

MÔNICA GASPAR . SORAIA MARIA SILVA . SUSELAINE
LUCIANA HARTMANN . ADRIANA FURTADO . CLARISSA
ELISE HIRAKO . MARI LOTTI . MÔNICA GASPAR . SORAIA
SUSELAINE MARTINELLI . LUCIANA HARTMANN . ADRIANA
CLARISSA PORTUGAL . ELISE HIRAKO . MARI LOTTI . M
SORAIA MARIA SILVA . SUSELAINE MARTINELLI . LUCI
ADRIANA FURTADO . CLARISSA PORTUGAL . ELISE HI
MARI LOTTI . MÔNICA GASPAR . SORAIA MARIA SILVA . SUS
SUSELAINE MARTINELLI . LUCIANA HARTMANN . ADRIANA FURTA
CLARISSA PORTUGAL . ELISE HIRAKO . MARI LOTTI . MÔNICA GA
SORAIA MARIA SILVA . SUSELAINE MARTINELLI . LUCIANA HA
ADRIANA FURTADO . CLARISSA PORTUGAL . ELISE HIR
MÔNICA GASPAR . SORAIA MARIA SILVA . SUSELAINE
LUCIANA HARTMANN . ADRIANA FURTADO . CLARISSA
ELISE HIRAKO . MARI LOTTI . MÔNICA GASPAR . SORAIA
SUSELAINE MARTINELLI . LUCIANA HARTMANN . ADRIANA
CLARISSA PORTUGAL . ELISE HIRAKO . MARI LOTTI . M
SORAIA MARIA SILVA . SUSELAINE MARTINELLI . LUCI
ADRIANA FURTADO . CLARISSA PORTUGAL . ELISE HI
MARI LOTTI . MÔNICA GASPAR . SORAIA MARIA SILVA . SUS
SUSELAINE MARTINELLI . LUCIANA HARTMANN . ADRIANA FURTA
CLARISSA PORTUGAL . ELISE HIRAKO . MARI LOTTI . MÔNICA GA
SORAIA MARIA SILVA . SUSELAINE MARTINELLI . LUCIANA HA
ADRIANA FURTADO . CLARISSA PORTUGAL . ELISE HIR

DIÁLOGOS

AFETOS COMPARTILHADOS

DIÁLOGOS

AFETOS COMPARTILHADOS

Soraia Maria Silva (Org)

Diálogos: afetos compartilhados

1ª Edição

Brasília
UnB/PPG-CEN
2019

ADRIANA FURTADO
MARI LOTTI
LUCIANA HARTMANN

SORAIA MARIA SILVA

DIÁLOGOS

AFETOS COMPARTILHADOS

ELISE HIRAKO

CLARISSA PORTUGAL
MÔNICA GASPAR

SUSELAINE MARTINELLI

D536

Diálogos: afetos compartilhados / Soraia Maria Silva,
[organização]. - Brasília : UnB/PPG-CEN, 2019.
123 p. ; 21 cm.

Modo de acesso: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/34786>

ISBN 978-85-94107-07-7.

Inclui Bibliografia.

1. Artes cênicas. 2. Corpo como suporte da arte.
3. Performance (Arte) – Brasil. I. Silva, Soraia Maria (org.).

CDU 792(81)



Todos os direitos reservados

Editorial

Design gráfico Elise Hirako
diagramação
capa

SUMÁRIO

| | |
|--|----------|
| Apresentação..... | 7 |
| <i>Soraia Maria Silva</i> | |
| Quem sou Eu?..... | 11 |
| <i>Adriana Furtado</i> | |
| A sublimação do corpo fraturado através da criação artística..... | 21 |
| <i>Clarissa Portugal</i> | |
| A investigação sombria de uma performer intercultural..... | 37 |
| <i>Elise Hirako</i> | |
| Híbrida..... | 52 |
| <i>Mari Lotti</i> | |
| A vida é um laboratório de criação | 73 |
| <i>Mônica Gaspar</i> | |
| Mulher esqueleto: dor e sublimação no processo criativo, um diálogo afetivo | 86 |
| <i>Soraia Maria Silva e Luciana Hartmann</i> | |
| A criatividade na formação do artista das artes cênicas.... | 109 |
| <i>Susi Martinelli</i> | |

A CRIATIVIDADE NA FORMAÇÃO DO ARTISTA DAS ARTES CÊNICAS

Profa Dra Suselaine Martinelli

Docente da Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília

RESUMO

O presente artigo discute a criatividade na formação do artista das artes cênicas, mais especificamente no contexto da dança. São abordados elementos encontrados na literatura da Psicologia da Criatividade como favorecedores da expressão criativa, entre eles: o pensamento criativo, a personalidade criativa, o clima de sala de aula e/ou de ensaio. Sem a pretensão de trazer receitas, o que se propõe é que a criatividade seja estimulada em aulas nos distintos momentos, ou seja, nos processos de composição/criação coreográfica, em momentos de apreciação estética, na apresentação ou performance, bem como em espaços de aprimoramento técnico. Isso exige um trabalho continuado do desenvolvimento da criatividade do artista aprendiz tanto quanto do artista docente.

INTRODUÇÃO

Em nossa sociedade, tem sido comum encontrarmos arte e criatividade diretamente associadas. Assim, muitas pessoas procuram o aprendizado das artes como forma de desenvolver sua expressão criativa através da linguagem artística, o que de fato nem sempre ocorre.

De acordo com o modo como é ensinada, a arte da dança, por exemplo, pode estar favorecendo o desenvolvimento de habilidades físicas, técnicas, cognitivas e sociais do aprendiz sem, no entanto, contribuir para o aprimoramento de suas possibilidades criativas ou mesmo de recursos psicológicos associados diretamente ao comportamento criativo, como motivação, independência, segurança e audácia.

Assim, muitos artistas aprendizes praticam a dança durante anos, tendo acesso ao aprendizado de diferentes técnicas e estilos, sendo capazes de executar diversos passos ou movimentos, mas sem nunca se expressarem, sendo um corpo reprodutor de movimentos ou, um “corpo dócil” (FOUCAULT, 1987). Isso também pode ser observado no aprendizado do teatro, artes visuais, música e nas mais diversas atuações humanas.

Alguns autores ressaltam que o ensino das artes tem sido permeado, muitas vezes de forma sutil, por uma ideia de “modelagem” e “adestramento”. Nessa perspectiva, as aulas constituem-se como espaços de aprimoramento técnico, onde os professores reproduzem as concepções, as representações e os métodos aprendidos em suas vivências práticas enquanto estudantes. Nesse contexto, os aprendizes passam a reproduzir os modelos sem que haja ressignificação ou reconstrução dos aprendizados, os quais não adquirem um sentido personalizado, o que os impossibilita a uma contextualização histórica de suas práticas e de si mesmos, enquanto sujeitos do próprio corpo e história.

Neste sentido, a principal crítica aos tradicionais sistemas de

ensino de artes, neste caso em relação ao universo das artes cênicas, se refere ao fato de que, em alguns casos, não favorece a construção de uma linguagem própria, de uma identidade e de um estilo pessoal. Não estariam propiciando a expressão criativa e as técnicas estariam sendo utilizadas nas aulas como um fim, e não como um meio, para se atingir a expressão através da linguagem artística.

De acordo com minhas investigações, as emoções são fundamentais de serem resgatadas para o espaço da sala de aula, lembrando as considerações de Vygotsky (1999), a forma não deve vir por si só, como algo independente das ideias e emoções que lhe integram a composição. Assim, a fim de que não sejam incentivados os automatismos e atuações mecanizadas, faz-se necessário o desenvolvimento da “emoção da forma” como condição fundamental para um ensino de artes que possibilite a expressão criativa.

Assim, proponho uma formação voltada para o estímulo à criatividade do artista aprendiz, enfatizando um ensino que promova o desenvolvimento da personalidade dos educandos, para além das habilidades técnicas. Tal fato, tem implicações diretas tanto no desenvolvimento integral dos estudantes quanto na qualidade de suas criações artísticas.

Outro aspecto refere-se à importância da comunicação docente, o que nos faz enfatizar um sistema de comunicação positivo nas aulas. Aproveitando os estudos de González Rey (1995), que apontam a importância da comunicação para o desenvolvimento da personalidade dos sujeitos, e analisando aulas, algumas vezes nos defrontamos com um processo de comunicação unidirecional, onde a voz do aluno não se faz presente. A relação existente na comunicação professor-estudante se manifesta com ênfase na atividade do professor, sujeito do processo. O aprendiz, em alguns casos, não é estimulado a tornar-se sujeito ativo de seu processo de aprendizagem, restando-lhe um papel passivo frente aos conteúdos, às estratégias e aos temas das criações que são trazidos/transmitidos pelos professores-coreógrafos.

Consequentemente, nem sempre o professor torna-se um facilitador da aprendizagem do aluno e o clima das aulas, apesar de ser descontraído (em alguns casos), não é emocionalmente positivo e motivador para o desenvolvimento integral do estudante, principalmente dos recursos de sua personalidade favorecedores do comportamento criativo.

Tenho como referências norteadoras de minhas pesquisas as questões teóricas levantadas e discutidas na perspectiva histórico-cultural, ampliadas por estudos de pesquisadores que, na atualidade, têm tratado do tema criatividade, considerando-a um fenômeno complexo, com seus determinantes socioculturais, biológicos, personológicos (aqui incluídas as motivações), sistemas de atividade-comunicação, entre outros (MITJÁNS, 1997; GONZÁLEZ REY, 1995).

Partindo das contribuições da Psicologia do Desenvolvimento e da Criatividade são possíveis diversas reflexões acerca das possíveis implicações do ensino das artes no processo de crescimento dos educandos, especificamente no comportamento criativo dos mesmos. Considerando fundamental o papel do professor neste contexto, proponho algumas reflexões.

A CRIATIVIDADE NA FORMAÇÃO DO ARTISTA: PONTOS DE PARTIDA

Tratar da expressão criativa no contexto das artes envolve compreender, em primeira instância, o que há em comum nas mais diversas concepções de criatividade. Apesar de não haver consenso, o que a literatura da psicologia traz (que pode contribuir com o universo artístico) é a consideração de que a criatividade pressupõe pessoas que, por meio de processos, elaboram produtos que tenham os atributos da “novidade” e “valor” no contexto onde ocorram.

Salienta Mitjás (2002) que a criatividade é um processo multideterminado, sendo que:

Fatores históricos, econômicos, sócio-culturais, ideológicos, conjunturais e subjetivos mediatizam, de forma extremamente complexa, a expressão criativa. No entanto, esta é sempre a expressão de sujeitos concretos que, em determinado momento e em determinadas condições, são capazes de produzir algo novo com determinado valor (p.191).

O fato é que para se considerar algo como criativo devem ser analisados inúmeros fatores, entre eles, aspectos históricos e determinantes culturais, passando pelo julgamento de especialistas e críticos da área. Deste modo, o **conhecimento** ampliado da área de atuação assume um importante papel na expressão da criatividade, bem como a compreensão do contexto de criação. E, no espaço das artes cênicas, conhecer elementos históricos, filosóficos, estéticos e técnicos¹ torna-se fundamental.

Assim, estudar o **ambiente** e entender características das **pessoas criativas** pode ser uma das formas de auxiliar educadores a atuarem em sentido intencional para promover o aumento da criatividade de seus educandos, artistas aprendizes. No que se refere à esta dimensão, devem ser trabalhados aspectos da **subjetividade social e individual**², envolvendo complexos elementos que aparecem na literatura, muitas vezes, de modo simplificado e separados, mas que estão complexamente integrados, como o **pensamento**

A palavra técnica está aqui sendo utilizada como no grego *téchne*, que se traduz por arte ou ciência, contendo procedimentos específicos a depender da estética e/ou estilo adotado. E o conhecimento não está atrelado à escolaridade, mas sim ao domínio da área de atuação.

De acordo González Rey (2003): “Os processos de subjetivação individual estão sempre articulados com os sistemas de relações sociais; portanto, têm um momento de expressão no nível individual, e um outro no nível social, ambos gerando consequências diferentes, que se integram em dois sistemas da própria tensão recíproca em que coexistem, que são a subjetividade social e individual” (p.205).

criativo e a personalidade criativa.

Estudando a inteligência, sugere Guilford (1975; apud VIRGOLIM, 2007) que estariam na base da criatividade:

sensibilidade a problemas (habilidade de ver problemas onde outros não veem); fluência (produção de um grande número de ideias); flexibilidade (habilidade de fazer rápidas mudanças na direção do pensamento); originalidade (habilidade de produzir ideias incomuns); elaboração (quantidade de detalhes presentes em uma ideia); complexidade (número de ideias inter-relacionadas que o indivíduo pode manipular de uma só vez); redefinição (habilidade de efetuar mudanças na informação) e avaliação (determinação do valor de novas ideias).

As habilidades acima mencionadas foram categorizadas, de acordo com Virgolim (2007), como pensamento divergente, *“o qual envolve a capacidade de inventar novas respostas, em oposição ao pensamento convergente, que focaliza a habilidade de reproduzir o conteúdo aprendido com uma única resposta certa”* (p. 20).

Nessa compreensão, o pensamento criativo não abandona a capacidade de memorizar, fazer associações por meio de raciocínio lógico, onde as ideias convergem para respostas conhecidas. Mas, também é capaz de divergir, contrapor, criticar, aceitar intuições, *insights*, com possibilidade de surgimento de lógicas atípicas e inusitadas.

Um dos aspectos que deve ser intencionalmente abordado no ensino das artes da cena é o estímulo ao pensamento criativo. Assim, a **sensibilidade a problemas, fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração, complexidade, redefinição e avaliação** são passos que podem auxiliar na formação do artista aprendiz.

Se transpormos isso para domínios que não estão ancorados somente na dimensão cognitiva, podemos refletir também sobre: como seria desenvolver a habilidade de antecipar problemas com o corpo em movimento? Ou, que tipo

de atividades pedagógicas podem ser utilizadas para auxiliarem os artistas aprendizes a desenvolverem a sensibilidade para problemas em cena? Como estar sensível e disponível por meio do texto?

Trabalhar com intencionalidade a **fluência**, que se refere a capacidade de criar um grande número de ideias ou soluções para determinados problemas, gerando uma quantidade de possibilidades para a situação e/ou área na qual a ideia ou produto criativo se aplica, é outro passo. No caso da dança a fluência está associada a capacidade de criar muitas composições coreográficas, ou composições instantâneas, improvisando e dominando o corpo em movimento.

Utilizar a **flexibilidade**, que envolve não só quantidade, mas a consideração de que ideias ou soluções devem mudar a lógica cognitiva, por exemplo, se alguém está pensando em ideias para resolver um problema de indisciplina em sala de aula deve ser capaz de criar soluções que não envolvam apenas a punição (como é frequentemente utilizada). Se a questão for a criação de uma cena, a flexibilidade se trata de não se repetir em termos de padrões automatizados e ser capaz de gerar mudanças em relação às próprias tendências. No que se refere ao universo da dança, trata-se de se movimentar com amplitude e diversidade de repertório.

Também deve-se almejar a **originalidade**, que diz respeito à infrequência, a capacidade de gerar ideias ou soluções que não sejam convencionais no contexto em questão. Se for em uma cena e a grande maioria dos intérpretes estiverem com uma mesma qualidade de movimentos, por exemplo, acelerados, e alguém se movimentar lentamente, este será considerado original em relação aos outros. Assim, o critério originalidade, como os demais, está relacionado ao contexto e dimensão histórico-cultural, ou seja, infrequente naquela cultura e em relação ao que se tem historicamente difundido em uma determinada área.

Aspectos como a **elaboração**, que está diretamente

relacionada a visualização de detalhes, integrada a **complexidade** pode ser um grande estímulo para que os aprendizes consigam transitar entre micro e macro conceitos e ideias. E, por fim, **redefinir** e continuamente **avaliar** os processos criativos são habilidades de fundamental importância para a formação do artista.

Para além de elementos do pensamento é fundamental promover o desenvolvimento da personalidade. Apesar de não haver características gerais que possam ser identificadas em pessoas criativas nas mais diversas áreas, aparecem na literatura: **motivação, coragem para arriscar, persistência, autonomia, tolerância à ambiguidade, flexibilidade emocional**, entre outras.

É visível que para a criatividade se manifestar em níveis elevados é importante que a pessoa esteja envolvida com a produção criativa, assim a **motivação intrínseca** ou interna é fundamental. Também a coragem para arriscar, surge como importante elemento do processo criativo, uma vez que as pessoas criativas trazem produções diferentes do “convencional” e, muitas vezes, recebem críticas.

Para além dos elementos das pessoas, deve-se considerar os **processos criativos**. Sabe-se que há várias etapas relevantes para a concretização de produtos artísticos, entre elas: momentos de estudos e pesquisas, experimentações, improvisações, incubação (etapa onde a produção parece estar estagnada), análise e seleção de materiais, ensaios, repetições, novas experimentações, entre outros.

A qualidade do processo é frequentemente citada por intérpretes criadores como fundamental para sua expressão criativa. Nesse sentido, **o clima da sala de aula e/ou sala de ensaio e a natureza das relações** aparece como relevante para o aumento dos níveis de criatividade dos envolvidos.

Aqui é importante enfatizar que estes são aspectos muito singulares, pois dependem da construção de sentidos subjetivos para as situações experienciadas ao longo do processo criativo. De acordo com González Rey (2002): “toda

situação social objetiva se expressa com sentido subjetivo nas emoções e processos significativos que se produzem nos sujeitos dessas situações” (p.43). Assim, de acordo com suas emoções, as pessoas constroem sentidos para as experiências vividas, simbolizando-as de modo singular.

Cabe ao educador auxiliar os artistas aprendizes a construir sentidos subjetivos positivos para que as experiências de sala sejam propulsoras do desenvolvimento. Lidar com as frustrações, persistir, dar e receber contínuos feedbacks, são também habilidades relevantes para os processos criativos. Lembrando que tudo isso está relacionado à **comunicação**, que pode ser educativa, positiva ou geradora de conflitos e estresse.

Enfim, é um processo que envolve escolhas, que nem sempre são fáceis ou simples, mas que são possíveis. Artistas educadores e artistas aprendizes são protagonistas no espaço de criação, nas palavras de Mitjans (2002): *“as atitudes e as ações criativas no processo de produção de conhecimento constituem a base para a capacidade de aprender a aprender, tão valorizada hoje como competência profissional e conseqüentemente como um objetivo educativo importante”* (p. 192).

PARA REFLETIR... SEM CONSIDERAÇÕES FINAIS

É consenso entre os sujeitos professores que o talento não se concretiza sem a técnica, apontando para a necessidade de um sistema de ensino onde estes sejam conjuntamente desenvolvidos. Aspecto importante é que as aulas de técnicas artísticas específicas trabalhem as formas e os conteúdos (ideias/emoções) inerentes a estas formas, para a visualização de possibilidades de desenvolvimento e formação de estudantes talentosos.

A constatação de que a criatividade não é um “acaso divino” ou simples determinação biológica, permite-nos tratá-la como uma possibilidade a ser construída através das aulas.

Aproveitando as contribuições da bibliografia da área de Psicologia do Desenvolvimento e da Criatividade, bem como pesquisas empíricas e da análise documental, hoje considero, no caso do ensino da dança, fundamental a presença da criatividade além do momento **da composição coreográfica: também na apresentação ou performance, apreciação e na apropriação de técnicas codificadas de dança.**

A pergunta que se faz é: como cada artista educador vai estimular a criatividade em cada uma dessas etapas? Quais são as estratégias que podem ser criadas para os diversos momentos inerentes à formação do artista?

Acredito que a consideração da presença da criatividade em todas essas instâncias pode funcionar como estímulo à participação ativa do artista aprendiz em seu processo de aprendizagem, lhe possibilitando o fazer-descoberta, indo além da realidade construída, mas transformando-a e construindo-a através da criação.

Para tanto, as ações do docente não devem ser isoladas e pontuais, sendo importante o desenvolvimento de atividades específicas, mas também a criação de um sistema de comunicação adequado, o que Mitjans (2002) denomina de “Sistema de Atividades-Comunicação”.

Deste modo, um importante caminho para o ensino da dança e das artes cênicas na atualidade pode ser a ênfase em aulas vistas como verdadeiros espaços de desenvolvimento humano, sendo o estímulo à criatividade visto como uma possibilidade de desenvolvimento da subjetividade dos sujeitos, tanto de professores quanto de aprendizes envolvidos no processo.

Referências Bibliográficas:

FOUCAULT, M. (1987). **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 27a ed. Petrópolis: Vozes. Original publicado em 1975.

GONZÁLEZ REY, F. (1995). **Comunicación, personalidad y desarrollo**. Habana: Editorial Pueblo y Educación.

GONZÁLEZ REY, F. (2002). **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thonsom Learning.

MITJÁNS, A. (1997). **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas/SP: Papyrus.

MITJÁNS, A. (2002). **A criatividade na escola: três dimensões de trabalho. Em: Linhas críticas**. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, vol. 8, número 15.

VIRGOLIM, Angela M. R. (org.). **Talento criativo: expressão em múltiplos contextos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

VYGOTSKY, L.S. (1999). **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes.

Esse livro foi composto em CorelDRAWW 2019 e impresso no sistema *offset*, sobre o papel *offset* 75g/m², com capa em papel cartão supremo 250 g/m².



Universidade de Brasília



DIÁLOGOS

AFETOS COMPARTILHADOS

Esse livro é resultado de reflexões teórico/práticas realizadas durante a disciplina Laboratório de Criação do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas/CEN/UnB, no primeiro semestre de 2019.

Ele tem um caráter experimental, pois juntamente lida com recortes dos processos de pesquisa de cada um dos envolvidos com a disciplina. Nesse sentido, toda a responsabilidade sobre a elaboração do texto, formatação e uso de imagens está sob a responsabilidade dos mesmos. O livro apresenta um exercício (com todos os acertos e erros) técnico, estético e ético para aqueles que se aventuram na arte da criação cênica. *Soraia Maria Silva*

ISBN 978-85-94107-07-7



9 788594 107077