



REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (MESTRADO) EM ARTES VISUAIS

PARALELO31

Editorial

“A gente não quer só comida
A gente quer comida, diversão e **arte**
A gente não quer só comida
A gente quer saída para qualquer parte”

Marcelo Fromer; Arnaldo Augusto Nora Antunes Filho; Sérgio
De Britto Álvares Affonso)

A música da banda Titãs, lançada em 1997, no álbum *É demais*, surge como uma grande crítica social da relação das pessoas com o consumismo, provocando-nos a pensar nas razões pelas quais o ser humano é reduzido às suas necessidades fisiológicas e a ser uma pessoa acrítica. A arte, na música, é o caminho para a liberdade de escolhas sobre a própria vida de cada pessoa. Nesse sentido, em sua 21ª edição, a Revista Paralelo 31 surge como um respiro.....

A edição é composta por cinco artigos, dois relatos de experiência e três ensaios visuais. Olhares para a arte sob diferentes perspectivas e a multiplicidade metodológica utilizada nos trabalhos publicados são os pontos que aproximam as contribuições publicadas.

Nessa edição, diálogos entre a educação e a arte são fomentados. Processos e intervenções artísticas provocam interrupções de sentidos e oportunizam a criação de novos. As metodologias utilizadas nas

pesquisas nos fazem mover e tensionar a forma de pesquisar em e a partir da arte. Consta, também, a arte como denúncia e anúncio de outras epistemologias, fazeres e saberes.

Gostaríamos de expressar nossa gratidão a todas as pessoas autoras por contribuírem com suas pesquisas. Esperamos, portanto, que os textos reunidos nesta edição suscitem potentes desdobramentos, reflexões e ações concretas para a área da Arte.

Comissão editorial

Paralelo 31 - Revista do Programa de Pós-graduação em Artes
Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Pelotas, dezembro de 2023.

Expediente

Edição 21, dezembro de 2023

Comissão editorial

Alice Jean Monsell, Universidade Federal de Pelotas/UFPEL

Cláudia Brandão, Universidade Federal de Pelotas/UFPEL

Marco Aurelio da Cruz Souza, Universidade Federal de Pelotas/UFPEL

Rosângela Fachel de Medeiros, Universidade Federal de Pelotas/UFPEL

Conselho editorial

Adriane Hernandez, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/FRGS, Porto Alegre, Brasil

Analice Dutra Pillar, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/FRGS, Porto Alegre, Brasil

Angela Raffin Pohlmann, Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, Pelotas, Brasil

Daniel Enrique Monje Abril, Universidad Manuela Beltrán/UMB, Bogotá, Colômbia

Fernanda Pereira da Cunha, Universidade Federal de Goiás/UFG, Goiânia, Brasil

Gonzalo Vicci Gianotti, Universidad de La República/UdelaR, Montevideo, Uruguai

Helena Galán Fajardo, Universidad Carlos III de Madrid/UC3M, Madrid, Espanha

Laura Inés Catelli, Universidad Nacional de Rosario/UNR, Rosario, Argentina

Leonardo Charréu, Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, Santa Maria, Brasil

Leonardo José Sebiane Serrano, Universidade Federal da Bahia/UFBA, Salvador, Brasil

Marcos Villela Pereira, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS, Brasil

Mirian Nogueira Tavares, Universidade de Algarve/UALG, Faro, Portugal

Nádia da Cruz Senna, Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, Pelotas, Brasil

Otto Rosales Cárdenas, Táchira-Universidad dos Andes/ULA, Mérida, Venezuela

Paulo Silveira, Universidade Federal de Rio Grande do Sul/FRGS, Porto Alegre, Brasil

Paz Lopez, Universidad Diego Portales/UDP, Santiago, Chile

Raimundo Martins, Universidade Federal de Goiás/UFG, Goiânia, Brasil

Ricardo Cristofaro, Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF, São Pedro, Brasil

Ursula Rosa da Silva, Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, Pelotas, Brasil

Revisão linguística: espanhol Rosângela Fachel de Medeiros

Revisão linguística: inglês Alice Jean Monsell

Editoria de arte

Dhara Fernanda Nunes Carrara

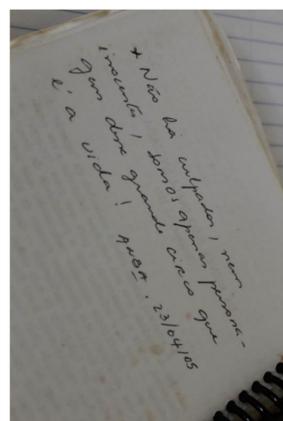
Eduardo Toledo Silva

Núcleo de Apoio aos Periódicos - NAP/UFPEL

Design gráfico

Projeto Gráfico: Lucas Pessoa Pereira

Projeto Web: Adriana Silva da Silva



Contracapa: Luana Echevengua Arrieche, Coisas bobas, 2023.

Sumário

Editorial	2
Expediente	4
ARTIGOS	
Archivo Sidario “Óscar Hermes Villordo” <i>Claritza Arlenet Peña Zerpa e José Alirio Peña Zerpa</i>	8
ETA en la pequeña pantalla: análisis de los telefilmes de temática etarra <i>María Marcos Ramos</i>	34
O chão da escola na formação do professor de Dança: reflexões sobre o estágio curricular supervisionado e o programa residência pedagógica <i>Marco Aurelio da Cruz Souza e Thiago Rezende de Ávila</i>	58
Feminismo Interseccional, Territorialidade e Arte Contemporânea: Maria Macêdo, Pamela Zorn e Sallisa Rosa <i>Alessandra Lucia Bochio, Karina Silveira Nery, Amanda Sokolovsky e Brenda Celiane Leie Correio</i>	84
Autorretratos: desfoque e limites na imagem representada <i>Carmen Sansone, Ariane Natássia Pacheco Tietböhl e Niura Aparecida Legramante Ribeiro</i>	102
ENSAIOS VISUAIS	
Coisas bobas <i>Luana Echevengua Arrieche</i> Texto de apresentação: <i>Rosângela Fachel de Medeiros</i>	122
BORIGRAFIA: Encruzilhada Artística Ebó Epistemológico <i>Jesse da Cruz</i>	134
Pequeno Levante de Encapuchades nº3 <i>Pâmela Fogaça Lopes</i>	164
RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Oito de Copas: O ateliê como espaço/estado de iniciação do artista-mago <i>Jéferson Diogo de Oliveira Santos e Alexandra Gonçalves Dias</i>	178
De Beethoven a Gonzaga: Uma proposta de iniciação musical através da flauta doce <i>Sebastião de Sales Silva e Marcelo Freitas Lima</i>	196

**Claritza Arlenet
Peña Zerpa**

Doutora em
Ciências da
Educação.
Professora
pesquisadora
do Centro de
Investigación,
Innovación
y Desarrollo
Académico
(CIIDEA), Venezuela.
Integrante de Red
INAV. claririn1@
gmail.com; [https://
orcid.org/0000-
0003-1381-7776](https://orcid.org/0000-0003-1381-7776).

**José Alirio Peña
Zerpa**

Profesorado
Universitario para
el Nivel Secundario
y Superior
(Universidad
Austral/ Buenos
Aires- Argentina,
2020-en curso).
Doctor en
Ciencias Sociales
(Universidad Central
de Venezuela-UCV/
Caracas-Venezuela).
Magíster
Scientiarum en
Comunicación
Social (Universidad
Central de
Venezuela-UCV).
Realizó estudios de
Cine en la

Archivo Sidario “Óscar Hermes Villordo”

Sidario Archive “Óscar Hermes Vilordo”



Resumen: El presente estudio se propuso identificar y dimensionar el archivo sidario Óscar Hermes Villordo como posibilidad cartopográfica sobre la experiencia del sida en la década de los noventa de finales del siglo XX. Se configuró el archivo a partir de la revisión del Fondo Óscar Hermes Villordo de la Biblioteca Nacional Mariano Moreno en Argentina, el Fondo Marcelo E. Ferreyra, el Archivo Pietro y el Archivo de Referencias Críticas/ Colección General de la Biblioteca Nacional Digital de Chile. A 2024 se han identificado 18 rubros (48 piezas) entre materiales textuales, visuales y audiovisuales que han sido digitalizados para dar corpus al archivo. Un archivo sidario pertenece a la experiencia de cómo se vivió la enfermedad. El Archivo Sidario Óscar Hermes Villordo nos abre la posibilidad de lecturas sobre cómo el escritor a través de su propia letra e imágenes audiovisuales vivió la experiencia de tener sida. La escritura, la sonoridad,

la imagen fotográfica, tipográfica y audiovisual permiten al lector establecer una coreografía que da vida al archivo, y es allí donde se dimensiona: desde la pertenencia, empatía, sensibilidades y su condición minoritaria (no hegemónica).

Palabras clave: archivo sidario, Óscar Hermes Villordo, vih/sida

Abstract: *The present study set out to identify and take stock of the Óscar Hermes Villordo sidario [AIDS'] archive as a cartographic possibility of the experience of AIDS in the late nineties of the twentieth century. The archive was set up based on a review by the Óscar Hermes Villordo Fund of the Mariano Moreno National Library in Argentina, the Marcelo E. Ferreyra Fund, the Pietro Archive and the Critical References Archive/General Collection of the National Digital Library of Chile. So far, 18 items (48 pieces) have been identified, including textual, visual and audiovisual materials that have been digitized to provide a corpus for the archive. An AIDS archive belongs to the experience of how one has lived through the disease. The Óscar Hermes Villordo Sidario Archive opens up the possibility of readings on how the writer, by means of his own handwriting and audiovisual images, lived through the experience of having AIDS. The writing, its sonority, the photographic, typographic and audiovisual images allow the reader to establish a choreography that gives life to the archive, and this is the means by which it is measured: through its belonging, empathy, sensibilities and (non-hegemonic) condition of minority.*

Keywords: sidario archive, Óscar Hermes Villordo, hiv/aids.

Escuela de Cine
y Televisión de
Caracas (ESCINETV-
Caracas/Venezuela).
Productor General
y Curador del
FESTIVERD.
Investigador de Red
Inav y Ricila. Ha sido
árbitro en revistas
internacionales.
Curador. Parte del
equipo de jurados
internacionales en
festivales de cine.
jaliriopz@gmail.
com; [https://orcid.
org/0000-0001-
6367-0691](https://orcid.org/0000-0001-6367-0691).

Hernán Aguilar fue un referente del movimiento LGBTIQ+ en Argentina. En 2007 realizó el documental *Sensaciones* donde abordó la historia de la epidemia del VIH/sida en Argentina desde sus inicios. Es un documental ficcional-testimonial. Quizá, un antecedente ignorado en las investigaciones de personas académicas y documentalistas en Argentina. Hernán falleció el 2 de abril de 2024.

Una breve historia

Cuando Alirio (uno de los autores de este texto) llegó a Argentina continuó el CINEVERSATIL, festival que había desarrollado en Venezuela durante siete años. En 2019 quiso dedicar la edición a las narrativas audiovisuales que vinculan el VIH/sida y la comunidad LGBTIQ+. La apuesta era por los discursos propios de las militancias. En ese momento encontró en google el título de una película: *Sida: el poeta y la peste*, documental dirigido por Hugo Ferrero, cuyo protagonista fue el escritor Óscar Hermes Villordo.

Comenzó la búsqueda para encontrar el mediometraje. Nunca imaginó que sería una labor de gran dificultad, como ya lo había descrito Santiago González (2014) en su portal Gaucho Malo. A 2023, todavía, no ha localizado una copia. Tiene la esperanza de que el activista, director y escritor Hernán Aguilar encuentre una. Aguilar junto a Rómulo Escola y Nestor Granda organizaron en 2009 el Festival Internacional y Muestra “Cine y Sida” en las instalaciones del complejo Tita Merello de la ciudad de Buenos Aires. *Sida: el poeta y la peste* fue parte de la programación de este evento. Se proyectó el sábado 28 de noviembre de 2009 a las 23 horas, según consta en la grilla de la programación.

Algunas bibliotecas públicas indican que tienen el documental en formato VHS. Cuando se hace la solicitud del casete de vídeo aclaran que es un material desincorporado. Curiosamente, en diferentes catálogos, el material aparece referenciado con el año [199-]. No hay precisión de la fecha. Debemos suponer que se hizo en 1993, momento cuando el escritor hizo público que “tenía sida” (sí, así mismo lo dijo).

La biblioteca de la Sociedad de Integración Gay Lésbica de Argentina (SIGLA), los Archivos Desviados, el Archivo del Museo del Cine Pablo C. Ducrós Hicken y el Archivo General de La Nación en

Argentina tampoco tienen una copia del documental. El Archivo Pietro, que se promociona como Museo LGBTIQ+ en Hurlingham y asegura tener más de 40.000 archivos físicos, asomó la posibilidad de tener una copia de la película digitalizada que vendería en dólares. Nunca lo confirmó.

La frustración evidente por no encontrar el documental devino, primeramente, en la comprensión sobre los archivos como un conjunto de soportes físicos/materiales que remiten a experiencias materiales/inmateriales (vidas, historias y memorias) que se construyen, reconstruyen y deconstruyen dependiendo de la coreografía sugerida por cada persona o grupo de personas que toman contacto con el archivo. Esto es: el archivo adquiere vida a partir de las miradas y usos que hacen de él.

A principios de 2022 la Biblioteca Nacional Mariano Moreno puso a disposición del público el Fondo Óscar Hermes Villordo. Si bien, no posee el documento audiovisual que en un primer momento motivó a los investigadores, descubrimos en ellos una parte del archivo que hemos querido denominar “Archivo Sidario Óscar Hermes Villordo”. El escritor no hacía diferencia entre el VIH y el sida. El archivo sidario expone su vulnerabilidad, dolor, coraje y la necesidad de hablar sobre como vivir la enfermedad en una sociedad estigmatizante.

Propósito del estudio

Identificar y dimensionar el Archivo Sidario Óscar Hermes Villordo como posibilidad cartopográfica sobre la experiencia del sida en la década de los noventa de finales del siglo XX.

¿Quién fue Óscar Hermes Villordo?

Escritor, periodista y crítico literario que nació en Machagai, provincia de Chaco, Argentina, el 9 de mayo de 1928. Se considera pionero de la

temática homosexual en la literatura argentina. Sus novelas *La brasa en la mano* (1983), *La otra mejilla* (1986), *El ahijado* (1990) y *Ser gay no es pecado* (1993) dan cuenta de ello. Desde 1983 con los nuevos aires de democracia, Villordo comienza a incorporar explícitamente personajes homosexuales en sus narrativas. Se convirtió en figura pública que hablaba abiertamente de su homosexualidad en los medios de comunicación, pero no se involucró en los grupos militantes LGBT. Rapisardi y Modarelli (apud PERALTA, 2018) señalan que durante los años setenta Villordo se mantuvo ajeno a cualquier forma de activismo, no le interesaba los periódicos del Frente de Liberación Homosexual (FLH) y recién después de la caída de la última dictadura asumió una actitud que podría considerarse militante.

El 9 de septiembre de 1993 el diario *La Nación* publicó la carta del escritor Óscar Hermes Villordo sobre su enfermedad. El original de la epístola enviada al diario es parte del Fondo Óscar Hermes Villordo de la Biblioteca Nacional Mariano Moreno. El texto titulado “A mí no me va a tocar” comienza diciendo:

A mí no me va a tocar. Pero me tocó. Tengo sida. Lo supe hace dos años. No lo dije hasta ahora para evitar sufrimientos, reservándomelos para mí. Esto que escribo es mi decisión presente de decirlo, pero con un único fin, el de ser útil. Si no lo consigo, desde ya pido perdón. (Carta original escrita a máquina por Óscar Hermes Villordo al diario *La Nación*, septiembre de 1993).

Óscar Hermes Villordo falleció el primero de enero de 1994 por complicaciones relacionadas con el sida. Antes de su muerte protagonizó el documental *Sida: el poeta y la peste*.

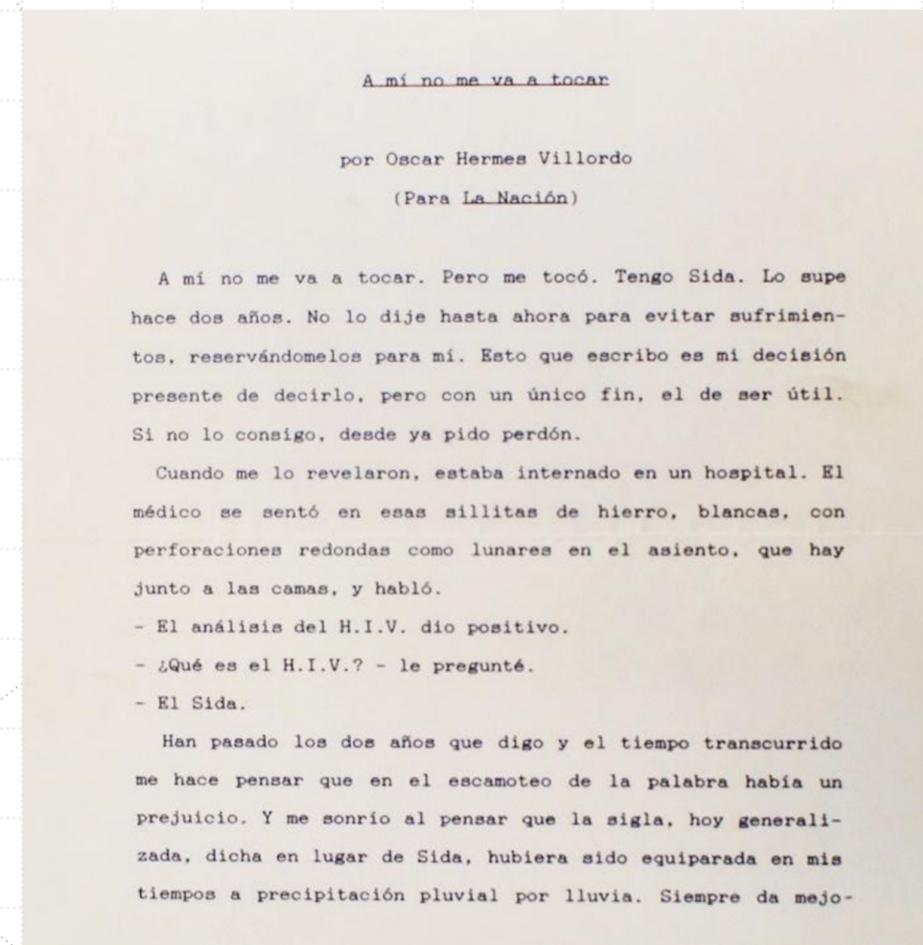


Figura 1. Primera página de la carta escrita por Óscar Hermes Villordo al diario *La Nación*. Fuente: Unidad de Conservación 2, Fondo Óscar Hermes Villordo.

res resultados llamar a las cosas por su nombre. Los eufemismos, que encubren superficialmente la tontería, que a la larga produce risa, esconden en lo profundo la cobardía.

Pero debo seguir contando.

El diagnóstico de mi enfermedad por aquel entonces era el de gastritis atrófica, que tiene algunos síntomas iguales o parecidos con el Sida. Yo lo ignoraba, pero como no soy inocente, pensaba en la posibilidad -remota para mí, claro- de que también podía tener Sida. Con la sentencia del médico, la posibilidad resultó la realidad. El golpe fue terrible. Lo compartí con mis mejores amigos, a los que llamé enseguida, junto al sacerdote. Con mi amiga más querida lloramos abrazados como dos niños. Hecho el duelo, les dije: "Yo voy a luchar". Y esto es lo último que contaré.

Como las otras preguntas, ahora viene a mi memoria ésta: ¿Qué tiempo de incubación tuvo el virus en mí? No lo supe, no pude saberlo. Ni la sospecha que dije me llevó al análisis que avisa, ya entonces a mano, porque a mí no me va a tocar. Este no es un consejo, que no sabría darlos, sino una advertencia por lo sufrido en carne propia. Saberlo antes, ayuda; conocerlo después, no. Uno debe asistirse por sí mismo

Figura 2. Segunda página de la carta escrita por Óscar Hermes Villordo al diario La Nación. Fuente: Unidad de Conservación 2, Fondo Óscar Hermes Villordo.

Los archivos sidarios

¿Qué son archivos sidarios? ¿Qué son archivos seropositivos?

Partimos de una interpretación a las ideas de Gasparri (2021) expuestas en el libro "Imágenes seropositivas. Prácticas artísticas y narrativas sobre el vih en los años 80 y 90" compilado por Francisco Lemus. En este sentido, los archivos sidarios pertenecen a la experiencia de lo que se califica como enfermedad, cómo se transita, qué significados toma; mientras los archivos seropositivos tienen mucho más que ver con una militancia seropositiva y queer que aboga por los derechos de las personas que conviven con el vih. Sutilezas diferenciadoras que podrían romperse cuando evitamos *las clasificaciones a priori*,

"sabemos que el archivo nunca está ahí" (GASPARRI, 2021, p.132). Es decir, el trabajo con el archivo involucra una coreografía entre la persona lectora, la vida, la literatura, el arte y el propio archivo. Quien dirige esa coreografía ontológicamente es persona y dependiendo de sus características la coreografía puede ser más o menos militante, artística y/o académica.

Sin embargo, reservar a los archivos sidarios los significados de la experiencia de la enfermedad ofrece la ventaja de no saber a priori cuáles son esos significados hasta tanto se inicie la coreografía. Si bien, las imágenes, textos escritos y sonidos archivados sobre la experiencia de la enfermedad pueden convertirse en más sidarios o más seropositivos (menos sidarios), todo dependerá de la coreografía. Sí, nuevamente, la coreografía.

Una cuestión clave para diferenciar entre los archivos seropositivos y los archivos sidarios es su cartopografía.

¿Cuál es la posibilidad cartopográfica de los archivos sidarios?

Javier Gasparri en su ensayo "Archivos Seropositivos" describe la manera como estos se constituyen en una cartopografía. Para que esta descripción pueda ser entendida por todas las personas lectoras consideramos necesario recordarles que lo cartográfico alude al registro de mapas (lo bidimensional) y lo topográfico a las descripciones tridimensionales de la superficie de la tierra.

Los archivos seropositivos, entonces, son una cartopografía de huellas territoriales que no establecen jerarquías entre textos visuales y sonoros, determinando formas de hacer cuerpos que van más allá de lo sexual y de las letras. O dicho de modo más fácil, son las configuraciones en espacio y tiempo (territorios y momentos puntuales o periodos de tiempo) que toman como base los materiales textuales (visuales, audiovisuales y sonoros), configurando y excediendo los

mundos de vida producidos en las relaciones humanas. Esto va mucho más allá de lo que pueda ponerse en letras (escribirse) sobre dichas relaciones.

Los archivos seropositivos producen “una puesta en relación y en contacto que, mediante redes concretas o (des)conexiones transnacionales, exhibe alianzas afectivas e intervencionales por parte de artistas y escritores, mayormente ligadas a formas de activismo...” (GASPARRI, 2021, p. 157)

La cartotipografía de los archivos seropositivos no se desvinculan de los propósitos militantes/activistas en sintonía con lo que conocemos como derechos humanos (DDHH). Mientras que la posibilidad cartotipográfica de los *archivos sidarios se refiere a cómo se representa/experimenta y recupera la experiencia de vivir el sida a partir de la escritura, la sonoridad, la imagen fotográfica, tipográfica y audiovisual*. Estamos hablando del corpus o canon que en cada archivo “...contiene siempre sus propios protocolos y convenciones de lectura que ingresan cuando se funda o inventa, pero que también detentan las posibilidades de vulnerarlo e intervenirlo” (GUERRERO, 2022).

Las personas historiadoras respetan los protocolos y, especialmente, el tiempo y el espacio. Las personas artistas y muchxs de quienes investigamos en el área de las ciencias de las artes, las ciencias sociales y humanas, intervenimos con nuestras vidas, usos e interpretaciones la vida de los archivos. Eso que ya, en líneas anteriores, habíamos denominado coreografía. Una coreografía con los archivos sidarios más que un juego deliberado es un riguroso baile de ontologías, re-conocimientos y constituciones del ser. En ese baile participamos: investigadores, piezas del archivo, el sida y personas/personajes (Óscar Hermes Villordo, por ejemplo).

El Archivo Sidario Óscar Hermes Villordo

La identificación del archivo sidario Óscar Hermes Villordo partió de la materialidad de las piezas generadas por el escritor y aquellas otras piezas producidas para el escritor en el contexto de su vivencia de la enfermedad entre 1991 y 1993. Nuestras sensibilidades y empatía no fueron medidas. Requerimos paciencia en la revisión de cuatro cajas o unidades de conservación (U.C.) del Fondo Óscar Hermes Villordo y archivos privados. Se identificó el siguiente material en el Fondo Óscar Hermes Villordo:

- Carta al diario La Nación, A mí no me va a tocar por Óscar Hermes Villordo, 09/09/1993, 6 páginas, U.C.2.
- Carta de Ana Mujica a Óscar Hermes Villordo motivada a malestares de salud del escritor, 29/09/1991, 1 página, U.C.1.
- Respuesta de Carlos Bisogni a Óscar Hermes Villordo luego de leer la carta a La Nación *A mí no me va a tocar*, San Nicolás- 10/12/1993, 2 páginas, U.C.1.
- Carta de Rolando Costa Picazo a Óscar Hermes Villordo luego de leer la carta a La Nación *A mí no me va a tocar*, Buenos Aires- 09/09/1993, 9 páginas, U.C.1.
- Carta de una amistad de Brasil a Óscar Hermes Villordo luego de leer la carta a La Nación *A mí no me va a tocar*, Río de Janeiro- 10/09/1993, 2 páginas, U.C.1.
- Carta solidaria de Ernesto Sábato a Óscar Hermes Villordo, Santos Lugares- noviembre 1993, 2 páginas, U.C.1.
- Notas sobre el documental “El poeta y la peste” realizadas por Óscar Hermes Villordo, s/f, 3 páginas, U.C.2.
- Artículo: Óscar Hermes Villordo. “El amor homosexual no interfiere en la especie” (Lo que dijo sobre el sida en 1991), enero 1991, El Porteño, páginas 50 y 51, por Claudio Zeiger. Fotos: Alejandra López, U.C.3.
- Dietas y receta médica con membretes del Centro de Estudios Infectológicos dirigido por el Dr. Daniel Stamboulian. Una de las dietas

No se descarta la posibilidad de fechas anteriores y posteriores a este periodo. De hecho, en 1994 se produjeron noticias, escritos y reflexiones a partir de la muerte de Óscar Hermes Villordo. Estos materiales están en proceso de localización para su incorporación.

- tiene fecha 20/04/92. Entre las dietas y las recetas suman 6 páginas, U.C.1.
- Dos notas de encargos de compras de noviembre 1992 y una nota de encargo de compras de mayo 1993, U.C.4. (Estas notas de encargo se corresponden con las dietas sanas recomendadas por el Centro de Estudios Infectológicos).
 - Postal de Natalio Kisnerman en tono consolador, 19/10/93, U.C.1.
 - Nota-evidencia que una señora le regaló un cuadro como gesto consolador, U.C.1.
 - Dos fotos de Óscar Hermes Villordo en 1991 donadas por Gustavo Fontán, U.C.4.
 - “Lo que quedó del sexo argentino”. Nota a propósito de la publicación de la novela “La brasa en la mano” donde aparece una foto del escritor con signos de deterioro en su rostro. Primera Plana, año 1, n° 3, Buenos Aires, 27/07/1990, U.C.2.
 - Invitaciones por correo a Óscar Hermes Villordo posteriores a las fechas de su muerte. Estas invitaciones provenían de: Bridas (1994), Periódico de Poesía- Embajada de los Estados Unidos Mexicanos (11/08/94), Asociación Argentina de Cultura Inglesa (agosto 1994), Goethe Institut (junio, julio y agosto de 1994) y Lufthansa (julio 1994), U.C.3.

Se identificó el siguiente material en otros archivos:

- Artículo de prensa: “Autor argentino murió víctima del sida”, diario La época, p. B15, Santiago de Chile (04/01/94). Archivo de Referencias Críticas/ Colección General. Biblioteca Nacional Digital de Chile (Figura 3, página siguiente).
- Fragmento del programa televisivo “Memoria”, conducido por Chiche Gelblung (16/07/996) donde muestran una pequeña parte del documental Sida: el poeta y la peste. Fondo Marcelo E. Ferreyra. Programa de Memorias Políticas Feministas y Sexo Genéricas (Sexo y Revolución)/ Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas (CeDInCI).
- Fragmento del documental “El poeta y la peste”. Archivo de la Biblioteca/ Museo “Oscar Hermes Villordo” (Archivo Pietro).

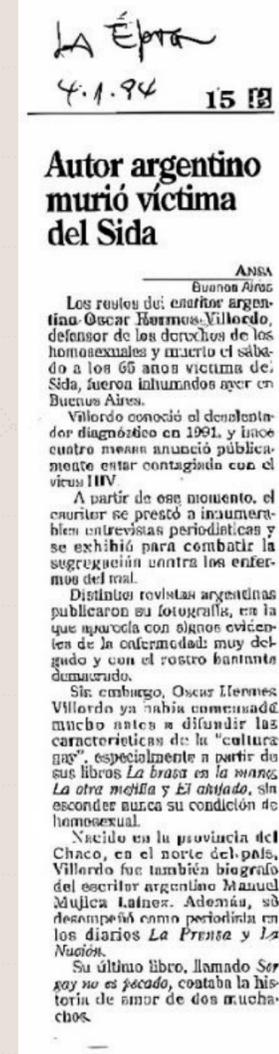


Figura 3. Artículo en diario “La Época”, Santiago de Chile, (04/01/94) Fuente: Archivo de Referencias Críticas/ Biblioteca Nacional Digital de Chile.

Centro de Estudios
 Infectológicos
 Director:
 Dr. DANIEL STAMBOULIAN

20/4/92. - PROTEINAS

1 vez por día -
 - carne
 - pollo / piel
 - pescados

Carne vaca 2 veces
 + semillas

< 1 vez picados
 1 vez por día

2 veces + semillas
Carne Blanca

Postos: • navos de
 ricollis.
 No puede papa

Av Las Heras 3169 - P. B. (1425) Buenos Aires - Tel. 802-7772/801-4709/4571

o síndico -

Cloro de huevo →
 1 o 2 + día (en
 huevo

o solo

Penicilina casero

o / casero

Nueces picadas • probar
 Telenor

NETANUAL (R) fibra

Bay Biscuit → Vanillos.

Figuras 4 y 5. Anverso y reverso de la dieta sugerida por el infectólogo Daniel Stamboulia (20/04/1992). Fuente: Unidad de Conservación 1, Fondo Óscar Hermes Villordo.

DOCUMENTAL
FILMADO EN BETACAM SP (NTSC)
Y EDITADO
48' MINUTOS
DIÁLOGOS Y COMENTARIOS ESPAÑOL
SUBSTITUIDO → INGLÉS
Y DUB

EL POETA Y LA PESTE
LA HISTORIA DEL POETA Y
NOVELISTA O.H.V. actualmente
enfermo de SIDA. La historia
se enmarca "en tiempos de
la peste". Paralelamente a la
vivencia personal de O.H.V.
se contarán historias del
SIDA: los hospitales, la vida
de los portadores sanos, la
discriminación.
O.H.V. es el primer personaje
público argentino que admite

estar enfermo de SIDA.
Su decisión fue pelear con
la peste "dentro de sí" y
"con los otros".
El doc. refleja esa
agonía.
Realizador Hugo Ferrero
Productor Ejecutivo José Luis
Agromayor
Director de Fotografía
Lorge Casal
Editor Oscar Oliveri
Cámara Pablo Casal.

Figuras 6 y 7. Anotaciones breves sobre el documental Sida: el poeta y la peste realizadas por el escritor Óscar Hermes Villordo (s/f). Fuente: Unidad de Conservación 2, Fondo Óscar Hermes Villordo.

OHV. PF. CO. 130
Rolando Costa Picazo
Mendoza 1690
(1428) Buenos Aires
Tel. 784-5116

1/2

Viamonte 1653, 2° Piso
(1055) Buenos Aires
Tel. 814-3561 814-3562
811-1494
Fax: 814-1377

Mi querido Negro:

Quiero comunicarme contigo con motivo de tu valiente y conmovedora carta en La Nación de hoy, 9 de Septiembre de 1993. Hacelo para estar juntos espiritualmente, y agradecer tu mensaje de humanidad compartida, unido en el dar y el recibir. Todos estamos hechos de sangre y ceniza, y al final la sangre cede ante la irreversibilidad de la ceniza. Se nos han ido muchos amigos comunes. Pienso en Manucho, Giori, Gricano, Quique Pozzoni. También en Lisa, Betty Guido, Martha

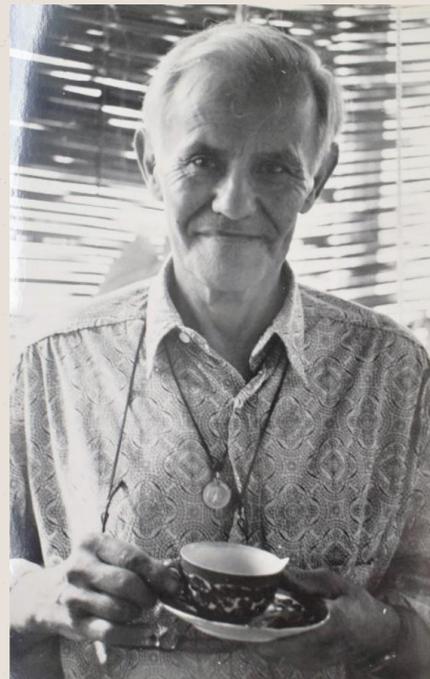
OHV. PF. CO. 130

1/2

Lynch. Muchas veces tú, y yo, y ellos nos alegramos juntos con la buena mesa y la mejor copa. Y los amigos y la felicidad permanecen con nosotros. Quiero estar contigo, y decirte que siempre te quise y admiré tu obra, y escribí alguna modesta pieza sobre ella. Y todo esto, y los días felices en los albores de Iowa, es algo muy tuyo que tengo dentro de mí, y conservaré hasta que me toque a mí. Todo mi cariño mientras tanto.

Rolando

Figuras 8 y 9. Respuesta de Rolando Costa Picazo a la carta publicada por Óscar Hermes Villordo en diario La Nación. (09/09/93). Fuente: Unidad de Conservación 1, Fondo Óscar Hermes Villordo.



Figuras 10 y 11. Retratos del escritor Óscar Hermes Villordo en 1991. Fotografías donadas por Gustavo Fontán. Fuente: Unidad de Conservación 4, Fondo Óscar Hermes Villordo.



Figura 12. Sobre que contiene invitación al escritor Óscar Hermes Villordo a un evento organizado por la Embajada de los Estados Unidos Mexicanos en agosto de 1994. Ocho meses después de su muerte seguía recibiendo correspondencia. Fuente: Unidad de Conservación 3, Fondo Óscar Hermes Villordo.

Las dimensiones del Archivo Sidario Óscar Hermes Villordo

El Archivo Sidario Óscar Hermes Villordo no es sinónimo irrestricto de materialidad ni memoria colectiva. Tiene mucho más que ver con la pertenencia, empatía, sensibilidades y la condición minoritaria (no hegemónica) de difícil y complejo acceso al mundo de las letras y las artes, las ciencias sociales y humanas; sus lectores. Es decir, los límites del archivo se encuentran allí donde están las posibilidades de lecturas sobre/con él: una exposición, un texto académico o no académico, una ponencia y los relatos orales entre las personas interesadas.

Sobre las lecturas del archivo Guerrero (2022, n.p.) apunta:

Me interesan las escenas de lectura de archivo. En cierto sentido, el problema de quién lee el archivo, quiénes serán capaces de narrarlo a futuro, quiénes lo proveerán de un sentido y un tiempo resultan fundamentales y no distantes del cuerpo. El archivo, abierto a la interpretación y por ello a un porvenir instalado desde siempre en él, depende de la sintaxis crítica que le confiera significación. Por ello, la puesta en escena de la lectura del archivo —de mi parte, las manos con las que escribo aunque ahora no las vean, pero también de quienes conciben su propio archivo o se atreven a leer el de otros— resulta imprescindible para discutir y proponer su legibilidad. Las disputas del sentido se hacen explícitas cuando se produce esta escena de lectura.

El Archivo Sidario Óscar Hermes Villordo procede, en parte, del Fondo Óscar Hermes Villordo de la Biblioteca Nacional Mariano Moreno, así como de otros materiales identificados en otros archivos privados. Ha sido nuestra selección intencional, conscientes de que la digitalización representa el segundo tratamiento para reunificar en un mismo lugar los materiales. La configuración del archivo podría acarrear disputas sobre su sentido. Pero, las disputas del sentido a partir de las lecturas mantienen vivo el propio archivo. Si un archivo,

aparentemente, lo entrega y devela todo de forma transparente, significa que se está imponiendo una narrativa hegemónica. Es en las márgenes donde emerge la mayor cantidad de disputas del sentido de los archivos, más aún si estos contienen publicaciones oficiales.

Otra de las cosas que debemos tener presente es la posibilidad que tiene el Archivo Sidario Óscar Hermes Villordo de seguir incorporando materiales. Es un archivo inconcluso, en construcción, que tiene en cuenta dos ejes: el “decir sida en primera persona” y los años noventa en Argentina.

A partir del ensayo de Cámara (2021) sobre el Proyecto de Fabulous Nobodies se destaca el “Yo tengo sida” como una alternativa en el régimen inmunitario de los noventa que remarcaban: *ellos/ellas tienen sida- él/ella tiene sida*. El sida no logró romantizarse en el relato cotidiano como otras enfermedades. En la década del noventa, del siglo pasado, quien lo contraía ingresaba al mundo del estigma y la precariedad.

El neoliberalismo, el menemismo, los atentados a la embajada de Israel y a la Asociación Mutual Israelita Argentina marcaron el inicio de los noventa. Arte y sida, era una conjunción paradójica. Artistas ganaban visibilidad por su arte, pero también por el sida. En 1994 fallecieron Liliana Maresca y Omar Schirilo, dos años más tarde murió Feliciano Centurión. Es en los noventa cuando Argentina experimenta el crecimiento de infecciones por vih. Y no es hasta 1996 cuando se implementó la terapia combinada y acceso gratuito.

Palabras finales

Un archivo sidario pertenece a la experiencia de cómo se vivió lo que se cataloga como enfermedad. El Archivo Sidario Óscar Hermes Villordo nos abre la posibilidad de lecturas sobre cómo el escritor a través de su propia letra e imágenes audiovisuales comparte la

evolución de su pensamiento desde el “A mí no me va a tocar. Pero me tocó. Tengo Sida” (Villordo, 1993) hasta las metáforas “creí que era de espuma y soy de sangre y ceniza... soy un cuerpo por el que circula el líquido con el ancestral sabor del mar...” (Villordo, 1993).

Las metáforas han estado siempre presentes en el sida. Sontag (2003) nos recuerda que el síndrome de inmunodeficiencia adquirida en sí ya es una metáfora que implica muchas cosas. Al inicio de la pandemia las metáforas más comunes eran peste, peste rosa, invasión, dolor, la propagación de sidosos, sufrimiento, vergüenza, cáncer gay y grupo de riesgo. Luego, en la década de 1990 las metáforas relacionadas con la imagería militar (lucha, batalla) trataban de reivindicar, aunque terminaban estigmatizando: dio la batalla, pero murió. No escapó de la muerte.

Tiempo después, surgieron otras metáforas que pretendían no sentenciar, pero lo terminaban haciendo: personas portadoras, infectados, casos de vih, virus del sida. Todos eran señalamientos, grandilocuencias de un virus. En la actualidad las principales metáforas son convivencia y respuesta. Las personas conviven con el vih, se busca una respuesta al vih. Afortunadamente, pocas personas avanzan a cuadro sida. Pero cabe la aclaratoria que las personas que presentan un cuadro sida “no mueren de sida” sino por complicaciones asociadas al sida.

Asomamos las metáforas porque es importante que en la experiencia con un *Archivo Sidario*, en la coreografía que participamos, tengamos en cuenta que los materiales de archivos (imágenes, sonidos y letras) remiten a contextos hegemónicos y contextos en las márgenes que no pueden ser despreciados. Pero, habitar los bordes, las márgenes, no es una metáfora, comprende una carga simbólica y material que determina el lugar de exclusión que se ocupa en la realidad social, en las comunidades donde se hace vida.

La producción de sentidos y significados puede considerarse incompleta si dejamos de lado los contextos. Esta es una tarea fundamental de investigadorxs y educadorxs. Recordemos que, muchas veces, se convierten a los archivos en una fuente caudalosa de citas (de la “cita por la cita”) que cae en el sinsentido. Para que se entienda la importancia de los materiales de archivos situados en su contexto, recuperamos las palabras del movimiento ACT UP (*apud* Galaxina, 2022, p. 67) durante la protesta realizada (en 1988) en una sala del MoMA que exhibía retratos de personas con sida. Este texto aparece citado en el poderoso y minucioso libro titulado *Nadie mira hacia aquí. Un ensayo sobre arte y VIH/sida*:

Creemos que la representación de gente con sida afecta no solo a cómo la perciben los espectadores fuera del museo, sino, en última instancia, a puntos cruciales de la financiación, legislación y educación referentes al sida. Al retratar a las personas que viven con sida como personas por las que hay que sentir pena o temor, como personas solas y solitarias, creemos que esta exposición perpetúa la concepción errónea general del sida sin dirigirse a las realidades de aquellos de nosotros que vivimos cada día con esta crisis como personas que viven con sida y como personas que aman a personas que viven con sida.

La invitación, pues, es a sumergirse en el Archivo Sidario Óscar Hermes Villordo teniendo presente las dimensiones (o más bien precisiones) indicadas en este artículo. Cada persona elegirá su propia coreografía. ¡Bienvenidas las incorporaciones de nuevos materiales! ¡Bienvenidos los nuevos significados! ¡Bienvenida la disputa de los sentidos!

vih escrito en minúsculas y no en mayúsculas para evitar la asociación fatalista que se hacía en el pasado con el acrónimo VIH/SIDA. De igual manera entendemos que el uso del acrónimo VIH/SIDA es una práctica muy vigente y la intención de sus usuarios no se corresponde con la connotación

negativa de las décadas del 80 y 90 del siglo pasado y la década del 2000 del presente siglo.

Este libro es un ensayo escrito por Andrea Galaxina en 2022, publicado en físico por CONTINTA ME TIENES. El libro posee una versión digital descargable de modo gratuito en <https://archive.org/details/nadie-miraba-hacia-aqui> Este ensayo es un acercamiento al corpus artístico, a artistas que lo crearon y a un contexto histórico que interpeló el movimiento LGTBQ+ y el arte contemporáneo.

REFERENCIAS

ARCHIVO PIETRO.

Disponible en: <https://pietrosalemme.wixsite.com/archivolgubi>. Acceso el: 10 de diciembre de 2023.

CÁMARA, M. Decir sida en primera persona. Sobre un proyecto de Fabulous Nobodies. En: LEMUS, F. (compilador). **Imágenes seropositivas**. Prácticas artísticas y narrativas sobre el vih en los años 80 y 90. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, 2021. p. 67-80.

FERRERO, H. (director). **Sida: el poeta y la peste**. (199-). Buenos Aires. Producción: José Luis Agromayor.

FONDO MARCELO E. FERREYRA. Programa de Memorias Políticas Feministas y Sexo Genéricas (Sexo y Revolución)/ Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas (CeDInCI).

Disponible online: <https://sexoyrevolucion.cedinci.org/> . Acceso el: 18 de enero de 2023.

GALAXINA, A. **Nadie miraba hacia aquí**. Un ensayo sobre arte y VIH/sida. Madrid: El primer grito, 2022.

Disponible online: <https://archive.org/details/nadie-miraba-hacia-aqui> . Acceso el: 01/02/2023.

GASPARRI, J. Archivos seropositivos. En: LEMUS, F. (compilador). **Imágenes seropositivas**. Prácticas artísticas y narrativas sobre el vih en los años 80 y 90. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata., 2021, p. 131-162.

GONZÁLEZ, S. **El poeta y la peste**. 21 oct. 2014. Disponible en: <https://gauchomalo.com.ar/poeta-pestes/> . Acceso el: 12 de diciembre de 2023.

GUERRERO, J. Morir de Archivo. **Revista Transas. Letras y Artes de América Latina**. Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín, 29 de diciembre de 2022.

Disponible online: <https://revistatransas.unsam.edu.ar/morir-de-archivo/> . Acceso el: 20 de enero de 2023.

PERALTA, J. Las novelas homosexuales de Óscar Hermes Villordo. En: INGENSCHAY, D. (editor). **Eventos del deseo: sexualidades minoritarias en las culturas/literaturas de España y Latinoamérica a fines del siglo XX**. Madrid: Iberoamericana Editorial Vervuert, 2018. p. 187-203.

Disponible online: https://publications.iai.spk-berlin.de/servlets/MCRFileNodeServlet/riai_derivate_00000065/BIA_169_187-203.pdf . Acceso el: 28 de diciembre de 2022.

SONTAG, S. **La enfermedad y sus metáforas**. El sida y sus metáforas. Buenos Aires: Taurus Pensamiento, 2003.

María Marcos
Ramos

Graduada em
Comunicação
Audiovisual pela
Universidade
do País Basco
e doutora em
Comunicação
Audiovisual pela
Universidade de
Salamanca (Prêmio
Extraordinário).
Professora de
Comunicação e
Criação Audiovisual
na Universidade
de Salamanca
e pesquisadora
no Observatório
de Conteúdo
Audiovisual da
mesma instituição.
mariamarcos@usal.
es; [https://orcid.
org/0000-0003-
3764-7177](https://orcid.org/0000-0003-3764-7177).

ETA en la pequeña pantalla: análisis de los telefilmes de temática etarra

ETA na telinha: análise de telefilmes com a temática ETA

Resumen: En el presente artículo se analiza la representación de la banda terrorista etarra en los telefilmes emitidos en la televisión nacional. Se analizan estas obras audiovisuales de manera pormenorizada y su estreno en la televisión, que se ha producido de forma más tardía que en el cine. Se analiza, además de la temática y el enfoque de estos telefilmes, si la cadena de producción y emisión influyen en el relato terrorista.

Palabras clave: ETA, televisión, series, telefilmes, España.

Resumo: Este artigo analisa a representação do grupo terrorista ETA em telefilmes espanhóis, analisamos de maneira detalhada as produções e, também, o contexto de suas estreias na televisão, que acontecem mais tardiamente do que no cinema. Além do tema e da abordagem desses telefilmes, analisamos se a cadeia de produção e transmissão influencia a narrativa terrorista.

Palavras-chave: ETA, televisão, séries, telefilmes, Espanha.

Introducción

“No sé por qué me vienes con una película de ETA, eso es veneno para la taquilla” (Khan, 2000, p. 95). Estas fueron las palabras que un productor de reconocido prestigio le espetó a Enrique Urbizu cuando quiso llevar al cine la novela de Bernardo Atxaga *Esos cielos*. También Urbizu recibió una negativa de una “estrella nacional” para encarnar a un etarra (Rodríguez, 2002, p. 87). No es el único que se ha sufrido reticencias con este tema, pues directores como Ernesto Tellería o Alejandro Amenábar han indicado que no creen que estén “suficientemente preparados” mientras que otros, como Montxo Armendáriz han indicado que sería una “historia muy complicada”, que “habría que coger con papel de fumar” (De Pablo, 1998, p. 199). En el libro *Mundos en conflicto: Aproximaciones al cine vasco de los noventa*, Pilar Rodríguez (2002, p. 135) enumera una serie de obstáculos que se han encontrado las películas sobre ETA para concluir que el cine español ha preferido relegar este tema, sea para no ofender o por la previsible baja rentabilidad de las producciones. Otro de los factores que pueden influir en los directores, guionistas y demás agentes del mundo cinematográfico a la hora de realizar una película de temática terrorista es la recepción crítica por parte de la prensa, ya que “prácticamente todas las películas que han tomado a ETA, de manera directa o tangencial como eje de su propuesta, se han enfrentado a serios problemas con la prensa (de orientación *abertzale*, españolista, da igual), con las corrientes del nacionalismo vasco que simpatizan con la lucha de ETA, con el Ministerio de Interior, etc.” (Roldán, 2001, p. 186). Parece que en el cine sobre ETA pesan más las cuestiones argumentales, incluso el prisma desde el que se enfoca la historia con mayor o menor dosis de denuncia, que las estéticas, cuestión poco abordada tanto por la crítica cinematográfica como por los estudios académicos. Evidentemente, a pesar de estas dificultades, ha habido películas que han basado su argumento en el terrorismo de ETA.

ETA: Pátria Vasca y
Liberdad en vasco:
Euskadi Ta Askata-
suna.

Hay numerosos libros, monografías, artículos y tesis que, en mayor o menor medida, han analizado la representación del terrorismo de ETA en el cine (De Pablo, 1998; 2008; 2017; Roldán Larreta, 1999, 2001; Rodríguez, 2002; Carmona; 2004; Barrenetxea, 2008, 2009; Labiano, 2019, etc.). Sin embargo, no hay apenas estudios que se centren en la representación fílmica de ETA en televisión, quizá porque hasta ahora apenas se le ha dedicado tiempo en las parrillas, fuera de la información pura y dura que, por desgracia, ha sido mucha, algo que resulta paradójico cuando es bien sabido que “las tramas basadas en la lucha contra el terrorismo gozan de la estima popular” (Harguindey, 2020). El éxito de la novela *Patria* (HBO, 2020), de Fernando Aramburu, ha propiciado una breve eclosión del tema en televisión. A la adaptación realizada por HBO se ha unido *La línea invisible* (Movistar, 2020), una producción de Mariano Barroso para Movistar+. Estas dos series ayudarán a consagrar la representación audiovisual del terrorismo de ETA en la pequeña pantalla pero su presencia, aunque minoritaria, ha estado presente bajo la fórmula de telefilme o miniserie. Así, acontecimientos como el inicio de la banda etarra, el asesinato de Carrero Blanco, el intento de asesinato del Rey Juan Carlos, la guerra sucia contra ETA o la muerte de Miguel Ángel Blanco, entre otros, han sido llevados a la televisión. La realidad ha servido para inspirar a los guionistas que, en algunos casos, se han ceñido lo más posible a esta, como en *El asesinato de Carrero Blanco* (RTVE, EITB, 2011) o *Una bala para el Rey* (Antena 3, 2009), y en otros casos han creado historias nuevas partiendo de la realidad, como *Patria*.

Todos los productos audiovisuales analizados pertenecen al género de la ficción, es decir, son recreaciones de historias, reales o no, “de forma que el público llegue a creerla o sentirla como una verdad momentánea” (Palacios Arranz, 2007, p. 81). Por tanto, no se

han tenido en cuenta ni los documentales, por ser productos fílmicos que restituyen la realidad sin que el realizador modifique la realidad existente (Sánchez Noriega, 2002, p. 115), ni los denominados post-documentales, pues están a medio camino entre el cine argumentativo y el documental*. Tampoco se han incluido en el análisis las películas, a pesar de ser ficcionales, ya que están concebidas para estar estrenadas en cines y solo se han tenido en cuenta aquellas realizadas para ser estrenadas en televisión. Por tanto, han sido objeto de estudios los telefilmes, esto es, las películas confeccionadas para televisión a pesar de tener ciertas características formales de tipo fílmico, como ser un relato autoconclusivo con una duración de metraje similar al de una película destinada a ser exhibida para el cine. Las diferencias entre una película realizada para el cine o para la televisión están, principalmente, en los procesos de producción y en las características narrativas (Baget Herms, 1999). Así, se pueden observar discrepancias, por ejemplo, en el presupuesto, que suele ser superior en el cine, y en el modo de grabación, ya que disminuyen las semanas de rodaje, y por extensión, las localizaciones y los personajes, así como las tramas, etc. (Lacalle, 2001; Carrasco Campos, 2010). Todo esto merma su calidad artística y estética al ser considerada, al menos hasta hace relativamente poco tiempo, la televisión un medio menor con respecto al cine.

Cine sobre ETA

Comando Txikia, también conocida como *Muerte de un presidente* (José Luis Madrid, 1977), es la primera de las películas que aborda en su contenido el tema del terrorismo etarra. Narra la planificación y realización por el denominado *Comando Txikia* del atentado que ocasionó la muerte del que fuera presidente del Gobierno Luis Carrero Blanco. Este mismo acontecimiento sirvió como hilo argumental a otro

A pesar de que inicialmente Sánchez Noriega indica que el realizador no interfiere en la representación de la realidad, a continuación añade que hay “una mirada o perspectiva” (Sánchez Noriega, 2002, p. 115). La definición del teórico Bill Nichols sobre este género sí incorpora la subjetividad del director al indicar que “las películas documentales hablan sobre situaciones y eventos que involucran a personas reales (actores sociales) que se presentan ante nosotros en historias que transmiten una propuesta plausible o una perspectiva acerca de las vidas, situaciones y eventos retratados. El punto de vista único del cineasta da forma a esta historia de modo que se transmite una visión directa del mundo histórico en lugar de tratarse de una alegoría

ficticia" (Nichols, 2013, p. 14).

* "Todo film narrativo documenta una ficción, pero todo film documental ficcionaliza una realidad preexistente" (Zunzunegui, 1985, p. 60).

** Si se desea profundizar en los documentales que se han realizado sobre ETA se pueden consultar las siguientes referencias: Minguez (2008), Marcos Ramos (2011), Burguera (2016), De Pablo, Mota y López de Maturana (2019), etc.

título de origen hispano-italiano, *Operación Ogro* (Gillo Pontecorvo, 1979), que ha pasado a la historia por su minuciosa reconstrucción del proceso de preparación, desarrollo y ejecución del atentado. Estas dos películas supusieron los antecedentes del "cine etarra" que tendrá una mayor repercusión, tanto cuantitativamente como cualitativamente, en los años siguientes. En los años ochenta y noventa se realizaron veintidós películas de ficción (entre largometrajes y medimetro, excluyendo a los documentales**) que, de manera más directa o tangencial, se centraron en el terrorismo. De Pablo (1998, p. 177) indica que los largometrajes que, en el final de franquismo e inicios de la Transición han tratado sobre el terrorismo lo han hecho desde "cierta mitificación", pero que con el paso de los años "ha habido una mayor diversidad en la visión que el cine ha dado del problema vasco, pero la mayor parte de películas se han caracterizado por cierta ambigüedad ante ETA, lo que ha podido tener cierta repercusión a nivel social y político", lo que, sin duda, puede aplicarse al cine de Uribe. Precisamente Imanol Uribe será un nombre clave en el cine terrorista. A este tema, con mayor o menor protagonismo, ha dedicado seis de sus trabajos: *El proceso de Burgos* (Imanol Uribe, 1979), *La fuga de Segovia* (Imanol Uribe, 1981), *La muerte de Mikel* (Imanol Uribe, 1983), *Días contados* (Imanol Uribe, 1994), *Plenilunio* (Imanol Uribe, 2000) y *Lejos del mar* (Imanol Uribe, 2015), en los que, grosso modo, se puede observar cómo el papel que tiene la banda terrorista (y, por extensión, los terroristas y su ideología) va desde la exaltación, más o menos velada, de sus primeras incursiones al desencanto y la crítica a medida que avanza la democracia en España y que se recrudescen los atentados de la banda (Roldán, 2001, p. 182).

Otras cintas realizadas en los años ochenta fueron : *El caso Almería* (Pedro Costa, 1983), *Los reporteros* (Iñaki Aizpuru, 1983), *El pico* (Eloy de la Iglesia, 1983), *Goma 2* (José Antonio de la Loma,

1984), *Golfo de Vizcaya* (Javier Rebollo, 1985), *Hamaseigarreanean aidanez* (Anjel Lertxundi, 1985), *El amor de ahora* (Ernesto del Río, 1987), *Kareletik-Por la borda* (Anjel Lertxundi, 1987), *La rusa* (Mario Camus, 1987), *Ander eta Yul* (Ana Díez, 1988), *Proceso a ETA* (Manuel Macià, 1988), *Ke arteko egunak (Días de humo)* (Antton Ezeiza, 1989), *La Blanca Paloma* (Juan Miñón, 1989) y *Eskorpion* (Ernesto Tellería, 1989), además del medimetro *Ehun metro (Cien metros)* (Alfonso Ungría, 1986). Todas estas películas son un reflejo de la convulsa sociedad vasca de los ochenta en la que los problemas sociales – marginalidad, drogadicción, delincuencia juvenil...- se funden en una estética de realismo sucio con los problemas derivados de la época más cruenta de la lucha armada, en la que atentados, represiones policiales y manifestaciones aparecen de forma constante en el día a día de sus protagonistas.

Los años noventa fueron menos prolíficos en cuanto a títulos cinematográficos que reflejasen el conflicto etarra. Frente a las diecisiete películas realizadas en los años ochenta, en esta década solo hay cuatro que muestren esta temática: *Amor en off* (Koldo Izagirre, 1991), *Cómo levantar mil kilos* (Antonio Hernández, 1991), *Sombras en una batalla* (Mario Camus, 1993) y *Días contados*. Este descenso significativo se puede deber a que los nuevos cineastas vascos han realizado películas "de carácter universal, abandonando el "ensimismamiento" del cine vasco de los ochenta e incluso la propia idea de crear una cinematografía nacional" (De Pablo, 1998, p. 192).

En el año 2000 se estrenó en España *Yoyes* (Helena Taberna, 2000) de la navarra Helena Taberna que narra la historia real de María Dolores González Katarain, *Yoyes*, y muestra el itinerario de ida y vuelta de una de las dirigentes de ETA. Un año después el catalán Eduard Bosh estrenó *El viaje de Arián* (Eduard Bosh, 2001) que cuenta la iniciación en la banda armada de una militante de *Jarraí*. A diferencia

En el momento de su detención, el 25 de agosto de 1994, le fueron atribuidos 23 asesinatos e incluso en 1986 la cúpula de la organización terrorista le ordenó dejar el Comando Madrid debido a su virulencia.

de Yoyes, la historia no está basada en ningún hecho real aunque uno de los personajes, el que interpreta Silvia Munt, está inspirado en Idoia López de Riaño, *la Tigresa*, una de las activistas de la banda más sanguinarias y con mayor historial delictivo.

Miguel Cortois, director francés de origen español, ha realizado dos incursiones al cine de ETA: *El lobo* (Miguel Courtois, 2004) y *GAL* (Miguel Courtois, 2006). *El lobo* relata la vida de Mikel Lejarza, *Lobo*, un agente del servicio secreto español que logró infiltrarse de 1973 a 1975 en ETA. Con un guion basado en los libros de Antonio Rubio y Manuel Cerdán y la colaboración del propio Mikel Lejarza, quien participó activamente en el rodaje aunque lo hizo de incógnito, el director pretendió “crear un trepidante thriller de acción” (Carmona, 2004, p. 141), fallido en lo que a verosimilitud se refiere. En el año 2006, Miguel Cortois vuelve a reflejar otro hecho relacionado con ETA como fue el GAL. La película cuenta la investigación llevada a cabo por un grupo de periodistas españoles sobre el origen de los Grupos Antiterroristas de Liberación. La película vuelve a ser decepcionante ya que repite los mismos errores y, en consecuencia, está mal ambientada, mal resuelta, mal interpretada y es, sobre todo, profundamente malintencionada, como ha advertido el crítico cinematográfico Miritto Torreiro (2006). Otra película polémica fue *Clandestinos* (Antonio Hens, 2007) tanto por el tema que trata, un joven que quiere entrar en la banda terrorista y que, por azares de la vida, conoce a un guardia civil gay con el que se va a vivir, como por todo lo que rodeó a la película en su estreno, pues la revista *Zero*, publicó un dibujo en el que un guardia civil encañonado le está practicando una felación a un terrorista. Tampoco estuvo exenta de polémica *Tiro en la cabeza* (Jaime Rosales, 2008), la película realizada por Jaime Rosales sobre el conflicto etarra basada en un hecho real: el 1 de diciembre de 2007 dos guardias civiles, Raúl Centeno Pallón, de

24 años y Fernando Traperó Blázquez, de 23, sufrieron unos disparos por parte de un comando de ETA mientras realizaban labores de investigación. Con una muy particular forma de rodar –sin diálogos, sólo con sonido ambiente, filmada con teleobjetivos, etc.–, Rosales, además, centra su historia no en las víctimas sino en el terrorista, reflejando su vida y humanizándolo, lo que generó polémica en su estreno y le sirvió para recibir unas críticas muy contundentes. Para Stone y Rodríguez la ausencia y el vacío que predomina en la película es un reflejo de “todo lo que falta en el conflicto de Euskadi: diálogo, progreso y cierre” (2015, p. 163).

Todos estamos invitados (Manuel Gutiérrez Aragón, 2008) narra la situación del País Vasco en los años noventa y aunque no está basada en hechos reales, su punto de partida es verídico y abandona “la perspectiva omnipresente de los terroristas” para “poner la cámara a la altura de las víctimas” (De Pablo, 2008) lo que supone un nuevo enfoque en el que las víctimas han estado ausentes de la representación fílmica del terrorismo por lo que debe ser altamente considerada por este motivo. Una rara avis es *Todos los días son tuyos* (José Luis Gutiérrez Arias, 2008), un *thriller* mexicano que cuenta la historia de María, una inmigrante vasca ligada a ETA, que es asesinada y en cuya muerte se ve implicado Eliseo, un fotógrafo de nota roja que estaba enamorado de ella.

El conflicto etarra, más en concreto, el retorno de un amenazado por la banda a su pueblo natal tras estar diez años viviendo en el exilio y la relación con su familia, cercana a la izquierda *abertzale*, es el tema elegido por el debutante Gorka Mertzán para su película *La casa de mi padre* (Gorka Mertzán, 2009) que, como indican Rodríguez y Roldán (2019, p. 52) “irradia(n) una luz especial”, en el que, además, se “da voz a todas las partes enfrentadas en el conflicto con una emotiva escena final que insiste en esa idea (...); solo el amor

puede vencer a un odio que se ha adueñado del ambiente”. *Zorion perfektua* (*Felicidad perfecta*, Jabi Elortegi, 2009) es una película centrada en contar lo difícil que es para una víctima de un atentado vivir en el País Vasco y cómo la única solución para poder seguir hacia delante es alejarse. En el año 2012 se estrenó también una película rodada en euskera titulada *Dragoi ehizaria* (*El cazador de dragones*, Patxi Barco, 2012), en la que Gorka, que militó en ETA político-militar hasta su disolución a principios de los ochenta para después pasar a la acción en guerrillas de América Central, debe enfrentarse a las preguntas de su hijo acerca de su pasado.

El año 2014 fue bastante fructífero en lo que a cine de temática etarra se refiere, pues se estrenaron tres películas centradas en este tema –*Fuego* (Luis Marías, 2014), *Lasa y Zabala* (Pablo Malo, 2014) y *Negociador* (Borja Cobeaga, 2014)-, además de *Ocho apellidos vascos* (Emilio Martínez-Lázaro, 2014) que sin tocar el tema de forma central, sí que “juega” con él en su historia. El hecho de que la banda terrorista anunciase el “cese definitivo de la actividad armada” el 20 de octubre de 2011 ha propiciado, además de la llegada de la paz y una relativa calma a una tierra instalada en una violencia que parecía no tener fin, el auge de películas que, de forma central o tangencial, aborden el terrorismo etarra con una visión más heterogénea incluyendo el humor como forma de acercarse a él. La víctima de un atentado es la protagonista de *Fuego*, una niña de diez años de edad que pierde las piernas en un atentado y presencia la muerte de su madre. *Lasa y Zabala* narra el caso de dos terroristas desaparecidos en Bayona en 1983 y cuyos cadáveres fueron identificados doce años después tras una ardua investigación que demostró que los dos terroristas fueron enterrados en cal viva por los GAL. Borja Cobeaga recrea en su película *Negociador* las conversaciones secretas que se produjeron en el año 2005 en Francia entre el gobierno español, representado

por Manu Aranguren –que representa a quien en la realidad participó en la negociación, Jesús Eguiguren- y Josu Ternera y Francisco Javier López Peña *Thierry*, dirigentes de la banda terrorista. La película ha sido considerada como “la primera comedia española sobre el terrorismo; una obra que no busca la risa (...), sino un humor doliente, negrísimo, brillante, trágico y atroz, alrededor de la deformación del lenguaje, de las miserias de la reciente historia del País Vasco, de las miserias del género humano” (Ocaña, 2015).

En los últimos años han sido pocas las cintas de temática etarra. 249. *La noche en que una becaria encontró a Emiliano Revilla* (Luis María Ferrández, 2016) narra las peripecias de una joven periodista, María José, al encontrar, vagando y desorientado, a Emiliano Revilla quien después de permanecer 249 días secuestrado por ETA había sido liberado tras pagar su familia el rescate. *El hijo del acordeonista* (Fernando Bernués, 2019) es una película basada en la novela homónima de Bernardo Atxaga que, al igual que en la novela y en la película *Esos cielos* narra un viaje de vuelta al País Vasco, del que tuvo que escapar el protagonista acusado de traición. La última película estrenada hasta la fecha en que se está redactando este libro (febrero 2021) ha sido *Ane* (David P. Sañudo, 2000), una película contextualizada en Vitoria en el año 2009 en el que se narra cómo una familia descubre quién es su hija cuando esta desaparece una noche. El éxito de la película es hablar de la realidad vasca sin nombrarla y que el espectador la descubra a través de la mirada de la madre de Ane, demostrando que quedan muchas pequeñas y grandes historias por contar desde múltiples y variados prismas.

Películas realizadas para televisión

A partir de mediados del año 2005 comienzan a realizarse producciones para televisión, la mayoría en formato de telefilmes

Habría que matizar que *Negociador* no ha sido la primera película en recurrir al humor para hablar de terrorismo, pues ya se intentó, aunque de forma fallida, en *Cómo levantar mil kilos*. La película, adaptación de la novela *Gálvez en Euskadi* (1983) de Jorge Martínez Reverte, contó con la colaboración en el guion de Mario Onaindía, antiguo dirigente etarra y quien abandonó la lucha armada tras estar en la cárcel ocho años al ser condenado en el Juicio de Burgos. La intención de Onaindía y Reverte fue “realizar una comedia con elementos característicos del País Vasco” en la que había una clara intención de ser “irreverente con la ETA, la policía y la burguesía vasca” (El Mercantil Valenciano, *appud* Roldán, 1999, p. 319).

Sin embargo, fue un fracaso absoluto que quizá no solo “se debía a la debilidad del guion sino también a lo difícil que era hacer comedia de un tema tan grave y tan de plena actualidad en aquella época” (De Pablo, 2017, p. 209).

emitidos, normalmente, en dos capítulos. En el año 2005, la actriz y también directora Aitzpea Goenaga decidió adaptar la novela *Esos cielos* del escritor vasco Bernardo Atxaga. *Zeru horiek* (Aitzpea Goenaga, 2005), título original de la cinta, narra el regreso a su casa de San Sebastián de una reinsertada de ETA que ha pasado los últimos años de su vida presa en Barcelona. Tanto el libro como la película narran el viaje físico y simbólico que realiza Irene, una mujer de unos treinta años que sale de la cárcel en la que ha estado por pertenencia a banda armada para instalarse de nuevo en el País Vasco. En el trayecto que realiza en autobús recuerda lo que ha hecho y repasa su vida, al tiempo que se cuestiona su implicación en la banda. Sabe, además, que su reinsertión no va a ser fácil, pues no ha pedido permiso a la organización para acogerse a una medida de gracia por lo que sus compañeros la consideran una traidora. También debe enfrentarse a dos policías que la han presionado para que colabore con ellos. Mediante la utilización de diferentes *flashbacks* se rememora la estancia de Irene en prisión así como su actividad en ETA, la cual no es nombrada de forma explícita sino que siempre aparece como “la organización”. La película surge como un encargo que la Compañía Vasca de Audiovisuales y fue la primera producción en euskera en la que participaba TVE. La intención de Goenaga al hacer la película era la de expresar “el derecho de toda persona a cambiar, a tomar decisiones, arriesgarse y buscar su propio camino” (De Pablo, Mota y López de Maturana, 2019, p. 162).

El secuestro y posterior asesinato de Miguel Ángel Blanco supuso un antes y un después en el terrorismo etarra, por la repercusión que tuvo, y por convertirse en un revulsivo para la sociedad española en general y para la vasca en particular. Aquel julio de 1997 las calles de toda España se llenaron de manifestantes solicitando que ETA no llevase a cabo la ejecución del edil de un pequeño pueblo de

Vizcaya, naciendo lo que se denominó el “espíritu de Ermua” (Mellado, 2016). *48 horas* (Manuel Estudillo, 2008), realizada por Antena 3 y Mundoficción, recrea los dos angustiosos días que transcurrieron desde el secuestro, el 10 de julio de 1997, al asesinato, el 12 de julio de 1997, para la familia, los amigos, la policía y la sociedad vasca, así como “también reflejó la reacción de todo un país como no se había visto hasta entonces contra la barbarie de ETA” (Arribas y Salas, 2018), siendo esta claramente la intención de la película, tal y como se puede ver en el lema publicitario empleado: “Las 48 horas en las que millones de españoles perdieron el miedo a ETA”. Para realizar el guion Manuel Estudillo y Luis Lorente contaron con la colaboración de la familia de Miguel Ángel Blanco, quienes dieron a conocer detalles no revelados de su vida para dotar de una mayor verosimilitud a la historia. Evidentemente, el telefilme se centra en las víctimas y no en los terroristas, además de en su familia y en la labor de la policía, que no recibe ninguna crítica sobre su labor. También los políticos son importantes en la trama, aunque quedan relegados a un segundo plano para dar un mayor protagonismo a la víctima y a su familia. Cabe destacar que se recoge el sentir de la sociedad vasca de esos días pues “se refleja la ira popular contra HB, que se negó a condenar el atentado, aunque algunos miembros sí lo hicieron, provocando conflictos internos, que también se observan en la pantalla” (De Pablo, Mota y López de Maturana, 2019, p. 147).

Umezurtzak (*Los huérfanos*, Ernesto del Río, 2013) es una película para el canal de televisión vasco realizada por Ernesto del Río, siendo esta la segunda incursión del director en la representación del terrorismo pues ya en 1987 lo abordó en la película *El amor de ahora*. Si en aquella película los protagonistas eran una pareja sentimental que militaban en ETA e intentaban abandonar la lucha armada, en *Umezurtzak* el protagonismo recae en una víctima del terrorismo etarra.

La emisión del telefilme se realizó coincidiendo con el undécimo aniversario del concejal y fue emitido en dos días, por ese motivo, en algunas publicaciones se dice que es una miniserie y no un telefilme, tal y como recogen diversas bases de datos como *Imbd* o *Filmaffinity*.

Una de la protagonistas, Alicia, es una juez cuyo padre fue asesinado por la banda hace veintisiete años. Otro de los protagonistas es un terrorista, Antonio, antiguo miembro de ETA y que participó en el atentado que causó la muerte al padre de Alicia y que es el padre de Andoni, uno de los seis protagonistas de la película. El encuentro de estos dos personajes, víctima y victimario, se produce por la historia de amor que mantienen el hijo de Antonio y la hija de la mejor amiga de Alicia. La película confronta a ambos personajes ya que “deben ayudarse y reconocerse el uno al otro, están condenados a convivir” (Belategui, 2013) y se aleja de discursos políticos y se centra en los personajes y en cómo se enfrentan a la realidad que les ha tocado vivir y se cuestiona “cómo podemos enfrentarnos al dolor en tiempo de paz” (Araluzea, 2013). Realizada después del cese de ETA, plantea temas como “la integración, el perdón y el sufrimiento después del fin de la violencia de ETA” (Évole, 2014), tal y como se puede observar en la respuesta de la jueza cuando el terrorista le pide perdón por lo que había hecho: “¿De qué me sirve el perdón?”, le responde ella a lo que él replica: “me sirve a mí... aunque siempre seré culpable”. La jueza, ante esto, le espeta: “la grieta entre nosotros siempre será demasiado grande”. La película, que no tuvo versión en castellano y solo fue emitida en el primer canal de EITB, en el que solo se emite contenido en euskera, fue la primera producción de ficción que se ambientó en el País Vasco tras el anuncio del cese de la violencia por parte de ETA en el año 2011. Quizá no fuese casual que se centrara en la idea de la reconciliación y la convivencia, a pesar de que el guion fuese escrito diez años antes de su realización, pues era un debate, y sigue siendo, muy presente en la sociedad. La película “tiene el mérito de poner el acento en las víctimas y no en los victimarios” (De Pablo, Mota y López de Maturana, 2019, p. 168) como era habitual en el cine de terrorismo hasta entonces.

De Francia, país que ha estado muy involucrado en la lucha antiterrorista y que ha servido de refugio para una gran cantidad de terroristas que veían en el País Vasco francés un lugar en el que poder ocultarse cuando estaban en activo y en el que poder refugiarse cuando se retiraban, han llegado producciones en cuyas temáticas argumentales estaba presente ETA. En el año 2015 se estrenó *Le sanctuaire* (*Santuario*, Olivier Masset-Depasse, 2015), una película televisiva para Canal + en la que se habla de la relación bilateral entre España y Francia en la lucha antiterrorista a finales de los años ochenta. Realizada por un director francés y de producción francesa, adopta la perspectiva de este país estableciendo un “juego de contrarios entre independentistas (representados por ETA) y españoles (representados especialmente por las fuerzas de seguridad del Estado y los políticos españoles), ambos grupos observados desde la posición del Gobierno del presidente Mitterrand, como si contemplara un conflicto ajeno” (Pérez Sañudo, 2017, p. 356). Los dos protagonistas de la película son Domingo Iturbe Abasolo, *Txomin*, exdirigente de ETA, y Grégoire Fortin, asesor del entonces Ministro de Justicia francés, Robert Badinter, quienes mantienen diversas conversaciones sobre el terrorismo y la conveniencia de que ETA se esconda en el denominado País Vasco francés, considerado un “santuario” para los terroristas al poder acceder y permanecer en el país francés como refugiados políticos. La película, tal y como se indica en el intertítulo con el que se inicia, está basada en hechos reales, aunque las conversaciones que mantienen un alto cargo de ETA y un ministro francés son ficticias. Para crear una mayor verosimilitud, a diferencia de otras películas, se nombran personas e instituciones reales, como por ejemplo, los dirigentes políticos François Mitterrand, Felipe González o José Barrionuevo, los etarras Domingo Iturbe Abasolo, *Txomin*, Eugenio Etxebeste, *Antxon*, o María Dolores González Katarain, *Yoyes*. Además de recurrir a

La emisión del telefilme se realizó coincidiendo con el undécimo aniversario del concejal y fue emitido en dos días, por ese motivo, en algunas publicaciones se dice que es una miniserie y no

un telefilme, tal y como recogen diversas bases de datos como Imdb o Filmaffinity.

hechos y personas reales, la película inserta imágenes documentales de la época, como las del atentado de Enrique Casas, político del PSE asesinado por ETA el 23 de febrero de 1984 en las que se puede oír que “es la primera vez que un político cae abatido por las balas de los independentistas vascos”. Se utiliza una filmación de corte documental heredada del cine directo con el uso de la cámara al hombro. Se muestran, además, las diferencias internas de la banda terrorista en cuanto a su continuidad, pues Franco ya ha muerto, y al uso de la violencia, tal y como se puede observar en este diálogo entre dos terroristas, concretamente entre *Yoyes* y *Txomin*:

YOYES: He dicho que ha llegado el momento de dejar las armas. Aunque no nos guste, desde la muerte de Franco, los ciudadanos son cada vez más reacios a la violencia política. Si queremos que nuestras reivindicaciones triunfen ETA necesita el apoyo incondicional del pueblo. Por lo tanto, es mi obligación decirles que las acciones no son productivas. Por mucho que impresionen a los jóvenes.

TXOMIN: ¿Qué sabes tú de acciones militares? ¿Quieres creer que los socialistas son mejores que Franco? Pero ¿no ves lo que nos están haciendo con el GAL?

YOYES: Dices que son los socialistas, pero no tenemos pruebas.

TXOMIN: La independencia debe imponerse por la fuerza. Los españoles no nos la darán gratis.

Además de las luchas internas en la banda y de la plasmación de la colaboración de la policía francesa, la película también muestra cómo ETA va perdiendo el apoyo social que había tenido en el franquismo, por lo que “retrata con autenticidad de las tensiones de la época y la importancia de la colaboración francesa en la lucha contra el terrorismo, influidas por las vicisitudes internas de la película gala” (De Pablo, Mota y López de Maturana, 2019, p. 169).

Aragón Televisión realizó en el año 2017 un largometraje en el que se ficcionó el atentado que sufrió la Casa Cuartel de Zaragoza, el

mayor atentado que se vivió en la región. La película *11D. Una mañana de invierno* (Roberto Roldán, 2017) recrea las veinticuatro horas anteriores y posteriores a lo sucedido, prestando especial atención a los supervivientes y a las víctimas. Buscando el mayor realismo posible, algunas de las localizaciones de la película se corresponden con los lugares donde ocurrió el atentado, como el edificio de la Delegación del Gobierno, lugar en el que se instaló la capilla ardiente o el Hospital Militar de Zaragoza, donde ingresaron los heridos. Además “la producción viajó al sur de Francia para recrear el viaje que el comando etarra realizó hasta Zaragoza” (Aragón Cultura, 2019). La película se ha complementado con la realización de un documental en el que se recogen los testimonios de supervivientes del atentado –como los guardias civiles Pascual Grasa, Jesús Cisneros y Antonio Ariza-; familiares de las víctimas –como los de la familia Alcaraz que perdieron a dos niñas gemelas de tres años y un hermano de diecisiete o los Ballarín, que perdieron a su hija de seis años-; cargos políticos y policiales, -como el de Luis Roldán-, y a expertos en terrorismo –como los periodistas Gorka Landaburu, que también fue víctima de ETA, y Florencio Domínguez, director del Centro Memorial de Víctimas de Terrorismo-.

Tras la buena acogida de *Negociador*, Borja Cobeaga vuelve a mezclar terrorismo y humor en la película *Fe de etarras* (Borja Cobeaga, 2017) que cuenta el peculiar verano que vive un comando de ETA en una ciudad de provincias esperando para pasar a la acción mientras se disputa el Mundial de Sudáfrica de fútbol en el que la selección española no para de ganar partidos. La película se inicia con escena, como si de un *gag* se tratase, en el que se presenta al personaje de Martín, haciendo alusión al buen comer y beber que tienen los vascos: “En ETA antes se comía de la hostia”. A partir de esta escena, no dejaron de sucederse situaciones en las que se

mezcla el humor con el costumbrismo de lo que se supone que es la forma de vida de un comando etarra en un piso franco. Los habitantes del piso –un veterano venido a menos, una pareja cuyo compromiso pende de un hilo por la continuidad de la banda y un manchego- y sus personalidades y acciones serán las que generen no pocas situaciones cómicas, que oscilan entre el patetismo, el disparate y la vergüenza ajena, pues “pocas veces la imagen de ETA ha quedado más ridiculizada en el mundo del séptimo arte” (Rodríguez y Roldán, 2019, p. 58). A pesar de esto, como no podría ser de otra manera, la película estuvo rodeada por una enorme polémica incluso antes de su estreno (Ormazabal, 2017; Muñoz, 2017; Cadena Ser, 2017) lo que no le impidió tener muy buenas críticas por parte de los medios especializados que la calificaron como “comedia mayor” (Martínez, 2017), “llena de estupendos diálogos” (Belategui, 2017), con un guion “equilibrado y preciso” (Montoya, 2017), etc. pues “devuelve a la comedia la capacidad de sentir y entender la más dolorosa realidad por dentro” (Martínez, 2017).

CONCLUSIONES

Una discusión habitual entre quienes han investigado sobre el terrorismo etarra es la de si ha habido muchas o pocas películas que hayan reflejado el tema. Cuantificarlo no lleva a una opinión unánime, ya que si para unos han sido pocas las películas que han tratado este tema (Angulo, Heredero y Rebordinos, 1994, p. 28), para otros han sido muchas (De Pablo, 2017, p. 29). En lo que sí parece haber cierto acuerdo es en afirmar que no hay una película “definitiva” que sea capaz de narrar lo que ha sido el terrorismo de ETA. En el cine español se ha producido una paradoja que no se ha dado en otras cinematografías, ya que “frente al cine americano o el británico, que han tocado las cuestiones más dolorosas de su historia, el cine español

ha pasado de puntillas sobre hechos, como el terrorismo de ETA, que han marcado este país” (Altares, 2000). Más allá de las problemáticas inherentes a cualquier proyecto cinematográfico, da la sensación de que era “incómodo tratar un tema considerado tabú, [por] la dificultad que supone abordar la representación fílmica de aquello que suscita fuerte controversia política y que genera una dolorosa fragmentación social” (Redondo Neira, 2014, p. 343).

Si las películas realizadas para ser exhibidas en el cine comenzaron a hacerse en los años 70, no hay películas realizadas para televisión hasta el año 2005. Si bien es cierto que no había tradición en la industria audiovisual española en lo que respecta a la producción de telefilmes, también se debe tener en cuenta la profunda vinculación que hay entre una película, y cualquier otra obra de creación, y el momento de su producción y cómo las circunstancias que la rodean influyen en la génesis del proyecto, pudiendo llegar a condicionar el proceso creativo. Alan O’Leary habla sobre el “texto social” para referirse a la relación de las obras artísticas y del contexto en el que se realizan e indica que una creación no es únicamente resultado del buen hacer del autor, sino que es producto de la unión de relaciones sociales y funciones productivas (O’Leary, 2011, p. 11) pues siempre hay algo de condicionante, presente o no, en la creación. Las películas, como todo producto cultural, tienen vida propia años después de su producción, lo que demuestra la enorme capacidad que tiene el cine para influir sobre la sociedad ya que “vivimos en un mundo configurado, incluso en su conciencia histórica, por los medios visuales” (Rosenstone, 2006, p. 12). Las películas, por tanto, como cualquier otro producto cultural tienen “vida propia” (De Pablo, 2017, p. 13) que no acaba ni con la gestación en el caso del creador ni con el visionado en el caso del espectador y, es más, esta vida no tiene una única versión pues puede no coincidir la interpretación del

espectador con la que el creador tenía cuando concibió la película, de tal manera que tiene múltiples lecturas e interpretarla desde el aquí y el ahora tiene inconvenientes y ventajas. Entre los inconvenientes es que la historia avanza, no es estática y permite que el tiempo ayude a interpretar lo que se quiso decir, lo que también es una ventaja. Puede que sea este el motivo por el que el terrorismo deja de ser un tema exclusivamente cinematográfico para ser también televisivo, con todo lo que supone realizar un relato para este medio por la repercusión que va a alcanzar pues la televisión es, y sigue siendo, el medio de comunicación de mayor accesibilidad para el gran público.

REFERENCIAS

ALTARES, Guillermo. Cine y terrorismo. **El País**. 26 mar., 2000.

ANGULO, Jesús, HEREDERO, Carlos F. y REBORDINOS, José Luis. **Entre el documental y la ficción**. El cine de Imanol Uribe. San Sebastián: Filmoteca Vasca, 1994.

ARAGÓN CULTURA. “11-D. Una mañana de invierno”, la película sobre el atentado de la Casa Cuartel de Zaragoza. **Aragón cultura**, 2019.
<https://www.cartv.es/aragoncultura/nuestra-cultura/11-d-una-manana-de-invierno-la-pelicula-sobre-el-atentado-de-la-casa-cuartel-de-zaragoza-812>

ARALUZZEA, Ane. “Umezurtzak”, un filme sobre cómo afrontar el dolor en tiempo de paz. **Deia**, 2013.
http://www.sendejafilms.com/descargas/criticas_prensa_valeria_umezurtzak.pdf

ARRIBAS, Alicia y SALAS, Pilar. El cine y las series provocaron a la sociedad reflexiones polémicas sobre ETA. **La Vanguardia**, 2018.
<https://www.lavanguardia.com/vida/20180504/443238216503/el-cine-y-las-series-provocaron-a-la-sociedad-reflexiones-polemicas-sobre-eta.html>

BAGET HERMS, Josep Maria. Panorámica de las TV-Movies. **Formats**, n° 2, 1999.
http://www.iaa.upf.es/formats/formats2/bag_e.htm

BARRENETXEA, Igor. La transición y ETA: La fuga de Segovia (1981). **Quaderns de Cine: Cine i Transició (1975-1982)**, 2, 2008, pp. 25-32.

BARRENETXEA, Igor. Todos estamos invitados: Cine, terrorismo y sociedad vasca. **Sancho el Sabio**, núm. 30, 2009, pp. 137-159.

BELATEGUI, Oskar. Ernesto del Río aborda el perdón de las víctimas de ETA a sus víctimas. **El Correo**, 2013.
http://www.sendejafilms.com/descargas/criticas_prensa_valeria_umezurtzak.pdf

BELATEGUI, Oskar. “Fe de etarras”: una comedia muy triste. **El Correo**, 28 septiembre, 2017.
<https://www.elcorreo.com/culturas/etarras-comedia-triste-20170928194400-nt.html>

BURGUERA, Lucía. **Cine documental sobre ETA y “conflicto vasco”**. Universidad de València, Tesis Doctoral, 2016.

CARMONA, Luis Miguel (2004). *El terrorismo y E.T.A. en el cine*. Madrid: Capitel.

CARRASCO CAMPOS, Ángel (2010). “Teleseries: géneros y formatos”. *Miguel*

Hernández Communication Journal, 1, pp. 174-200.

CADENA SER (2017). “La polémica defensa de ‘Fe de etarras’ de un diputado vasco del PP”. **Cadena Ser**.
https://cadenaser.com/ser/2017/09/19/cultura/1505839721_818103.html

DE PABLO, Santiago (1998). “El terrorismo a través del cine. Un análisis de las relaciones entre cine, historia y sociedad en el País Vasco”. **Comunicación y sociedad**, Vol. XI, Nº2, pp. 177-200.

DE PABLO, Santiago. (2008, 23 de octubre). “El terrorismo de ETA en la pantalla”. **El País**.
https://elpais.com/diario/2008/10/23/opinion/1224712811_850215.html

DE PABLO, Santiago. (2017). **Creadores de sombras**. ETA y el nacionalismo vasco a través del cine. Madrid: Tecnos.

DE PABLO, Santiago, MOTA, David y LÓPEZ DE MATORANA, Virginia (2019). **Testigo de cargo**. La historia de ETA y sus víctimas en televisión. Bilbao: Ediciones Beta.

EVOLE, Jordi. Columna en *Interviú*. **Interviú**, 2014.
http://www.sendejafilms.com/descargas/criticas_prensa_valeria_umezurtzak.pdf

HARGUINDEY, Ángel S. Dos excelentes series sobre terrorismo. **El País**, 11 ago. 2020.
<https://elpais.com/television/2020-08-11/dos-excelentes-series-sobre-terrorismo.html>

KHAN, Omar (2000, abril). Terrorismo y guerra sucia en el cine español. **Cinemanía**, núm. 55.

LABIANO, Roncesvalles. **Las víctimas de ETA en el cine y la literatura**: realidad y representación de los damnificados por el terrorismo (1968-2018). Tesis Doctoral en Comunicación, Universidad de Navarra (España), 2019.

LACALLE, Charo. **El espectador televisivo**: los programas de entretenimiento. Barcelona: Gedisa, 2001.

MARCOS RAMOS, María. Cine documental sobre ETA: Una mirada a la realidad. **Fotocinema**. Revista Científica de Cine y Fotografía, vol. 3, 2011, pp. 58-75.

MELLADO, Miguel Ángel. **Miguel Ángel Blanco, el hijo de todos**. Vida y asesinato del mártir que venció a ETA. Madrid: La esfera de los libros, 2016.

MINGUEZ, Norberto. “Terrorismo y cine documental en la España contemporánea”.

Bulletin of Hispanic studies, Vol. 85, Nº. 4, 2008, pp. 533-550.

MONTOYA, Alex. Fe de etarras. **Fotogramas**, 29 sept. 2017.
<https://www.fotogramas.es/peliculas-criticas/a19447385/fe-de-etarras/#critFG>

MÚÑOZ, Fernando. «Fe de etarras»: Más polémica en el cartel que en la película. **ABC**, 11 oct. 2017.
https://www.abc.es/play/cine/noticias/abci-etarras-mas-polemica-cartel-pelicula-201709290844_noticia.html

NICHOLS, Bill. **Introducción al documental**. México DF: UNAM, 2013.

ORMAZÁBAL, Mikel. La publicidad de Netflix que hiere a las víctimas de ETA”. **El País**, 20 sept. 2017.
https://elpais.com/politica/2017/09/19/diario_de_espana/1505842295_470904.html

O’LEARY, Alan. **Tragedia all’italiana**. Italian Cinema and Italian Terrorisms 1970-2010. Oxford/Bern: Peter Lang, 2011.

PALACIOS ARRANZ, Manuel. **Proyecto Media**: televisión. Ministerio de Educación y Ciencia, 2007.
<http://recursos.cnice.mec.es/media/television/index.html>. Consultada en abril de 2020.

PÉREZ SAÑUDO, David. Autodeterminación, transnacionalidad, multiculturalismo y universalismo en la tv-movie “Sanctuaire”. (Olivier Masset-Depasse, 2015) 2. **Área Abierta**, 17(3), 2017, pp. 349-365.
<https://doi.org/10.5209/ARAB.52506>

REDONDO NEIRA, Fernando. Escrituras fílmicas en la Transición. **Historia y Comunicación Social**, 19, 2014, pp. 341-350.

ROSENSTONE, Robert A. **History on film**. Film on History. Harlow (UK): Pearson Longman, 2006.

RODRÍGUEZ, María Pilar. **Mundos en conflicto**: Aproximaciones al cine vasco de los noventa. Bilbao: Universidad de Deusto, 2002.

RODRÍGUEZ PÉREZ, María Pilar y ROLDÁN LARRETA, Carlos. Transformaciones en la representación de la violencia y del terrorismo en el cine: el caso del País Vasco (2000-2017). **Studia Iberica et Americana**: journal of Iberian and Latin American literary and cultural studies, Issue 1-6, 2019, pp. 47-61

ROLDÁN, Carlos. Una apuesta suicida; ETA en el cine de Euskadi. **Ikusgaiak**, nº 5,

Pamplona: Sociedad de Estudios Vascos, 2001, pp. 181-205.

ROLDÁN, Carlos. El cine del País Vasco: de Ama Lur (1968) a Airbag (1997). **Ikusgaiak: Cuadernos de Cinematografía**, 3, 1999, pp. 1-406.

ROLDÁN, Carlos. Una apuesta suicida; ETA en el cine de Euskadi. **Ikusgaiak**, nº 5, Pamplona: Sociedad de Estudios Vascos, 2001, pp. 181-205.

SÁNCHEZ NORIEGA, José Luis. **De la literatura al cine, teoría y análisis de la adaptación**. Barcelona: Paidós, 2000.

STONE, Rob y RODRÍGUEZ, María Pilar. **Cine vasco: Una historia política y cultural**. Salamanca: Comunicación Social, 2015.

TORREIRO, Miritto. Verdades y mentiras. **El País**. 20 de mayo, 2006.
http://www.elpais.com/articulo/cine/Verdades/mentiras/elpcinpor/20061103elpepicin_15/Tes

ZUNZUNEGUI, Santos. **El cine en el País Vasco**. Bilbao: Diputación Foral de Vizcaya, 1985.

Marco Aurelio da Cruz Souza

Professor do PPG Artes e do Curso de Dança da Universidade Federal de Pelotas. Doutor em Motricidade Humana, especialidade de Dança na Faculdade de Motricidade Humana, Portugal. Mestre em Performance Artística - Dança pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, Portugal (2010). Possui graduação em Educação Física pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (2002) e pós-graduação em Dança Educacional, a nível de especialização pela UDESC, Universidade do Estado de Santa Catarina (2006). Membro do Conselho Fiscal da ANDA - Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança, gestão 2018-2020. Membro do conselho editorial da editora ANDA 2021-2023. Vice-presidente da APRODANÇA,

O chão da escola na formação do professor de Dança: reflexões sobre o estágio curricular supervisionado e o programa residência pedagógica

The school experience in dance teacher training: reflections on the supervised curricular internship and the pedagogical residency program

Resumo: O presente artigo resulta de reflexões sobre a prática do componente Estágio Curricular Supervisionado em Dança no Ensino Médio do curso de Licenciatura em Dança e Residência Pedagógica Núcleo Arte da Universidade Federal de Pelotas – RS, realizado com estudantes do 1º ano do ensino médio do Colégio Municipal Pelotense, Pelotas, RS. A proposta do estágio foi trabalhar com composição coreográfica. No primeiro momento foi necessário desenvolver os conteúdos atitudinais nas aulas de dança na escola, por conta da dificuldade de exposição corporal dos estudantes. Com o decorrer das aulas, o envolvimento foi aumentando tornando-se perceptível o desenvolvimento da autonomia nos processos autorais dos estudantes.

Palavras-chave: estágio curricular supervisionado obrigatório; residência pedagógica; dança na escola.

Abstract: This article is the result of reflections on the practice of the Supervised Curricular Internship in Dance in High School, which is a component of the Licentiate

Teaching course in Dance and the Núcleo Arte Pedagogical Residency at the Federal University of Pelotas (UFPEL), state of Rio Grande do Sul (RS) in Brazil. It is carried out with first year high school students at the Colégio Municipal Pelotense, Pelotas, RS. The purpose of the internship is to work with choreographic composition. Initially, it was necessary to develop attitudinal content in dance classes at the school due to the difficulty in exposing students' bodies. As the classes began to unfold, involvement increased, and the development of autonomy in the students' authorial processes became noticeable.

Keywords: supervised curricular internship; pedagogical residency; dance at school.

Associação Profissional de Dança do Estado de Santa Catarina, gestão 2019-2020 e 2021-2022. Editor chefe da Revista Brasileira de Estudos em Dança. marcoaurelio.souzamarco@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-9243-5372>.

Thiago Rezende de Ávila

Acadêmico do curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Atua como bolsista no Programa Residências Pedagógicas da UFPEL e trabalha como professor de dança e coreógrafo de espaços não formais no Sul do estado do Rio Grande do Sul, Brasil; thiagora88@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0000-4969-4371>.

“Chegança!”- Para dizer as primeiras palavras



Figura 1. Carmen Sansone, *Autorretrato*, 2022. Tinta acrílica sobre tela, dimensões: 25 x 25 cm.

Para iniciar este texto, apresentamos uma imagem como epígrafe (Figura 1). Nela, estudantes do primeiro ano do ensino médio de uma escola do interior do Rio Grande do Sul estão envolvidos em uma atividade de dança em que as conexões corporais se dão pelo contato uns com os outros, bem como na relação entre os olhares, do estado de presença e atenção. Souza, Brizola e Ricobom (2022, p. 1) afirmam que “por meio da Arte é possível a comunicação dos sujeitos consigo mesmos, com o outro e com o mundo à sua volta.” Os autores sugerem ainda que, a partir da linguagem não-verbal desenvolvida em sala de aula, a Arte permite a comunicação entre as pessoas e, como consequência, ao comunicar, atribui sentido, e atribuindo sentido se constroem também significados. Em sua prática pedagógica para chegar a este momento, o docente aciona uma série de experiências pelas quais passou em sua vida e que o constituem enquanto professor, artista e ser pensante no mundo. Muitos são os conhecimentos teóricos que o acompanham em sua trajetória formativa que trazem à cena novas práticas artísticas e educativas no campo da dança na escola (Souza, 2021).

Nesse sentido, compreendemos que se faz necessário deixar demarcado que toda formação inicial nas diferentes áreas de conhecimento demanda a necessidade de um rigoroso aprendizado teórico, porém, este aprendizado não pode estar distanciado da prática profissional. No que tange os cursos de licenciatura, cujo foco é a formação de professores para atuação na educação básica, todo o conhecimento deve estar articulado e circundar os saberes e fazeres docentes da escola de educação básica. Freire (2011) que nos diz que a formação do professor deve ser marcada pela experiência direta no campo profissional, no caso dos licenciandos, a escola. Nesse sentido, o componente “Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório” é um dos mais importantes no percurso formativo dos licenciandos, uma vez que a experiência se dá fundamentalmente no local de sua futura atuação profissional. O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório se torna, portanto, componente imprescindível na formação docente, pois é a hora dos estagiários colocarem em prática todos os conhecimentos construídos e alcançados ao longo de sua formação acadêmica. Todo o processo do estágio acontece com a supervisão de um profissional da escola da mesma área de formação e sob a orientação de um docente da Instituição de Ensino Superior.

Neste artigo vamos tecer reflexões sobre a experiência docente na Escola Municipal Pelotense (Pelotas – RS) de um estagiário do curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, que aproveitou a parte prática de seu Estágio curricular supervisionado em Dança no Ensino Médio a partir de sua participação no programa Residência Pedagógica núcleo arte. O estágio curricular supervisionado obrigatório, no Curso de Dança – Licenciatura da UFPeL (UFPeL, 2023) é entendido por ser um componente curricular em que as atividades de ensino de caráter teórico-prático, obrigatórias à integralização do curso de Dança - Licenciatura. Compreende um conjunto de

atividades para a atuação como professor, envolvendo interação com a comunidade em espaços escolares; a compreensão da organização e do planejamento escolar; planejamento, execução e avaliação de atividades docentes, de acordo com a legislação vigente.

Verificamos na análise do projeto pedagógico do referido curso (UFPel, 2023) que a base da formação do profissional está na docência, entretanto os estudantes articulam os conhecimentos docentes com a prática artística e a prática investigativa, buscando formar um professor/artista/pesquisador. Nesse curso o estágio curricular é realizado a partir do quinto semestre, com a carga horária correspondente a 480h e com quatro componentes curriculares listados a seguir com seus respectivas créditos: I - Estágio curricular supervisionado em Dança nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (8cr); II - Estágio curricular supervisionado em Dança nos Anos Finais do Ensino Fundamental (8cr); III - Estágio curricular supervisionado em Dança no Ensino Médio (8cr); IV - Estágio curricular supervisionado em Dança na Educação Infantil (8cr). Os estágios têm como objetivos:

I- promover a inserção da/o acadêmica/o na realidade profissional (redes de ensino da educação básica); II- desenvolver a capacidade de observação, de interpretação e avaliação contextualizada da realidade da educação infantil, dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da gestão educacional, compreendendo espaços formais de ensino da educação básica; III- desenvolver a capacidade de agir conscientemente a partir das problemáticas concretas do campo de estágio acerca das questões de ensino, aprendizagem e do processo pedagógico em dança; IV- desenvolver a capacidade investigativa acerca do campo da dança e da educação em dança, percebendo a relação entre a docência, a arte e a pesquisa, compreendendo-se um professor-artista-pesquisador; V- socializar os processos sistematizados durante o estágio, unindo teoria e prática promovendo a reflexão crítica do processo vivenciado para elaboração de novas ações. (UFPel, 2023, p. 35)

No que tange ao programa Residência Pedagógica (PRP), a Universidade Federal de Pelotas participou do edital 24/2022 da CAPES e foi contemplada para a implementação do programa, que teve início em novembro de 2022. O PRP é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2020, p. 1). Um dos núcleos criados foi o de Arte, que envolve o trabalho interdisciplinar com estudantes dos cursos de licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro e conta com 30 bolsistas, 6 professores preceptores e 3 professores orientadores do Centro de Artes da UFPel. O Programa Residência Pedagógica tem por objetivo oportunizar o aperfeiçoamento da formação prática dos estudantes de cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (UFPEL, 2021b).

Este programa nacional foi criado à esteira dos Estágios Curriculares que os estudantes de licenciatura precisam cursar. Sendo assim, o colegiado do curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, em seu projeto pedagógico e no regulamento de estágio obrigatório prevê a possibilidade dos estudantes, que participam do programa e cumprem os módulos, solicitarem a equivalência de um dos módulos concluídos por um dos estágios supervisionados, conforme a etapa da educação básica trabalhada no RP. O colegiado do curso de Dança Licenciatura da UFPel vislumbra as suas contribuições do programa na formação inicial de seus estudantes pela possibilidade de ampliar suas práticas artísticas e pedagógicas no ensino da dança nas escolas. O coletivo acredita que conhecer com maior profundidade a realidade educacional possibilita os estudantes fortalecerem o exercício de teorizar e relacionar com a prática de suas ações docentes. Desta maneira, o programa Residência Pedagógica

Desde 2007, a CAPES tem implementado nas universidades brasileiras, programas institucionais de formação de professores. Inicialmente foi criado o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – o conhecido PIBID, e em 2008, iniciou o programa Residência Pedagógica – PRP.

e o Estágio Curricular se aproximam na tentativa de oportunizar a melhora na formação inicial dos professores e em sua inserção na prática docente já no campo de atuação profissional.

No projeto pedagógico do curso (UFPEL, 2023) está em evidência que o curso de Dança Licenciatura tem por foco o desenvolvimento de competências próprias da atividade profissional de professores e busca possibilitar aos acadêmicos a vivência do exercício da docência, (re)conhecendo e participando das atividades no ambiente escolar, refletindo e avaliando a sua prática. Nesse sentido, ainda que ao longo de seu desenvolvimento as ações dos Estágios e do Programa Residência Pedagógica se diferenciem em termos dos aprofundamentos que são realizados, há elementos comuns nesses dois espaços formativos. Assim, a partir do foco institucional de formação docente no curso de Dança Licenciatura, entende-se que é possível aproveitar no processo formativo do curso, em um dos Estágios, a parte prática do Programa de Residências Pedagógicas realizada na escola. Desta forma, alunos do Curso de Dança que participaram do Programa de Residência Pedagógica da UFPEL, poderão solicitar aproveitamento de estudos realizados no âmbito do Programa para cômputo de carga horária dos Estágios Curriculares Supervisionados Obrigatórios, conforme **Resolução COCEPE n.º 08/2021** (UFPEL, 2021b). Estudantes que tenham completado integralmente um módulo (seja ele o módulo 1, 2 ou 3) do Residência Pedagógica poderão ter aproveitamento da parte prática (4 créditos por estágio – 60h) na escola. Este texto está atravessado pela experiência de aproveitamento do PRP no estágio em Dança no ensino médio.

1. Adentrando o espaço escolar

“Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente.”

Paulo Freire

Nesta parte do trabalho buscamos contextualizar o local onde o estágio aconteceu, a turma e elencar as principais experiências do processo de ambientação e de vivência durante o estágio em dança no ensino médio com a turma do 1º ano do ensino médio no Colégio Municipal Pelotense, na cidade de Pelotas – RS. O estágio com esta turma do ensino médio foi uma experiência fundamental para a construção de uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades cruciais para a jornada acadêmica e pessoal do estagiário. Portanto, neste artigo, compartilharemos algumas vivências desenvolvidas, apresentaremos alguns desafios e reflexões que surgiram durante o período de um ano em que o trabalho foi desenvolvido.

É importante ressaltar que o Colégio Municipal Pelotense está localizado no centro de Pelotas - RS, e é uma instituição de ensino que recebe estudantes de todas as partes do município. Com quase cinco mil alunos matriculados, possui uma infraestrutura que é considerada uma das maiores da América Latina, tornando-se um ponto de referência no cenário educacional local. Apesar de o ensino médio não ser de responsabilidade do município, o colégio atrai quase dez novas turmas de primeiro ano a cada ano letivo, além de continuar recebendo turmas do antigo ensino “normal”, o que destaca ainda mais a relevância de sua atuação.

O Colégio conta com salas de aula espaçosas, uma vasta área esportiva com ginásio, quadras externas e uma sala de dança que é um ambiente inspirador para todo profissional da área. Conta com uma enorme parede espelhada, barras, caixa de som,

https://site.pelotas.com.br/educacao/portal/escolas/escola.php?id_escola=18680

O curso normal é aquele destinado à formação de profissionais da educação, para atuar como professores auxiliares na educação infantil e primeiro ciclo do ensino fundamental.

colchonetes e outros materiais para aulas práticas. Além disso, o Colégio conta com auditórios externos e internos equipados com recursos de áudio e vídeo, proporcionando um espaço adequado para as atividades cênicas e acaba por receber eventos municipais e estaduais. Cada andar da escola é dotado de salas de professores, banheiros e corredores espaçosos, frequentemente monitorados por colaboradores da instituição.

Entretanto, a grandiosidade do Colégio Municipal Pelotense também apresenta desafios significativos. A extensão da escola, por vezes, limita o contato frequente entre professores e funcionários, que se cruzam apenas ocasionalmente pelos corredores. Os professores cumprem uma carga horária densa e exaustiva em sala de aula, dificultando a oportunidade de construir e desenvolver projetos educativos interdisciplinares com professores de outras áreas.

Estas informações que apresentamos foram retiradas do diário de bordo do estagiário que esteve acompanhando a turma durante todo o ano de 2023, do relatório final de estágio, que registrou e documentou as informações, episódios e reuniu reflexões do processo de realização dessa atividade teórico-prática do estágio. Um dos pontos que emergiu das reflexões do estagiário é a percepção sobre a organização do currículo escolar do colégio, onde ficou detectado a marginalização do ensino das artes em função da carga horária reduzida deste componente curricular e da não presença de profissionais das quatro linguagens artísticas. O estágio aconteceu com uma professora de artes visuais, pelo fato de não ter professor de dança efetivo no colégio.

Quanto aos momentos de observação das aulas da professora regente do componente arte, quanto aos momentos de regência, o estagiário constatou que a sala de aula com 23 estudantes do primeiro ano do ensino médio reservava uma série de especificidades que

qualquer outro trabalho não contempla. Nela, no dia a dia de sua docência, ele percebeu que o conteúdo procedimental (Zabala, 2010) da dança não era o mais importante a ser desenvolvido durante os 45 minutos que passavam juntos. Ele foi compreendendo que os conteúdos atitudinais ganhavam força pelo fato de ter que inicialmente trabalhar com o convencimento para a participação das aulas. Depois do respeito aos seus corpos e dos colegas. Desta forma, percebemos que ele foi aprendendo durante sua imersão na sala de aula a lidar com sujeitos agentes de possíveis transformações sociais, com suas subjetividades e também com a sua própria formação. É a partir do momento da troca com os alunos que o estagiário começa a construção de sua identidade docente, e é por isso que o professor ao entrar em sala de aula precisa estar conectado com a realidade social, política e cultural em que nós e nossos alunos estamos inseridos. Souza (2020, p. 5) afirma que “para dar conta das demandas educacionais da contemporaneidade, os professores precisam estar em busca de atualização para ampliar sua gama de estratégias de ensino na tentativa de motivar e engajar seus alunos.” Desta forma, como sugere Freire na epígrafe deste capítulo, o professor move-se como gente, como educador, sem esquecer que a construção da aprendizagem é uma via de mão dupla, a partir dos conhecimentos do professor e dos estudantes.

2. Adentrando as experiências com a turma de adolescentes

Essa experiência de estágio foi perpassada por um importante período para os alunos da turma em que o estágio foi realizado, o de transição do ensino fundamental para o ensino médio, um momento de grandes mudanças e desafios na vida de um estudante. (Gallahue, 2005). É nesse estágio da vida que os adolescentes começam a vislumbrar um futuro repleto de oportunidades e responsabilidades

que moldaram as suas trajetórias educacionais e profissionais. Para o estagiário isso foi fundamental na hora de construir o projeto de intervenção, levando em conta as características da idade e os interesses dos estudantes. Desta forma o estágio no 1º ano teve como objetivo principal proporcionar uma experiência de ensino-aprendizagem de dança ampla e eficaz. Para alcançar esse propósito, defini os seguintes objetivos (Ávila, 2023):

- Desenvolver estratégias para engajar os alunos nas aulas de dança. - Ampliar as possibilidades de exercitar a memória corporal. - Elaborar figuras e sequências coreográficas individuais e coletivas. - Experimentar elementos de improvisação através de comandos do professor. - Utilizar diferentes espaços e possibilidades de deslocamentos na dança. - Compreender as diferenças de níveis espaciais e explorar essas possibilidades na criação de movimentos. - Identificar problemas relacionados ao ritmo e musicalidade, desenvolvendo atividades para resolvê-los. - Aplicar os conhecimentos adquiridos na elaboração de uma composição coreográfica.

2.1 Proposta metodológica para o ensino da dança

Para alcançar os objetivos delineados no início do Programa Residências Pedagógicas e na disciplina de Estágio em Dança no Ensino Médio, foi criada uma proposta metodológica para o ensino da dança com foco na composição coreográfica (Ávila, 2023). Os planejamentos das aulas foram estruturados em três momentos essenciais: “chegança” ou aquecimento, “desenvolvimento” e “alongamento”. O aquecimento, além de preparar os grupos musculares para as atividades subsequentes da aula, proporcionou um espaço valioso para o início da interação com os alunos, permitindo compreender melhor suas demandas, urgências e suas experiências semanais, estimulando discussões sobre as vivências em sala de aula.

Durante as aulas de dança ministradas, o estagiário adotou uma metodologia cuidadosamente pensada para a turma, que visava

promover uma abordagem dinâmica e participativa. A estrutura das aulas era pautada em diálogos constantes, que permitiam aos estudantes uma imersão completa no mundo da dança, alinhando a prática artística com a expressão de ideias e sentimentos. A metodologia das aulas valorizava a participação ativa dos alunos, criando um ambiente de aprendizado colaborativo (Souza, 2020).

Os momentos de composição coreográfica foram fundamentais nas aulas, pois os estudantes eram incentivados a explorar a criatividade, a corporeidade e desenvolver suas próprias expressões artísticas por meio do movimento. Eles eram desafiados a criar suas próprias sequências de dança, o que não apenas fortalecia suas habilidades em dança, mas também estimulava a autoexpressão. Nesse processo, além do ato de compor com os corpos em movimento de dança, foi incorporado nas aulas um processo de escrita de textos como parte integrante do processo educacional e também compositivo. Dessa forma, alunos eram convidados a refletir sobre suas experiências e emoções durante as danças, transformando essas reflexões em narrativas escritas. Outra possibilidade para os estudantes que não se sentissem confortáveis em participar das práticas de dança, poderiam escrever sobre o que estavam assistindo. Isso permitia que todos os estudantes explorassem uma dimensão adicional da expressão, desenvolvendo suas habilidades de comunicação escrita e incentivando a autoavaliação. Carvalho e Souza (2021) afirmam que desta forma, ao envolver todos os estudantes da turma e ao trabalharem com o sensível “o aluno é provocado a refletir e expressar-se (algo que já está intrínseco na própria ideia de Arte)” (p. 120).

As dinâmicas coletivas também desempenhavam um papel essencial na metodologia das aulas. Elas promoviam a interação entre os alunos, o trabalho em equipe e a construção de relações interpessoais, criando um ambiente de apoio e colaboração. Essas

dinâmicas incentivaram a empatia e a compreensão mútua, bem como um estreitamento entre os alunos no espaço escolar, elementos cruciais no aprendizado da dança e também na formação identitária dos educandos. Souza (2020) sugere nesse tipo de atividade “a possibilidade de existir uma relação de um com o outro sem protagonismo somente do professor ou de um ou outro estudante, ou seja, uma relação dialógica em busca de maior liberdade e democracia no processo educacional”. Para o mesmo autor a aprendizagem surge a partir das relações e interações entre todos os estudantes das aulas. Pozo (2003) chama este processo de aprendizagem social e a define como sendo “[...] a aquisição de pautas de comportamento e de conhecimentos relativos às relações sociais” (Pozo, 2003, p. 73). Espera-se portanto, de todos os estudantes ao participarem dessas dinâmicas a “aquisição e mudança de atitudes, valores, normas, etc. que são adquiridos como consequência de pertencermos a certos grupos sociais” (Pozo, 2003, p. 73).

Em suma, a metodologia adotada nas aulas de dança para os alunos do primeiro ano do ensino médio buscava transcender a mera execução de movimentos coreografados. Ela valorizava o diálogo, a composição coreográfica, a escrita e as dinâmicas coletivas, promovendo não apenas o desenvolvimento das habilidades de dança, mas também o crescimento pessoal e a autoexpressão dos estudantes. Esse enfoque envolvente permitiu que os alunos explorassem a dança como uma forma de arte profunda e significativa em suas vidas. Carvalho e Souza (2021, p. 120) dizem que as pesquisas realizadas a partir da experiência em sala de aula devem ser entendidas como: “um esforço para compreender a importância das metodologias nos processos de ensino e aprendizagem e na sensibilização humana a partir da Arte, tomando como base suas experiências educacionais”. Os autores ainda dizem que estas pesquisas colaboram “assim,

para dar visibilidade à importância da sensibilização no processo de ensino aprendizagem, propondo diálogos acerca do trabalho com arte na escola, refinando discursos e/ou despertando e aprofundando questões relacionadas à prática pedagógica.” (Carvalho e Souza, 2021, p. 120).

Ressaltamos que o estágio no 1º ano do ensino médio no Colégio Municipal Pelotense foi uma oportunidade que não apenas permitiu o estagiário conhecer a infraestrutura e os desafios interpessoais de uma escola de grande porte, mas também se revelou um campo de experimentação para a promoção da aprendizagem da dança como área de conhecimento própria. Este artigo representa o início de uma jornada mais ampla de descobertas e reflexões sobre o impacto do estágio no 1º ano do ensino médio, que se configura como um instrumento valioso para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes.

Durante o ciclo do Programa Residências Pedagógicas, o estagiário ficou no Colégio Pelotense por quatro horas semanalmente, ou seja, um turno completo. Ele teve a oportunidade de observar e ministrar aulas, distribuídas entre o primeiro e o segundo trimestre letivo. A divisão temporal permitiu uma experiência mais completa no segundo trimestre, abrangendo todas as etapas do processo educacional, incluindo a avaliação da turma.

Nesse contexto, enfrentamos desafios significativos que foram comuns a todos os residentes, destacando-se dois deles que merecem atenção especial. O primeiro desafio relacionou-se à adaptação do conteúdo programado para as turmas, considerando a diferença entre os planos de ensino de dança e artes visuais. Isso demandou um planejamento interdisciplinar cuidadoso e a seleção criteriosa de conteúdos a serem abordados, além de uma análise aprofundada dos objetivos presentes nos planos e a identificação de alternativas para

integrar de maneira significativa elementos visuais nas aulas de dança. Foi necessário enfrentar o desafio de introduzir elementos visuais que pudessem ser relevantes e significativos para os alunos durante as aulas de dança. Isso desafiou o estagiário a encontrar pontos de conexão e integração entre essas duas linguagens artísticas, visando aprimorar a experiência educacional dos alunos do primeiro ano do ensino médio.

3. Desafios para a avaliação no ensino de dança

Para pensarmos a respeito da construção de um processo avaliativo no ensino de dança, é fundamental refletirmos também sobre a construção do currículo escolar, para Veiga (2011, p. 26-27):

o currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar.

Em consonância com o que argumenta Veiga, percebemos o currículo escolar como uma forma de organização dos conhecimentos de maneira que faça sentido à realidade social em que esses saberes estão sendo construídos. Inseridos em uma lógica social que negligencia a presença obrigatória das artes em todos os anos do ensino médio nos novos currículos escolares é ainda mais complexo defendermos um espaço não marginalizado para o ensino da dança. Ainda nesse cenário de instabilidade em relação à permanência das artes no currículo escolar, sabe-se que a disciplina de artes visuais já perpassou a formação de uma série de gerações, de forma a ser compreendida como uma disciplina enraizada no cotidiano escolar,

com certa estabilidade. Nesse sentido, trabalharmos com a dança, nos períodos reservados às aulas de artes visuais impõe certo rigor no cumprimento dos conteúdos arrolados no currículo desta disciplina. O desafio, portanto, estava posto, e implicava em relacionar a dança com os conteúdos previstos para as aulas de artes visuais e avaliar os alunos no modelo de avaliação tradicional proposto pela escola.

Como ponto de partida para debatermos o processo avaliativo, retomamos Vasconcelos (1992, p. 44), para o autor:

Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.

Ainda que, enquanto educadores, compreendemos a avaliação como um processo complexo e multifacetado e apenas uma parte na aprendizagem dos educandos, para eles, a vinculação da construção de saberes e tarefas às notas é um paradigma ainda enraizado. Nesse sentido, desconstruir o processo avaliativo perpassa uma série de instâncias na organização da gestão escolar, mas também com os alunos que cotidianamente vinculam a aprendizagem à avaliação com a recorrente pergunta “Vale nota?”.

Essa perspectiva condiciona a avaliação ao final do percurso, ou seja, como um ponto de chegada quando vencemos os conteúdos programados. Para Vasconcelos (1992), é importante dissociarmos a avaliação da nota. A avaliação e o sistema de notas desempenham um papel crucial na educação, fornecendo um meio para medir o desempenho dos alunos. No entanto, é importante questionar a validade dessa abordagem.

As notas, muitas vezes, são consideradas uma exigência formal do sistema educacional, oferecendo uma avaliação concreta que

(Cf. Althusser), mas não contribui para uma formação crítica, artística e cultural.

Referimo-nos aqui à proposta legislativa de Reforma do Ensino Médio, a qual prioriza a obrigatoriedade de disciplinas que preparem os sujeitos para o mercado de trabalho, ou seja, para a reprodução das relações de produção

permite determinar se um indivíduo, em seu processo de construção de conhecimento, possui compreensão. No entanto, essa abordagem pode ser questionada, pois o conhecimento de um aluno vai além do que ele demonstra em um simples teste. Muitas vezes, os conteúdos abordados na avaliação não são do interesse do aluno, o que influencia negativamente em seu desempenho e desconsidera sua diversa bagagem cultural e histórica, resultando na formação de um “estudante-produto”.

A atribuição de notas frequentemente transforma o papel do professor em um mero mediador e fiscalizador do conhecimento dos alunos. O foco na avaliação em detrimento da aprendizagem pode criar uma dinâmica desequilibrada na sala de aula. Como afirmou Vasconcellos (2005), o objetivo principal do professor não deve ser apenas avaliar o quanto o aluno já sabe, mas garantir o aprendizado de todos. Essa abordagem de avaliação não deve ser atribuída exclusivamente aos professores ou às suas metodologias. Ela está intrinsecamente ligada ao sistema educacional, à política educacional, à estrutura das instituições e à necessidade de apresentar evidências de aprendizado. A imposição de programas pré-definidos, muitas vezes desalinhados com a realidade dos alunos, leva à fragmentação do conhecimento, tornando a compreensão da realidade difícil e minando a possibilidade de uma aprendizagem significativa.

Uma proposta para repensar o processo de avaliação é a consideração da perspectiva dos professores, que aplicam diversas metodologias e preocupam-se com a capacidade de aprendizado dos estudantes. Além disso, é essencial selecionar e adaptar cuidadosamente os conteúdos para torná-los mais relevantes e envolventes. Dessa forma, conteúdos, metodologias, a concepção de educação por parte dos professores e a dinâmica da relação professor-aluno devem ser elementos que influenciam o processo de avaliação

de forma integral. Isso ajudaria a criar um ambiente educacional mais centrado no aprendizado do que na mera atribuição de notas.

Além desses inúmeros fatores que perpassam o processo avaliativo e atribuição das notas, que atravessa o trabalho de qualquer educador, nossa perspectiva enquanto professores no âmbito das artes é ainda mais complexo. Em vários momentos nos deparamos com o impasse de atribuir uma nota ou avaliação da arte. Inseridos na lógica do funcionamento do sistema educacional, é fundamental retomarmos a todo o momento nossa perspectiva de educação, para que o processo avaliativo seja também alinhado com ela.

Ao atuar com ensino de artes no contexto da educação pública é importante termos no horizonte o fato de que boa parte, na verdade a maior parcela deles, só acessam capital cultural e artístico a partir das vivências escolares. Com isso, nossa tarefa abrange também a democratização do à arte e à cultura, visto que essas nunca são prioritárias como direito a partir da perspectiva da gestão do Estado. Dessa forma, “nosso trabalho implica na construção de toda a formação geral de nossos alunos como sujeitos” (Almeida, 2001, p.11).

No contexto do ensino de dança na educação formal, a avaliação processual desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento dos alunos e na compreensão da arte da dança como um todo. A dança é uma forma de expressão artística que envolve o corpo humano como seu principal instrumento de trabalho. Na visão de Schulmann (1998), “o professor de dança tem como encargo, dentre outros, desenvolver o potencial corporal da criança, ensinar-lhe a ter domínio de seu movimento, dando-lhe um colorido em diferentes nuances” (p.115). Os movimentos, gestos e expressões corporais são a essência da dança, e, portanto, a avaliação processual deve refletir a natureza intrínseca dessa disciplina. Esse tipo de avaliação reconhece que o aprendizado da dança não é apenas sobre

Tomando educadores como Paulo Freire (2000) como referência, pensamos a educação como uma ferramenta fundamental no processo de emancipação dos sujeitos e das sociedades.

o resultado final, mas também sobre a trajetória do estudante. O foco recai sobre os processos pelos quais os alunos passam ao longo de sua formação, desde a exploração inicial dos movimentos até a criação de composições coreográficas elaboradas, que inclusive é o tema central do meu plano de ensino deste estágio.

Ao valorizar a jornada do estudante, a avaliação processual incentiva a experimentação, a exploração e o desenvolvimento contínuo das habilidades de dança. Os alunos são encorajados a se aventurar fora de suas zonas de conforto, a cometer erros e a aprender com eles, e a procurar aprimorar suas habilidades ao longo do tempo. Isso cria um ambiente de aprendizado que promove a autenticidade, a auto expressão e o crescimento pessoal. Ao buscar a todo o momento construir esse percurso avaliativo, nos propusemos a ir na contramão do sistema educacional que calcado na

[...] existência de um programa a ser cumprido, custe o que custar, torna a relação pedagógica artificial, na medida em que os objetivos são dados previamente, independentemente da realidade dos alunos. O saber é fragmentado, dificultando a compreensão da realidade, bem como a aprendizagem significativa por parte do aluno (Vasconcellos, 2005. p.21)

Ao propor uma valorização do processo, pudemos compreender algumas limitações dos educandos, bem como alguns dias de muita criatividade e envolvimento. Isso demonstra que a carga que cada um dos alunos carrega fora da sala de aula influencia diretamente no seu desempenho, por isso, julgamos que avaliação não pode medir o conhecimento de um educando em um momento isolado, é necessário que saibamos valorizar a caminhada.

Nesse sentido, ressaltamos que uma das características mais marcantes da dança é a necessidade de consciência corporal e autopercepção. Os estudantes precisam estar atentos aos seus

movimentos, à qualidade de seus gestos e à expressão de suas emoções através do corpo. A avaliação processual,

[...] não significa que não precisamos ter os parâmetros e que qualquer resultado é bom, Justamente por ela ser contínua é que deve subsidiar a construção dos resultados definidos como metas no planejamento. Significa questionar a educação desde suas concepções redefinir conteúdos e a função dos docentes. (Sampaio et al, 2008, p.192)

Dessa maneira, ela permite que os alunos desenvolvam uma maior consciência de si mesmos como dançarinos em potencial. Além disso, a dança frequentemente envolve colaboração e interação com outros dançarinos e o espaço ao redor. A avaliação processual também considera as percepções coletivas, ou seja, como os alunos se relacionam com seus colegas de dança e como utilizam o espaço de forma compartilhada. Isso promove habilidades sociais, trabalho em equipe e uma compreensão mais profunda do espaço cênico.

Na mesma medida em que a avaliação processual na dança explora essas potencialidades, ela também permite que tenhamos acesso às dificuldades sociais e comportamentais dos estudantes. Ou seja, em disciplinas em que o corpo, a criatividade e os processos coletivos não são ferramentas para a aprendizagem, é muito possível que os problemas enfrentados pelos alunos não fiquem tão evidentes, mas em uma construção de saberes que valoriza os sentimentos e a expressão dos alunos, rapidamente podemos acessar diversas questões socioemocionais. Souza (2020) sugere que a experiência artística/estética no ensino da dança e as relações pessoais como o foco do trabalho pedagógico são potência para o reconhecimento do corpo na sua integralidade. O desafio de todo professor de dança na escola implica em saber conduzir o processo de ensino e aprendizagem, quando o corpo do aluno expressa suas angústias,

frustrações, medos, tristezas. Como avaliar essa forma de expressão?

[...] o objetivo central do ensino artístico nas escolas é ampliar âmbito e a qualidade das experiências estéticas dos alunos, e que isso pode ser feito por meio de um processo que ele denomina 'canalização', ou seja, a escola pode ampliar repertório dos alunos com base nas experiências que eles já têm ao chegar à escola (Almeida, 2001. p. 17)

As artes, segundo Duarte Júnior (2001), adentram o espaço escolar para ampliar as experiências estéticas dos alunos, no entanto, essa bagagem trazida por eles também deve ressignificar nossas práticas enquanto educadores. Dessa maneira, a avaliação precisa servir como uma orientação também para o planejamento, não com um fim em si mesma, medir os saberes aprendidos, mas com um objetivo maior, valorizar a produção artística dos alunos, seu processo de evolução em sala de aula e oferecer a eles subsídios para aperfeiçoar suas fragilidades.

Ao longo das aulas de dança, o estagiário percebeu que ao aproximar-se do fim do trimestre o envolvimento dos alunos com as dinâmicas apresentadas, aumentou significativamente. Levantamos com isso duas hipóteses: primeiro de que os alunos passaram a sentir mais confortáveis uns com os outros e também com o professor estagiário, ou segundo, a preocupação com o fechamento das notas pode ter feito com que vários alunos se dispusessem a participar mais das aulas. A segunda hipótese nos remete a um desafio ainda maior, trata-se de desconstruir também na base essa lógica avaliativa voltada à nota.

Efeito de fechamento:

A abordagem da avaliação processual no ensino da dança no Colégio Municipal Pelotense revela-se um tema de grande importância no

contexto desta experiência de estágio e residência pedagógica. A dança, como forma de expressão artística e desenvolvimento pessoal, exige um enfoque que vá além das métricas tradicionais de avaliação e ensino.

Ficou evidente que a dança tem muito a trilhar nas escolas de educação básica, mas que por meio dos estágios supervisionados e do programa residência pedagógica, estes caminhos podem ser encurtados com a inserção de estagiários dos cursos de dança. Ao adentrarem o espaço escolar, os professores de dança se deparam com barreiras significativas, como a resistência dos estudantes em participar das aulas, a necessidade do abandono de métodos convencionais de avaliação, a falta de compreensão por parte dos gestores das dimensões da dança e a necessidade de atender a requisitos institucionais rígidos. A importância de superar esses desafios é uma demanda urgente. O ensino da dança é uma oportunidade de estimular a criatividade, a autoexpressão, a empatia e o desenvolvimento de habilidades físicas e cognitivas, que são essenciais para o crescimento dos alunos.

O processo de estágio e o programa residência pedagógica núcleo arte se demonstraram fundamentais para a complementação da formação do estagiário. Acreditamos que marca um momento de renovação para as instituições que recebem os licenciandos, por isso, é fundamental que as propostas de atuação dos acadêmicos estejam em diálogo com essa renovação. Neste sentido, consideramos potente o compartilhamento dessa experiência nesse artigo.

Ao fim desta jornada, percebemos que há um longo caminho a ser travado para nos tornarmos os professores que sonhamos ser. Educadores capazes de propor uma avaliação mais adequada no ensino da dança, o que envolve uma transformação profunda da cultura educacional. Para tanto, precisamos de apoio institucional,

capacitação dos professores continuada e a conscientização da sociedade sobre os benefícios da dança como componente curricular com finalidade educacional, que pode contribuir para a formação de um cidadão, crítico, autônomo e responsável por seus atos. É essencial que a avaliação se torne um processo que valorize o progresso individual e coletivo dos estudantes, reconhecendo a singularidade da dança como uma forma de arte e expressão. A mudança na forma como avaliamos o ensino da dança não apenas enriquecerá a experiência dos alunos, mas também contribuirá para a promoção de uma educação mais inclusiva, criativa e significativa.

Referências:

ALMEIDA, Célia Maria Castro. Concepções e Práticas Artísticas na Escola. In: FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. São Paulo: Paris, 2001.

ÁVILA, Thiago. **Um relato de experiência sobre o Estágio na turma 1º D do Colégio Municipal Pelotense**: desafios para a avaliação no ensino de dança. Pelotas - RS: Universidade Federal de Pelotas, 2023.

CARVALHO, Carla; SOUZA, Marco Aurelio da Cruz. A/r/tografias: corpos dançantes, docentes pesquisadores em formação. **O Mosaico, R. Pesq. Artes**. Curitiba. n. 21, p. 1-298, jul./dez. 2021.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2001.

FREIRE, Paulo. **“Pedagogia da indignação”**- cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed UNESP. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** - saberes necessários à prática educativa. 43ª ed. São Paulo: Editora Paz e terra; 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48ª edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. Ed. ver., 2 tremor. Campinas, SP: autores associados, 2012.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C.. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

LIB-NEO, José Carlos, João Ferreira de Oliveira. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

SAMPAIO, Alda; FRAULOB, Marylene; SOUZA, Mônica; GALERA, Joscely. Avaliação processual e planejamento: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais. **Revista Tecnologia e Humanismo**, v. 22 n. 35, 2008.

SCHULMANN, Nathalie. Da Prática do Jogo ao Domínio do Gesto. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Sílvia (org.). **Lições de Dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1998.p. 103-120.

SOUZA, Marco Aurelio da Cruz. O tornar-se professor de dança: experiências nas práticas de estágio. In: SOUZA, M. A. C; XAVIER, J. (org.). **Tudo isto é dança**, 1 ed. Salvador: ANDA editora, 2021.

SOUZA, Marco Aurelio da Cruz.; BRISOLA, Eduarda Cristina; RICOBOM, Carol. A Arte na Educação Básica: reflexões acerca da performance artística no contexto de práticas em arte no ensino médio. **Revista Cena**, Porto Alegre, v. 22, n. 38, set./dez. 2022. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cena>

SOUZA, Marco Aurelio da Cruz. Proposta metodológica para o ensino das danças populares na Escola do Teatro Bolshoi no Brasil. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>

UFPEL. Universidade Federal de Pelotas. **Projeto Pedagógico do Curso de Dança – Licenciatura**. Pelotas: UFPEL, 2023.

UFPEL. **Resolução COCEPE n.º 08/2021**, que dispõe sobre o Programa Residência Pedagógica. Pelotas:2021b.

VASCONCELLOS, Celso S. Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar. São Paulo, **Cadernos Pedagógicos do Libertad**, v. 3, 1992. p. 42-51.

VEIGA, IPA. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: Veiga IPA, organizadora. **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. Campinas: Papirus; 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2006.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**. A nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre, Artmed, 2003.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa, como ensinar**. Artmed: Porto Alegre. Ed. 2010.

**Alessandra Lucia
Bochio**

Artista,
pesquisadora e
professora do
Departamento de
Artes Visuais, do
Instituto de Artes
da Universidade
Federal do Rio
Grande do Sul -
UFRGS. Doutora
em Artes Visuais
pela Escola de
Comunicações e
Artes da ECA/USP.
Mestre em Artes
pela Universidade
Estadual Paulista -
IA/UNESP. Bacharel
em Artes Plásticas
pelo IA/UNESP,
Licenciatura Plena
em Arte pelo Centro
Universitário Belas
Artes. Realizou
estágio de pesquisa
na Université
Sorbonne Nouvelle
Paris 3, em Paris.
Atualmente é
líder do Grupo de
Pesquisa Estudos e
Práticas Feministas
em Arte. alessandra.
bochio@ufrgs.
br; [https://orcid.
org/0000-0002-
3558-9631](https://orcid.org/0000-0002-3558-9631).

Karina Silveira Nery

Mestranda do
Programa de

Feminismo Interseccional, Territorialidade e Arte Contemporânea: Maria Macêdo, Pamela Zorn e Sallisa Rosa

*Intersectional feminism,
territoriality and contemporary art:
Maria Macêdo, Pamela Zorn and Sallisa Rosa*

Resumo: O trabalho enfoca discussões atuais geradas por teorias feministas interseccionais para se debruçar sobre a produção de jovens artistas, que tratam de questões que emergem de condições específicas do território de onde falam. Reflete sobre a experiência, fruto da relação com o território, como lugar de produção de conhecimento. Com isso, pretende-se contribuir para aproximar o campo da arte com realidades sociais experienciadas por sujeitas, apontando estratégias e práticas artísticas alternativas.

Palavras-chave: Feminismo interseccional; Arte e território; Maria Macêdo; Pamela Zorn; Sallisa Rosa.

Abstract: *This paper focuses on current discussions created by intersectional feminist theories to discuss the production of young artists who deal with issues that emerge from specific territory conditions from where they speak. It reflects about the experience, the result of the relationship with territory, as a place of knowledge production. With this, it is intended to contribute to the field of arts closer to the social realities experienced by female subjects and to point out alternative artistic strategies and practices.*

Keywords: *Intersectional feminism; Art and territory; Maria Macêdo; Pamela Zorn; Sallisa Rosa.*

Introdução

Este trabalho é fruto das discussões do Grupo de Pesquisa, cujas participantes são pesquisadoras e estudantes da área das artes visuais. De modo geral, o grupo busca investigar as relações entre arte e política, refletindo de que modo suas práticas têm se entrelaçado na atualidade e quais consequências são possíveis de serem extraídas, principalmente para o campo das artes visuais. De maneira específica, enfoca nos debates atuais gerados por teorias feministas, principalmente interseccionais e decoloniais, para se debruçar sobre uma produção artística contemporânea feita por pessoas que são, conforme Preciado, “inevitavelmente *excêntrico[s]*, não coincide[m] com ‘as mulheres’, mas se apresenta[m] como força de deslocamento, uma prática de transformação da subjetividade” (Preciado, 2018, p. 118).

Com este trabalho, desejamos contribuir para refletir sobre os modos como as obras de artistas estão atravessadas pelos feminismos e como estes trouxeram aportes significativos para pensar outras escritas e narrativas e modos diversos para pensar e produzir formas de conhecimento diversas a partir da experiência vivida. Para tanto, pretendemos abordar as noções de feminismo interseccional, interseccionalidade, território e territorialidade, compreendendo como esses termos são articulados em uma produção artística contemporânea. Ao mesmo tempo em que o feminismo interseccional une diferentes pautas políticas, marca os diversos lugares de vivências de suas sujeitas, rompendo com uma noção universal de mulher e apontando a experiência vivida como forma de produção de conhecimento. Assim, ao pensar no território por meio de relações entre sujeitas, meio ambiente e espaço em que são construídas suas biografias, buscamos exemplos de artistas que trazem em suas produções o corpo atravessado pelas questões específicas dos seus locais de vivência.

Pós-Graduação
em Artes Visuais
da Universidade
Federal do Rio
Grande do Sul;
karinasnery@gmail.
com; [https://orcid.
org/0000-0002-
1803-2014](https://orcid.org/0000-0002-1803-2014).

**Amanda
Sokolovsky**

Graduanda do curso
de Licenciatura em
Artes Visuais da
Universidade do
Rio Grande do Sul.
amandasoko10@
gmail.com; [https://
orcid.org/0009-
0006-6203-5884](https://orcid.org/0009-0006-6203-5884).

**Brenda Celiane
Leie Correio**

Graduanda do curso
de Bacharelado
em Artes Visuais
da Universidade
Federal do Rio
Grande do Sul;
brenda.celiane@
gmail.com; [https://
orcid.org/0009-
0003-9012-6044](https://orcid.org/0009-0003-9012-6044).

Abordaremos os seguintes trabalhos: 1) a videoperformance *Procissão para os corpos que não morreram* (2020), da artista e agricultora retirante Maria Macêdo; 2) *Encenação* (2021), da artista gaúcha Pamela Zorn; e 3) *Identidade é ficção* (2019), de Sallisa Rosa.

Neste trabalho, partimos da lógica interseccional para olhar para a produção artística que selecionamos, rompendo com a ideia de uma objetividade científica, conforme Donna Haraway (1995). Assim, trazemos a interseccionalidade para debate no campo das artes visuais para pensar a obra artística como uma prática crítica, que recolhe das ações da vida cotidiana o conhecimento adquirido. Essa prática entende, conforme Collins e Bilge (2021), que pensar e fazer, teoria e ação, estão intrinsecamente relacionados e se moldam mutuamente.

Isso nos parece especialmente interessante, pois reflete questões próprias do campo da arte: em primeiro lugar, entendendo-o como atravessado por outros campos do saber - conforme a arte contemporânea já vem sinalizando; e, em segundo, o próprio fazer artístico como produção de conhecimento, que se dá, no caso dos exemplos deste trabalho, a partir da experiência das artistas em seus territórios.

Lançamos mão da interseccionalidade como uma perspectiva crítica para tentar abarcar a complexidade dos contextos em que os trabalhos artísticos foram produzidos. Aqui, ao mesmo tempo que nos interessa a relação com seus territórios, a territorialidade, interessa também as realidades experienciadas para a produção de conhecimento. Ao mesmo tempo que discutimos território a partir das relações estabelecidas com os fatores sociais, físicos, culturais e políticos (Santos, 2015), compreendemos a experiência ou o lugar de fala como intrinsecamente condicionado ao campo do coletivo, e não do individual (Ribeiro, 2017). Assim, a interseccionalidade nos

auxilia a evocar as conexões entre raça, classe e gênero, entre outros, dentro do próprio campo das artes visuais, bem como seus vínculos com outros campos de estudo, ao mesmo tempo que abarcamos a complexidade da vivência nos territórios.

A interseccionalidade lança luz sobre determinados aspectos da experiência vivida que não poderiam ser percebidos de outra forma; é exatamente isso que nos interessa aqui.

1. Feminismo e interseccionalidade

Os debates em torno do termo interseccionalidade já são antigos dentro de algumas teorias feministas e, neste trabalho, é um conceito chave. Em primeiro lugar, por reconhecer a fragilidade de se operar dentro de uma lógica dita universal, e em segundo, pois pretendemos lidar com experiências vividas e pontos de vista situados.

De acordo com Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), a interseccionalidade é vista a partir de uma série de interpretações e terminologias, sendo “um campo em formação que está ativamente engajado em processos de autodefinição” (Collins, Bilge, 2021, p. 65). Segundo as autoras, o termo pode ser compreendido como uma perspectiva, um conceito, um tipo de análise, um paradigma de pesquisa, uma variável mensurável, um tipo de dado e algo que experimentamos em nossa própria vida.

O termo é fruto dos debates gerados principalmente pelo feminismo negro, que desde suas discussões iniciais articula diferentes marcadores sociais ao entender que a opressão não é redutível a somente um tipo, mas que os seus mecanismos agem conjuntamente. Com isso, as experiências dos diferentes modos de ser mulher estariam na intersecção dos marcadores, sem a hierarquia de um sobre o outro.

No texto “Aprendendo com o *outsider within*: a significação

sociológica do pensamento feminista negro” (2016), Patricia Hill Collins, ao observar a posição de marginalidade em que a mulher negra é colocada na sociedade, aponta para o desenvolvimento de teorias e pensamentos que refletem perspectivas e olhares dessas mesmas mulheres, a partir de onde elas estão. Segundo Hill Collins, o lugar de *outsider* oferece às mulheres negras um ponto de vista, por meio do qual elas enxergam a sociedade por um espectro mais amplo.

Em *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento* (2019), Hill Collins propõe a construção de um pensamento feminista a partir da epistemologia feminina negra, compreendendo que o compartilhamento e a reflexão que mulheres negras fazem a partir da sua própria experiência pode desenvolver uma série de “princípios para avaliar reivindicações de conhecimento. Esses princípios passam a integrar uma sabedoria das mulheres negras em âmbito mais geral e, mais ainda, aquilo que chamo aqui de epistemologia das mulheres negras” (Collins, 2019, p. 410).

O conhecimento de mulheres negras, e de pessoas negras ou indígenas, de modo geral, foi sistematicamente desqualificado e deslegitimado pelos processos dominantes de validação do conhecimento. Com isso, a partir da exposição de um ponto de vista negro, a autora compreende como esse processo ocorre e quais os contornos dessa epistemologia, apontando para uma forma de conhecimento que prioriza justamente a experiência.

Além disso, rompe com qualquer essencialização da mulher negra para propor um ponto de vista de mulheres negras, como grupo, partindo da perspectiva que surge das tensões geradas por diferentes respostas dadas aos desafios comuns que enfrentam. Djamila Ribeiro (2017), ao propor a noção de lugar de fala traz, como uma de suas principais referências, a teoria do ponto de vista feminista

de Hill Collins, entendendo que os lugares de enunciação nunca são neutros. Com isso, não se está dizendo que se parte de experiências individuais, mas, ao contrário, “de condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. [...] Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades” (Ribeiro, 2017, p. 61).

Para Hill Collins (2019), a noção de interseccionalidade está vinculada à de matriz de dominação, sendo a última caracterizada justamente pelas opressões interseccionais e o modo como essas são organizadas. Assim, um conjunto específico de práticas sociais acompanha as histórias de mulheres negras no interior de uma matriz de dominação ao mesmo tempo que caracteriza essa mesma matriz. Com isso, tanto a experiência quanto a consciência do lugar que ocupam socialmente estão presentes na maneira como as mulheres negras experienciam, problematizam e atuam sobre e na matriz de dominação.

A partir da análise do trabalho de Collins, Ochy Curiel (2020) aponta para a noção de privilégio epistêmico. O que não quer dizer que apenas as pessoas que sofrem certas opressões são capazes de entendê-las e investigá-las, mas “que a subalternidade precisa deixar de ser objeto e passar a sujeito do conhecimento” (CURIEL, 2020, p. 132). Ou seja, ao deixar de ser objeto - ou o outro - as mulheres questionam e interrogam as posições sociais que ocupam, compreendendo os mecanismos do porquê são racializadas, empobrecidas ou sexualizadas.

2. Território, territorialidade e identidade

Termos como território e territorialidade estão geralmente relacionados à espacialidade e encontram-se tradicionalmente fundamentados

na Geografia. Contudo, cada vez mais, vemos na atualidade esses termos como temas de pesquisas de diversos campos do conhecimento. Schefler (2018) aponta o caráter polissêmico do termo território, assinalando diferentes concepções, autoras/es e correntes de pensamento diversas. A autora identifica uma multiplicidade de abordagens a respeito do território e da territorialidade. Aqui, nos interessam as identidades construídas a partir da interseccionalidade e nas relações com o território, entendendo este último como lugar tanto da produção artística quanto da produção de conhecimento.

Inicialmente, partimos das noções elaboradas por Antônio Bispo dos Santos (2015; 2018), justamente por entender a importância do território onde vive na produção intelectual desse autor. O território, para ele, é constituído a partir dos inter-relacionamentos entre fatores sociais, físicos, culturais e políticos. Antônio Bispo faz uso de termos como biointeração, confluência e transconfluência para pensar o território de modo diverso do atual modelo de desenvolvimento capitalista, apontando para diferentes formas de apropriação do território, bem como fazem as artistas aqui mencionadas.

O autor reconhece os territórios de confluência justamente como o encontro dos povos marcados pelas vivências de biointeração, ou seja, que dependem da natureza para sua subsistência. Tal fato consolida um posicionamento social e político e que garante a existência de outros modelos possíveis a partir da convivência mais harmônica entre os diversos povos tradicionais (transconfluência). Bispo acredita que estes povos possuem demandas próprias e são marcados pela heterogeneidade, mas confluem no modo como escolheram se relacionar com seus territórios.

Isso quer dizer que as relações entre os povos e seus territórios não se dão somente por meio de suas fronteiras, mas por um conjunto de ações, comportamentos e normas próprias a cada um dos povos.

É precisamente neste contexto de contato, práticas, socialização, manifestação cultural, encontro e fonte de recursos, que se definem as territorialidades, como dinâmicas das relações mantidas no território e com pessoas ou grupos externos.

As territorialidades auxiliam, assim, no fortalecimento das identidades construídas a partir e nos territórios, caracterizando as pessoas que nele vivem. E a relação de um grupo de pessoas com os espaços vivenciados se apresenta de maneira essencial para a construção de suas identidades.

Para Natália Tavares de Azevedo, Katya Regina Isaguirre-Torres e Carolina dos Anjos de Borda:

Nas últimas décadas, no Brasil e em toda a América Latina, tem se observado uma intensificação de conflitos territoriais e socioambientais envolvendo comunidades tradicionais, camponeses, povos originários e outros grupos que têm em sua territorialidade condição fundamental para reprodução da vida. Tal intensificação decorre dos modelos hegemônicos de “desenvolvimento” que têm sido historicamente impostos à América Latina, expressão da colonialidade do poder constitutiva do sistema-mundo moderno/colonial/capitalista/patriarcal (GROSFOGUEL, 2008), baseado na classificação social, hierarquização e subalternização racial, de gênero e de classe (QUIJANO, 2005), (AZEVEDO; ISAGUIRRE-TORRES; BORBA, 2019, p. 2).

Embora não iremos neste momento nos aprofundar nas noções coloniais e decoloniais, compreendemos que são chaves para analisar a multiplicidade dos modos de ser, de viver e de conhecer, já que esses vão muito além daqueles impostos pelo sistema moderno/colonial/capitalista/patriarcal. Para Antônio Bispo dos Santos:

[...] nós, povos contra colonizadores, temos demonstrado em muitos momentos da história a nossa capacidade de compreender e até de conviver com a complexidade das questões que esses processos têm nos apresentado. Por exemplo: as sucessivas ressignificações

das nossas identidades em meio aos mais perversos contextos de racismo, discriminação e estigmas; a readaptação dos nossos modos de vida em territórios retalhados, descaracterizados e degradados; a interlocução das nossas linguagens orais com a linguagem escrita dos colonizadores (SANTOS, 2015, p. 97).

É a partir de tais conflitos e interconexões que entendemos as noções de território, territorialidade e identidade a partir dos trabalhos artísticos a seguir apresentados.

3. Procissão para os corpos que morreram (2020), de Maria Macêdo

Maria Macêdo (1996) nasceu e cresceu em Quitaiús, Lavras da Mangabeira, Ceará. Sua pesquisa artística se desdobra diretamente do contato com esse lugar e a partir da lembrança da força ancestral da vida no campo; busca nas vivências da terra o caminho que guia o seu fazer artístico enquanto mulher negra, artista agricultora retirante, fertilizadora de imagens. Na videoperformance *Procissão para os corpos que não morreram* (2020), por alguns segundos, percebemos um cenário urbano no qual a artista vem caminhando pelo asfalto. Logo em seguida, vemos uma paisagem rural, de onde se escutam latidos de cachorros e sons de pássaros. Também avistamos um pequeno açude e folhagens verdes, em que se pode identificar bananeiras, o gado pastando – elementos que representam a fartura que a natureza pode prover. A artista usa um vestido branco, contrastando com a terra vermelha em que ela pisa descalça. Ao fim do vídeo, Maria mergulha nessas águas, como que se integrando completamente ao território que pertence.

Por meio desse trabalho, a artista reflete sobre o momento em que sua família migrou da zona rural para a cidade de Juazeiro do Norte (CE); em suas palavras, essa caminhada “é uma retomada geográfica, histórica e espiritual de enraizamento dos corpos violentados pela promessa de riqueza que mina a nossa possibilidade de existir num tempo outro”

(Macêdo, 2020, [s.p]). Para muitos retirantes, essa promessa de um futuro melhor não se concretiza. Pelo contrário, a experiência na cidade traz novas formas de violência e uma vida ainda mais precária do que aquela no campo. A terra possibilita o sustento, além de ser também um lugar de vivências e memórias. Segundo a artista:

caminhar nos territórios de cegueira tem me permitido conhecer o mundo pela sola dos pés. Evocar as procissões, a caminhada do coral d'um corpo só, é um exercício de ruptura das verdades historicizadas, estilhaçando o sentido das permanências, dos processos de migração como desenraizamento histórico que precisa ser reflorestado na existência do agora (Macêdo, 2020, [s.p]).

Se, por um lado, a paisagem urbana se apresenta para o retirante como uma experiência do novo e de possibilidades; por outro, é certo que nessa paisagem inquietante ainda não foram estabelecidas todas aquelas relações subjetivas que atestam a identidade e a identidade territorial, comentadas acima e apresentadas por Macêdo em seu trabalho artístico. Essa procissão e esse caminhar reativam, em outra dimensão, a própria realidade do retirante e sua saída, sempre forçada, do território que lhe constituiu, junto da comunidade, relações, afetos, histórias e imagens que lhe são próprias. Ou seja, os territórios como lugares de produção de conhecimento, a partir de experiências, relações sociais, físicas e biológicas, culturais e políticas. Assim, a migração, segundo o trabalho de Maria Macêdo, também nos indica uma interdição dos saberes e conhecimentos construídos no território originário diante do território novo, ao trazer consigo um lugar de vivência que é compartilhado por um grupo de pessoas. A artista discute com isso as condições sociais do seu território e os modos como nele acontecem estruturalmente as opressões, contribuindo para produção de conhecimento no campo das artes.

Trabalho disponível em <<https://player.vimeo.com/video/409922864?h=139d6e85ab>>. Acesso em 26 out. 2022.

4. *Encenação* (2021), de Pamela Zorn Vianna

A partir do termo “Entre-Lugar”, que compõe o título do seu trabalho de conclusão de curso, “ENTRE LUGARES: uma investigação pictórica sobre autorrepresentação e identidade” (2021), Pamela Zorn Vianna reflete sobre a construção da própria identidade, reconhecendo-se como uma mulher artista negra. A noção de Entre-Lugar também atravessa sua prática artística, que se manifesta através do uso de diversos procedimentos, sendo a pintura e o desenho as principais técnicas utilizadas. Por meio do uso da autorrepresentação e do autorretrato, compreendendo-os como uma forma de colocar-se no mundo, a artista propõe reflexões sobre “saber localizar-se e posicionar-se em uma sociedade imagética, efêmera, virtualizada, globalizada e profundamente marcada pelo colonialismo” (Vianna, 2021, p. 25).

A pintura *Encenação* (2021) faz parte de um díptico, no qual Pamela utiliza elementos simbólicos. Na obra, ela aparece em seu ateliê, frente a um espelho segurando uma câmera e vestindo uma roupa de origem alemã e um turbante; ao lado, duas molduras vazias e um banquinho com um crânio de um animal. Ao vestir a roupa de origem alemã e um turbante, peças de vestuário que geralmente não são usadas juntas, ela faz referência a diferentes culturas e territórios que compõem sua identidade: a artista é filha de um casal interracial. Desse modo, ela traz a ideia de vestir diferentes territórios em um mesmo corpo, territórios esses que a constituem, criando um processo de auto-olhar no qual reflete sobre as possibilidades e contradições que remetem seus pertencimentos: “[...] uma reconstrução simbólica de uma identidade que já nasce na ambiguidade, vestindo (ou sendo vestida) pela roupagem da mestiçagem” (Vianna, 2021, p. 36).

A interseccionalidade compreende experiências que se dão na intersecção entre raça e gênero e “constituiu-se enquanto campo de estudo a partir da própria pluralidade de espaços e discursos de onde

o conceito surgiu.” (Bueno, 2020, p. 64). Através da sua experiência pessoal, Pamela desenvolve um pensamento sobre o lugar que ocupa, sobre sua identidade e logo, sobre si mesma. Buscando por meio da pintura refletir sobre os Entre-Lugares no processo da produção artística, no próprio corpo e no território onde vive.

Pamela Zorn é uma artista gaúcha, sendo o seu estado de origem, um local de disputa de narrativas. Popularmente, tem-se a ideia de que o Rio Grande do Sul é um estado branco, com heranças culturais somente europeias e que quase não há presença de pessoas negras e indígenas. Essa noção é fruto de uma série de apagamentos sistêmicos, que tentam negar a memória dessas populações da dita história oficial. Entretanto, muitos artistas, assim como Pamela, vêm ressignificando a história do estado e reafirmando a presença da população negra/ afrodescendente no sul do país.

A artista, por meio de suas pinturas e autorretratos, se propõe a criar narrativas, ou como ela mesma menciona, uma contranarrativa.

Utilizo o termo ‘contranarrativa’ aqui, por conta da tradição europeia deste gênero artístico, que geralmente remonta a representações de pessoas brancas e do sexo masculino, sendo essa a imagética que mais se utiliza ao tratar do autorretrato enquanto gênero - o que também se reflete dentro dos acervos brasileiros e locais [...] (Vianna, 2021, p. 33).

Desse modo, a obra nos propõe a pensar sobre os diferentes atravessamentos da identidade da artista e a forma que as questões de gênero e raça constituem sua experiência e a condição social em que é posta; contribui para ampliação de perspectivas e olhares a partir do seu ponto de vista específico.

5. *Identidade é ficção* (2019), de Sallisa Rosa

Nascida em Goiás, Sallisa Rosa mudou-se para o Rio de Janeiro, onde vive atualmente em uma ocupação parental chamada Aldeia

Trabalho disponível em <<https://museu.io/sapf/obra/identidade-e-ficcao>> Acesso em 29 out. 2022.

Multiétnica Vertical. Em seus trabalhos, tensiona a realidade vivida pelos povos indígenas ao evidenciar que não são eles que estão invadindo as cidades, mas sim as cidades que estão em terras indígenas. Reflete a relação arte e território, compreendendo esse último a partir de sua materialidade e por meio do que está armazenado no solo, tudo que nele já passou, como pessoas, animais etc. Além disso, levanta questões com relação à passagem do tempo e os desafios da construção da identidade frente a um contexto de invisibilização indígena.

Na série fotográfica *Identidade é ficção* (2019), Rosa entende a existência indígena atual como vista fora do tempo e do espaço. Cria, a partir de autorretratos, contextos ficcionais que deslocam sua imagem para um tempo e espaço fictícios. Em uma foto da série, por exemplo, ela se retrata como contemporânea dos dinossauros; em outra, aparece com a mão pintada de rosa-choque enquanto come pequi, estabelecendo uma relação com a pintura corporal tradicional indígena e propondo um tensionamento entre o tradicional e o moderno.

Em um contexto urbano, em que os elementos naturais tradicionalmente utilizados para pinturas rituais estão inacessíveis, pela falta de reservas naturais e o avanço da urbanização estéril, a artista acredita que as tintas industrializadas podem ser usadas para manter um hábito cultural se assim quiserem indígenas habitantes dos centros urbanos. No entanto, essa justaposição entre cultura tradicional indígena e modernidade urbana causa estranhamento seja aos indígenas, seja aos não indígenas. É justamente a partir desses conflitos que a artista concentra a sua reflexão a respeito da identidade indígena na contemporaneidade, tensionando a chamada imagem de controle (Collins, 2019) do indígena.

Uma das formas de ação da colonialidade é criar e alimentar

imagens de controle (Collins, 2019). Ou seja, estereótipos construídos por meio de generalizações e simplificações de determinados papéis sociais, baseados em padrões sociais hegemônicos e dominantes e reservados a determinados grupos de pessoas, a partir de sua raça, classe, gênero, dentre outros. A imagem de controle das populações indígenas tem como características: ser selvagem e habitante de florestas e zonas rurais isoladas e ter costumes e hábitos primitivos ligados à natureza.

Assim, a construção desse imaginário não só invisibiliza ainda mais a luta indígena em contexto urbano, como desumaniza esses povos de modo geral, ao negar a eles a possibilidade de sofrer transformações ao longo do tempo, como se estivessem estáticos desde o início da colonização nas Américas até hoje, subjugando a complexidade cultural das diversas etnias a simples hábitos primitivos.

Ao evidenciar tais conflitos em sua série fotográfica, Rosa ressalta que, ao mesmo tempo em que a imagem de controle do indígena contribui para alimentar uma suposta estagnação temporal das culturas originárias, nega-se a eles a possibilidade de praticar hábitos e/ou rituais tradicionais de suas culturas, ao negar o acesso aos seus próprios territórios; a imagem de controle contribui para que as culturas indígenas sejam vistas como primitivas e antiquadas ao sistema econômico e social hegemônico contemporâneo. Cria-se, assim, um lugar repleto de impossibilidades, uma existência inexistente a qualquer tempo.

Considerações finais

Para constituição deste trabalho, partimos de dois eixos de pensamento: 1) os modos como as obras de artistas estão atravessados pelos feminismos; e 2) como estes trouxeram aportes significativos para refletir sobre modos diversos de pensar e produzir arte. Enquanto

o primeiro diz respeito justamente ao rompimento com uma lógica abstrata, universal e descorporificada, o segundo lança mão de epistemologias e conhecimentos corporificados para propor a arte como forma de produção de conhecimento e embasada na lógica interseccional. Ou seja, fundamentada em corpos marcados pelas opressões interseccionais e pelos territórios que ocupam.

Que a arte, ou mais precisamente, a obra artística é fruto da experiência da/o própria/o artista, isso já é um consenso no campo da arte. Para nós, a compreensão da experiência vivida como forma de produção de conhecimento, pela chave do feminismo negro interseccional, contribui para nos auxiliar, e muito, a ampliar o seu campo de conhecimento e compreendendo-a a partir de um conhecimento corporificado. Mais do que isso, os trabalhos artísticos aqui apresentados produzem conhecimento justamente porque são realidades vividas.

Para Curiel, essas realidades “precisam de uma compreensão profunda de como foram produzidas” (Curiel, 2020, p. 132). Conforme a autora, “não é necessário dizer [somente] que somos negras, pobres, mulheres, trata-se de entendermos por que somos racializadas, empobrecidas e sexualizadas” (Curiel, 2020, p. 132). Ao tomar consciência dos lugares que ocupam, essas artistas questionam as diferenças entre categorias cruzadas e apontam para um sistema mais amplo, que é fruto de uma episteme moderna colonial.

Referências

AZEVEDO, Natália Tavares de; ISAGUIRE-TORRES, Katya Regina; BORBA, Carolina dos Anjos de. Gênero, território e decolonialidade: experiências e perspectivas no Brasil. **Guaju**, Matinhos, v. 5, n. 1, pp. 2-14, jan./jun. 2019. Disponível em <<https://revistas.ufpr.br/guaju/article/view/68579>>. Acesso em 25 nov. 2022.

BUENO, Winnie. **Imagens de controle: um conceito do pensamento de Patricia Hill Collins**. 1ª edição. Porto Alegre, RS: Zouk, 2020.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, pp. 99-127, 2016. Disponível: <<http://goo.gl/RmjB7R>>. Acesso em 19 out. 2022.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazer do Tempo, 2020, pp. 121-138.

HARAWAY, Donna. Saberes localizado. A questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**. n. 5, 1995, pp. 07-41.

MACÊDO, Maria. Reconexão e resiliência: conheça a obra de Maria Claudineide Macedo [Entrevista concedida a] Isabella Cândido da Silva. **Itáu Cultural**, 01/10/2020. Disponível em: <<https://www.itaucultural.org.br/secões/entrevista/reconexao-resiliencia-obra-maria-claudineide>> Acesso: 26 out. 2022.

PRECIADO, Paul. **Testo Junkie**. Sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica. São Paulo: n-1 edições, 2018.

QUINTELLA, Pollyana. Sallisa Rosa - Caminhar bem, caminhar junto. **Revista Continente**. ed.231. março de 2020. Disponível em: <<https://revistacontinente.com.br/edicoes/231/sallisa-rosa>>. Acesso: 17 out. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, quilombos**. Modos e significados. Brasília, DF: INCTI - UnB, 2015.

edição 21 • dezembro de 2023

Alessandra Lucia Bochio, Karina Silveira Nery,
Amanda Sokolovsky e Brenda Celiane Leie Correio

Artigo recebido em 27 jan. 2023 e aprovado em 15 abr. 2023

SANTOS, Antônio Bispo. Somos da terra. **Piseagrama**, Belo Horizonte, n. 12, 2018, p. 44-51.
Disponível em <<https://piseagrama.org/somos-da-terra/>>. Acesso em 13 out. 2022.

SCHEFLER, Maria de Lourdes Novaes. Território e gênero: territorialidades ausentes. In: RODRIGUES, Cristiano [et al.] (org.). **Territorialidades: dimensões de gênero, desenvolvimento e empoderamento das mulheres**. Salvador: EDUFBA, 2018. pp. 23-82.

VIANNA, Pamela Zorn. **Entre lugares: uma investigação pictórica sobre autorrepresentação e identidade**. Trabalho de Conclusão de Graduação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.
Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/222935>>. Acesso em: 05 out. 2021.

VIANNA, Pamela Zorn. COABITAR: Pintura, processos e os limiares. **Atelier Livre Xico Stockinger**. YouTube.
Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0Jp8zGPwPzA>> Acesso em: 05 out. 2021.

Carmen Sansone

Artista, pesquisadora e pós-graduanda em Especialização em Artes pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Bacharel em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2022) e em Nutrição pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1984). Atua em extensão e pesquisa em gravura (Grupo NAI) e em pintura (Grupo STUDIOP). Foi bolsista de Iniciação Científica CNPq. O tema de sua poética é o retrato e autorretrato, desenvolvido a partir de linguagens de pintura, fotografia e vídeo. Participa de exposições coletivas, exposição individual no CCCEV (Porto Alegre, RS, 2016); carmensansoneart@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0008-7933-5861>.

Ariane Natássia Pacheco Tietböhl

Docente da rede Estadual de ensino, em Porto Alegre. Especialização

Autorretratos: desfoque e limites na imagem representada

Self-portraits: blur and limits in the represented image

Resumo: Este artigo discute a produção de autorretratos nas linguagens da fotografia e da pintura a partir da produção de duas artistas visuais. Propõem-se a produzir de forma interseccionada e dialética seus autorretratos e refletir sobre este gênero na contemporaneidade. Empregam-se as noções de autorretrato a partir da autora Annateresa Fabris em diálogo com a autora Eduarda Neves. Laura Flores aborda contrassensos entre as linguagens da fotografia e da pintura na representação de imagens, evidenciando o desfoque.

Palavras-chave: autorretratos; desfoque; fotografia; pintura.

Abstract: *This article discusses the production of self-portraits in the languages of photography and painting based on the production of two visual artists. They propose to produce their self-portraits in an intersecting and dialectical way and reflect on this genre in contemporary times. The notions of self-portrait are used from the author Annateresa Fabris in dialogue with the author Eduarda Neves. Laura Flores addresses contradictions between the languages of photography and painting in the representation of images, highlighting the blur.*

Keywords: *self portrait; blur; photography; painting.*

Introdução

A produção artística de autorretratos tem sido uma busca incessante para manifestar a identidade, explorar emoções e transmitir experiências. Neste artigo, exploramos a produção poética a partir da colaboração entre duas artistas cuja jornada começou durante o curso de graduação em Artes Visuais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014 a 2022).

Neste estudo, as artistas se propõem produzir em conjunto suas experiências, perspectivas e capacidade de criar uma dialética em relação ao autorretrato na contemporaneidade, estabelecendo reflexões de forma interseccionada à criação artística. Em nossa análise, confrontamos ideias que emergem das nossas obras, resultando em uma abordagem com contrapontos que enriquecem nossa compreensão acerca desse gênero artístico.

Tomamos como base as noções e perspectivas da autora Annateresa Fabris, cujo trabalho lança luz sobre o significado e a profundidade do autorretrato na era atual. Através de reflexões sobre as nossas obras, pretendemos explorar as complexidades subjacentes à prática do autorretrato e examinarmos como diferentes abordagens podem levar a uma dialética rica em significado e interpretação.

Este estudo não apenas examina nossas obras, mas também busca compreender como nossas visões, únicas e frequentemente contrastantes do autorretrato na contemporaneidade, podem servir como uma lente para examinar questões mais amplas de identidade, representação e autenticidade na arte. Nosso objetivo é oferecer um estudo aprofundado e crítico das obras realizadas, destacando a riqueza das ideias que emergem da interseção dessas práticas artísticas confrontadas às noções de autorretrato de Annateresa Fabris (2004) e Laura Flores (2011), autoras que destacam as diferenças entre a pintura e o fotografia na criação de autorretratos. As selfies

em Artes pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e em Teatro e Educação pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Artista e pesquisadora graduada nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2017; 2022). Participou do PIBID/CAPES de Licenciatura em Artes Visuais (2016). Atua em exposições coletivas; arianenpt@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0000-0998-7444>.

Niura Aparecida Legramante Ribeiro

Doutora em História, Teoria e Crítica da Arte, pelo PPGAV/Instituto de Artes da UFRGS. Estágio doutoral na Université Paris-I, Panthéon Sorbonne, com o prof. Dr. Michel Poivert; Mestre em

contemporâneas oferecem uma liberdade criativa sem precedentes, mas também enfrentam desafios relacionados à autenticidade e à validação social das identidades e linguagens.

O trabalho de Bill Viola nos inspira com seu desafio aos limites da forma e seus efeitos de miragem que criam uma desorientação audiovisual única. Assim como Luc Tuymans e Marina Camargo Silva, referências em diálogo com a produção aqui analisadas.

Referências permeadoras da pesquisa

A temática que intersecciona nossas pesquisas é a do autorretrato e, para tanto, buscamos subsídios nos escritos de Annateresa Fabris (2004, p. 67):

Se o pintor tem a possibilidade de observar a feitura do próprio retrato, pincelada após pincelada, naquele espelho no qual se converteu a tela, o fotógrafo, ao contrário, não podendo observar a própria pose, goza de uma liberdade muito maior: não só pode levar ao extremo o artifício da encenação, como pode agir metaforicamente e denominar auto-retrato o que quer que seja.

A citação de Fabris remete à criação de autorretratos utilizando fotografia analógica, pois a fotografia digital estava às vésperas de se tornar acessível às pessoas. Ao criar autorretratos em um contexto digital, principalmente com o surgimento das redes sociais, surge o termo “*selfie*” que denomina o ato de autorretratar-se virando a câmera para o próprio fotógrafo, principalmente com o surgimento dos *smartphones* com câmeras frontais.

Philippe Dubois em entrevista concedida à revista Zum em 2018, coloca um comparativo entre o retrato e a *selfie*. Para Dubois, o autorretrato é uma imagem de si no mundo, ou seja, uma imagem do mundo em nós como uma imagem de nós no mundo. Por outro lado, a *selfie* é a negação da relação de nós com o mundo ou a contemplação

de si mesmo através da tela do *smartphone*. O entorno na *selfie* funciona como pano de fundo ou cenário para mostrar a presença no mundo e não o confronto que faz parte do autorretrato. O mundo na *selfie*, funciona como presença registrada e não mais como diálogo, entendimento e percepção.

No caso das *selfies*, essa distinção se traduz na liberdade que as pessoas têm para criar imagens de si mesmas, escolhendo ângulos, poses e iluminação que desejam, com a capacidade de observar a feitura da imagem em tempo real, diferentemente do que acontecia com a imagem fotográfica produzida de maneira analógica, nas quais havia necessidade de revelação do filme, por exemplo. No entanto, essa liberdade também pode levar à representação superficial da identidade, com ênfase na busca pela validação social. Fabris reflete sobre a produção das identidades a partir da produção de autorretratos, uma vez que, para ela, o autorretrato também pode ser considerado como “Uma encenação de si para o outro, como um outro.” (Fabris, *Identidades virtuais*, 2004, p.67). O artista, ao se retratar, manifesta, no seu ato, suas emoções, sentimentos e vivências. Seu universo psicológico interfere nas escolhas que determinarão a construção do autorretrato - mesmo que o artista não tenha a intenção de manifestá-lo. Com a dinâmica e rapidez das redes sociais essa fabricação de si a partir das *selfies* se torna ainda mais interessante. No entanto, as *selfies* refletem a dualidade entre a liberdade criativa e a pressão pela perfeição estética, o parecer na era digital.

Outra autora que buscamos para dar continuidade à linha de pensamento desta pesquisa é Eduarda Neves, em cujos escritos também aborda a produção de autorretratos na contemporaneidade. Segundo Neves (2016, p.72):

A ilusão da semelhança da realidade funde-se com a ilusão da semelhança da identidade do fotografado. O rastro indiciário

não garante a representação da identidade. As práticas auto-referenciais contemporâneas enunciam o contínuo estranhamento de si.

Enquanto seres humanos, já exploramos nossos corpos anatomicamente através de imagens exteriores e também interiores (raio-X, tomografias, etc.), e ainda assim não temos uma definição concreta de identidade imutável, verdadeira e nítida. O impulso fotográfico, através da arte, e da consciência do artista mostrará as vivências, experiências e até mesmo violências psíquicas e físicas de um corpo.

Em nossa produção visual projetamos nossas vivências e questões íntimas de forma intencional. A produção de autorretratos possui fluxo poético contínuo, retroalimentado: conhecer-se para produzir e produzir para conhecer-se.

Autorretrato: nitidez versus desfoque

A partir das linguagens da fotografia e da pintura, utilizadas nas imagens produzidas pelas artistas autoras deste artigo, abordaremos as principais diferenças, semelhanças e contrassensos na exploração dessas linguagens.

Laura Flores (2011) elucida essas questões em seu livro *Fotografia e Pintura: dois meios diferentes?*. A pintura e a fotografia percorrem um longo processo de diferenciação até que ambas sejam consideradas como linguagens propriamente ditas na era da pós-modernidade. O percurso até que a pintura decida-se por ser pintura (mancha, pincelada e não simulacro do real) e a fotografia seja considerada Arte enquanto linguagem, traz à tona as semelhanças e diferenças entre as duas linguagens, bem como o senso comum que se tem sobre as imagens produzidas em ambas.

A fotografia já se propôs a ter características da pintura para

restaurar a dimensão intuitiva, humana e subjetiva, após a era industrial diante do pessimismo da humanidade em relação ao futuro, denominando-se movimento pictorialista. Ambas as linguagens: fotografia e pintura tentam representar a realidade de forma fidedigna e nítida. Conforme Flores (2011, p.114):

Enfim, as imagens da câmara, longe de integrar uma percepção natural do mundo, são, na realidade, as manifestações axiomáticas de uma proposta de realidade. A sintaxe das imagens é, pois, “predeterminada”: a foto, mais que um rastro da realidade, é a imagem de um conceito.

A citação da autora aponta para um conceito fundamental no debate entre a objetividade da fotografia e as nuances da representação artística. A fotografia, como muitas vezes a percebemos, é frequentemente associada à objetividade e à precisão. No entanto, Flores nos lembra que a imagem fotográfica não é uma cópia da realidade, mas sim uma manifestação de uma proposta de realidade. A fotografia não é uma simples janela para o mundo, mas sim a imagem de um conceito, ou seja, um recorte.

Porque a fotografia, enquanto imagem, nunca deixou de ser cópia, aparência, metáfora, representação, assim como a própria pintura. Essa distinção ressalta que a fotografia, assim como a pintura, é uma forma de representação e metáfora. A ideia de que as imagens fotográficas são puramente objetivas e refletem a realidade de maneira imutável deve ser desafiada. As imagens, seja através da pintura ou da fotografia, são construções, expressões subjetivas e metáforas que carregam consigo a visão do artista. Nesse contexto, a fotografia e a pintura se aproximam mais do que se afastam. Conforme reitera a autora “[...]na cisão característica da racionalidade ocidental, a Fotografia representa o polo da objetividade, enquanto a Pintura representa o pólo da subjetividade” (Flores, 2011, p.264).

A crença comum de que as imagens são a representação direta do real é um conceito coletivo que merece ser analisado. A ideia de que as imagens atestam a identidade de um indivíduo é diluída quando consideramos as nuances e complexidades das técnicas de representação, sejam elas próximas ou afastadas. Tanto a fotografia quanto a pintura têm a capacidade expressiva enquanto linguagem artística para comunicar os desejos do artista através da imagem. Essa capacidade de diluir a representação do corpo ou do rosto em autorretratos transcende as duas técnicas, permitindo uma exploração mais profunda da identidade e da subjetividade.

Essa análise nos leva a questionar não apenas a relação entre a fotografia e a pintura, mas também como a percepção do real e da identidade são moldadas pela forma como escolhemos nos representar visualmente. A interseção entre essas duas linguagens artísticas, o autorretrato e as visões de Laura Flores e Annateresa Fabris, oferece um terreno fértil para explorar a complexidade da representação e da identidade na era da imagem.

Tecendo Autorretratos: Abordagens Interseccionadas

Como artistas nos propusemos produzir visualmente desfoque pictórico e fotográfico através da aproximação e do distanciamento. Em nossos processos poéticos produzimos, cada uma, um trabalho, dando seguimento às nossas linhas de pesquisa individuais. Carmen Sansone produziu um autorretrato em pintura com referência em fotografia e Ariane Natássia Pacheco Tietböhl, paralelamente, produziu uma sequência de autorretratos em fotografia. Estes dois trabalhos foram produzidos independentemente, mas mantendo um diálogo permanente entre as artistas. Esse diálogo formou-se através de compartilhamentos, colaborações e partilhas de opiniões e, tal modo de criar e produzir um trabalho em arte, foi considerado muito promissor pelas artistas.

Abordaremos a seguir a produção de cada artista com um pouco de suas trajetórias e a ênfase desta pesquisa.

Carmen Sansone iniciou sua pesquisa em artes retratando pessoas da cidade. No caminho do processo retratou pessoas ligadas a ela e se direcionou para o autorretrato. Em sua pesquisa durante o trabalho de conclusão de curso, abordou questões relativas ao gênero autorretrato e o seu olhar sobre uma questão íntima e pessoal: a alta miopia. Ao retratar-se, tanto fisicamente, como na representação da sua alta miopia, foi necessário um olhar para dentro. Ou seja, de como percebia este constante trânsito entre enxergar nitidamente e enxergar desfocado. E observar o seu olhar para fora, observar como visualizava o seu entorno através da sua deficiência visual e traduzir essas questões para a imagem. Não se tratava apenas de representar um rosto, uma aparência, mas percebeu que desprovida de óculos ou lentes de contato, a qual poderia observar que tipos de imagens se apresentavam a ela, inclusive a sua imagem diante do espelho.

A pintura, para Carmen Sansone, representa um estado de recuo, de pausa e de reflexão. Utiliza a sobreposição de manchas (sem acúmulo de matéria densa), cores, linhas que delimitam o essencial, resultando em uma imagem ora definida, ora incompleta e, assim, constrói seu trabalho pictórico. Este modo de pintar remete aos desafios vivenciados, onde cada um de nós tem seu modo peculiar de experimentar a sua própria existência. Utiliza a pintura, a mancha, a pincelada, para representar a contradição entre a objetividade fotográfica, o desfoque e o embaçamento visual que ela mesma vivencia a partir de sua condição física de alta miopia. O autorretrato em pintura dá destaque à visão pouco nítida devido a alta miopia, insinuando ao espectador o seu modo de se ver sem lentes corretoras, em posição de frente para o observador, desfigurando a própria face.

Em sua produção em pintura, Sansone busca dialogar com

Luc Tuymans (Bélgica, 1958) é um pintor belga, altamente considerado por suas pinturas que se baseiam em técnicas visuais da fotografia e do filme. Tuymans estudou arte e história da arte em Bruxelas, realizando sua primeira exposição individual de pinturas em 1986. Além da pintura, Tuymans também estudou cinema, gravura e fotografia, e se preocupa com a natureza da representação na arte e na mídia de massa. Ele incorpora a fotografia em suas pinturas, seus ângulos recortados e imagens borradas. Tuymans retrata figuras cotidianas, sítios arquitetônicos e outros assuntos comuns, mas dá títulos alusivos à Segunda Guerra Mundial e outros tópicos sombrios. Disponível em: <http://www.artnet.com/artists/luc-tuymans/biography>.

o trabalho do artista Luc Tuymans (Bélgica,1958). Nos retratos de Tuymans, nos diferentes anos de produção, alguns detalhes chamaram a atenção da artista influenciando em sua produção. A ausência de linha de contorno do rosto no limite da tela, ou ultrapassando a mesma, a concentração nos olhos, na boca e no nariz e a figura levemente desfocada sem nitidez. A pintura de rostos como uma insinuação de um rosto “coletivo” e não como retrato buscando exprimir uma identidade. Os retratos de Tuymans conversam com o trabalho da Sansone como uma provocação e isso a faz refletir sobre seu processo.

Para Carmen Sansone, seus autorretratos se revelaram sem expressão. Seu objetivo, com seus autorretratos, foi produzir imagens que revelassem como experimenta o seu modo de ver com as dificuldades da miopia (Figura 1). Estas imagens podem ser de Sansone ou qualquer pessoa que se identifique com a mesma história ou se proponha a fruir da pintura. No autorretrato em pintura, as dimensões seguiram os padrões eleitos até aqui na tentativa de proporcionar o equivalente a um tamanho do rosto humano. O contorno do rosto se aproxima do limite da tela.

Para a pintura *Autorretrato: nítido x desfoque* (Figura 2), foi selecionada uma foto de autorretrato e escolhidos dois modos de fazer o processo pictórico. Do lado esquerdo como visualizava a fotografia (de referência) com a miopia corrigida, e do lado direito como visualizava a fotografia (de referência) sem a correção da miopia. Utilizou a mesma distância da fotografia eleita, para pintar os lados esquerdo e direito da tela. Ou seja, quando ao pintar sem correção visual (sem óculos ou lentes de contato) não se aproximou da tela, pintando aquilo que percebia como imagem. O resultado surge como um rosto nítido com contornos definidos que se transforma em uma aparência desfocada sem contornos da anatomia.

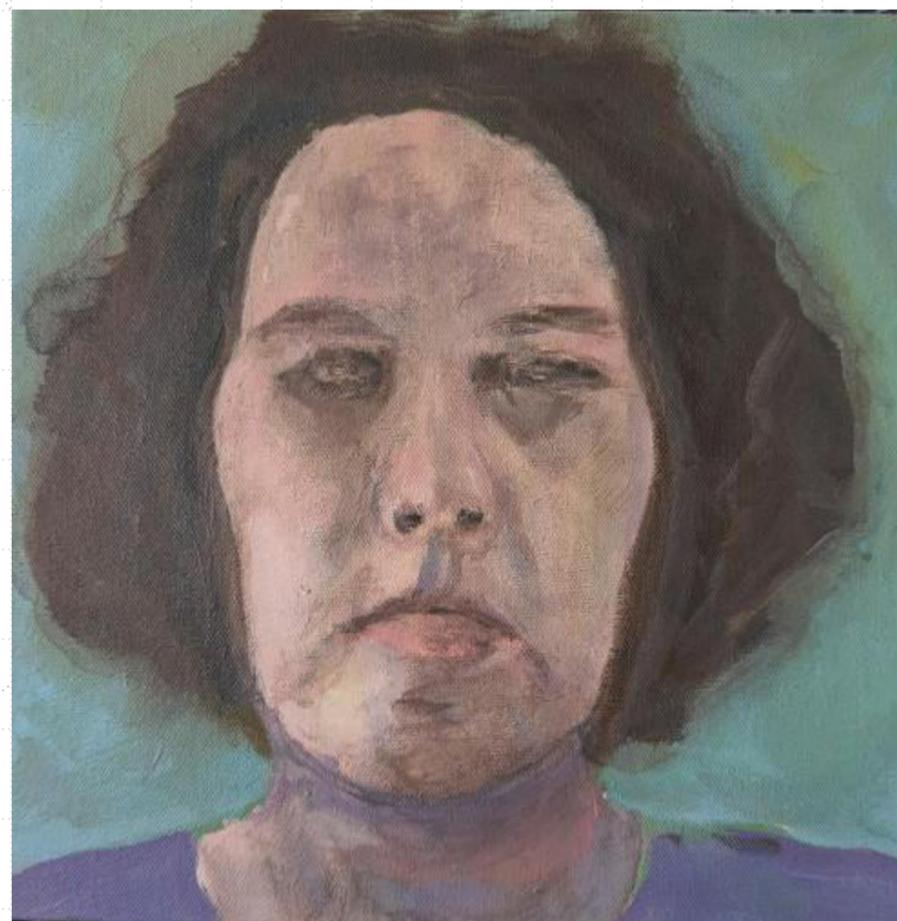


Figura 1. Carmen Sansone, *Autorretrato*, 2022. Tinta acrílica sobre tela, dimensões: 25 x 25 cm.

Ariane Tietböhl iniciou sua pesquisa em Artes Visuais, durante o curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2014, trabalhando com autorretratos de seus alunos durante o estágio obrigatório, refletindo a respeito das suas subjetividades e singularidades como indivíduos na sociedade. No curso de Bacharelado, a partir de 2018, explorou o sentimento de angústia existencial como intercessor em seus processos de

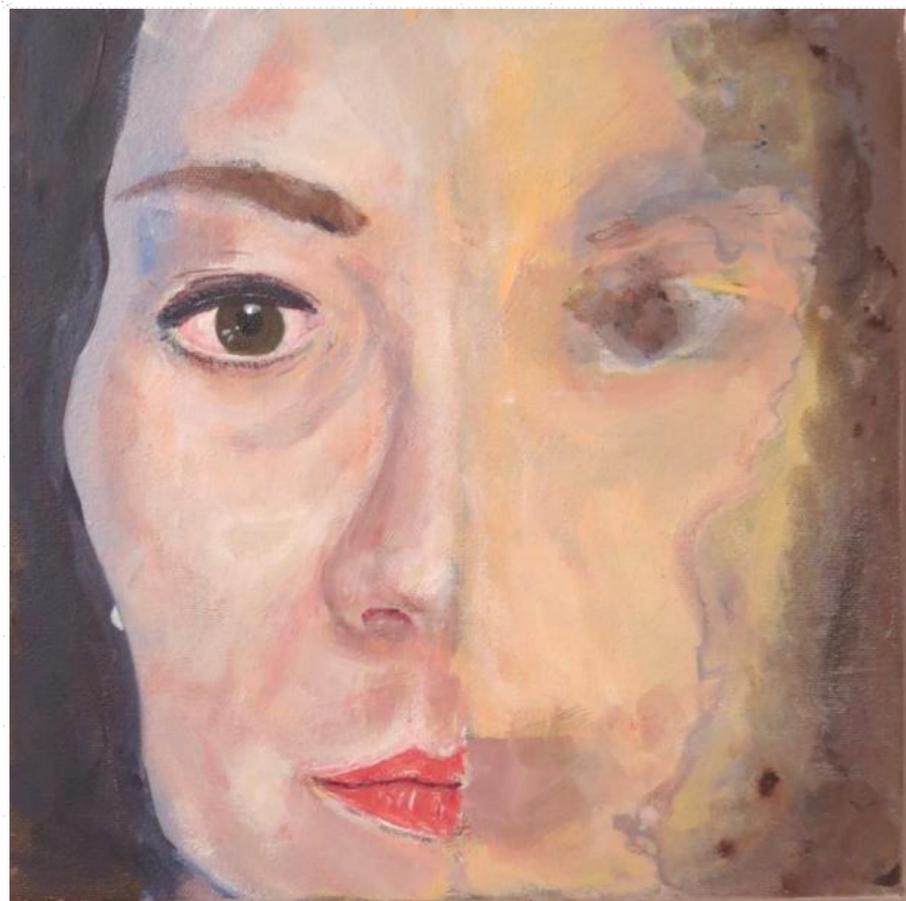


Figura 2. Carmen Sansone, *Autorretrato: nítido x desfoque*, 2023. Tinta acrílica sobre tela 25 x 25 cm.

produção criativa através de autorretratos nas linguagens da fotografia e da aquarela. Ampliou seu processo investigativo para além dos autorretratos de seus alunos para seus próprios autorretratos. Surgiu neste contexto o questionamento sobre a inclusão de seu corpo nas imagens, além do próprio rosto. Esse questionamento foi o gatilho para desenvolver esse trabalho em questão.

O objetivo de Ariane Tietböhl, (Figura 3) era investigar uma forma possível de desfoque de seu corpo como um todo dentro da paisagem.

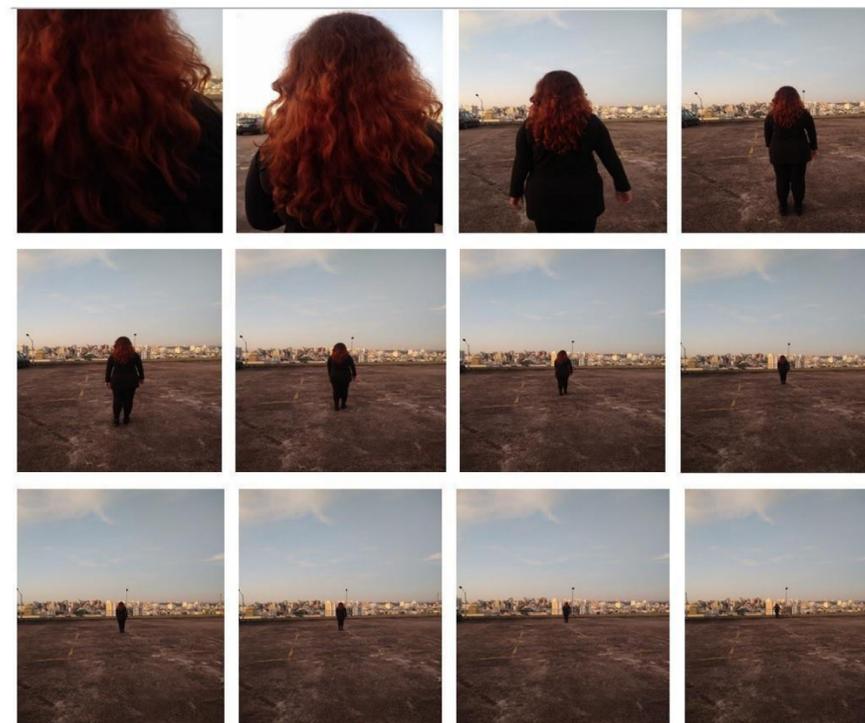


Figura 3. Ariane Tietböhl. *Autorretrato na cidade de POA*, fotomontagem, 50 x 50 cm, 2023. Fotógrafa: Carmen Sansone

Buscou um espaço amplo e questionou as possibilidades técnicas de concretizar a ideia através da exploração de zoom mecânico ou digital. A solução encontrada foi realizar registros quadro a quadro, dispondo as imagens fotográficas como uma narrativa.

Com o auxílio da Carmen Sansone, Ariane Tietböhl foi fotografada várias vezes, a cada ponto que se distanciava da câmera. Posteriormente, foi realizada uma disposição das imagens digitalmente em aplicativos como *Photoshop*, conforme se aproximava do conceito de distanciamento que buscava.

A ideia de narrativa quadro a quadro, com a figura da Tietböhl vista de costas (Figura 3), é um elemento crucial no trabalho de

Tietböhl. Essa abordagem permite criar uma sequência visual que conta uma história ou transmite uma mensagem de maneira gradual e evolutiva. Cada quadro ou estágio na narrativa pode representar uma mudança, uma transformação ou uma progressão na jornada emocional ou conceitual da artista.

A representação da Tietböhl de costas é significativa, pois coloca o foco na ação ou na jornada em si, em vez de revelar sua identidade facial. Isso cria uma sensação de universalidade, permitindo que o espectador se projete na figura e na experiência, tornando-a mais acessível e aberta à interpretação. O uso da figura de costas também pode simbolizar uma busca por algo, um afastamento de um estado anterior, ou até mesmo uma sensação de anonimato, em que a identidade da artista se dissolve em favor de um aspecto mais amplo da experiência humana, diante do próprio ambiente em que o indivíduo está contido.

Esse *Autorretrato na cidade de POA* se assemelha ao trabalho da artista visual maceioense Marina Camargo em seu vídeo *Alpenprojekt II** de 2013. Nessa obra, Marina Camargo também é vista de costas diante da paisagem dos Alpes alemães, o que favorece a criação de uma conexão entre a obra da Ariane Natássia Pacheco Tietböhl e a de Marina Camargo, na medida em que ambas exploram a relação entre o eu, o ambiente e a busca pela identidade em contextos diversos. Camargo busca em sua obra expressar a magnitude da paisagem natural, enquanto a Ariane Tietböhl está imersa em uma paisagem urbana.

Configura-se como autorretrato, mesmo sem mostrar o rosto das artistas. Sendo uma maneira intrigante de desafiar as convenções tradicionais de autorretratos, focados no rosto. Isso enfatiza a importância da presença da artista no trabalho, não apenas fisicamente, mas também conceitualmente. Ariane Tietböhl está presente na

narrativa, nas escolhas estilísticas, nas decisões de composição e na escolha do momento de virar as costas para o espectador. Esse afastamento funciona como uma declaração artística, convidando o espectador a refletir sobre a identidade, a representação e a conexão emocional com o trabalho.

Em resumo, a narrativa quadro a quadro, a figura da artista vista de costas e o atestado de que se trata de um autorretrato são elementos que juntos contribuem para a profundidade e a complexidade do trabalho da Ariane Tietböhl, permitindo uma exploração das questões de identidade, narrativa e auto expressão na arte contemporânea.

Referencial artístico - dialética entre o trabalho das duas artistas

Como referencial artístico comum selecionado, buscamos o trabalho de Bill Viola (EUA, 1951). Viola desafia os limites da imagem através do borramento causado pela aproximação e distanciamento focal. No filme: *Chott el-Djerid (Um retrato em luz e calor, 1979)*, o que pontualmente nos interessou foram os efeitos de miragem, em que os objetos refletem a luz e passam a ficar distorcidos, as pessoas se transformam em manchas quando se movimentam. Acontece uma ausência de nitidez nas formas, produzindo um efeito pictórico. O artista questiona os limites da forma criando uma desorientação visual.

Em cada frame do vídeo, Bill Viola remete aos nossos próprios trabalhos, enriquecendo as suas apreciações entre o nítido e o desfocado, a aproximação do rosto ao distanciamento do corpo, o eu e o mundo, a unicidade e o desmembramento.

Como artistas, reconhecemos semelhanças em nossas trajetórias. A busca do autorretrato se aprofundou, primeiramente, na produção a partir de autorretratos de outras pessoas sendo o foco de nossas produções atualmente, como autorretratos de si mesmas. Carmen

Marina Camargo Silva é uma artista visual que utiliza de diferentes linguagens artísticas em suas produções. Nascida em Maceió (AL), mudou-se para Porto Alegre (RS). Formou-se em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002) e obteve o título de mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da mesma instituição (2007). Atualmente,

vive entre Porto Alegre e Berlim, na Alemanha. Participou da Bienal do Mercosul na 7ª e 8ª edições (Porto Alegre, 2009 e 2011), além de exposições coletivas em diferentes países e cidades brasileiras.

* Disponível em: <<https://marinacamargo.com/portfolio/alpenprojekt/>>. Acesso em 08 de Outubro de 2023.

Sansone retratou moradores de rua e pessoas ligadas a ela e a Ariane Tietböhl retratou seus alunos. A produção dos trabalhos continha um olhar para o outro, que se deslocou em um olhar para si mesma. Isso implica em observar primeiramente o entorno, tentar decifrar o olhar do outro, suas peculiaridades explorando o seu universo e após isso sentir a necessidade de voltar-se para si com a bagagem adquirida nas experiências anteriores. Temos como base que, para olhar-se, é importante ter uma bagagem adquirida anteriormente para que este auto olhar seja conduzido de modo a construir uma poética em artes visuais.

O contraponto do autorretrato se manifesta na tensão entre o nítido e o desfocado, desafiando-nos a refletir sobre como a identidade se forma e se transforma diante da câmera ou do pincel. Como artistas lembramos ainda que a expressão visual pode ser uma maneira poderosa de explorar a complexa interseção entre o eu e o mundo, entre o ser e o ambiente. Através de nossas narrativas visuais convidamos para compartilhar experiências íntimas de ver o mundo por meio de nossas perspectivas individuais, convidando a contemplar a riqueza e a diversidade da experiência humana.

Conclusão

Ambos os trabalhos analisados fazem um convite ao espectador – “coloque-se em meu lugar” – para que, a partir da perspectiva das artistas, possam ver o mundo através de nossos olhos. Mesmo sem vermos seu rosto, por estar de costas, ausente ou com parte dele borrado ou desfocado, é possível observar o que estão olhando, incluindo seu próprio rosto ou a cidade. Nesse processo, somos capazes de intuir suas emoções. Essa abordagem oferece uma experiência íntima de ver o mundo através do filtro da percepção de duas artistas, proporcionando uma conexão mais profunda com suas

obras e perspectivas.

Através dos trabalhos analisados, buscamos compartilhar as contraposições e contradições que emergem em nossas criações, assim como as linguagens utilizadas. Essas divergências não são apenas contrapontos, mas sim fontes de enriquecimento, pois desafiam o espectador a considerar a multiplicidade de abordagens possíveis para a prática do autorretrato na contemporaneidade.

As obras exploradas proporcionam insights sobre as complexidades da identidade na era atual. Suas representações autorreflexivas, muitas vezes distintas e conflitantes, nos incentivam a questionar as noções tradicionais de autenticidade e a explorar a importância da subjetividade nos processos e resultados da produção em artes visuais.

Em última análise, este estudo sublinha a importância da inovação e da experimentação e cocriação na prática do autorretrato. Ao desafiar as normas estabelecidas e explorar novas abordagens para a representação de nossas identidades, reiteramos que a arte está em constante movimento e tem o poder de nos fazer enxergar o mundo com olhos renovados. O desfoque e os limites da imagem representada nos incentivam a refletir sobre a natureza maleável e multifacetada da identidade humana, mostrando-nos que a arte e a autenticidade continuam a resistir à nitidez, mantendo-se como reflexos vibrantes da experiência humana.

Referências

DUBOIS, Philippe. O ato fotográfico e outros ensaios. 13ª Edição. Campinas: Papyrus, 2010.

DUBOIS, Philippe. Philippe Dubois e a elasticidade temporal das imagens contemporâneas. Entrevista concedida a Lúcia Ramos Monteiro. Revista Zum, 7 de fevereiro, 2018.

Disponível em: <<https://revistazum.com.br/entrevistas/entrevista-philippe-dubois/>>
Acesso em: 20 nov. 2023.

FABRIS, Annateresa. Identidades virtuais: uma leitura do retrato fotográfico. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

FLORES, Laura González. Fotografia e pintura: dois meios diferentes? São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

NEVES, Eduarda. O auto-retrato: fotografia e subjectivação. Lisboa: Palimpsesto, 2016.

Coisas bobas

Neste ensaio visual, Luana Echevengua Arrieche narra em texto e imagem seu luto diante da perda da mãe, que é atravessado por sua reflexão acerca dos discursos heteronormativos que permearam tanto a vida de sua mãe quanto a sua, buscando desconstruí-los por meio de uma investigação acadêmico-poético, que experimenta a escrita de si, tendo como base em Margareth Rago (2010). Ou seja, uma escrita e performance poética que ao mesmo tempo que confessam, reconhecem as estruturas discursivas que as atravessam e buscando compor outras formas de atuar em vida. Nesse processo de se reconhecer, se descobrir e se reinventar, a artista investiga o conceito de performatividade feminina, embasada Judith Butler (2020), percebendo a forma como os discursos normativos alicerçam seus pensamentos e ações acerca de seu corpo e de seu lugar social. E também ajudada pelas leituras de textos de Michel Foucault (2020), reflete sobre o corpo e sobre como, ao longo da história, ele é acionado como um dispositivo para a regulação do sexo e da sexualidade. Durante sua trajetória de pesquisa-poética no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAVI), da UFPel, na linha de Processos de Criação e Poéticas do Cotidiano, a artista criou a fotoperformance que carrega o mesmo título do ensaio visual - *Coisas Bobas*¹, pois ambos compartilham e expandem uma mesma narrativa. O ensaio visual apresentado aqui é composto, então, pelo texto de uma carta escrita por Luana para sua mãe já falecida, ao qual ela intercala uma série de autorretratos e de registros fotográficos de trechos do diário da mãe, que foi encontrado pela artista após seu

passamento, nos quais podemos ler algumas de suas anotações, como a frase: “Não há culpados, nem inocentes, somos grandes personagens desse grande circo que é a vida” (Alba C. E. Arrieche - 23/04/2005), que capturou a atenção da artista e que a perseguiu ao longo dos dois anos em que se dedicou à escrita e à criação poética que apresentou na dissertação *Poéticas Visuais: enquadramentos femininos em videodança* (ARRIECHE, 2020).

Rosângela Fachel, 2023

Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Professora Visitante do Programa de Pós-graduação em Artes - PPGArtes, da Universidade Federal de Pelotas - UFPel

REFERÊNCIAS

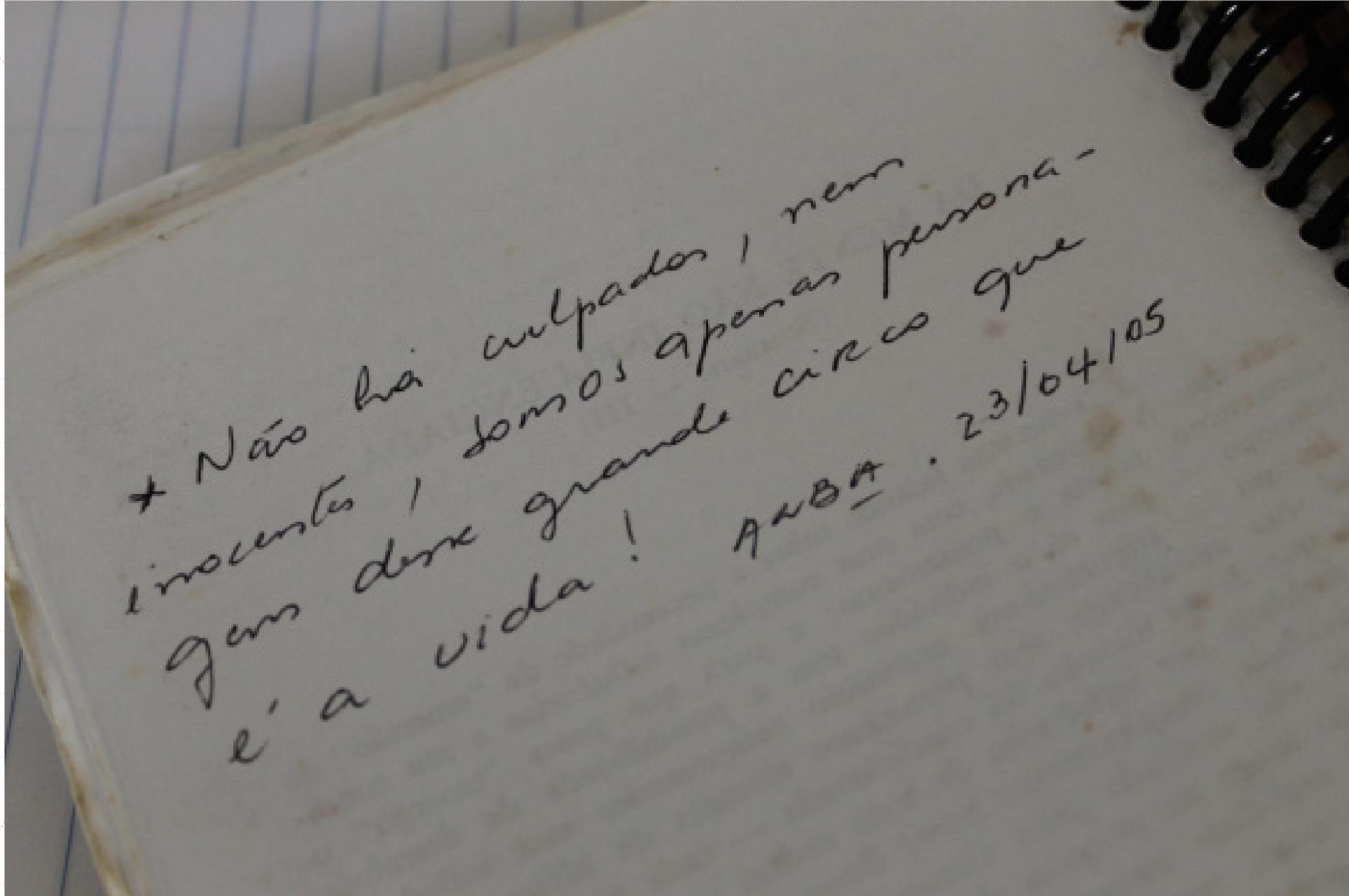
ARRIECHE, Luana E. *Poéticas visuais: enquadramentos femininos em videodança* / Luana Echevengua Arrieche; Eleonora Campos da Motta Santos, orientadora; Rosângela Fachel de Medeiros, coorientadora. (**Dissertação de Mestrado**), Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, UFPel, Pelotas, 2020.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**/17ªed. Judith Butler; tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução: Maria Tereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. – 10ª ed. – Rio de Janeiro/ São Paulo, Paz e Terra, 2020.

RAGO, Margareth. A aventura de contar-se: Foucault e a escrita de si de Ivone Gebara. **Seminário Michel Foucault** - UNESP de Marília, maio de 2010

[1] Fotoperformance: You Tube. Coisa Bobas 2min37seg Luana Arrieche. Acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=FmGkqKscgok>



Registros Fotográficos. *Escritas em diários 2.*

Mãe,

Mais uma vez irás fazer parte de minhas “coisas bobas”!!

Não estarás sentada na plateia, então não precisarás te preocupar se estarás bem vestida, muito menos precisarás colocar o salto, que nada te agrada!

Não irás ter que conversar com nenhuma pessoa estranha e muito menos brigar com as conhecidas!!

Obs: lembrei quando brigaste com tua colega de trabalho que fazia parte do júri que estava avaliando o campeonato de dança que eu participei na escola, apesar de ter sido muito aplaudida eu não fiquei entre as colocadas, e tu logo chegaste à conclusão que as pessoas do júri estavam privilegiando outras...

Prometo que não terás que lidar com barulhos e nem multidões.

Também não será preciso passares a noite em claro costurando algum figurino naquela máquina centenária!!

Não te preocupes com o horário, não há hora marcada!

Passa teu batom, teu hidratante para as mãos, penteia teu cabelo, veste tua calça jeans, chega no horário que quiseres e não te preocupes com o agasalho!!

Mas se preferires, carrega a jaqueta contigo!

Poderemos sentar e compartilhar um cigarro! E se estiveres com vontade de tomar aquele café, passamos em algum lugar que tenha café passado....

Não precisamos deixar nada para depois!

Tudo ficará bem!

Tu não precisas mais esperar! Muito menos, manter a calma, agora tudo é permitido...

Agora não há mais dentro ou fora, não há incongruências! És a circunstância!!

Luana Arrieche. *Sem título 1, 2, 3*

PARALELO31

ISSN: 2358-2529



Obrigada!

Mesmo não compreendendo minhas urgências para a criação, meus desejos de sentir e de expressar... Sempre te fizeste presente, até mesmo quando tinhas que te preocupar com tudo aquilo que aqui não precisas mais. Sempre estás presente!

Te amo.

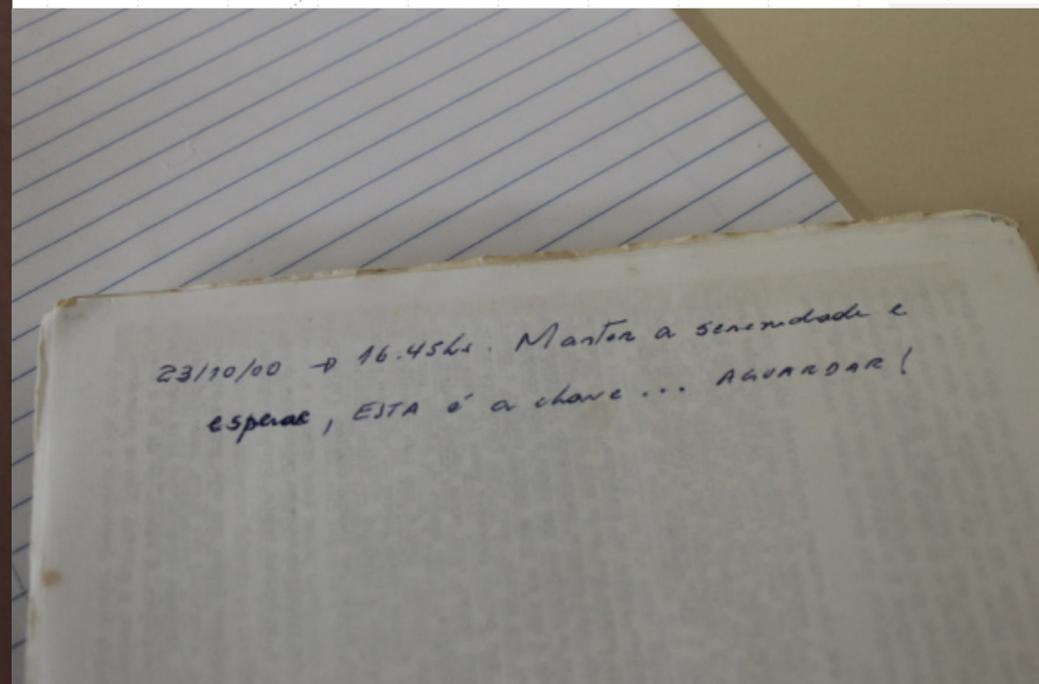
Com carinho, Luana.



Luana Arrieche. *Sem título 1, 2, 3*



Luana Arrieche. *Maternidade construída.*



Registro fotográfico. *Escritas em diários 1.*

Luana Echevengua Arrieche

Doutoranda em Educação e Tecnologias no Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEDU do Instituto Federal Sul-riograndense - IFSUL. Mestre em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - PPGAVI, da Universidade Federal de Pelotas - UFPel (2020). É especialista em Metodologia de Ensino de Artes (2018) e Graduada em Dança (2016) pela UFPel. luana_arrieche@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-4533-5974>.

031

BORIGRAFIA: Encruzilhada Artística *Ebó Epistemológico*

BORIGRAFIA é um conceito expandido criado pelo Brincante, Pai, Pesquisador e Professor Jesse da Cruz, que compreende a relação do corpo preto em seus diferentes territórios a partir do Ori, aqui denominados de cruzos e encruzos. Um corpo preto dançante, docente, pesquisador, artista, ator, macumbeiro, LGBTQIA+. E a partir desses caminhos, ou seja, suas cruzografias, como a BORIGRAFIA pode se tornar um procedimento artístico-pedagógico para processos criativos, com fundamento afro-diaspórico, difundindo saberes contracoloniais.

Oriundo a esta encruzilhada criou-se a performance *Ebó Epistemológico*. Visto que ebó, dentro do rito das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, são oferendas voltadas para Orixás com os objetivos diversos, como curar enfermidades, fazer limpeza energética, alinhar o Ori entre outros.

Epistemologia enquanto reconhecer os conhecimentos oriundos e desenvolvidos pelos encantados e encantarias, pelas macumbas, pajelanças, oriundo dos saberes e fazeres dos terreiros, das aldeias, dos ribeirinhos e de outros povos sucumbidos pelo colonialismo.

Faz-se na encruzilhada onde se dança, canta e batuca, território que dá a Exú o que comer para despachar ações contracoloniais que potencializam a criação. Escrever, comer e despachar. O que alimenta sua cabeça na encruzilhada de criação cênica?

[1] Este ensaio visual é composto por desenhos de Fúlvio Frederico Pacheco dos Santos e fotografias de Rony Costa e de Gustavo Henrique Soares.

031

PARALELO31

ISSN: 2358-2529



031

PARALELO31

ISSN: 2358-2529



031

PARALELO31

ISSN: 2358-2529



031

PARALELO31

ISSN: 2358-2529



031

PARALELO31

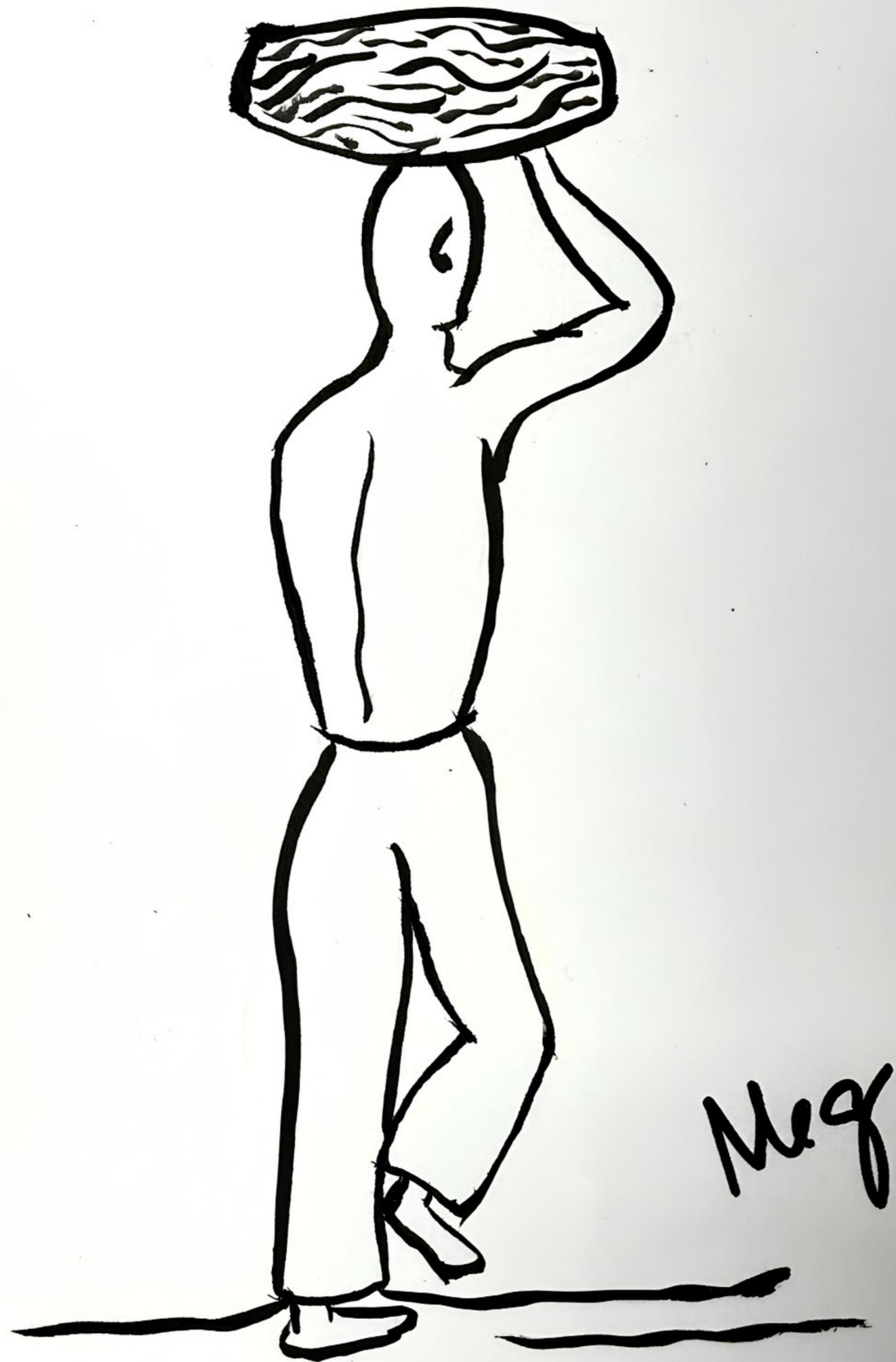
ISSN: 2358-2529



031

PARALELO31

ISSN: 2358-2529



031

PARALELO31

ISSN: 2358-2529

Samba





Meg

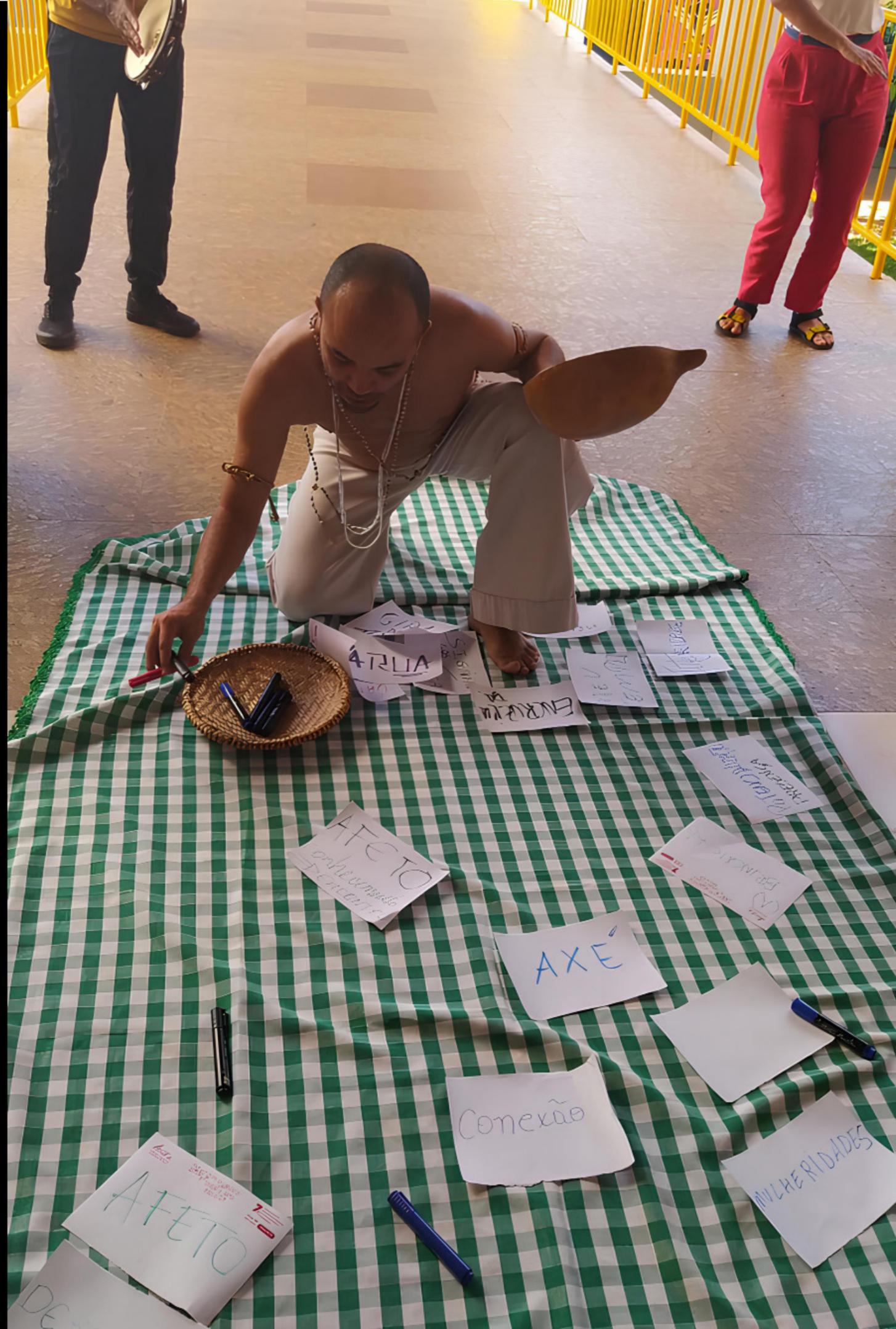
31



PARALELO31

ISSN: 2358-2529

031



31

PARALELO31

ISSN: 2358-2529



031

PARALELO31

ISSN: 2358-2529



031

PARALELO31

ISSN: 2358-2529



Jesse da Cruz

Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM/RS, atuando como docente no Curso de Dança - Licenciatura do Centro de Educação Física e Desporto (CEFD). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR) com a tese "Borigrafia : um procedimento contracolonial em arte e educação" e Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (PPGE-FURB); jesse.cruz@ufsm.br; <https://orcid.org/0000-0001-8815-9662>.

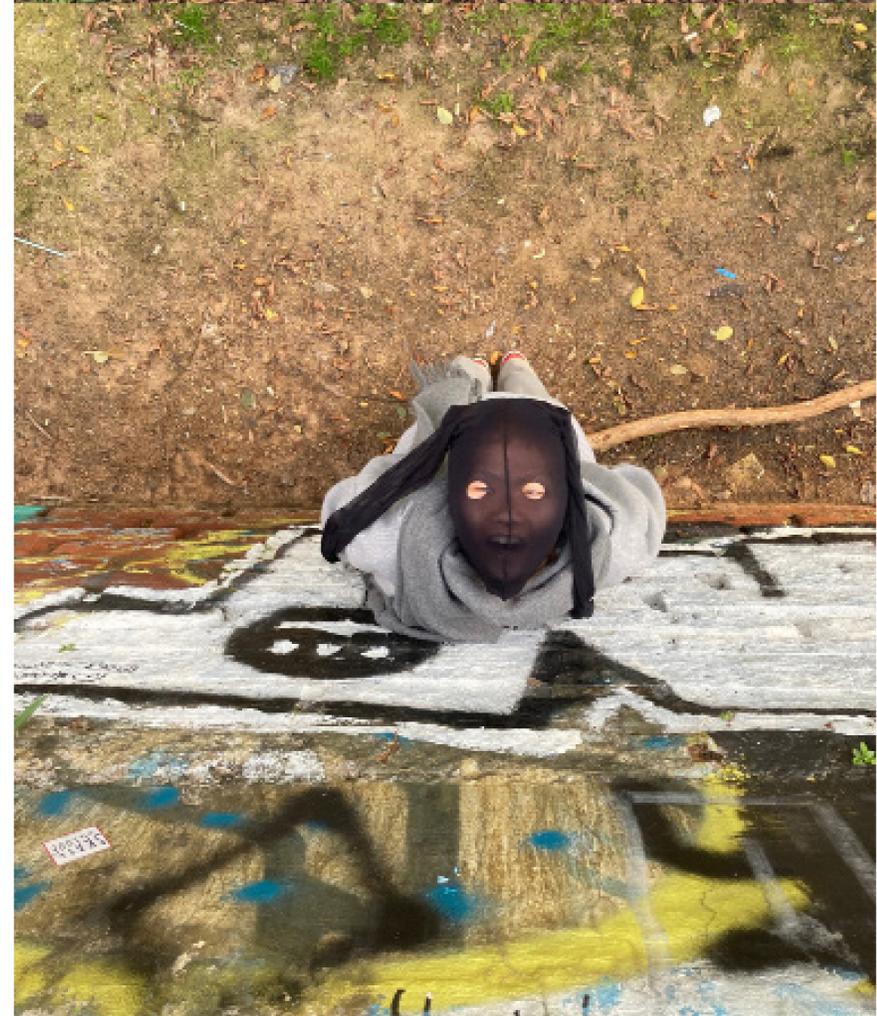
31

Pequeno Levante de Encapuchades nº3

Poner la cuerpa, pesquisa e performance, é uma convocatória permanente, estratégia de ação na ocupação de espaços públicos, que tem como impulso os símbolos e os atos político-performáticos, levantados por mulheres e dissidências latino-americanas. A *capucha*, máscara utilizada para proteger a identidade nos protestos, é colocada nesse processo como um convite para experimentar uma outra corporeidade, coletiva e potente. As pessoas são convidadas a relacionar-se com o espaço da rua por meio da performance e de outras manifestações de arte, como o ato de colar lambes e adesivos. Estes registros fotográficos compõem o *Pequeno Levante de Encapuchades nº 3*, realizado em julho de 2023, juntamente com Florencia Chen, Maria Luiza Apollo e Victor dos Santos, na cidade de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul.

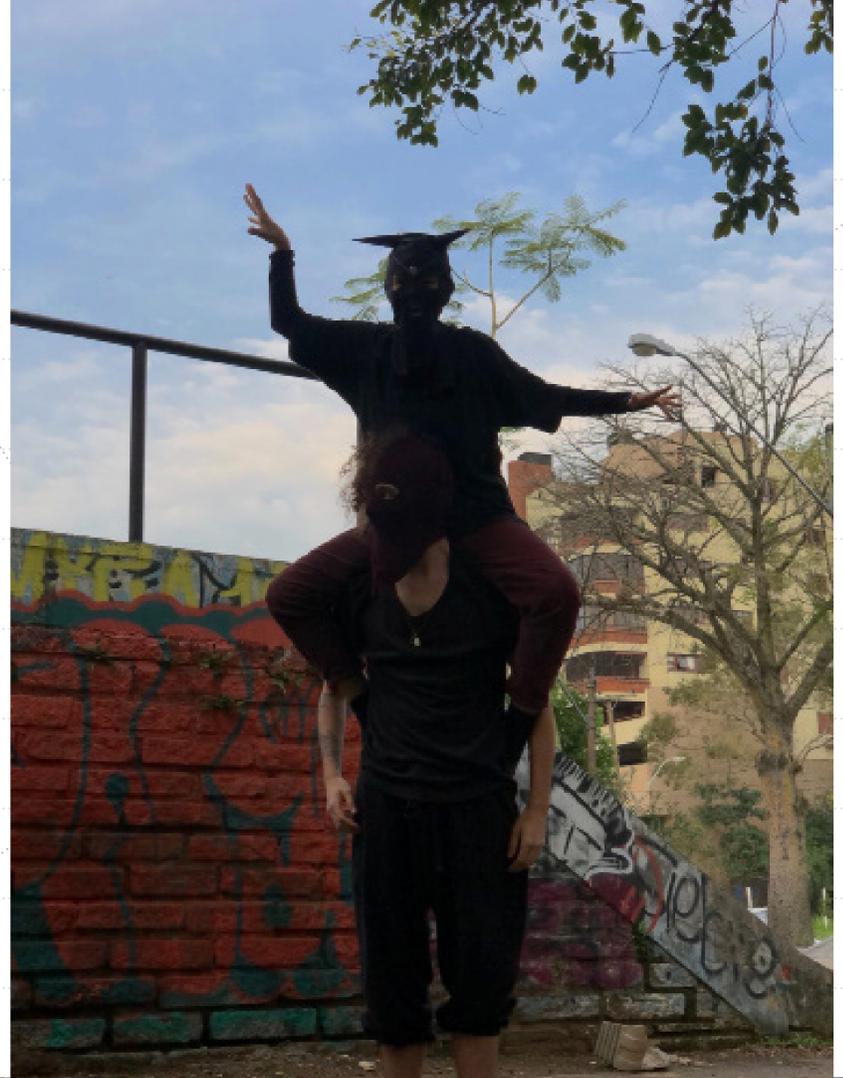
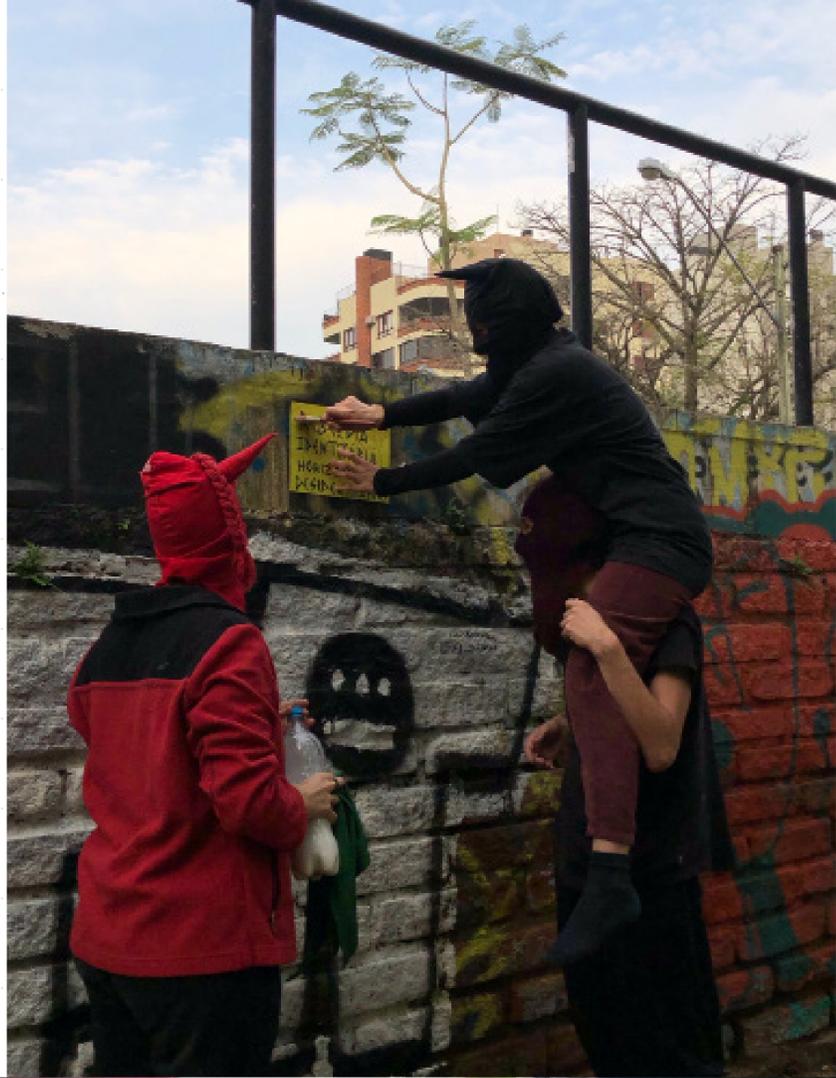
PARALELO31







REBELDIA
IDENTITÁRIA
HORIZONTES
DESIDENTITÁRIOS





Pâmela Fogaça Lopes

É pessoa trans masculina, não-binária, atuadora, pesquisadora e arte-educadora. Mestre em Artes-Visuais (PPGAVI/UFPE) e graduada em teatro-licenciatura pela Universidade Estadual de Rio Grande do Sul (UERGS). Participa do grupo de pesquisa GESTA - Grupo de Estudos Transdisciplinares do ator (UERGS/CNPQ) e é co-criadora do grupo TRETA – Teatro e artes de intervenção. pamela_fogaca@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-2354-6754>.

031

Jéferson Diogo de Oliveira Santos
Psicólogo e Artista.
Mestrando em Educação (UNISC). Bolsista CAPES PROSUC II. Pós-graduando em Artes pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). contato: criartepsi@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0002-3012-6176>.

Oito de Copas: O ateliê como espaço/estado de iniciação do artista-mago

*Eight of Cups:
The studio as a space/state for the
artist-magician's initiation*

Resumo: O artista. O xamã. O mago. Todos os três criam em seus espaços sagrados, seus círculos mágicos. O presente trabalho visa tensionar as práticas a partir do artista-mago, reaproximando distintos modos de fazer e experimentar a vida. Partindo do ateliê como um espaço de criação de si e do mundo, através de uma metodologia de pesquisa em artes, acompanhamos o trabalho de criação pela minha própria jornada de formação como artista-mago. Construindo obras e produzindo escritas, percebo o ateliê como um espaço/estado que me inicia enquanto artista-mago e pesquisador. Como um ser que tensiona mundos, trago a performance como um processo de cura psíquica.

Palavras-chave: ateliê; artista-mago; pesquisa em artes.

Abstract: The artist. The shaman. The magician. All three create in their sacred spaces, their magic circles. This work aims to tension practices based on the artist-magician, bringing together different ways of doing and experiencing life. Starting from the studio as a space for creating oneself and the world, through an arts research methodology, we follow the creative work through my own journey of training as an artist-magician. Building works and producing writings, I perceive the studio as a space/state that initiates me as an artist-magician and researcher. As a being who tensions worlds, I approach performance as a process of psychic healing.

Keywords: Studio; artist-magician; art research.

Acendo uma vela, intencionando criar um ambiente ideal para minhas criações. Artísticas, mágicas e pessoais. Ao preencher o espaço do ateliê com sua luz, crio um círculo mágico, tensionando o espaço físico. Entro em estado de ateliê. Meu corpo relaxa, mesmo com a cera escorrendo por minha pele. Eu me torno um artista-mago.



Figura 1. *Performance/Psicomagia Rito de Abertura.* Fonte: Arquivo pessoal.

Este trabalho se origina em meu próprio processo de criação. Durante alguns meses me envolvi no caminho do artista-mago, um curso/acompanhamento com o artista Nadam Guerra. Tal caminhar se fez enquanto pesquisa ao transformar minhas percepções sobre mim enquanto artista, pesquisador e pessoa. Assim, eis aqui o resultado sintetizado de um olhar sobre como constituo meu ateliê, vaso que sustenta minhas criações-pessoais e do mundo.

I Inícios: O Artista-Mago e suas Ferramentas

Assim como a carta do oito de copas no tarot representa, dentre muitas coisas, uma jornada iniciática, trato a presente escrita como um processo de iniciação, embarcando em uma jornada de criação artística e mágica, tornando-me simultaneamente um artista-mago pesquisador.

O artista-mago, como trazido por Damasceno (2019) é um conceito mercurial, que possui muitas formas e que abrange tal fluidez que não fecha em si uma determinação de algo *a priori*. É um *entre* no sentido de aproximar duas áreas do conhecimento que produzem criações – a arte e a magia. Uma materializa motivações pessoais e sociais que dão sentido ao fazer, a outra, dá forma a imagens de uma camada inconsciente da nossa dimensão psíquica. Uma não existe sem a outra.

A egrégora iniciática deste trabalho pressupõe uma trajetória de criação artística e de escrita, sustentada a partir de uma metodologia de pesquisa em artes, que reconhece tal forma de construção de conhecimento como “um trânsito ininterrupto entre prática e teoria” (Rey, 2002, p.125). Considero tal ‘modo de fazer’ como a principal forma do fazer artístico enquanto ferramenta de pesquisa, sendo inviável pensar a produção autoral a partir de meios outros de fazer pesquisa.

Considerando esta pesquisa minha caminhada iniciática no caminho do artista-mago, crio a partir de tal metodologia um mapa para traçar a pesquisa. A pesquisa realizada, em que parte vira esta escrita que agora faço, inicia com a prática artística realizada junto ao curso/acompanhamento *Arte do Tarot e o Caminho do Artista Mago* com Nadam Guerra. Nas diversas práticas e exercícios realizados, imagens surgem, transformando-se em cartas que irão compor um oráculo. É através deste registro que construo como obra e como escrita, possuindo uma espécie de diário-registro, como proposto por Cattani (2002).

Buscando investigar o espaço/estado do ateliê em minha jornada enquanto artista-mago, vou realizando ainda, registros de meus rituais diários, que ocorrem de distintas maneiras, desde práticas meditativas até experimentações artísticas. Além da reflexão e registro, tal material obtido vai constituindo-se como um caderno de artista, possibilitando que novas e futuras obras sejam pensadas a partir do conteúdo que ali vai se marcando. Olhar para minhas imagens produzidas, compreendo-as como oriundas de uma camada inconsciente, está diretamente na mesma frequência que a proposta do artista mago e da produção permeada pelo acaso (Cattani, 2002).

A percepção de que eu já me tornara um artista-mago surge quando compreendo meus rituais meditativos e as imagens que eu produzia em terapia como obras geradas nesse inconsciente, nesta dimensão espiritual por onde o mago pode transitar livremente. Tanto Jung (2008) quanto Cattani (2002) referem que a imagem inconsciente e a obra devolvem nosso olhar, significando como uma criação para além daquilo que planejamos. Entendo qualquer obra artística como uma imagem inconsciente que é maior do que nossa consciência, se fazendo como vida autônoma, independente de nossa existência para alcançar o mundo depois de materializada.

Oriundas de um método de criação que permite espaço para o acaso, a sincronicidade e o espiritual, as imagens que produzo (obras) podem ser entendidas como daimons. Ou seja, “um poder divino que se revela através da ação artística” (McNiff, 1992, p.89). A obra de arte é entendida então como um meio de dialogar com uma força além do material, sendo assim possível dialogar com a mesma, método proposto por Shaun McNiff (1992, 2004).

II O Ateliê Como Espaço/Estado



Figura 2. *Carta Ateliê*. Tinta acrílica e guache. Fonte: Arquivo pessoal.

Há algo que sustenta todos os meus processos. Antigamente, costumava pensar que o espaço físico do ateliê que improvisei em um antigo quarto de visitas era o quê me dava base para meus

rituais e criações artísticas. Mas tenho percebido que produzo muito em outros espaços: na natureza, na rua, no ônibus, em pequenos – e grandes – sketchbooks, em outras dimensões... Hoje, surgiu a carta do ateliê no oráculo, partindo de um exercício corporal sobre meus desafios. Penso que, conscientemente, ainda não assimilei o que a carta significa. Mas tomei uma decisão: a de desfazer meu ateliê.

A carta e o trecho acima surgiram em uma semana em que pensava muito sobre meu ateliê. Embora estivesse acomodado em ter um espaço propício para a criação artística, quanto mais eu pesquisava, menos pertencente a tal espaço me sentia. Sentia em minha mente que tudo iria desmoronar. Como poderia eu estar pesquisando sobre o ateliê e querer desfazer de meu próprio? Para onde iriam meus questionamentos? Se o ateliê é o local de nascimento do artista-mago, como eu iria nascer? Mas afinal, o que é um ateliê?

Quando me aproximo da junção entre magia e arte me remeto ao que Moore (2016) exemplifica no processo de cisão entre magia e ciência, que ao se separarem deixam a arte órfã, tendo em alguns espaços que optar por um lado ou manter-se neutra, não correndo riscos para desfazer-se em si própria. Alan Moore é também um artista-mago, produzindo magia com suas histórias em quadrinhos e produzindo arte com seus rituais pessoais.

Esse hibridismo, olhar circular, da magia-arte é o mesmo que encontro na obra de Lygia Clark, ao sentir a necessidade de que seus objetos/obras precisassem ser experimentados pelo espectador. A artista constrói com seus objetos relacionais uma nova forma de fazer arte, uma ancestral forma de processo curativo da psiquê ou, como nomeou Rolnik (1996) um hibridismo arte/clínica. Na obra de Lygia esse processo de cura ocorre em sua própria casa, que transforma-se em seu ateliê.

Historicamente, o ateliê é constituído como um espaço de

aprendizagem, de aperfeiçoamento das técnicas, de prática de liberdade e também como local de exposição das obras realizadas (Zordon, 2019). Em minha prática pessoal, experimento como um espaço coletivo, de construção de si mesmo e do mundo. Ao desfazer o meu espaço pessoal, lembro-me de tantos outros, efêmeros, que construo ao trabalhar em comunidades vulneráveis. Ainda para Zordan (2019, p. 56)

[...] o registro da palavra francesa atelier consta em dicionários a partir da primeira metade do século XIX, quando seu uso era recorrente para designar o lugar de trabalho, individual ou coletivo, dos artistas ou artesões. Advém de *astelier*, no espanhol *astillero*, mesmo radical que *attelle* (*astelle*), estilha ou lasca de madeira, pequeno bastão, haste (do latim *hastella*) ou virola. O vocábulo, no francês arcaico, também era usado para designação do que atua, junta ou mesmo amarra instrumentos e pequenas pranchas, o que situa a palavra, na Idade Média, nomeando o trabalho de carpinteiros, marceneiros, entalhadores, gravadores, ilustradores.

O ateliê é visto então como este local onde é possível aperfeiçoar determinada técnica, explorar combinações, realizar experimentos. Não há um padrão a ser seguido na criação de determinado local, necessitando que acolha as demandas daquele que ali se instala, o artista. Penso ainda que o ateliê se cria a partir da própria criação do artista, de si e de suas obras. Me provoço a pensar se já não seria o ateliê a primeira obra que, enquanto artista, realizamos. E se não seria esta obra erigida na principal matéria-prima que temos à nossa disposição: o corpo.

Penso que todas as pesquisas partem de tensionamentos, e ao olhar para o espaço de criação do artista tensiono sua notoriedade e influência na obra realizada, efêmera ou não. O ateliê estabelece limites de trabalho, de atuação e de performance, dando um norte

para que o artista trabalhe. Da mesma forma, o círculo mágico. Tendo como principal função delimitar as fronteiras de um espaço sagrado para que o mago possa executar sua magia (Kiesel, 2015). Ou seja, fornecer um espaço (físico e metafórico) no mundo material para que ocorram processos transformativos na psiquê humana.

Ao questionar meu próprio espaço físico, desencadeio um processo de questionar minha própria prática pessoal – mágica, ritualística, artística, terapêutica, ampliando a imagem que surge na carta do oráculo, percebo que a chama da vela é minha própria chama interior, uma espécie de energia que preenche minha alma e faz com que meu corpo traga movimento para cada momento. Para Jung (2013) é esta energia, chamada outrora de libido, que carrega os símbolos produzidos pelo nosso inconsciente. Há aqui, uma clara percepção da origem da imagética de cada carta de meu oráculo.

Para acolher estes símbolos, não é o espaço físico que sustenta o processo, como nos processos mágicos. O círculo mágico é o receptáculo que recebe o ritual. Ritual aqui defendido como uma série de atos simbólicos criados a partir de uma intenção (Beck; Metrick, 2009). O círculo acolhe o gesto simbólico assim como o ateliê acolhe o gesto poético e a imagem. Nos manuais de magia da antiguidade, conhecidos como grimórios, há uma série de instruções para criar o círculo, de acordo com o tipo de ritual que o mago queira praticar.

Da evocação de espíritos até processos meditativos, o círculo pode ser criado em qualquer lugar, com distintas materialidades, característica também do ateliê. Sem uma regra fixa de como erigir um ateliê ou círculo mágico, tanto o artista quanto o mago (e posteriormente o artista-mago) contém em si o principal ambiente de criação: o corpo. Voltando para os objetos relacionais de Lygia Clark, me volto também para o corpo e compreendo, através de meu processo de criação que o ateliê é mais do que um espaço físico.

Evoco em minha consciência, então, que o ateliê é um estado de presença. Um corpo que se coloca em determinado espaço – qualquer que seja – em um fluxo de permissão para a criação. É a intencionalidade de criar, ou de estar aberto para que o inconsciente faça morada, que abre as portas deste ateliê como estado de ser e estar. Quando pego meu sketchbook e faço rápidos desenhos, anotações ou rabisco sem pretensão alguma, estou em estado de ateliê. Quando estou na floresta, ouço o vento balançar a copa das árvores e resolvo dançar a melodia que escuto, estou em ateliê. Quando junto moldo uma escultura a partir de meus processos terapêuticos e levo para minha analista, estou em ateliê.

Percebo, neste processo de pesquisar, que meu primeiro ateliê foi meu corpo. Desde tenra idade, meu corpo foi sustentando todas as criações e tensões que comigo ocorriam. Meu corpo foi o espaço seguro para onde sempre me voltei. O lar para onde eu retornava ao fim do dia. Nunca foi um espaço físico, mas foi sempre um corpo, o meu corpo.

Ao desfazer de um espaço físico pelo qual foi necessária alguma luta, compreendo de forma profunda que o artista-mago existe para além de uma estrutura material, se fazendo presença sempre que houver intenção, magia e criação. Todas amparadas neste corpo que agora escreve estas palavras. Foi a partir da carta que abre esta seção, e do conhecimento aqui trazido, oriundo da experiência artística que meu oráculo ganha nome “*Oráculo corpo-ateliê*”. Eis aqui a prova de que uma pesquisa em artes é uma pesquisa viva. Teoria sendo gerada a partir dos meus processos de vida, atravessando meu corpo.

Corpo esse que age artisticamente e magicamente através da performance.

III Performance Como Cura



Figura 3. Cartas Lygia e Marina. Tinta acrílica e guache. Fonte: Arquivo pessoal.

Quando decidi participar das aulas com o Nadam Guerra, me permiti também me curar. Intencionava que esta jornada fosse uma caminhada profunda em direção ao meu interior. Não almejava produzir obras que fossem mostradas aos outros. Queria apenas um mergulho nas camadas mais necessárias de mim mesmo. O mundo à minha volta parecia estar colapsando. E eu queria que a arte fosse meu porto seguro. Jamais imaginava que seria ela própria – a arte – a primeira a colocar o dedo nas minhas feridas, sem se importar nenhum pouco com a dor. Não esperava também que seria ela, que propiciaria a cura mais potente que eu já havia sentido.

Não lembro exatamente de como descobri Marina Abramovic. Mas tenho a sensação de que foi um momento sincrônico e impactante. A artista sempre foi minha grande referência, até mesmo quando nem cogitava tornar-me artista. Hoje, olhando em retrospectiva, talvez seja por causa de seu tensionamento entre corpo e mente. Talvez eu tenha

isso em comum com ela. Ou seja, porque me percebo enquanto um neófito das tradições mágicas, iniciando uma jornada iniciática como artista, mas também como pesquisador. Portando as ferramentas mágicas da criação artística, talvez a performance possa tornar-se meu ritual de iniciação.

Partindo da definição de ritual previamente elucidada, parto para pensar a performance como uma linguagem capaz de promover a transcendência. (Cohen, 2007). Modo de transcender aquilo que já está dado, definido, concebido. A performance se aproxima a ponto de quase virar sinônimo da proposta de ritual. Também para Cohen (2007), tal linguagem agirá de maneira ritual com os questionamentos existenciais, utilizando distintos recursos para além do esperado ou do conceitualizado. O ritual é então um permitir que o inconsciente envie sua mensagem, auxiliando na construção da obra performada.

Um ritual pensado como performance é um padrão de ações que expressa uma ideia, não sendo o ritual em si uma ideia, mas sim a expressão desta ideia (Schechner, 2013). O ritual torna-se o método, a técnica, permitindo que o corpo desenhe sua ideia na materialidade enquanto performa. Há na performance a materialidade efêmera daquilo que se cria, que penso ser uma potente forma de magia, ao modificar a si mesmo e ao espaço através de sua existência em um tempo-espaço.

No entrelaçamento proposto entre arte e magia, o ritual enquanto performance surge como ferramenta para reivindicar o espaço de cura da arte. Dentre as artistas de performance, destaco Marina Abramovic, artista sérvia que inicia sua carreira da década de 70, tornando-se a principal referência em performance e uso do corpo no processo artístico. Damasceno (2019) elenca a artista como uma artista-magus, por performar uma integração entre arte e magia, trazendo em suas obras a essência de uma jornada de cura.

É no filme *Espaço Além* que Marina percorre o Brasil, dialogando com distintas tradições de curas espirituais e mágicas. Fica evidente a relação dos curadores com o trabalho proposto por Marina, que em suas performances expande o corpo e a mente para dimensões que são comumente acessadas por xamãs. Como no *Método Abramovic*, processo criado por Marina que prepara artistas de performance através de uma intensa experimentação do corpo e da mente, se percebe a semelhança com práticas até então consideradas espirituais/mágicas.

Parte do método fez parte da exposição *Terra Comunal – Marina Abramovic + MAI*, que ocorreu em 2015 no Sesc Pompéia, em São Paulo. Durante duas horas e meia, o público vivenciaria parte dos exercícios criados para o método, como participantes ativos da performance em si. Em diversas falas para a mídia, Marina afirma que o método parte de todos os seus anos de estudo e prática, assumindo as influências de tradições espirituais na criação de tais exercícios. A artista torna-se a magus que prepara outros artistas magus para a arte – e para a vida.

Da mesma forma, Nadam Guerra (DAMASCENO, 2019) cria o acompanhamento/curso “A arte do Tarot e o caminho do artista mago” que já se encontra em sua 14ª edição. A partir de sua experiência e seu trabalho prático e teórico, Nadam cria também seu próprio método, orientando novos artistas-magus a produzirem arte e vida. A experiência nesta jornada tem sido o que me levou a criar a partitura de minhas performances/psicomagias.

Psicomagia (Jodorowsky, 2009) é um ato poético, mágico e teatral que constitui uma verdadeira performance de cura. Ao prescrever estes atos para seus clientes, Jodorowsky oportuniza que tais sujeitos investiguem suas questões pessoais e realizem uma ação para transformar – espiritualmente e psiquicamente – tais situações.

Particularmente, identifico a criação das psicomagias como partituras de uma performance, que serão colocadas em prática em momento oportuno.

A psicomagia é algo íntimo e pessoal, o que remete à definição de performance por Gómez-Peña (2005) ao trazer que tal ato é uma parte exclusiva de nós, e que optamos por compartilhar com os outros. Ou não. Em determinado momento de nossas aulas, uma imagem surge em minha mente, tão logo começo a investigar minha árvore familiar. Minha percepção enquanto um feto que está ligado pelo cordão umbilical a um espelho redondo. Flutuando em um espaço completamente vazio, me encontro à beira de meu próprio nascimento.

Tal imagem ficou gravada em minha mente-corpo por um bom tempo, até que, ao trazê-la para uma orientação, a professora Alexandra sugere que eu faça uso dos *objetos relacionais* de Lygia Clark. Rolnik (2002) descreve como a artista aplicava tais objetos, nas sessões que *Estruturação do Self*, e uso como ponto de partida. Abaixo, compartilho uma passagem de meus registros de tal experiência:

Tenho diante de mim uma série de objetos inspirados no processo de Lygia Clark. Tenho uma escultura de um osso que criei com argila escolar quando estava muito bravo (e que encaixa perfeitamente entre meus dedos). Tenho também alguns objetos unidos por uma meia, com pesos distintos em suas extremidades. Criei ainda uma embalagem plástica preenchida com água. Com meu corpo nú, me deito no chão de um espaço qualquer da casa onde agora estou. Não há necessidade de um espaço específico. Afinal, meu corpo é meu principal ateliê. Passo, lentamente, cada objeto por toda a extensão de meu corpo. Eu sou neste momento o artista-terapeuta-cliente. Não sinto absolutamente nada. Talvez eu seja uma fraude. Sinto meu corpo ser preenchido por uma agonia. Me aplico o último objeto: o plástico cheio de água. Sinto meu corpo vibrar de êxtase,

com o frio causado pelo líquido. Deito-me no chão e coloco o saco plástico em meu rosto. E com tal ato, minha mente salta para dentro.

Sou transportado para minha posição enquanto feto. Me sentindo desconfortável e em total desespero neste ambiente aquoso. Quero sair daqui o mais depressa possível. Mas percebo que minha presença não é desejada do outro lado. Mesmo assim, sinto a urgência em sair dali. Lágrimas jorram pelos meus olhos, e num rápido movimento, retiro o saco de meu rosto. Não faço ideia de quanto tempo a experiência durou. Mas ao me encontrar nú, agora sentado ao chão, tenho apenas uma certeza. Eu preciso nascer.

Estudo tarot desde minha adolescência e sempre aprendi que o oito de copas remete aos nossos processos de iniciação. Aqueles momentos de nossas vidas em que precisamos parar, olhar para o que construímos e onde estamos e entender que, provavelmente, boa parte do que está diante de nós já não nos serve. É o desprender-se de tudo o que já está manifestado e iniciar uma nova jornada.

Quando partilho a experiência que tive com os objetos, que entendo como um ato de psicomagia em si, passo a olhar minha vida de uma outra forma. Assumo os espaços que ocupo e me geram desconforto. Compreendo que há cordões que precisam ser cortados. Mas decido engavetar a performance pública que daria nascimento ao meu eu artista. Descubro, partindo da jornada na pós-graduação em artes, no processo do Artista-Mago e em minha própria vida, que a jornada iniciática está apenas começando e é meu corpo, o ateliê que sustenta tal iniciação.

IV Si-mesmo Parindo a Si-Mesmo

Acredito que a proposta da pesquisa em artes é atravessar a vida como um todo. Realizar uma pesquisa que envolve nosso corpo-ateliê-alma é uma investigação viva daquilo que ocorre e gera conhecimento.

A performance, cuja partitura surge deste processo investigativo, simboliza meu próprio parto. Mas aquele em que eu mesmo estou parindo a meu self. Embora tal ato ocorra posteriormente, dou à luz agora há três pontos que marco como conclusão desta escrita: o ateliê, o artista-mago e a pesquisa.

Desfazer-se em ateliê. Alcançando meu objetivo proposto, percebo que para qualquer criação artística é necessário estar em ateliê. Mas que tal conceito não diz respeito ao espaço físico, mas sim a um modo de estar, uma aura que nos percorre e nos preenche nos momentos de criação. Não há ateliê sem corpo. Assim como não há criação sem ateliê. Não estamos 'no' ateliê, mas estaremos 'em' ateliê.

O artista-mago sempre esteve em mim. Mas ao entrar em contato com outros semelhantes, sendo conduzido a olhar minha vida como um grande e único processo de criação, dou luz ao artista que ali estava presente. O mesmo com a pesquisa. Este é meu primeiro trabalho com foco de publicação, assim, gestei também um pesquisador. E compreendi que a pesquisa em artes é uma pesquisa viva. Concluo desta forma, que não cheguei a conceitualizar nada, mas pude fazer nascer um artista, um mago e um pesquisador.

REFERÊNCIAS

BECK, Renee; METRICK, S.B. **The art of ritual:** creating and performing ceremonies for growth and change. Berkeley: The Apocryphile Press, 2009.

CATTANI, I.B. Arte contemporânea: o lugar da pesquisa. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (org.). **O meio como ponto zero:** metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Editora Universidade UFRGS, 2002.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

DAMASCENO, J.C.G. **Como tornar-se um artista mago:** experiência e criação entre arte e magia ou aprendizados da Virgem do Alto do Moura e do Materializador de Sonhos. Tese (doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

JODOROWSKY, Alejandro. **Psicomagia.** São Paulo: Devir, 2009.

JUNG, C.G. **A energia psíquica.** Petrópolis: editora vozes. 2008.

KIESEL, W.J. **Magic circles in the Grimoire tradition.** Emerald City: Ouroboros press, 2015.

MCNIFF, Shaun. **Art as medicine:** creating a therapy of the imagination. Boston: Shambhala Publications, 1992.

MCNIFF, Shaun. **Art heals:** how creativity cures the soul. Colorado: Shambhala Publications, 2004.

MOORE, Alan. Magia: sacudiendo tus venas como un relámpago. **El Estado Mental**, 10 jul. 2016. Disponível em: <https://elestadomental.com/diario/magia>. Acesso em: 19 maio 2023.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (org.). **O meio como ponto zero:** metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Editora Universidade UFRGS, 2002.

ROLNIK, Sueli. Lygia Clark e o híbrido arte/clínica. **Percursos – Revista de Psicanálise**, ano VIII, nº 16, p.43-48. Instituto Sedes Sapientiae. São Paulo, 1º semestre de 1996

SCHECHNER, Richard. **Performance studies:** an introduction. Terceira edição. UK: Routledge, 2013.

ZORDAN, Paola. Ateliê como prática de liberdade. **Palíndromo**, v.11, n. 25, p 52-63. Set-dez 2019.

Sebastião de Sales Silva

Professor de Artes Cênicas no Instituto Federal do Tocantins (IFTO), ministrando aulas e oficinas no Curso de Licenciatura em Teatro e na Pós-Graduação em Arte-Educação do IFTO. Primeiro Doutor em Dança da América Latina formado por uma universidade pública, Programa de Pós-Graduação em Dança (PPDANÇA), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Investiga as brincadeiras populares à luz da pedagogia do corpo-brincante e suas interfaces com as mediações educacionais e culturais. Formação com uma proposta multidisciplinar: pedagogo, ator, intérprete, literato e brincador popular - no qual, coloca as figuras do Boi de Reis, como o Mateus, a Catirina, o Mestre e o próprio Boi. Formado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA); licenciado em Teatro e em Dança pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); sebastiao.silva@ifto.edu.br; <https://orcid.org/0000-0002-7070-3364>

De Beethoven a Gonzaga: Uma proposta de iniciação musical através da flauta doce

From Beethoven to Gonzaga: A proposal for musical initiation with the recorder.

Resumo: O presente relato de experiência tem como objetivo exibir como a educação musical por meio da flauta doce contribuiu no desenvolvimento das habilidades musicais de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Campus Gurupi/IFTO; pretende-se ainda contextualizar como a arte pode transformar vidas. É a partir dessa premissa que esta pesquisa se desenvolveu. Os pesquisadores imbricados no contexto da arte-educação, suas experiências de vida e como tudo isso se atravessa, constrói e dá sentido à pesquisa em tela. O relato tem um caráter investigativo/reflexivo e o seu desenvolvimento se deu através de oficinas musicais, que se dividiu metodologicamente em três fases, a saber: a primeira com viés de instrução-técnica, na qual os participantes foram iniciados no universo da musicalização a partir da confecção da flauta doce com canos de PVC; a segunda com uma abordagem didático-pedagógica, onde os participantes adentraram ao mundo das notações musicais (teoria e prática) e a na última fase foi proposto o desenvolvimento de uma performance artística através das partituras da *Nona sinfonia* de Beethoven e da canção *Asa branca* de Luiz Gonzaga. Adentrando aos aportes teóricos, tocaram as notações desta pesquisa alguns ANAIS da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), no qual, foi realizado um *Estado da Arte* personificado no tocante ao instrumento da flauta doce. Ademais, tomamos notas na Pedagogia Freiriana (1987, 1998), em suas concepções de autonomia e emancipação. Como possíveis resultados, no tocante ao eixo da educação musical, apontamos que os sujeitos envolvidos desenvolveram percepções táteis-auditivas ao se relacionarem com a flauta doce, além de aperfeiçoar sua coordenação motora. Ademais, no eixo pedagógico, a inserção destes educandos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se estende como uma garantia do direito à educação, uma política de reparação e de continuidades, de uma possibilidade do retorno ao conhecimento sistematizado e que a partir do curso de flauta doce foram inseridos no universo da educação musical, pois *as flores da noite também têm cheiro*.

Palavras-chave: arte-educação; educação musical; Educação de Jovens e Adultos; flauta doce.

Abstract: This experience report aims to demonstrate how music education using the recorder has contributed to developing musical skills among students in Youth and Adult Education (EJA, in its Portuguese acronym) at the Gurupi/IFTO Campus of the Instituto Federal do Tocantins (IFTO) in the state of Tocantins, Brazil. Additionally, it seeks to contextualize how art can be transformative in people's lives. It is from this premise that the research unfolds. The researchers, immersed in the context of art education, draw on their life experiences, intertwining them to construct and give meaning to the study. The research is investigative in nature, evolving through musical workshops divided into three methodological phases. With a technical instruction bias, the first phase introduces participants to the world of musicalization by crafting recorders from PVC pipes. The second phase employs a didactic-pedagogical approach, delving into the domain of musical notation (theory and practice). The final phase proposes the development of an artistic performance through the scores of Beethoven's Ninth Symphony and Luís Gonzaga's song *Asa Branca*. Theoretical foundations draw on selected proceedings from the Brazilian Association of Music Education (Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM), conducting a personified state-of-the-art analysis regarding the recorder instrument. Additionally, we drew insights from Freire's Pedagogy (1987, 1998), particularly in its concepts of autonomy and emancipation. Potential results concerning the axis of music education are noted, such as the involvement of individuals who developed tactile-auditory perceptions through their interaction with the recorder and improved motor coordination. Moreover, in the pedagogical axis, including these students in the Youth and Adult Education (EJA) modality guarantees the right to education, a policy of reparation and continuity, offering the possibility of returning to systematic knowledge. They were introduced to music education through the recorder course, for even the night flowers have their fragrance.

Keywords: art education; music education; Youth and Adult Education; recorder

Marcelo Freitas Lima

Especialista em Arte-educação no Instituto Federal do Tocantins (IFTO); tecnólogo em gestão ambiental pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR); técnico em logística (IFTO) e técnico em eletrônica pelo (SENAI); freitas_gpi@hotmail.com; <https://orcid.org/0009-0003-3178-4442>.

[1] Criado em 2005, PROEJA tem por objetivo atender à demanda de acesso de jovens e adultos à educação profissional e tecnológica de forma articulada com a elevação da escolaridade. Prioritariamente trabalhadores, jovens e adultos na faixa etária fora daquela compreendida pelas regras da escolaridade universal obrigatória determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394 de 1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (DCN EJA – Resolução nº 1/2000 do Conselho Nacional de Educação). No Campus Gurupi, o público é caracterizado por adultos entre faixa etária de 25 a 45 anos. A turma é constituída por homens e mulheres trabalhadores(as) do lar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja/perguntas-frequentes#:~:text=O%20que%20C3%A9%20o%20Proeja,com%20a%20leva%20C3%A7%C3%A3o%20da%20escolaridade.> Acesso em 13 dez. /2023.

Primeiras notas

A educação musical desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral dos indivíduos, estimulando não apenas a apreciação e a compreensão da música, mas também promovendo o aprimoramento de habilidades cognitivas, motoras e sociais. A flauta doce, devido às suas características sonoras é um excelente instrumento para realizar iniciação musical com pessoas que nunca tiveram contato com algum tipo de instrumento, que foi o caso da turma da PROEJA¹, do Campus Gurupi/TO.

Nesse cenário, o desenvolvimento deste relato se apresentou para nós como um momento de muitas aprendizagens. As reflexões nos indicaram que para quem processo de ensino como quem estava no processo de aprendizagem, as trocas foram mútuas. Vivemos momentos de partilha significativas, de relativos avanços cognitivos e emocionais para estes jovens e adultos que em sua grande maioria chegam na sala de aula, cansados, desacreditados, fadados do dia a dia, das atribuições do mundo do trabalho, das responsabilidades familiares; mas que a partir da música puderem vivenciar uma experiência diferente, desafiadora, acolhedora e sensível.

A música enquanto linguagem artística tem várias finalidades, uma delas é acalmar o estado de espírito das pessoas praticantes, promovendo o bem-estar consigo mesmo. Você já parou para pensar como seria o mundo sem música? É quase impossível dar uma resposta, não é? A música está presente em tudo, nos filmes, nas novelas, nos rádios, no cantarolar dos pássaros, no arrastado da chinela, no caminhar, na inspiração e expiração, em tantos outros contextos e lugares... gostaria de assumir a escrita em primeira pessoa para contextualizar como a música adentrou a minha vida.

Eu sou Marcelo Freitas Lima, colaborador no Instituto Federal do Tocantins (IFTO), Campus Gurupi, Tocantins (TO), Brasil. Contribuo na

parte da manutenção do Campus. Decidi realizar este estudo sobre o universo da musicalização através da primeira aula do professor Sebastião de Sales Silva – nosso professor do componente curricular de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Ele me instigou a refletir e escrever sobre aquilo que eu já faço; no Campus sou um mantenedor da parte predial, na minha vida fora do Campus sou um instrumentista, um mantenedor da arte da música.

Tomo a primeira nota, peço um DÓ a vocês para dizer que a minha trajetória musical iniciou em janeiro do ano de 1999. A história é de várias notas, pois tudo começou quando levei o meu sobrinho para a aula de música. Entrei e fiquei observando a aula. Era uma turma mista, com muitas crianças, adolescentes e algumas pessoas adultas. Os iniciantes estavam juntos com o que estavam ali a mais tempo estudando.

A sala de aula parecia uma grande “bagunça”. Era instrumento tocando para todos os lados; fiquei ali, no lugar da observação e querendo entender como era que o meu sobrinho iria aprender. Quando terminou a aula, perguntei para o meu sobrinho: - aprendeu algo? Ele, prontamente, respondeu: - sim! Aquilo tudo me gerou um incômodo e ao mesmo tempo curiosidade. Queria entender como é possível aprender com tudo aquilo acontecendo ao mesmo tempo, ... estava lá na outra semana, na outra e cada vez mais perto dos instrumentos.

Percebi que cada estudante se concentrava intensamente em suas atividades propostas pelo professor. A partir dessa observação, comecei a compreender que a música contribui significativamente para a concentração. Apesar da presença do "barulho" e sons adversos, cada aluno focava em sua atividade. Posteriormente, o professor consegue dar um tom, regendo e organizando as notas musicais e as melodias.

Fui me apaixonando por aquele mundo. Passei a me sentir parte daquele lugar e foi quando mudei meu lugar de observador e passei a ser observado pelo professor. Resolvi estudar também. Preenchi a ficha de inscrição, comprei o meu ABC musical (um livro que tem uma cartilha e um solfejo). Comecei a folhear o ABC e vi que era muito complicado de ler, de compreender o que eram aquelas notas; não entendi nada no primeiro momento. Os dias foram se passando, não desisti do desafio. Aos poucos fui aprendendo, associando as notas musicais. Elas tinham nomes, cada figura daquela representava algo e de repente, estava lendo-as. As notas se transformaram em letras, juntei uma sílaba a outra, e montei as linhas melódicas; o nosso alfabeto, o nosso ABC.

Quando percebi, tudo já tinha ganhado outros contornos, já sabia ler. Sabe quando aprendemos a falar, a ler pela primeira vez? Quando juntamos duas ou três sílabas e dizemos uma palavra? Pois bem, esse era o meu sentimento. Estava sendo letrado e alfabetizado no mundo do ABC musical e foi isso que desejei e desenvolvi com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Campus Gurupi/TO. Eles foram alfabetizados agora no mundo da educação musical, quem sabe não exista outro Marcelo tentando descobrir o que é esse mundo da música?

Com isso, desenvolvi o curso de musicalização de *Beethoven a Gonzaga: uma proposta de iniciação musical através da flauta doce* a partir das orientações do professor Sebastião. A investigação adentrou o que entendo por formação integral, de uma formação continuada para estes jovens e adultos. A proposta metodológica realizada no curso foi um grande desafio pedagógico no qual fui o facilitador no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, desde a confecção do instrumento com material de PVC até a execução das principais performances de Beethoven e Gonzaga –

o que você já parou para pensar que “do nada” você pode aprender a tocar a *Nona sinfonia* e a canção *Asa branca*?

Arrisco a dizer que estas são as duas canções mais escutadas no mundo, uma de contexto erudito, a outra totalmente popular. Nesse sentido, convido a todas as pessoas leitoras deste relato a sentir a atmosfera da educação a partir da música, pois a educação tem o poder de transformar vidas.

Essas são as primeiras notas de uma investigação bem ousada, não é?! No entanto, trabalhamos para que a superação e a transformação dos sujeitos envolvidos acontecesse de maneira fluída, acessível e sensível, dando a eles possibilidades de desenvolvimento com a utilização de ferramentas pedagógicas próprias para o contexto. Tudo aconteceu a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, apesar de dizerem que nunca tinham tocado um instrumento musical, mas cada pessoa com a sua singularidade carregava em suas narrativas notas e melodias. Foi quando percebi que o chão da escola estava me ajudando a me constituir enquanto professor. Foi preciso criar interrupções, trabalhar para chegar a ter um ouvido absoluto. Com isso, conseguimos produzir um novo conhecimento. Inserimos eles no mundo da iniciação musical. Potencializamos-os, criando saberes na busca da emancipação.

1. (Dó) De um lindo dia:

Flauta doce, a inicialização e os processos de anotação musical

Escala de Dó

Dó um dia um lindo dia
Ré reluz é ouro em pó
Mi assim que eu chamo a mim
Fá é fácil decorar
Sol meu grande amigo Sol
Lá é bem longe daqui
Si indica a condição
Depois disso vem o dó
Dó ré mi fá Sol lá si dó
Dó si lá Sol fá mi ré dó

(Turma Do Re Mi).

O uso da flauta doce tem sido um recurso pedagógico utilizado frequentemente em escolinhas de iniciação musical, pois é um objeto que proporciona a aprendizagem com uma grande aceitação dos participantes. É um recurso que aproxima os iniciantes com o mundo das notas musicais, especialmente em contextos escolares. No entanto, é importante compreender como o ensino da flauta doce pode ser mais eficaz para maximizar os benefícios educacionais.

A minha história de vida corrobora para justificar este estudo e apontamentos acima em questão. Após a minha iniciação no mundo da música, comecei a gostar tanto que resolvi ingressar neste universo: iniciei em uma turma de musicalização, na qual, na primeira fase, muitos tinham dificuldades nas lições e nos solfejos. Na sequência (na segunda fase) era obrigatório o contato com instrumento para iniciar o método. Comecei a estudar com um instrumento emprestado porque a minha situação financeira não permitia comprar um.

Estudava com um saxofone velho com abafadores e chaves defeituosas. Foi desafiador, mas me coloquei no lugar de implicar sobre este fazer. Começamos então a pesquisa tomando a minha história

de vida como referência, acreditando que os sujeitos envolvidos também seriam capazes; tanto que a proposição do projeto inicial foi que os estudantes produzissem a flauta doce com PVC, por ser um material de baixo custo. A seguir, apresentamos imagens (Figuras 01, 02, 03 e 04) que comprovam a feitura das flautas doces com material reciclável.



Figura 01: Oficina de criação da flauta doce parte I. Fonte: Arquivo pessoal, 2023.



Figura 02: Oficina de criação da flauta doce parte II. Fonte: Arquivo pessoal, 2023.



Figura 03: afinando a flauta doce. Fonte: Arquivo pessoal, 2023.



Figura 04: tocando as primeiras notas. Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

A partir da troca de experiências realizadas nas aulas, a pesquisa intitulada “De Beethoven a Gonzaga: uma proposta de iniciação

musical através da flauta doce”, teve uma função de cunho social, pois, o curso de flauta doce proporcionou uma produção musical inicial. O objetivo foi aproximar os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Campus Gurupi/TO com o universo da música e a partir disso contribuimos com o desenvolvimento cultural local e regional – que é a principal missão e objetivo das criações dos Institutos Federais. Quem sabe se a partir dessa experiência não descobriremos um novo *Beethoven*, um Luiz Gonzaga e tantos outros grandes nomes da música.

A música significa o saber ou o poder de transformação. Poder desenvolver estas reflexões apresentadas neste relato de experiência foi metaforicamente como estar de frente para uma montanha de pedras preciosas. Nessa montanha, existiam outras pedras que o valor poderia até parecer insignificativo, mas que se eu aproveitei bem a expertise de cada pessoa envolvida, estas virariam pérolas, jóias raríssimas, no contexto, foi isso que descobrimos. Cada pedra bruta foi se lapidando. Conversávamos com eles e dizíamos que é preciso acreditar que tudo daria certo, e deu. É preciso ter paixão por aquilo que nos propomos fazer. A música, linguagem que baseia esta pesquisa é uma porta, um caminho, uma contação de histórias cantadas e contadas.

Na perspectiva de que a música conta histórias, decidi junto com o meu orientador que seriam duas as canções que a turma iria performar – a canção *Asa Branca* de Luiz Gonzaga e a *Nona Sinfonia* de Beethoven (Figura 0). A primeira relata sobre o período de seca no Nordeste e o castigo aos homens, a vegetação e aos animais; fala ainda da saudade e do amor deixado por alguém, Rosinha vai embora... na segunda, o grande *Beethoven* fez um cântico voltado para o romantismo e fraternidade, buscando o melhor lado do ser humano, para o bem viver, na íntegra a nossa sinfonia é um hino à alegria.

ASA BRANCA
(bailo composto em 1947)

Música: Luiz Gonzaga
Letra: Humberto Teixeira

Flauta Doce

D.S. e Fine
Fine

Quando olhei a terra ardendo
Qual fogueira de São João
Eu perguntei a Deus do céu
Por que tamanha judiação?

Hoje longe muitas águas
Numa triste solidão
Espero a chuva cair de novo
Pra eu voltar pro meu sertão

Que brasileiro, que fomalha
Nem um pé de plantação
Por falta d'água perdi meu gado
Morei de sede meu alazão

Quando o verde dos teus olhos
Se espalhar na plantação
Eu te asseguro não chores não, viu?
Que eu voltarei, viu, meu coração

Aiz mesmo a asa branca
Bateu asas do sertão
Então eu disse adeus rosinha
Guarda contigo meu coração

Prof. Roberto Stepheson - Rio de Janeiro, setembro de 2017

Figura 05: Asa Branca. Fonte: Roberto Stepheson, 2011.

ODE À ALEGRIA (1823)
(hino à alegria, 4o. movimento da 9a. sinfonia)

Ludwig Van Beethoven
(1770-1827)

Flute

D.C.

Prof. Roberto Stepheson - Rio, Junho de 2011

Figura 06: Ode à Alegria, Beethoven (1770-1827). Fonte: Roberto Stepheson, 2011.

Pois bem, me subscrevo nessas linhas e reforço que aprender é uma montanha valiosa, que para aprimorar, primeiro identificamos o solo, nos apropriamos, descobrimos se ele está profundo ou raso – se profundo usamos mecanismos e técnicas para aquela escavação, se raso, só com um sopro já identificamos que o solo é fértil.

O solo do desenvolvimento da investigação, a iniciação musical foi em Gurupi/TO, região quente e de solo árido. Tínhamos a “certeza” que aquelas flores da noite também cheiravam, que poderia produzir conhecimento para além do que era passado no quadro. A repercussão, a trajetória e as narrativas dos estudantes se entrecruzaram formando notas musicadas entre os autores dessa pesquisa e o público envolvido. É sabido dizer que os efeitos do aprendizado como o curso de inicialização da flauta doce geraram habilidades cognitivas; como concentração, desenvolvimento da memória e habilidades linguísticas. Outrossim, este instrumento é um potencializador e contribuiu para o processo de socialização entre os pares. Desse modo, podemos dizer que a flauta doce pode ser considerada como um possível recurso pedagógico, que investiga, que apresenta caminhos formativos – enquanto abordagens pedagógicas relacionadas à educação musical através de oficinas didáticas, não só para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Instituto Federal do Tocantins, Campus Gurupi; mas também para crianças, jovens e adultos, basta quererem se desafiar e afinar o corpo-instrumento.

Nesta perspectiva Araújo e Batista (2017, p. 19) nos diz:

A ludopedagogia oferece ao educando uma oportunidade para revelar suas emoções e principalmente desenvolver a afetividade, portanto é essencial para o progresso do ensino e aprendizagem. Nesse contexto Queiroz (2009) esclarece ainda que a atividade lúdica estimula a inteligência, a imaginação, a criatividade e ajuda o exercício de concentração e atenção (Araújo e Batista, 2017, p. 19).

Os jovens e adultos da turma da PROEJA no início estavam bem desacreditados, talvez pelo estigma, de serem considerados “vulneráveis”, que já estão à margem da sociedade, que não vão dar certo (como escutam de alguns professores), que sabemos que tem alguns professores que quando entram em uma sala de Educação de Jovens e Adultos enchem o quadro e fazem a rotina, a hora-aula fica mais pesada, enfadonha. Nesta perspectiva, Freire (1998, p.19) nos traz uma reflexão acerca de como é estar nesta “margem”:

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, imersos na própria engrenagem de estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr riscos de assumi-la. E terem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus proprietários, mas aos companheiros, que se assustam com maiores repressões.

Precisamos interromper o ciclo apresentado acima. A proposta relatada aqui se apresentou como uma possibilidade pedagógica que coloca o jovem e o adulto como protagonistas de si, em busca da emancipação a partir de experiências de vida transformadoras, de seus contextos, que por ora foi com o universo da música, que nunca tiveram um “contato”, uma experiência de tocar um instrumento, mas poderia ter sido com o teatro, com as danças e com as visualidades, sabemos do poder transgressor que a arte tem, sigamos tocando.

Por fim, a música é uma arte que nos permite viajar nas asas do conhecimento, nos sons do vento, do trovão, do canto dos pássaros, na solidão da noite e na alegria do dia, nas mais diversas e pequenas notações musicais, no sopro, na condição de ouvir e sentir a vibração, a emoção, o sofrimento, tantos outros sentimentos. A música é arte que toca a alma!

Partituras e carpintarias: Passo a passo das oficinas pedagógicas

Este estudo buscou analisar de que forma o aprendizado da flauta doce pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades musicais, cognitivas e sociais dos estudantes. A fundamentação foi estruturada na flauta doce como *instrumento musicalizador e performático* (Cuervo, 2009) e no *ensino coletivo de instrumentos* (Tourinho, 2003, 2007), na qual, foram realizadas atividades de apreciação, percepção musical, composição e execução das flautas doce.

A flauta doce proporciona um processo de aquisição de habilidade mais acessível, podendo ser um instrumento indicado em práticas de conjunto e explorado na apreciação musical de aluno em qualquer nível de aprendizado musical (Cuervo; Pedrini, 2010). As aulas/atividades nas oficinas de flauta doce foram do ensino coletivo. O ensino coletivo de instrumento é uma prática antiga no ensino musical, que se manteve afastada até a segunda metade do século XX, quando ganhou mais espaço na escola de música (Tourinho, 2003).

As oficinas de flauta doce foram desenvolvidas em grupo, seguindo os princípios do ensino coletivo, do trabalho colaborativo, pois o ensino coletivo de instrumentos é uma prática antiga no ensino musical. Esse tipo de ensino, de troca, de aprendizagem no coletivo possibilitou aos participantes, em especial os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Campus Gurupi do IFTO - um campo de investigação, onde eles se permitiram se encontrar consigo e com o outro, trocando possibilidades, vivendo experiência e conhecendo referências musicais para além do oficineiro estava propondo. Coadunamos com o pensamento de Tourinho (2007, p.2), quando diz:

Pode-se argumentar em favor do ensino coletivo que o aprendizado se dá pela observação e interação com outras pessoas, a exemplo de como se aprende a falar, a andar, a comer. Desenvolvem-se hábitos e comportamentos que são influenciados pelo entorno social, modelos, ídolos.

Diante do exposto, os participantes tiveram a chance de aprender juntos, desde a confecção das flautas, perpassando pela apreciação fílmica para estimulá-los e colocando a mão na “massa”, no instrumento em si, um observando o outro, nas trocas de experiências. Corroborando para este pensamento “se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria e prática. É reflexão e ação” (Freire, 1987, p. 121).

Ou ainda, como expõe Araújo e Batista (2017, p. 9):

A prática da flauta doce permite aos alunos se descobrirem em um mundo novo e sonoro, no campo da música e se desenvolva como pessoa. O contato do aluno com esse instrumento permite ampliar sua relação com a música estimulando o gosto pela mesma. O uso da música na escola se faz necessário ao desenvolvimento do aluno, pois a flauta doce é introduzida com o objetivo de ajustar o caminho da música com a prática e o fazer musical. Dessa forma, o aluno desenvolve sua habilidade musical, a autoestima, a criatividade e a comunicação. A música em qualquer contexto quando bem trabalhada desenvolve o raciocínio, criatividade e outros dons e aptidões, por isso, deve-se aproveitar está tão rica atividade educacional dentro e fora da sala de aula. Pois a música torna-se uma fonte para transformar o ato de ensinar e de aprender em atitude prazerosa no cotidiano do professor (educador), e do aluno.

Um aprendendo com o outro, ambos refletindo e implicando no fazer-pensar-fazer do outro, na construção do diálogo, de carpintarias em notas, sons e melodias.

1.1. A carpintaria musical

Na primeira aula-oficina, compartilhei brevemente minha experiência no campo musical com os participantes do projeto. Em seguida, discutimos o projeto que seria elaborado em quatro encontros, uma pesquisa no universo musical, onde trabalharíamos várias habilidades cognitivas, motoras e sociais por meio de flautas doces de PVC feitas com material reciclável. Também falei um pouco sobre a história e origem da flauta doce.

Na segunda aula, expliquei como iríamos conduzir nossa pesquisa e mostrei algumas flautas doces de diferentes modelos e materiais, diferentes das que eles iriam fabricar. Em seguida, entreguei as flautas para que eles pudessem se familiarizar com o instrumento. Quando pedi que soprassem, encontraram dificuldades. Recolhi as flautas e apresentei a flauta que iríamos fabricar para a pesquisa. Eles ficaram surpresos e animados ao mesmo tempo. Também apresentei as partituras (notação musical) das músicas que eles iriam aprender. Toquei um pequeno trecho de cada uma delas para que pudessem ouvir e perguntei se já conheciam alguma delas? Eles disseram que sim! Reconheceram "Asa Branca" de Luiz Gonzaga. Quanto à outra música, expliquei que era a Nona Sinfonia de Beethoven, um compositor alemão.

No terceiro encontro os convidei para o laboratório de cenografia onde iríamos dar início a fabricação do instrumento - flauta doce. Fiz um breve relato dos cuidados com as ferramentas que eles iriam trabalhar como: tesoura, estilete e outros. Iniciamos com as medidas e recorte do tubo de PVC, todos com 30 cm usamos a régua para medir. Em seguida, fizeram os furos e as medidas necessárias. Para a realizar os furos foi utilizado a tesoura e para o diâmetro o paquímetro - instrumento de cálculo usado para medir as dimensões lineares inter-

nas e externas e de profundidades. Desde o primeiro encontro, eles passaram por uma transformação encantadora nas oficinas práticas. Dividiram-se em duas equipes e começaram a trabalhar, um ajudando o outro a fazer os cortes. As outras equipes faziam as marcações, os furos e as medidas entre eles. Ao término das oficinas tivemos um ótimo resultado, foi feito as flautas e a afinação e apreciação.

Ao soprar pela primeira vez suas próprias obras de arte vimos o encanto nos olhos deles, isso foi gratificante e prazeroso, fiquei muito feliz ao ouvir o som, um pouco desafinado, mas um pequeno ajuste e ficou uniforme.

Escala de Dó maior: Considerações

De início esperávamos que este estudo fornecesse *insights* sobre os impactos da educação musical por meio da flauta doce e que pudesse servir de orientação para educadores, músicos e instituições educacionais na escolha de abordagens pedagógicas mais eficazes para o ensino desse instrumento. Acreditamos que fomos além, pois os relatos dos estudantes envolvidos comprovam que atingimos objetivos para além da sala de aula, das questões pedagógicas, o curso serviu para o bem-estar, para a autoestima deles.

À guisa dessa conclusão, segue os relatos que ensaiam o fechamento deste relato. Resolvemos terminar assim, dando vozes aos principais autores, fazendo-os protagonistas da cena final, do momento de quando o maestro vai fazer a sua cena, que suspende a varinha que conduz toda a sinfonia.

Damos eco aos agentes principais. Eles estão no primeiro escalão da banda e merecem todos os nossos aplausos; primeiro por suas histórias de superação, depois por se desafiarem a tocar não somente uma flauta doce, mas a vida e alma de muita gente, de se conhecerem forte, músicos em inicialização. Tomem nota nas notas-citações a seguir:

Eu amei, nunca pensei que iria tocar uma flauta na minha vida, e achei muito legal e vou continuar a estudar pelo YouTube, a minha maior dificuldade e na hora de arribar os dedos eu demoro muito, mas com muito treino eu vou conseguir! Não vou parar, quando eu estiver tempo vou treinar. Foi muito legal, eu agradeço a você professor XXXXX por essa ideia fantástica, se você tivesse aplicado essa ideia no começo do ano nós tínhamos aprendido muitas coisas, mas foi bom eu amei e não vou desistir, obrigado por tudo (IRACY, EJA, IFTO-TO, 2023).

Minha experiência sobre as aulas de flauta achei muito interessante. Quando o professor explicou sobre esse projeto abraçamos juntos, foi algo novo para mim uma experiência que eu nunca tive com música e nem imaginava tocar e o interessante usando um material reciclável. Gostei devido ser algo que distrai a mente (Sancley, EJA, IFTO-TO, 2023).

Estas reflexões desenvolvidas nesse relato de experiência enriqueceram a compreensão sobre como a flauta doce é uma ferramenta valiosa na promoção do desenvolvimento integral dos indivíduos, inspirando que os jovens e adultos envolvidos pudessem descobrir as suas potencialidades artísticas. Foi uma inicialização, um convite em forma de chamamento.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marciano Vieira de; BATISTA, Lucio Cleano Carvalho. O aprendizado da flauta doce através da ludopedagogia, no ensino de 1º e 2º ano do ensino fundamental I: o trabalho com a flauta doce através da ludopedagogia como mediador do processo de aprendizagem nos anos iniciais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Edição 06. Ano 2, v. 1. p. 05-41, set. 2017. Disponível em: < <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/artigo-cientifico/pdf/flauta-doce-atraves-ludopedagogia.pdf> >.

BARBOSA, Joel L. S. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 3, p. 39-49, 1996.

CUERVO, Luciane. **Musicalidade na performance com a flauta doce**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

TOURINHO, Cristina. Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In. ENCONTRO NACIONAL DA ABEM XVI e CONGRESSO REGIONAL DA ISME na América Latina, Outubro de 2007. Campo Grande, MS, **Anais [...]**. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2007.

031

meu pensamento
multiplicar! apenas pensar
bem somos apenas circo
+ Não somos grandes! Publi
imovente! bem viver!
sem vida
e a

Esta revista é composta pela família tipográfica Proxima Nova, feita em 2005 por Mark Simonson e que é baseada na Proxima Sans, de 1994 e do mesmo autor.

PARALELO31