugar de manipular conceitos (como antes) a poesia explorava as virtualidades da matéria verbal: a sonoridade e o ritmo das palavras soltas. Daí, que em geral, os breves poemas modernistas agradam os ouvidos infantis. Mais do que a significação dos vocábulos, importa seu dinamismo lúdico, a brincadeira com as coisas, etc. (COELHO, 2013, p.237).

A autora aponta que após o rompimento dos esquemas tradicionais, onde os poemas visavam a formação de bons sentimentos (pátrios, filiais, caridosos, generosos, de obediência, etc.) ,ou seja, manipulavam conceitos, agora passam a ter significado, dando ênfase a ludicidade, e agradando o público infantil.

Os poemas de Henriqueta Lisboa por sua criatividade possibilitaram uma relação próxima ao leitor infantil, principalmente por não ser uma leitura atrelada aos compromissos pedagógicos. Vale ressaltar que a literatura infantil não deve ser abolida do cunho didático, porém, como afirma Coelho(1984):

Se partirmos do princípio de que hoje a educação da criança visa basicamente levá-la a descobrir a realidade que a circunda; a ver realmente as coisas e os seres com que ela convive; a ter consciência de si mesma e do meio em que está situada (social e geograficamente); a enriquecer a intuição daquilo que está para além das aparências e ensiná-la a se comunicar eficazmente com os outros, a linguagem poética destaca-se como um dos mais adequados instrumentos didáticos. (COELHO, 1984, p. 158).

Nesse sentido, é preciso aliar a linguagem poética com a ludicidade da criança, pois ela absorve este tipo de leitura como um brinquedo, um jogo, enfim, a poesia para crianças não pode ser restrita apenas ao aprendizado, como destaca Zilberman(2005):

A valorização do lado lúdico propiciou a expansão da poesia destinada às crianças a partir dos anos 80. Introduzindo nos versos e nas estrofes, a perspectiva da diversão, do jogo e da brincadeira, o gênero poético pode se livrar dos problemas na primeira metade do século XX. (ZILBERMAN, 2005, p. 129).

Quanto à estética do livro, a atitude inovadora de Henriqueta Lisboa fez com que suas poesias fossem além do ambiente escolar e bem recebidas de forma agradável também pelos leitores adultos. Tais fatores demonstram a criatividade e ousadia diante da poesia em um momento em que a literatura infantil era considerada gênero menor, bem como destaca Zilberman(2003) sobre literatura infantil:

Transformada num gênero menor, ela absorve ainda o caráter provisório da própria infância, tornando-se uma espécie de ainda não literatura. (...) todavia se a literatura correspondente

a essa faixa etária tem sua importância estética diminuída, é-lhe atribuída uma função social que a torna imprescindível e que até mesmo decretou seu aparecimento. (ZILBERMAN, 2003, p.64)

Tal função social restringia-se apenas a um papel preparatório, tinha uma missão formadora a qual inculcava na criança certos valores de natureza social ou ético e propiciando a adoção de hábitos de consumo e de comportamentos socialmente preferidos e aceitos pela sociedade. Dessa forma, os textos da literatura infantil na visão tradicional eram considerados simples adestramento social. Conforme Regina Zilberman:

Atribui-se uma tarefa educativa à literatura infantil, complementar à atividade pedagógica exercida no lar e/ou na escola, o que garante sua necessidade e importância no seio da vida social. (ZILBERMAN, 2003, p.64).

Assim, entende-se que, nesse contexto histórico, como a literatura infantil visava manter os privilégios do adulto, a produção para crianças tinha seu valor diminuído (gênero menor) e tudo o que se esperava dela era os valores e hábitos sociais do adulto.

Na poesia *Tempestade* já se observa a reação libertária da criança ao impedimento de sua ação espontânea, há uma rendição da voz adulta, a criança tem uma opinião contrária do adulto, ela não se esquiva de sua vontade que é brincar na chuva.

Atualmente, a educação respeita a espontaneidade da criança e a poesia infantil já é algo possível de provocar prazer e alegria na criança, pelo fato de ter liberdade para explorar palavras com a mesma grafia, porém com significados diferentes (polissemia), a criança também domina o jogo de palavras, o encadeamento sonoro e visual, o que possibilita o estímulo às sensações sinestésicas.

Análise Literária do Poema *Tempestade* de Henriqueta Lisboa

- Menino, vem para dentro,
olha a chuva lá na serra,
olha como vem o vento!

- Ah! Como a chuva é bonita
e como o vento é valente!

- Não sejas doido, menino,
esse vento te carrega,
essa chuva te derrete!

- Eu não sou feito de açúcar
Para derreter na chuva.
Eu tenho forças nas pernas
Para lutar contra o vento!

E enquanto o vento soprava
e enquanto a chuva caía,
que nem um pinto molhado,
teimoso como ele só:

- Gosto da chuva com vento,
Gosto de vento com chuva!

(LISBOA, 2008, p.27)

O poema “*Tempestade*” encontra-se na obra de Henriqueta Lisboa intitulada “*O menino Poeta*”, publicada pela primeira vez em 1943. *Tempestade* é um de seus poemas mais modernos, rompendo com a reação libertária das crianças, onde neste poema a ação espontânea da criança não é limitada pelo adulto. Conforme Coelho(2013), neste poema a autora dá ênfase à estrutura dialogante, os versos são curtos, as estrofes breves e o movimento da tempestade dão ao poema o dinamismo lúdico que agrada ao espírito infantil.

O poema está estruturado em seis estrofes, sendo dois tercetos (estrofes 1 e 3), dois dísticos (estrofes 2 e 6) e dois quartetos (estrofes 4 e 5). Alves(2009), destaca:

O uso das redondilhas maiores e a alternância entre dez versos brancos e oito rimas toantes. *Dentro/vento* (versos 1 e 3); *carrega/derrete* (versos 7 e 8); *açúcar/chuva* (versos 9 e 10); *soprava/molhado* (versos 11 e 13). (ALVES, 2009, p.91).

O poema *Tempestade* tem como pano de fundo a chuva e o vento, onde o adulto de forma autoritária adverte a criança sobre os perigos da tempestade, porém ela não obedece, pois não vê a tempestade como perigo, apenas quer brincar na chuva.

Quanto à linguagem, Alves (2009), observa como os sons sugeridos pelas aliterações principalmente as referentes aos fonemas /t/ e /v/ que são próprios do

vento e da tempestade contribuem efetivamente para a sonoridade do poema. É notória a espontaneidade e inventividade da criança neste poema.

Conforme Alves (2009), o poema é constituído em sua maior parte de versos brancos, apresentando irregularidade em sua configuração estrófica. Vale destacar que no Brasil, os versos brancos são muito utilizados desde o século XVIII na poesia romântica, moderna e contemporânea.

Nas estrofes abaixo, observa-se a imposição do adulto e a manifestação da criança:

-Menino, vem para dentro!
Olha a chuva lá na serra,
Olha como vem o vento!

-Ah! Como a chuva é bonita
E como o vento é valente!

As estrofes mostram claramente a ocorrência da linguagem coloquial, ou seja, de um diálogo informal. Alves (2009), observa que:

O adulto faz uso de verbos no imperativo para ordenar, advertir a criança, usando sempre o discurso direto, na 2ª pessoa do singular. Já o menino, fala para si mesmo, usando o discurso direto, não para responder ao adulto, mas para se afirmar em relação à chuva e o vento. (ALVES, 2009, p.94).

A oralidade também se destaca no poema, afirma Alves(2009), se apresentando quase todo sob a forma de diálogo. No primeiro dístico, o menino descreve a chuva e o vento, falando para si mesmo em tom de voz exclamativa, dando qualidade à chuva e ao vento.

-Ah! Como a chuva é **bonita**
e como o vento é **valente!**

Alves (2009), observa que no segundo e no terceiro dístico, o menino descreve as suas próprias qualidades, desafiando o poder da chuva, e depois do vento.

- Eu não sou feito de açúcar
para derreter na chuva
Eu tenho forças nas pernas
para lutar contra o vento!

A única estrofe que não apresenta diálogo, somente ecoa a voz do eu-lírico, descrevendo o menino em sua teimosia, em meio à tempestade que já desaba.

E enquanto o vento soprava
e enquanto a chuva caía,
que nem um pinto molhado,
teimoso como ele só:

No dístico final, as palavras do menino não são apenas de desafio, mas de amor a ambos os fenômenos juntos. (Alves, 2009, p.95).

-Gosto de chuva com vento,
Gosto de vento com chuva!

E assim, o menino brinca na chuva, contrariando a advertência do adulto e ignorando os perigos da tempestade, dando sua palavra final. Sua voz é marcada pela autoconfiança. A infância em *Tempestade* é apresentada como tempo privilegiado, a criança faz o que deseja, e como afirma Coelho(2013) ela já não é entendida como um adulto em miniatura e sim como uma criança que experimenta novos conhecimentos através do lúdico e vai incorporando em seu desenvolvimento mental/existencial.

Literatura Infantil: Linguagens e Artes na Educação Infantil

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização. (CAGNETTI,1996, p.7)

Ao discorrermos sobre Arte na Educação Infantil, não podemos esquecer de que falamos em ampliação dos repertórios vivenciais culturais das crianças com objetivos claros que considerem as múltiplas linguagens da infância. Infelizmente ainda nos dias atuais vimos o empobrecimento da Arte em uma versão escolarizada. Os “trabalhinhos” ainda são vistos nas escolas como produto final da disciplina de Arte.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI, publicado em 1998, provocou a ressignificação em massa do termo linguagem, ora apresentado no plural (linguagens), onde não mais se referia apenas à oralidade e à escrita, mas também às linguagens não verbais: movimento, desenho, pintura, modelagem, colagem, música, dança, brincadeira, escultura, construção, fotografia, ilustração, cinema.

Infelizmente, o termo linguagem é relacionado estritamente à linguagem verbal e escrita, dando-lhe muita ênfase, o que acaba por inibir a curiosidade da criança para conhecer outras manifestações expressivas dos seres humanos.

Explorar e conhecer linguagens utilizadas pelas crianças para expressarem-se, bem como aquelas usadas pelos adultos, significa estar junto com elas e perceber suas características de acordo com gênero, classe social, etnia e faixa etária a qual pertencem.

Trabalhar as diferentes linguagens das crianças implica, além de elaborar para elas e com elas ricos ambientes contendo materiais diversos, que se garanta também a aproximação da arte em suas formas: teatro, cinema, dança, exposições, literatura, música ampliando e reivindicando o direito às manifestações artístico-culturais além do contexto escolar.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (Resolução n.5, de 17 de dezembro de 2009), as propostas da educação infantil devem respeitar princípios estéticos, voltando-se para diferentes manifestações artísticas e culturais que considerem a diversidade cultural, religiosa, étnica, econômica e social do país.

Nesse âmbito, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular na educação infantil devem reconhecer e promover a imersão das crianças em diferentes linguagens e favorecer o domínio gradativo de vários

gêneros e formas de expressão, bem como vivências com outras crianças e grupos culturais.

Cabe ao professor construir uma prática pedagógica que dê oportunidade de acesso à riqueza da produção artístico-cultural, propiciando às crianças diferentes códigos estéticos. É necessário deixar as crianças explorar sua criatividade, pintar, desenhar e não há necessidade de o adulto ficar escrevendo nomes para tudo que a criança desenha ou pinta.

Porém, para que a criança desenvolva a criatividade, é preciso que o professor propicie um ambiente onde os saberes e a atividade lúdica se mesclam, valorizando a autonomia, a tomada de decisão, a iniciativa, a inovação e principalmente a curiosidade, sempre através de jogos e brincadeiras, intercalando suas atividades de rotina com atividades criativas, oportunizando mais a invenção e a imaginação das crianças. O professor também deve estimular sua criatividade, ou seja, aprender para ensinar.

Sobre o fenômeno de criatividade, a autora Fayga Ostrower(1993), não encara a criatividade como propriedade exclusiva de alguns raríssimos eleitos, mas como potencial próprio da condição de ser humano.

Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores da vida. No indivíduo confrontam-se dois pólos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura. (OSTROWER,1993, p.187).

Cultura são as formas materiais e espirituais com que os indivíduos de um grupo convivem, nas quais atuam e se comunicam e cuja experiência coletiva pode ser transmitida através de vias simbólicas para a geração seguinte, é a definição dada pela autora.

Assim, por meio da literatura é possível proporcionar aprendizagem e cultura para as crianças, sendo o ponto inicial para formação de leitores, a contação de histórias, onde os pequenos são inseridos na magia da literatura infantil.

Mas será que os professores dominam a arte de contar histórias? Será que o professor incentiva o aluno a explorar sua criatividade e espontaneidade? A autora Eneida Braz Teixeira Rodrigues(2015), aponta que:

O conhecimento desenvolvido por meio da arte cênica essencial para contar histórias é uma teia de possibilidades, idéias e criatividade interconectadas que atravessam vários domínios, criando novas maneiras de “aprender” e “apreender” o mundo que está contido nas histórias, contextualizando-os com o momento histórico vivido pelo contador e pelo público que compartilha a história. (RODRIGUES, 2015, p.65).

Contar histórias a princípio parece ser uma habilidade fácil, porém, como afirma Walon(2003), o grande desafio experienciado pelo contador de histórias é conseguir manter o equilíbrio entre a razão e emoção. A afetividade se constitui num domínio tão essencial quanto à inteligência para o desenvolvimento do contador de histórias.

Rodrigues(2015) aponta que o objetivo do trabalho com a contação de histórias é possibilitar aos estudantes um importante momento para refletir sobre seus conceitos, seu corpo, o corpo do outro e a inter-relação desses corpos com o mundo, permitindo também, o favorecimento da cultura de valorização da leitura.

Enfim, na literatura infantil há um encantamento e uma magia que contagia as crianças, despertando seu potencial criativo, tornando a criança capaz de transformar a realidade. Cabe ao professor desenvolver a arte de bem contar histórias, ler poesias, saber utilizar recursos vinculados ao lúdico, onde ambos, aluno e professor adquiram conhecimentos. Sendo a literatura elemento indispensável no fazer pedagógico do professor, é preciso que ele busque conhecimento para explorar a criatividade da criança.

Com relação ao campo de experiências Linguagens e Artes na Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem, em seu artigo 9º, que devem ser garantidas nas instituições de educação infantil, experiências que:

[...]favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual,verbal,plástica,dramática e musical, bem como [...]promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. (BRASIL, CNE/CEB, 2009).

O campo de experiências Linguagens e Artes na Educação Infantil está relacionado aos saberes e conhecimentos sobre linguagem corporal, movimento, teatro e dança. A ênfase que é dada à questão do corpo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil evidencia a relevância da linguagem corporal, do movimento, do teatro e da dança na constituição de sujeitos e a importância do trabalho em torno desse campo de experiência nessa etapa da Educação Básica.

A segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, publicada em abril de 2016, estabelece direitos de aprendizagem e desenvolvimento, apontando seis direitos que devem ser garantidos na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. É direito da criança de expressar, como sujeito criativo e sensível, com diferentes linguagens, sensações corporais, necessidades, opiniões, sentimentos e desejos, pedido de ajuda, narrativas, registros de conhecimentos elaborados a partir de diferentes experiências, envolvendo tanto a produção de linguagens quanto à fruição das artes em todas as suas manifestações. (BRASIL, MEC/BNCC/2016, p.62).

A proposta preliminar da Base Nacional Comum Curricular(BNCC/2016) mostra que estamos caminhando para mudanças no sistema educacional do país. Linguagens e Artes estão agrupadas em um mesmo campo de experiências na Educação Infantil, mas tendo como eixo central as interações e brincadeiras.

Nesse sentido, as múltiplas linguagens ocupam lugar fundamental, tendo em vista que cumprem o papel de mediadoras da relação entre os vários sujeitos envolvidos. Sendo assim as aulas de arte na educação infantil não podem mais se restringir a pinturas de desenhos prontos, estereotipados, sem nenhum significado para a criança. Arte vai além de colorir, é necessário que as crianças tenham acesso ao mundo artístico-cultural.

A escola tem como função social ensinar o processo de construção da linguagem, desde a educação infantil. Isso não significa que temos que alfabetizar as crianças nesta faixa etária, porém, devemos propiciar na linguagem oral e escrita a necessidade e o desejo de aprendê-las.

Vale destacar que o encanto despertado pelas leituras das histórias clássicas e de poesias, propicia à criança a troca de papéis, saindo do lugar de expectadores para o lugar de atores e produtores. Tal conceito de criança como protagonista é defendido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

Contudo, a escola tem uma parcela contributiva para o afastamento da criança e a poesia, uma vez que fragmenta o ler e o ouvir poesia. Os professores não tiveram formação adequada para ensinar poesia na graduação e acabam se afastando e afastando também as crianças, tornando-se meramente um trabalho de caráter didático e atrelado ao caráter lúdico. É bom lembrar que as experiências poéticas na escola favorecem a aquisição da leitura, da escrita e através da leitura, seja ela de contos clássicos, de poesias, leva a criança a descortinar o mundo.

Neste contexto, a literatura infantil desenvolve papel fundamental na formação artístico-cultural do leitor, pois sem dúvida literatura é a arte das palavras. Porém, se o tratamento da Literatura Infantil visar somente a habilidade de leitura ou servir apenas de instrução moral ou cívica, será inadequada para a formação do leitor literário.

A Literatura Infantil irá contribuir para a formação do leitor literário quando a obra literária propuser indagações ao leitor, estimulando a curiosidade e instigando a produção de novos conhecimentos. Sem dúvida, a Literatura Infantil é um agente transformador, porém o professor precisa estar sintonizado com as transformações do momento presente, e buscar reorganizar seu próprio conhecimento e ser um bom exemplo de leitor.

A Literatura desempenha papel fundamental na vida da criança, não apenas por seu conteúdo recreativo, mas pela riqueza de motivações e de recursos que oferecem ao seu desenvolvimento.

Enfim, a leitura infantil é um dos fatores básicos para a criança buscar a sua realização como pessoa humana, incumbindo às novas gerações uma grande responsabilidade quanto à mudança de concepção ideológica.

Considerações Finais

De uma concepção moralizante do passado, a poesia infantil se apresenta hoje para a sociedade com necessidades, questionamentos e um novo padrão estético. Vários poetas buscam escrever poesias para crianças em que a linguagem seja valorizada, na sonoridade, na imagem, na relação com as palavras, no ritmo, na organização dos versos, enfim, inovando a linguagem de seus poemas e permitindo que a criança brinque com a sonoridade, aliterações, rimas, etc.

Henriqueta Lisboa centrou seus poemas numa criação poética onde a infância ora se apresenta como tempo privilegiado, ora retrata o cotidiano da criança, com suas artes e traquinagens. A utilização das rimas toantes, a descrição da natureza de um modo lírico, a musicalidade, as repetições, o jogo de palavras são características dos poemas da autora.

A análise literária do poema “*Tempestade*” mostrou que a voz da criança prevalece à do adulto, contrariando a produção poética até então, onde a voz do adulto era superior à da criança. As produções literárias da autora passaram a retratar a vivência e o cotidiano infantil.

Gradativamente, seus textos literários para criança, foram se transformando, dando importância para a ludicidade, a musicalidade e agradável aos ouvidos do público infantil. Dessa forma, os objetivos da poesia infantil,

foramse vinculando ao prazer, à fruição, deixando para traz a função educativa moralizante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Betânia Viana. **A poesia infantil na obra de Henriqueta Lisboa: o menino poeta**. Belo Horizonte, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. RESOLUÇÃO N. 5, de 17 de DEZEMBRO DE 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2009.

BRASIL,MEC/CNE/CEB- **Base Nacional Comum Curricular- Segunda versão preliminar**. Brasília, 2016.

CAGNETI, Sueli de Souza. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro. Nórdica, 1996.

COELHO, Nelly Novaes. **A Literatura Infantil: história, teoria, análise: das origens orientais ao Brasil de hoje**. 2ª ed. São Paulo: Quiron/Global,1982.

_____, Nelly Novaes. **A Literatura Infantil**. São Paulo: Quiron, 1984.

_____, Nelly Novaes. **Literatura Infantil. Teoria, Análise e didática**.7ª ed. Ed. Moderna, 2013.

LEÃO, Ângela Vaz. **Henriqueta Lisboa: O mistério da criação poética**. Belo Horizonte. Editora PUC. Minas Gerais, 2004.

LISBOA, Henriqueta. **O menino poeta**. Obra completa. São Paulo. Peirópolis,2008.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes,1993.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Incentivo a Leitura, Contação de Histórias e a Formação de Professores: Um Relato de Experiência**. Goiânia, 2015.

SILVA, Dora de A. & SANTINHO, Gabriela Salvador. **O corpo na educação: um olhar sensível corporal para a formação de professores**. s/d.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11ª ed. São Paulo. Global,2003

_____, Regina. **Como e porque ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro. Objetiva,2005.

ENTRE GINGAS E GINGADOS: O CORPO E A BOVINOCULTURA EM CENA NA ARTE EDUCAÇÃO⁵⁶

Marina Maura de Oliveira Noronha (G-UEMS)⁵⁷
Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira – NAV(r)E/UEMS⁵⁸

RESUMO

Neste trabalho propomos, tendo a coreografia “Cultura Bovina?” do Grupo Ginga Cia de Dança como objeto da pesquisa, pensar o corpo na dança contemporânea, encenado nos palcos da arte educação e a sua importância para o aprendizado do aluno. A discussão na pesquisa está atravessada pelos discursos da bovinocultura que se fazem fortemente presentes nas produções artísticas do estado de Mato Grosso do Sul. Possibilitando (re)verificações desse corpo, do ensino de arte e da bovinocultura para além das fronteiras, nosso trabalho quer discutir a arte e a cultura local sul-mato-grossenses sendo pensadas acessivelmente para as demais localidades, sujeitos e além dos limites demarcatórios.

PALAVRAS-CHAVE: Artes Cênicas; Ginga Cia de Dança; Bovinocultura; Ensino de Arte.

Introdução

Que corpo é este que ocupa os espaços cênicos das escolas? Pensando na atualidade o corpo cênico na educação parece tomar diferentes variantes bastante significativas. De uma perspectiva inicial, o Grupo Ginga Cia de Dança, a partir do espetáculo “Cultura Bovina?”⁵⁹, parece propor que o boi possui

⁵⁶ Este artigo faz parte de um Projeto de Pesquisa maior, desenvolvido como PIBIC – Modalidade Avançada na UEMS, sob o título homônimo “ENTRE GINGAS E GINGADOS: O CORPO E A BOVINOCULTURA EM CENA NA ARTE EDUCAÇÃO” cadastrado na PROPP/UEMS, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira, que está, por sua vez, vinculado a um Projeto de Pesquisa maior cadastrado na PROPP/UEMS – Cadastro de Nº 1271/2015 DP – intitulado “Arte e Cultura na *Frontera*: “Paisagens” Artísticas em Cena nas “Práticas Culturais” Sul-Mato-Grossenses”.

⁵⁷ Marina Maura de Oliveira Noronha é graduanda do segundo ano do Curso de Artes Cênicas da UEMS – Bolsista PIBIC – Modalidade Avançada. É Membro do NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – CNPq/UEMS.

⁵⁸ Marcos Antônio Bessa-Oliveira é Graduado em Artes Visuais e Mestre em Estudos de Linguagens pela UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Doutor em Artes Visuais pelo IAR - UNICAMP. É professor do curso de Artes Cênicas (TEATRO e DANÇA) da UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – na Cadeira de Artes Visuais ministrando as disciplinas de História da Arte, Artes Visuais, Itinerários Científicos III, Arte e Cultura Regional, Arte Educação, Itinerários Científicos IV para os 1º, 3º e 4º anos do curso. É líder do Grupo de Pesquisa NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – CNPq/UEMS. É membro do NECC – Núcleo de Estudos Culturais Comparados – UFMS e do Núcleo de Estudos Visuais – UNICAMP.

⁵⁹ Informações sobre o Grupo Ginga Cia de Dança podem ser acessadas em: **GINGA CIA DE DANÇA**. Disponível em: <http://gingaciadedanca.blogspot.com.br/> – acessado em: 16/10/2015. E informações sobre o Grupo Ginga Cia de Dança e o espetáculo “Cultura Bovina?” podem ser acessadas em: “Cultura Bovina?”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wL5UKILwUfM> – acessado em: 16/10/2015.

características genuinamente socioculturais com a ideia de “identidade local” do Mato Grosso do Sul. A partir de algumas das produções e práticas artísticas ou dos sujeitos presentes na cultura local⁶⁰, a noção de identidade tão fortemente defendida e construída pelo Estado, partindo do princípio de que a imagem do boi se repete na produção artística e nas práticas culturais estabelecidas no Mato Grosso do Sul, nosso trabalho aqui quer investigar como se dão as variantes da bovinocultura e do corpo encenados/ensinados na arte educação na atualidade.

A arte contemporânea é ampla, permite a reconstrução das ideias e pensar a dança no corpo de forma consciente, por exemplo. Como também possibilita a produção de conhecimento através do ensino da dança dentro das escolas, bem como a arte possibilita entender as representações que são feitas da cultura, à qual está inscrita, enquanto texto artístico que dialoga com as características dessa cultura. Contraditoriamente às flexibilidades da contemporaneidade, o ensino de arte transcorre nas escolas de forma ainda tradicional na atualidade. (Cf. BARBOSA, 2005; BARBOSA, 2008) A maioria das metodologias mantém-se no continuísmo visando uma padronização do ensino; parecendo não fugir à regra geral o ensino de Arte nas escolas sul-mato-grossenses. As mudanças educacionais redefinidas por novas leis vêm sendo construídas e praticadas muito lentamente na prática cotidiana das escolas, distanciando-se da metodologia que deveria ser ideal: por exemplo, corpo e cultura, no ensino de dança, caminharem sempre juntos.

Retomando a ideia do corpo cênico contemporâneo e atravessado pela coreografia do Grupo Ginga, o “boi” na cena artística do espetáculo, tem caráter representativo cultural que também deveria ter no ensino de arte. No momento em que se esboça o boi na cena e suas relações com o estado, se valendo do corpo em movimento e construído a partir da coreografia “Cultura Bovina?”, o olhar para a dança contemporânea, que deve ser encenado na educação, tem como objetivo a construção de novos sujeitos nas escolas. Há evidentemente muitas discussões relacionadas à arte na sociedade como também às têm sobre o ensino de dança nas aulas de artes; fato que corrobora dizer que também essas

⁶⁰ Cf. **Cadernos de Estudos Culturais**: cultura local, 2011.

discussões se dão no âmbito da dança. Mas na arte em si, a dança, por exemplo, encontra muitas barreiras a serem rompidas: há limites tanto para os que produzem a arte da dança, quanto para aos espectadores dos espetáculos de dança. No caso desses últimos, fronteiras se consolidam por vários motivos: uns indivíduos nunca tiveram acesso à dança e outros espectadores se quer se deram o direito de acessar uma compreensão maior do que seja a dança como formação cultural e social.⁶¹

Portanto, nosso trabalho tem como foco principal, a partir da coreografia intitulada com a interrogação “Cultura Bovina?”, do Grupo Ginga Cia de Dança, entender como o corpo na dança contemporânea é encenado. Mas, aprofundando nossas investigações em momentos posteriores, fazer um estudo do corpo cênico, também a partir da dança contemporânea e da coreografia citada, na arte educação. Para tanto, estudos de investigadores da dança de seus métodos artísticos, a exemplo de Klaus Vianna, Thérèse, Marcia Strazzacappa, Laban tornam-se fundamentais. Do mesmo jeito autores que pensam este corpo cênico pedagógico no ensino de arte na atualidade serão importantes para estabelecer um “outro” corpo que dança. Não diferentemente, faremos uso de pesquisadores que estão discutindo a presença do boi (político e culturalmente) na produção artística do estado de Mato Grosso do Sul, presença que tem provocado uma ruptura nos limites e fronteiras do que se entende por arte e cultura locais e o ensino de ambos nas escolas. Por fim, espera-se que nosso trabalho condicione corpos, ainda que em momentos por vir da pesquisa, para a atuação na docência ou nos palcos artísticos. Do mesmo jeito nossa pesquisa ainda visa entender como a pergunta chave: “Cultura Bovina?” do grupo Ginga Cia de Dança está relacionada à cultura local, ao corpo cênico e ao ensino de dança nas escolas.

Corpo e cultura locais

Pensar a dança como arte na educação e, principalmente, na contemporaneidade, causam muitos questionamentos impostos pela sociedade e

⁶¹ Sobre um conceito de fronteira movente e cultural, fronteira não estabelecida como limite fixo e imóvel. Cf. HISSA, 2002.

que parecem impedir os avanços da arte em nosso meio. Tal constatação nossa baseia-se no que diz Gabriela Salvador (2013) sobre a visão artística da dança na educação:

A conscientização dos pais pode ser um dos maiores desafios para o arte-educador, pois a dança ainda carrega consigo estereótipos muito fortes e enraizados na sociedade, como por exemplo, ser considerada uma arte para meninas, para corpos magros e esguios ou ainda de ser apenas uma atividade recreativa, sem grande relevância na formação dos alunos. (SALVADOR, 2013, p. 99)

Não diferentemente as questões ressaltadas pelo espetáculo “Cultura Bovina?” parecem propor um sentido de distanciamento e aproximação de corpos distintos iguais ao que a arte sugere na contemporaneidade: ao mesmo tempo em que o corpo é livre, este se encontra preso pelos padrões corpóreos estabelecidos pela sociedade muitas vezes presa a estereótipos. A proposta da contemporaneidade ressalta a ideia de criação e de experimentação sempre; antes o corpo que só dançava, na atualidade passou a ser um corpo disponível a novas possibilidades.

O corpo cênico pode ser desafiador dentro das salas de aula. Mas através de estudos ficou evidente que, por muito tempo, o corpo foi visto e sentido pelo olhar do outro; principalmente nas escolas, visto como um corpo desconhecido que parecia não fazer parte do sujeito. Mas com o passar do tempo, e isso se altera mais com a contemporaneidade, surge novas formas, possibilidades e estilos de se pensar/trabalhar/educar o corpo na dança. Partindo dessas possibilidades/variantes que vêm ganhando espaços na atualidade, cada um melhor define suas práticas, entendidas como liberdade de expressão e (como o Grupo Ginga propôs no espetáculo “Cultura Bovina?” antes já citado), através da dança nos palcos ou na educação, retratam-se histórias, memórias e culturas que envolvem relações humanas e fazem ressaltar uma noção de identidade cultural móvel (HALL, 2004).

Q

Que corpo é esse que dança?

A dança na contemporaneidade, para melhor tentar defini-la, exige uma ideia de sistematização que toma como ponto de partida a noção de comunicação do corpo e o movimento como no espetáculo da Cia Ginga. E pensando ainda na diversidade artística e cultural estabelecidas no estado de Mato Grosso do Sul, por exemplo (atravessamentos de diferenças culturais – nacionais e internacionais – e de sujeitos oriundos desses lugares), entrecruzadas pela arte, as coisas vão se revelando e acabam afetando todos em sua volta: *transformando(se) e modificando(se)*. O Grupo Ginga Cia de Dança propõem no espetáculo novos aparatos que melhor definem a obra, dando mais originalidade possível que, atravessada pelos corpos performáticos, faz relações artísticas e culturais que fortemente se definem pela imagem bovina: representada ora homem, ora boi. Como diz Denise Siqueira (2006) a dança cênica é:

Além de expressão da sociedade e da cultura, a dança cênica é arte, portanto, simbólica, e porta significações que transcendem o valor estético espetacular. Movimentos construídos coreograficamente e repetidos em cena contam histórias, revelam problemas ancestrais ou contemporâneos. São uma forma de expressão e comunicação complexa, pois envolvem valores e preconceitos, refletem o contexto histórico, econômico, cultural e educativo e podem suscitar discussão. Assim, o espetáculo de dança pode ser compreendido como parte de um sistema cultural e social maior, com o qual troca informações, modificando-se transformando-se. (SIQUEIRA, 2006, p. 5).

As possíveis diferenças e divergências que circundam as criações artísticas estão na ordem das representações. Para o grupo Ginga Cia de Dança, por exemplo, o boi teve na coreografia caráter representativo cultural, mas também uma reclamação posta aos discursos do poder público que monopolizava a arte. Características como estas estão postas na obra quando o boi é trazido para a cena na coreografia através de cubos de metal que encena o curral do animal e pelos corpos performáticos dos bailarinos. Enquanto o grupo Ginga Cia de Dança reflete nessa linha de pensamento – da relação entre artefato da cultura ou provocação aos discursos dominantes – é possível também propormos uma relação da dança contemporânea, atravessada pelo Grupo Ginga, nas unidades de ensino. Ou seja, nas escolas seria uma forma de divulgar através da dança na atualidade, uma visão libertadora que a dança pode ter para todos; independente

do contexto sociocultural de cada um, a dança pode ser um mecanismo de formação social, cultura e política do sujeito.

A dança contemporânea colocada em prática na educação possibilita o melhor entendimento para o sujeito desse corpo que encena nas salas de aula suas próprias experiências culturais. As produções artísticas da dança (re)verificadas no ambiente educacional, através de um olhar atual (didático e artístico) para o corpo, no ensino e para o sujeito, redescobrimo e reconstruindo sensações e estímulos trazidos através da sistematização da dança, oferece uma compreensão maior do universo de cada sujeito. Atravessados pelas práticas pedagógicas e performáticas da dança, vamos construindo novos saberes e conhecendo esse corpo onde habitamos como, por exemplo, reconhecendo o que o corpo está solicitando e de que forma dialogar para melhor entendê-lo. Do jeito que observamos esse corpo, na maioria das vezes, passa despercebido e sem que notemos que somos nós os seus proprietários. Portanto, a ideia de “sistematizar” o corpo da dança torna-se preciso para se autoconhecer para depois disponibilizar corpo e procedimentos sistemáticos para outras intenções: como, por exemplo, as intenções artístico-políticas de produções como a do espetáculo “Cultura Bovina?” do Grupo Ginga Cia de Dança que nos interroga se nossa cultura é *do* boi ou *de* boi.⁶² Já sobre a questão do conhecer e autoconhecimento desse corpo no ensino diz Klauss Vianna (2005) que:

A primeira coisa que um professor precisa fazer é dar um corpo ao aluno. Mas como é possível dar um corpo a alguém? Todos sabemos que o corpo existe, mas sabemos intelectualmente. Só nos lembramos dele quando surge algum problema, alguma dor, uma febre. Para acordar esse corpo é preciso desestruturar, fazer que a pessoa sinta e descubra a existência desse corpo. Somente aí é possível criar um código pessoal, não mais aquele código que me deram quando nasci e que venho repetindo desde então. (VIANNA, 2005, p. 77).

Pensar o corpo cênico dentro das unidades de ensino faz evidenciar várias fontes para serem desenvolvidas com os alunos através das diferentes linguagens artísticas. Mas entender o corpo no espaço das salas de aula provoca aos sujeitos de alguma forma estabelecer relações de coletividade no ambiente e, pensando nisso, a arte da dança na contemporaneidade, da qual vimos tratando,

⁶² Sobre essa questão no ensaio intitulado “O MUNDO A PARTIR DE *FRONTERAS* DO FIM DO MUNDO- BRASIL/PARAGUAI/BOLÍVIA – teria da arte descolonial” já abordamos essa discussão da cultura *do* boi ou cultura *de* boi (2015).

tende a atribuir aos sujeitos esse convívio social coletivo, mas estabelecendo a construção do coletivo a partir da ideia de que cada qual dentre esses sujeitos tem a sua individualidade. Exemplifica mais uma vez nossa ideia o espetáculo “Cultura Bovina?” do Grupo Ginga Cia de Dança que é um trabalho de coletividade, mas que, nesse sentido da aproximação na cena, os bailarinos na obra, cada um com a sua identidade, suas histórias, memórias particulares e as relações humanas carregadas dos seus cotidianos, literalmente “encarnam” e encenam bois das suas particularidades perceptivas. As relações apontadas no espetáculo “Cultura Bovina?” se definem a partir do envolvimento coletivo do grupo; ou seja, é a forma de aproximação e distanciamento que, ao mesmo tempo em que os bailarinos “são” humanos e animais, evidencia o autoconhecimento daqueles corpos dançantes e isso se dá pelos atravessamentos que a arte atual nos oferece e que vivenciamos na contemporaneidade.

A arte atual dispõe de diferentes criações e produções em diversas linguagens, a exemplo de como as que aqui estão sendo discutidas. A dança vem sendo estudada durante séculos, e hoje na contemporaneidade podemos ver os avanços adquiridos com essas discussões sobre a dança, da qual se tem autonomia para criar, pensar, sentir, agir a partir dos movimentos. A dança a cada momento vem se integrando na arte contemporânea como uma dança renovada e reconstruída, ampliando as ideias de se pensar e posicionar corporal e conscientemente no cenário atual. Essa consciência de nós mesmos nos propõe ainda produções individuais capazes de se permitir pensar e “fazer” a nossa própria dança que através de gestos biográficos (SOUZA, 2002; NOLASCO, 2013; OLIVEIRA, 2014) vão produzindo naturalmente sem se definir a partir de métodos ou estilos enraizados. Pensando ainda no Grupo Ginga Cia de Dança de Mato Grosso do Sul, em seu espetáculo “Cultura Bovina?” está refletido esse total desprendimento do corpo neutralizado pelas técnicas estabelecidas. Na obra as expressões cênicas e corporais dos bailarinos tornam a cena significativa e, por conseguinte, nos fazem compreender o que de fato o espetáculo tem a dizer: por traz da pergunta título há todo um contexto social, cultural e político entrelaçado com a realidade vivenciada pela arte e pela cultura na sociedade sul-mato-grossense que hoje, de maneira pedagógico-cultural, o grupo faz vir à tona e faz

do espetáculo um mecanismo de evidência da “realidade-agrícola” da qual todos nós fazemos parte.

Na educação há muitas maneiras de se pensar a dança contemporânea: como ensino, por exemplo, esta oferece a possibilidade de (re)definir a escola como um espaço de qualidade e renovada propondo a inserção de um “modelo” de ensino que ainda não está nas salas de aula. Pensando nisso, tendo a dança contemporânea encenada nas escolas, proporcionar-se-ia um novo direcionamento do aprendizado através do corpo que possibilita mudanças com um conhecimento coletivo dos corpos e a libertação do próprio corpo de cada sujeito. Esse novo corpo em cena nas escolas oferece ainda o desprendimento da imagem estática e formal e das suas limitações que nos são colocados desde quando nascemos. A importância da dança no ambiente de ensino é cruzada por experimentações e estímulos transformando não só corpo, mas também o desenvolvimento pessoal do aluno, proporcionando o melhor entendimento do que está à sua volta; ou seja, partindo do aprendizado da coletividade, da solidariedade e da criatividade, tendo o aluno um autoconhecimento consciente, proporciona um olhar diferente não mais só do corpo que dança, mas a dança no corpo do outro também. Assim poderemos observar as várias possibilidades de se trabalhar e de se entender à dança, onde *a escola torna-se um palco* para os espetáculos, de maneira muito mais produtiva. Dessa forma, refere-se Bernard Charlot (2011) das atuais necessidades no ensino da dança nas escolas:

É necessário praticar dança na escola a partir do entendimento e da busca constante de conhecimentos criações e recriações, da fundamentação teórica que serve de sustentação para o processo de ensino e aprendizagem do movimento para as práticas corporais e que subsidiarão o percurso dos profissionais e demais pessoas envolvidas neste processo de conhecimento, visando à evolução dessas importantes atividades para o desenvolvimento do ser humano. (CHARLOT, 2011, p.64).

O espetáculo de dança do Grupo Ginga evidencia as características das criações artísticas pré-estabelecidas pelo discurso do Estado-nação que foram e que ainda estão fortemente assentadas em um discurso da bovinocultura como característica identitário-comercial e que muito bem parecem ter sido propostas no espetáculo “Cultura Bovina?”. Os bailarinos apresentam-se no espetáculo “cercados” por currais com cercas de metal, quando na verdade o boi se

apresenta nas pastagens de vistas infinitas das fazendas latifundiárias, evidenciando o poder de delimitação fronteiriço dos discursos do poder entre quem tem e quem não tem posses agropecuárias. Do mesmo jeito ainda os corpos encenam-se “encouraçados” da “*persona*” bovina evidenciando a força da imagem do animal no contexto sul-mato-grossense (artístico, cultural, social e político), confrontando a fraqueza das produções, diante dos discursos dominantes (artístico e político), que não participam da ideia da bovinocultura como o único repertório da cena artístico-cultural e sociocultural de Mato Grosso do Sul.

Nesse mesma direção é possível dizer que a imagem do boi proposta pelo espetáculo “Cultura Bovina?” altera o discurso continuísta da História da Arte europeia e/ou norte-americana, estabelecidas como paridade entre o boi e a cultura local, defendidas pelos discursos do Estado-nação e da teoria e crítica das artes que estão preocupados com a constituição de qualquer forma de uma identidade local. Dessa forma, neste trabalho cabem algumas perguntas que têm respostas buscadas: somos todos – artistas, estudantes e sociedade sociocultural local – ilustrados pela ideia estatal de “Cultura Bovina?”. Fazemos da noção do agronegócio a única forma de tratar – na arte e nas escolas – a “Cultura Bovina?”. Para construirmos plasticamente uma noção de identidade cultural local sul-mato-grossense, ainda que como uma simbologia aproximada das muitas culturas sul-mato-grossenses (CANCLINI, 2003) que estão atravessadas dentro dessas fronteiras limítrofes, que metaforiza no muito bom sentido a *diversidade* da cultura do estado fronteiriço geograficamente por dois países de língua espanhola com fronteiras abertas de lá pra cá, tanto como daqui pra lá, seria possível representar essa metáfora da cultura assentados a partir da imagem (com)posta (BESSA-OLIVEIRA, 2014) unicamente pela imagem do boi enquanto animal comercial de uma “Cultura Bovina?”. Segundo o que afirma-nos Bessa-Oliveira já seria possível dizer que não podemos mais utilizar o boi como único repertório iconográfico da cultura local, pois

As imagens bovinas construídas por esses sujeitos são da ordem de narrativas como representação da nação no sentido ilustrativo de uma narração como nação; por isso já discordo desses discursos de construção homogeneizante, uma vez que esta imagem

bovina construída como metáfora da nação não pode ser levada adiante como a única produção que pode servir como “unicanarração” da nação sul-mato-grossense. (BESSA-OLIVEIRA, 2012, p. 75)

Portanto, diante do que afirmou a passagem, no mínimo seria possível pensar numa ideia de cultural local como uma colcha de retalhos culturais que tivesse pedaços das couraças da fauna brasileira inteira; já que o boi não é a única “cara” identificável na cultura sul-mato-grossense. O boi não é a única narração da nação do estado. (BHABHA, 1998) Os poderes discursivos hegemônicos (da arte e da política) deveriam também ressaltar outras e variadas características na cultural local sem tratá-las como exotismos que visam ao lucro capital tão característico da noção de global e/ou universal.

Por tudo isso, nosso artigo vê como necessidade urgente (re)verificarmos “entre gingas e gingados” os muitos e mutilados “corpos” que estão em cena na arte contemporânea sul-mato-grossense. Do mesmo jeito, entendemos que é prioritário evidenciarmos com este trabalho que “corpo” e a noção de “bovinocultura” que estão “em cena na arte e na educação” precisam ser libertados dos currais, postos aos alunos das escolas de Mato Grosso do Sul (públicas (Estaduais e Municipais) e privadas), visando podermos melhor fazer compreender que corpos (humano e boi) se misturam no coletivo, mas que cada um tem características na dança, na cultura, no ensino, por conseguinte no desenvolvimento da prática e do aprendizado específicos. Nós somos de que “Cultura Bovina?”.

O corpo baila dentro e fora dos limites

As discussões presentes neste artigo têm muito a dizer sobre o conhecimento do corpo, do movimento e da dança e principalmente sendo encenados/ensinados dentro das unidades de ensino. Com fundamentos em estudos teóricos e práticos, a partir de autores que desenvolveram estudos renovados de se pensar a dança no corpo, e tendo este como ponto de partida, visa assim entender a criação do movimento para depois definir a dança. Questões perpassadas pelo momento histórico e que refletem fortemente numa nova linguagem no corpo contemporâneo, nos são pertinentes também. Hoje o

corpo que dança vem sendo trabalhado e experienciado pelos docentes da atualidade em suas formações acadêmicas, por conseguinte são passados a diante para seus alunos nas salas de aula. Sabemos que o assunto é bastante amplo para defini-lo exatamente é preciso aprofundar cada vez mais em pesquisas bibliográficas e em estudiosos na área, para melhor entender o processo evolutivo e como se deu esse corpo que dança na atualidade. Partindo das teorias e com alguns fundamentados nas técnicas e propostas podemos evidenciar a ideia, por parte dos colaboradores, para novas criações e possibilidades, de se pensar a dança e assim entendermos qual o corpo que encena hoje na contemporaneidade.

Tendo sempre o espetáculo “Cultura Bovina?” do Grupo Ginga Cia de Dança do Mato Grosso do Sul como pano de fundo é possível ver através dos corpos que dançam as vivências de cada sujeito; afetando e sendo afetados pelo público, os bailarinos do Grupo Ginga demonstram com a obra acontecimentos atuais e reais à sociedade e não há dúvidas do quanto o corpo precisa dizer e o quanto é preciso aprender sobre esse corpo que habitamos. Quando falamos da dança contemporânea e pensada na educação temos que direcionar para o estudo teórico para o entendimento da prática. Ou seja, como se dá um corpo provocado e estimulado para dança. A partir de vários teóricos compreendemos que a junção do corpo em movimento vai se dividindo a partir de formas e ações dando sentido e projeções no espaço, é preciso conscientizar o corpo em movimento para conhecer também os sentimentos e assim entender de que maneira ele acontece e como esse corpo pode ser compreendido para se trabalhar nas salas de aulas.

Quando estamos diante da imagem do espetáculo vemos que os corpos dos bailarinos evidenciam os movimentos corporais do boi. Por isso podemos pensar uma infinidade de artefatos culturais, sociais e políticos que nos possibilitam trabalharmos esses corpos para construção de novos conhecimentos sobre e a partir dos sujeitos que dançam.



IMAGEM 1 – Imagem da performance extraída do vídeo grupo Ginga Cia de Dança no espetáculo “Cultura Bovina?”

A dança vem à tona no encontro do corpo com o movimento; seja no diálogo com os outros ou consigo mesmo entre perguntas e respostas, vivenciadas e adormecidas, que vão se despertando através dos estímulos e da expressividade. Momento em que a linguagem corporal evidencia um corpo antes reprimido para um corpo estimulado vivo. A dança contemporânea apresenta em si, a individualidade expressiva do corpo, mas ao mesmo tempo torna-se coletiva no encontro dos vários corpos em cena atravessada pela identidade histórica e cultural de cada sujeito. Como os vários corpos que aqui chegam e saem cotidianamente no estado do Mato Grosso do Sul que vão resignificando o lugar numa mudança constante. Como dito inicialmente, um corpo com sua própria “digital”, com sua marca, mas que vai se mesclando e assim construindo novos corpos que emocionam e que veem a se emocionarem. Assim a dança vai ganhando corpo e forma, construindo e desconstruindo corpos que dançam, mas que também contam histórias. Klaus Vianna (2005) evidencia a questão do *corpo adormecido* ao dizer que:

Em geral, mantemos o corpo adormecido. Somos criados dentro de certos padrões e ficamos acomodados naquilo. Por isso digo que é preciso desestruturar o corpo; sem desestruturação não surge nada de novo. Desestruturar significa, por exemplo, pegar um executivo ou uma grã-fina, desses que buscam as academias de dança e, colocando-os descalços na sala de aula, fazer que dêem cambalhotas. Esse é o caminho para a desestruturação física, que dá espaço para que o corpo acorde e surja o novo. No fundo, é uma mudança de ritmo: se vou todos os dias pelo mesmo caminho, não olho para mais nada, não presto atenção em mim ou no ambiente. Mas se penetro numa rua desconhecida, começo a perceber as janelas, os buracos no chão, despertando para as pessoas que passam os odores, os sons. Se o corpo não estiver acordado é impossível aprender seja o que for. (VIANNA, 2005, p. 77).

O mesmo evidencia o espetáculo “Cultura Bovina?” do Grupo Ginga, bailarinos usam da própria imagem a presença do boi/gado ícone fortemente representado no estado. Mas nos faz direcionar para um novo olhar, para outras questões trazidas por trás desses corpos performáticos: parte da cultura Sul-Mato-Grossense e de outras culturas presentes hoje no estado.

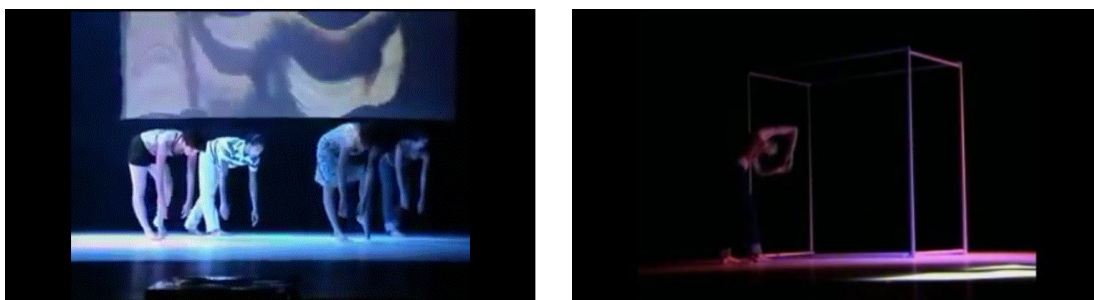


IMAGEM 1e 2 – Imagens da performance extraída do vídeo grupo Ginga Cia de Dança no espetáculo “Cultura Bovina?”

A dança nas suas diversidades contrapõe-se nas construções desses novos corpos que podem ser encenados/ensinados nos vários palcos da cena/escola. Visto que o corpo que encena na educação tem como objetivo provocar aos alunos o reconhecimento da importância do aprendizado em seu meio, atravessados por colaboradores que contribuem para novos conhecimentos. A exemplo das produções artísticas estabelecidas no estado de Mato Grosso do Sul que vêm rompendo as fronteiras desse lugar que também (trans)borda possibilidades para o conhecimento e que podem ser representadas na arte e na educação das demais localidades.

Pensar a dança contemporânea na sua amplitude é o mesmo que pensar a dança sem fronteiras, por isso lanço o corpo que dança para outros olhares, sem definir técnicas ou estilos, dança a partir de corpos livres, mas conscientes das produções, sejam pessoais, artísticas ou seja em produções culturais. Entende-se que o corpo que dançava antes não é o mesmo que dança hoje: um corpo visto anteriormente era separado do pensamento, mas que na atualidade passa a ampliar o entendimento da dança que assim passa a ser redefinida pelos teóricos e colocada em prática nas unidades de ensino e nos palcos. Entre observações e o reconhecimento do corpo que dança hoje e o antigo corpo há uma enorme

diferença; ou melhor, para a dança contemporânea ainda continua tendo um tabu seu reconhecimento ao ter no olhar da sociedade um certo estranhamento. O objetivo da dança contemporânea pensada na educação, no ambiente das salas de aula, é exatamente dar o acesso à dança e a esses corpos desconhecidos conhecer primeiramente a dança que está dentro de si, do seu autoconhecimento, atravessada pelas criações, sensações e limitações que o seu próprio corpo vai conduzindo.

O espetáculo “Cultura Bovina?” do Grupo Ginga na apresentação dos corpos postos em cena não deixam de (re)significar corpos humanos, mas o boi/homem rompe as cercas e vem à tona no corpo pelo cênico. A bovinocultura presente na obra conta fatos, corpos nos direcionam para as vastas pastagens sul-mato-grossenses e muitas outras questões das quais são evidenciadas neste trabalho.



IMAGEM 4 – Imagem da performance extraída do vídeo grupo Ginga Cia de Dança no espetáculo “Cultura Bovina?”

Retomando a pergunta inicial, a fim de concluirmos essa discussão: que corpo é este que ocupa os espaços cênicos das escolas? Através dessas discussões das quais vêm se desenvolvendo do nosso trabalho, tendo a coreografia “Cultura Bovina?” do Grupo Ginga Cia de Dança como objeto, o corpo na dança contemporânea, encenado na arte do ensino e a sua importância para o aprendizado do aluno, a discussão está atravessada pelos discursos da bovinocultura que fazem fortemente presentes nas produções artísticas do estado de Mato Grosso do Sul. Possibilitando (re)verificações desse corpo, do ensino de arte e da bovinocultura para além das fronteiras, a arte e a cultura local sul-mato-grossense, pensadas acessivelmente para as demais localidades, e além dos

limites demarcatórios, tornam-se mecanismos de (re)formulação dos próprios lugares e sujeitos. A dança nas salas de aula deve possuir o direcionamento também da metodologia ensino-aprendizado para a condução, a começar pelo momento histórico atual, do pensar o corpo que dança na história buscando ficar claro o quanto o nosso corpo possui a identidade dos nossos ancestrais, as nossas memórias. Partindo de seus corpos neutros e em movimentos os homens desde sempre se comunicavam entre si e também com a natureza e Deuses, tendo o rito e a crença fortemente estabelecidos em seu meio. O corpo que dança diferencia-se a cada época: num momento o corpo era liberado; no outro um corpo era negado por questões religiosas, período em que se substituiu o corpo livre para um corpo reprimido preso ao pecado. Nos caminhos percorridos pela dança houveram mudanças significativas – umas satisfatórias outras não –, mas o corpo que dança hoje traz vivências, sociais, políticas e culturais que constituem-se com suas próprias histórias particulares e que, de modo geral, vem se definindo a partir de como nos colocamos no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5. ed.. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BHABHA, Homi K.. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 4ª Reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Ensino de Arte X Estudos Culturais: para além dos muros da escola**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “**Três décadas de arte em Mato Grosso do Sul: balanço e desafios futuros**”. In: TORCHI-CHACAROSQUI, Gicelma da Fonseca & BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. (Orgs.). **Misturas e diversidades: Reflexões sobre arte e cultura contemporâneas**. São Carlo: Pedro & João Editores, 2012, p. 73-92.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “A (com)posição da imagem na arte contemporânea em Mato Grosso do Sul”. In: **Anais do XXIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. [recurso eletrônico]: ecossistemas artísticos / Afonso Medeiros, Lucia Gouvêa Pimentel, Idanise Hamoy, Yacy-Ara

Froner (orgs.) – Belo Horizonte : ANPAP; Programa de Pós-graduação em Artes - UFMG, 2014, p. 2886-2901.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio; NORONHA, Marina Maura de Oliveira. “O MUNDO A PARTIR DE *FRONTERAS* DO FIM DO MUNDO-BRASIL/PARAGUAI/BOLÍVIA – teria da arte descolonial”. In: **Cadernos de Estudos Culturais**: Brasil/Paraguai/Bolívia. v. 7. n. 14. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, jul.-dez., 2015, p. 65-102.

CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS: cultura local. v. 3. n. 6. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, jul.-dez., 2011.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução prefácio à 2. ed. Gênese. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. – (Ensaio Latino-americanos, 1).

CHARLOT, Bernard. “Qual lugar para as Artes na escola da sociedade contemporânea?”. In: CHARLOT, Bernard. (Org). **Dança Teatro e Educação na Sociedade contemporânea**. Ribeirão Preto: Ed. Alfabeta, 2011, p. 9-42.

GINGA CIA DE DANÇA. Disponível em:

<http://gingaciadedanca.blogspot.com.br/> – acessado em: 16/10/2015.

_____. Estáculo “Cultura Bovina?": Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=wL5UKILwUfM> – acessado em: 16/10/2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **A mobilidade das fronteiras**: inserções da geografia na crise da modernidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. (Humanitas).

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. Edição organizada por Lisa Ullmann. Tradução: Anna Maria Barro De Vecchi e Maria Silva Mourão Netto; revisão técnica: Anna Maria Barros De Vecchi. São Paulo: Summus, 1978.

NOLASCO, Edgar César. **Perto do coração selvaje da crítica fronteriza**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013.

OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Paisagens biográficas pós-coloniais**: retratos da cultura local sul-mato-grossense. Campinas, SP: [s. n.], 2014. Orientador: Mauricius Martins Farina. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

SALVADOR, Gabriela Di Donato. **Histórias e propostas do corpo em movimento**: um olhar para a dança na educação. Guarapuava: Unicentro, 2013, p. 99.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **Corpo, comunicação e Cultura**: a dança contemporânea em cena. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção Educação Física e esportes).

SOUZA, Eneida Maria de. **Crítica cult**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. (Humanitas).

STRAZZACAPPA, Márcia. “**Dança na educação**: discutindo questões básicas e polêmicas”. In: **Revista Pensar a Prática**. V. 6. Jul./Jun. 2002-2003, p. 73-85. Disponível em: <http://revistas.ufg.emnuvens.com.br/fef/article/view/55/2648> - acessado em: 16 de março de 2016.

BERTHERAT, Thérèse. **O corpo tem suas razões**: antiginástica e consciência de si. Com colaboração de Carol Bernstein; tradução Estrela dos Santos Abreu. 21ª. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VIANNA, Klauss. **A dança**. Em colaboração com Marco Antônio de Carvalho. 6. Ed.. São Paulo: Sumus, 2005.

GINGA CIA DE DANÇA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wL5UKILwUfM> – acessado em: 16/10/2015.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA O TRABALHO DO ARTE-EDUCADOR NO ENSINO REGULAR⁶³

Natali Allas dos Santos – NAV(r)E/UEMS⁶⁴
Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira – NAV(r)E/UEMS⁶⁵

RESUMO

Este estudo busca entender como os estudos psicanalíticos — processos mentais, dinâmica da personalidade, desenvolvimento da sexualidade infantil, conceito de transferência e processo de sublimação — podem colaborar para o trabalho do arte-educador no ensino regular. A pesquisa é de caráter bibliográfico e realizada a partir do material científico produzido sobre o assunto. A motivação para a pesquisa deu-se na ocasião da experiência prática do Estágio Curricular Supervisionado, realizado em 2015, na Educação Infantil e Ensino Fundamental como acadêmica do curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS. Pela prática em sala de aula percebi a necessidade de abarcar conhecimentos que pudessem auxiliar na compreensão de elementos e situações presentes ativamente no cotidiano das aulas; dessas o comportamento dos alunos, suas reações diárias, interesses e a relação desses com o professor. A partir daí, identificou-se que era preciso uma preparação docente que valorizasse o entendimento da personalidade humana e o comportamento do sujeito. A Psicanálise apresentou grande relação com as questões originadas no estágio e por isso foi adotada como base para o desenvolvimento desta pesquisa. O estudo teórico da Psicanálise é correlacionado com a prática docente na tentativa de apontar caminhos potencializadores para o trabalho do arte-educador, cuja importância e responsabilidade são por vezes negligenciadas pelos próprios agentes da educação. O preparo constante do arte-educador para o exercício em sala de aula é essencial para a constituição de uma carreira profissional de qualidade, perene e saudável que seja benéfica para o professor e para o aluno nas relações diárias de educador e educando. A relação que se estabelece entre esses dois sujeitos, uma vez inevitável no âmbito escolar, pode ocorrer de diversas formas. As influências que o professor exerce sobre o aluno são inúmeras, assim como os são também suas consequências. Isso acontece por que nas relações construídas em sala de aula estão presentes elementos objetivos (perceptíveis e passíveis de controle) e elementos subjetivos (compostos por fatores invisíveis e imperceptíveis) que professor e aluno não podem controlar por fazerem parte

⁶³ Este artigo faz parte de um Projeto de Pesquisa maior, desenvolvido como Projeto de Pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC com título homônimo “AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA O TRABALHO DO ARTE-EDUCADOR NO ENSINO REGULAR”, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira.

⁶⁴ Natali Allas dos Santos é graduanda do 4º ano do Curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS. É Membro do NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – CNPq/UEMS.

⁶⁵ Marcos Antônio Bessa-Oliveira é Graduado em Artes Visuais e Mestre em Estudos de Linguagens pela UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Doutor em Artes Visuais pelo IAR - UNICAMP. É professor do curso de Artes Cênicas (TEATRO e DANÇA) da UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – na Cadeira de Artes Visuais ministrando as disciplinas de História da Arte, Artes Visuais, Itinerários Científicos III, Arte e Cultura Regional, Arte Educação, Itinerários Científicos IV para os 1º, 3º e 4º anos do curso. É líder do Grupo de Pesquisa NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – CNPq/UEMS. É membro do NECC – Núcleo de Estudos Culturais Comparados – UFMS e do Núcleo de Estudos Visuais – UNICAMP.

do inconsciente da psique humana. As práticas educacionais são sensivelmente modificadas pelo descortinamento da subjetividade, daquilo que o professor desconhece, tampouco controla. Portanto, o estudo da Psicanálise é importante na formação do professor interessado em rever sua prática docente que sempre é permeada por desejos, sensações e sentimentos desconhecidos que influenciam diretamente seu trabalho.

Palavras-chave: Psicanálise; Formação; Arte-educação.

Introdução

No primeiro semestre de 2015, o curso de licenciatura ao qual me dedico disponibilizou disciplinas especialmente voltadas para o trabalho docente e para a consequente instrumentalização do futuro professor. As aulas práticas e teóricas abordaram o ensino de Arte na escola (com ênfase em Teatro e Dança), sua importância, benefícios e especificidades, bem como assuntos relacionados à prática docente, como currículo, didática, metodologia, procedimentos metodológicos e processos avaliativos.

Todo esse estudo e preparação culminaram na experiência prática do Estágio Curricular Supervisionado I, realizado na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Em tal contexto, foi desafiadora e laboriosa a preparação dos planos de aula, a definição dos conteúdos a serem trabalhados em sala, a escolha dos procedimentos metodológicos mais adequados e a identificação de temáticas que estivessem de acordo com os anseios de cada turma. Essas preocupações fazem evidenciar, de certa forma, os anseios do próprio sujeito que ocupa o lugar do professor em relação aos alunos. Torna-se mais imperativo, por exemplo, o conseguir finalizar muito bem sua proposta de trabalho naquela situação do que corresponder os desejos dos próprios alunos, professor e escolas que nos recebem.

Porém, mesmo com o planejamento cuidadoso e teoricamente fundamentado, ao final de cada regência restavam muitas dúvidas e um sentimento de frustração pela não realização da aula conforme o planejado. Durante as aulas ocorriam situações imprevisíveis algumas vezes com características que pareciam insolucionáveis. Somado a isso, o comportamento dos alunos, suas reações diante de diversas situações e as relações de conflito

causavam em mim na situação de professora regente (ocupando o lugar de estagiário) um desconforto, sensação de despreparo e necessidade imediata de intervenção e mudança atitudinal no decorrer da aula. Nessa hora tem força os desejos mais recônditos do indivíduo humano que se forem externalizados podem colocar tudo a perder em um pequeno espaço de tempo.

A partir das 40 horas de experiência em sala de aula, percebi a necessidade de apreender novos conhecimentos capacitadores para a prática docente que não estavam circunscritos nos conhecimentos que já havia recebido na universidade. Era necessária uma preparação — teórica em princípio — voltada para o entendimento da personalidade humana, o comportamento do sujeito e a melhora da relação entre professor e aluno que, de alguma forma, ajudasse a responder às inúmeras dúvidas que surgiram nas aulas e que geraram inquietação.

A minha investigação pela busca de respostas começou na Psicologia Educacional que pareceu ser bastante esclarecedora para as questões que atravessavam a fronteira do como fazer, quais passos seguir e como avaliar. Nesse campo foram pesquisadas as principais correntes teóricas como a de Wallon, Vygotsky, Skinner, Piaget e Freud. Posteriormente identificou-se aquela mais afinada com as discussões propostas. Como também ficou evidente as minhas necessidades em relação às demandas que estavam me sendo apresentadas no contexto real do cotidiano escolar que muito diferente do ideia formulada que quase sempre tempos nas salas de aulas dos cursos universitários.

A Psicanálise apresentou grande relação com as questões originadas no estágio e por isso foi adotada como base para o desenvolvimento desta pesquisa. Fez-se necessário em mim a quase obrigatoriedade de compreender o que se passava naquela nova situação e com aqueles novos agentes do espaço do conhecimento. O estudo teórico da Psicanálise, nesse sentido, será correlacionado com a experiência do estágio na tentativa de melhorar o entendimento do ofício laboral do arte-educador e tentará identificar caminhos

potencializadores possíveis para seu trabalho diário. Afinal, a situação está posta tendo em vista que devo concluir meu curso de graduação, para me tornar uma licenciada em Artes Cênicas e Dança, no final deste corrente ano.

A proposta tem como foco investigar como os estudos psicanalíticos (processos mentais, dinâmica da personalidade, desenvolvimento da sexualidade infantil, conceito de transferência e processo de sublimação) podem colaborar para o trabalho do arte-educador no ensino regular. Nas escolas onde temos diariamente problemas relacionados à convivência incompreendida entre as partes que ali se encontram. Uma colaboração que não tornará, de certa forma, o trabalho deste profissional menos laboral; mas a ideia é propiciar mecanismos que, através da melhor compreensão da psique humana, possam vir a colaborar no trato com os alunos cotidianamente.

Neste sentido, analisar os estudos psicanalíticos voltados para compreensão do ser, formação e desenvolvimento da personalidade serão necessários para que haja um melhor entendimento da criança e do adolescente em idade escolar. O que, por conseguinte, auxiliará ao arte-educador uma autocompreensão. Para tanto, identificar os pontos de convergência entre Psicanálise e Arte-Educação tornam-se fundamentais para, de maneira prática cotidiana, conseguir relacionar os estudos da Psicanálise com a prática do arte-educador.

Educação consciente

O preparo constante do arte-educador para o exercício em sala de aula é essencial para a constituição de uma carreira profissional de qualidade, perene e saudável, que beneficie tanto a si próprio quanto ao aluno. A relação que se estabelece entre professor e aluno é inevitável e pode ocorrer de diversas formas. As influências que aquele exerce sobre este são variadas, assim como suas consequências. Igualmente é possível dizer que essas influências se dão de maneira oposta: alunos e professores, ao bem da verdade, necessitam convier um influenciando e sendo influenciado pelo outro.

Essas influências acontecem por que nas relações construídas em sala de aula estão presentes os elementos objetivos (perceptíveis e passíveis de controle) e os elementos subjetivos (compostos por fatores invisíveis e imperceptíveis), que professor e aluno não podem controlar, pois fazem parte do inconsciente da psique humana. E é o não-controle, de certa forma, dessa psique humana, mas o entendimento desse “mecanismo” que tange o consciente e o inconsciente, que corroborará uma atividade docente do arte-educador coerente aos seus alunos.

O inconsciente é o lugar onde estão os impulsos e conteúdos subjetivos dos quais não temos controle nem conhecimento. Os desejos, prazeres e desprazeres habitam esse “lugar” que, na grande maioria das vezes, se quer sabemos se está no cérebro ou no coração. Ele está mais presente nas relações em sala de aula do que o professor possa imaginar, pois da interação entre professor e aluno muitos registros e ações são armazenados e provindos do inconsciente (Shirahige e Higa, 2010).

Sendo assim, quanto mais o professor souber lidar com a realidade subjetiva e invisível (o inconsciente) da sala de aula, menores serão as possibilidades de uma atuação docente discriminatória, excludente e coercitiva. No entendimento da subjetividade do outro sujeito é que se encontra um autoentendimento que, no caso do arte-educador, proporcionará uma relação amena e prazerosa do convívio com as diferenças dos seus alunos. O entendimento dos processos mentais (consciente e inconsciente), de como se estrutura e funciona a personalidade, podem auxiliar o professor no seu autoconhecimento, na compreensão do aluno e de suas relações cotidianas.

As práticas educacionais são sensivelmente modificadas pelo descortinamento da subjetividade, do prazer em identificar-se com o que está sendo posto e a partir daquilo que o professor desconhece, tampouco controla. Portanto, o estudo da Psicanálise é importante na formação do professor interessado em rever sua prática docente conteudista e formatada, que sempre é permeada por desejos, sensações e sentimentos desconhecidos que influenciam diretamente seu trabalho diário. Em arte-educação então, esse compreender o

outro para compreender-se e vice-versa, faz-se necessário porque muito mais trabalhamos com o sensível e a subjetividade – próprias e alheias.

4- Revisão teórica/bibliográfica

Considerando o caráter investigativo dessa pesquisa que quer argumentar dos benefícios da Psicanálise para o trabalho do arte-educador no ensino regular, por conseguinte quer oportunizar com os resultados para proporcionar um melhor relacionamento entre professor e alunos. Mas, antes de introduzir os conceitos psicanalíticos possivelmente relacionados à arte-educação é preciso reforçar a importância da arte na escola, uma discussão que nunca se esgota e que várias disciplinas ou um hall de estudos vêm sendo desenvolvidos constantemente para melhor desenvolvimento da área como disciplina benéfica social e culturalmente ao desenvolvimento do sujeito.

Célia M. de Castro Almeida (2012) afirma que o ensino de arte quando não é visto com pouca importância, tem sua compreensão limitada por parte dos professores que o reconhecem. Os profissionais defendem e apoiam a arte na escola, mas não sabem detalhar os motivos pelos quais ela é necessária e benéfica. Em sua obra, Almeida (2012.) apresenta as inúmeras contribuições da arte para a formação integral do sujeito: possibilidade de pertencimento cultural, percepção do processo histórico, formação sensível e afetiva, capacidade de criação e abstração e desenvolvimento de valores humanos a partir das relações.

O fato é que nas escolas, em uma grande maioria, os professores que estão regendo aulas de arte, por exemplo, não têm formação na área. Isso, por si só, já seria um agravante dos nossos problemas. Mas, mesmo muitos formados nas diferentes linguagens das artes (Teatro, Dança, Artes Visuais ou Música) estão nas salas de aulas de arte praticamente por obrigação. Alguns desses formados foram fazer cursos de graduação – licenciatura – sequer sem saber que significado tinha o termo. Portanto, como viver de arte e cultura neste país não é das tarefas a mais fácil, muitos “artistas” acabam em sala de aula e não

conseguem reconhecer no ensino de arte o mesmo valor que para eles tem o fazer artístico.

Regina Lucia Sucupira Pedroza (2010), doutora em psicologia e atuante na área da Educação, afirma em seu artigo que a função do professor vai muito além da mediação entre o aluno e o conhecimento, pois o processo de construção do conhecimento leva à formação da personalidade do professor e do aluno. Diante disso, a problemática que se estabelece entre o professor que não entende ou gosta de lecionar arte e o aluno que não tem a oportunidade de identificar-se com o ensino e a produção em arte corrobora o enfraquecimento e as dicotomias dentro da sala de aula e, por conseguinte, no relacionamento professor e aluno. O professor arte-educador, por exemplo, não pode ver-se como um historiador da arte, mas um proponente de relações entre passado e presente a partir do que o aluno compreende como arte.

Destarte, é importante sempre repensar a atuação docente. Qual o lugar que o professor deve ocupar na sala de aula na contemporaneidade? Especialmente tendo em vista todas as problemáticas que estão em evidência, o lugar de ditador já não surte os melhores efeitos. Agir com indiferença não contribui nem mesmo com o sujeito docente. Na relação professor-aluno é necessário que aquele preserve o respeito mútuo, reconheça as necessidades de ambos e não iniba a manifestação dos desejos do aluno, possibilitando um processo de ensino-aprendizagem prazeroso. Uma relação que tem que se dar na base da troca constante de informações, sensações e reconhecimento das subjetividades.

No trecho a seguir Pedroza (2010) explicita o papel ativo e consciente do professor que, diante das inúmeras realidades do seu fazer, pode criar um ambiente propício para a aprendizagem. Um ambiente que se situe e aos alunos em um contexto de transferência e transmissão de conhecimentos em ambos os sentidos:

Não nos cabe, simplesmente, dizer ao professor como deve fazer sua prática. É necessário propiciar-lhe as condições para que ele desenvolva uma possibilidade que lhe permita

assumir, diante das situações educativas, todas as suas contradições, buscando a construção do novo. O professor não deve se anular como sujeito desejante ou impedir que o aluno deseje. O reconhecimento mútuo é que permitirá, ao professor, ensinar verdadeiramente e, ao aluno, desejar aprender e construir o saber (Pedroza, 2010, p. 90).

A troca também se estabelece na relação professor e instituições que devem promover para o primeiro um ambiente de trabalho saudável e seguro; com oferta de condições mínimas de trabalhos – materiais, ferramentas e bibliografias – que permitam este profissional, como qualquer outro de qualquer outra área, desenvolver suas atividades de maneira satisfatória. A atividade laboral desenvolvida, por qualquer profissional que seja, a contragosto faz evidenciar situações opostas, ainda que sensíveis, aos ressaltados neste artigo.

A necessidade de um trabalho docente consciente e ativo, conforme exposto, seguro e reconhecido, impulsiona a inclusão dos estudos psicanalíticos neste trabalho. O entendimento da subjetividade como uma coisa em voga na cultura do trabalho promove o bem estar bem a todos. A Ciência que busca conhecer em profundidade o psiquismo humano, a Psicanálise, pode auxiliar o trabalho do professor, como se constata no texto de Shirahige e Higa (2004):

Ao educador ela possibilita reavaliar suas atitudes, suas práticas do cotidiano da sala de aula e sua concepção acerca da aprendizagem e serve para lembrá-lo de que possui os mesmos aparatos psicológicos do aprendiz. O processo de aprendizagem envolve, assim, um encontro do desejo de ensinar do professor com o desejo de aprender do aluno (Shirahige e Higa, 2004, p. 41).

Trata-se, como já fora aqui ressaltado, do conhecer e do autoconhecer-se melhor para privilegiar a boa relação como pano de fundo das situações vivenciadas no cotidiano escolar.

As contribuições da Psicanálise à Educação, na obra de Shirahige e Higa, abrangem a apresentação do pensamento freudiano que divide o conteúdo da mente em consciente e inconsciente. O sabido e o supostamente não-sabido, porque é incompreendido. O consciente (superfície) é toda a parte conhecida e perceptível da mente, que engloba a percepção objetiva de mundo, as lembranças, sonhos e sentimentos. Já o inconsciente (profundidade) abriga os instintos e representações reprimidas, que não podem chegar à consciência. Quanto mais fazemos um autorreconhecimento, sem a garantia de que

conheceremos a nossa totalidade, mais abertos à compreensão do outro estaremos.

Por vezes, os desejos, sentimentos e sensações contidos no inconsciente são opostos àqueles aceitos socialmente e por isso devem ser reprimidos (como agressividade e perversão), ou seja, não podem chegar à consciência. Portanto, trata-se, nesse sentido, do autocontrole nas situações das relações humanas diárias. Do mesmo jeito que não podemos realizar determinadas coisas em público, graças as impossibilidades estabelecidas por leis, o inconsciente não pode sempre vir à tona com total liberdade tendo em vista que os desejos estão na ordem do que deve, de certa forma, ser reprimido. Mas a repressão não quer, necessariamente, não dar vazão aos desejos.

As teorias do médico psicanalista Sigmund Freud⁶⁶ possibilitam ao professor refletir sobre seu fazer pedagógico que, diferente do pensar espontâneo e familiar, leva à “tomada de consciência de conteúdos do inconsciente que se interpõem na prática pedagógica” (Pedroza, 2010, p. 88). A consciência, por exemplo, do poder fazer para o saber fazer. Tratar com parcimônia as questões conflituosas dentro do espaço escolar tanto na relação entre os alunos como na relação consigo próprio e os alunos ou o sistema educacional como um todo.

A passagem a seguir de Regina Lucia Sucupira Pedroza é mais uma vez esclarecedora quanto às possibilidades de contribuição da Psicanálise à Educação e, mais especificamente na formação do professor como sujeito “analisado”:

A contribuição da Psicanálise, cujas origens como teoria encontram-se na prática clínica, certamente não é de uma aplicabilidade direta às situações educativas. No entanto, sua contribuição está na possibilidade de trazer ao consciente, a partir da análise das práticas educativas, conteúdos do inconsciente do professor de forma a elucidar o porquê de algumas ações em sala de aula. Portanto, a importância da Psicanálise na formação dos educadores não está no sentido de lhes proporcionar mais uma técnica pedagógica, desenvolvida a partir de uma teoria desvinculada da prática, mas, sim, de remeter-lhes a um

⁶⁶ Sigmund Schlomo Freud, mais conhecido como Sigmund Freud, foi um médico neurologista e criador da Psicanálise. Nascimento em 6 de maio de 1856, em Příbor, República Checa, tendo falecido em 23 de setembro de 1939 em Londres no Reino Unido.

constante questionamento sobre sua prática pedagógica e sua relação com o educando (Pedroza, 2010, p. 90).

Mais uma vez cabe retornar a problemática da “má” atuação de alguns professores em sala de aula. Se por um lado a obrigatoriedade da permanência ali, graças aos equívocos e impossibilidades financeiras com e através da arte, pode vir a ser resolvida na relação arte-educação e Psicanálise. Pois, como atesta a autora, a possibilidade de não aprontar uma metodologia pronta, mas resgatar autoquestionamentos *sobre sua prática pedagógica e sua relação com o educando* faz ficar em evidência a constância desse sujeito naquele espaço.

Também Elena Etsuko Shirahige e Marília Matsuko Higa (2004) vão, igualmente, apontar relações profícuas da prática de ensinar com a utilização desta ciência para auxiliar a Educação. As autoras ressaltam que a prática educacional relacionada à Psicanálise

[...] abre um novo olhar sobre o aluno, um ser que tem subjetividade e desejo, um ser cujas manifestações, muitas vezes de difícil aceitação, têm seus significados, da mesma forma que seus sintomas de não-aprender. Além disso, a Psicanálise possibilita compreender certas dificuldades do aluno, na medida em que dá a conhecer o processo de desenvolvimento de sua personalidade (p. 41).

O processo iniciado de autorreconhecimento com o professor acaba por reverberar no aluno, promovendo a um grau maior a capacidade de aceitação do aluno dele próprio, das questões envoltas ao seu entorno e das demais necessidades que se fizerem presentes no ambiente de sala de aula.

As diferenças passam a serem postas não mais como contraditórias, mas passíveis de serem compreendidas como particularidades, inclusive nas relações, que cada sujeito estabelece à sua maneira. Maria Cristina Kupfer (1989, p. 97) complementa essa relação entre Psicanálise e Educação ao destacar as mudanças significativas na postura do professor com orientação psicanalítica que, segundo ela o professor

[...] renuncia a uma atividade excessivamente programada, instituída, controlada com rigor obsessivo. Aprende que pode organizar seu saber, mas não tem controle sobre os efeitos que produz sobre seus alunos. Fica sabendo que pode ter uma noção [...] daquilo que está sendo assimilado, naquele instante, pelo aluno. Mas não conhece as muitas repercussões inconscientes de sua presença e de seus ensinamentos.

Um jogo, de modo análogo, estabelece-se em sala de aula nas relações de ensinar e aprender. O professor capacitado a compreender a subjetividade dos alunos estará preparado para conduzir as aulas da melhor forma e prática didático-pedagógica que convier aos interesses e necessidades dos alunos e às suas próprias. Tornando a prática docente, a exemplo da arte, uma troca dos saberes sensíveis particulares.

Para Kupfer (1989), o professor pode tirar proveito dos conceitos psicanalíticos sem a necessidade de abrir mão do seu papel de mentor da sala de aula. Quando o docente se apropria do saber psicanalítico, ele não deve sistematizá-lo em uma pedagogia analítica, tradicional e formatada, pois “não se trata, portanto, de criar uma nova disciplina, a Pedagogia Psicanalítica. Não se trata também de transformar os professores em analistas” (p. 76). Mas quer-se proporcionar capacidade cognitiva ao professor para enfrentar as agruras que lhes for posta com sapiência e benevolência. Sem tornar-se uma marionete nas mãos de alunos e sistema institucional. Menos ainda de vir a ser o carrasco da história.

Em concordância com as opiniões dos teóricos aqui apresentados, saliento que este trabalho não visa dar às aulas de Arte com um caráter analítico ou profilático. Até porque professor não é médico e menos ainda parente dos alunos. O objetivo deste trabalho é refletir sobre o trabalho do arte-educador pensando em apontar melhores caminhos para o enfrentamento dos desafios diários de sua profissão a partir dos conceitos psicanalíticos que contribuem, de certa forma, a adiantar em pensamento as ações que os outros vão desenvolver diante de si.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. “Concepções e práticas artísticas na escola”. In: FERREIRA, Sueli. (org). **O ensino das artes construindo caminhos**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FERREIRA, Sueli. (Org.). **O ensino das artes: Construindo caminhos**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.

PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. **Psicanálise e Educação**: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. Periódicos eletrônicos em psicologia. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000100007>. Acesso em: 08 out. 2015.

SHIRAHIGE, Elena Etsuko; HIGA, Marília Matsuko. “A Contribuição da Psicanálise à Educação.” In: CARRARA, Kester (org.). **Introdução à Psicologia da Educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

O CONTO QUE SE CONTA COM O CORPO CULTURA AFRO-BRASILEIRA E DANÇA NA ESCOLA

Rafaela Francisco de Jesus⁶⁷
Renata de Lima Silva⁶⁸

RESUMO

O presente artigo é fruto do projeto de pesquisa, ainda em desenvolvimento, cujas interfaces entre dança e contação de história são exploradas a partir de um processo de criação e de intervenção no contexto escolar. Com o intuito de pensar formas de acesso à literatura afro-brasileira e da dança no ambiente escolar, e os impactos desse conteúdo na formação de crianças, investiga-se a possibilidade de dar corpo aos contos da literatura afro-brasileira e voz para dança, numa investigação dos processos de criação em artes cênicas comprometida com a educação para as relações étnico-raciais. Reconhecer a importância do ensino da dança no contexto escolar e da dança dialogar com temas transversais e demandas políticas relacionadas à diversidade, a cultura afro-brasileira como caminho de criação em dança, bem como a dança sendo pensada como meio de problematizar questões sociais e culturais cristalizadas no modelo educacional imposto, são as principais motivações deste estudo, que tem relevância não apenas para a área arte educação como para as demais áreas do conhecimento que se aplicam ao ensino através da experimentação teórico e prática. Compreende-se dessa forma a importância de ambas as linguagens para a formação do ser humano, pensando em uma educação que compreenda e alcance as diferenças e que valorize tanto a dança como linguagem artística, quanto à literatura afro-brasileira como uma possibilidade de conteúdo que aborde as relações étnico-raciais e um caminho potente para o processo de criação artística. O trabalho encontra-se em fase de pesquisa bibliográfica e cênico-corporal. Emerge nesse processo corporeidades que se misturam aos contos da mitologia dos Orixás, que se configuram no limiar do corpo que conta a história, dança a história e se torna a história. São provocações essas que pretendemos levar para as oficinas, gerando corporeidades outras e questionamentos outros, buscando desmistificar conceitos cristalizados em torno da cultura afro-brasileira.

Palavras Chaves: Dança; Contação de história; Arte-educação.

⁶⁷ Estudante do curso de licenciatura em Dança na Universidade Federal de Goiás, membro do Núcleo de Pesquisa e Investigação Cênica Coletivo 22.

⁶⁸ Professora do curso de licenciatura em Dança na Universidade Federal de Goiás, líder do Núcleo de Pesquisa e Investigação Cênica Coletivo 22.

Introdução

Reconhecendo a importância do ensino da dança no contexto escolar e também a importância de a dança dialogar com temas transversais e demandas políticas relacionadas à diversidade, se pensou um projeto artístico pedagógico, buscando relações nos contos da literatura infanto-juvenil, mais especificamente nos contos afro-brasileiros, possibilidades para pensar o processo de criação em dança.

Amparados de um lado pela lei 9.394/96, que prevê a obrigatoriedade das quatro principais linguagens artísticas (teatro, dança, artes visuais e música) e de outro pela lei 10.639/03, que prevê o ensino da história e da cultura africana e afro brasileira nas escolas, o projeto torna-se ponto de encontro entre essas legislações político pedagógicas, carregadas de temas que conferem grandes mudanças ao cenário educacional brasileiro.

Compreendendo a necessidade de uma educação que atenda as diferenças étnicas, culturais e sociais, as intervenções artístico-pedagógicas que serão propostas pretendem problematizar as diferenças, buscando dialogar com o que defende Munanga (2005, p. 17) sobre o “mito da democracia racial no Brasil”, no qual somos educados para acreditar na igualdade de um modelo educacional eurocêntrico, que discrimina e deprecia valores culturais oriundos das culturas não ocidentais.

O fortalecimento da cultura afro-brasileira como caminho de criação em dança, o diálogo interdisciplinar da dança com temas transversais e demandas político pedagógicas, bem como a dança sendo pensada como meio de problematizar questões sociais e culturais cristalizadas no modelo educacional imposto atualmente, tornam a pesquisa relevante não apenas para a área arte educação como para as demais áreas de conhecimento que se aplicam ao ensino através da experimentação teórico e prática.

Numa abordagem como essa, a dança é potencializada enquanto prática problematizadora, formadora e transformadora de conceitos socioculturais provenientes do modelo educacional existente, e como afirma Marques:

O princípio filosófico que norteia a problematização é a inexistência de verdades universais, de normas e regras estabelecidas para sempre. Não existe, portanto, consenso universal daquilo que é bom ou ruim na dança, na educação, na sociedade. (2003, p.148)

Ainda nesse sentido, Marques (2001), ao discutir metodologias desenvolvidas para pensar o ensino da dança na escola, considera ser indispensável utilizar o ensino da dança como caminho para criticar, problematizar os contextos sociais em que estamos (quanto professores ou alunos) inseridos. Nesse sentido é de suma importância a busca de diálogos interdisciplinares da dança com outras áreas de conhecimento. No caso deste estudo a dança busca possibilidades de criação na literatura infanto-juvenil, com enfoque nos contos da literatura afro-brasileira, traçando caminhos e possibilidades de trânsitos interdisciplinares.

As questões enfrentadas para efetivação da dança na escola já são conhecidas e vão desde a sua abordagem como uma simples atração e distração, limitada a coreografias em datas comemorativas, à falta de profissionais que estejam preparados para o ensino da mesma. Sobre “o uso da dança” em datas comemorativas, Strazzacapa (2006) defende que a dança sendo abordada sob esse aspecto desempenha um de seus papéis dentro do espaço escolar, que é, dentre outros, formar esteticamente pais, alunos e professores para que possam apreciar os trabalhos artísticos produzidos e apresentados. Tais ocasiões proporcionam este contato, mesmo que minimamente, porém a preocupação é a maneira como esses processos acontecem, na maioria das vezes acabam comprometendo o ensino dos conteúdos propriamente ditos, reduzindo-os apenas a uma coreografia que não educa artisticamente e acaba mecanizando os movimentos, restringindo-os a mera repetição.

Outra questão que permeia as problemáticas da efetivação da dança na escola é a atuação de profissionais não capacitados, Morandi (2006) discorre sobre dança ensinada por profissionais da educação física, que apesar de contribuir para a inserção da dança na escola aborda sob a perspectiva do “movimento pelo movimento”, não reconhecendo suas contribuições artísticas, subjetivas e cognitivas para o desenvolvimento do aluno.

Segundo Morandi (2006), as atividades relacionadas à dança ficam normalmente a cargo dos professores de educação física ou de professores de outras áreas que se interessem em assumir o papel de coreógrafos, nesses casos destinados a ocasiões pontuais em que a dança não passa de uma repetição totalmente desvinculada de um processo criativo, ou seja, a construção do conhecimento em dança envolve muito mais do que a simples reprodução de movimentos predeterminados, em que se valorizam a exatidão e a perfeição dos gestos, ela envolve uma apropriação reflexiva, consciente e transformadora do movimento, não perdendo de vista as individualidades trazidas em cada corpo que dela se apropria.

Compreendendo que a referência citada, fala de um lugar, sob um determinado ponto vista, ou seja, como foi citado anteriormente Marques (2003) não se trata de uma verdade absoluta, mas de um dos aspectos que estão implícitos, não pretendemos generalizar o contexto da dança na escola, pois existem professores de dança formados em educação física que buscam de forma continuada uma formação em dança, alguns não fizeram graduação na área por não haver o curso em seu estado ou cidade, outros por medo que uma graduação em dança não lhe ofereça oportunidades suficientes, etc.

Alguns desses professores são pesquisadores e atuantes na área de dança, como é o caso de alguns professores do próprio curso de dança da Universidade Federal de Goiás e de outras figuras que têm contribuído positivamente com o ensino da dança, de forma sensível, profissional, reflexiva e artística, enfrentando todos os desafios inerentes ao ensino da mesma, mas acreditando na grandeza que a arte tem na vida de cada um, em uma jornada que colhe resultados a passos de formiga em um trabalho de gigantes.

A metodologia denominada “dança no contexto”, desenvolvida por Marques (2001), busca diálogo entre os conteúdos da dança propriamente ditos e o contexto do aluno; entende-se por contexto nessa perspectiva, a relação do aluno com a sociedade, com sua subjetividade, seu próprio corpo e principalmente o significado desses contextos para ele. Os subtextos da dança leva a percepção, experimentação e entendimento do corpo, sob uma ótica do corpo biológico. Essa

idéia foi ampliada por Marques, sendo denominada Sub-textos sócio-afetivos-culturais, que dialoga com os significados sociais e culturais dos movimentos, que variam de acordo com gênero, raça, posição social, religiosa, etc. De acordo com a autora a escolha dos sub-textos deve se adequar a realidade dos alunos, para que se estabeleça relações diretas com os contextos e sub-textos que juntos definem os textos da dança, ou seja, os conhecimentos diretos relativos à dança e presença da própria dança no processo de ensino – aprendizagem.

Para aplicação das oficinas de dança buscaremos fazer uso dos sub-textos sócio-afetivos-culturais, na tentativa de que os contos da literatura afro-brasileira estabeleçam relações com o cotidiano, através da problematização de temas relacionados à cultura afro-brasileira e às questões étnico-raciais, visando compreender a maneira como os alunos participantes se relacionam com essas abordagens, além de proporcionar contato com os contos da literatura afro-brasileira.

As oficinas acontecerão de modo a potencializar o papel do participante em sala de aula, enxergando-o como indivíduo capaz de recriar seus contextos, através da ludicidade presente nos contos. Para tanto se torna indispensável problematizar os conteúdos abordados, não os afirmando como verdades prontas e absolutas, mas questioná-los, ampliando também os conceitos e possibilidades de um pensamento crítico, utilizando sobretudo a dança para este fim.

Marques (2003) afirma que, incentivar pensamento crítico, a conexão do aluno com seu corpo, com os outros alunos e com a sociedade, pensar a relação do aluno com a dança e seus conteúdos, bem como construir linguagens que valorizem a dança como arte dentro do contexto escolar são tarefas do professor contemporâneo. A problematização e o incentivo ao pensamento crítico em dança estabelecem novos modos de ver, pensar e se colocar diante do mundo, por meio das mais variadas conexões e não do isolamento em si próprio. Nessa perspectiva os sub-textos, textos e contextos da dança, ajudam a estabelecer essas relações pensando e partindo do contexto do aluno, reforçando a idéia de uma construção de conhecimento coletiva, na qual o aluno é tão responsável

quanto o professor pela produção desses saberes compartilhados durante as aulas de dança.

Os caminhos para abordar o processo de criação em dança a partir de um projeto artístico pedagógico de intervenção escolar em diálogo com a literatura infanto-juvenil, que atenda as demandas de uma educação para diversidade e para as relações étnico-raciais, são umas das indagações e desafios deste estudo ainda em desenvolvimento, mas que encontra nas danças brasileiras e poéticas negras subsídio técnico e formal.

Compreendendo a riqueza de ambas as linguagens e aceitando os desafios intrínsecos em abordá-los no cenário atual, se faz necessário o desenvolvimento da pesquisa em um viés questionador de padrões estéticos de arte e cultura estabelecidos, elucidando as potencialidades da cultura afro-brasileira como fomentadora do processo de criação em dança, bem como na construção de metodologias para o ensino da mesma.

A Dança e a Contação: Cultura Negra na Escola

O conto na perspectiva da literatura afro-brasileira traz em si a capacidade de proporcionar o encontro ancestral, o despertar das memórias ou até mesmo, como afirma Oliveira (2007), “criação de mundos” ou quem sabe revisitação de mundos através de memórias guardadas no corpo. A maneira como Oliveira (idem) descreve e discorre sobre suas vivências na capoeira angola, seus modos de ver o mundo, o corpo e a ancestralidade através do mito, desperta novos olhares para o corpo, a cultura e a relação entre corpo e cultura, uma vez que um movimento ou outro fazem a dança acontecer no corpo.

Para Oliveira (2007) uma das saídas para a educação está na valorização dos saberes ancestrais, a qual ele denomina em sua tese como “pedagogia do Baobá”, em que há uma sabedoria cíclica, morre-se para renascer no outro, valorizando o movimento dinâmico da vida que ganha corpo na dança, na manifestação e materialização da cultura, na figura dos orixás e dos inúmeros ensinamentos que a cultura africana e afro-brasileira tem a nos oferecer, para alçarmos vôos rumo a uma educação que de fato seja humanizada.

Munanga (2005) aborda a situação das questões étnico-raciais na escola, levantando conceitos que transitam desde o “mito da democracia racial no Brasil”, no qual somos ensinados a acreditar que somos iguais e que não há preconceito. Nessa perspectiva enterramos as diferenças e seguimos estranhando-as, mesmo que no discurso da igualdade elas “não existam” e se “não existem”, não são problematizadas. O racismo é instituído e alimentado pelo modelo educacional eurocêntrico estabelecido, ninguém nasce racista, antes somos ensinados culturalmente a tal comportamento.

Nesse sentido, é igualmente importante buscar alicerces para se pensar a dança para além dos referenciais colonialistas presente em padrões estéticos consolidados e por séculos reproduzidos. Considerando a diversidade da dança no Brasil e a importante contribuição africana na cultura popular brasileira encontramos em Silva (2012), orientadora deste estudo, uma proposta metodológica de criação em dança que considera diversidade cultural brasileira e as matrizes estéticas afro-brasileiras, pensando na preparação corporal do ator e do bailarino a partir da cultura popular.

Trânsitos e Vivências

A partir dessa perspectiva de trabalho em dança, algumas experiências preliminares puderam ser vivenciadas, dando suporte em termos de formação e motivação para o desenvolvimento deste estudo, vale citar a disciplina de Fundamentos em Danças Brasileiras⁶⁹ (2013/2), que permitiu contato com a Capoeira Angola, Dança Afro, samba de roda e o Tambor de Crioula, tendo vivenciado de forma mais substancial esta última. No decorrer do semestre foram feitas pesquisas teóricas e práticas, para que aprendêssemos a estrutura básica do tambor de crioula, e no final do semestre realizamos uma apresentação pública na praça universitária localizada no setor Universitário (Goiânia - GO); tal prática vem se tornando desde a primeira turma do curso de Dança uma tradição, com intuito de ocupar o espaço público com diferentes manifestações da cultura popular brasileira, dando visibilidade a elas.

⁶⁹ Disciplina ministrada no 2º período do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás, pela Prof. Dr^a. Renata Lima.

Em 2013, na roda de Tambor de Crioula, tivemos uma linda vivência com direito a parêlha completa, fogueira para afinar os tambores e excelentes percussionistas para conduzi-la; os figurinos foram frutos de um trabalho de inventário pessoal, no qual buscamos nossa ancestralidade para conhecer quem somos em um processo de criação e baseado no acionar da memória, tiramos das nossas histórias pessoais elementos para a construção dos nossos figurinos e lá fomos “dançar tambor para São Benedito”.

No mesmo período da disciplina de Danças Populares, tive a oportunidade de participar de um curso oferecido pelo programa *A Cor da Cultura*⁷⁰, que dispões de formação para professores da rede a fim de fomentar a aplicabilidade da lei 10.639/03 nas escolas, fornecendo estratégias e materiais que viabilizem a presença dos conteúdos previstos na lei. O curso é permeado por uma atmosfera que visa não apenas o conhecimento da lei, mas também um processo de reafirmação e descoberta das identidades, sensibilização e desconstrução do preconceito, abordando questões sociais e valores culturais sob um ponto de vista não eurocêntrico, de modo a potencializar a cultura afro-brasileira, o que sem dúvidas aguçou o meu interesse em estudar a cultura afro-brasileira, além de contribuir no processo de construção e busca pela minha identidade.

A Participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (2014-2016), coordenado pela Professora Dr^a. Maria Valéria Chaves Figueiredo permitiu a criação do plano de atuação partindo o conteúdo abordado no curso *A Cor da Cultura*, já na busca de uma relação entre os conteúdos da lei 10.639/03 e a dança. Com a necessidade de articular alguns planos que possuíam maior afinidade para escritas de artigo, os trabalhos foram reorganizados, e foi quando me aproximei da contação de histórias através do plano de atuação da bolsista Natália de Paula, que buscava relacionar a contação de histórias e a história da dança. Conseguimos visualizar melhor os pontos de

⁷⁰A Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a TV Globo e a Seppir - Secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial. O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo.

encontro entre os nossos planos nos valores Civilizatórios afro-brasileiros⁷¹; tais valores unidos a outras leituras além de elucidar os pontos de encontro entre os planos de ensino nortearam a prática das aulas ministradas através do PIBID. Apesar das várias dificuldades do campo em incluir a dança em seu dia a dia, houve momentos em que, através dos valores civilizatórios, repensamos a nossa prática pedagógica.

Em Metodologia de Ensino e Pesquisa em Dança II, disciplina ministrada também pela Prof^a. Dr^a. Renata de Lima em 2014 (2015.1), retornamos às nossas histórias pessoais, em busca de uma escrita que se aproximasse de uma narrativa cheia de invenções e/ou reinvenções a partir da nossa própria história, ou seja, misturar ficção e realidade para então transformar a narrativa em dança, e dela retirar elementos para a construção de uma oficina pensada para o ensino da dança a partir das histórias pessoais e os elementos da cultura popular encontrados na maioria delas.

O processo de criação dos inventários pessoais foi intenso, dada a densidade de cada história, o resgate das memórias familiares, algumas acompanhadas de perdas dolorosas, da distância geográfica, etc. As apresentações aconteceram primeiro na Faculdade de Educação Física e Dança, com todos os inventários separados e posteriormente no memorial do cerrado⁷², que é uma verdadeira cidade cenográfica. Nesse segundo processo as apresentações foram pensadas em duplas e grupos que foram separados pela afinidade entre as propostas, nesse processo reinventamos as nossas coreografias e nos deixamos envolver pela história do colega que não por acaso tinham fortes relações.

⁷¹São eles: *circularidade, Religiosidade, Corporeidade, Musicalidade, Memória, Ancestralidade, Cooperativismo, Oralidade, Energia Vital e Ludicidade*. Os Valores civilizatórios são fios condutores do marco conceitual do projeto a cor da cultura e contribuiu para a descoberta de novos sentidos no plano de atuação do PIBID.

⁷²Eleito em 2008 como o local mais bonito de Goiânia, O Memorial do Cerrado, complexo científico que funciona no Campus II da PUC Goiás, é um dos projetos do Instituto do Trópico Subúmido que representa as diversas formas de ocupação do bioma e os modelos de relacionamento com a natureza e a sociedade. É um museu que retrata desde a origem do planeta Terra à chegada dos portugueses ao Brasil. O Memorial reúne espaços que representam as diversas formas de ocupação do Cerrado e os modelos de relacionamento com a natureza e a sociedade.

Ainda no intuito de comentar a trajetória e os encontros que me estimularam a realizar o estudo que aqui se apresenta, vale citar ainda o projeto *Kalunga Grande*, desenvolvido pelo Núcleo Coletivo 22 com o apoio fomento da Lei Municipal de incentivo à cultura, que apresentou o espetáculo cênico-musical “*Por cima do mar eu vim*”, que apresenta um diálogo entre dança, teatro e contação de história.

O espetáculo engloba os espectadores criando atmosferas que mexem com a nossa ancestralidade, com o nosso imaginário e nossas emoções, nele somos convidados a cantar e lutar pela liberdade, somos levados a mergulhar na história e saímos de lá cantando as músicas que foram compostas para o espetáculo, que são marcantes, tanto quanto a atuação dos artistas envolvidos. Ter tido a oportunidade de trabalhar na produção do espetáculo foi algo simplesmente inspirador e que sem dúvidas trouxe questões norteadoras para esta pesquisa, principalmente no que diz respeito às questões metodológicas do trabalho de criação.

Considerações Finais

A educação é um caminho para a transformação de referências estéticas e artísticas, bem como étnico-raciais cristalizados, naturalizadas e reproduzidas a partir de cânones hierárquicos e etnocêntricos. Pensar o processo educacional inserindo o movimento corporal amplia as possibilidades de ensino – aprendizagem, de modo a propor diálogo entre educação, arte e sociedade.

As inquietações acerca do ensino da dança e da cultura afro-brasileira nas escolas norteiam a construção desta pesquisa, que ganhará forma no fazer de cada aula/oficina e na construção e desconstrução de caminhos de ensino. Compreendendo a importância da abordagem e problematização de cada um dos temas para a quebra de preconceitos e estereótipos, serão propostas aulas de dança que dialoguem com uma educação para a diversidade física, étnica, cultural, etc.

Abordar temas como esses, durante o processo educacional, de maneira crítica e reflexiva é a ferramenta para uma sociedade menos discriminadora e

menos carregada de preconceitos. Deste modo, anseia-se que este estudo venha contribuir positivamente para a construção de caminhos artísticos e pedagógicos, almejando uma educação crítica e reflexiva acerca dos temas que serão trabalhados, e que de alguma forma faça diferença na vida dos alunos que terão contato com as oficinas, visando que eles não sejam conduzidos à verdade, mas sim a perguntas norteadoras de novos saberes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HONORATO, Flávia; OLIVEIRA, Lorena Fonte de. Artigo: **“Por cima do mar eu vim” Processo de criação de corpos em travessia.**Goiânia, 2015.

MARQUES, Isabel A.**Ensino de dança hoje: textos e contextos.** 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, Isabel. **Lições de dança.** Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** 2ª Edição revisada. Organizador: Kabengele Munanga – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretária de Educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Eduardo David. **Filosofia da Ancestralidade: Corpo de mito na filosofia da educação brasileira.** Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás.** São Paulo: Companhia das letras, 2001.

SILVA, Renata de Lima. **Corpo Limiar e encruzilhada: Processo de criação na dança.** Goiânia: Editora UFG, 2012.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança.**Campinas, SP: Papyrus, 2006. (Coleção Ágere).

O TEATRO PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS DA CENA: INVESTIGANDO OS “PALCOS” DE MS⁷³

Robson Rodrigo Marques Júnior – NAV(r)E/UEMS⁷⁴
Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira – NAV(r)E/UEMS⁷⁵

RESUMO

Se a pesquisa acadêmica no campo das artes tem na atualidade um papel a cumprir é o de fazer conhecer as produções e práticas artísticas que não estão em evidência nas culturas onde estas estão inscritas. Se por um lado a contribuição da pesquisa, para “divulgação” das produções artísticas, é refletir teoricamente sobre as produções, por outro lado também é possível fazermos levantamentos dos dados dessas práticas e produções artísticas para torná-las mais evidentes para além das fronteiras em que elas estão inscritas. Nesse sentido, este trabalho tem como ponto principal fazer um levantamento-investigativo das práticas artísticas, na linguagem do Teatro, que estão em atividade no contexto cultural de Mato Grosso do Sul. A importância deste tipo de pesquisa centra-se na ideia de que muitos grupos teatrais, em diferentes modalidades de preparação e atuação da cena para o espetáculo, seja em Campo Grande, seja nas cidades dos interiores de Mato Grosso do Sul, estão necessitando receber da pesquisa “votos de merda” para se tornarem mais evidentes ao público que, por conseguinte, tornar-se-á espectador mais fiel da cena teatral. Para realização deste trabalho faremos levantamentos (bibliográficos, dados, numéricos, através de entrevistas, conversas e assistência de espetáculos) dos grupos teatrais que estão em cena em Mato Grosso do Sul, nos valendo metodologicamente da Pesquisa de Levantamento de Dados (GIL, 2002).

Palavras-chave: Pesquisa de Levantamento de Dados; Teatro; Mato Grosso do Sul; Público.

⁷³ Este artigo faz parte de um Projeto de Pesquisa maior, desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC – UEMS/CNPq – 2016-2017–, com título homônimo “O teatro para além das fronteiras da cena: investigando os “palcos” de MS” cadastrado na PROPP/UEMS, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira que está, por sua vez, vinculado a um Projeto de Pesquisa maior cadastrado na PROPP/UEMS – Cadastro de Nº 1271/2015 DP – intitulado “Arte e Cultura na *Frontera*: “Paisagens” Artísticas em Cena nas “Práticas Culturais” Sul-Mato-Grossenses”.

⁷⁴ Robson Rodrigo Marques Júnior é graduando do 1º ano do Curso de Artes Cênicas da UEMS. É bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC – UEMS/CNPq – 2016-2017. É Membro do NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – CNPq/UEMS.

⁷⁵ Marcos Antônio Bessa-Oliveira é Graduado em Artes Visuais e Mestre em Estudos de Linguagens pela UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Doutor em Artes Visuais pelo IAR - UNICAMP. É professor do curso de Artes Cênicas (TEATRO e DANÇA) da UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – na Cadeira de Artes Visuais ministrando as disciplinas de História da Arte, Artes Visuais, Itinerários Científicos III, Arte e Cultura Regional, Arte Educação, Itinerários Científicos IV para os 1º, 3º e 4º anos do curso. É líder do Grupo de Pesquisa NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – CNPq/UEMS. É membro do NECC – Núcleo de Estudos Culturais Comparados – UFMS e do Núcleo de Estudos Visuais – UNICAMP.

Introdução

As pesquisas em Arte, especialmente, na contemporaneidade, têm tomado diferentes proposições investigativas, seja no campo das teorias, seja nas metodologias. A contemporaneidade tem promovido e quase forçado a ampliação dos arcabouços das pesquisas aos investigadores para contemplar melhor a infinidade de objetos, práticas artísticas e linguagens artísticas que estão em evidência no nosso momento. Um momento compreendido por muitos como período conturbado; por outros como um momento do eterno recomeço das coisas; já por outros menos otimistas visto como um tempo do fim de tudo. A verdade é que a pesquisa em Arte passou a configurar-se em um lugar incomum do que vinha sendo até meados do século XX – como um campo de investigação que não tinha um fim lógico em si –, passando a promover, através do entendimento da prática, da poética, da linguagem, do sujeito e do contexto sociocultural as produções artísticas vinculadas prioritariamente ao momento atual relacionando arte e ciência.

A produção do conhecimento através da Arte, enquanto campo disciplinar ou mesmo um campo supostamente indisciplinado, promove conhecimento a partir do conhecimento que os sujeitos mantêm ao longo de suas vidas e, não diferentemente, na contemporaneidade a arte promove também conhecimento a partir de mecanismos seguramente relacionados às práticas disciplinares científicas. Seja da Geografia, da Filosofia, da Biologia, ou seja de disciplinas como a Matemática, a Química ou a Física a produção artística contemporânea tem, cada vez mais, despontado como produtora do conhecimento utilizando dessas práticas científicas disciplinares com variações múltiplas para produzir discursos e obras artísticas que são tomadas como conhecimento. Pois, “[...] uma pesquisa em arte é perfeitamente possível de ser desenvolvida sem que nada tenha sido expresso por palavras, mas isso faz com que seja praticamente impossível uma avaliação dela enquanto pesquisa autêntica” (ZAMBONI, 2006, p. 74) nos campos disciplinares.

Diante disso, nosso trabalho, ainda que a *posteriori*, pretende tornar escrito o que está no âmbito do palco teatral, muitas vezes desconhecido do grande público e mesmo do espectador especializado e ainda desconhecido até do público que poderia tornar o teatro encenado em lugares diversos (ruas, bairros, igrejas, comunidades, cidades ou no estado de Mato Grosso do Sul como um todo) como produtores de conhecimento em uma sociedade pautada ainda pela cientificidade disciplinar. O teatro, ou mesmo as linguagens diversas da arte, produzem um conhecimento que está além da ideia de comprovação científica disciplinar. Nesse sentido, esse conhecimento pode se dar e tornar-se conhecido, por exemplo, pelo registro das práticas, espetáculos, grupos e atores que trabalham a cena teatral artística em lugares não inscritos como palcos pelos discursos que validam as produções artísticas como produtores de arte e conhecimento dentro de uma sociedade.

Mato Grosso do Sul, como vários outros lugares do Brasil colossal, tem grupos artísticos, no nosso caso específico – grupos teatrais –, que não estão inscritos como produtores de arte, cultura e conhecimento na cena artística local contemporânea. Seja por discursos que privilegiam determinadas linguagens ou grupos, seja por eleição de técnicas, figurinos, lugares de encenação ou que se encenam, ou por textos e linguagens artísticas adotadas, vários grupos são desconhecidos do público espectador. Portanto, muitos grupos artísticos são desconhecidos da cena artístico-cultural sul-mato-grossense e com isso não colaboram para a constituição de público espectador para diferentes espetáculos artísticos encenados nas muitas cidades de Mato Grosso do Sul. Dessa ótica é que vemos a importância de realizarmos uma pesquisa que se pretende maior e que, com certeza, quer inscrever o teatro do estado para “além das fronteiras da cena” estigmatizadas, “investigando” os “palcos” teatrais de Mato Grosso do Sul como possibilidade de reunir o maior número possível de informações desses grupos que vivem na “clandestinidade” artística dentro dessas fronteiras.

Além dos grupos teatrais presentes no estado, temos também as produções universitárias que muitas vezes não se tornam (re)conhecidas pelo grande público para além das fronteiras universitárias; menos ainda são

reconhecidas pelos artistas já formados localizados em MS. Através do Projeto maior ao qual este artigo está vinculado há a pretensão de contribuir para uma maior comunicação entre os artistas do estado com o intuito de estes (artistas radicados e as produções universitárias) se tornem mais articulados entre si; seja para assistência de peças, para troca de conhecimentos, ou seja, para discussões sobre políticas públicas do Poder Público como Estado-nação para a cultura do Teatro, por exemplo. A ideia é (re)unir forças para alcançar público, recursos e maior visibilidade para todos, além de tentarmos proporcionar uma maior interatividade para trocas de toda natureza de informações.

(Des)limites fronteiriços da cena teatral em MS

A produção teatral de Mato Grosso do Sul, assim como em muitos lugares, está basicamente ancorada em pequenos grupos que se mantêm, ora de seus trabalhos extras como não atores, ora de alguns poucos apoios dados pelos editais institucionais; sendo que estes editais se dão, às vezes, em nível estadual ou em nível municipal e em raríssimos casos alguns grupos ou espetáculos sul-mato-grossenses são apoiados por fomentos às práticas artísticas do Governo Federal. Diante desse cenário, vários grupos de teatro vivem literalmente na “clandestinidade” artística em Mato Grosso do Sul por falta de apoio ou patrocínio às suas práticas e exercícios artísticos. Muitos grupos sequer têm a possibilidade de poderem mostrar os seus trabalhos por falta de espaço para encenação das suas peças. A escassez de patrocínio, por assim dizer, corrobora em todos os sentidos a não “apresentação” literal da grande maioria dos grupos teatrais de Mato Grosso do Sul: e isso se dá em todas as cidades, da capital – Campo Grande – às cidades interioranas mais afastadas. Salvo casos específicos, os poderes investem em algumas possibilidades que fazem evidenciar grupos ocultos na cultura local:

Seguindo o cronograma definido para este ano, o 18.º SARAU CULTURAL DE TRÊS LAGOAS, está com inscrições abertas aos interessados para os que quiserem apresentar qualquer atividade artística. O evento é uma produção do Departamento Municipal de Cultura da Prefeitura de Três Lagoas e do Grupo de Teatro Identidade com a parceria e apoio da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. As inscrições já estão abertas para grupos e pessoas interessadas em expor sua arte em forma de Música,

Sem fazermos agora juízo de valores, mas apenas tomando a questão dos editais institucionais muito em voga na arte e cultura brasileiras, muitas vezes essas iniciativas são dispensada pelos grupos artísticos porque demandam, de certa forma, uma “defesa” da cultura local que determinados grupos não estão dispostos a promover.⁷⁶ Atitudes dessa natureza parecem não resolver o problema na totalidade exatamente porque vários grupos no estado de Mato Grosso do Sul, por exemplo, continuam sem espaços expositivos para seus espetáculos: seja por não participarem dos discursos oficiais, seja por não conseguirem ser contemplados pelos critérios primeiro estipulados nesses documentos. Seja pela incoerência da prática artística, da linguagem, do espaço de encenação, seja ainda pelo estilo da dramaturgia em si: muitos grupos ficam de fora desses eventos oficiais graças às suas opções particulares.

Vários grupos se auto mantêm praticando eles próprios, a partir dos ganhos extras dos próprios membros dos grupos como não atores, a realização de atividades paralelas às que são propostas pelos órgãos que deveriam dar visibilidades a todas as práticas culturais dos lugares. Posto que essa problemática de invisibilidade artística não esteja inscrita exclusivamente em grupos de teatros, mas todas as linguagens artísticas desenvolvidas em lugares fora dos grandes centros, e mesmo até nos grandes centros, algumas vivem às margens dos espaços “expositivos” de acesso dos grandes públicos espectadores. Portanto, grupos teatrais reunidos e mesmo individualmente planejam, desenvolvem e realizam “Festivais” quase particulares – inscritos em nomenclaturas de Saraus, Encontros, Circuitos etc, os mesmos evidenciados pelas instituições oficiais – visando à promoção e divulgação para continuarem na

⁷⁶ Essa ideia de “defesa” da cultura local está assentada nas discussões que o professor Marcos Antônio Bessa-Oliveira vem propondo desde 2009 ao abordar as problemáticas do discurso unitário estatal na produção artística local sul-mato-grossense. *Grosso modo*, o professor Bessa-Oliveira trata a questão afirmando que grupos de artistas e críticos produzem obras ancoradas na “poética” do boi ou do agronegócio visando patrocínio e o Estado-nação, por sua vez, somente apoia e financia aqueles artistas e críticos que fazem evidenciar uma ideia de identidade cultural local a cara do boi ou do agronegócio para o resto do País. (Cf. várias publicações de Bessa-Oliveira, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 e 2016).

atuação de espetáculos e grupos desconhecidos do público em geral. Portanto, em nosso Projeto de Pesquisa como um todo

Com o objetivo de descobrir seus autênticos heróis partimos em busca de informações a respeito do assunto, queremos encontrar artistas, grupos e instituições, ações, movimentos e tendências que fortaleceram a atividade teatral produzida nas cidades sul-mato-grossenses. (MOSER, 2010, p. 1)

Desejando aliar estudos bibliográficos (livros, revistas, críticas, vídeos) aos estudos de campo (através de entrevistas, visitas técnicas a ensaios teatrais e apresentações dos grupos investigados/reconhecidos), nosso Trabalho de Pesquisa ainda quer fazer um levantamento/registro de dados referente às produções artísticas que vêm se consolidando no estado para podermos analisar a identidade artística de cada grupo através das influências teóricas e processos de criação que cada grupo “sofre”.⁷⁷ Tal pesquisa se faz importante tendo em vista que toda nossa ideia sobre a não participação de determinados grupos nas “cenas” expositivas; seja pública, seja daquela exposição promovida por grupos independentemente, está associada à técnica ou referencial teórico que sustentam os trabalhos artísticos.

Também queremos compreender de que forma foi construída a trajetória conceitual deste teatro no tempo, como os autores trabalham seus conteúdos e conceitos específicos. O objetivo é reconhecer nos discursos as “fraturas de sentido que marcam o objeto teatro” regional em seu momento de fixação nas cidades do sul do antigo MT, esperamos reconhecer também as “diferenças, irrupções [e] descontinuidades” que marcam a pluralidade das atividades teatrais acontecidas nas cidades da região, suas relações e diferenças. (MOSER, 2010, p. 2)

Para realizar o reconhecimento desses grupos a serem investigados/reconhecidos e fazer o levantamento/registro, com o fim maior de mapear esses projetos artísticos na cena teatral contemporânea e histórica de Mato Grosso do Sul, acreditando que as técnicas e referenciais teóricos influenciam na “seleção” dos que são ou não expostos; assim, do modo aqui ainda resumido, passamos a “listar” algumas técnicas e teorias que, de modo quase geral, estão em voga nos espetáculos dos grupos artísticos também em

⁷⁷ Neste caso é evidente, por exemplo, o reconhecimento da relação das identidades móveis feitas por Stuart Hall em relação ao sujeito e o que é, por conseguinte, refletidas em suas práticas artístico-culturais. Portanto, se os sujeitos têm identidade líquidas e moventes, suas práticas também se inscrevem nessa mobilidade entre fronteiras e limites, ainda que esses últimos sejam imaginários.

Mato Grosso do Sul. Portanto, nosso artigo, neste momento, quer mais evidenciar as possibilidades futuras de um Projeto de Pesquisa maior, pois toma como ponto de partida a ideia que “de acordo com Winnicott – que postula a importância e a necessidade inerente aos seres humanos de expressar, interagir e criar como condições constituintes de um desenvolvimento psicológico saudável” (*apud* GALLO; SAKAMOTO, 2001, p. 1), o teatro tem uma importância fundamental na formação do sujeito também na contemporaneidade. A arte tem a capacidade de proporcionar aos diferentes sujeitos, através das suas diversas linguagens artísticas, cada um com as suas múltiplas capacidades cognitivas, maneiras variadas *de expressar, interagir e criar* em sociedade para uma convivência harmoniosa sem ultrapassar os limites alheios. E no teatro não o é diferente, segundo Felipe Candido em entrevista ao ator e Diretor Celso Frateschi, por ser o teatro uma linguagem onde está a possibilidade maior de expressão dos sujeitos de maneira natural e harmoniosa, este vem afirmar que:

O teatro é a forma de expressão mais inerente ao ser humano. Desde o princípio, o homem tentou se expressar através do corpo e da fala. A representação foi uma das primeiras formas de comunicação encontradas pelo homem. Assim, sempre foi natural que questões cotidianas, reflexões e dúvidas fossem utilizadas como material para a expressão artística nos palcos (CANDIDO, 2014, s/p.)

Após as primeiras manifestações teatrais do homem é possível notar através da linha do tempo da História da Arte que os movimentos artísticos foram alterando-se ao longo de sua construção histórica, ora se adaptando às novas linguagens daquela arte, ora aos seus contextos históricos propriamente ditos: do teatro grego ao teatro contemporâneo teorias foram desenvolvidas e apreciadas por atores, dramaturgos e diretores, mas primeiramente sendo absorvidas pelos textos escritos em épocas diferentes. Alguns exemplos dessas teorias se sobressaíram mais que outras, especialmente quando pensamos no século XX que fez ressaltar a preparação do ator como ponto alto da composição para a criação de personagens na cena ocidental. Um bom exemplo dessa recepção teórica a que se abriu o teatro é o “método” *Stanislávski* que muito influenciou aquela cena teatral.

Constantin Stanislávski é sem dúvida um dos mais influentes pensadores teatrais do século XX. Seu “método” de preparação de atores e criação de personagens representou uma verdadeira revolução no fazer teatral ocidental – revolução que já era apontada como

necessária por Diderot (2005) e posteriormente por Craig (2004), ao dizer que o teatro poderia alcançar novos patamares com a sistematização do trabalho do ator. (CARNEIRO, 2012, s/p.)

O Método de Constantin Stanislávski foi traduzido e publicado no Brasil em três diferentes livros, sendo eles: *A preparação do Ator*(2016), *A construção do personagem*(2015) e *A criação de um papel* (2009). A obra do autor está centrada na construção de um teatro que comunicasse mais intimamente com o espectador e, apesar de negar tal referência, sua obra preocupou-se na cientificidade metodológica; relação que fez evidenciar diferentes leituras – contrárias e favoráveis – ao trabalho do pensador do teatro mais importante do período em questão.

Baseado em uma construção realista dos personagens, o método estabelece uma série de parâmetros para tal aluno. Desde sua postura em sala de aula, até o momento mesmo de sua atuação em cena. Como centro nevrálgico deste percurso estão os conceitos que o teórico estabelece no processo de construção do personagem. Um dos elementos chave de seu método é certamente a ação. Ação que pode estar associada a uma partitura física ou mental. (MERESIO, 2003, p. 37)

Esse “rigor” metodológico muitas vezes incompreendidos por atores e estudiosos da cena na atualidade divergem de outras técnicas ou da não-técnica como técnica contribuindo assim, de certa forma, para a não participação de determinados grupos e atores em situações contrárias à técnica stanislavskiana.

Bertolt Brecht é outro importante nome da dramaturgia mundial. O autor alemão propõe um novo jeito de se fazer teatro que está implícito na realidade contextual dos sujeitos da cena. O cotidiano das pessoas, fosse ele bom ou “desgraçadamente” horrível, para Brecht, devia estar implícito ao texto e à encenação do ator em si durante o espetáculo. De alguma forma, a aproximação que propunha Stanislávski pelo uso do “rigor” metodológico, agora era exposta pelas situações conflituosas do dia a dia dos sujeitos. E para auxiliar-nos no entendimento da proposta teatral de Bertolt Brecht, Miranda escreve no texto “Estudos sobre Bertolt Brecht” que

O novo teatro surge e, com ele, os atores e todos os personagens que compunham o espetáculo, os quais também emergiam de uma classe diferente daquela que costumava ser protagonista, o proletariado. A verdade precisava mais do que nunca, com urgência, vir à tona e o público tinha que ser o mesmo que vivia a realidade a ser escancarada. (MIRANDA, 2001, p.28)

Ainda, segundo Rita Alves Miranda, a obra de Brecht fazia ressaltar a necessidade de descontinuar a história como vinha sendo contada; uma história que não retratava a realidade verdadeira das coisas e das pessoas. “Era preciso barrar a evolução sem consciência” (MIRANDA, 2001, p. 4).

Tendo por sua referência de pesquisa o teatro popular baseado na Comédia *Dell'arte* a teoria de Dario Fo é uma das bases para o estudo do teatro popular. De forma didática e divertida ao autor, Dario Fo aponta como construir um personagem, como conceber um cenário e um texto teatral; tendo como marca de seu estilo a mímica e o improviso, o autor acentua a importância de tais referências na técnica teatral.

No *Manual Mínimo do Ator* (2011) de Dario Fo

Manual mínimo do ator, de Dario Fó, Prêmio Nobel da Literatura de 1997, é um livro indispensável e uma referência necessária para todos os que se interessam por conhecer técnicas da arte teatral, mas especificamente do teatro popular, que conseguem sensibilizar o espectador e motivá-lo a ficar atento à sequência da narrativa Dramática.

É também uma obra que alia conhecimento vivido dessas técnicas ao contexto mais amplo da cultura, mostrando como os procedimentos da representação descortinam uma realidade mais densa do que aquela veiculada pelas simples informações. (Editora Senac, 2011, s/p.)

A proposta de ator-jogador de Viola Spolin vem sendo cada vez mais utilizada na linguagem contemporânea. Viola Spolin propõe que o improviso do jogo, como condutores da encenação, provocando uma mudança no pensar e no fazer teatral de nossa época, desenvolva a liberdade nos participantes e *cria técnicas e habilidades pessoais necessárias ao jogo*.

No texto a “*Improvisação para o teatro*” (2015) de Viola Spolin Koudela vai ressaltar que

Spolin sugere que o processo de atuação no teatro deve ser baseado na participação em jogos. Por meio do envolvimento criado pela relação de jogo, o participante desenvolve liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas e cria técnicas e habilidades pessoais necessárias ao jogo. [...] As regras do jogo incluem a estrutura (Onde, Quem, O quê) e o objeto (Foco) mais o acordo de grupo. (KOUDELA, 2006, p.43)

Nomes como os de Winnicott, Stanislávski, Bertolt Brecht, Dário Fo e Viola Spolin e suas reflexões sobre os processos e preparações para as cenas serão as bases teóricas para o início desta pesquisa ilustrada com este artigo; através

dos estudos das obras e teorias escritas por esses autores o Projeto pretende melhor compreender as diversas linhas de pensamentos do “fazer teatral” para então analisar quais destas linguagens e/ou técnicas se fazem presentes nas práticas teatrais dos grupos inscritos no *lócus* artístico-cultural do estado de Mato Grosso do Sul. Nomes como Augusto Boal, Jerzy Grotowski Eugenio Barba e outros também podem surgir, mesmo que esses não sejam os listados aqui como os principais referenciais teóricos escolhidas para dar início à parte prática da pesquisa em si; esses autores são referências importantes que, que uma forma ou de outra, podem ou não serem encontradas nas práticas teatrais dos grupos que também serão pesquisados.

Além de pesquisar as distintas linguagens teatrais e referências presentes nos grupos de teatro do estado de Mato Grosso do Sul, nosso trabalho também pretende concentrar forças na pesquisa para identificação das formas de organização desses grupos investigados. Como esses grupos, por exemplo, fazem para se manter, considerando que, nem sempre estão ancorados pelos recursos disponibilizados aos grupos teatrais da cena local. De certa forma, esta ideia está em levantar e também fazer divulgar, como os grupos fazem para se manter – de quais “peripécias” lançam mão – a fim oportunizar a experiência de uns grupos aos outros demais grupos que estão “fora” da cena teatral financeira. Portanto, a ideia é auxiliar outros com as ideias bem sucedidas de uns.

“Ainda que o trabalho coletivo seja característico do fazer teatral, as diversas possibilidades de organização deste trabalho conformam um leque amplo de formas e procedimentos que se define por regras internas.” (CARREIRA; OLIVEIRA, 2004 p. 96, *Apud* OLIVEIRA 2009) Sendo assim, buscar-se-á investigar estruturas e distintos modos de sobrevivência dos grupos teatrais sul-mato-grossenses para podermos realizar um mapeamento desses grupos à margem dos apoios institucionais e, mediante a esses levantamentos, podermos analisar as características de organizações dos grupos descritas da seguinte forma: divisão de funções; as relações estabelecidas pelo elenco; figurinistas; roteiros; seleção dos textos dramáticos etc. Segundo Martin Barbero (2007)

“Para que a pluralidade das culturas do mundo seja levada em conta politicamente, é indisponível que a diversidade de identidades possa ser contada, narrada. Contar significa tanto narrar histórias quanto ser levado em conta pelos outros. O que implica que, para sermos reconhecidos, precisamos contar nossos relatos, pois não existe identidade sem narrativa, já que esta não é apenas expressiva, mas também construtiva do que somos.” (apud SEMPERE et al., 2011, p. 54)

Por fim, o Projeto de Pesquisa a ser desenvolvido, descrito por este artigo aqui apresentado, busca, propondo esse levantamento e registro dos grupos teatrais e atores da cena de Mato Grosso do Sul, também colaborar diretamente para o fortalecimento da construção da narrativa local em relação ao teatro como linguagem artística do contexto nacional brasileiro. O que de certa forma corroborará para a construção de uma identidade do teatro local como produção artística e de conhecimento a partir das suas próprias experiências locais. Após a conclusão do Projeto que se pretende realizar, todo levantamento teórico e a realização da pesquisa de campo, entrevistando/conversando e convivendo, na medida do possível, com alguns grupos, o objetivo final é colocar todo material levantando em um catálogo virtual com as informações dos grupos que estão inscritos no estado de Mato Grosso do Sul podendo atender assim os pressupostos do que afirmou a passagem de Martin Barbero (2007)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDIDO, Felipe. “O Teatro como espelho da sociedade”. Com colaboração de Bruno Gavranic. Para Ler. Entrevistas. In: **SaraivaConteúdo**. 27. 03. 2014, s/p.. Disponível em: <http://www.saraivaconteudo.com.br/Entrevistas/Post/55961> - acessado em: 21 de abril de 2016.

CARNEIRO, M. L. “A atenção em *A preparação do ator* de Stanislávski” In: **Revista Sala Preta**. Sessão: SALA ABERTA, vol. 12, n. 2, dez 2012, p. 122-133. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57492/60507> - acessado em: 22 de abril de 2016.

CARREIRA, André & OLIVEIRA, Valéria Maria de. **Teatro de grupo: modelo de organização e geração de poéticas**. In: O Teatro Transcende. Ano 12, n. 11, Blumenau, p. 96, FURB, 2003.

GALLO, A. C.; SAKOMOTO, K.C. (2001) Um Estudo Preliminar sobre o teatro como espaço de desenvolvimento humano. **Boletim de iniciação científica em psicologia** – 2001, (2): 26 – 41. Disponível em:

http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Psicologia/boletins/2/2_um_estudo_preliminar_sobre_o_teatro_como_espaco_de_desenvo.pdf - acessado em: 21 de abril de 2016.

MERISIO, Paulo. “**Artistas/Educadores em ação: vivência do método de Stanislavski por alunos de licenciatura em teatro**”. In: **Urdimento** - Revista de Estudos Teatrais na América Latina. Número 5, 2003. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2003/> - acessado em: 22 de abril de 2016.

MIRANDA, RITA ALVES. (2011) “Estudos Sobre Bertolt Brecht”. **Existência e Arte – Revista Eletrônica do Grupo PET – Ciências Humanas, Estética da Universidade Federal de São João Del-Rei – ANO VII – Número VI – Janeiro a Dezembro de 2011**. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/existenciaearte/Edicoes/6_Edicao/Estudos_sobre_Bertolt_Brecht.pdf.

MOSER, Fabricio Goulart. “**A trajetória conceitual do teatro sul-matogrossense: considerações sobre suas**”. In: **VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas 2010**. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vicongresso/teatrobrasileiro/Fabricio%20Goulart%20Moser%20-%20A%20trajet%F3ria%20conceitual%20do%20Teatro%20Sul-matogrossense-1.pdf> – acessado em: 22 de abril de 2016.

DÁRIO, Fo. **Manual mínimo do ator**. 5ª Edição. Editora SENAC: São Paulo, 2011.

Cf. KOUDELA, INGRID DORMIEN. **Jogos teatrais**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2006, p. 43

SEMPERE, M. A.; CARVALHO, A. E.; RIBUGENT, C. G.; MACHADO, J.; JIMÉNEZ, L.; RIVAS, P.; SOSNOWSKI, S.; COLEHO, T. **Cultura e educação**. São Paulo: Iluminaras: Itaú Cultural, 2011. Pag. 54
ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. 3ª ed.. ver.. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 59)