REVISTA DA FUNDARTE

ANO 20
NÚMERO 41
ABRIL A JUNHO DE 2020

FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO



ARTE

EDUCAÇÃO E PERFORMANCE



ISSN 2319-0868 On-line

Qualis A2

Revista trimestral

ARTE
EDUCAÇÃO
E
PERFORMANCE

EDITORA DA FUNDARTE

FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO



ISSN 2319-0868 On-line

Qualis A2

Revista trimestral

EXPEDIENTE

EDITORA DA FUNDARTE

FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO



EDITORA DA FUNDARTE

REVISTA DA FUNDARTE
Uma publicação
especial da Editora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - Ano 20, número 41, Abril/Junho 2020.

Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE
Terezinha Chasot Angeli- Presidente do Conselho Técnico Deliberativo
Júlia Maria Hummes – Diretora Executiva
Rodrigo Kochenborger- Vice-diretor Executivo

Márcia Moura Cordeiro Pessoa Dal Bello
Júlia Maria Hummes
Bruno Felix
Coordenação da Edição

Julia Maria Hummes (FUNDARTE/RS)
Márcia Moura Cordeiro Pessoa Dal Bello (FUNDARTE/RS)
Vanessa Longarai Rodrigues (FUNDARTE/RS)
Marco Túlio Coutinho (FUNDARTE/RS)
Carine Klein (FUNDARTE/RS)
Cristina Rolim Wolffenbüttel (UERGS/RS)
Maria Isabel Petry Kehrwald
Comissão Editorial da Editora da FUNDARTE

Ana Terra (UNICAMP/SP)
Ana Sabrina Mora (Universidada de La Plata/Argentina)
Claudia Viviana Dal Santo (CREAe, Sta Rosa/Argentina)
Cristina Rolim Wolfenbüttel (UERGS/RS)
Eliene Benicio (UFBA/BA)
Gabriela Perez Cubas (Univ. Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires/Argentina)
Gilberto Icle (UFRGS/RS)
Luciana Gruppelli Loponte (UFRGS/RS)
Maria Falkembach (UFPel/RS)
Mônica Ribeiro (UFMG/MG)
Micael Côrtes Gomes (UFAC/Acre)
Marcelo de Andrade Pereira (UFSM/RS)
María Sol Causse (Conservatório de Música Bahía Blanca/Argentina)
Mateus Schimith (UFT/Tocantins)
Maristela Alberini Loureiro Campana (Faculdades Santa Marcelina/SP)
Matteo Bonfito Júnior (UNICAMP/SP)
Rosália Trejo León (UAEH/México)
Solange dos Santos Utuari Ferrari (Drda Universidade Presbiteriana Mackenzie/ SP)
Roberto F. Peralta K. (Escuela Superior der Profesorado de Educación Artística/Argentina)
Tiago Porteiro (Universidade do Minho/Portugal)
Veronica Veloso (USP/SP)
Conselho Editorial da Revista da FUNDARTE

Adriana Bozzetto (UNIPAMPA/RS)
Ana Maria Haddad Baptista (UNINOVE/SP)
Andrea Hofstaeter (UFRGS/RS)
Luciana Prass (UFRGS/RS)
Carmen Lúcia Capra (UERGS/RS)
Eduardo Pastorini (FUNDARTE/RS)
Edgardo Hugo Martinez (UNL/SANTA FE)
Federico Gariglio (UNL/SANTA FE)
Flavia Pilla do Valle (UFRGS/RS)
Josemir Valverde (FUNDARTE/RS)
Maria Eduarda Ferreira Coquet (UNIVERSIDADE DO MINHO/PORTUGAL)
Maria Cecilia de Araujo Rodrigues Torres (IPA/RS)
Comissão Científica da Revista

Criação da Capa: Estevão Dornelles
Concepção e composição gráfica: Estevão Dornelles
Editora-chefe: Júlia Maria Hummes

PATROCÍNIO CULTURAL:
APOIO CULTURAL:
COBERTURA:
REALIZAÇÃO:
SECRETARIA ESPECIAL DA CULTURA
MINISTÉRIO DO TURISMO



R454 Revista da Fundarte [Recurso eletrônico] / Fundação Municipal de Artes de Montenegro. – v.1, n.1 (jan.-jun. 2001). - Montenegro, RS: Ed. da Fundarte, 2020.

229 p.

Trimestral

ISSN 2319-0868 Online

<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>

1. Artes. 2. Educação 3. Artes Visuais. 4. Dança 5. Música 6. Teatro I. Título. II. Fundação Municipal de Artes de Montenegro.

CDU 7:37

CDD 700.7

DADOS

INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECA DA FUNDARTE – MONTENEGRO, RS, BR

Bibliotecário Marco Túlio Schmitt Coutinho – CRB 10/0003

Revista da FUNDARTE	Montenegro	ano 20	n. 41	Abril/Junho 2020

Revista da FUNDARTE nº 41

É permitida a reprodução dos artigos desde que citada a fonte. Os conceitos emitidos são de responsabilidade de quem os assina.



ISSN 2319-0868 On-line

Qualis A2

Revista trimestral

EDITORIAL

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868.812

EDITORA DA FUNDARTE

FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO



EDITORIAL REVISTA n. 41 - Arte, Educação e Performance

A 41ª edição da Revista da FUNDARTE vem à público num momento histórico, em que vivemos em meio à pandemia de Covid-19. Neste período de medidas de distanciamento e isolamento social, a proximidade com as produções culturais e científicas pode nos assistir, informar e sobretudo, formar. Junta-se a esse coro a presente Revista intitulada **Arte, Educação e Performance**, a qual nos convida a adentrar em uma leitura reflexiva acerca de diferentes temáticas concernentes às áreas de Educação, Teatro, Dança, Educação Musical, Artes Visuais, Filosofia e Educação Ambiental. Para tanto, nove artigos e dois ensaios compõem esta edição, revelando uma encorpada produção.

Abrimos a Revista com o artigo **Em busca de um teatro sagrado: encontros e travessias no Open Program of Workcenter of J. Grotowski and T. Richards**, de **Bruno Leal Piva**, mestrando em Artes Cênicas na Universidade Nova de Lisboa, ator e professor de Línguas Portuguesa e Espanhola. O autor realiza uma análise da importância da interculturalidade, tratada como hibridez cultural, no referido programa, em sua última fase de pesquisa intitulada Arte como Veículo. Em seu texto, é assinalado o encontro da sensibilidade e sinceridade interiores de si através do outro, por meio do uso de técnicas e tradições não ocidentais e cantigas ancestrais afro-caribenhas, centrando-se num processo de resgate do corpo-memória ou espaço “sagrado”.

Livro de artista, imagem lenticular e paisagem permeiam o segundo artigo, produzido por **Juliana Cristina Feyh**, artista, arte-educadora, Especialista em Informática Instrumental para Ensino Fundamental - UFRGS e Poéticas Visuais - Universidade Feevale e **Lurdi Blauth**, doutora em Poéticas Visuais pela UFRGS, artista, pesquisadora e professora na Universidade Feevale. **Imagem lenticular: (des)construção da paisagem através de livros de artista** trata da construção de

BORN, Patriciane. Editorial. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-06, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

livros de artista com os meios estruturais da imagem lenticular, considerando aspectos formais e visuais, sequência e serialidade. Através da análise de possibilidades de produção com diferentes linguagens, passa pela desconstrução e ressignificação de paisagens capturadas por câmera digital. O estudo busca aproximações conceituais com artistas e teóricos, tecendo relações entre as produções referenciadas e o processo pessoal de criação artística.

No artigo **Sonhografias de aula**, acessamos uma escritura de teor ensaístico e poético introdutório às sonhografias que, nas palavras da autora, é uma maneira poética de traduzir e sentir o Arquivo da Educação como se fosse um sonho. De autoria da escrileitora e poetisa, pesquisadora em Filosofias da Diferença e Mestre em Educação - UFRGS, **Marina dos Reis**, além das Aulas-sonho, o artigo apresenta alguns conceitos das Filosofias da Diferença, relativos à escrita e sonho, bem como uma sonhografia transcriada empiricamente pelo Método Sonhográfico, tendo como matéria de criação o Caderno de Notas 4, da Coleção Escrileituras.

Formação e capacitação em dança de professores de artes e educação física no Ensino Fundamental configura-se como o quarto artigo, cuja finalidade é a identificação da formação e a capacitação em dança de professores das escolas municipais de Ensino Fundamental de Porto Alegre - RS. O coletivo de pesquisadoras formado por **Laura Ruaro Moraes**, **Martina Bevilacqua**, **Taiana Souza Alves**, **Flávia Pilla do Valle** e **Aline Nogueira Haas** utilizou-se como método de coleta de dados um questionário de perguntas abertas e fechadas, respondidos pelos sujeitos de pesquisa, que foram 91 professores de 22 escolas municipais, sendo destes, 36 da disciplina de Arte e 55, da Educação Física. A análise desses dados ocorreu através da determinação de duas categorias: perfil do professor de dança - formação e capacitação; e, perfil do professor de dança - atuação na escola. A obtenção do resultado nos dá a ver o quanto os egressos de licenciaturas em dança, mesmo com todo o processo de legitimação perpassado pela dança como

BORN, Patriciane. Editorial. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-06, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

linguagem artística ministrada na escola, ainda não estavam inseridos nas escolas municipais de Porto Alegre, na etapa de ensino em questão.

O objetivo principal do quinto artigo, **Educação musical no contexto de jovens e adultos com diversidade funcional intelectual: recursos de apreciação musical**, parte da problematização em como a apreciação musical pode compor a prática pedagógica de docentes que trabalham com jovens e adultos com diversidade funcional intelectual. Os autores **Edson Ribeiro Biondo Júnior**, professor de música e **Diewerson do Nascimento Raymundo**, ator e arte-educador, ambos mestrandos em Educação pela Uergs, debruçam-se sobre os possíveis diálogos entre educação musical e educação especial, também fundamentados teoricamente pelo conceito de diversidade funcional e práticas de apreciação musical. A partir da pesquisa-ação, metodologia de pesquisa que oferece apoio às investigações em grupo, os pesquisadores obtiveram resultados parciais que demonstram benefícios ao fazer e à aprendizagem musical dos alunos por meio do contato com musicogramas e musicovigramas.

Outra produção de caráter ensaístico que integra esta Revista é o sexto artigo, intitulado **Reflexões sobre o conceito de belo e sublime estendendo-se a arte contemporânea**, de **Júlia Maria Hummes**, Mestre em Educação Musical - UFRGS, professora e Diretora Executiva da FUNDARTE, **Márcia Pessoa Dal Bello**, Doutora em Educação pela UFRGS e Coordenadora Pedagógica da FUNDARTE e **Ubyrajara Brasil Dal Bello**, Mestre em Administração de Empresas pela Unisinos/PUC-RJ e professor de Economia da Uergs. Ao referenciar teóricos que tratam dos conceitos de Belo e de Sublime, esta escrita primeiramente centra-se em definições de ambos conceitos e categorizações do Sublime a partir da ótica do filósofo Immanuel Kant e, num segundo momento, amplia o diálogo com outros pensadores. Dessa maneira, os autores procuram discutir e expandir a reflexão sobre esses dois conceitos fundamentais no campo das artes, bem como, ao final, tecer uma conversa com trabalhos artísticos contemporâneos.

Ao trazer uma possibilidade de analogia entre o estudo realizado e termos ligados à teoria da evolução de Darwin, no que diz respeito à mecanismos de adaptação conforme o meio, em **Ilhas e tentilhões: O convívio social como estratégia de acesso e inclusão em dança**, adentramos na percepção de pessoas com deficiência e seus professores sobre aspectos do ensino e aprendizagem da dança num contexto de ensino não-formal. A partir de um estudo de caso de natureza qualitativa, os autores do artigo **Andrea Lucia Serio Bertoldi**, professora da Unespar e pesquisadora, e **Matheus dos Anjos Margueritte**, pesquisador do Grupo de Pesquisa em Dança da mesma instituição, entrevistaram 10 estudantes e 2 professores, a fim de analisar aspectos da inclusão na área da dança. Os dados foram analisados e contextualizados com o aporte teórico de Jacob Von Uexkull e seu o conceito de *umwelt*, e com a abordagem de aprendizagem inventiva, proposta por Virginia Kastrup.

Um estudo filmográfico que teve como objetivo central descrever e analisar os três filmes que relatam a história de Tainá, uma indígena que vive na Amazônia, compõe o oitavo artigo apresentado nesta edição. Amparadas na legislação nacional e com consistente fundamentação teórica, as pesquisadoras **Maria Cristina Schefer**, Doutora em Educação pela Unisinos e **Tássia Monni Ferreira**, graduanda em Pedagogia - Uergs, analisam as três narrativas com diferentes critérios. **Três vezes Tainá, possíveis contribuições de películas indigenistas para os anos iniciais do Ensino Fundamental** traz, nessa esteira, constatações de que tais filmes podem permitir leituras críticas e atender às demandas legais e didático-pedagógicas nos Anos Iniciais desta etapa da Educação Básica, no que concerne à Educação Ambiental, ao estudo da história afro-brasileira e indígena e à obrigação da exibição mensal de filmes nacionais na escola.

No nono e último artigo, somos novamente chamados a refletir sobre a docência em Dança. As autoras **Joice Soares Rodrigues**, graduada em Dança pela UFPel, e **Helena Thofehrn Lessa**, Mestra e Doutora em Educação Física pela

mesma universidade, discutem o uso do lúdico em aulas de dança em escolas da rede pública de Pelotas - RS, a partir de uma pesquisa realizada com duas professoras da disciplina de Artes. Em **Jogo, brincadeira, presença: corpos lúdicos e expressivos em aulas de dança na escola**, nos é possível perceber que o uso do lúdico nas aulas de Dança tem suas dificuldades, facilidades e versatilidades, mas que, segundo as constatações da investigação, a entrega sincera na experiência proposta parece ser o elemento mais crucial nesse tipo de abordagem.

Como já mencionado no início desta escrita, além dos artigos, somos contemplados com mais dois ensaios. Em **Produção de conhecimento sobre danças de salão: um levantamento de livros, teses e dissertações no Brasil**, a autora **Flávia Marchi Nascimento**, professora do Curso de Licenciatura em Dança da UFPel, juntamente com **Bruno Blois Nunes**, ambos doutorandos em Educação pela UFPel, nos trazem o resultado de um projeto de pesquisa que faz um levantamento das produções de livros, dissertações e teses sobre dança de salão, viabilizando a observação de possíveis lacunas e carências em relação a produção acadêmica, no intuito de fomentar a ampliação da discussão na área. Consultas em plataformas online revelaram a escassez de pesquisas nessa temática, bem como a necessidade de mais estudos para fortalecê-la.

Para finalizar esta edição, o ensaio da capa apresenta reflexões que alimentaram a pesquisa e produção poética de **Mariah de Godoy Pinheiro**, graduanda em Artes Visuais: Licenciatura pela Uergs, intitulada **(i)mediações: encontros e experiências coletivas no espaço expositivo**, produção elaborada como Trabalho de Conclusão de Curso. Como repensar as formas de participação e como promover práticas poéticas de convívio e trocas em exposições de arte? Esta é uma das provocações que a pesquisadora nos propõe, desenvolvendo relevantes questões sobre educação, artes visuais e espaços culturais de arte, e tendo como



frutos a criação do conceito *(i)mediações* e de um jogo propositor, cuja configuração evidencia-se na imagem de capa da presente Revista.

Por fim, agradecemos às autoras e autores que enviaram suas pesquisas, e também a todos que as lerão, com o desejo de que esta reunião de investigações contribua com a ampliação de nosso olhar em arte e educação, a partir do arejamento de práticas docentes e artísticas e a busca de novos saberes.

Profa. Ms. Patriciane Born
Professora do Curso Básico de Artes Visuais da FUNDARTE e
Coordenadora da Galeria de Arte Loide Schwambach - FUNDARTE

BORN, Patriciane. Editorial. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-06, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.



ISSN 2319-0868 On-line

Qualis A2

Revista trimestral

ARTIGOS

EDITORA DA FUNDARTE

FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO



EM BUSCA DE UM TEATRO SAGRADO: ENCONTROS E TRAVESSIAS NO OPEN PROGRAM OF WORKCENTER OF J. GROTOWSKI AND T. RICHARDS

Bruno Leal Piva

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868.674

PIVA, Bruno Leal. Em busca de um teatro sagrado: encontros e travessias no Open Program of Workcenter of J. Grotowski and T. Richards. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 41
ABRIL A JULHO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



(i)MEDIAÇÕES
jogo-mediador

EM BUSCA DE UM TEATRO SAGRADO: ENCONTROS E TRAVESSIAS NO OPEN PROGRAM OF WORKCENTER OF J. GROTOWSKI AND T. RICHARDS

Bruno Leal Piva[1]

Resumo: O presente artigo tem como finalidade analisar a importância da interculturalidade, tratada aqui como hibridez cultural, no *Open Program of Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richard*s, inserido em sua última fase de pesquisa denominada Arte como Veículo. Observa-se o uso de técnicas e tradições não ocidentase cantigas ancestrais afro-caribenhas, para o encontro da sensibilidade e sinceridade interiores de si através do outro. Centra-se, para tanto num processo de resgate do corpo-memória ou espaço "sagrado", produzido por ações vocais e corporais experimentados pelos atuantes no referido Programa.
Palavras-chave: Interculturalidade; Tradição; Corpo-Voz.

LOOKING FOR A SACRED THEATER: MEETINGS AND CROSSIES IN OPEN PROGRAM OF WORKCENTER OF J. GROTOWSKI AND T. RICHARDS

Abstract: This present article has the finality to analyze the importance of the interculturality, treated here as cultural hybridity, ,in Open Program of Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards, inserted in his last fase of research named Art as Vehicle.The use of not western technicques and afro-caribbean ancestral songs is observed to meet the inner sensitivity and sincerity of oneself through of the other. To this the end, it focuses on a process of the body-memory or "sacred" space, produced by vocal and body actions experienced by those who work in the workshop of that Program.
Keywords: Interculturality; Tradition; Body-Voice.

1. Introdução ou Ponto de Partida

Em busca da desconstrução e reconstrução de paradigmas para o fazer teatral e levando em consideração suas ressignificações em prol das transformações das práticas teatrais, este estudo volta-se para a preocupação em observar o papel

[1] Bacharel e Licenciado em Letras (Português/Espanhol) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professor de Línguas Portuguesa e Espanhola e Ator com formação e passagem pelo Estúdio de Treinamento Artístico, Cia Os Satyros, Escola Livre de Teatro, Grupo XIX de Teatro e Centro de Pesquisa Teatral de Antunes Filho. Mestrando em Artes Cênicas na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

PIVA, Bruno Leal. Em busca de um teatro sagrado: encontros e travessias no Open Program of Workcenter of J. Grotowski and T. Richards. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

da hibridez cultural[2] presente na última fase do pensamento artístico de Jerzy Grotowski, mas sem deixar de notar também esse trânsito em toda sua trajetória entre vida e arte, na preparação e no encontro de um terreno (ou corpo) sagrado e orgânico. Neste caminho, o ator/actante[3] necessita escutar a si e ao outro, transpassando-se por memórias ancestrais na procura de uma sensibilidade e sinceridade interiores, por meio de suas vozes ecoadas e amplificadas em seus corpos-memórias.

Para tanto, a Arte como Veículo, assim designada essa última etapa de pesquisa de Grotowski, traz como legado um trabalho de encontro sagrado e culturamente híbrido do actor/actante, que desperta interesse para essa investigação, sobretudo após uma vivência pessoal na oficina "Comportamento Orgânico e Contato: um Encontro de Trabalho com o *Open Program of Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards*", cuja realização ocorreu no primeiro semestre de 2015. O núcleo *Open Program*, dirigido por Mario Biagini, foi criado em 2007, e compartilha suas pesquisas com o outro time do mesmo centro de trabalho, o *Focused Research Time in Art as Vehicle*, criado em 2008 e dirigido por Thomas Richards. O *Workcenter* foi criado há mais de 25 anos e trata de propagar e continuar as investigações dos últimos 30 anos de trabalho de Jerzy Grotowski, conjugando pesquisa e criação.

A base para os experimentos dos encontros consiste nas obras e práticas do diretor-encenador-pedagogo polonês que dá nome ao Programa, orientados por Mario Biagini, que conta com actantes-assistentes de diversas partes do mundo e que estão sempre auxiliando na execução dos exercícios. Diariamente, os actantes oficineiros propõem materiais que consideram pertinentes para o desenvolvimento

[2] Adota-se o termo "hibridez cultural" para designar a interculturalidade ou transculturalidade presente no trabalho do Workcenter. Sobre discussões conceituais e conteudísticas sociogeográficas, político-pedagógicas e econômico-culturais que divergem sobre a melhor maneira de utilizar os referidos termos, cf. MADEIRA, Cláudia. *Híbrido – do Mito ao Paradigma Invasor?.* Lisboa: Mundos Sociais, 2010.

[3] O agente do teatro é sugerido neste trabalho como "actante", que pode ser concebido como aquele que executa ou sofre o ato, segundo adoção de Matteo Bonfitto (2013, p.132).

de sua organicidade e de um encontro verdadeiro, consigo e na comunhão com o outro, tanto no primeiro momento, mais sagrado ou ritualístico[4], como no segundo tempo da oficina, com apresentação de cenas. Mostram ao diretor algum resultado obtido em suas pesquisas, e logo são arrastados para outro lado. Constroem, desconstroem, inserem, retiram, realizam analogias ao texto, sempre tendo em vista a preocupação em estabelecer uma *logicidade sensível* em seu experimento cênico, apesar da dificuldade dessa contradição.

2. O Caminho e o Veículo de Jerzy Grotowski

Para entender melhor os procedimentos que regem o *Open Program*, cujo cunho localiza-se em a Arte como Veículo, faz-se importante realizar uma breve digressão acerca das outras fases – ou elos da cadeia[5], como cita Jerzy Grotowski (2010, p. 230) - de estudos do mestre polonês[6]. A primeira etapa é chamada de Teatro do Espetáculo, em que o trabalho do actante, pelas ações físicas, era condicionado à sua desenvoltura estrutural em relação ao espectador, respeitando e inovando as tradições teatrais, mas já com forte teor pedagógico para a formação do artista teatral, e também levando o público a uma sensibilização por via do *teatro pobre*, ou seja, pela experiência de relacionar-se apenas com os elementos

[4] O conceito de Teatro Sagrado é assumido neste trabalho como o definido por Peter Brook (1970), que assim chamava o tipo de teatro do invisível-tornado-visível, em que o espaço cênico é um lugar onde o invisível aparece. Sobre o teatro ritual, remete-se à ideia de Antonin Artaud, em que o teatro ocidental deveria passar por uma grande transformação, sendo antes ritual e mágico. Ainda sobre a aproximação do teatro de Grotowski a um ritual, afirma Hans-Thies Lehmann (2007, p. 266) que "nas encenações de Grotowski o teatro se converte num processo quase ritual, uma vez que a participação emocional de quem assiste se torna constitutiva para o que acontece. O observador acompanha os atores com uma tal proximidade que acaba por entrar no círculo encantado da convivência orgânica."

[5] Grotowski chama de elos os períodos que se sucederam a partir do Teatro dos Espetáculos, que o ligava aos elos posteriores.

[6] Resolve-se adotar os períodos de trabalho de Grotowski citados pelo mesmo (2010, p. 223) e de Bonfitto (2013, p. 100), apesar de ser apontado por De Marinis e Richard Schechner, por exemplo. o período do *Objective Drama* entre 1983 a 1985.

necessários para o alcance de um contato íntimo, de uma organicidade[7]. No entanto, Grotowski percebeu que o papel de espectador deveria insurgir de modo mais ativo no trabalho artístico, como uma reunião ou celebração de um Dia Santo, em que todos os actantes-participantes, ou seja, de dentro e de fora das pesquisas aprofundadas pelo grupo Teatro das 13 Fileiras - que depois se converte em *Teatr Laboratorium*[8] - fossem colaboradores ativos – o Parateatro ou Teatro da Participação, por meio das ações físicas e vocais propostas pelos actantes e diretor. Mas logo em seguida, Grotowski (Ibidem, p. 230-231) confessa que, após algumas apresentações nessa fase, quando o grupo de base não estava totalmente capacitado ou quando pretendiam receber mais participantes, a qualidade da proposta decaía e resultava numa série de animações ou descarga de emoções débeis. Assim criou-se o novo elo com o Teatro da Fontes, cuja abordagem era mais solitária, tinha base de trabalho em diversas técnicas estrangeiras (yoga, vudu, zen etc.) e realizava-se em diferentes partes do mundo, no intuito de confrontar o indivíduo e seu lugar no mundo. Nas palavras de Grotowski (Ibidem, p. 231):

> [...] procurávamos sobretudo o que o ser humano pode fazer com a própria solidão, como ela pode ser transformada em uma força e em uma relação com aquilo que é chamado de ambiente natural. [...] Com o Teatro das Fontes chegamos a processos fortes e vivos [...] faltou-nos o tempo necessário para continuar porque o programa foi cortado.

Para o autor, tanto o parateatro como o Teatro das Fontes traziam a limitação de fixação, pelos actantes, no plano da horizontalidade, que impedia que as ações ultrapassassem esse plano e transpusessem a energia vital para outros planos, de descoberta de todas as direções e em todos os sentidos. Entretanto, foi a partir do parateatro que foi permitido "colocar à prova a essência da determinação: não se

[7] Em seu trabalho, Grotowski redefine a noção de organicidade "[...] organicidade indica algo como potencialidade de uma corrente de impulsos, uma corrente quase biológica que vem de "dentro" e que vai terminar numa ação precisa." (RICHARDS, 2011, p.107)

[8] Eugênio Barba relata em *A Terra de Cinzas e Diamantes* (2006, p. 26) que "A evolução do Teatr 13 Rzedów em Teatr-Laboratorium é o exemplo de um teatrinho que começa como uma vanguarda artístico-literária e termina encarnando um processo criativo que é a tomada de posição artística, política e espiritual.".

esconder em nada." (Ibidem, p. 231). E também, a seguir (Ibidem, p. 231-232, grifo do autor), diz que

> O Teatro das Fontes revelou possibilidades reais. Mas também ficou claro que não podíamos realizá-las *in toto*[9]*[...]*. Nunca rompi com a sede que motivou o Teatro das Fontes. Contudo a arte como veículo não é orientada ao longo do mesmo eixo: o trabalho procura passar, consciente e deliberadamente, acima do plano horizontal com as suas forças vitais, e essa passagem se tornou A saída: a "verticalidade". [...] a arte como veículo se concentra no rigor, nos detalhes, na precisão comparável àquela dos espetáculos do Teatro Laboratório. Mas atenção! Não é um retorno em direção à arte como apresentação; é *a outra extremidade da mesma cadeia*.

Assim nasce a arte como veículo. Não como processo independente da trajetória do diretor do *Teatr Laboratorium*, mas como um caminho subjacente resultante de uma longa estrada repleta de obstáculos, intempéries e imprevistos. Imprevistos esses driblados pela determinação irremitente de um homem que buscava encontrar saídas no mapa perdido do labirinto universal humano.

3. Cruzando Estradas, Cruzando Fronteiras

Nessa busca pelo reconhecimento de si, Grotowski transpõe fronteiras e procura em outros lugares algo que em todos os seres existe em comum. Uma espécie de lembrança a ser recordada pelo corpo-memória, de onde quer que seja a pessoa. Um retorno a práticas ancestrais que remeta o actante a uma indissociabilidade entre consciência e inconsciência, técnica e tradição. Aqui, e conforme Daniel Reis Plá (2013, p. 146) o corpo

> [...] é vivo e responde aos diferentes estímulos externos e internos, mas ainda é território a ser submetido, campo a ser arado, carruagem a ser guiada pelo artista-condutor. A técnica propõe desafios ao corpo, que é conduzido a um objetivo predefinido, provocado a gerar o que ainda não possui [...].

[9] A expressão remete à ideia de semelhante à realidade, ou imitação da realidade.



Grotowski procurava encontrar em técnicas ou métodos de diversos contextos culturais maneiras de contribuir para o fazer artístico ocidental, com os quais o corpo pudesse transpassar as barreiras culturais. E ao entrar em contato com outras técnicas advindas de fora, como do sul da Índia, o Kathakali, percebe que o corpo do actante irá encontrar um campo a ser explorado, que é o biológico, e ampliar as capacidades de alargamento desse corpo, na metamorfose entre o ser social e o ser individual.

> Estudei todos os principais métodos de treinamento do ator na Europa e fora da Europa. Os mais importantes para os meus objetivos são os exercícios rítmicos de Dullin, as pesquisas de Delsarte sobre as reações extrovertidas e introvertidas, o trabalho de Stanislávski sobre as "ações físicas", o treinamento biomecânico de Meierhold, as sínteses de Valkhtângov. São também particularmente estimulantes para mim as técnicas de treinamento do teatro asiático: em particular a Ópera de Pequim, o Kathakali indiano e o teatro Nô japonês (GROTOWSKI, 2010, p. 105-106)

A inclinação de Grotowski pelo Kathakali, que imbuía sua visão existencial, de acordo com Eugênio Barba (2006, p. 49), foi admitida em conversa com o diretor polonês em Pontedera, Itália, em 1992, e se devia ao fato de sua mãe também ter tido uma forte tendência à crença hinduísta. Não é à toa que a hibridez das relações entre técnicas ocidentais e orientais culminam na excelência da prática teatral no trabalho do *Workcenter*.

Para melhor compreensão sobre o sentido das múltiplas culturas que se entrecruzam, sem qualquer tipo de domínio de uma sobre a outra, e sim que se estabelecem uma na outra e interferem numa organicidade viva sobre os actantes, e levando em consideração a atuação dos participantes no *Open Program of Workcenter*..., assume-se aqui o conceito de "hibridez" de Claudia Guerra Madeira (2010, p. 36), quando se expõe que

> A coexistência de expressões – híbrido e mestiço -, para tratar o mesmo processo de mistura entre populações, culturas, línguas, coloca desde logo a questão de qual o termo mais adequado para definir fenômenos de cruzamento. No seu dicionário de mestiçagens [...] reveladoras da diversidade de coisas que se misturam – países, cidades, modos, expressões artísticas, produtos, gastronomia, literatura, etc -, Laplantine e

> Nouss parecem não ter dúvida que a expressão que melhor as redescobre é "mestiçagem". No prefácio desta obra, definem mesmo mestiçagem pela diferenciação em relação a outros termos, como "mistura", "mixagem", "sincretismo" e, precisamente, "hibridez".

A hibridez insere-se em todo percurso ou travessias propostas por Grotowski, embora nele haja sempre uma preocupação incessante da busca do "eu-interior", mas não apenas como trabalho de investigação para si mesmo, como cita Marco De Marinis (apud Tatiana Motta Lima, 2013, p. 224):

> Não se pode dizer que se trata de um trabalho *para* si mesmo, no qual o indivíduo seja o primeiro e único beneficiário. A ideia, ao contrário, é considerar o indivíduo como um âmbito de busca, como um campo, como um laboratório e como um instrumento. [...] o rigor de fazer o indivíduo um espaço para percorrer e não um valor em si mesmo (De Marinis, 2004, p. 90-91).

Essa busca estaria inserida nas diversas vias que compõem esse espaço culturalmente híbrido, e pelo qual, aparentemente, surge uma contradição para o encontro de si no outro. Mas, talvez, a hibridez dos costumes, hábitos, características, formas, caminhos e procuras, parecem mesmo convencer de que o lugar puro, parece ser um lugar equivocado. E para verificar o retorno a essas raízes "puras", mas não no sentido de formação homogênea, e sim de composição complexa por aspectos heterogêneos, é preciso retornar ao corpo-mente, consciente-inconsciente, num processo contínuo de metamorfose: é preciso falar sobre a tradição.

A tradição na arte como veículo é um elemento norteador do trabalho do *Open Program of Workcenter...*, que traz estampada em suas indumentárias a miscigenação da mestiçagem[10], principalmente quando essa mistura diz respeito às propostas levantadas pelos actantes-participantes na sugestão de figurinos – compostos por roupas de celebração mais formais ou ritualísticas - ou materiais pertinentes para si nesse encontro – objetos cênicos, ou textos, ou parte de cenário, mas sempre o corpo-voz. No momento do encontro com seres advindos de diversos

[10] "Mestiçagem" é o termo adotado para referir-se à hibridez cultural.



lugares do planeta, o distanciamento contrai-se, cujo tema circunda no reconhecimento de si, num ato de comunhão e troca com o outro.

As diversas tradições tornam-se únicas e plurais, como na ressonância de um pulmão suspirante, à procura de um respiro orgânico e essencial que retém o ar em si, libera e expande para o meio, convergindo e trocando com ares de outros meios. A tradição, torna-se assim, um ponto de equilíbrio substancial que Grotowski usa em favor do dialetismo necessário de experiência para seu teatro sagrado, movido pelo caráter ritualístico de Antonin Artaud, citado por Richard Schechner (2003, p. 20), quando este diz que "*Artaud does not say that theater comes from this or that ritual. He argues that theater is – or ought to be - ritual*"[11].

Nesse sentido, Schechner (2013, p. 52-59) ainda define que o ritual nas artes performativas é uma ação que se estabelece no jogo cênico, e a combinação entre ritual e jogo transforma as pessoas envolvidas de modo temporário, diferente da transformação permanente causada pelos chamados "ritos de passagem". Esse ritual criado dentro da dinâmica das artes cênicas, numa atmosfera sagrada, mas misturada a práticas seculares, sem que haja nenhum tipo de relação com orações ou exaltações religiosas, acontece no trabalho do *Open Program...*

Como foi citado, Grotowski centra suas propostas em diferentes contextos culturais, a fim de encontrar propostas distintas que impulsionam o actante a dispor de mecanismos que interfiram em seu meio existencial, na desconstrução de máscaras cotidianas impostas pelo pragmatismo social interveniente, no encontro de uma existência além do contato imediatista, isto é, extracotidiano. Para isso, discute um modo de "vivenciar na pele" os conceitos relacionados ao seu *organon* (Plá, 2003, p. 153):

> O *organon* pode ser entendido como uma resposta de Grotowski à tradição e ao teatro. Ao se voltar para práticas ancestrais, busca nelas aquilo que é perene e vivo. Não é questão de se apegar a um passado congelado, mas sim da criação de uma tradição de si mesmo, no sentido de encontrar nessas práticas um modelo de ação útil ao homem de hoje. Dessa forma,

[11] Tradução minha: Artaud não defende que o teatro provém deste ou daquele ritual. Ele contesta que o teatro é – ou deveria ser – ritual.

Grotowski cria uma linhagem própria, ligada ao cuidado de si e à arte como veículo.

A tradição não se configura aqui como mecanismo cristalizador de produzir teatro, mas como ferramenta que impulsiona a transformação do fazer teatral, a partir do encontro com a tradição extraída de várias culturas atravessadas pelo encontro de outras. E nessa caminhada, o actante depara-se com a existência do outro, que transeunte nos seus passos, esbarra-se e se metamorfoseia na existência do outro. Foucault (2006) afirma que o cuidado de si é uma atitude para consigo, para com os outros e para com o mundo. Abarca uma prática ligada à atenção sobre si mesmo, um modo de estar atento ao que se passa em si e no mundo. Desse modo, o cuidado de si concretiza-se em ações sobre si. E não se trata de um cuidado egocêntrico ou de um trabalho para si, e sim de como através do outro encontramos uma memória individual e coletiva esquecidas, metamorfoseadas, uma história passada que interfere no presente do universo humano. Em uma sociedade globalizada, Madeira (2010, p. 49) comenta que sua dinâmica detém, na visão de Jameson, "um processo dual da particularização do universal e da universalização do particular" [Jameson, 1999:xi]; e na de Pieterse, que existe "a valorização global das identidades particulares" [Pieterse, 1994], ambas referências indicadas por Madeira. As referidas memórias poderiam ser resgatadas por um ritual proposto no trabalho do *Open Program of Workcenter*...., cuja definição de ritual é tratada por Schechner (2013, p. 49) como "memórias em ação, codificadas em ações"[12].

4. Rumo ao Encontro em um Terreno Sagrado

Nos quatro dias de exercícios com seis horas diárias, após realizar os exercícios de ações físicas e vocais e dos respaldos de Mario Biagini, despertou-se grande curiosidade sobre a hibridez cultural experimentada pelos cantos de tradição

[12] Tradução minha.

que utilizam o corpo do actante como canal que reflui impulsos extracotidianos e direcionam ao encontro de si com o outro, constatados em momentos vistos durante a oficina e dessa parceria travada. A relação sensível entre o ser humano e o estar em cena envolve o actante em uma ordem de ações, intenções e reações de fluxos que compõem as partituras da dramaturgia do actante em cena, que requer um exercício de reconhecimento profundo sobre sua intimidade.

> É necessário dar-se conta de que o nosso corpo é a nossa vida. No nosso corpo, inteiro, são inscritas todas as experiências. São inscritas sobre a pele e sob a pele, da infância até a idade presente [...] Se permitirem que o seu corpo procure o que é íntimo, o que fez, faz, deseja fazer na intimidade [...] ele procura: tocar alguém, seguro a respiração, algo se detém dentro de mim, sim, sim, nisso há sempre o encontro, sempre o Outro [...] O ato do corpo-vida implica na presença de um outro ser humano [...] Esses outros estão inscritos no corpo-vida [...] E se vocês evocam com o corpo-vida o instante no qual vocês tiverem tocado alguém, aquele alguém se mostrará naquilo que vocês fazem. (GROTOWSKI, 2010a, p. 205-206)

Pode-se qualificar aqui o trabalho orgânico, sincero ou sensível numa relação com o encontro presente, resultantes de experimentos cênicos e suas improvisações, e da dialética em função do quadro artístico-cultural e social do qual os actantes-aprendizes pertencem, no confronto que vivenciamos entre a percepção imediata e a voz interior que se revela nos e pelos (en)cantos de experienciações invisíveis e ancestrais do instante teatral, com a pulsação de torná-las visíveis. Sobre a necessidade dos actantes utilizarem o teatro (ou corpo) como espaço para tornar as forças invisíveis visíveis, recorre-se à busca do teatro sagrado proposto por Peter Brook:

> É evidente que ainda queremos captar nas artes os fluxos invisíveis que governam as nossas vidas. [...] Mesmo que o teatro tivesse tido, em suas origens, rituais que possibilitassem a encarnação do invisível, é preciso não esquecer que, salvo certos teatros orientais, esses rituais se perderam ou permanecem em lenta degeneração. Precisamos montar rituais verdadeiros. Mas rituais que façam das nossas idas ao teatro uma experiência que alimente as nossas vidas. Precisamos de formas verdadeiras, mas estas não estão à nossa disposição. (Brook, 1970, p. 24)

Ainda, o encenador inglês explica que para comunicar significados invisíveis, o actante deveria concentrar-se, ter vontade e coragem, usar suas forças

emocionais, para que conseguisse criar uma forma que refletisse seus impulsos, mostrando uma ideia invisível (BROOK, 1970). Contudo, não basta que seja utilizada apenas uma espécie de vocação passional pessoal para atingir um estado de excelência do fazer artístico, mas também é necessário que essa criação seja, conforme Tatiana Motta Lima (2013, p. 234)

> ao mesmo tempo, transformação de si. Quando 'se esquece de si', o cantante é *outro* e é justamente esse *outro* que o canto recorda e faz recordar. Perde-se aqui qualquer posição previamente definida de sujeito e objeto: homem e canto estão em acoplamento, em rede.

A autora ainda concorda com a afirmação de Biagini e coloca em seu texto (2013, p. 234) que o cantar pelo homem é repleto de vida e desejos da pessoa que canta, e com isso existe algo de não pessoal que emerge, cuja pessoa passa a ser canal e cujo indivíduo não desaparece, mas está servindo como instrumento de alguma coisa.

Dentro da contemporaneidade urbana, é fundamental que estudos acerca do teatro também sejam realizados no âmbito das práticas antropológicas, com interferência de uma hibridez cultural na formação de um espaço sagrado para o actante de cena, a fim de alcançar sua organicidade, o encontro verdadeiro de si, com o outro, em simbiose. A intervenção do homem em seu contexto sociocultural é possível apenas se ele compreender e estiver consciente dos acontecimentos externos e internos que o cercam. Destaca-se, neste sentido, a discussão sobre a importância do híbrido no contexto social, segundo Madeira (2010, p. 47):

> De facto, quando se fala de híbrido, mestiço, monstro ou heterogêneo, parece que os termos, enquanto sinônimos, já não assentam na existência de um polo inverso, onde se incluem categorias como puro, normal, ou homogêneo, porque qualquer coisa detém, num qualquer grau, impurezas, anormalidades, heterogeneidades. Isto leva-nos a recolocar em perspectiva o poder transgressivo e subversivo do híbrido, em relação às oposições categoriais e à sua capacidade de fomentar a reflexividade e mudança social.

No *Open Program of Workcenter...*, a relação do indivíduo com seu coletivo, inserido numa relação intercultural, de algum modo se entrelaça na busca de um

objetivo comum: de um encontro de si, ao se identificar no outro. E como cada ser é singular de uma pluralidade, dificilmente essa busca será harmoniosa, pois na vida do cotidiano e da arte os atritos e contradições fazem-se necessários para que haja um aquecimento na libertação da zona de conforto, seguido da reflexão, e partindo para o fazer da transformação.

Extremamente necessário, ainda que por impulsos de sua natureza, que o actante esteja neutralizado, limpo e aberto para o inesperado, pois em cena as ações podem conduzi-lo a um determinado tipo de julgamento que não cabe a ele, mas à esfera estabelecida no jogo com todos os envolvidos no momento dessas ações, num desvelar-se de si, num desnudamento de um solo sagrado. Na oficina essas condições eram fundamentais. Devia-se despir-se de qualquer tipo de julgamento próprio ou alheio e permitir conduzir-se ou atravessar-se pelos embalos dos cantos tradicionais afro-caribenhos, que aconteciam como uma celebração, um encontro com alguém que não se vira há muito, uma aproximação com o *eu interior*, atingido por meio do encontro com o outro. Como dizia Artaud (apud Peter Brook, 1970), apenas pelo teatro seria possível atingir uma libertação das maneiras limitadas cotidianas a que se submete a humanidade, e isso fazia do teatro um local sagrado. No encontro desse teatro, dessa arte como veículo do *Open Program*, tentava-se realizar uma espécie de autopenetração, conceito criado por Grotowski, mas bem explicitado por Peter Brook (1970, p. 33):

> o teatro é um veículo, um meio de fazer auto-estudo *[sic]*, auto-exploração *[sic]*; uma possibilidade de salvação [...] Na terminologia de Grotowski, o ator permite que o papel o "penetre". No princípio ele tem muitos obstáculos em relação ao papel, mas com o trabalho constante ele adquire comando técnico dos seus sentidos físicos e psíquicos que então lhe permitem deixar cair as barreiras. A "Autopenetração" através do papel é relacionada à coragem de se expor: o ator não hesita em se mostrar exatamente como é, pois reconhece que o segredo do papel exige que ele se abra, mostrando seus próprios segredos. Assim o ato de representação é um ato de sacrifício, de sacrificar o que a maioria dos homens prefere esconder – este sacrifício é uma dádiva para o espectador. Os atores de Grotowski oferecem sua representação como cerimônia para aqueles que desejam assistir; o ator invoca e mostra despido aquilo que está em cada homem e aquilo que a vida cotidiana encobre. Este teatro é sagrado porque sua

> intenção é sagrada; tem um lugar claramente definido na comunidade e responde a uma necessidade que as igrejas não podem mais preencher.

Os tipos ou arquétipos apropriados pelos actantes se inscrevem, no *Open Programa of Workcenter*..., nas entrelinhas em que os experimentos cênicos e a participação ativa dos artistas podem construir novas formas de lidar com o corpo, a voz, os gestos e outras características que não apenas imitam e representam o ser humano, como dar vida aos sentimentos, aos elementos da natureza, aos animais, a acontecimentos, enfim, a outras formas que compõem nossa existência e que o actante, com seu corpo-voz, pode oferecer no hoje da vida, na renovação da conexão e do resgate de sensibilidade. Trata-se de um desafio trabalhado por exercícios, conforme explica Ludwik Flaszen[13] (2010, p. 29), em que

> [...] o exercício constitui para o ator o desafio ao qual deve encontrar resposta o seu organismo, enfrentando o risco de superar a dificuldade nele contida [...] Desafio para o ator pode ser (...) em uma esfera mais ampla: a vida. O confronto com o desconhecido. Ultrapassar o impossível.

Por meio de oficinas do grupo que circula com o *Open Program of Workcenter...*, constituído por actantes com formações artísticas e socioculturais distintas, são verificados os experimentos, as tentativas e os materiais que os actantes propõem para a busca de sua organicidade e o desenvolvimento de suas narrativas. A experiência tem como ponto de partida a compreensão individual de signos culturalmente coletivos, cujos códigos geram impulsos e transformam-se em ações físicas, a partir da prosódia de cantigas afro-caribenhas, repleta de ritmo e musicalidade, com o intuito de reencontrar o tempo social humano, de si e do outro, em oposição ao ritmo industrial e à comunicação imediata, como observa-se no pensamento de Eric Vautrin (2013).

[13] Ludwik Flaszen foi um dos maiores colaboradores e parceiros de Grotowski, que fundou junto a este o *Teatr Laboratorium.* Ele dispõe uma de coletânea de textos “esquecidos e memoráveis”, sobretudo de Grotowski, que compõe o capítulo “De Mistério a Mistério: Algumas Considerações em Abertura”, do livro *Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski: 1959-1969*.



Durante o processo, os actantes levantam questionamentos ao orientador Mario Biagini sobre suas atuações e construção da narrativa cênica. Pesquisam, escrevem, discutem, usam suas vozes e seus corpos e recebem um respaldo do mestre. Muitas vezes esses materiais levantados são desconstruídos e novamente os actantes deverão iniciar seu processo. O maior benefício que se pode esperar de toda essa especulação é o próprio ser e estar do indivíduo na arte, a sublimação do ato de interferir e interagir com seu meio, de alcançar outros níveis de observações e ações, e principalmente o de se perceber como indivíduo neste mundo, a partir de uma proposta pedagógica que tem como princípio a experienciação viva dos encontros diários, em uma contradição própria do ato total de criação. Segundo Richards e Biagini, citado por Eric Vautrin (2013, p. 200)

> O esplendor da vida está constantemente à espera de cada um de nós em toda a sua plenitude, mas velado à visão, enterrado nas profundezas, invisível, distante. No entanto, ele está aqui, nem hostil, nem malintencionado [*sic*], nem surdo. Se o convidarmos com palavra certa, pelo seu verdadeiro nome, ele virá. Essa é a essência do teatro, que não cria, mas convida.

No espaço cênico, do encontro sagrado, os actantes se descobrem, interagem, constroem, conflitam, cantam e ecoam suas vozes. Precisam se expressar com um olhar diferente para cada parceiro, e ao mesmo tempo todos devem se conectar. Os encontros são divididos em dois momentos. No primeiro momento, devem estar preparados para iniciar o treinamento, em estado de atenção. Não se faz necessário reconhecer o espaço nem se concentrar deitado para um momento de esvaziamento mental do espaço externo. O ponto exato é tentar relacionar-se com as canções caribenhas que aos poucos vão se apropriando dos participantes. Grotowski (apud Ludwik Flaszen 2010, p. 26), comenta em 1992, que “o canto se torna o próprio sentido através das qualidades vibratórias [...] Quando falo desse ‘sentido’ falo ao mesmo tempo também dos impulsos do corpo; isso significa que a sonoridade e os impulsos são o sentido, diretamente.” Nesse

primeiro tempo do *workshop*, parecia haver uma mistura entre ritual, jogo e performance, como observa Schechner (2013).

No segundo tempo, os actantes apresentam suas microcenas e recebem o retorno de Biagini – sempre num ritmo enérgico que retira o conforto do actante desavisado. No dia seguinte, as atividades prosseguem nessa divisão entre evocar um encontro sincero e expressá-lo cenicamente, entre vaidades e frustrações pessoais, e o que realmente pode mover o actante em contradições em busca de um trabalho verticalizado de si. Essas contradições referem-se a uma alternância da qualidade de percepção entre o "eu", o "eu-outro", o "eu no mundo" e o "eu com o mundo"[14], que resultam num trabalho de verticalidade das energias potencializadas advindas de camadas ou planos subjetivamente impalpáveis, mas possivelmente concretizadas na árdua busca desse encontro extra e primordial, tão pouco explorado em nosso cotidiano. Sobre essa verticalização, Biagini (apud Lima, 2013, p. 236) aponta que

> [...] na verticalidade, é aquela vaga sensação que identifico como 'eu' que muda de qualidade, como se o meu ser, a minha percepção de mim no mundo e do mundo em mim mudassem de qualidade, de densidade. [...] Há momentos em que ando pela rua e é como se vivesse e percebesse o mundo a partir de debaixo do meu umbigo: me movimento, sento, vejo, penso como se fosse um trator; a percepção, as impressões que tenho das pessoas são densas, espessas, pesadas, há algo de inerte em mim [...] Então, um segundo depois, acontece algo e imediatamente as cores são diferentes, vívidas, improvisadamente os meus pensamentos estão em uma outra relação comigo, não me pertencem; é como se, *em mim*, eu estivesse em um outro lugar, ou em um outro nível ou plano [...]. Não vejo mais só eles, os outros, vejo que cada um é um mistério; não existe apenas eu, mas cada coisa é 'eu', cada coisa diz 'eu'.

Assim, ocorre, por meio do processo de aprendizagem do *Open Program*, uma tentativa de descoberta e encontro de si, essencial para a formação de um artista teatral. Mario Biagini, ancorado pelas obras prosódicas e de escansões

[14] Sobre essa relação "eu-outro", Martin Heidegger (1991, p. 21-22) afirma que o homem, "o ser aí" (eu-outro) é existencialmente definido porque em si existe algo de si próprio, com o qual o "ser-aí" é guiado de algum modo por si mesmo, sendo em si também o outro no mundo (tradução e interpretação nossa).

inspiradas nos cantos negros do poeta da geração *beat*, Allen Ginsberg, encontra este, segundo Vautrin (2013, p. 282) "no caminho dos cantos populares americanos [...] iniciado graças a um dos actantes do *Open Program*, Lloyd Bricken, músico americano, e continuado graças aos arquivos sonoros do antropólogo do folclore Alan Lomax", propõe as ações físicas realizadas por meio do canto:

> As noções de justeza ou de tecnicidade desses cantos importam menos do que sua capacidade de envolver os corpos e os seres em suas obras. Assim, não é surpreendente ouvir, nas gravações de Lomax, vozes de avós, depois da missa, vozes desafinadas que com certeza não são as mais delicadas do grupo, mas que são certamente as mais envolventes ou inebriantes, e que vão, de fato, lançar os cânones e envolver todos e cada um no canto e na dança. Um canto leva a uma ação: eis aí como se articula e se organiza o trabalho dos atores do Open Program. O sentido de um canto não é distinto do que ele provoca e movimenta dentro do indivíduo (VAUTRIN, 2013, p. 282-283).

Com e no outro, então, emerge-se a própria subjetividade escondida nos cantos empoeirados do universo humano, esquecido pelo ritmo acelerado das vidas atribuladas e da chuva de informações que invadem e cerceiam a possibilidade de esgueirar-se sobre o abismo em direção de um encontro de si mesmo e com o outro, numa relação de reflexão e metamorfose que pode encontrar-se pela hibridez cultural e do esforço pelo fazer artístico. Busca-se, assim, no *Open Programo of Workecenter...*, essa sensibilidade perdida entre tantos caminhos individualistas e destroçados pelos afazeres sociais triviais, por meio de uma recuperação da humanidade que não deve escapar-nos. E, conforme Lima (2013, p. 237),

> [...] é um *outro de si* que aparece quando o trabalho sobre si relacionado aos cantos de tradição – ancorados nos impulsos do corpo, na organicidade, e na direção da verticalidade – funcionam. [...] um eu-ninguém, menos aferrado/identificado às construções do ego [...].

E, finalizando com as palavras da mesma autora (Ibidem, p. 231), esse trabalho de Grotowski consiste em "uma investigação transcultural na busca de técnicas eficazes – simples, dramáticas e orgânicas – de trabalho sobre si".

5. Conclusão ou Ponto de Encontro e Chegada

Para melhor vislumbrar o percurso do pensamento de Grotowski, parte-se do plano horizontal entre actante e espectador/testemunha no Teatro dos Espetáculos, em que o eixo se baseia na preparação técnica. Este segue com os impulsos ocasionados pelo cruzamento com o segundo, resultando na fase posterior que é o parateatro, com participação ativa dos participantes e, depois de modo mais restrito, ao trabalho solitário do actante sobre si mesmo no Teatro das Fontes.Essas influências desembocam no surgimento da arte como veículo, num plano verticalizado de entendimento sobre si e, consequentemente, pelo e sobre o outro, no encontro que ativa um novo eixo e possibilita a expansão energética da complexidade híbrida existencial, culminando num ato total.

O gráfico ilustrativo abaixo sugere o que poderia ser esse processo contínuo de metamorfose, desses pontos de relação de aspectos heterogêneos que se complementam e se totalizam:

Figura 1 – A intersecção ou ponto de encontro na trajetória do teatro grotowskiano, ou do encontro de si no e com o outro, resulta na irradiação de impulsos e fluxos, que culminam no ato total. As vias transversais também podem ser vistas como o cruzamento de influências de culturais híbridas, que do mesmo modo, conduzem a um encontro sincero de experienciações ancestrais e memoriais.

Fonte: Autoria própria



PIVA, Bruno Leal. Em busca de um teatro sagrado: encontros e travessias no Open Program of Workcenter of J. Grotowski and T. Richards. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

Referências:

ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ATTISANI, Antonio. O Século de Jerzy Grotowsk. *Revista Brasileira de Estudos sobre a Presença.*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 20-38, jan./abr. 2013. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/presenca. Acessado em 16 de novembro de 2017.

BARBA, Eugênio. *A Terra de Cinzas e Diamantes*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BONFITTO, Matteo. *O Ator Compositor. As Ações Físicas como Eixo: De Stanislávski a Barba.* São Paulo, Perspectiva, 2013.

BROOK. Peter (1970). *O teatro e seu espaço*. Petrópolis: Vozes. Edição digital em <www.desvendandoteatro.com>. Acessado em 14 de novembro.

CALVERT, Dorys F. Desconstruindo Grotowski. *Revista Brasileira de Estudos sobre a Presença.*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 341-347, jan./abr. 2013. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/presenca. Acessado em 19 de novembro de 2017.

DOMINICK, Barbara. *The Open Program of The Workcenter and Dr. Drum at Andrew Freemam House*. New York, 2016.

ELIAS, Larissa. Brook avec Grotowski: testemunho da vida e da arte de um certo polonês. R. bras. est. pres., Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 353-359, jan./abr. 2013. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/presenca. Acessado em 20 de novembro de 2017.

FLASZEN, Ludwik; POLLASTRELLI, Carla. *Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski, 1959-1969.* São Paulo: Fondazione Pontedera teatro/Sesc – SP/Perspectiva, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

_____. Em Busca de um Teatro Pobre. In: FLASZEN, Ludwik; POLLASTRELLI, Carla. (Org.) *O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969*. São Paulo: Perspectiva, 2010. p. 105-112.

_____. O Diretor como espectador de Profissão. In: FLASZEN, Ludwik; POLLASTRELLI, Carla. (Org.) *O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969*. São Paulo: Perspectiva, 2010a. p. 212-225.

HEIDEGGER, Martin. Necesidad, estructura y preeminencia de La pregunta que interroga por el ser. *El ser y el tiempo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1991.

Lab Buster Keaton - Scienze della Comunicazione*. (2015). #AKROPOLIS2015 /// WORKCENTER /// THE HIDDDEN SAYINGS*. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=ug7DGiDMT3U. Acesso em 04/12/2017.

LEHMANN, Hans-Thies. *O teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LIMA, Tatiana M. *"*Cantem, pode acontecer alguma coisa": em torno dos cantos e do cantar nas investigações do Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 220-240, jan./abr. 2013. Disponível em http//:www.seer.ufrgs.br/presenca. Acessado em 17 de novembro de 2017.

MADEIRA, Cláudia. *Híbrido – do Mito ao Paradigma Invasor?* Lisboa: Mundos Sociais, 2010.

MENDONÇA, Patricia F. Trabalhar com Grotowski sobre as Ações Físicas *Revista Brasileira de Estudos sobre a Presença*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 360-370, jan./abr. 2013. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/presenca. Acessao em 18 de novembro de 2017.

Open Program of Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards. Disponível em: <http:// http://www.theworkcenter.org/. Acessado em 20 de setembro de 2015.

Open Program Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards. (2015)*. Electric Party Songs – Every Time*. Macao. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=msaXMBBCaQ Acesso em 04/12/2017.

PLÁ, Daniel Reis. Tornar-se Filho de Alguém: reflexões sobre *organon*, técnica e tradição em Grotowski. *Revista Brasileira de Estudos sobre a Presença*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 144-163, jan./abr. 2013. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/presenca. Acessado em 17 de novembro de 2017.

RICHARDS, Thomas. *Trabalhar com Grotowski sobre as ações físicas*. São Paulo, Editora Perspectiva, 2012.

SCHECHNER, Richard. *Performance Studies: an Introduction*. 3ª edição. New York: Routledge, 2013.

SCHECHNER, Richard. *Performance Theory*. New York: Routledge Classics, 2003.

VAUTRIN, Éric. Uma Arte do Encontro. *Revista Brasileira de Estudos sobre a Presença*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 275-286, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>. Acessado em 18 de novembro de 2017.

YARROW, Ralph. Grotowski, Holiness and Pre-Expressive. *Contemporary Theater Review*, Amsterdã, v. 7, part 1, pp. 25-34, 1997.



IMAGEM LENTICULAR: (DES)CONSTRUÇÃO DA PAISAGEM ATRAVÉS DE LIVROS DE ARTISTA

Juliana Cristina Feyh
Lurdi Blauth

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868.7

FEYH, Juliana Cristina; BLAUTH, Lurdi. Imagem lenticular: (des)construção da paisagem através de livros de artista. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-22, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 41
ABRIL A JULHO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



(i)MEDIAÇÕES
jogo-mediador

IMAGEM LENTICULAR: (DES)CONSTRUÇÃO DA PAISAGEM ATRAVÉS DE LIVROS DE ARTISTA

Juliana Cristina Feyh[1]
Lurdi Blauth[2]

Resumo: Este artigo trata da construção de Livros de Artista com os meios estruturais da imagem lenticular, considerando aspectos formais e visuais, sequência e serialidade. São analisadas algumas possibilidades de produção com diferentes linguagens, passando pela desconstrução e ressignificação de paisagens capturadas por câmera digital. As imagens lenticulares, configuradas como livros de artista, propõem uma outra relação perceptiva e estética a partir do deslocamento do espectador diante da obra. O estudo busca aproximações conceituais nas obras de Gaspar Antoine Bois-Clair, Yaacov Agam e Carlos Vergara; o embasamento teórico nos autores Anne Cauquelin, Maria Celeste de Almeida Wanner, Annateresa Fabris, e Paulo Silveira, entre outros.
Palavras-chave: Livro de artista. Imagem lenticular. Paisagem.

LENTICULAR IMAGE: THE LANDSCAPE (DES) CONSTRUCTION THROUGH ARTIST BOOKS

Abstract: This paper deals the construction of Artist Books from structural means of lenticular image, considering its formal and visual aspects, sequence and seriality. Some possibilities of production with different languages are analyzed, transiting through the deconstruction and ressignification of landscapes captured by a digital camera. Such lenticular images, featured as artist books, propose another perceptive and aesthetic relation from the displacement of the viewer before the work. There are conceptual and aesthetic approaches between the artists Gaspar Antoine Bois-Clair, Yaacov Agam and Carlos Vergara. For the theoretical basement, Anne Cauquelin, Sandra Rey, Maria Celeste de Almeida Wenner, Annateresa Fabris, Cacilda Teixeira da Costa and Paulo Silveira, among others, are taken in consideration.
Keywords: Artist Book. Lenticular Image. Landscape.

---

[1] Possui Pós Graduação Lato Sensu em Poéticas Visuais pela Universidade Feevale, bem como, em Informática Instrumental para Ensino Fundamental - UFRGS - Modalidade EAD. Graduação em Artes Visuais - Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Feevale (2007). Arte-educadora na Rede Municipal de Sapiranga/RS, desempenha atualmente a função de Supervisora Escolar - Captação de Recursos na Secretaria Municipal de Educação de Sapiranga/RS. Foi Tutora Presencial do Curso de Pedagogia a Distância - CLPD, da Universidade Federal de Pelotas atua no Polo Universitário de Educação a Distância de Sapiranga. Participou de Exposições no Rio Grande do Sul, recebendo Menção Honrosa e tendo sido premiada no VII Salão de Artes Visuais da Universidade Feevale.

[2] Artista plástica, pesquisadora, professora em cursos de graduação, pós graduação, Universidade Feevale, Novo Hamburgo, RS. Doutora em Poéticas Visuais, PPGAV, UFRGS/RS, 2005. Doutorado/estágio, na Université Pantheon-Sorbonne – Paris I, França, 2003. Associada à ANPAP - Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas; Membro do Conseil National Français des Arts Plastiques – CNFAP. Realiza curadoria de exposições; atua na pesquisa artística na área da gravura, fotografia, livros de artista, instalação; participa de exposições indivi
duais e coletivas.



INTRODUÇÃO

Desde os primórdios, o ser humano se relaciona com a imagem, mesmo antes de se comunicar e se expressar pela escrita, fazia uso de grafismos e pinturas nas paredes das rochas. Podemos afirmar que a comunicação pelas imagens sempre seduziu o nosso olhar, convidando-nos a "ler" e decodificar informações e conhecimentos, numa tentativa de compreensão e produção de sentidos. Como em um ato poético, o ler acaba se tornando uma ferramenta capaz de ampliar nosso entendimento e percepção sobre o mundo.

Neste estudo investigamos a construção de livros de artista por meio de diferentes linguagens. Para tanto, são levados em consideração alguns processos de encadernação, que propiciam manipulações e desdobramento de outras leituras e experimentações com o intuito de envolver aspectos que abarcam, ora o tempo, por meio dos quatro elementos da natureza – terra, fogo, água e ar – ora a (des) construção da paisagem. Em alguns livros de artista, as diferentes materialidades buscam evocar a relação tátil do espetador, em outros, no caso dos procedimentos da lenticular, desencadear um olhar mais perceptivo, a partir do deslocamento do espectador diante dos livros fixados na parede.

Neste sentido, ao relacionar os aspectos formais e conceituais do livro de artista com os da imagem lenticular, nos indagamos: em que medida é possível realizar a desconstrução da paisagem por meio da imagem lenticular e aproximar os seus aspectos formais e conceituais do livro de artista?

Inicialmente, em *Alinhando Memórias*, são abordadas investigações realizadas anteriormente cujos elementos, ainda hoje, reverberam de certa forma, na produção da artista. São produções em que procurava transitar entre a gravura e a pintura, passando pela fotografia, e a relação com o espectador se constituía mediante aproximações e distanciamentos. Apresentamos, neste estudo, um breve percurso dos trabalhos realizados, aprofundando questões conceituais sobre livro de artista e livro-objeto, bem como sobre formas de desdobrar esse objeto expressivo relacionando-o com diferentes linguagens visuais. São apontados

FEYH, Juliana Cristina; BLAUTH, Lurdi. Imagem lenticular: (des)construção da paisagem através de livros de artista. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-22, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

aspectos como sequencialidade e serialidade, a partir de considerações levantadas por Paulo Silveira, Annateresa Fabris e Cacilda Teixeira da Costa.

Analisamos ainda, as possibilidades perceptivas de desconstrução da paisagem a partir da construção de livros de artista, buscando aproximá-los de aspectos formais e visuais da imagem lenticular. Para tanto, conceitos como Deslocamento, Impressão Lenticular, Paisagem são embasados em teóricos e produções de outros artistas. Apresentamos considerações acerca do processo criador, seus possíveis desdobramentos, especialmente com relação ao desenvolvimento de experiências estéticas voltadas ao território e sintetizadas a partir dos meios da lenticular.

1 ALINHANDO MEMÓRIAS

Embora a produção artística anterior tenha habitado o limiar entre a pintura e a gravura por meio de impressões, ora impregnadas ora digitais, percorre outras linguagens, na qual a fotografia sempre foi utilizada como um meio propulsor para a criação de imagens.

Em um dado momento, o seu interesse foi direcionado para a investigação de diferentes formas com o intuito de deixar registrada a passagem do tempo. Sempre buscou identificar, em meio às marcas de algum objeto, figura ou paisagem, fossem elas analógicas ou não, tal como costumamos fazer ao observar as nuvens no céu. Essa busca acabou resultando em um trabalho denominado de *Índices de Passagem* no qual o seu próprio corpo aparece refletido nas águas de um rio. (Figura 1).

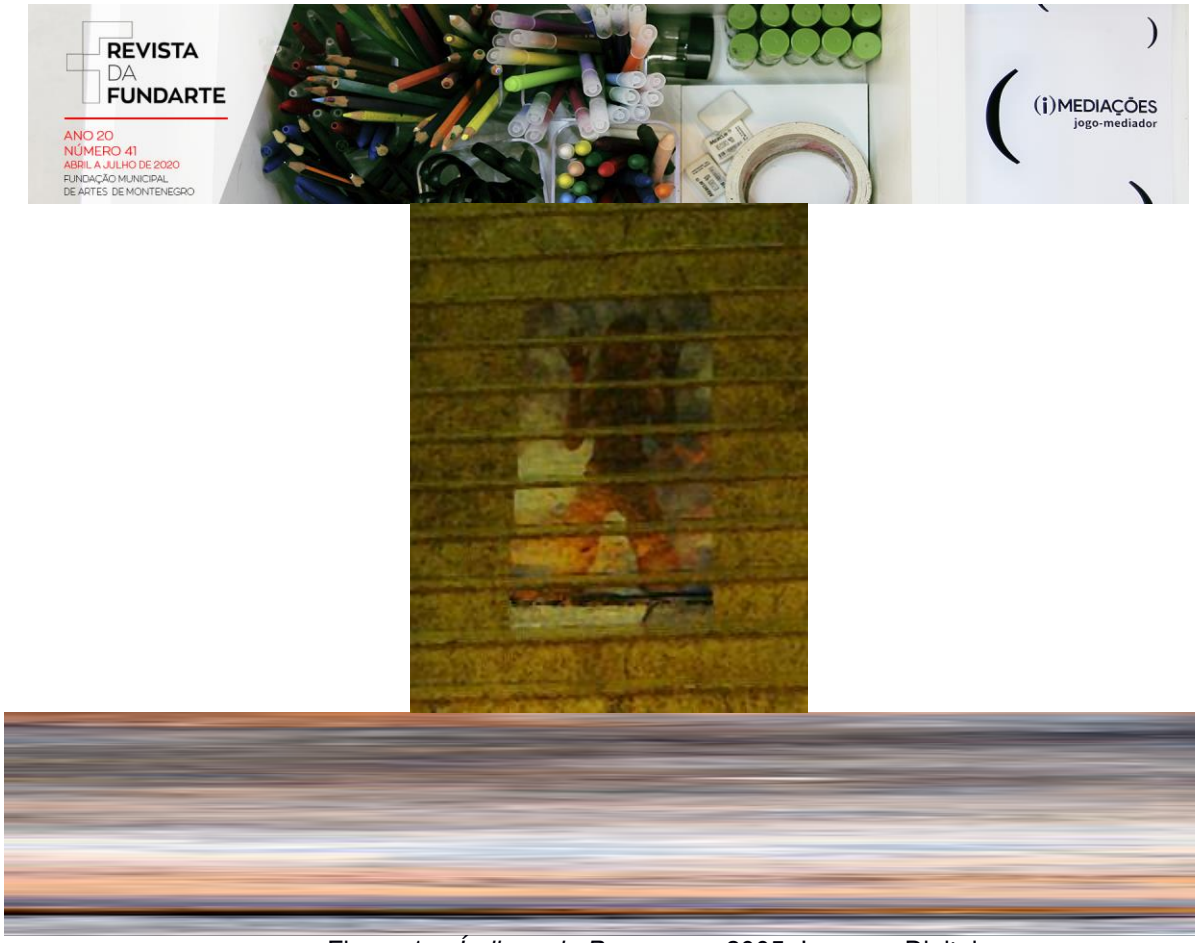


Figura 1 - *Índices de Passagem*, 2005. Imagem Digital.
Fonte: Acervo da artista.

O trabalho *Entre Tempos: Registros (A)temporais de Passagem* (Figura 2), é constituído por 112 pequenas monotipias em dimensões de 12x12 cm justapostas ao longo das paredes da galeria horizontalmente, criando duas linhas que levam o espectador ao fundo onde são apresentadas duas imagens em *plotter*, nas dimensões de 112x112 cm, oriundas da digitalização ampliada de duas dessas monotipias.



Figura 2 - *Entre Tempos: Registros (A)temporais de passagem*, 2008.
Imagem Digital e óxido de ferro sobre papel
Fonte: Acervo da artista.

FEYH, Juliana Cristina; BLAUTH, Lurdi. Imagem lenticular: (des)construção da paisagem através de livros de artista. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-22, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

Essa distribuição linear acabou por estabelecer uma relação de aproximação e distanciamento com o espectador à medida que, para perceber os pormenores da impregnação de manchas de óxido de ferro, é necessário um contato visual mais aproximado com as monotipias que, por sua vez, acabavam por conduzi-lo ao fundo, onde esses mesmos pormenores eram apresentados em grandes formatos.

Ao analisar os procedimentos anteriores, percebemos outras possibilidades de desdobramentos e identificamos uma certa coerência que parece existir entre as estratégias de produção. Questões como serialidade, sequencialidade e ação do espectador em frente à obra, são reincidentes e vêm permeando procedimentos ao longo de seu processo de criação artística.

1.1 DESDOBRANDO EXPERIMENTAÇÕES

O termo *livro de artista* é utilizado "[...] para designar um grande campo artístico (ou categoria) no sentido lato, que também poderia ser chamado de livro-arte ou outro nome". (SILVEIRA, 2001. p. 25). Refletindo sobre o assunto, o autor busca a expressão em dicionários brasileiros encontrando a seguinte definição: uma obra em forma de livro, que foi produzido inteiramente pelo artista e que não se limita ao trabalho de ilustração de um livro. Hoje, entretanto, é possível aplicar essa definição de forma um pouco mais expandida, inserindo também a concepção de livro dada pelo artista, e não se restringindo apenas à sua produção. O livro de artista acaba por permear uma categoria que, não sendo facilmente delimitada, desenvolve tanto a experimentação das linguagens visuais como a experimentação das possibilidades expressivas dos elementos constituintes do livro.

O livro-objeto adquire uma forma mais livre, que contém traços de originalidade e, normalmente, é produzido por artistas, seguindo uma lógica conceitual construtiva que, às vezes, alude à forma de livro, podendo ser lido. Entretanto essa leitura pode ocorrer de diferentes maneiras, inclusive através de imagens. Instalado como um híbrido da literatura e da produção visual, eclode a partir da poesia e da arte concretista. Um exemplo está em *Poemóbiles*, de Julio

Plaza e Augusto de Campos, de 1974. Ali, o poema passou a adquirir corpo, invadindo o espaço em uma sequência de folhas arranjadas, extrapolando a ideia de livropoema e alcançando características tridimensionais da escultura.

Para além destas definições, encontramos, ainda, o que Julio Plaza chamou de antilivro, "[...] como uma categoria onde a ideia do livro se esvai e extrapola para outra linguagem". (SILVEIRA, 2008, p.64). Silveira afirma que Plaza não considera o antilivro como livro de artista, embora o considere obra de arte.

A partir destas breves considerações, destacamos a série de livros de artista chamada *Livros Impermanentes*, realizada em 2017 (Figura 3). Trata-se de dois livros-objeto criados a partir de uma provocação feita pela artista: utilizar um rolo inteiro de papel-manteiga para cada um dos livros. Naquele momento, pareceu ser importante, também, haver um diálogo entre os livros, o local onde ela se encontrava, o litoral, e, de alguma forma, o que havia produzido até então. Ter a sensação de leitura foi se tornando relevante desde a execução desse trabalho.



Figura 3 - *Sem Título*. Série *Livros Impermanentes*, 2017. Livro de Artista
Fonte: Acervo da artista.

Assim, surgiu a ideia de criar um livro com encadernação dobrada, conhecida como *Livro Dragão*, que tivesse, ainda, manchas e marcas de oxidação e uma capa em metal oxidado, encontrado durante uma caminhada a beira mar. Cabe assinalar, que *Livro Dragão* é o nome dado a uma estrutura de dobras utilizadas na encadernação artesanal, que consiste em dobrar uma folha quadrada em quatro

seções, sendo duas planas e lisas e duas com uma dobradura central, cujo efeito obtido, ao se colar uma página na outra, é semelhante ao perfil de um dragão. Essa estrutura foi desenvolvida por membros do *Western New York Book Arts Center.* (RIVERS, 2016).

O Segundo Livro, *Este mar é meu*, trata de uma pintura do mar, em aquarela, sobre papel manteiga. Ao realizar esse trabalho, a intenção da artista foi a de transformar a pintura em uma espécie de panorâmica pictórica, semelhante àquela feita em fotografia. Percebemos que, independentemente da linguagem utilizada, o livro de artista possibilita-lhe sintetizar o arcabouço de linguagens e procedimentos utilizados, aliando técnicas analógicas e tecnologias digitais.

Outros dois livros de artista produzidos em xilogravura, intitulados *Livro Gota* e *Livro Tombo* buscavam, desdobrar as questões de vestígios e marcas, presentes em trabalhos anteriores, porém abordando a materialidade relacionada aos elementos água e fogo. Novamente ação do espectador e sensação de realização de leitura permearam a relação com o trabalho, assim como as questões acerca da estrutura e do processo de construção do livro, que seguiram despertando seu interesse e indicando um caminho a ser trilhado.

Contudo, ao tomar contato com as possibilidades dos efeitos de produção de imagens com os recursos da *lenticular,* um novo processo criativo foi desencadeado, sendo identificadas semelhanças e cruzamentos com o livro de artista. Ou seja, especificidades espaço-temporais que permitem às páginas (ou às linhas verticais), tornarem-se geradoras de significações por suas características próprias, por meio do gesto de folhear e da passagem de uma imagem à outra. Além dessas e de outras questões estruturais, a relação do espectador com a obra também é evidenciada na medida em que são convocados outros sentidos, como o do deslocamento, por exemplo. Do mesmo modo, esse deslocamento propicia mostrar a paisagem, a qual, ao ser reconstruída pela imagem lenticular, cria uma sensação de inquietação: estar imerso em uma paisagem pode criar ressonância na medida em que aprofundamos a nossa percepção.

Nesse sentido, o livro de artista, enquanto objeto expressivo, pode ser

apreendido pela percepção devido a sua natureza material, que ocupa um lugar no espaço e caracteriza-se como um corpo físico. Como tal, pode causar diferentes e incitantes sensações no espectador. Pensar que podemos aproximar, formalmente, a natureza sequencial do livro à imagem lenticular, utilizando como pano de fundo a paisagem, são questões que impulsionam o processo de criação da artista.

Ao carregar consigo uma experimentação artística específica como a lenticular, o livro de artista incorpora em seu processo estrutural um elemento fundamental: sua natureza sequencial. Quer seja pela tiragem, quer seja pelo número de páginas (ou linhas verticais), essa característica estrutural do livro se faz presente, na medida que a obra não é cada página e sim a soma de todas elas. Entretanto, a percepção de cada uma delas em diferentes momentos, é fundamental para que, mais tarde, o todo possa ser revelado, causando uma sensação de leitura. Da mesma forma, o tempo é fator primordial para que o processo de percepção aconteça e estabeleça uma relação intimista entre o gesto, a obra e o leitor-espectador.

Segundo Fabris e Costa (1985), por mais variadas que possam ser as técnicas ou diretrizes estéticas, o livro de artista se configura como uma sequência espaço-temporal, determinada pela relação cinética entre página e página. Essa relação cinética poderá ser amplificada se pensarmos na relação da página com o do livro - no caso de dobraduras que causam efeitos tridimensionais por exemplo, e que podem reforçar a mensagem que é transmitida.

Além do elemento sequencial, Paulo Silveira (2008) lembra sobre a questão da serialidade, que leva em consideração o contexto de produção do livro, bem como seu estilo em relação às obras que a precedem ou seguem, no caso em que há diálogo entre elas. Considerando esses elementos, percebemos neste estudo, a relação com os aspectos estruturais, construtivos e formais do livro de artista, apresentados, brevemente, neste estudo.

2 LIVRO DE ARTISTA: IMPRESSÕES LENTICULARES

No que diz respeito às impressões lenticulares, as primeiras realizadas datam de 1930 e foram feitas por Victor Anderson. Mais tarde, nos anos 1940, foi a empresa *Vari-Vue* que produziu essas imagens, para serem aplicadas em cartões postais, emblemas de campanhas políticas e até mesmo em páginas de propaganda em revistas. Entretanto, foi o pintor francês Gaspar Antoine Bois-Clair, estabelecido na Corte Real da Dinamarca no final do século XVII, quem percebeu, em 1692, ao pintar o Retrato Duplo do Rei Frederik IV e da Rainha Louise de Mecklenburg-Güstow da Dinamarca, que poderia ter um efeito multidimensional na pintura, sobrepondo uma grade de tornos verticais entre o espectador e a tela (BLOG ART REPUBLIC) (Figura 4).



Figura 4 - **Gaspar Antoine Bois-Clair.** *Retrato Duplo do Rei Frederik IV e da Rainha Louise de Mecklenburg-Güstow da Dinamarca*, 1692.
Fonte: Site The Culture Concept

A partir do exemplo de Bois-Clair, obras que tratam de procedimentos que envolvem a ideia de movimento e deslocamento são relacionadas a arte cinética, cujo termo foi incorporado ao meio artístico em 1955, a partir da Exposição O Movimento, realizada em uma galeria parisiense. Participaram da exposição Yaacov Agam, Marcel Duchamp, Alexander Calder, Vasarely, dentre outros. O

aspecto mais característico da arte cinética é que, nela, o movimento constitui "o princípio da estruturação" do trabalho rompendo com sua condição estática. (*SITE* ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL).

Segundo o historiador Ernst Gombrich (2012), Alexander Calder, em visita ao atelier de Piet Mondrian, em Paris, por volta de 1930, ficou impressionado com a obra desse artista e tal como ele, ansiava por uma representação das leis matemáticas do universo dentro da arte. Porém, para Calder, essa arte não poderia ser rígida, nem tampouco estática. Assim, seu entendimento sobre o conceito de harmonia, envolvendo o universo em constante movimento e ao mesmo tempo, sendo capaz de se conservar coeso devido "às forças de equilíbrio", serviu de estímulo para a construção de seus móbiles: formas de diversos tipos e cores que balançam e circulam simetricamente no espaço.

No campo da pintura, mencionamos o pintor israelense Yaacov Agam que em Paris, no ano de 1953, realizou sua primeira exposição individual, abordando totalmente a arte cinética com suas pinturas polimórficas. Na década de 1960, elegeu o alumínio brilhante com superfície irregular, como suporte para suas obras, ainda explorando os efeitos ópticos. Estudou, também, composição musical e escultura, sendo que uma de suas obras, *As 100 portas*, está no acervo presidencial em Israel. (*SITE* AEJV). Entretanto, o conceito de Arte Cinética vem sendo ampliado por alguns estudos que buscam aproximá-lo à linguagem do movimento e a partir daí, incorporar a ele trabalhos que tornam evidentes suas possibilidades de transformação, quer seja pela posição do observador, quer seja pela manipulação da obra. De qualquer forma, ela só funciona no caso de haver movimento, semelhante ao que ocorre com a imagem lenticular (*SITE* ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL).

Diferentemente dos artistas Bois-Clair, Calder e Agam, esta proposição com a impressão lenticular percorre caminhos que permeiam paisagem e memória, abdicando de questões específicas da pintura e incorporando, todavia, questões como o equilíbrio e a simetria no momento da captura fotográfica, além de outros aspectos mencionados anteriormente. Não obstante, seus experimentos também incursionaram pela pintura trazendo, da mesma forma, aspectos de desconstrução

da paisagem e dialogando, por meio das tiras verticais, com a imagem lenticular (Figura 5). O processo de construção deste livro de artista em pintura a óleo, intitulado *(F)olhar*, se constituiu a partir da utilização de seis telas verticais e de duas imagens. Para cada pintura foram utilizadas três telas apresentadas de maneira intercalada no espaço expositivo, assim como a analogia com a paisagem se evidencia, cada vez mais, nos trabalhos da artista.



Figura 5 - *(F)olhar*, 2018. Livro de Artista
Fonte: Acervo da artista.

Cabe assinalar que, etimologicamente, o termo *paisagem* deriva do francês *paysage* e está associada ao gênero de pintura que representa os campos e os objetos que nele se encontram. A paisagem é a invenção de uma técnica do olhar, surgida com a pintura: a perspectiva, ou seja, a separação do simples ambiente lógico para mostrar o que se vê. (CAUQUELIN, 2007). Segundo a autora, é pela lei da perspectiva, que a tela de uma visão sintética é tecida. O que nos leva a ver ou compreender o que, muitas vezes, a visão dissimula são a proporção e a superposição de planos. Nesse processo, a paisagem é o elo entre cada uma das coisas mostradas em sua vinculação, ou seja, o todo que compõe a pintura. (CAUQUELIN. 2007).

Ao mesmo tempo, há um consenso tradicional associando o termo paisagem ao espaço territorial determinado pelo olhar: o que aparece e pode ser visto numa extensão ou espaço. A paisagem abrange as características visíveis de uma área de

terra, incluindo elementos físicos tais como a flora e a fauna, abstratos e humanos evocando sensações naquele que a contempla. Já o termo *landscape* surgiu com os pintores holandeses, no final do séc. XVI, referindo-se à região, área de terra, cenário ou panorama. Em dicionários e enciclopédias, essa palavra significa um quadro representando uma vista de uma paisagem interior natural: a arte de retratar esse cenário. (WANNER, 2010).

Nesse percurso, a paisagem compreendida enquanto extensão ou espaço daquilo que alcança e apreende o olhar, igualmente, transforma-se em um "Lugar de Memória", à medida que passa a ser investida daquilo que Pierre Nora chama de "aura simbólica" (1993, p. 21-22):

> Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, é lugar de memória se a imaginação o investe de aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silêncio, que parece o extremo de uma significação simbólica, é, ao mesmo tempo, um corte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, a um lembrete concentrado de lembrar. Os três aspectos coexistem sempre [...].

Nesse sentido, as fotografias escolhidas apresentam locais cujas paisagens acabam por se tornarem alvos de ações artísticas sofrendo, portanto, o que Nora considera "um corte material de uma unidade temporal", garantindo a cristalização de uma lembrança, tanto quanto sua transmissão (funcional), e representam uma ação empreendida pela artista, e poucas pessoas presentes no espaço real naquele instante, ou seja, simbólica.

Mais do que apresentar duas fotografias intercaladas e justapostas, impressas com uma lente específica, a imagem lenticular sugere um descondicionamento do olhar. O interesse por relacionar o livro de artista com a paisagem na perspectiva da imagem lenticular, como já mencionado, surgiu como desdobramento de trabalhos produzidos anteriormente, sendo que a primeira incursão ocorreu no trabalho denominado *Andança* (Figura 6). Neste trabalho, percebemos que o processo de descortinamento de cada tira vertical, ocorre a partir da justaposição de duas fotografias. Como resultado do movimento do espectador frente ao trabalho, era

semelhante ao processo de leitura de um livro, pois, para se compreender o todo, cada parte se faz necessária.

A construção desse trabalho foi realizado utilizando duas capturas fotográficas digitais, posteriormente editadas com auxílio de *softwares*. O resultado foi a obtenção de duas fotografias, uma colorida e outra em preto e branco, as quais foram organizadas em tiras verticais, justapostas e dobradas em ziguezague.



Figura 6 - *Andança*, 2017. Livro de Artista
Fonte: Acervo da artista.

A partir desse processo, seguiram-se outros trabalhos desenvolvidos a fim de explorar a ideia de deslocamento, entendido como ação simbólica que permite ao homem habitar o mundo (REY, 2010). Segundo a autora, as visitas, deambulações e derivas foram experiências surgidas em práticas artísticas, que tinham estreita ligação com a literatura, mas foi com o Minimalismo e a *Land Art* que a caminhada teria sido adotada como experiência estética profunda, ancorada nas Artes Visuais.

A série de livros de artista intitulada *De passagem* (Figura 7) apresenta quatro trabalhos justapostos horizontalmente e dobrados, cada um em ziguezague formando tiras verticais que, de forma semelhante à do trabalho anterior, carecem da movimentação do espectador pelo espaço para a apreensão total das imagens, uma de cada lado. Embora se tratando da mesma estrutura utilizada anteriormente, considerando aproximações formais e visuais entre livro e lenticular, novas paisagens foram inseridas nos trabalhos, obedecendo à mesma lógica construtiva já estabelecida.



FEYH, Juliana Crist Lurdi. Imagem lenticular: (des)construção da paisagem através de livros de artista. *Rev ARTE*. Montenegro, p.01-22, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2020. Disponível em: htt te.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.



Fonte: Acervo da artista.

3.1 DESLOCAMENTOS

A imagem lenticular é uma técnica utilizada para produzir imagens com uma ilusão de profundidade ou que tenham a capacidade de mudar ou mover-se à medida que são vistas de diferentes ângulos. Notamos que esta produção artística perpassa por diferentes meios e linguagens, desde a escolha das fotografias, dos lugares, dos *softwares*, dos materiais e suportes de impressão, resultando em diferentes trabalhos e livros de artista. Contudo, se depara com a seguinte questão: quais paisagens deveriam ser utilizadas em um novo trabalho? Esse questionamento a levou buscar em seu arquivo fotográfico, imagens que abarcassem algo a mais: apresentar uma paisagem que representasse, para ela, um lugar de memória e que possibilitasse falar de livro de artista considerando, tecnicamente, as peculiaridades exigidas pela placa lenticular tais como tamanho de arquivo, qualidade da fotografia, possibilidade de entrelaçamento das imagens, adequação na combinação entre ambas as imagens, etc.

Esse processo de impressão lenticular encontra aproximações como o artista Carlos Vergara, o trabalho chamado de *S.M. 4,* em lenticular 3D (Figura 13), que fez parte da exposição Sagrado Coração – Missão de São Miguel, apresentada entre dezembro de 2008 e março de 2009 no Museu de Arte do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre. Trata-se de quatro imagens impressas em acrílico lenticular, após passarem por uma edição em um *software*. Cada uma dessas quatro imagens é um conjunto, uma montagem de outras quatro, todas elas capturadas em São Miguel das Missões (SANTINI, 2010). De forma semelhante à do trabalho do artista, aqui o deslocamento também se faz necessário, assim como a exploração do aspecto visual da lenticular. Entretanto, utiliza-se o efeito *flip* (transição), ao invés do efeito 3D escolhido por Vergara. Outro aspecto que difere, é a utilização de duas fotografias para a criação de cada obra, enquanto o outro elege quatro para a produção de cada uma delas.

Em uma impressão tradicional, a informação a ser impressa pode ir para a esquerda e para a direita e, também, para cima e para baixo. A informação de entrada e saída é perdida. Para perceber a entrada e a saída, precisamos de uma maneira de apresentar o mesmo objeto com uma pequena disparidade binocular (Figura 8). Uma placa lenticular atende exatamente a esse propósito. Uma imagem atrás dessa folha é calculada de forma que algumas faixas sejam vistas pelo olho esquerdo e outras pelo olho direito. O cérebro, então, processa essas imagens de uma forma que cria uma sensação que se assemelha à de movimento ou transição entre as imagens.

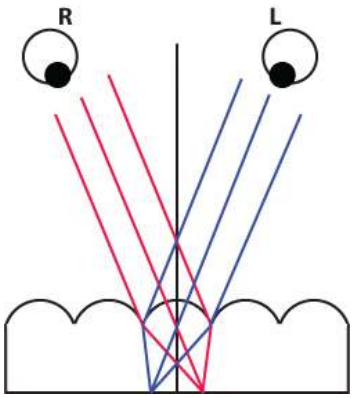


Figura 8 - *Exemplo de efeito óptico causado pela lente lenticular*
Fonte: Site Visual Creative Graphics Innovations - ViCGI

A partir deste princípio, foi utilizada uma combinação de duas fotografias procurando causar o efeito *flip*, que ocorre quando há a transformação de uma imagem em outra, dependendo do ponto de vista em que é observada, como é possível observar na série de livros *(In)vista* (Figura 9).

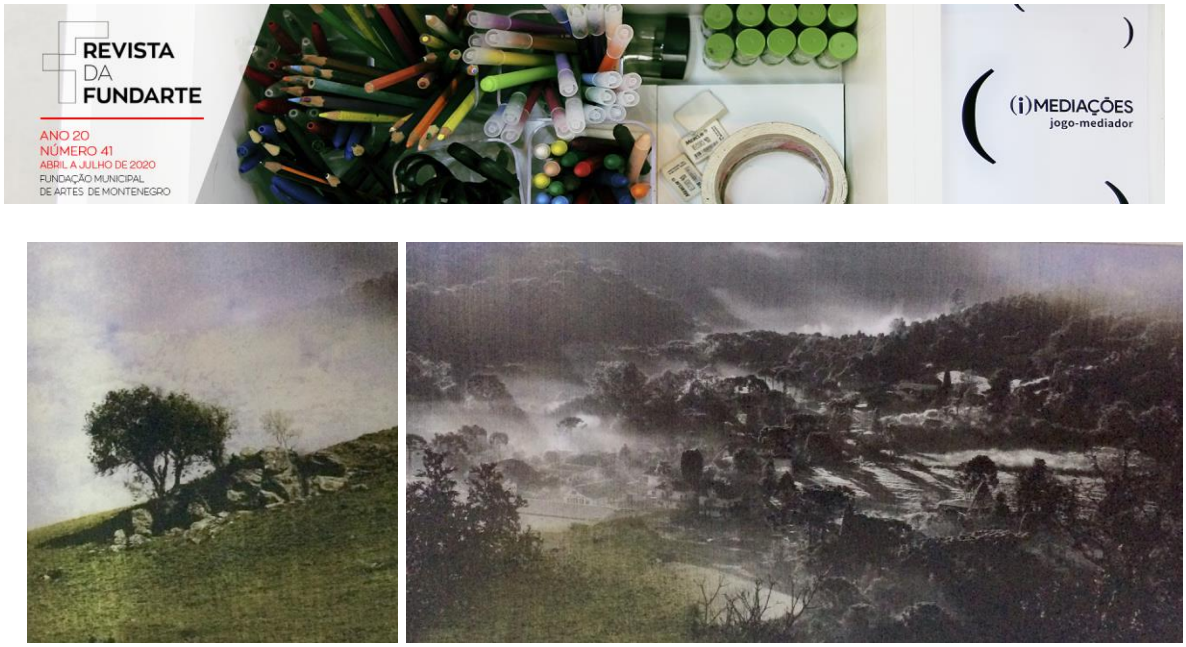


Figura 9 - *(In)vista*, 2018. Livro de Artista
Fonte: Acervo da Artista

Ao eleger esses locais, observamos duas paisagens distintas, porém envoltas por uma aura simbólica. Lugares percorridos pela artista, onde ela percebe a materialização do tempo, presente no verde acinzentado das barbas-de-pau que se movimentavam suavemente pela árvore, no olhar atento e misterioso da ave que não se deixou passar despercebida. No isolamento das construções e no silêncio ensurdecedor de cada amanhecer quando é possível ouvir, desde o sussurrar do vento e o cantar dos pássaros, assim como sentir a brisa no rosto e o calor do sol. Ali o tempo, literalmente, não cabe nos relógios. O intervalo existente entre o início e o fim de cada deslocamento foi tempo transcorrido suficiente para impregnar estes trabalhos com memórias, transformando-as em marcas importantes. São essas as marcas que ela intenciona apresentar nas imagens. Diferentes impressões sobre locais diversos e normalmente esquecidos aos quais ela atribui o *status* de arte. Através de um olhar sensível, ao elegê-los, elege também suas bagagens, suas memórias permitindo-lhes serem protagonistas de sua poética, ao mesmo tempo que esse esquecimento é ressignificado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A paisagem tem se tornado cada vez mais relevante no processo

investigativo, na medida em que desenvolve suas experiências estéticas relacionadas ao deslocamento, que é considerado como uma ação artística. As suas produções, de um modo geral, levam em conta essa mesma ação na construção da relação do espectador com a obra, pois da mesma forma que para existir o trabalho, é necessário que aconteça o ato de deslocar, propiciando que a apreciação do espectador seja ampliada, através do ato de se mover diante das imagens.

As produções com diferentes linguagens artísticas, tendo o enfoque em livros de artista e que analisamos neste estudo, confluem para o processo de (des)construção da paisagem, através da imagem lenticular. Nesse sentido, podemos apreender que o trabalho, na medida em que vai se construindo, se converte em novas experiências estéticas. O processo de criação, ao longo da prática, nem sempre se apresenta linearmente, ao contrário, é cheio de idas e vindas, constituindo-se tanto de intuição quanto de racionalidade, que vão se entrepondo durante o percurso. À medida que as etapas vão se concretizando, o trabalho vai se organizando e a pesquisa passa a tomar forma. A não linearidade acaba por dar espaço a um processo de pesquisa e criação aberto a mudanças de percurso, possibilitando que o acaso seja partícipe do processo criador, mediante o estabelecimento de novas relações entre o que era esperado e o resultado obtido com o trabalho, mesmo havendo uma organização prévia das ações a serem executadas. Dessa forma, é possível ampliar os resultados da ação artística.

Portanto, os livros de artista em que são utilizados os recursos da lenticular propõem instigar o espectador a se movimentar até que encontre o melhor ângulo para apreciar (ou ler) cada uma das imagens apresentadas. À medida que o espectador observa as imagens, temos a sensação perceptiva de que elas se movimentam, porém é pelo seu deslocamento físico que isto ocorre. As paisagens se constroem e desconstroem, gerando uma relação dialética e imersiva com o trabalho.

Referências:

AGAM, Yaacov. Biografia. *California: Fine Art Interprises*, 2003. Disponível em http://www.aejv.com/agam-bio.htm. Acesso em: 15 abr. 2017.

AGAM, Yaacov. *Spinning Polymorph* **I**. 2 il. color. Disponível em: https://www.raquelbalice.com/en/yaacov-agam-en/spinning-polymorph-i-1-detail. Acesso em: 3 dez. 2018.

ARTE Cinética. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo353/arte-cinetica. Acesso em: abr. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

CAUQUELIN, Anne. *A invenção da paisagem.* São Paulo: Martins, 2007. 196 p.

CHEUNG, Isaac. *3D Lenticular Printing Interlacing Algorithm Illustrated Using Photoshop.* 1 il. color. Disponível em: http://www.vicgi.com/lenticular-interlacing-algorithm.html. Acesso em: dez. 2018.

FABRIS, Annateresa; COSTA, Cacilda Teixeira da. *Tendências do livro de artista no Brasil.* São Paulo: Centro Cultural São Paulo, 1985. Disponível em: http://www.centrocultural.sp.gov.br/livros/pdfs/tendenciasdolivro.pdf. Acesso em: mar. 2018.

GOMBRICH, Ernst Hans. *A história da arte*. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

IMPRESSÕES lenticulares. *Looking at the Lenticular Illusion.* Disponível em: http://artrepublic.tumblr.com/post/40838893571/looking-at-the-lenticular-illusion. Acesso em: nov. 2018.

_____ . *Spotlight on lenticular printing.* Disponível em: https://www.artrepublic.com/articles/spotlight-on-lenticular-printing/. Acesso em dez. 2017.

NORA, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. *Revista Projeto História.* São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.

BOIS-CLAIR, Antoine Gaspar de. *Retrato Duplo do Rei Frederik IV e da Rainha Louise de Mecklenburg-Güstov da Dinamarca.* 1 il. color. Disponível em: https://www.thecultureconcept.com/wp-content/uploads/2011/04/Bois-Clair-Portraits.pdf. Acesso em: dez. 2017.



REY, Sandra. Caminhar: experiência estética, desdobramento virtual. *Revista PortoArte,* Porto Alegre, v. 17, n 29, p. 107-121, set. 2010.

RIVERS, Charlotte. *Como fazer seus próprios livros:* novas ideias e técnicas tradicionais para a criação artesanal de livros. São Paulo: Ed. G.Gilli, 2016. 192 p.

SANTINI, Renata Favarin. *Carlos Vergara:* Deslocamentos do Visível. 2010. 126f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

SILVEIRA, Paulo Antonio. *A página violada:* da ternura à injúria na construção do livro de artista. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2008. 319 p.

VERGARA, Carlos. *S.M.4.* 1 il. color. Disponível em: https://www.cvergara.com.br/fullscreen-page/comp-jiuifynx/93e2d515-7899-11e8-be88-12dd26dd586a/27/%3Fi%3D27%26p%3Dsuo6z%26s%3Dstyle-jiuifyo01. Acesso em: dez. 2018.

WANNER, Maria Celeste de Almeida. *Paisagens sígnicas*: uma reflexão sobre as artes visuais contemporâneas. Salvador: Ed. EDUFBA/UFBA, 2010. 302 p.



SONHOGRAFIAS DE AULA

Marina dos Reis

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868.709

REIS, Marina dos. Sonhografias de aula. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-17, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 41
ABRIL A JULHO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



(i)MEDIAÇÕES
jogo-mediador

SONHOGRAFIAS DE AULA

Marina dos Reis[1]

Resumo: Trata-se de um artigo de teor ensaístico, introdutório às sonhografias, uma maneira poética de traduzir e sentir o Arquivo da Educação como se fosse um sonho. Dessa escrita informe, a criação das Aulas-sonho desprende-se pela onirocrítica ou pelo labor onírico sobre as partes a-traduzir, intraduzíveis que afectam o corpo do docente. Apresentaremos alguns conceitos das Filosofias da Diferença, relativos à escrita e sonho, e uma sonhografia transcriada empiricamente pelo Método Sonhográfico, tomando como matéria de criação o Caderno de Notas 4, da Coleção Escrileituras.
Palavras-chave: Sonhografia; Aulas-Sonho; Educação.

LESSON DREAMING

Abstract: this ensaistic paper intents to introduce the sonhografy (dreamografy), a way of translate and feeling the teaching archive like a dream. In its no shape writing, the creation of Dream-Classes occurs through the onirocritic or by the dream-work on the untranslatable parts that affects the teacher's body. We will present some concepts of the philosophies of difference about dreaming and writing and one sonhography, empirically transcreated by the Sonhographic method. Having as a matter of creation, we taked the Caderno de Notas 4, from Coleção Escrileituras.
Key-words: Sonhografy; Dream-Classes; Education.

Encontro de símbolos

Como um sonho, começamos pelo meio. O meio de valores simbólicos, gestos singelos à vida que escreve, lê e poetiza-se. Na sonhografia, como texto que é além-símbolo, as palavras estão carregadas de potenciais imagéticos, os quais se sedimentam no corpo de quem as escreve, pela sua língua que cria uma realidade. O texto sonhográfico se torna uma membrana semipermeável entre o desejo da tradução e a palavra escrita, escritura pronta a receber a repetição da leitura e a ser sonhada no ritual tradutório da escrileitura.[2]

[1] Universidade Federal do Rio Grande do Sul
[2] Também a tradução-transporte flusseriana: modos atentos de pensar pelas diferentes línguas, não é tradução cópia, mas fundo de aromas encarnados no núcleo vazio, o eu empírico da tradução que transcria-se em camadas ficcionais. Pensar impregnado da portuguezidade, por exemplo, é diferente de pensar em alemão. pois "ao intelecto só restaria o recurso de uma leitura alegórica" (MIGUEL JÚNIOR; CAPELA, 2016, p. 60-61).

REIS, Marina dos. Sonhografias de aula. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-17, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.



Na sonhografia[3], o simbólico das imagens se desenrola em conceitos pela transcriação, a partir da dobra de um fora pensamental. Esse fora sonhográfico deseja pensar poeticamente a educação, elabora-se ao percorrer as linhas convidando o leitor a sonhar o que se lê, muitas vezes em sustos, e a pensar o que se sonha, a restaurar-se além da língua, na poética que se imagina.[4] A tradução sonhográfica, como manifestação empírica em filosofias da diferença, é contraparte amorfa e sombreada do intraduzível que toma para si, alquimizada pela elaboração artística de outras imagens que escapam pelo vão transcriativo do pensar o pensamento, pelo meio do processo da tessitura textual, como se fosse um sonho. Pois o sonho já é uma tradução, umaimagem desejante de ser lida, traduzida, narrada. A sua transcriação é imperfeita, portanto, língua poética, porque não é nem dos vivos e nem dos mortos. No sonho, os mortos por vezes nos falam a língua do silêncio ancestral.

Sonho e poesia são dotados de forças cujas origens estão muito próximas, se é que não a mesma, a umbilical onírica obscura subliminar: uma palavra de um poema ou um fragmento sonhado carregam toda a vontade do autor e de tudo aquilo que comungou, individual ou coletivamente, à sua criação. Todavia, na esteira da

[3] Sonhografia é a escrita com sonhos, tomados como matéria na educação, ou, ainda, é a maneira de tradução docente do arquivo da educação, este admitido como se fosse um sonho alheio. Assim, em sua transcriação, a sonhografia opera conceitos de labor onírico freudianos (FREUD, 2018; 1996; 1966), ou os exercícios de imaginação e de amplificação junguianos (JUNG, 1986; 1985; 1954) para preparar aulas, admitindo essas possibilidades inventivas nesta transcriação, mas não deixa de agregar a associação livre, com evocações da vida de quem sonhografa. Pelos aportes das Filosofias da Diferença, a educação se faz com o corpo todo, e pensamento e vida são inseparáveis.

[4]A imagem bidimensional produzida por humanos, na concepção de Flusser, segundo De Oliveira (2018, p. 53), "é uma bidimensionalidade representativa [...] [imagem tradicional], a qual se constituiu como o primeiro código comunicacional matérico" de "variadas facetas do que significa ser um código simbólico que funciona como medium entre ser humano e mundo." Já na complexidade da imagem técnica, ou imagem-texto, imaginam textos de cujas imagens o mundo é então imaginado. Na atualidade do frenesi das imagens de *updating*, da "dispersão concentrada" (TÜRCKE, 2010, p. 317), o pensamento está constantemente bombardeado por essa fluidez de imagens-texto, sem o tempo necessário de sedimentação de todo o susto simbólico que ali se manifesta. Para criar é preciso assustar o pensamento.

REIS, Marina dos. Sonhografias de aula. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-17, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

poética valéryana (Paul Valéry[5]), no caso da poesia como obra de arte, ela depende de um leitor (ou ouvinte) para completar seu ciclo de vida e morte. Já o sonho pode-se completar (vida e morte) no próprio indivíduo-poeta, o qual também perceberá essas frestas a-traduzir[6] de si, por interpretar-se incompletamente. Há necessidade da tradução do simbólico pela linguagem pois, quando promovido a uma interpretação social, o sonho vai depender de um leitor ou ouvinte para ressonar sua poética e criar novas perspectivas:

> Ele é [o poeta], no sentido mais profundo, um instrumento de sua obra, estando por isso abaixo dela. Não podemos esperar jamais que o poeta seja intérprete de sua própria obra. A interpretação deve ser deixada a outros ou ao futuro. Uma obra-prima é como um sonho que apesar de todas as suas evidências nunca se interpreta a si mesmo e também nunca é unívoco. (JUNG, 1985, p. 93).

Em ambos os casos de transcriação, as ressonâncias da matéria a-traduzir impactam processos de pensamentos, tanto do produtor (poeta/sonhador), quanto do consumidor (leitor/sonhador), pois "se a comunhão poética se realiza deveras, quero dizer, se o poema guarda intactos os seus poderes de revelação, e se o leitor penetra efetivamente em seu âmbito elétrico, produz uma recriação." (PAZ, 2015, p. 57) . Os conteúdos interpretados a partir do Arquivo[7] são recriados pelas pulsões de vida e de morte, as quais estão presentes na contradição dos movimentos oníricos, que se desdobram perspectivando o original.

[5] Em especial na obra: *Lições de Poética*. Trad. Pedro-Sette Câmara. Belo Horizonte: Ed. Âyiné, 2018. 88 p.

[6] A-traduzir: é o tipificador da tradução, aquilo que escapa da passagem comunicativa interlingual, ao mesmo tempo, é a ferramenta do tradutor que, na transcriação, transforma o simbolizante no simbolizado.

[7] Aberto e permeável, vivo como um sonho, o Arquivo da diferença torna-se repetível por interpretações que se tornam transcriações além-origem, também prontas a novas interpretações, a novos fôlegos perspectivos. O Arquivo desejado interpela-nos em suas projeções obscuras, pelo susto, pelo intraduzível e pela não-fixidez.

Da Filosofia de quem sonhografa

Vigia e vigília. Como um tipo de compensação, no sonho as pressões pulsionais do corpo realizam-se, elaboradas pelo deslocamento. Essa ficção já é existência, sem que seja necessária a realização desse desejo na vida vígil. O sonho no lugar do sonho, heterotopia do não-lugar, para onde nosso corpo deseja, e dorme porque também o corpo está e não está. O corpo é o centro do sonho, o corpo é a referência[8], por isso na teoria freudiana é do umbigo do sonho a origem obscura onírica, a mesma do pensamento.

Mesmo no estado de pensamento dito racional, quando passamos a limpo um texto, mesmo que tenhamos a pretensão de ser copistas, nosso espírito (intelecto) traz à tona imagens e palavras no aqui e agora, manifestações instantâneas que competem com o ato de escrever e rememorar. Ao contarmos ou narrarmos algo, traduzimos com outras palavras que surgem diante dessa pressão entre o que desejamos falar e o que se estabelece na atualidade da narrativa, assim somos tradutores daquele momento usando a máquina da linguagem. Mas há códigos inconscientes, sensações. lembranças, um deixar-se levar pelo corpo: a narrativa nasce em nova narrativa, imagens bricoladas aos perceptos do original.

O sonho elabora-se nessa semelhança com os processos mentais na vigília, então a criação da escrita pode ser pensada como trabalho de sonho. Denominaremos de crivossonho as pontas prolongadas pela perspectiva piramidal do docente, dos esquemas borrados do arquivo às imagens de aula, às sonhografias, um estilo.

[8] Esse corpo que nunca está, “meu corpo é o contrário de uma utopia, que é lugar fora de todos os lugares, mas é também um lugar onde terei um corpo sem corpo”. Ver: FOUCAULT, Michel. O corpo utópico. *In:* FOUCAULT, Michel. *El cuerpo utópico. Las heterotopías.* Trad. Cepat. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2010, 7 p. [1966]. Disponível em: <http://hipermedula.org/wp-content/uploads/2013/09/michel_foucault_heterotopias_y_cuerpo_utopico.pdf >. Acesso em 09. set. 2019.

A constância aparente da realidade performada de dados arrancados da Matéria dá ao mundo um estrato, uma língua, uma materialidade relativa, que nos envolve por nos reduzir a uma permanência. É preciso adivinhar, antes que tudo o que possamos fazer seja mesmo o sonhar de poetas, entender a própria destruição, liquefazer-se pelo próprio instante dessa possibilidade de anular-se, pelo meio de desejar alcançar uma relação entre inalcançáveis impossíveis, aqueles que as palavras invencionam.

A Matéria, pelo caleidoscópio das Filosofias da Diferença, é:

> tudo o que existe em extensão. Constitui o plano estratigráfico do caosmos, um plano extenso formado pelo conjunto de imagens que temos do mundo. O princípio da matéria é distensão. O movimento, força que lhe é intrínseca, prolonga-se no espaço. A matéria não tem representação, tudo o que se obtém dos corpos materiais são sensações, vibrações intensas provocadas pelas substâncias incorporais implicadas na matéria. (ZORDAN, 2019, p. 38).

Não há, portanto, rascunho na sonhográfica, há manchas, rasuras, traços indeléveis, restauro da lousa mágica, com seus riscos do estilo de sonho. O poeta, o positor é criador oniromante, a partir desses traços que o sobrepõem. Desse lado anverso de traduzir o impossível, o informe, essa emoção inconsistente e extensível, é ferido pela ranhura ínfima da tradução transcriativa. Informe que se extravasa dessa abertura microscópica no pensamento em sonho, para uma imensidão dolorosa, que nos afeta, congela-nos o corpo em momentos de sustos, como estátuas criadas em sequencias de clichês onirofílicos. A escrita poética é um dar nomes à dor.

A sonhografia é uma dobra orgânica na constância do atual, atua em rigor ao intelecto que pensa em consciência desperta, porém paradoxal, de dentro dos conceitos que se tecem nela, formando pré-filosofia, planos de escritura, uma rede que afirma sua vontade, então, a trama se desenvolve nesse organismo

No sono do arquivo, as vozes insistentes da ancestralidade, inventadas ou historicizadas, repousam nos chifres de manifestações da arte, ali ainda gritam nossos rituais. Aldeias e multidões percutem sob nossas peles, movimentam-nos a negar a territorialidade, uma promessa de nascimento que nos marca levemente ao longo da vida o que devemos sonhar e entender. Na crisálida sonhográfica, há uma ambição por eclodir, sempre e em ciclos, uma leveza inchada de lágrimas, devir-larvares que se descarregam no noturno em pulsão de voos, devires-levezas. Sonhografa-se no encontro com a madrugada do pensar, no meio desse silêncio impossível do *status* da palavra.

Que língua é essa que sonha aulas? O corpo é nosso primeiro território, e nele repousa a língua. Mas o corpo inteiro é um plano irrealizável na vigília: nunca está lá, mas também não está aqui. Dos corpos em poesia curricular, a Aula-sonho é o não-lugar desse encontro, cuja língua heterogênea não necessita de um suporte físico. Devir-*infans* no transindividual do sonho. A linguagem ainda não satisfaz o sonho. No sonho, as imagens nunca se apoiam, são letras deixadas para a consciência brincar com o inconsciente, para fazer o litoral da escritura, ao mesmo tempo em que o Si-mesmo recebe pistas do Eu onírico.

A tradução de uma paisagem onírica pela sonhografia deixa rastros de captura e reinvenção da origem do próprio sonho, pois ao docente, agora sonhografista, também se revelam outros signos e símbolos que povoarão a sua interpretação, sonhando-os novamente.

Devir-sesta e Imaginação

Sono, um porvir silencioso e surdo, imperativo de igualdades aparentes do dia que é traduzido diferentemente no sonho que o invade. Na vigília, traduzimos o que o espaço nos alega, mas no sonho temos de criar com aquilo que o tempo nos entrega. Os sonhos possuem o *punctum* do sono (no sentido barthesiano da

fotografia[9]), impressões ao corpo-sonhador da luta entre desejo e angústia, uma angústia aquática de umidade alquímica maléfica que se denrifica nos saltos que o pensamento desejoso dá, também para driblar o censor quando se manifesta nos sonhos. No sonho essa umidade má é evaporada, lentamente. Por isso, os sonhos nos contam muito, durante a vida inteira.

Nesse drama, as falhas das imagens, ou as suas negações, em relação à uma realidade do sonhador, são umbigos de sonho, a-formas da imaginação. Imaginar porque há o medo primordial, o medo da natureza-corpo. A partir desse ponto de *nigredo* do sonho, desse tubérculo de asfódelo, inventamos traduções da interpretação, roemos em ritmos irreais que ritualizamos interiormente uma raiz soporífera, somos o nosso verme obscuro. Não é possível sonhar sob uma luz extrema. O sonhografista poetiza as sombras e folhas variegadas em seu sonho noturno, para poder extrair sonhos diurnos do Arquivo.

Sonhar Aulas, porque a noite não é uma aberração do dia, mas preparo ao seu porvir. À noite, dissolvidos são nossos limites, o devir da imaginação — nesses corpos medrosos, humanos e amorosos — enrosca-se nos meandros das viabilizações cerebrais[10] que criamos em sonho, e temos aí os caminhos potenciais, as viações para uma transmutação poética. Como a videira que procura um anteparo, o sonho se expande pelo fototropismo onírico da imaginação. Espiralando-se, vive para projetar sua sombra de existência, ocupar-se de outras vidas, de predadores, de pragas, dar frutos que cumprem seus ciclos, extrapolar sobre seus suportes. O corpo é o suporte do sonho, em seu fundo falso.

---

[9] Entendido como aquilo que, na fotografia, Barthes intuiu a cada expectador da imagem fotográfica. O *punctum* afeta o olho e o corpo, sem pré-conhecimentos sobre o que a imagem significa, quais as intenções do fotógrafo ou o contexto. Em outras palavras, para Barthes: *studium* é campo codificado propositalmente pelo fotógrafo e *punctum*, o gozo da pulsão escópica, objeto parcial do desejo não-codificado, pelo espectador (AUMONT, 1995, p. 119-127).

[10] Acerca dos mapas mentais, viações e viabilizações cerebrais, na formação imagética, na consciência, bem como a surpreendente capacidade da repetição pela memória procedural, queiram ver: DAMÁSIO. António R. *E o cérebro criou o homem*. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras. 2011. 439 p.

A vida conjura seus destinos ao cair ao solo, apodrecer, fermentar, voltar à terra e despertar no mesmo corpo. A mão do poeta pode traduzir outros destinos: a uva em vinho, e ainda sonhar dele a embriaguez da vinha em uma noite rasgada de lua repetida de sóis. O corpo nunca se emociona da mesma maneira, a vulgaridade de um abstracionismo negaria as rugas que marcam os caminhos sonhados, ou as promessas que vicejam em sonhos. No processo da repetição do sonho, vidas lúcidas múltiplas são esculpidas no espírito do sonhador, a cada vez, para que se afirme na vigília. Ao acordar e saber que sonhava, repete-se o medo de ter perdido a razão, aliviando-se pela rememoração da palavra, ou das palavras da interpretação que nasce no interstício entre a consciência desperta e a vontade do sonho.

O tipo sonhador

Há uma constelação de reversíveis poéticas no instante do sonho. Metido entre muitos iguais que se deixam consumir as mentes por vulgaridades que pesam e amortizam a vida, está o sonhador, um sujeito medroso que remoça sua própria feitura porque faz o caminho de volta ao susto. Repete ruídos numa tartamudez ao racional, é como uma interferência na transmissão normal. O sonhador incorpora na vida vígil de sua escritura os vultos que dramatizou sonhando. Sob suas sombras solitárias, agrega, conscientemente, as folhas de sua imaginação, para que a umidade noturna se desfaça. O sol onírico e o tempo ressecam esses materiais brutos, os saturam até que a mudança poética se destaca, nos respiros vaporosos dessa decomposição, trazendo massas informes repletas de vontades de tradução que brotam do corpo, prontas a aspergir sua poética em escrituras, desenhos, gritos, danças, Aulas-sonhos.

Na lentidão da escrita sonhográfica, o tecido noturno do Arquivo é viabilizado verticalmente pelo sono do tipo poeta, cujas possibilidades de a-traduzíveis de seus sonhos são instantificadas pela lucífera matriz que é resgatada: sabemos que o

Arquivo da Educação foi povoado por esses refúgios de pensamentos informes, a luz onírica consome essa realização da expectativa de possíveis vidas ancestrais ou virtuais. Desmancha-se a noite pelas expectativas de outras noites, atualizando o estado de sono, a vida e a morte, nesse espaço entre o ocaso e a aurora, Docente em devir-Xerazade. A imaginação sonhográfica nasce dessa profundidade encriptada de sub-realidades do sonho e do arquivo, existências que o sonhador destrói, interpreta e avalia enquanto cria, entregue à essa exclusão de formas. Há o intraduzível e, por isso mesmo, há esse existente inquietante.

Algumas advertências ao labor sonhográfico:

a) quanto mais demorar para anotar o sonho, tanto mais lógico ele será, e elementos da não-imagem podem ser censurados na hora da escrita;
b) uma vez mergulhado no aquático inconsciente, mesmo pela projeção consciente, mas também deixando-se sonhar, corre-se o risco de perder-se em meio a um cardume de tubarões, o bote da consciência não pode ser menosprezado, e a paixão do ego onírico deve ser constantemente analisada, numa topologia que avalia as calorias das pulsões do corpo que sonhografa;
c) o maravilhamento com o desmanche do artistador *bricoleur* no pensamento sonhográfico deve ser vertido em escrileituras e sonhografias, ritualisticamente, para não ter apenas uma enorme quantidade de restos da destruição, e esquecer-se do original;
d) considerar, ao sonhografar, não apenas a materialidade das imagens, mas as estruturas que as informam e enformam.

Sonhografia

A seguir, desejosos de resgatar o direito de sonheria docente e pela problematização ao pensar que possa engendrar, apresentamos uma sonhografia

artistada empiricamente pelo método sonhográfico, a partir do Arquivo da Educação. Como ponto zero de criação, ou seja, o umbigo sonhográfico, foi escolhido o Cadernos de Notas 4 da Coleção Escrileituras (UFRGS), intitulado Pedagogia da tradução: entre bio-oficinas de filosofia (DALAROSA, 2011).

O Repouso

Carmen olhava absorta os vapores da planície enquanto sentia o frio aguaçal que abraçava seus pés. Seria o fim de seu ofício e dessa podridão que lhe engrampava os olhos?

Suspirou sonhos expirados em vidros. Uma artesã, porque seu pai também fora artista de dar forma às areias. O suor — agregador das moléculas pesadas e arenosas — e o bafo do peito consolidavam-se em tortuosidades palpáveis. Sonhos opacos que ninguém sonha.

O espírito febricitante pôs-se a cismar se executaria ou não o planejado: afundar-se no açude. Qualquer coisa que emergia daquele lodo não retornava. Tudo dela se transformaria em matéria arenosa. Quiçá vitrificada, daqui há milênios, pelo assovio de alguma alma artistadora.

Era o fim e isso não lhe espantava. Esbanjou seus sentimentos, fez as vontades da volúpia, soube muito bem como lidar com os homens, os quais, sempre, sem dúvida, ao olhar pelo vítreo olhar que lhe encimava a cara, apaixonavam-se. Reiteravam tal impulso quando terminavam a incursão da mirada pelo corpo de Carmen, carregado de curvas abauladas, dando-lhe imensidão erótica e cujo desejo, quando recíproco, era consumado em passeios, bares, casas de azar, casamentos, quermesses, parques e veículos. Beijou as bocas que seu olhar conseguiu reter.

REIS, Marina dos. Sonhografias de aula. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-17, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

Mas agora é momento em que isso não importa. Acordou no dia em que, depois de retirar as grossas luvas que lhe protegiam na lida da forja, envelheceu. As mãos não tinham mais o descaso jovem, nem a homogeneidade de um jato de tinta e, por mais que não tivesse até então prestado atenção nelas, gritavam não ser de porcelana, como seu pai gostava de chamá-las. Mãos hábeis na manufatura, sugadas como frutos pelos amantes. Mãos que agora unia para fitar seu reflexo, com a honestidade que só se atinge com o devido tempo e a necessária dor, na bolha gigante, sua maior obra de arte, sua abóboda *Mundi Mundis*.

Um frasco enorme de laboratório onde prendeu todas as suas agonias. Afastou as mãos a distância dos braços e admitiu para si que murchava, inutilmente tentava controlar os pensamentos que ainda insistiam em negar-lhe a velhice. Voltava à terra, com as sombras na boca, com as pálpebras semicerradas, com as covas na testa. Despediu-se naquele instante da boneca frágil que aparentava ser desde que se forjou mulher.

A vida havia-lhe, finalmente, confiscado o direito de ser desejada e de desejar sexualmente, e Carmen percebeu à qual economia fora o seu investimento: dar vidros aos sussurros de sua criatividade e de seus sonhos, e satisfazer os desejos da volúpia. Não estava arrependida, em absoluto, tampouco em autocomiseração, mas, dali em diante a ideia de suicídio passaria a acompanhá-la.

Na mulher, a natureza parece sair do meio das pernas, do meio do peito, do meio da testa, a natureza, na mulher, quer explodi-la. Carmen sempre teve plena consciência dessa imanência latente e soube administrá-la. Acreditava na vontade de vida pelo desejo erótico e pela arte de fazer garrafas. Isso custou-lhe um afastamento daquilo que a norma define às ancas largas: filhos, casa e família jamais foram as suas aspirações. Como um vidro temperado, revestiu-se de coragem e solidão para resistir às intempéries da vida e seus desenganos. Ao



mesmo tempo, sentia-se frágil como os copos de bazar, e sentia-se cutucada, esmigalhada sob a própria pele: o hálito mágico voltou-se contra a feiticeira.

Mas até ali viveu alegre, a solidão e o isolamento eram-lhe caros, necessários até, para que pudesse sonhar sem ser interrompida por crianças esganiçadas de fome ou por um homem que roubaria sua criatividade por solicitar-lhe toda a encenação de amorosidades, de toques corporais, de práticas sexuais. Agora era a vez de viver em companhia de outra pessoa: a madura fruta a quem a vida lhe apresentava.

Ao tocar o horizonte o sol é engolido pela terra, e o calor é tomado pela sombra. Carmen ocupa-se em secar e limpar os pés, na barra do vestido, retirando-os lentamente do aguaceiro, um de cada vez, para demover deles a gosma verde que cheirava à morte.

Dentre a tempestade que bagunçava seus pensamentos, a decisão de imergir-se passou a agoniá-la. A noite contaminada por grilos e aquela água escura parecendo um enorme olho de boi que lhe solicitava a vida caminhavam em seu peito com a morosidade de um pesadelo: reluta um instante em dormir para sempre.

“Mas morrer é apenas deixar de ter sombra”, murmura para si. Ademais, pensou, nada, além de vidros, é o que somos, prontos a ser derretidos e transformados noutra coisa de vidro. Potência reconfigurada e transparente.

Ergue-se à beira do açude, fitando estrelas: “Sou um acúmulo orgânico de tantas eras, de tantos grãos, de tanta água e eletricidade, não há espaços aos arrependimentos nessa multidão que decidiu pelo informe, o não-lugar onde tudo se desfaz e refaz.”

A água engolfa a vida. Lembrou-se que na infância viu um cavalo ao entardecer, um potro que seu pai soltara porque julgou o animal esperto. Numa corrida feliz afundou-se no açude e não voltou. “É perfeito!”, exclama a si, “um

REIS, Marina dos. Sonhografias de aula. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-17, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

sumidouro das horas e das dores do mundo". Ninguém volta para reclamar e passa a alimentar nuvens: o açude, matéria de sonhos. "Uma morte digna", arrematou.

Alívio ao corpo que, se esperasse pelo efeito do tempo e da medicina, passaria a um enrugado de retalhos entregue aos serviços da ciência. Roubariam o seu fôlego, dando-lhe em troca uma respiração artificial.

"A idade salga o sangue" — disse, e pulou.

Balouçou a superfície coloidal, a fagocitose bruta soltou apenas bolhas silenciosas. A noite curava-se pelo cricrilar ensurdecedor. A água volta a acomodar-se. Calma e tramada de sombras que brincavam ao sabor dos reflexos, dos quais podia-se distinguir uma lua cheia.

Conteúdo latente do Método

A sonhografia de Carmen, *O Repouso*, trata do fim da imaginação sonhográfica, já que o sonho é liberdade e morte. É personagem sonhada numa conversa diária da sonhografista com uma artista do vidro sob a perspectiva dos afectos da leitura do Caderno de Notas 4. Bio-sonhografia que a nós sopra sonhos de vida que já viveu seu orgânico especular. Uma transcriação a partir do arquivo texto-sensação, pois a língua de Carmen é o vidro, um estado líquido latente que a nossos olhos manifesta-se na frágil rigidez. Como a docência artista a areia, esse infinito microscópico quase transparente? A água, o Arquivo, é escura, estagnada, e brilha como um olho de boi. Espreita-nos a matéria e seus a-traduzíveis na frieza da noite, o arquivo quer nos engolir: é preciso ter coragem de atirar-se naquilo que desconhecemos. Como umbigo sonhográfico do Caderno de Notas 4, é uma sonhografia de experimentação transcriadora do cotidiano, um sonho cujas sensações estão "fora das imagens civilizadas" (DALAROSA, 2011, p. 44). Espaço mental às possibilidades de sensações que, por sua vez, querem extrapolam-se. A imaginação atuante é supérflua ao espírito.

Matéria: Bio-Oficinas: “afirmação do vitalismo” (DALAROSA, 2011, p. 10), traduções informes que transpassaram vidas e sentires, texto-sensação. Tradutora do pensamento da diferença. Segundo Dalarosa (2011, p. 13) as seis linhas de intensidade das bio-oficinas (filosofia, teatro, lógica, música, biografema, artes visuais) são ampliadas ou reinventadas numa cartografia intensiva; experimentação (potencial de aprendizagem) dos processos empíricos tradutórios.

Fragmentos a-traduzir: Conceitos lançados (sem bordas coincidentes), como os dados deleuzianos [mallarmeanos], narrando o acontecimento numa “língua escapista”, segundo Dalarosa (2011, p. 14-16), sendo o “conceito de texto como matéria de tradução, que reivindica o movimento tradutório do leitor-escritor, estabelecido na passagem de uma língua a outra” (DALAROSA, 2011, p. 26).

O Método Sonhográfico

É a maneira de acesso ao Arquivo para a extração de sonhos em educação. Uma perspectiva escrileitora tipológica e topológica que opera via empirismo, tradução de si e do mundo, pelo caleidoscópio da Filosofia da Diferença. As sonhografias são experiências de escrita via restauro ficcional associativo, que é, a longo prazo, processo de individuação. Para pensar a gênese do pensamento, há a necessidade de se pensar como um sonho. No processo de rememoração, tudo o que lembramos e julgamos tratar-se de ideias oníricas, mesmo que não seja por nós transmitido, é conceituado pelas vozes de nosso espírito (intelecto) nessa tradução, e isso já causa repetição de si no diferente, cada rememoração é uma reinvenção, um aprendizado, uma vivência estética.

No sonho sempre há um elemento que choca nosso pensamento, esse choque marca o salto da nova criação, da dobra do conceito. Aliando-se à avaliação consciente de interpretação da realidade, ao percorrer o caminho da gênese (*psychopompos*) inconsciente do sonho, as sonhografias contêm a fluidez de vida do

espírito que as produziu, bem como de todas as vidas resgatadas por essa escrita de feitiçaria, em magia manual, feminina, de resgate subliminar do pensamento. Caminho sonhográfico de retrocesso, rememorando-se até a origem, a qual desconhecemos.

O obscuro ego onírico de quem sonha figura-se em luz, mas o seu resgate se dá pela sombra consciente da tinta que sonhografa. Sonhografar é um tipo de vontade intempestiva que vibra o corpo intérprete a perspectivar suas ficções micro-históricas, cuja traduzibilidade valora-se qualitativamente, num jogo enigmático, vivo e diferencial, a ser maquinado poeticamente.

Quando traduzido pela sonhografia, o sonho de Arquivo atinge a função poética, pois perspectivas são deslocadas pela sensibilidade de um olho que não se apequena ao que vê, porque sonha. Admitido como poética da tradução autopoiética, o labor onírico estético sonhográfico emancipa-se da consciência como uma existência de inconsistência informe, desejosa pela de educação latente.

Referências:

AUMONT, Jacques. *A Imagem.* Trad. Estela dos Santos Abreu e Cláudio Cesar Santoro. 2 a. ed. São Paulo: Papirus, 1995. 317 p.

DALAROSA, Patrícia Cardinale. *Caderno de Notas 4:* Pedagogia da tradução: entre bio-oficinas de filosofia. Coleção Escrileituras. 2011. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000820788&loc=2012&l=4662f0337a0a6035> . Acesso em 17. jun. 2019.

DE OLIVEIRA, Rachel Cecília. Pensar por imagens: Vilém Flusser e a construção do pensamento na atualidade. *Revista Sísifo*, v.1, n. 8, 2018. p. 51-60. Disponível em: <http://www.revistasisifo.com/2018/11/pensar-por-imagens-vilem-flusser-e.html>. Acesso em 12. jun. 2019.

FREUD, Sigmund. Dream Psychology Psychoanalysis for Beginners. Trad. M. D. Eder. The Project Gutenberg: EBookk#15489. 2005. 237 p. Disponível em: < http://www.gutenberg.org/ebooks/15489 >. Acesso em: 1° dez. 2018.

_____, Sigmund. *A interpretação dos Sonhos* (I, 1900). Obras Completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Trad. (coord.) Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996, Vol. IV, 363 p.

_____. *Los sueños.* Trad. Luis López-Ballesteros Y de Torres. Madri: Aliança Editorial. 1966. 96 p.

JUNG, Carl Gustav. Consideraciones generales sobre la psicología del sueño. In: JUNG, Carl Gustav. *Energetica psiquica y esencia del sueño.* Trad. Ludovico Rosenthal e Blas Sosa. Buenos Aires: Paidos, 1954. p. 108-163.

_____. O poeta [Psicologia e poesia, 1930]. In: JUNG, Carl Gustav. *O espírito na arte e na ciência*. Trad. Dora Ferreira da Silva e Ruben Siqueira Branchi. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 88-93

_____. *Aión:* estudos sobre o simbolismo do si-mesmo. Trad. Pe. Dom Matheus Ramalho Rocha. Petrópolis: Vozes, 1986.

MIGUEL JÚNIOR, Rafael; CAPELA, Carlos Eduardo Schmidt. Entre língua e realidade: Vilém Flusser no reverso de uma urdidura estruturalista. *Revista Eco Pós.* V. 19, n. 1, 2016. p. 56-70. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/article/view/2907> . Acesso em 12. jun. 2019.

PAZ, Octavio. A consagração do instante. In: PAZ, Octavio. *Signos em Rotação.* Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva. 4. ed. 2015. p. 51-62.

TÜRCKE, Christoph. *Filosofia do Sonho.* Trad. Paulo Rodi Schneider. Ijuí: Unijuí, 2010, 318 p. [Coleção Filosofia, 36]

ZORDAN, Paola. Matérias. In: ZORDAN, Paola. *Gaia Educação*: arte e filosofia da diferença. Curitiba: Appris, 2019. p. 33-38.



FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO EM DANÇA DE PROFESSORES DE ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Laura Ruaro Moraes
Martina Bevilacqua
Taiana Souza Alves
Flávia Pilla do Valle
Aline Nogueira Haas

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868.732

MORAES, Laura Ruaro; BEVILACQUA, Martina; ALVES, Taiana Souza; VALLE, Flávia Pilla do; HAAS, Aline Nogueira. Formação e capacitação em dança de professores de artes e educação física do Ensino Fundamental. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-17, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 41
ABRIL A JULHO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



(i)MEDIAÇÕES
jogo-mediador

FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO EM DANÇA DE PROFESSORES DE ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Laura Ruaro Moraes[1]
Martina Bevilacqua[2]
Taiana Souza Alves[3]
Flávia Pilla do Valle[4]
Aline Nogueira Haas[5]

Resumo: O objetivo desse estudo foi identificar a formação e a capacitação em dança do professor de Arte e de Educação Física das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Porto Alegre, RS. Os sujeitos de pesquisa foram 91 professores de 22 escolas municipais, sendo 36, da disciplina de Arte; e, 55, da Educação Física. O instrumento de coleta de dados foi um questionário de perguntas fechadas e abertas. A análise dos dados ocorreu através da determinação de duas categorias: perfil do professor de dança: formação e capacitação; e, perfil do professor de dança: atuação na escola. Os resultados obtidos refletiram uma realidade específica de uma época, demonstrando que os egressos de licenciaturas em dança ainda não estavam inseridos no ensino fundamental de escolas municipais de Porto Alegre.
Palavras-chave: Dança; Dança Educação; Professor.

DANCE TRAINING OF ARTS AND PHYSICAL EDUCATION TEACHERS FROM ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: The propose of the study was to identify the dance training of Arts and Physical Education Teachers at Municipal Elementary School in Porto Alegre, RS. The participants were 91 teachers from 22 Municipal Schools, 36 from Arts; 55 from Physical Education. The instrument was a questionnaire with close-ended and open-ended questions. The data analysis occur though two categories: dance teacher profile: training; and dance teacher profile: school work. The results reflect a specific period of time, showing that graduates of dance degree were not included in the Municipal Elementary Schools of Porto Alegre.
Keywords: Dance; Dance education; Teacher.

[1] Licenciada em Dança, Mestre em Ciências do Movimento Humano.
[2] Licenciada em Dança
[3] Licenciada em Dança
[4] Licenciada em Educação Física; Doutora em Educação.
[5] Licenciada em Dança; Doutora em Ciências do Movimento Humano; Pós-doutorado na área da "Dance Science" University of Wolverhampton, Reino Unido.

MORAES, Laura Ruaro; BEVILACQUA, Martina; ALVES, Taiana Souza; VALLE, Flávia Pilla do; HAAS, Aline Nogueira. Formação e capacitação em dança de professores de artes e educação física do Ensino Fundamental. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-17, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.



1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a dança tem passado por um processo de legitimação como linguagem artística a ser ministrada na escola. Essa legitimação se deu tanto por meio da criação de novos cursos de formação de professores,quanto por meio da sua presença na legislação e documentos oficiais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional–LDB,Lei n°9.394/1996 (BRASIL, 1996), fixa as diretrizes e bases da educação nacional e prevê o ensino das artes como conteúdo obrigatório na escola básica. Em 2016, foi aprovada a Lei n° 13.278, que altera o § 6º do art. 26 da LDB: "As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo" (BRASIL, 2016). Logo, a partir dessa lei, a dança, como uma das linguagens das artes, faz parte do currículo dos diversos níveis de educação básica.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (BRASIL, 1997), a dança está incluída na escola nas disciplinas de Educação Física e Artes, sendo tarefa dos professores dessas disciplinas ministrar esse conteúdo. Na disciplina das artes a dança está inserida com finalidade de desenvolver a competência estética e artística dos alunos, produzindo trabalhos pessoais e grupais para que possam, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade. Na Educação Física, está inserida com o objetivo de proporcionar lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções.

> Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos blocos de conteúdo da educação física, a dança está incluída em "Atividades Rítmicas e Expressivas". Embora compreendida como um dos temas da cultura corporal, a dança aparece na forma de "atividades" ritmadas juntamente com as brincadeiras cantadas [...] O documento ressalta ainda que o enfoque dado a "Atividades Rítmicas e Expressivas" é complementar ao conteúdo "Dança" do documento de arte (MORANDI, 2006, p.101).

Além da LDB e dos PCN's, a dança é legitimada no novo documento oficial da

MORAES, Laura Ruaro; BEVILACQUA, Martina; ALVES, Taiana Souza; VALLE, Flávia Pilla do; HAAS, Aline Nogueira. Formação e capacitação em dança de professores de artes e educação física do Ensino Fundamental. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-17, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que consiste em "um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (BRASIL, 2017, p. 7). Neste documento a dança aparece novamente citada como linguagem das artes e como objeto de conhecimento da educação física. A questão da dança estar inserida nessas duas propostas já foi objeto de embate. Se por um lado há uma Licenciatura em Dança que vê essa arte em profundidade, por outro a Licenciatura em Educação Física considera a dança como um aspecto da cultura corporal.

Souza, Pereira e Icle (2015) apontam que o Rio Grande do Sul, possui seis cursos de graduação em dança, mantidos por cinco diferentes universidades: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS (licenciatura); Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS (licenciatura); Universidade Federal de Pelotas/UFPEL (licenciatura); Universidade Luterana do Brasil/ULBRA (licenciatura); e, Universidade Federal de Santa Maria/UFSM (licenciatura e bacharelado). Porém, atualmente, o curso de licenciatura em Dança da ULBRA encontra-se com suas atividades encerradas. O surgimento da maior parte destes cursos se deu pela implementação do REUNI, programa criado pelo Governo Federal com o objetivo de incentivar à expansão da universidade pública (BRASIL, 2007).

Ainda assim, existem poucos estudos que buscam compreender quem é o professor que ensina dança nas Escolas Municipais de Porto Alegre[6], Rio Grande do Sul, como ela é ensinada e onde ocorrem essas aulas. Em busca realizada em banco de dados, somente foi encontrado o estudo de Massutti (2003) com professores de Educação Física da Rede Municipal de Porto Alegre, RS, visando identificar a presença ou não da dança enquanto conteúdo desenvolvido nas aulas

[6] Os anos iniciais da Rede Municipal de Escolas Fundamentais de Porto Alegre possui professores que atuam especificamente na área de Artes e Educação Física, caracterizando-se por uma pluridocência desde o primeiro ano do Ensino Fundamental.



desses professores.

Dessa forma, o objetivo desse estudo foi identificar a formação e a capacitação em dança dos professores que ministram atividades relacionadas à dança nas disciplinas de Arte e de Educação Física das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Porto Alegre, RS. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes questionamentos: Qual é a formação e capacitação em dança dos professores das disciplinas de Arte e Educação Física das Escolas Municipais de Ensino Fundametal de Porto Alegre, RS? A dança está sendo ensinada nestas disciplinas e inserida nesse no contexto escolar?

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi caracterizada por ser do campo descritivo e de cunho quali-quantitativa (GAYA *et al.*, 2008; THOMAS; NELSON; SILVERMAN , 2012).Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e foi aprovado sob o número do parecer 18247.

Para a realização da pesquisa, foram contatadas 48 Escolas de Ensino Fundamental do Município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, das zonas norte, sul, leste e oeste; porém, 22 Escolas aceitaram participar do estudo. Os sujeitos de pesquisa foram 91 professores das escolas participantes, sendo 36 professores da disciplina de Arte (40% da amostra); 55, da Educação Física (60% da amostra).

O instrumento de coleta de dados foi um questionário de perguntas fechadas e abertas, elaborado especificamente para esta pesquisa e aplicado com o intuito de determinar alguns aspectos da formação e capacitação do professor das Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Porto Alegre, RS, que trabalha com dança com as disciplinas de Arte e de Educação Física. Esse instrumento serviu para realizar um mapeamento das características desse professor (sexo, idade, etc.), buscando verificar sua formação, experiência, capacitação, e, também, se trabalha ou não com dança em suas aulas.

Para a seleção dos sujeitos de pesquisa, foi realizado contato por e-mail ou via telefone, com todas as Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Porto Alegre, RS. Após o retorno das escolas, era agendada uma visita a mesma para a apresentação da pesquisa aos responsáveis e entrega dos documentos da pesquisa: carta da SMED de autorização para a realização da pesquisa, carta convite aos professores, termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e questionário, que deveriam ser entregues aos professores de Educação Física e de Arte da escola. Após uma semana, aproximadamente, os questionários e os TCLE eram devolvidos para o pesquisador pelos responsáveis pela área pedagógica das escolas.

O período de realização do estudo ocorreu do início de março de 2011 a final de junho de 2015, refletindo a realidade específica desse período. Após a aplicação dos questionários, os dados coletados foram analisados através do cálculo dos percentuais obtidos nas respostas fechadas, utilizando o programa Excel for Windows. As informações recolhidas nas perguntas abertas do questionário foram interpretadas e sintetizadas para que ocorresse a análise dos conteúdos contidos nas mesmas, classificando, categorizando e interpretando os dados obtidos. Assim, a análise dos dados ocorreu através da determinação de duas categorias que têm relação com o objetivo do estudo, sendo estas: perfil do professor de dança: formação e capacitação; e, perfil do professor de dança: atuação na escola.

Na etapa final da pesquisa, realizamos um fechamento da análise dos dados, discutindo e chegando às considerações finais do trabalho, buscando traçar um perfil dos sujeitos estudados em relação à formação e capacitação em dança e identificar se eles trabalham com a dança no currículo escolar.

3 PERFIL DO PROFESSOR DE DANÇA: FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO

Os resultados obtidos nos questionários demostraram que 70% do total de sujeitos da pesquisa são mulheres (64 professoras) e 30% são homens (27

professores). Estes dados vêm ao encontro dos achados de Massutti (2003), no qual a maioria dos professores de Educação Física que ensinavam dança na Rede Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre eram de sexo feminino, para um público quase exclusivamente feminino.

Sabemos que a presença da mulher na escola e na dança é predominante. Estudos de gênero têm discutido essa questão. Louro (2008, p.89) diz que "[...] a escola é atravessada pelos gêneros". Se por um lado, a escola é feminina, pois é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, por outro lado o conhecimento da escola foi historicamente produzido pelos homens. A mesma autora chama a atenção que ao longo do século XIX, a entrada das mulheres na sala de aula vai ser "a" atividade permitida à elas que, pouco a pouco, tornam-se a maioria como docentes. Já na dança, o imaginário romântico do *ballet* no século XVIII que valoriza a mulher etérea e suave ainda parece interferir a representação do que é ser mulher na atualidade.

Em relação à formação específica na área da dança, obtivemos diferentes respostas. Dos 91 professores, 28 (31% dos sujeitos) realizaram cursos livres na área da dança na educação não-formal, em escolas de dança; enquanto que 58% dos sujeitos, mais que a metade, não possuem cursos na área. Dentre os professores que possuem uma formação específica em dança foram elencadas áreas bem variadas, dentre estas: *ballet* clássico, jazz *dance*, dança contemporânea, sapateado, *street dance* e dança de salão. Dentre os cursos livres mais citados estão: Sapateado Americano, Jazz *Dance*, Danças Gaúchas, *Ballet* Clássico, Danças de Salão (pagode, salsa, samba de gafieira, forró), Danças Circulares, Dança do Ventre, Afros, Danças Urbanas, Dança Contemporânea, Danças Folclóricas, Flamenco, Contato Improvisação, Dança Criativa e Dança Moderna. Nesse sentido, Valle e Haas (2011) relataram que as primeiras manifestações de professores de dança, em Porto Alegre, tiveram sua formação em cursos livres em danças de vertente teatral.

MORAES, Laura Ruaro; BEVILACQUA, Martina; ALVES, Taiana Souza; VALLE, Flávia Pilla do; HAAS, Aline Nogueira. Formação e capacitação em dança de professores de artes e educação física do Ensino Fundamental. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-17, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

> Há muitos anos o ensino da dança acontece em espaços de educação não-formal, como as academias ou escolas de dança. Esses espaços são responsáveis pela formação dos principais nomes da dança no país e pela maioria dos que atum hoje na área. (MORANDI, 2006, p.105).

Atualmente, a partir do Plano Setorial de Dança (2005), é possível afirmar que existem dois caminhos para a profissionalização em dança: o ensino formal e o ensino não-formal (CONTREIRAS, 2012). Dentro do ensino formal encontram-se os Cursos de Graduação (Licenciatura e Bacharelado) e Tecnólogo em Dança, que são regulamentados pelo Conselho Federal de Educação e aprovados pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC (WOSNIAK, 2010). Como ensino não-formal são considerados os cursos livres (cursos realizados em estúdios, academias, escolas, projetos, centros de formação), que não são reconhecidos pelo MEC. Nesse caso, o profissional poderá obter seu registro profissional junto aos SATED (Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversões) e SINDIDANÇA (Sindicato de Dança, casos de São Paulo e Rio de Janeiro) comprovando sua atuação na área (TERRA, 2010).Os cursos livres buscam uma ênfase na formação do bailarino, pois a formação é dedicada à prática de passos e às técnicas de movimento; já, a universidade não se detém em determinado estilo e não submete o aluno a uma técnica específica, mas pretende ser um ambiente que enfoque o pensar a dança de forma crítica (VALLE; HAAS, 2011). Vale lembrar que a ênfase aqui colocada não é uma separação do pensar e fazer, uma vez que essas funções não acontecem em separado. Nesse sentido, Bergallo (2003, p.97) afirma:

> Não só pensar e não só 'agir', mas a fusão ou a construção compartilhada entre os que pensam a teoria e aqueles que acumularam um capital inscrito em seus próprios corpos, possibilitando a aproximação entre a linguagem do 'movimento' sistematizada e a linguagem acadêmica.

Dessa forma, a universidade é um local onde os artistas terão a possibilidade de refletir, estudar e pesquisar sobre sua prática artística, além de desenvolver um diálogo com a sociedade, buscando um aprofundamento teórico-prático na área

dança, podendo ser direcionado para a licenciatura ou bacharelado. Além disso, terão acesso a professores, doutores da área da dança, que poderão contribuir para sua formação e desenvolvimento enquanto profissional da área. Ambas trajetórias de formação realizadas pelos profissionais da dança, não-formal e formal, exercem grande importância neste processo, possuindo "funções específicas e diferenciadas, e porque não, articuláveis." (TERRA, 2010, p. 73).

Em relação à graduação dos sujeitos de pesquisa (Tabela 1), 55 eram formados em Educação Física (60% do total); 35 em Artes (39% do total); e, 1 indivíduo tinha formação em letras e literatura (1% do total), mas atuava como professor na disciplina de Arte. Logo, no grupo dos sujeitos estudados não havia nenhum professor graduado em Dança. Morandi (2006, p.102) aponta que “muitos dançarinos, formados na tradição das escolas e academias, ao procurarem um curso superior, optam pela educação física”. Essa realidade foi vivida pelos gaúchos, visto que, os cursos de graduação em dança são recentes e em pequena quantidade em relação às graduações em educação física. A autora continua seu argumento expondo que “a maioria dos profissionais de educação física que trabalham com dança nas escolas ou que se interessam mais especificamente pelo assunto, teve experiência com dança antes da graduação” (MORANDI, 2006, p.102-103).

Portanto, até 2015, os egressos das Licenciaturas em Dança não ocupavam vagas na Rede Municipal de Porto Alegre pelo menos nas escolas que se disponibilizaram a participar desse estudo. Um fator importante que pode ter influenciado nesse resultado, é que os primeiros egressos do Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS, universidade sediada em Porto Alegre, finalizaram o curso no final de 2012, se formando no início de 2013. Dessa forma, um ano e meio, após a formatura da primeira turma de egressos desse curso, pode não ter sido tempo suficiente para que esses profissionais se inserissem nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental. Ressaltando, também, que, para que ocorresse essa inserção,



seria necessário a realização de cursos para a área e isso não ocorreu. Nos últimos dez anos, somente houve um concurso para ministrar o conteúdo de dança nas escolas no Município de Porto Alegre[7] e um concurso para atuar como professor de dança no Estado do Rio Grande do Sul.

Na análise dos dados, também observou-se que dos 91 professores, somente 37 (41% do total) tiveram disciplinas nas suas graduações que envolvessem conteúdos de dança em sua formação, sendo as mais citadas: rítmica dança, rítmica fundamentos, expressão corporal, análise e expressão rítmica, atividade rítmica escolar, dança folclórica, dança contemporânea, danças gaúchas, análise expressiva, técnicas de teatro e da dança, evolução do teatro e a dança. Porém, esses professores cursaram uma ou no máximo duas dessas disciplinas durante o seu curso de graduação, não sendo este conhecimento, muitas vezes, suficiente para que possam ministrar aulas de dança. Isso corrobora com o pensamento de Strazzacappa(2009), quando diz que a dança como conteúdo na escola formal é pouco abordada, muitas vezes, pela falta de especialistas da área ou pelo despreparo do professor que poderia vir a atuar na mesma. A seguir na Tabela 1 uma sistematização das formações de graduação dos sujeitos pesquisados.

Tabela 1 – Formação em Cursos de Graduação

GRADUAÇÃO		Nº SUJEITOS	PERCENTUAL (%)
ARTES	Artes Plásticas	20	22
	Música	6	7
	Artes Cênicas	5	6
	Dança	0	0
	Educação Artística	4	4

[7]O concurso para professor de dança no Município de Porto Alegre foi realizado no ano 2008. A escolaridade, exigências mínimas e/ou habilitação legal para o concurso foi licenciatura em dança ou licenciatura em educação física com curso de especialização (Pós-graduação) em dança.



TOTAL ARTES	35	
EDUCAÇÃO FÍSICA	55	60
OUTRAS ÁREAS (Letras e Literatura)	1	1

Em 1956, foi criado o primeiro curso de graduação em dança no Brasil, na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (VALLE; HAAS, 2011). Somente em 1998, o primeiro curso superior de dança foi criado no Estado do Rio Grande do Sul, pela Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), sendo este no interior do Estado. O Curso de Licenciatura em Dança da UNICRUZ funcionou durante onze anos, até ser fechado no ano de 2009, deixando de ofertar novas vagas. Somente, nos anos 2000, os cursos superiores de dança chegaram a regiões próximas a Porto Alegre.

Atualmente, temos o seguinte panorama de universidades que oferecem cursos de graduações em dança no Estado do Rio Grande do Sul: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS, 2002), em Montenegro; Universidade Federal de Pelotas (UFPel, 2008), em Pelotas; Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2009), em Porto Alegre; Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2013), em Santa Maria. Na UFSM é onde encontra-se o único curso de bacharelado em dança do RS. A Universidade Luterana do Brasil ofertou dança a partir de 2003 e formou a última turma em agosto de 2009, encerrando suas atividades. E por fim, no ano de 2014, foi criado o curso de Tecnólogo em Dança da Universidade de Caxias do Sul (PALUDO, 2015) mas que funcionou em poucas edições e já foi extinto. Assim, os cursos de graduação em Dança no Estado do Rio Grande do Sul, ainda são recentes, indo ao encontro ao resultado encontrado na Tabela 1, onde não encontramos nenhum individuo graduado em Dança. Observa-se também que os cursos nas universidades privadas oscilam sua oferta conforme a procura de alunos o que tem uma relação direta com a situação econômica do país.

Em relação a formação em nível de pós-graduação latu e stricto sensu, os

MORAES, Laura Ruaro; BEVILACQUA, Martina; ALVES, Taiana Souza; VALLE, Flávia Pilla do; HAAS, Aline Nogueira. Formação e capacitação em dança de professores de artes e educação física do Ensino Fundamental. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-17, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

resultados apontam que 12 sujeitos (13%) não possuem pós-graduação e 79 sujeitos (87% dos pesquisados) possuem pós-graduação em diversas áreas (Stricto Sensu e/ou Lato Sensu). Somente seis sujeitos (7% dos pesquisados) tem especialização em dança, sendo citados cursos de MBA em dança e o curso de especialização em dança da PUCRS. Nesse sentido, observa-se que a dança não é uma área de interesse principal para a maioria dos sujeitos que participaram do estudo.

Valle e Haas (2011) relataram que a PUCRS, em 2002, foi pioneira no cursos de Especialização em Dança na cidade de Porto Alegre. Em 2009, a UNIVATES lançou a Especialização em Dança; em 2010, a ULBRA; e, em 2015, a UFRGS. Assim, podemos perceber um aumento de cursos de especialização específicos na área, gerando um aumento de oferta de cursos no ensino formal. Essa oferta, entretanto, não é contínua e regular.

Apesar de Paludo (2015, p. 60) trazer que “o aumento significativo de cursos de graduação e pós-graduação nessa área [dança], no Brasil, ainda não são suficientes para a efetiva inserção do profissional Licenciado em Dança na escola”, acreditamos que os novos cursos de graduação e pós-graduação que surgiram no Rio Grande do Sul nos últimos 10 anos, poderão proporcionar uma melhora na qualificação dos novos professores que trabalharão com dança nas escolas. Segundo Vargas (2011) os profissionais formados em curso superior de dança recebem instrumentos para conceber o ser humano em cinco dimensões: cognitiva, corporal, afetiva, ética e estética de relação intra e interpessoal e de inserção social, podendo qualificar sua atuação no mercado.

Assim, acreditamos que a abertura de vagas para concursos públicos em nível estadual e municipal, assim como, a contratação de professores Licenciados em Dança para atuar no âmbito das escolas privadas, se torna relevante para a inserção desse profissional, já que a LDB prevê a obrigatoriadade do ensino da arte/dança na escola como linguagem artística independente.



4 PERFIL DO PROFESSOR DE DANÇA: ATUAÇÃO NA ESCOLA

Em relação ao número de professores que atuam com dança nas suas aulas, verificamos que, dos 91 professores que participaram do estudo, 26 (29% do total) sentem-se capacitados para trabalhar com dança na escola, mas somente 19 (21% do total) trabalham com a dança em sala de aula. Sendo assim, menos de um terço dos professores do total investigado se sentem capacitados e apenas em torno de um quinto trabalham com a dança.

Desse total dos professores que trabalham com a dança na escola, 6 são professores de artes e 13 são de educação física. Desse pequeno grupo de professores, 17 se sentem capacitados para ministrar atividades de dança; ou seja, dois dos professores ministram atividades de dança mas não se sentem capacitados para tal atividade, sendo ambos graduados em educação física. Morandi nos fala sobre sua realidade que pode ser justaposta neste caso quando aborda:

> Os cursos de graduação em educação física dão um enfoque restrito ao conteúdo de dança em comparação aos outros conteúdos da área. Com apenas uma disciplina semestral os alunos não se sentem aptos para tratar desse conhecimento na escola. A realidade dos cursos de formação tem reflexo direto na educação básica. Como esperar que algo pouco desenvolvido, como o conteúdo de dança, possa ser bem trabalhado? (MORANDI, 2006, p.102)

Constatamos que os professores que se sentem capacitados para ministrar o conteúdo de dança, em algum momento, tiveram na sua formação cursos livres de dança, ou ainda, uma ou duas disciplinas relacionadas à área na sua graduação; e, duas professoras, possuem pós-graduação em nível lato e stricto senso.

Para Marques (2003) a formação de professores que atuam na área de dança é um dos pontos mais críticos no que diz respeito ao ensino dessa arte no sistema escolar. Na prática, tanto os professores de Educação Física como os de Arte, vêm trabalhando com dança nas escolas, sem, muitas vezes, buscarem conhecimentos

MORAES, Laura Ruaro; BEVILACQUA, Martina; ALVES, Taiana Souza; VALLE, Flávia Pilla do; HAAS, Aline Nogueira. Formação e capacitação em dança de professores de artes e educação física do Ensino Fundamental. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-17, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

teórico-práticos também como intérpretes, coreógrafos e diretores de dança, limitando-se somente a seus aspectos pedagógicos. Por outro lado:

> [...] ao pensarmos sobre a função da arte na escola como articulação de linguagem e forma de conhecimento, entendemos que os voluntários, os artistas, os bem intencionados em geral, não deveriam ocupar o lugar do professor de Arte, que é um profissional da Educação. (MARQUES e BRAZIL, 2012, p.47).

Por não se querer apenas um licenciado e nem um artista, é que acreditamos que a graduação em dança em nível de licenciatura proporcionaria um conhecimento mais aprofundado para exercer a docência-artista da dança.

Silva e Schwartz (2000/1, p. 52) ao refletirem sobre a formação do professor que deve atuar com dança na escola, afirmam:

> pode-se perceber que a atualização do profissional, o conhecimento teórico específico, a fundamentação e embasamento a respeito da clientela a ser atingida, as formas mais eficientes de ensino, a aplicação do conteúdo correto, entre outras variáveis, representam fatores essenciais para o desenvolvimento competente e significativo do ensino da dança.

Duarte (1995, apud PACHECO, 1998 – 1999) também recorre ao argumento da deficiência na formação profissional, além dos preconceitos sociais em relação à prática de dança pelo sexo masculino, para explicar o número reduzido de educadores que trabalham com dança nas escolas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos dados, é possível traçar um perfil quase comum em relação à formação e capacitação dos professores das Escolas Fundamentais de Ensino Fundamental de Porto Alegre, RS que trabalham com dança de Arte e Educação Física; e, com isso refletir sobre os déficits em sua formação para o ensino da dança na escola. Os sujeitos de pesquisa possuem uma formação frágil na área da dança, pois dificilmente têm contato com a mesma, tanto nas suas

graduações ou fora delas em nível de cursos livres. Assim, não se sentem, na sua maioria, capacitados para trabalhar com esse conteúdo nas suas aulas.

Os resultados obtidos refletiram uma realidade específica de uma época, demonstrando que os egressos de licenciaturas em dança ainda não estavam inseridos no ensino fundamental de escolas municipais de Porto Alegre. Fato esse ocorrido provavelmente pelo pouco número de formados em cursos de dança no Estado do Rio Grande do Sul e pela pouca oferta de concursos para magistério até então.

Acreditamos que essa área necessita ser inserida na escola de forma mais efetiva, refletindo sobre a importância de trabalhar esse tipo de conteúdo com os alunos, já que a LDB prevê o ensino da dança como obrigatório.

Com o aumento do número de cursos de graduação em dança no Rio Grande do Sul e no Brasil, nas duas últimas décadas, a formação em nível superior passa a ser uma opção. Assim, consideramos importante que o professor responsável pela dança na escola seja licenciado nesta área e busque, constantemente, um aprimoramento, para que ocorra um ensino de qualidade. Dessa forma, a dança poderá se inserir nas escolas de forma relevante quanto aos demais trabalhados na área das artes.

Referências:

BERGALLO, Andréa. Graduação em Dança: contradições e reflexões sobre legitimidade e hegemonia. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (coord.). *Dança e educação em movimento*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL, 1997. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1997.
BRASIL, 1996. *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB). Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 de março de 2017.

Brasil, 2007. Ministério da Educação. REUNI. Disponível em: http://reuni.mec.gov.br.

Acesso em: 07 de março de 2017
BRASIL, 2016. *Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.*Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm>. Acesso em: 07 de março de 2017.

BRASIL, 2017. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Disponível em; http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/1_BNCC-Final_Introducao.pdf . Avesso em: 17 de maio.2017.

CONTREIRAS, Clarice Nunes Muniz. *Mercado de trabalho e perfil profissional*: egressos da Escola de Dança.2012. 80 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012.

GAYA, Adroaldo (org.). GARLIP, Daniel ... [et. al.]. *Ciências do movimento humano:* Introdução à metodologia da pesquisa. Porto Alegre: Artmed, 2008

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação:* uma perspectiva pós-estruturalista. 10ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. 180p.

MARQUES, I. *Dançando na Escola*. São Paulo: Cortez, 2003. 197 p

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. *Arte em questões.* São Paulo: Digitexto, 2012. 176p.

MASSUTTI, S. M. *A dança como conteúdo de Educação Física nas Escolas da Rede Municipal de Porto Alegre.* 2003. Monografia (Curso de Especialização em Dança) – Faculdade de Educação Física e Ciências do Desporto, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. 47f.

MORANDI, Carla. O descompasso da dança e da educação física. In: STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência:* a formação do artista da dança. S/ao Paulo: Papirus, 2006.

PACHECO, A. J. P. Educação Física e dança: uma análise bibliográfica. *Pensar a Prática 2*, Jun./Jun, 156-171,1998-1999.

PALUDO, Luciana. *O lugar da coreografia nos cursos de graduação em dança do Rio Grande do Sul, Brasil.* 241 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, M. G. M. S. da; SCHWARTZ, G. M. Por um ensino significativo da dança.

Revista Movimento. Ano VI. Nº 12. 2000/1. p. 45 – 52.

SOUZA, João Batista Lima de; PEREIRA, Marcelo de Andrade; ICLE, Gilberto. Entre arte e docência: Um estudo sobre o perfil de egressos dos cursos de graduação em dança no Sul do Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas,* Arizona, v. 77, n. 23, p.1-26, ago. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1789>. Acesso em: 04 set. 2015.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na Chuva... e no Chão de Cimento. In: FERREIRA, Sueli (Org.). *O Ensino das Artes:* construindo caminhos. 7. ed. Campinas: Papirus, 2009. P. 39-78.

TERRA, Ana**.** Onde se produz o artista da dança? *In*: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. *Alguma perguntas sobre Dança e Educação*. Seminários de Dança. Joinville: Nova Letra, 2010.p. 67-76.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. *Métodos de pesquisa em atividade física*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VALLE, Flavia Pilla do; HAAS, Aline Nogueira. *Formação em dança no Rio Grande do Sul e sua interface com a pesquisa.* Revista da FUNDARTE. Montenegro. ano 11, nº 21, p.22 - 25.

VARGAS, Lisete Arnizaut. Formação em Dança, para quê? Nossa experiência na UFRGS. In: I Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA. 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo: 1ª Ed., p. 69-81, 2011.

WOSNIAK, Cristiane*. Bacharelado e/ou licenciatura:* quais são as opções do artista da dança no Brasil? *In*: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. *Alguma perguntas sobre Dança e Educação*. Seminários de Dança. Joinville: Nova Letra, 2010.p. 121-123.



EDUCAÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO DE JOVENS E ADULTOS COM DIVERSIDADE FUNCIONAL INTELECTUAL: RECURSOS DE APRECIAÇÃO MUSICAL

Edson Ribeiro Biondo Júnior
Diewerson do Nascimento Raymundo

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868/2F759

BIONDO JÚNIOR, Edson Ribeiro; RAYMUNDO, Diewerson do Nascimento. Educação Musical no contexto de jovens e adultos com diversidade funcional intelectual: recursos de Apreciação Musical. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 41
ABRIL A JULHO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



(i)MEDIAÇÕES
jogo-mediador

EDUCAÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO DE JOVENS E ADULTOS COM DIVERSIDADE FUNCIONAL INTELECTUAL: RECURSOS DE APRECIAÇÃO MUSICAL

Edson Ribeiro Biondo Júnior[1]
Diewerson do Nascimento Raymundo[2]

Resumo: Este artigo compartilha uma pesquisa, ainda em andamento, que tem buscado compreender como a apreciação musical pode compor a prática pedagógica de docentes que trabalham com jovens e adultos com diversidade funcional intelectual. A pesquisa-ação, como metodologia de pesquisa oferece apoio às investigações em grupo, registradas por diário de campo e vídeos das aulas ministradas em uma escola especial. A fundamentação teórica se dá pelo diálogo entre educação musical e educação especial; do conceito de diversidade funcional e práticas de *apreciação musical*. Os resultados parciais demostram benefícios ao fazer e à aprendizagem musical dos alunos que tiveram contato com musicogramas e musicovigramas nas aulas de música.
Palavras-chave: Educação Musical Especial; Apreciação Musical Ativa; Diversidade Funcional Intelectual.

MUSICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF YOUTH AND ADULTS WITH INTELLECTUAL FUNCTIONAL DIVERSITY: RESSOURCES OF MUSICAL APPRECIATION

Abstract: This article shares a research, still in progress, that has sought to understand how musical appreciation can compose the pedagogical practice of teachers who work with young people and adults with intellectual functional diversity. Action research, as a research methodology, offers support to group investigations, recorded by field diaries and videos of classes taught at a special school. The theoretical foundation is given by the dialogue between music education and special education; from the concept of functional diversity and practices of musical appreciation. The partial results show benefits to the making and music learning of students who had contact with musicograms and musicovigrams in music classes.
Keywords: Special Musical Education; Active Musical Appreciation; Intellectual Functional Diversity.

Apontamentos Prévios

A presente pesquisa surgiu a partir do trabalho com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e a importância dada por eles durante as atividades de apreciação musical nas aulas de música da escola. Tais ações despertaram maior

[1] Professor de Música da Prefeitura Municipal de Porto Alegre; Licenciado em música (IPA); Especializa em educação musical (UERGS); Mestrando da pós-graduação em educação da UERGS.
[2] Ator e arte/educador, realiza assessoria educativa em arte nos espaços educativos do Sesc/RS. Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação da UERGS. Desenvolve pesquisas sobre artes especialmente práticas corporais destinadas às crianças pequenas

BIONDO JÚNIOR, Edson Ribeiro; RAYMUNDO, Diewerson do Nascimento. Educação Musical no contexto de jovens e adultos com diversidade funcional intelectual: recursos de Apreciação Musical. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

envolvimento do grupo e contribuíram para qualificação dos movimentos corporais dos alunos a partir da experiência de escuta dos sons.

Ao buscar meios para promover a educação musical para uma escola especial para jovens e adultos, a apreciação musical surgiu como uma força impulsionadora do fazer musical. Logo, foi comum que vários alunos se levantassem para dançar, outros preferiram cantar, mas de alguma forma todos se motivaram e foram mobilizados pela vivência com a música, inclusive alunos com a oralidade comprometida ou necessitados da cadeira de rodas para locomoção.

A apreciação musical, no presente trabalho é compreendida pelas formas dirigidas de se escutar música, atenta e criticamente, aliada a sua organização e sequenciação com o objetivo de se fazer música, auxiliando na externalização de movimentos corporais, no aceso de memórias afetivas e suscitando participação de todos, para que contribuam de diferentes modos.

O que estava em evidência não eram as limitações individuais que cada um apresentava, mas sim a potencialidade trazida pelos gestos, pelos cantarolares e até mesmo pelos olhares de cada um durante os momentos da aula de música. Um conceito importante que fundamenta esta pesquisa é não pensar na ótica do déficit, da falta que a palavra deficiência carrega na sua bagagem de significados, mas na diversidade de modos de ser e de existir que o termo diversidade funcional[3] possui, não negando a diferença, ao mesmo tempo em que almeja a transformação de representações sociais desfavoráveis.

Na escola pesquisada, é comum os alunos pedirem por suas músicas prediletas, dançarem e cantarem. Devido à diversidade de idades do grupo, há muitos que preferem músicas de décadas anteriores, como por exemplo, canções sertanejas da década de noventa. Como professor de música, coube acolher essas vivências musicais dos alunos e propor atividades importantes para o aprimoramento musical, tais como: percussão corporal, execução instrumental, exercícios para a pulsação, técnica vocal, etc.

[3] No subtítulo ‘Conceitos e Referências’ o termo é esclarecido.

Foi nesse contexto, de aprimorar as aprendizagens musicais dos alunos e aproveitar a potência que a apreciação musical demonstrou nesse processo, que surgiram os questionamentos que orientaram esta pesquisa e motivaram a problematização de como a apreciação musical poderia compor a prática pedagógica do docente que trabalha com jovens e adultos com diversidade funcional intelectual. Pensar em apreciação musical ativa é pensar em como utilizar os sons, a música, o movimento, imagens e os gestos para se fazer música.

Buscando oferecer um panorama mais detalhado da pesquisa, o texto será dividido em cinco partes: a) apresentação dos conceitos e referências que orientaram o estudo; b) apresentação da escola que se realizou a pesquisa; c) os procedimentos metodológicos; d) análise e discussão preliminar dos dados; e) considerações finais.

Conceitos e Referências

A educação musical no contexto da educação especial possui algumas especificidades que são necessárias ao professor para iniciar um trabalho pedagógico.

Um entendimento inicial é a necessidade de entender que a visão que a sociedade possui do que hoje comumente é chamado de pessoa com deficiência tem se alterado ao longo dos anos, assim como sua nomenclatura e formas de educação consideradas adequadas para suprir as demandas desse público.

Viviane Louro (2012; 2013a) nos diz que atualmente vivemos no *paradigma do suporte*, que alega que a sociedade precisa oferecer suporte para que as pessoas com deficiência participem de todos os âmbitos da sociedade, com maior autonomia possível. Ela explica que antes de chegarmos a esse ponto, tivemos dois outros paradigmas: o *paradigma de institucionalização*, que pregava que as pessoas com deficiências deveriam ficar isoladas em instituições específicas, fora do convívio social, e o *paradigma de serviço*, que pregava que a pessoa com deficiência poderia ser integrada na sociedade depois de passar por um processo de normalização. A

sociedade prestaria o serviço de treiná-la em instituições especializadas e, quando estivesse apta, seria caminhada ou reencaminhada para a vida na comunidade.

Para a autora, o paradigma de suporte prega o respeito à individualidade das pessoas e uma sociedade que ofereça as mesmas oportunidades para todos os indivíduos, independentemente de suas questões físicas, cognitivas ou comportamentais. No paradigma do suporte cabe à sociedade adequar-se às necessidades das pessoas, cabe a escola promover adaptações para incluir o aluno com deficiência e cabe ao professor ter conhecimento sobre as questões pedagógicas e estruturais que envolvam atividades relacionadas às pessoas com deficiência.

Para que essa mudança de paradigma se efetive de maneira adequada é necessário ir além de mudanças arquitetônicas nas instituições e leis que obriguem a matrícula na escola regular/comum. É necessário oferecer programas internos de acessibilidade, maneiras alternativas para que pessoas com diversidade funcional usufruam dos diferentes espaços. Também é importante aprimorar a formação inicial dos professores com cursos complementares e ampliar os trabalhos acadêmicos nessa área, que apontem desafios, assim como possibilidades ou entendimentos sobre a prática docente.

Para que a música não seja uma arte para poucos, é fundamental respeitar as possibilidades de cada um e adaptar o fazer músico-pedagógico para aqueles que possuem algum tipo de diversidade funcional. Isso só pode ser alcançado com o fornecimento de informações suficientes que façam com que os tabus sejam dissolvidos e os estereótipos derrubados (LOURO, 2012).

Pensando em fortalecer essa mudança de paradigma para uma sociedade que realmente se importe e inclua, consciente que a linguagem orienta, produz e modifica o pensamento da sociedade, esse trabalho propõe que ao invés do termo ‘deficiência’ se utilize ‘diversidade funcional’, termo mais próximo da neutralidade, que reconhece pessoas que operam diferentemente ao “padrão de normalidade” convencionado socialmente, mas não de forma pejorativa, não propondo pela ótica

do déficit, da falta, da ineficiência ou da incapacidade, que muitas vezes a palavra deficiência pode nos levar.

O termo diversidade funcional surgiu de uma comunidade virtual, um fórum de discussão que nasceu em 2001 na Espanha, que debatia sobre direitos humanos de homens e mulheres com deficiência. Os integrantes buscaram um termo que não provocasse a desigualdade, e se afastasse da perspectiva de tratamentos excludentes. Em 2005, integrantes do grupo reivindicaram a mudança da terminologia *discapacidad* (deficiência) para *diversidad funcional* (diversidade funcional), inclusive criaram a sigla PDF (pessoa com diversidade funcional) extraída das letras iniciais das palavras (ROMAÑACH e LOBATO, 2005).

É importante entender que as palavras levam associadas ideias e conceitos, representando valores culturalmente aceitos do que está sendo nomeado, não são inocentes e refletem uma determinada concepção de realidade, de tal forma que mudando palavras e suas estruturas, em conjunto com a transformação das práticas pedagógicas, ajudamos a mudar a visão e as formas de existir sobre a realidade social.

> [...] cada cultura e cada época apresentam concepções próprias de diversidade funcional, englobando crenças ou mitos explicativos, bem como formas de tratamento da questão, o que resulta num leque de procedimentos e atitudes que variam entre segregação social, eliminação sumária, divinização, acolhimento ou indiferença. Independentemente da concepção de diferença funcional, dos rituais ou das formas de tratamento, ou mesmo do status social dessas pessoas em uma sociedade, a diferença funcional e tudo aquilo que a ela se vincula constituem partes integrantes daquela sociedade e daquela cultura, mesmo que nela a segregação ou a eliminação sejam práticas comuns. Surgem, assim, concebidos e reforçados pela cultura, os modelos tomados como referência para a aparência, a forma e o funcionamento do corpo. (PEREIRA, 2009, p. 717).

Para um melhor entendimento dos termos propostos, buscamos apoio no dicionário para esclarecer o significado das palavras diversidade funcional:

"Diversidade: Variedade; diferença" (BUENO, 2001, p.264).

"Funcional: Decorrente de uma função; do exercício ou trabalho de algum órgão; adequado ou apropriado a uma função, a uma utilidade; prático" (BUENO, 2001, p.374).

Palacios e Romañach (2006) criticam o modelo social que coloca a pessoa com diversidade funcional como uma pessoa incapaz. A ênfase para esses autores deve ser a dignidade da vida humana. Todas as pessoas podem apresentar alguma 'deficiência' ao longo de sua vida, fato que demonstra a importância de legislar levando em conta esse princípio. Dessa maneira a diversidade funcional é uma constante na vida de todos os seres humanos, que todos somos, em algum momento da vida, pessoas com funcionalidade diversas. O termo dessa forma, tem uma característica neutra, livre de conotações negativas, não valorativo, não designando somente um coletivo normalmente marginalizado, mas toda espécie, que em maior ou menor grau, foi, é ou será, uma pessoa com diversidade funcional.

Esse enfoque que promove a adoção do termo 'diversidade funcional' como substituto à 'deficiência', é tendência em nível internacional como uma corrente de linguagem e pensamento que contribui para a transformação de representações sociais desfavoráveis. Essa concepção se pergunta se realmente uma pessoa 'sem deficiência' pode fazer absolutamente todas as coisas e desempenhar qualquer tarefa sem dificuldade ou auxilio. Buscando a reflexão que, assim como ocorre com qualquer pessoa, existe um conjunto de coisas que se se faz com facilidade, outras não, um conjunto de capacidades físicas ou mentais que são únicas para cada indivíduo (DÍAZ-POSADA e RODRÍGUEZ-BURGOS, 2016).

Apesar da busca por esse olhar mais acolhedor da diversidade funcional, não se almeja esquecer ou abrandar a realidade. Visto que é reconhecido que pessoas com diversidade funcional são diferentes do ponto de vista médico da maior parte da população (ROMAÑACH e LOBATO, 2005). Sobre os grupos específicos, os autores sugerem que seja utilizado os termos específicos, como diversidade funcional intelectual ao invés de deficiência intelectual, assim como demais grupos podem também ser nomeados: diversidade funcional física, diversidade funcional auditiva, diversidade funcional visual, diversidade funcional orgânica, etc. O grupo que foi realizada a pesquisa-ação é formado por pessoas com diversidade funcional intelectual.

Para a construção das aulas que fizeram parte da realização da pesquisa foi usado como referencial teórico sobre apreciação musical o conceito de Jos Wuytack, juntamente com um recurso visual para apreciação musical (musicograma) criado por ele, um notável músico belga nascido em 1935, aluno e amigo de Carl Orff. Um dos principais focos de trabalho de Wuytack é a audição, não de modo passivo, mas sim com uma postura ativa por parte do aluno.

As atividades de audição musical ativa devem oferecer meios para que os alunos escutem a música de modo atento, visando o desenvolvimento de autonomia crítica e a capacidade de escutar com a possibilidade de transitar entre os vários âmbitos possíveis de organização e estruturação musical (GREBORE, 2013, p.1).

A apreciação musical é também uma forma de fazer musical, onde o aluno não é somente um ser passivo, mas envolvido em um processo de escuta prioritariamente ativo. A apreciação ativa significa uma escuta intencional e focada, na qual o ouvinte está concentrado de forma física e intelectual, enquanto que a audição passiva supõe um nível baixo de atenção, como ocorre, por exemplo, quando se escuta música de fundo ou como mero acompanhamento de outras atividades não musicais (WUYTACK; PALHEIROS, 2009, tradução nossa).

Uma das principais contribuições de Wuytack, pouco abordadas por Orff, foi a audição musical ativa, sobretudo a indivíduos que não conhecem a notação musical tradicional. A audição musical ativa de Wuytack é apoiada pela percepção visual. Essa audição envolve a expressão verbal, corporal ou instrumental na visualização de um esquema de música, um recurso visual, que Wuytack chamou de musicograma.

O musicograma *"(...) é um registro gráfico em que os elementos essenciais da obra ou excerto musical (forma, ritmo, melodia, timbre, instrumentação, orquestração) são representados através de cores, formas geométricas e símbolos"* (PALHEIROS e BOURSCHEIDT, 2012, p.324).

Wuytack orienta que na utilização do musicograma, a música seja escutada três vezes. A primeira com uma impressão geral sobre a música, uma segunda escuta seguindo a orientação do professor no musicograma, que deve indicar a

pulsação e onde se encontra a figura ou símbolo, e uma terceira audição com os alunos indicando em seus musicogramas os temas da música. Essa indicação busca ajudar na autonomia do aluno durante a audição, mostrando sua compreensão da música. O professor pode observar as dificuldades dos alunos, ajudando a compreender os elementos (WUYTACK e PALHEIROS, 2009, tradução nossa).

Abaixo segue um musicograma, que exemplifica a proposição de Jos Wuytack, com variadas figuras, intensidades, cores e indicação de duração.

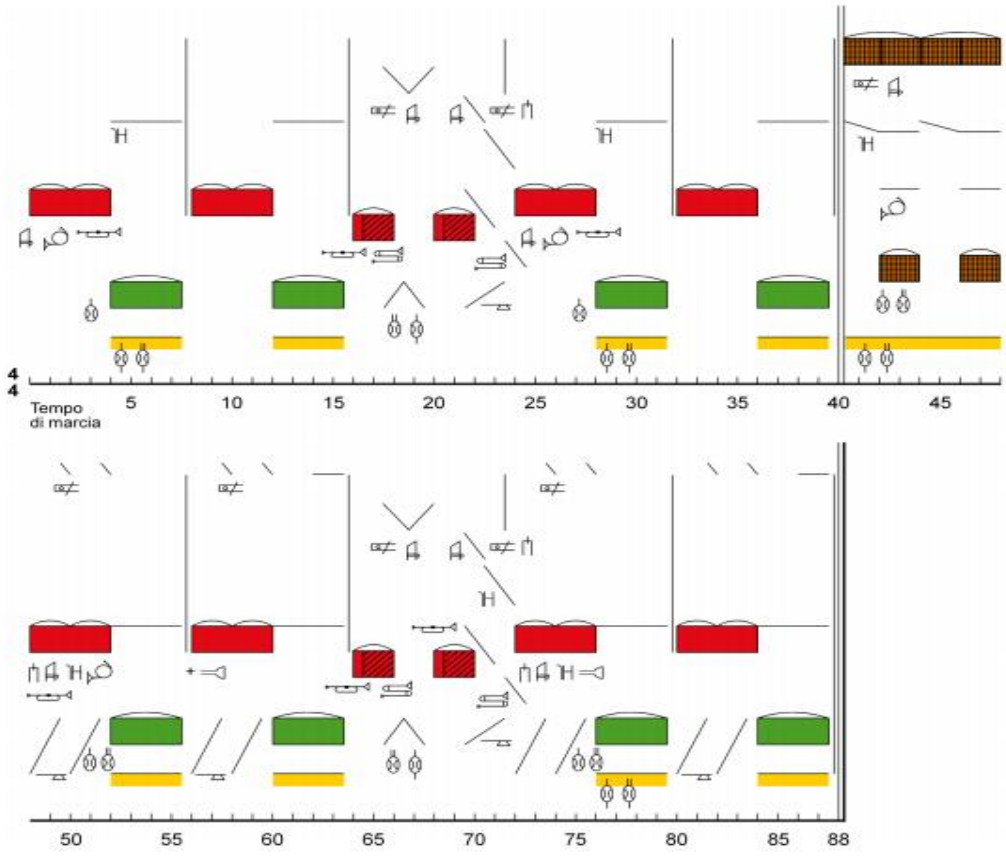


Figura 1 - Musicograma – Tchaikovsky – Suíte Cascanueces.
Fonte: WUYTACK e PALHEIROS, 2009 p.53.

É importante ressaltar que os musicogramas foram criados no início da década de 70, na Europa, para se aprender música erudita. Para a presente pesquisa, em nosso contexto, foram realizadas algumas modificações para proporcionar a aprendizagem com o público-alvo, pessoas com diversidade funcional intelectual. Em vez de símbolos, cores ou formas geométricas propostas

por Jos Wuytack, foram utilizadas imagens de partes do corpo (pés, mãos, coxas, etc.) para auxiliar o trabalho de percussão corporal. Também se utilizou de imagens de instrumentos (clavas, triângulo, etc.) para a execução instrumental.



Figura 2 - Fotografias utilizadas para compor a sequência rítmica dos musicogramas. Fonte: acervo autor.

Algo importante para as aulas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é respeitar essa fase da vida e não infantilizar os alunos. Por isso, foram utilizadas fotografias de corpos adultos (professor e dos alunos) para confecção dos musicogramas.

Os musicogramas foram utilizados como cartas que podiam ser mudadas de ordem pelos alunos e pelo professor, tendo como objetivos que os alunos incialmente identificassem a sonoridade que escutaram com a sua relativa percussão corporal e num segundo momento consigam visualizar e executar a sequência de sons utilizados na música.

Recursos concretos que associam sons a imagens, palavras, cores nas exemplificações, bem como processos de criação, facilitam o armazenamento e o acesso ao conhecimento, pois ao mesmo tempo trabalham diferentes regiões do cérebro, tornando possível o funcionamento concomitante de partes importantes.

Diante da diversidade funcional intelectual é fundamental ser claro e objetivo com o que é proposto, utilizando frases simples e exemplos do cotidiano. Esses elementos auxiliam na compreensão por parte do aluno, que costuma trazer dificuldade quanto à abstração, a generalização e a aquisição de conceitos. Assim, quanto mais variados e concretos os recursos, mais facilidade o aluno terá para a aprendizagem (LOURO, 2012). A educadora musical, enfatiza ainda que a consolidação de qualquer aprendizagem só é possível através da abstração. Sem ela não é possível chegar ao conceito de algo. Através da abstração podemos imaginar os resultados de uma decisão ou de uma ação sem recorrermos a mecanismos físicos. A abstração está diretamente relacionada à generalização, que é a capacidade de classificar as coisas por suas características, organizando-as em grupos separados. Com a capacidade de abstração e da generalização podemos conhecer suas qualidades e elaborar conceitos. Esses três elementos (abstração, generalização e conceito) são para muitas pessoas com diversidade funcional intelectual, difíceis de serem compreendidos.

Uma tecnologia que pode auxiliar a apreciação musical ativa é a possibilidade de utilização de vídeos nesse processo. O musicovigrama é um tipo de musicograma, mas em formato de vídeo. Existem algumas grafias alternativas baseadas nos musicogramas de Wuytack: algumas em formato de vídeos sem conter movimento, outras contêm animação ou movimento indicando acontecimentos posteriores, algumas misturam símbolos, imagens e notação musical tradicional. Esse último exemplo se afasta do sentido original de musicograma proposto por Jos Wuytack (OLIVEIRA, J., OLIVEIRA, 2019), devido a busca do autor por formas alternativas de propor a interpretação e leitura dos sons.

A pedagogia musical do autor é inspirada num pensamento milenar chinês, atribuído a um dos discípulos de Confúcio: *"Diz-me, eu esqueço; mostra-me, eu recordo, envolva-me eu compreendo"* (PALHEIROS e BOURSCHEIDT, 2012, p.315). Partindo dessa maneira de se pensar educação musical, com o envolvimento do aluno de forma central no processo educativo, as aulas buscaram levar elementos para tornar a apreciação musical uma capacidade que envolva o jovem e adulto e dê ferramentas para que ele possa se desenvolver musicalmente.

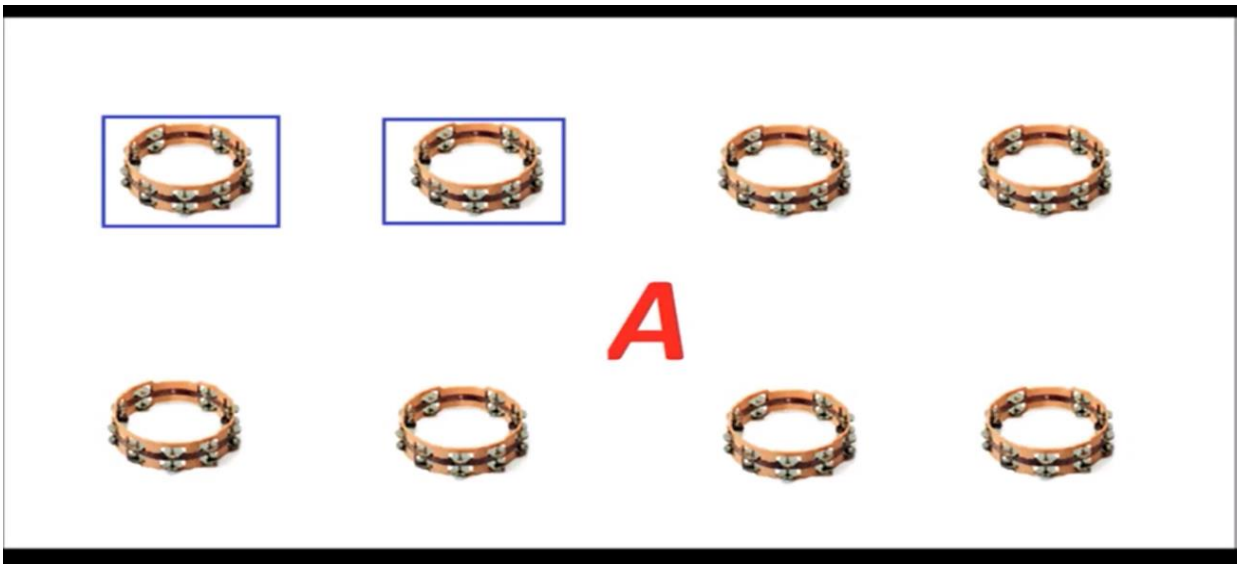


Figura 3 - Musicovigrama Vals Nº2 Shostakovich[4].

Acima temos um exemplo de musicovigrama, vídeo utilizado durante as aulas, a valsa nº 2 de Shostakovich, cada vez que aparece o quadrado azul o aluno deve tocar o instrumento que está aparecendo no vídeo, no caso da imagem acima, a pandeireta, é tocada uma vez a cada pulsação da música, que é seguida no vídeo por prato, triângulo e clavas.

https://www.youtube.com/watch?v=ksJuwNhlO7g

A Escola

A escola CrêSer tem como um dos seus principais diferenciais atender alunos com diversidade funcional intelectual maiores de 21 anos. Nas escolas da Rede Municipal de Porto Alegre, os alunos só podem fazer parte até os 20 anos; ao completar 21, devem se formar e sair da escola. Muitos jovens e famílias ficam desorientadas, pois gostariam que seus filhos continuassem a frequentar uma escola. Dessa necessidade surgiu a Crêser, atendendo os alunos que vieram da Rede Municipal ou que não haviam conseguido estudar quando crianças. Com a intenção de unir educação permanente (ao longo de toda a vida) e a possibilidade de pessoas com diversidade funcional intelectual comporem alguma fonte de renda, surgiu a Cooperativa Social Especial Crêser, organização não governamental, espaço para jovens e adultos com diversidade funcional intelectual ou outras diversidades funcionais associadas a intelectual, sendo inaugurada em 2000. Em 2001, a cooperativa começou a contar com o apoio da prefeitura fornecendo suporte técnico com profissionais capacitados.

O fato de a escola ter sua razão social como cooperativa traz seus benefícios e prejuízos, que de tempos em tempos são pesados e discutidos pelo grupo. Se por um lado a cooperativa facilita que todos os participantes sejam associados, o que pode gerar alguma renda a seus membros através dos produtos feitos nas oficinas no contraturno das aulas da escola; padaria, horta e papel reciclável, por outro, dificulta concretizar alguns convênios com empresas ou associações, assim como não se pode fazer doação de parte do imposto de renda para a escola. No ano de 2019, os dirigentes da organização (mães e pais dos alunos) realizaram os trâmites burocráticos para transformar a cooperativa em Instituto Social CrêSer.

Para o funcionamento da escola, a prefeitura oferece 5 profissionais: um professor de artes visuais, um professor de música, uma professora de educação física e dois professores com formação em educação especial. A prefeitura atualmente também oferece o lanche e o almoço para os alunos. Os responsáveis pelos alunos, normalmente as mães, dirigem as questões burocráticas, limpeza e

organização da escola. Os professores são responsáveis pela parte pedagógico-educacional.

Ao todo são atendidos cerca de 30 alunos, matriculados na EJA. Os professores têm liberdade para, de acordo com o planejamento, dar aula individual para pequenos grupos, ou então trabalhar em dupla com algum colega para atender o grande grupo. Desde o início das aulas do atual professor de música na escola, em 2018, foi decidido trabalhar em conjunto com a professora de educação física com o grande grupo, foi percebido que o trabalho com o corpo feito na educação física e o trabalho com o corpo feito em música podem se aproximar e beneficiar o aprendizado dos alunos, desta forma, as atividades são planejadas cotidianamente em duplas.

A escola possui salas amplas que são muito utilizadas para os movimentos da educação musical e educação física. Possui alguns pandeiros, tantan[5], violão, bateria, piano eletrônico, caixa de som e microfone, que são usados com frequência nos encontros semanais. Em anos anteriores os alunos já tiveram aula de música, ficando desde a aposentadoria da professora anterior, até o ano de 2018, sem professor da matéria. Todos foram receptivos a reinserção das aulas de música na escola. Percebe-se uma grande dedicação por parte dos alunos para realizar da melhor maneira possível as atividades. Os alunos costumam escutar com atenção os professores, embora nem sempre suas colocações tenham relação com o que está sendo conversado em sala, oferecendo um desafio ao professor de produzir formas de conectar sua disciplina com aquilo que produz desejos no aluno.

Procedimentos metodológicos

Existem muitos nomes para inúmeros tipos de pesquisa-ação. Para Trip (2015), investigação-ação é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da

[5]O Tantan também é conhecido como tantã ou rebolo. É um instrumento de percussão, que consiste de um tipo de tambor de formato cilíndrico ou afunilado, muito utilizado no samba.

prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, e no decorrer do processo vai se aprendendo mais, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

Diagrama 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



Figura 4 - Ciclo da Pesquisa-ação. Fonte: David Trip (2005, p.446).

Trip (ibdem) não coloca a reflexão como uma das quatro atividades (planejar, implementar, descrever e avaliar). Para o autor, a reflexão está presente em todas as etapas do ciclo, sendo uma das principais características da pesquisa-ação, a capacidade dos autores refletirem sobre seus problemas para poder re-planejar a prática. A observação também é um elemento presente durante toda a abordagem do ciclo.

A pesquisa-ação se deu através de oito encontros durante a aula de música realizados no segundo semestre de 2019. Para fins de formação do grupo de investigação da pesquisa, além do professor de música, participaram todos os alunos da escola CrêSer (próximo a trinta alunos) e a professora de educação física, que ficaram corresponsáveis pela reunião de avaliação e replanejamento das aulas de música.

BIONDO JÚNIOR, Edson Ribeiro; RAYMUNDO, Diewerson do Nascimento. Educação Musical no contexto de jovens e adultos com diversidade funcional intelectual: recursos de Apreciação Musical. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

Os encontros tiveram em torno de uma hora de atividades musicais e cerca de trinta minutos de discussão com o grupo de investigação para avaliar as práticas e replanejar os próximos encontros.

O fato de se tratar de um grupo formado por alunos com diversidade funcional intelectual requer que esta pesquisa-ação tenha um cuidado particular em entender o que esses alunos estão buscando dizer. Muitas vezes essa resposta pode não vir de uma forma oral direta, sendo necessário interpretar os alunos como um todo e não apenas sua fala, levando em consideração também os seus corpos, feições e sentimentos.

Diferente de outras formas de pesquisa, na pesquisa-ação não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas à priori, devido aos imprevistos que aparecem ao longo das práticas. São diferentes preocupações ao longo do processo devido às circunstâncias e a dinâmica interna do grupo de pesquisadores e da situação a ser investigada (Thiollent, 2011).

A coleta de dados para essa pesquisa foi realizada utilizando os seguintes instrumentos: diário de campo e gravações em áudio e/ou vídeo.

As práticas propostas, diálogos e reflexões foram registrados no diário de campo, buscaram dar voz aos professores e alunos que participam da pesquisa, registrando o mais próximo possível temporalmente suas inquietações, questionamentos, dúvidas e os sentimentos que a atividade proporcionou.

As gravações em áudio e vídeo auxiliaram na reflexão à posteriori, procurando por elementos que durante os encontros da aula de música/pesquisa-ação possam ter passado despercebidos ou que não foram dados o devido valor, possibilitando novas análises e entendimentos sobre as práticas.

Tratando-se do campo da educação e, mais especificamente, da educação musical especial, que se caracteriza como um campo de interface entre educação musical e educação especial (Morales e Bellochio, 2009), uma capacidade fundamental que o professor precisa aprender é a observar com estreita atenção. Nem sempre é fácil identificar onde se encontra a dificuldade de aprendizagem. A clareza virá com a observação atenta aos poucos, com o educador propondo-se a



compreender a dificuldade do aluno e estabelecendo estratégias à luz dessas descobertas (LOURO, 2012).

A capacidade de "ler o aluno" é bastante desejável, pois o aluno com diversidade funcional intelectual muitas vezes tem comprometimento da sua oralidade. Muitas palavras podem parecer incoerentes e desconexas; ou ele pode sinalizar suas intenções com gestos e expressões faciais que não estamos acostumados. Dessa forma, a observação é importantíssima para o trabalho do professor. Na CrêSer essa capacidade também pode se dar com a ajuda dos demais colegas, visto que o trabalho coletivo e o diálogo entre os professores é um hábito na escola.

Análise e Discussão Preliminar dos Dados

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, esta investigação se encontra na etapa de análise dos dados coletados. Alguns apontamentos podem ser elaborados baseados na coleta de dados dos oito encontros da pesquisa-ação. São eles:

a) Musicogramas são ferramentas importantes para utilização de recursos concretos na educação musical. Ao verem as partes do corpo utilizadas durante a percussão corporal em imagens na sua frente, os alunos tinham outra referência além do professor para memorizarem a sequência, ficando o professor mais livre para ir até os lugares dos alunos individualmente e ajudar quem eventualmente tinha dificuldades em realizar a sequência.

b) Os alunos ou professor podiam sugerir e mudar a sequência de musicogramas, esse processo foi realizado algumas vezes durante os encontros, tornando as músicas que foram ensaiadas mais acessíveis e com maior envolvimento dos alunos nesse processo de organização da percussão corporal. Além de possibilitar a criação de repertórios próprios que a cada encontro foi se estabelecendo, dentro das possibilidades do próprio grupo.

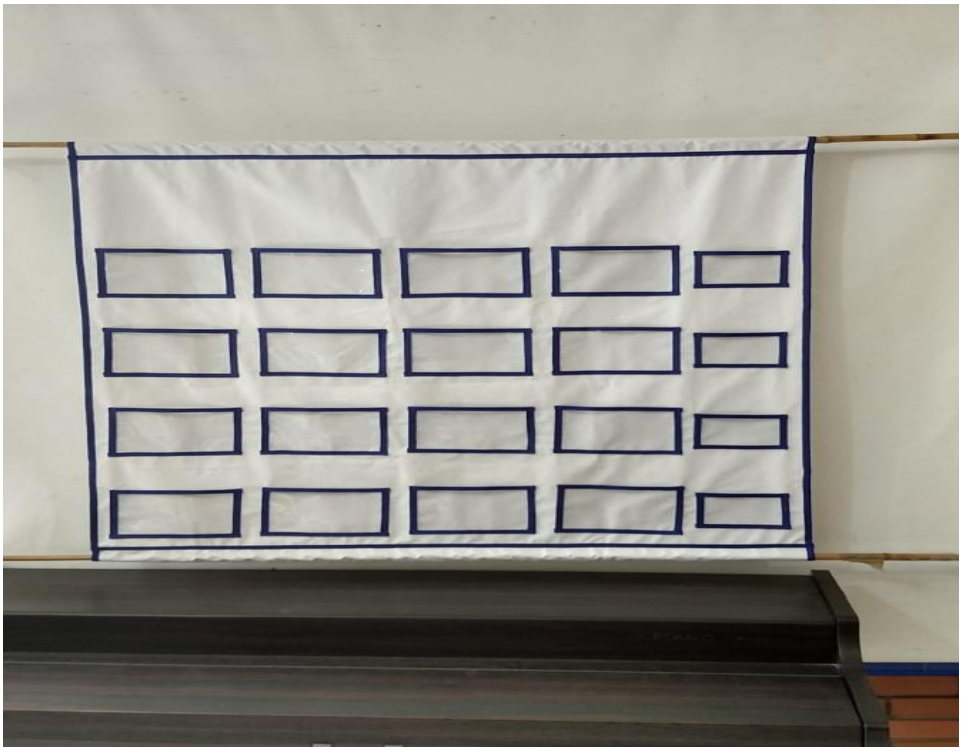


Figura 5 – Estrutura suporte do musicograma que resguarda as fotografias organizadas de acordo com a intencionalidade. Fonte: acervo do autor.

c) Já os musicovigramas foram ferramentas que através de imagens em vídeos impulsionaram a prática coletiva com os instrumentos musicais, fortalecendo o domínio da pulsação da música, de tocar e parar de tocar de acordo com a estrutura da música, da capacidade de ouvir o colega tocando e se organizar para entrar no tempo certo.

d) Atividades de apreciação musical que propiciaram a escuta de músicas executadas em diferentes versões, estimularam a reflexão e o debate dos alunos sobre se era a mesma música que estava sendo escutada, quais os instrumentos que estavam presentes em cada uma, se era executada em duo ou grupo, etc. Essas referências foram auxiliares no momento da execução da música por parte dos alunos, visto que deram elementos musicais diversos para o aluno, tornando sua execução instrumental mais rica.

BIONDO JÚNIOR, Edson Ribeiro; RAYMUNDO, Diewerson do Nascimento. Educação Musical no contexto de jovens e adultos com diversidade funcional intelectual: recursos de Apreciação Musical. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

Importante destacar que ao ter o recurso visual, elemento importante para facilitar a aprendizagem (LOURO, 2012), os alunos puderam desenvolver a capacidade de sequenciação de elementos e a capacidade de associação e abstração, importantíssima para o trabalho com pessoas com diversidade funcional intelectual. Quando a organização neurológica interna é insuficiente, é preciso que ela seja estimulada externamente pelo professor, até que o aluno aprenda a organizar-se sem auxílio (LOURO, 2012).

A utilização dos musicogramas e musicovigramas possibilitaram desenvolver a capacidade de generalização, abstração e conceituação, o reconhecimento e associação das partes do corpo com o som que é emitido e a possibilidade da organização de sequência de sons por parte dos alunos.

Como no final de cada encontro sempre era feito uma conversa sobre a aula, foi percebido que a capacidade de sequenciar cronologicamente as atividades que fazíamos era de grande dificuldade para uma boa parte dos alunos, muitos ao serem perguntados como começou a aula, relatavam as práticas do final da aula, muitas vezes foi preciso organizar cronologicamente a sequência das práticas em conjunto com os alunos. Esse exercício que inicialmente foi feito para ser uma coleta de dados para a pesquisa, acabou ganhando força para se tornar uma atividade realizada nas demais aulas além da pesquisa, uma vez que a capacidade de sequenciação é fundamental para a prática musical e para diversos momentos da vida, auxiliando na capacidade de classificar, abstrair, generalizar e conceituar.

Considerações finais

Refletindo sobre o questionamento central da pesquisa de como a apreciação pode compor a prática pedagógica do docente que trabalha com jovens e adultos com diversidade funcional intelectual, respondemos que o referencial teórico escolhido, aliado a prática da pesquisa-ação demonstrou que a apreciação pode ser um elemento desencadeador do aprimoramento do fazer musical, através de recursos visuais como musicogramas e musicovigramas, proporcionando o reconhecimento das imagens e sons, sua organização espaço-temporal, a escuta e

prática das músicas executadas através da percussão corporal e da execução instrumental, assim como a apreciação da mesma música em diversos arranjos, contribui para que esses elementos musicais fossem vivenciados pelo grupo.

A utilização dos musicogramas e musicovigramas, promoveram a capacidade de generalização, abstração e conceituação, o reconhecimento das partes do corpo e seu respectivo som na percussão corporal e a possibilidade de composição de sequência de sons por parte dos alunos.

Espera-se que essa prática possibilite novas pesquisas e experimentações sobre Educação Musical e Apreciação musical na educação de pessoas com diversidade funcional intelectual, possibilitando um modo mais humano e horizontalizado de educação que esteja de encontro às necessidades da escola e do grupo de alunos.

Referências:

BUENO, Silveira. *Minidicionário da língua brasileira.* São Paulo: FTD, 2001.

DÍAZ-POSADA, Leidy Evelyn; RODRÍGUEZ-BURGOS, Lilian Patricia. *Educación inclusiva y diversidad funcional:* Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. Colômbia: Universidade do Norte. 2016; (24):43-60. ISSN: 1657-2416. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85346806005>. Acesso em: 15/01/2020

GREBORE, André Luiz. *O Gesto Na Audição Ativa Do Método Orff/Wuytack.* Anais. Simpósio de estética e filosofia da música – SEFiM/UFRGS. V.1, N.1.UFRGS: Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sefim/ojs/index.php/sm/article/view/143/163>. Acesso em: 09/06/2019.

LOURO, Viviane. *Educação musical e deficiência:* quebrando os preconceitos. Site da autora. 2013a. Disponível em: <https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2013/06/educacao_musical_e_deficiencia_quebrando_os_preconceitos.pdf>. Último acesso em: 12/12/2018.

LOURO, Viviane. *Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência.* 1ª ed. – São Paulo: Editora Som, 2012.

MORALES, D. S.; BELLOCHIO, C. R. A educação musical especial em produções dos Encontros Nacionais da ABEM. *In:* Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 18º e Simpósio Paranaense De Educação Musical, 15º, 2009, Londrina. *Anais*... Londrina: ABEM, 2009. p. 114-126

OLIVEIRA, Joílson Almeida de; OLIVEIRA, Pedro Augusto Dutra de. *Musicogramas e musicovigramas:* possibilidades de apreciações musicais na sala de aula. Educação, Batatais, V. 9, N. 2, p. 75-89, jan./jun. 2019.

PALACIOS, Agustina; ROMAÑACH, Javier. *El modelo de la diversidad:* la Bioética y los Derechos Humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. edra a oru a diciones iversitas- AIES, 2006.

PALHEIROS, Graça Boal. BOURSCHEIDT, Luís. JosWuytack- A pedagogia musical ativa. In: *Pedagogias em educação musical.* Teresa Mateiro, Beatriz Ilari (Org) – Cutitiba: Intersaberes, 2012.

PEREIRA, Ray. *Diversidade funcional:* a diferença e o histórico modelo de homem-padrão. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.16, n.3, jul.-set. 2009, p.715-728.

ROMAÑACH, Javier; LOBATO, Manuel. *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano.* Foro de Vida Independiente, p. 1–8, 2005.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação.* 18ªed. – São Paulo: Cortez, 2011.

TRIP. David. *Pesquisa-ação:* Uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

WUYTACK, Jos. Palheiros, Graça Boal. *Audición musical activaconelmusicograma*. Eufonía. Didáctica de la Música. Logroño, La Rioja (Espanha) - num 47 - pp.43-55 - julio 2009. Disponível em: <http://www.awpm.pt/docs/EufoniaMai09.pdf>. Acesso em: 16/07/2019.



RELEXÕES SOBRE O CONCEITO DE BELO E SUBLIME ESTENDENDO-SE A ARTE CONTEMPORÂNEA

Julia Maria Hummes
Márcia Pessoa Dal Bello
Ubyrajara Brasil Dal Bello

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868.771

HUMMES, Julia Maria; DAL BELLO, Márcia Pessoa; DAL BELLO, Ubyrajara. Relexões sobre o conceito de belo e sublime estendendo-se a arte contemporânea. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020



RELEXÕES SOBRE O CONCEITO DE BELO E SUBLIME ESTENDENDO-SE A ARTE CONTEMPORÂNEA

Julia Maria Hummes[1]
Márcia Pessoa Dal Bello[2]
Ubyrajara Brasil Dal Bello[3]

Resumo: este artigo, de caráter ensaístico, não tem a intenção de trazer respostas, mas sim visa referendar alguns autores que trataram do tema do Belo e o Sublime. Num primeiro momento, traz o conceito de belo segundo a perspectiva de Emmanuel Kant (1978, 1993, 1995, 2005, 2006), cujo significado relaciona-se mais diretamente ao juízo do gosto, o qual é essencialmente subjetivo. Já o sublime, para Kant, está mais ligado aos conceitos objetivos de poder e de grandeza, embora conservando muitas características semelhantes ao belo. Esse autor procurou expressar o conceito de sublime por categorias, tais como: "sublime terrível", "sublime nobre" e "sublime magnífico", o que implica uma subjetividade ainda maior que o próprio belo, o qual está mais ligado às questões do "gostar" ou "não gostar". Num segundo momento, o texto apresenta o diálogo de alguns autores com Imanuel kant, acerca do tema do belo e o sublime, tais como: Deleuze (1963), Jimenez (1999), Schopenhauer (2003), Burke (2008), Eco (2014), de modo a expandir a reflexão sobre esses dois conceitos fundamentais no campo das artes. Finalizando, aponta para caminhos mais contemporâneos da Arte.
Palavras - Chave: Belo; Sublime; Kant.

RELEXÕES ABOUT THE CONCEPT OF THE BEAUTIFUL AND SUBLIME

---

[1] Mestrado em Educação Musical pelo PPGEMUS/UFRGS, Graduada no curso de Licenciatura Educação Artística, com habilitação em Música/UFRGS. Atualmente é Diretora Executiva da Fundação Municipal de Artes de Montenegro/FUNDARTE. Tem experiência na área de Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria da música, apreciação musical e produção artística. É membro da Associação Brasileira de Editores Científicos - ABEC e Editora-Chefe da Revista da FUNDARTE. É Delegada na Setorial de Música do Estado do Rio Grande do Sul.

[2] Doutora em Educação pelo PPGEDU/FACED/UFRGS. Mestre em Educação pelo PPGEDU/UNISINOS. Especialista em Psicopedagogia/ULBRA. Graduada em Pedagogia, com Habilitação em Supervisão Escolar, pela Universidade Mackenzie/SP. É Pesquisadora e Coordenadora de Ensino na Fundação Municipal de Artes de Montenegro/FUNDARTE. É membro do Grupo de Pesquisa Estudos em Educação, Teatro e Performance-GETEPE/PPGEDU/FACED/POS; tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, arte, saberes pedagógicos e formação docente.

[3] Graduação em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1979), Graduação em Economia pela Universidade Presibiteriana Mackenzie (1981), MBA em Comércio Exterior pela FGV (1994) e Mestrado em Administração de Empresas pela Unisinos/ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2000). Sua especialização concentra-se nas áreas de estratégia organizacional, marketing, comércio exterior e análise de projetos. Atualmente é professor concursado de Economia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs.

HUMMES, Julia Maria; DAL BELLO, Márcia Pessoa; DAL BELLO, Ubyrajara. Relexões sobre o conceito de belo e sublime estendendo-se a arte contemporânea. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020



Abstract: This article aims, essayistic character, has no intention of bringing answers but rather aims to reference some authors who treated the topic the beautiful and the Sublime. At first, reflect on the concept of beautiful according to the perspective of Emmanuel Kant (1978, 1993, 1995, 2005, 2006), whose meaning is related more directly to the senses of taste, which is essentially subjective. Already the sublime to Kant's more connected to the concepts of power and objectives of greatness, however, preserving many features similar to Nice. Kant sought to express the concept of sublime by categories, such as: "terrible", "sublime sublime noble" and "sublimely magnificent", which implies a subjectivity even bigger than his own beautiful, which is more linked to issues of "like" or "dislike". Secondly, this article seeks to confront the thinking of other authors that deal with the same theme, such as Deleuze (1963), Jimenez (1999), Schopenhauer (2003), Burke (2008), Eco (2014) in order to expand the reflection on these two concepts fundamental in the field of the arts. Finalizing points to more contemporary art paths.
Keywords: Nice; Sublime; Kant.

1.CONSIDERAÇÕES INICIAIS

"Belo e Sublime" são palavras intimamente vinculadas às artes, mais especificamente à estética e ao fenômeno artístico. E as artes se vinculam profundamente com as emoções humanas, e os humanos têm necessidade de traduzir esses sentimentos em palavras e conceitos que lhes sejam inteligíveis. Logo, a origem etimológica de ambas vem do latim, sendo *bellus* para o belo e *sublimis* para o sublime.

Historicamente, portanto, a palavra belo é fruto da estética clássica, grega e romana, e diz diretamente respeito a determinadas características visíveis ao objeto de apreciação. Contudo, os gregos antigos não tinham uma definição clara sobre o que é beleza (talvez, nem nós tampouco), sendo o termo grego mais próximo para beleza ou belo, a palavra *kalón*. Eles associavam a beleza a outros valores como, por exemplo, a sabedoria e a justiça.

Assim, percebe-se que o belo grego era algo amplo, em que a estética em si e a ideia de valores se combinavam. Não obstante, para os gregos, o belo deveria responder a três critérios: ordem, simetria e proporção, ou seja, a valorização das medidas proporcionais na busca pela beleza ideal. Como não poderia ser diferente, aí está a lógica grega a julgar o que é ser belo.

HUMMES, Julia Maria; DAL BELLO, Márcia Pessoa; DAL BELLO, Ubyrajara. Relexões sobre o conceito de belo e sublime estendendo-se a arte contemporânea. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020

Seja como for, o belo passou a significar, com o passar do tempo algo que agrada, algo que suscita admiração. Assim, percebe-se que o belo grego era algo amplo, em que a estética em si e a ideia de valores se combinavam.

Mas a arte se transforma, a humanidade refinou-se e o guerreiro clássico cedeu seu espírito ao deleite do artístico. A expressão “belo” já não era suficiente para explicar o que ia à alma diante de uma obra artística. Daí dizer-se que no final do século XVIII, com o inaugurar do romantismo[4], o uso do termo sublime torna-se mais frequente, cujo significado pode ser entendido como “aquele ou aquilo que se eleva” ou “aquele ou aquilo que se sustenta no ar". Sublime é, portanto, a condição estética que provoca o afloramento da sensibilidade. O sublime, na origem de seu emprego, tinha uma relação direta com a natureza, essa considerada misteriosa e extraordinária.

O termo foi inicialmente empregado na retórica e na poesia, passando a ter aceitação mais ampla após 1674, quando foi publicada a tradução francesa de Nicolas Boileau do “Tratado sobre o sublime”, escrito em algum período entre os séculos I e III, por um anônimo (BELLAS, 2016).

Como conceito estético, o sublime comporta uma qualidade de larga amplitude, caracterizada por força subjacente que transcende o belo. O sublime remete a quem o experimenta, a um sentimento de algo não acessível ante o incomensurável. Como resultado, provoca certo estranhamento, espanto, inspirado

[4] O romantismo foi um movimento artístico, político, e filosófico surgido nas últimas décadas do século XVIII na Europa que durou por grande parte do século XIX. Caracterizou-se como uma visão de mundo contrária ao racionalismo e ao iluminismo e buscou um nacionalismo que viria a consolidar os estados nacionais na Europa. Inicialmente apenas uma atitude, um estado de espírito, o romantismo toma mais tarde a forma de um movimento, e o *espírito romântico* passa a designar toda uma visão de mundo centrada no indivíduo. Os autores românticos voltaram-se cada vez mais para si mesmos, retratando o drama humano, amores trágicos, ideais utópicos e desejos de escapismo. Se o século XVIII foi marcado pela objetividade, pelo iluminismo e pela razão, o início do século XIX seria marcado pelo lirismo, pela subjetividade, pela emoção e pelo *eu*. O termo *romântico* refere-se ao movimento estético, ou seja, à tendência idealista ou poética de alguém que carece de sentido objetivo. O romantismo é a arte do sonho e fantasia. Valoriza as forças criativas do indivíduo e da imaginação popular. Opõe-se à arte equilibrada dos clássicos e baseia-se na inspiração fugaz dos momentos fortes da vida subjetiva: na fé, no sonho, na paixão, na intuição, na saudade, no sentimento da natureza e na força das lendas nacionais (https://pt.wikipedia.org/wiki/Romantismo).

HUMMES, Julia Maria; DAL BELLO, Márcia Pessoa; DAL BELLO, Ubyrajara. Relexões sobre o conceito de belo e sublime estendendo-se a arte contemporânea. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020

pelo medo ou pelo respeito. A qualidade do sentimento sublime consiste em ela ser a faculdade do ajuizamento estético, ou seja, um sentimento de desprazer pelo objeto, representado pelo fato de uma incapacidade própria de uma consciência ilimitada

O sublime está ligado ao sentimento de inacessibilidade diante do desmedido, do ilimitado, do descomunal. Um exemplo seria a dimensão de encantamento diante de um tornado ou de uma sinfonia de Mozart, os quais causariam uma emoção mais intensa do que aquela provocada pelo objeto, o qual se atribui o conceito de belo. O gosto pelo sublime prevalece sobre o gosto pelo belo, uma vez que nasce da vontade de definir o indefinível.

Diante desse introito, cabe dizer que o presente artigo pretende refletir a respeito dos conceitos de belo e sublime, no sentido de repensá-los no contexto da arte, sem a intenção de fechar nenhum pensamento tido como verdade absoluta, mas de dialogar com alguns autores sobre conceitos tão próximos ao universo da arte. Dessa forma, para tal, a análise se fundamentará, principalmente, em Immanuel Kant e alguns pensadores que também se debruçaram sobre o tema,

2. O BELO E O SUBLIME NA PERSPECTIVA DE KANT

Kant escreveu três grandes obras relacionadas entre si e complementares: Crítica da Razão Pura (1781), Crítica da Razão Prática (1788) e Crítica da Faculdade de Juízo (1790).

Na sua primeira obra, Kant investigou a faculdade do conhecimento. Nesse livro, ele tenta responder a primeira das três questões fundamentais da filosofia: "Que podemos saber? Que devemos fazer? Que nos é lícito esperar?"

O autor distingue duas formas de saber: o conhecimento empírico, ou seja, aqueles relacionados às percepções dos sentidos, isto é, posteriores à experiência e o conhecimento puro, aquele que não depende dos sentidos, independente da experiência, ou seja, a *priori*, universal e necessário. Para Kant, o conhecimento

verdadeiro só é possível pela conjunção entre matéria, proveniente dos sentidos, e forma, que são as categorias do entendimento.

No seu segundo estudo, publicado em 1788, a Crítica da Razão Prática, Kant se volta para os princípios da moral. Nessa obra, ele analisa as condições de possibilidade para uma moral com pretensão universalista e apresenta, mais uma vez, o seu o imperativo categórico: forma da lei moral para uma vontade imperfeita. Cria, então, o famoso enunciado do imperativo categórico*: aja de tal modo que a máxima da tua ação possa valer como lei universal*. Esse imperativo é então tornado como condição necessária à razão para revelar a liberdade e autonomia da vontade.

Na terceira obra, a mais relevante para efeitos desse artigo, Kant investiga os limites daquilo que podemos conhecer pela nossa faculdade de julgar. Na verdade, ele vai além da razão: leva em consideração a memória e os sentimentos. Na primeira parte da Crítica da Faculdade de Juízo Estético, Kant analisa minuciosamente o belo por meio de quatro categorias: qualidade, quantidade, finalismo e modo. Igualmente analisa o sublime e introduz a noção de gênio. Não obstante o esforço hercúleo de Kant ao abordar o belo, o sublime, o gênio e inclusive, as Belas Artes, ele acabou não formulando uma teoria estética, já que o juízo estético é reflexionante, segundo o termo forjado pelo próprio filósofo e portanto, em última análise, subjetivo.

De acordo com Lino:

> A Crítica da Faculdade do Juízo (1790) é concebida pelo próprio filósofo como mediadora entre as duas outras obras críticas. Na primeira destas, a Crítica da Razão Pura (1781), Kant debruçou-se na investigação acerca da faculdade do conhecimento (entendimento), já na seguinte, a Crítica da Razão Prática (1788), o interesse voltou-se para a faculdade de apetição (razão) e ao investigar como se dão os juízos nos sentimentos de prazer e desprazer na Crítica da Faculdade do Juízo é proposta, então, uma possibilidade de transitar entre as duas primeiras críticas, posto que a faculdade de julgar exerce um papel intermediário entre o entendimento e a razão. (LINO, 2008, p. 27).



Para Kant, *juízo* significa a faculdade de conectar representações, de acoplar sujeito e predicado e, a partir dessas atrelagens, obter conhecimento. Para o filósofo, existem duas espécies de juízo: os juízos determinantes e os juízos reflexionantes. Os primeiros são juízos que formam o objeto. É um juízo de caráter essencialmente intelectual. Por meio dele, o objeto empírico é instituído, na medida em que o material da experiência é absorvido. Por exemplo, a constatação de que o calor é decorrência do objeto fogo. Por outro lado, quando o juízo já encontra um objeto previamente constituído, sem a necessidade de um esforço interpretativo ou relacional, resta-lhe apenas refletir sobre o objeto, para encontrar um meio de subordiná-lo a uma referência de ordem pessoal que lhe dê sentido.

O juízo estético, de caráter reflexionante, usa da faculdade da imaginação para conseguir o entendimento. O juízo estético não se interessa pelo objeto em si, mas pelos potenciais efeitos que o objeto possa causar (ou efetivamente cause) ao humor do sujeito. Logo, o caráter desinteressado do juízo estético é determinado pelo modo como as faculdades de conhecimento do sujeito se comportam diante de certos objetos tidos como belos. Se o agradável proporciona concordância, ela é vinculada ao deleite. Assim, por gerar prazer diretamente nos sentidos, faz com que o sujeito não desvincule sua complacência da existência do objeto, pois o interesse por ele é imediato, devido ao prazer proporcionado por ele aos sentidos.

O fator determinante do belo é justamente o prazer desinteressado. Nas palavras de Kant: “Não se tem que simpatizar minimamente com a existência da coisa, mas ser a esse respeito completamente indiferente para em matéria de gosto desempenhar o papel de juiz” (KANT, 2005, p. 50).

Em resumo, a concepção kantiana na Crítica da Faculdade do Juízo determina que a expressão “belo” é originária do juízo de gosto. O juízo de gosto é, em sua essência, estético. Sendo assim, não implica conhecimento acerca apriorístico do objeto e está ligado ao sentimento de prazer e desprazer do sujeito diante do objeto ou de sua representação. Para que alguma coisa seja considerada bela, há de se utilizar a faculdade do gosto, a qual é fundamentalmente subjetiva. Se

HUMMES, Julia Maria; DAL BELLO, Márcia Pessoa; DAL BELLO, Ubyrajara. Relexões sobre o conceito de belo e sublime estendendo-se a arte contemporânea. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020



o fundamento para o belo é responsabilidade de quem elabora tal ou qual juízo, isso indica que não há determinação conceitual, consequentemente, não há construção de conhecimento sobre o objeto. A partir da formação do juízo sobre o belo, haverá prazer ou desprazer, e a consequência deste ou daquele sentimento terá como característica a inexistência de qualquer interesse.

Pode-se dizer que os sentimentos do belo e do sublime apresentam aspectos semelhantes, justamente, porque ambos provêm do juízo de reflexão. Tanto o belo quanto o sublime aprazem por si mesmos. São desinteressados. E são considerados juízos singulares, "contudo juízos que se anunciam como universalmente válidos com respeito a cada sujeito, se bem que na verdade reivindiquem simplesmente o sentimento de prazer e não o conhecimento do objeto" (KANT, 2005, p. 90).

A diferença entre tais sentimentos está na relação destes com o objeto contemplado. O belo refere-se à apreensão da forma do objeto, enquanto o sublime pode ser encontrado no disforme. No caso do sentimento sublime, a natureza "em seu caos ou em suas mais selvagens e desregradas desordem e devastação suscita as ideias do sublime quando somente poder e grandeza podem ser vistos" (KANT, 2005, p. 91).

O sentimento do sublime diferencia-se do belo justamente por apresentar certa autonomia com relação à natureza. Tal sentimento é incitado por fenômenos naturais, mas fundamenta-se na capacidade racional do homem. Pelo fato de o sublime oferecer uma complacência comunicável universalmente, apresenta-se também nesse ajuizamento a consciência de uma conformidade subjetiva no uso da nossa faculdade de conhecimento (KANT, 2005, p. 95). Porém, no juízo do sublime, não há a representação de nenhuma forma particular na natureza, como ocorre no juízo sobre o belo.

Silva (2006) complementa afirmando que no sublime, o objeto pode aparecer como inadequado e violento para a faculdade da imaginação, entretanto para Kant, (2005) esta inconformidade da imaginação é a faculdade máxima da sensibilidade (KANT, 2005, p. 95). Ele considera que "se trata de um sentimento de inadequação da exposição da ideia do todo, entretanto é aí que a faculdade da imaginação atinge

HUMMES, Julia Maria; DAL BELLO, Márcia Pessoa; DAL BELLO, Ubyrajara. Relexões sobre o conceito de belo e sublime estendendo-se a arte contemporânea. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020

o seu máximo, e na ânsia de ampliá-lo pode recair, entretanto a experiência é transposta numa comovedora complacência" (KANT, 1978, p.98).

Kant distinguiu três modalidades: o sublime terrível que mistura a admiração da grandiosidade com o temor ou o horror (exemplo: um precipício imenso, a cratera de um vulcão a vomitar lava), o sublime nobre, em que a admiração da grandiosidade se mistura com a nobreza assente na simplicidade**,** (exemplo: uma catedral gótica, sem decorações interiores) e o sublime magnífico (exemplo: um palácio residencial recoberto a ouro e pedras preciosas). Escreveu:

> Os carvalhos altos e a sombra solitária no bosque sagrado são *sublimes*, as plantações de flores, sebes baixas, e árvores recortadas, formando figuras, são *belos*. A noite é *sublime*, o dia é *belo*. Os temperamentos que possuem o sentimento do sublime, quando a tremulante luz das estrelas rasga a parda sombra da noite e a lua solitária está no horizonte, são atraídos pouco a pouco pela calma silenciosa de uma noite de verão, as sensações supremas de amizade, de desprezo do mundo, de eternidade. O resplendor do dia infunde afãs de actividade e um sentimento de regozijo. *O sublime comove, o belo encanta*. O semblante do homem que se encontra em pleno sentimento do sublime é sério, às vezes rígido e ensombrado. Pelo contrário, a viva sensação do belo declara-se no olhar pela sua esplendorosa serenidade, por sorrisos rasgados e por um claro regozijo. (KANT, 2008, p.32).

Sob a perspectiva do juízo estético, Kant considera que o belo traz em si a harmonia, pois provoca uma sensação de beleza universal. Para o autor, o sublime se instaura no espírito, e pressupõe a faculdade da imaginação e a subjetividade do indivíduo. Dessa maneira, para Kant, o belo provoca um sentimento de ternura e o sublime encanta. Dessa forma, para distinguir se algo é belo, em primeiro lugar, é preciso referir a representação do objeto, o qual se manifesta, não através do entendimento humano do objeto, mas por meio da faculdade da imaginação do sujeito.

Assim, é possível afirmar, a partir do pensamento Kantiano, que a diferença entre a noção de belo e de sublime se aproxima da ideia de que o belo se dá a partir da contemplação que o sujeito faz de um determinado objeto. E através da contemplação, o sujeito é provocado a refletir acerca daquilo que está

comtemplando. O sublime está ligado a grandeza, por isso não deve ser procurado nas coisas da natureza, mas no interior do espírito humano. Desse modo, o belo está em conformidade com o sublime, pelo fato de ser contemplação do objeto presente na natureza exterior e o sublime, é a grandeza do objeto que se manifesta na natureza interior do espírito humano.

3. CONCEITOS DE BELO E SUBLIME: OUTROS OLHARES

O sublime de Burke se opõe ao Belo. Para ele, o Belo está ligado a beleza, a lisura, a clareza de cores, a graça e elegância. Mas o Sublime implica em vastidão, terror, obscuridade, solidão, silêncio, ou seja, tudo aquilo que pode despertar a ideia de dor e perigo. Ao contrário do Sublime, o Belo de Burke é aquilo que produz prazer.

Para Burke, o sentimento sublime só pode se manifestar esteticamente se for derivado de tais sensações, a saber: a dor e o prazer. Tudo que seja de algum modo capaz de incitar as ideias de dor e de perigo, isto é, tudo que seja de alguma maneira terrível, ou que esteja relacionado a objetos terríveis. ou atua de algum modo análogo ao terror, constitui uma fonte do sublime. O autor revela que o sublime “produz a mais forte emoção de que o espírito é capaz” (BURKE, 1993, p.48).

Ele argumenta que se o sentimento de sublime constitui a máxima capacidade de sentir do sujeito, esses objetos capazes de promover tal sentimento não são ou não deveriam ser fornecidos pela arte. Segundo Burke, essa sensação jamais poderia ser inspirada com o auxílio de objetos de arte, pois aqui o sentimento em questão passa por determinada espécie de filtro quando se relaciona com a arte. “Os objetos artísticos já denunciam a sua ligação direta com a ficção e isso acabaria por produzir o desaparecimento da possibilidade e da intensidade requeridas para esse tipo de sensação” (BURKE, 1993, p. 54). Por exemplo, como ocorre nas grandes desgraças reais e infortúnios, muitas vezes representados pela arte.

HUMMES, Julia Maria; DAL BELLO, Márcia Pessoa; DAL BELLO, Ubyrajara. Relexões sobre o conceito de belo e sublime estendendo-se a arte contemporânea. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020



Já para Eco (2014), aquilo que é belo é definido pelo modo como nós o apreendemos, analisando a consciência daquele que pronuncia um juízo de gosto. Para o autor, "o Belo é algo que como tal se mostra para nós, que o percebemos, que está ligado aos sentidos, ao reconhecimento de um prazer, é ideia predominante em ambientes filosóficos diversos" (ECO, 2014, p. 275-277). O autor considera que o sublime é aquilo que produz a mais forte emoção que o espírito é capaz de sentir e, assim como o Belo, também predomina em ambientes filosóficos.

Schopenhauer (2008), outro pensador que buscou definir os conceitos de Belo e Sublime defende que no Belo o predomínio do conhecimento puro se exerce sem resistência. A beleza do objeto, sua constituição facilita por si só o conhecimento da ideia inerente à expressão do que se considera Belo. Portanto, é imperceptível à consciência, a qual persiste como sujeito do conhecimento, destituído, inclusive, de toda recordação da vontade.

Vontade, para Schopenhauer, é o único elemento permanente e invariável do espírito. É aquele que lhe dá coerência e unidade. Constitui a essência do homem. A vontade seria o princípio fundamental da natureza, independente da representação, não se submetendo à racionalidade e seus critérios. Logo**,** em contraposição, o Sublime, diferentemente do Belo, conquista o estado de conhecimento puro, primeiramente, por meio de uma libertação violenta das relações do objeto com a vontade. Tais relações são reconhecidas como desfavoráveis, já que prescinde de uma elevação livre e consciente acima da vontade e do conhecimento a ela referido.

As experiências que o sublime nos traz são mais perturbadoras, já o belo representa-nos apenas a imagem do bem. O sublime nos traz a ideia de infinito e também a de liberdade, e esta tem que ser total. "O belo está ligado à concordância de nossas faculdades, o sublime a seu conflito" (JIMENEZ, 1999, p. 144).

O Belo é harmônico, o Sublime pode ser disforme, informe, caótico. Prazer para um, dor e prazer para o outro. Para o autor, os ajuizamentos podem estar ligados mais a um prazer do que a um conhecimento do objeto em si, já o belo sempre está relacionado ao objeto sensível, enquanto o sublime é semelhante à

HUMMES, Julia Maria; DAL BELLO, Márcia Pessoa; DAL BELLO, Ubyrajara. Relexões sobre o conceito de belo e sublime estendendo-se a arte contemporânea. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020

razão. “O Sublime distingue-se do Belo pelo fato de provocar perturbações filosóficas ligadas a uma mistura de dor e prazer” (JIMENEZ, 1999, p. 136).

Desse modo, é importante frisar que muito se discute o conceito de Belo na Arte, cuja apreciação prescinde da ideia de Belo universal, ou seja, pressupõe um acordo entre o artista e o expectador, no qual o artista procura estabelecer uma harmonia entre a imaginação e a compreensão. É o que Deleuze chama de juízo de gosto, que exprime no expectador um acordo, uma harmonia de duas faculdades: imaginação e entendimento. Se o juízo de gosto se distingue do juízo de preferência é porque ele prescinde uma certa necessidade, uma certa universalidade a priori. Para o autor, ele toma do entendimento, portanto, sua legalidade, mas esta legalidade não aparece aqui em conceitos determinados. “A universalidade no juízo de gosto é aquela de um prazer; a coisa é singular, e permanece sem conceito” (DELEUZE, 1963, p. 2).

Dessa forma, a ideia do entendimento está implícita, uma vez que a imaginação busca um sentido que guiará o juízo estético. Para Deleuze (1963), o juízo estético está comprometido com a ideia do belo universal, pois ela remete ao conceito que o artista busca representar. O autor chama de esquematismo o ato original da imaginação, relacionado a um conceito determinado do entendimento. Ele continua afirmando que sem conceito do entendimento, a imaginação faz outra coisa, ao invés de esquematizar. Ela reflete. “É este o verdadeiro papel da imaginação no juízo estético: ela reflete a forma do objeto. Por forma, aqui, não se deve entender forma da intuição (sensibilidade) ” (DELEUZE, 1963, p. 6).

Deleuze (1963) afirma que a arte auxilia o homem a superar o objeto do desejo, na medida em que o conduz a outras esferas do espírito, que o eleva do plano puramente material, físico palpável, para outro, diverso e acima deste, cuja inclinação sensorial é manifesta, o eleva ao plano suprassensível. O sublime, por outro lado, coloca-nos, pois, na presença de uma relação subjetiva direta entre a imaginação e a razão.

HUMMES, Julia Maria; DAL BELLO, Márcia Pessoa; DAL BELLO, Ubyrajara. Relexões sobre o conceito de belo e sublime estendendo-se a arte contemporânea. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020

O autor observa que é mais do que um acordo, esta relação é em primeiro lugar um desacordo, uma contradição vivida entre a exigência da razão e a potência da imaginação. “É por isso que a imaginação parece perder a sua liberdade e o sentimento do sublime, uma dor mais do que o prazer” (DELEUZE, 1963, p. 58). Porém, ele ressalta que no fundo do desacordo surge o acordo; a dor torna possível um prazer. Quando a imaginação é posta na presença do seu limite por alguma coisa que a supera por todos os lados, ela mesma supera o seu próprio limite de maneira negativa, representando a inacessibilidade da Ideia racional e fazendo dessa própria inacessibilidade algo de presente na natureza sensível. Ele complementa,

> [...] tal é o acordo-discordante-da imaginação e da razão: não é apenas a razão que tem uma distinção “supra-sensível”, mas também a imaginação. Nesse acordo a alma é sentida como a unidade supra-sensível indeterminada de todas as faculdades; somos nós próprios referidos a um foco, como a um “ponto de concentração” no suprassensível. (DELEUZE, 1963, p. 58).

Desse modo, o Sublime, a partir da apreciação de uma obra de arte, seria um “estado de êxtase”, cuja sensação é resultado do prazer que surge e é produzido pelos sentidos, impulsionado por um acontecimento momentâneo, seguido de uma efusão sensorial, que por ser emoção, se expressa como um prazer extremo, na relação entre razão e imaginação.

4. RELEXÕES FINAIS

Para auxiliar a reflexão pretendida e objeto deste texto sobre os conceitos de Belo e Sublime, partiu-se da concepção grega de Belo, cuja ideia deveria responder a três critérios: ordem, simetria e proporção. Com o passar do tempo, a palavra Belo passa a expressar algo que agrada, que provoca admiração e que atrai o olhar.

Na medida que a sociedade grega vai se transformando, a arte amplia as suas dimensões e, a palavra Belo já não dá mais conta de explicar o que transcende a apreciação da obra. Assim, no final do século XVIII, em pleno romantismo, o uso do termo Sublime começa a ser utilizado para expressar o sentido implícito na obra, cujo significado da palavra expressava “aquele ou aquilo que se eleva”, “aquele ou aquilo que se sustenta no ar", que provoca o afloramento da sensibilidade.

No intuito de aprofundar a discussão sobre os conceitos de Belo e Sublime, na apreciação da obra de Arte, foi inevitável que se promovesse uma interlocução com vários autores estudiosos sobre os temas em questão, cujos pensamentos convergiram para a ideia de que, tanto o Belo como o Sublime transitam pela sensibilidade humana, a partir da observação da obra e das sensações que a sua apreciação provoca no expectador.

Enquanto o Belo leva a um entendimento ilimitado, o Sublime conduz à razão pura, o que significa a totalidade da compreensão. O Belo encanta pela simplicidade, agrada, pois, os sentidos. A impressão deixada no indivíduo, na contemplação de uma obra Sublime, por sua vez, pode estar representada pelo terror, pela desolação, pelos sentimentos desagradáveis, mas também pelos agradáveis, podendo surpreender pelo esplendor, pelo encanto ou por estranhamento. Enquanto o Belo é tranquilizador, o Sublime é inquietante.

Seguindo as considerações relatadas no texto podemos dizer que o Sublime se distingue do Belo por provocar sentimentos perturbadores, tanto na dimensão do prazer como da dor. O Belo é mais ameno, dá uma dimensão de prazer mais serena e menos impactante.

É possível encontrar um exemplo concreto na bela arquitetura da Grécia antiga que traz detalhes refinados, muita beleza e harmonia nas formas. Nestas obras arquitetônicas encontramos a perfeição do retrato humano (Figura 1), a beleza nos altares e nas colunas (Figura 2), sempre buscando na matemática a perfeição visual. O que contrasta com a sublime arquitetura Gótica que apresenta detalhes,

HUMMES, Julia Maria; DAL BELLO, Márcia Pessoa; DAL BELLO, Ubyrajara. Relexões sobre o conceito de belo e sublime estendendo-se a arte contemporânea. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020

um grande porte, planta em formato de cruz, grandes torres com gárgulas esculpidas, impondo uma plenitude muitas vezes assustadora.



Figura 1 – representação do homem na Grécia Antiga



Figura 2 – colunas utilizadas na Grécia Antiga

HUMMES, Julia Maria; DAL BELLO, Márcia Pessoa; DAL BELLO, Ubyrajara. Relexões sobre o conceito de belo e sublime estendendo-se a arte contemporânea. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2019. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020

Pode-se comparar também um belo concerto grosso barroco[5] a uma sublime Ópera de Wagner[6]. Fica claro que a diferença de prazer, de impacto, de dramaticidade ou de perturbação do ouvinte diante de cada obra a coloca no devido patamar de satisfação.

A diferença entre o Belo e o Sublime se coloca bem evidente nas artes visuais, como por exemplo quando comparamos uma obra de John Constable a uma de William Turner. Vejamos os exemplos The Hay Wain – John Constable e El naufrágio de William Turner, na figura 3. Pode-se dizer que o Belo traz o simples prazer da contemplação, mostra uma natureza como espaço acolhedor que convida, de certa forma, a participar. Já na figura 4, o Sublime traz uma sensação de admiração, se somando a vários sentimentos que ultrapassam o simples prazer, mostrando uma natureza indomável, rebelde.



Figura 3 - The Hay Wain – John Constable

[5] A forma instrumental "concerto grosso" surgiu no final do século XVII, é um concerto onde um grupo de solistas (normalmente de cordas) também conhecidos como concertinho, dialoga com o restante da orquestra, também conhecida como "tutti".

[6] As óperas de Richard Wagner são conhecidas pela dramaticidade musical, com texturas bastante complexas, orquestração ousada e harmonias interessantes.

HUMMES, Julia Maria; DAL BELLO, Márcia Pessoa; DAL BELLO, Ubyrajara. Relexões sobre o conceito de belo e sublime estendendo-se a arte contemporânea. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020



Figura 4 - El naufrágio de William Turner

Certamente todo artista, ao conceber sua obra, busca uma satisfação pessoal, mas também espera uma resposta do observador, ou seja, a sua expectativa será tocar o espectador. É evidente que a obra ser considerada Sublime por quem a olha é uma aspiração para poucos, entretanto a sua apreciação estética também é diversa e singular. Uma mesma obra pode ser apreciada por muitos que poderão julgá-la como bela ou sublime, entretanto outros tantos poderão considerá-la inexpressiva. É importante observar que, dependendo da complexidade da obra, algumas provocam uma leitura imediata, onde o Belo ou o Sublime se impõem, entretanto outras necessitam de um tempo maior, para que a sua apreciação chegue ao alcance do espectador.

Um exemplo de uma obra contemporânea que suscita outras sensações é “Einstein on the beach”- Einstein na Praia. Este título pode parecer, num primeiro momento, uma estratégia de marketing, onde a busca pelo leitor curioso que ao imaginar Einstein na praia, logo se remete a loucuras, pesquisa e curiosidade.

HUMMES, Julia Maria; DAL BELLO, Márcia Pessoa; DAL BELLO, Ubyrajara. Relexões sobre o conceito de belo e sublime estendendo-se a arte contemporânea. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020

Na verdade este é o título de uma obra musical, mais especificamente uma Ópera criada pelos compositores Robert Wilson e Philip Glass no ano de 1975. É sim uma obra muito curiosa, estruturada em 4 atos, ligados por 5 intermezzos.

Apesar da forma rígida, tem total liberdade de interpretação, utilizando elementos não harmônicos, mas muito expressivos que levam o ouvinte à ambientes ainda não visitados, num movimento circular de sons extraordinários e não previsíveis. É uma obra do universo da música contemporânea.

A ópera é minimalista e tem a duração de 5 horas. Imaginem que provavelmente é bastante monótona. A obra possui frases curtas ou pequenos motivos que se repetem por muito tempo e muitas vezes tornando a música repetitiva demais. A plateia tem a liberdade de entrar e sair no momento que julgar adequado. A ideia é provocar nesta plateia uma espécie de “hipnose”, estado de transe, superconcentração, meditação, sempre na busca pelo entendimento. É mais sensorial do que deleite.

São desafios que os compositores lançam aos ouvintes, que muitas vezes buscam entender suas obras ou apenas apreciá-las. Gostar ou não gostar?

Outro exemplo a ser citado se trata de uma obra contemporânea, a instalação da Artista Úrsula Jahn (Figura 5). Nesta obra a artista relata:

> Na exposição, apresentei essas tábuas sobre uma grande mesa e, mesclando com as obras, preenchendo os espaços vazios, adicionei alimentos da cor vermelha, como tomates, pimentões, pimentas e maçãs, com a intenção de fortalecer minha proposta. Criar efetivamente esse banquete. O uso dos alimentos vermelhos se deu pela associação a uma cor provocativa, a fim de questionar também essa noção de corpo como algo tentador e também por vermelho ser associado a sangue, enfatizando as feridas e consequências que uma cultura machista pode acabar ocasionando para a mulher. (JAHN, 2019).

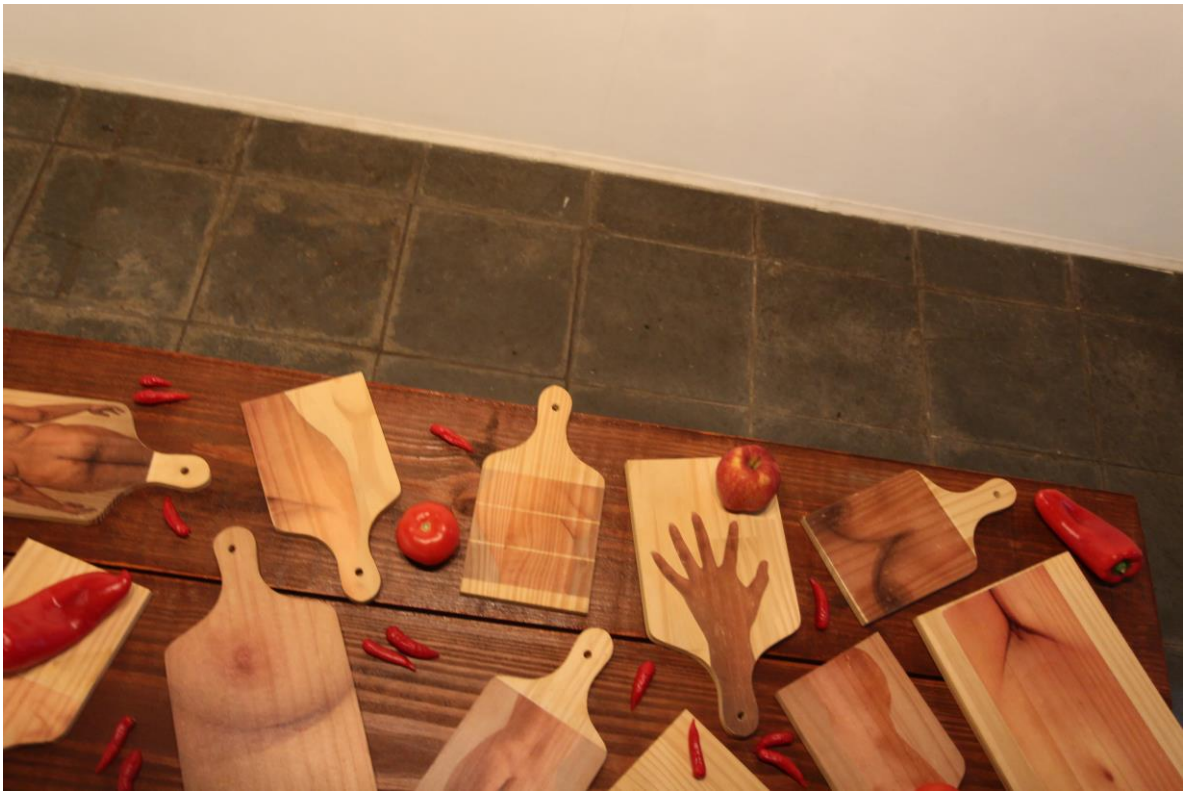


Fig. 5 - ***À la carte (2016)*** - Mostra ***Através da Imagem – ano cinco,*** ao lado das artistas Bruna Engel e Mariane Rotter, também curadora da exposição, na Galeria Loide Schwambach na Fundação de Artes de Montenegro em agosto de 2019. (Foto de Estevão Dornelles)

Segundo a autora, na instalação ***À la carte (2016)*** é possível ver a conexão do feminino com a mercadoria. O trabalho é composto de imagens do corpo feminino que foram transferidas para tábuas de carne, e propõem um questionamento sobre a concepção do corpo feminino como um objeto de consumo. Ela ainda diz

> [...]busco transmitir uma mensagem direta: a coisificação da mulher e a sensação de se ser um pedaço de carne, exposto para livre apreciação e escolha. Ao optar por deslocar a imagem fotográfica bidimensional para um objeto fotográfico, a tábua de madeira, quis que o próprio suporte se inserisse como crítica. (JAHN, 2019).

A Instalação de Úrsula vem ao encontro de várias características da arte contemporânea que valoriza outros conceitos, estimulando o desejo inerente do ser humano pelas invenções e experimentações artísticas. Alguns das principais

características da arte contemporânea são o abandono dos suportes tradicionais; a fusão entre arte e vida; o uso das novas tecnologias e mídias; a mistura de estilos artísticos; obras interativas; obras questionam a definição de arte; a aproximação com a cultura popular; o uso de diferentes materiais para a produção das obras; a liberdade e efemeridade artística; conceitos baseados em informação da sociedade,(www.significados.com.br/arte-contemporanea).

Para finalizar, parece pertinente chamar atenção, ainda, para o fato de que, assim como a designação do "Belo" não deu conta de expressar o sentido e a emoção presentes na obra de arte na antiguidade, no momento atual, as obras produzidas na contemporaneidade, igualmente, prescindem de outros adjetivos, para expressá-las em todo o seu esplendor conceitual.

Referências:

BELLAS, João Pedro. *O Romantismo e o Sublime*. Anais do VII Seminário dos Alunos dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFF Estudos de Literatura Anais do VII SAPPIL – Estudos de Literatura, UFF, no 1, 2016. [271]

BURKE, Edmund. *A Philosophical Enquiry in to the Origins o four Ideas of the Sublime and Beautful.* Ed Adam Philips. New York: Oxford, 2008.

DELEUZE, Giles. *A filosofia crítica de Kant.* Tradução de Geminiano Franco. Lisboa/Portugal. Edição 70. 1963.

ECO, Umberto. *História da Beleza*. Trad. Eliana Aguiar. 4ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2014.

JAHN, Úrsula. Através da imagem. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro: Editora da FUNDARTE, nº 39, julho/dezembro de 2019.

JIMENEZ, Marc. *O que é estética?* Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

KANT, Immanuel. *Anthropology from a pragmatic point of view*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978.

_____. *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime.* 2. ed. Campinas, Trad. De Vinícius Figueiredo. São Paulo: Papirus Editora, 1993.

_____. *Crítica da faculdade do juízo*. Tradução de Valério Rohden e Antônio Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *Crítica da Faculdade do Juízo*. 2. ed. Trad. De Valério Rohden e António Marques. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2005.

_____ . *Antropologia de um ponto de vista pragmático.* Trad. Clélia Aparecida Martins, São Paulo: Iluminuras, 2006.

LINO, Alice de Carvalho. *A relação dos conceitos do belo e do sublime na representação dos gêneros.* Universidade de São Paulo. Kant e-Prints. Campinas, Série 2, v. 3, n. 1, p. 27-39, jan.-jun., 2008.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da Filosofia*: de Spinoza a Kant. Tradução de Ivo Stomiolo. V. 4. São Paulo: Paulus, 2005.

RHODEN, Valério (org). *200 Anos da Crítica da Faculdade do Juízo de Kant, 1790-1990.* Porto Alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS, Instituto Goethe/ICBA, 1992.

SCHOPENHAUER, Arthur. *Metafísica do Belo*. Trad. Jair Barbosa. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SILVEIRA, Carlos Roberto da; RIBEIRO, Alan Barcelos. O pensamento filosófico de Schopenhauer sobre a música e suas possíveis contribuições para a educação musical brasileira - Theoria - *Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre.* Volume 04 - Número 09 - Ano 2012.

SILVA, Hélio Lopes. *A Imaginação na crítica kantiana dos juízos estéticos*. Artefilosofia. Ouro Preto, vol.1, n.1, p. 45-55, jul. 2006.

Referências eletrônicas:

http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/view/18840
http://revistaentelekheia.blogspot.com.br/2008/08/o-belo-e-o-sublime-arthur-schopenhauer.html.
http://revistaentelekheia.blogspot.com.br/2008/08/o-belo-e-o-sublime-arthur-schopenhauer.html
https://pt.wikipedia.org/wiki/Romantismo
https://pt.wikipedia.org/wiki/Sublime_(est%C3%A9tica)
https://www.significados.com.br/arte-contemporanea/
http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/2019.



ILHAS E TENTILHÕES: O CONVÍVIO SOCIAL COMO ESTRATÉGIA DE ACESSO E INCLUSÃO EM DANÇA

Andrea Lucia Serio Bertoldi
Matheus dos Anjos Margueritte

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868.702

BERTOLDI, Andrea Lucia Serio; MARQUERITTE, Matheus dos Anjos. Ilhas e tentilhões: o convívio social como estratégia de acesso e inclusão em dança. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-24, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 41
ABRIL A JULHO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



(i)MEDIAÇÕES
jogo-mediador

ILHAS E TENTILHÕES: O CONVÍVIO SOCIAL COMO ESTRATÉGIA DE ACESSO E INCLUSÃO EM DANÇA

Andrea Lucia Serio Bertoldi[1]
Matheus dos Anjos Margueritte[2]

Resumo: Este artigo apresenta a percepção de pessoas com deficiência, estudantes de dança e seus professores, sobre aspectos do ensino e aprendizagem da dança no contexto do ensino não-formal de dança, especificamente em academia de dança. Foi realizado um estudo de caso de natureza qualitativa com uso de entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados com 10 estudantes com deficiência neuromotora e transtornos globais de desenvolvimento e 2 professores desses estudantes. Os dados foram analisados e contextualizados a partir do conceito de *umwelt*, proposto por Jacob Von Uexkull, em interface com a abordagem de aprendizagem inventiva, proposta por Virginia Kastrup, aplicados à produção de conhecimento em arte/dança.
Palavras-chave: Dança; Ensino; Inclusão.

ISLAND AND FINCHES: THE SOCIAL CONVIVAL AS A STRATEGY FOR ACCESS AND INCLUSION IN DANCE

Abstract: This article presents the perception of people with disabilities, dance students and their teachers about aspects of dance teaching and learning in the context of non-formal dance education, specifically in dance academy. A qualitative case study was conducted using semi-structured interviews as a data collection instrument with 10 students with neuromotor disabilities and global developmental disorders and 2 teachers of these students. The data were analyzed and contextualized from the concept of umwelt, proposed by Jacob Von Uexkull, in interface with the approach of inventive learning, proposed by Virginia Kastrup, applied to the production of knowledge in art/dance.
Keywords: Dance; Teaching; Inclusion.

Introdução

A inclusão de pessoas com deficiência em ambientes não formais de ensino da dança, mais especificamente em academias de dança, é um processo recente,

[1] Professora do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança e do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Artes PPGARTES - da Universidade Estadual do Paraná. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Dança - Linha Mediações Educacionais em Dança.
[2] Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Dança da Universidade Estadual do Paraná - Unespar, Bolsista do CNPq no Programa de Iniciação Científica da Unespar.

BERTOLDI, Andrea Lucia Serio; MARQUERITTE, Matheus dos Anjos. Ilhas e tentilhões: o convívio social como estratégia de acesso e inclusão em dança. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-24, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.



permeado de desafios que extrapolam o entendimento de acessibilidade no sentido utilitário do termo e deflagram a necessidade de aprofundamento dos contextos de análise, considerando as percepções dos atores envolvidos na interface entre inclusão/exclusão, presentes nas mediações interdependentes de ensino, aprendizagem e criação em dança.

A área da dança tem produzido trabalhos artísticos incluindo pessoas com deficiência de maneira crescente há aproximadamente 30 anos (MATOS, 2012; AUTOR; SOUZA, 2009). Diversos desses trabalhos demonstram a possibilidade de atuação artística dessas pessoas, evidenciando inclusive a possibilidade de profissionalização, principalmente na produção em dança contemporânea (AUTOR, 2015). O entendimento de que a dança é uma arte que considera a potência da singularidade dos corpos é um convite a repensarmos discursos miméticos de mecanismos de exclusão de artistas com deficiência, verificados em relações paternalistas que permeiam práticas de dança com pessoas/corpos culturalmente marginalizados diante de padrões pré-estabelecidos de normatividade dos corpos que dançam (AUTOR; SOUZA, 2009; MATOS, 2002, 2012).

Ainda que avanços tenham ocorrido em prol da validação e inclusão de pessoas com deficiência na produção artística da dança, observamos ainda desafios importantes a serem enfrentadas no que se refere à possibilidade de desenvolvimento dos potenciais dessas pessoas na dança, com a persistência de barreiras multidimensionais de acesso que extrapolam questões mais facilmente evidenciadas, tais como, a falta de acessibilidade arquitetônica, comuns nos espaços dedicados ao ensino da dança, e transbordam para questões de natureza epistemológica e social que expõem lacunas entre teoria e prática no campo da dança.

Este fato evidencia a complexidade do conceito de acessibilidade, entendido como condição de transposição dos entraves que representam as barreiras para a efetiva participação das pessoas com deficiência nos vários âmbitos da vida

(SASSAKI, 2005) e, por vezes, reflete mecanismos de exclusão desse grupo social nas subjetividades das práxis próprias do ensino da dança.

No que compete à Educação, Reis (2016) reforça que as políticas públicas de ensino e inclusão avançaram no campo teórico, mas, ainda há lacunas no âmbito prático, sobretudo, no que se refere à capacitação dos profissionais que atuam com essa população. A característica de desconexão entre teoria e prática parece persistir em situações relacionadas ao ensino da dança, tanto em turmas compostas exclusivamente por pessoas com deficiência, quanto em situações em que há estudantes com deficiência inseridos em turmas chamadas regulares, nas quais há também estudantes sem deficiência. Ocorre, por vezes, uma espécie de quase inclusão que insiste em demonstrar que o trabalho pedagógico, apesar de centrado na diversidade, não está pautado na diferença. Na opinião de Reis (2016), o convívio social na diferença é uma oportunidade para todas as pessoas se perceberem como indivíduos multidimensionais, considerando aspectos sociais, psíquicos, biológicos e também laborais do processo educacional e artístico.

Greiner (2017), reforça a importância do convívio na diferença refletindo sobre o conceito de alteridade na arte – e aqui recortamos o olhar para a dança. A autora destaca a demanda de experiências que lidam com um estado corporal que é descontinuado naquilo que é o outro, potencializando a noção de individuação do ser humano, construída no coletivo, na fricção das interações corpo-mente-ambiente estabelecidas na presença da diferença.

A percepção das subjetividades de um dado contexto de relação entre corpo e ambiente tem sido objeto de estudo da Neurociência Cognitiva e, entre as importantes descobertas da atualidade, observa-se que o diálogo entre sensação, sentimentos e emoção integram processos de cognição e ressignificam o entendimento de consciência humana como um fenômeno corporificado (DAMÁSIO, 2011, 2012). Vertentes da Filosofia, relacionadas às ciências cognitivas, reafirmam a interdependência entre o corpo e a percepção de realidade como, por exemplo, no

conceito de *embodiment cognition*, em que a noção de corporificação da mente humana é reforçada no reconhecimento do caráter motivador e interdependente da experiência corporal e a cognição, destacando o papel da subjetividade do corpo na construção do conhecimento (LAKOFF; JOHNSON, 1999).

Para Hanna e Maise (2009), a tese da consciência corporificada está vinculada à noção de expansão do entendimento de consciência de uma encarnação puramente neurobiológica nos sistemas vitais do organismo, para sua extensão aos domínios do ambiente, reafirmando a abordagem relacional do corpo como fenômeno vivo e vivido. Reforçando essa ideia, os biólogos Maturana e Varela (1995), abordam a interface entre a experiência corporal e a percepção da realidade no conceito de *autopoieses*. Os autores enfatizam que, embora sejamos determinados por uma estrutura biológica, essa determinação estrutural não implica num reducionismo biológico, na medida em que os modos de interação do corpo com o meio estabelecem a própria auto-organização dos sistemas corporais.

Segundo o biólogo estoniano Jacob von Uexkull, a interface entre o que se entende por realidade e o sistema vivo que a percebe é chamada de *umwelt* (UEXKULL, 1992). Essa interface é própria de cada espécie viva e seria absolutamente necessária para a garantir sua sobrevivência, considerando que ela é "a ponte entre a realidade objetiva e o mundo representacional de um sistema cognitivo" (VIEIRA, 2006, p. 80). Em outras palavras, é por meio da especificidade da experiência corporal, ou *umwelt,* que criamos percepções próprias de realidade, atravessadas pelas subjetividades que configuram, desde as percepções mais básicas de sobrevivência orgânica até a complexidade da noção de pertencimento de um sistema vivo ao contexto em que habita (HANNA; MAISE, 2009; MARINIS, 2012; DAMASIO, 2012).

Partindo do pressuposto de que a percepção da realidade é uma construção de representações, intenções, simulações e previsões da experiência vivida, dependentes das subjetividades implícitas no corpo, é importante analisar os

paradigmas de corpo e de dança que permeiam práticas de ensino e aprendizagem da dança incluindo corpos/pessoas com deficiência, a partir das percepções próprias dos atores envolvidos nesses processos. Para Kastrup (2005, 2012) as subjetividades individuais são, em essência, o objeto de uma aprendizagem que se manifesta na inventividade. A autora aborda o conceito de aprendizagem inventiva apresentando-o não como um método, mas, como uma política pedagógica que adota a invenção como ponto de vista para fazer frente ao processo de problematização, cerne da aprendizagem e base da produção de conhecimento humano.

Para Kastrup (2001), a aprendizagem emerge do questionamento de hábitos e padrões estabelecidos em uma realidade. Não se efetiva, portanto, no reconhecimento, mas, no exercício do estranhamento dos contextos. Essa perspectiva de aprendizagem se diferencia da mera busca por soluções de problemas postos, e reconhece a coexistência entre instabilidade e estabilidade como inerentes a comportamentos inventivos.

O pensamento que coloca a invenção e a problematização no centro do processo de aprendizagem implica também em um fazer sistematizado e organizado (KASTRUP, 2012). Porém, diferentemente de sistemas ancorados em ideias de reprodução e automatização de comportamentos, ele acolhe e valida à imprevisibilidade própria da relação corpo-ambiente no tempo presente, entendida como eixo central da concepção de um aprender e ensinar inventivos.

Dessa forma, os conceitos de consciência corporificada e aprendizagem inventiva parecem evidenciar a problematização e a invenção da realidade como potencialidades dos corpos em sua subjetividade e diversidade. Essa visão abre um amplo caminho de investigação e análise dos contextos de ensino, aprendizagem e criação em dança com uma perspectiva pedagógica inclusiva. Diante do exposto, este estudo investigou como estudantes de dança com deficiência e seus professores percebem o contexto de suas práticas no ambiente do ensino não-

formal de dança, procurando aprofundar reflexões sobre as lacunas entre teoria e prática, ainda persistentes, no acesso e inclusão desse grupo social no fazer da dança.

Metodologia

Foi realizado uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, com utilização de entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, no período de dezembro de 2018 à março de 2019. Participaram do estudo 10 pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, 5 mulheres e 5 homens, na faixa etária entre 18 e 23 anos, praticantes de dança de salão e danças urbanas em uma academia da cidade de Curitiba-PR, com tempo médio de prática de dança de 4 anos e 8 meses. Os critérios de inclusão para os estudantes participantes do estudo foram: ter diagnóstico de deficiência e/ou outras necessidades especiais há pelo menos 2 anos e serem praticantes de dança no contexto de ensino não-formal (academia) há pelo menos 2 anos. Fizeram parte do estudo também 2 professores de dança que atuam com turmas que incluem pessoas com deficiência, com tempo médio de experiência docente neste contexto de 5 anos e 5 meses. Para serem incluídos no estudo, os profissionais deveriam ser professores de dança no ambiente de academias de dança há pelo menos 2 anos.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP e, após assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, os participantes responderam a uma entrevista semiestruturada com questões relativas a suas percepções sobre acesso e inclusão nos processos de ensino, aprendizagem e criação em dança no ambiente da academia. Os dados foram analisados e contextualizados a partir do conceito de *umwelt*, proposto por Jacob Von Uexkull, em interface com a abordagem de aprendizagem inventiva proposta por Virginia Kastrup, aplicados à produção de conhecimento em arte/dança.

Quebrando muros: os desafios e potências na formação dos professores

Os resultados das entrevistas realizadas com os dois professores participantes do estudo indicaram que ambos possuem formação acadêmica em nível de graduação, sendo um deles em Educação Física e o outro em Psicologia, e também possuem formação em nível de pós-graduação, com especialização em Educação Especial.

Quando questionados sobre a motivação para atuarem como professores de dança incluindo pessoas com deficiência, os dois professores afirmaram que o interesse surgiu a partir de experiências promovidas pela própria academia onde atuam. Sobre o modo como compreendem o conceito de inclusão em sua experiência, um dos participantes relatou que compreende o conceito relacionado à possibilidade de pessoas com deficiência praticarem dança com profissionais capacitados, enquanto o outro participante afirmou que, em sua percepção do contexto, a inclusão estaria relacionada com a possibilidade de expressão da individualidade dos diferentes corpos.

No que concerne aos referenciais teóricos e artísticos utilizados por esses profissionais para desenvolverem suas aulas, foram citados estudos de Lev Semenovich Vygotsky e a Psicologia histórico-cultural como referências principais, além de autores próprios das modalidades de dança com as quais atuam. Os participantes relataram ainda que atualizam suas práticas por meio de plataformas digitais, principalmente assistindo a vídeos de dança e em cursos de pós-graduação.

Em relação aos objetivos do trabalho desenvolvido nas aulas de dança com estudantes com deficiência, os docentes participantes relataram que o trabalho tem objetivo integral, abrangendo as esferas artística, social e terapêutica. Além disso, os dois professores entrevistados entendem que o papel social da dança é o principal norteador de seus trabalhos.



Quando questionados se eles se sentem preparados para atuar incluindo pessoas com deficiência na dança, ambos relataram que sentem-se totalmente preparadas. Em contrapartida, acreditam que a maioria dos profissionais de dança que atua no contexto de academias, não esteja preparada para esta realidade, sobretudo, por falta de oportunidade de experiência prática. No que se refere às abordagens metodológicas por eles adotadas, na instituição de ensino não-formal em que atuam, os professores não identificam uma metodologia específica, mas, destacam que, em geral, lançam mão de estratégias de fragmentação do ensino de passos de dança e buscam a adequação da comunicação com estudantes com deficiência como facilitadores do processo de aprendizagem, como pode ser observado no discurso do professor entrevistado 2:

> Então, eu tento quebrar todos os passos... tento deixar os passos, dividir os passos em vários momentos. Então, se o passo tem dois tempos, eu divido em um até chegar no dois... se o passo tem um contratempo, eu pulo o contratempo e depois eu vou incluindo ele. Então eu vou dividindo os passos a cada... dividir o máximo que eu consigo, os passos, para passar para eles e uso várias formas de falar com eles também. (PROFESSOR ENTREVISTADO 2, 2019).

Observamos no depoimento desse participante do estudo, aspectos sobre o ensino da dança de salão que enfatizam o predomínio de estratégias facilitadoras da reprodução de passos de dança. Este tipo de abordagem é comumente verificada em diferentes ambientes de ensino da dança e indica possibilidades de contextualização dessas práticas, considerando o entendimento de que passos de dança codificados ao longo do tempo, nada mais são que a expressão de corpos/pensamentos em um dado contexto histórico e social e não a própria dança (AUTOR, 2015).

Na medida em que a reprodução de códigos originários da expressão de corpos considerados aptos para a dança nortear o desenvolvimento de estratégias

metodológicas de ensino e aprendizagem dessa arte, teremos como consequência uma práxis ancorada na valorização de uma suposta normalidade, o que reduz possibilidades de pertencimento dos discursos próprios dos corpos/pessoas em sua diferença, relegando os que não se enquadram no modelo dado à cultura da adaptação, por vezes confundida com metodologia de ensino e aprendizagem inclusiva na dança (MATOS, 2012; AUTOR; SOUZA, 2009).

Esse entendimento se contrapõe à noção de aprendizagem inventiva proposta por Kastrup (2007), e possibilita o questionamento do predomínio do uso de estratégias pedagógicas fundamentadas em uma perspectiva modernista de ensino e aprendizagem na dança, na qual, corpos considerados fora da norma são expostos à adaptação de suas potencialidades, com o propósito de solucionar problemas postos, advindos de questões alheias a seus próprios corpos. Na modernidade, a cognição e a aprendizagem estiveram atreladas à representação, e a criatividade foi reduzida à capacidade de solucionar problemas, Contrariando essa visão modernista Kastrup (2001) defende que,

> […] uma concepção de aprendizagem inventiva depende da percepção de discordância nas faculdades perceptivas, o que não ocorre na estabilidade da reprodução de conhecimentos, mas na instabilidade da produção de subjetividades, descrita como um aspecto do fenômeno da aprendizagem, que se dá no "encontro de diferenças, num plano de diferenciação mútua, em que tem lugar a invenção de si e do mundo". (KASTRUP, 2001, p. 20).

Desse modo, uma perspectiva inventiva e, portanto, inclusiva de ensino e aprendizagem de dança, demanda experiências que não se apoiam em preceitos de linearidade, estabilidade e previsibilidade de comportamentos, mas, na instabilidade da criação e na invenção como o pressuposto do processo de ensino-aprendizagem. Considerando essa concepção, Kastrup (2001) destaca o papel do professor como um atrator do conhecimento, afirmando que:

> [...] alguém que exerce a função de conduzir o processo, a expedição a um mundo desconhecido, de fazer acontecer o contato, de possibilitar a intimidade, de acompanhar, e mesmo de arrastar consigo, de puxar. Não para junto de si, mas para junto da matéria, para o devir da matéria, seguindo, acompanhando sua fluidez. (KASTRUP, 2001, p. 26).

Para Volp (2010), embora a reprodução de passos de dança e a prática de técnicas de postura e de percepção rítmica se configurem como predomínio cultural no ensino das danças de salão, é necessário considerar os pressupostos que originaram tais danças, para contextualizar suas metodologias de ensino e aprendizagem na contemporaneidade. No caso da dança de salão, o convívio e a interação social motivaram sua origem e são catalisadores dos desdobramentos técnicos nela implícitos, culturalmente transformados e codificados em passos de dança.

O mesmo ocorre no ensino de danças urbanas, sobretudo nas práticas advindas do movimento cultural hip-hop. Originalmente praticada por jovens moradores de comunidades periféricas como forma de resistência às desigualdades sociais, essas danças, mais que passos a serem aprendidos, foram caracterizadas, historicamente, como um lugar de fala (e escuta) de corpos marginalizados em suas vivências singulares (NOVAES, 2002). Portanto, a origem dessas danças está fundamentada no protagonismo da convivência entre as diferenças corporais. Reconhecer esses, entre outros aspectos epistemológicos de manifestações da dança é fundamental para analisar questões metodológicas desenvolvidas no seu ensino, aprendizagem e criação, incluindo corpos fora dos padrões, culturalmente normatizados, como aptos para pertencerem à dança.

Embora as estratégias metodológicas relatadas neste estudo evidenciem o predomínio do ensino adaptado de passos, como prática para incluir pessoas com deficiência, quando analisamos o entendimento do conceito de inclusão descrito pelos participantes, observamos que ele está relacionado à expressão da

individualidade dos corpos na dança. Este entendimento conceitual é coincidente com pressupostos de procedimentos de dança, que mediam a investigação de movimentos corporais na potencialidade da alteridade (GREINER, 2017), e dialogam com um conceito inventivo de ensino e aprendizagem.

Pensar a inclusão como possibilidade de convívio na diferença coloca em evidência a experiência de subjetivação e pertencimento dos corpos em sua singularidade física, expressiva, criativa e de relação interpessoal. Nesse contexto, para além do ensino de passos, o conceito de inclusão adotado pelos participantes do estudo, parece estar alinhado com práticas que abrem espaços de escuta aos discursos dos diferentes corpos que dançam, o que originalmente caracterizou, tanto as danças de salão como as danças urbanas, particularmente, o hip-hop (VOLP, 2010, NOVAES, 2002).

Outro ponto a ser destacado é o entendimento dos participantes do estudo de que a dança é um espaço social de desenvolvimento integral do ser humano. É possível reconhecer a afinidade deste entendimento conceitual, com procedimentos metodológicos que potencializam o mundo representacional cognitivo dos indivíduos, na especificidade de sua própria experiência corporal, e não na adaptação e subordinação de corpos considerados fora da norma a modelos de corpos tradicionalmente autorizados a pertencer à dança.

Na medida em que a dança é assumida, teoricamente, em seu potencial de desenvolvimento humano integral, sua prática pressupõe um investimento pedagógico na interface entre a noção de consciência corporificada, estruturada na articulação das experiências subjetivas de pertencimento de todos os corpos ao ambiente em que habitam (LAKOFF; JOHNSON, 1999, DAMÁSIO, 2012) com a fricção da percepção de realidade, decorrente da dilatação do *umwelt* de cada pessoa (UEXKULL, 1992). Essa articulação reafirma a possibilidade de criação de estratégias metodológicas, que considerem a subjetividade dos corpos e a

imprevisibilidade de sua interação com o ambiente, como potência de desenvolvimento humano integral.

As contradições entre teoria e prática, observadas neste estudo, expõem a urgência da discussão sobre a formação de professores diante da persistência de práticas de reprodução de códigos criados por e para corpos inseridos na norma vigente, ainda que com propósitos e convicções conceituais inclusivos. Parece urgente promover a aproximação entre a dimensão social, cultural e neurobiológica, implícitas na noção de consciência corporificada (LAKOFF; JOHNSON, 1999, HANNA; MAISE, 2009; DAMÁSIO, 2012; MARINIS, 2012) e a experiência inventiva de aprendizagem (KASTRUP,) para a produção de conhecimento artístico.

Apesar dos resultados desse estudo indicarem a necessidade de aproximação entre teoria e prática pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem na dança, eles evidenciaram também, uma importante tendência de abertura ao convívio na diferença, em ambientes não formais de ensino de dança, verificada no relato dos professores sobre o incentivo recebido da instituição onde atuam para ministrarem aulas, incluindo pessoas com deficiência. A possibilidade de corpos culturalmente marginalizados adentrarem a esses espaços é um movimento importante e, embora recente, tem exposto desafios a serem enfrentados pela área da dança, considerando os aspectos multidimensionais de perspectivas pedagógicas de acessibilidade e inclusão (SASSAKI, 2005).

Inúmeros professores que ministram aulas de dança em academias possuem formação em nível de graduação e pós-graduação, em áreas que permitem relação com a dança, como no caso dos participantes deste estudo. Porém, é importante considerar que a consolidação da dança como área de conhecimento, demanda o aprofundamento de especificidades próprias desta área, as quais tem fortalecido características de formação de professores de dança na interdependência dos processos de criação-ensino-aprendizagem, como fundamento da atuação do artista-docente (MARQUES, 2014). De acordo com a autora, o artista-docente, ao

assumir que não transmite conhecimentos, retoma a questão da problematização e da invenção da realidade como eixos da aprendizagem.

Diferentes campos de conhecimento como Arte, Educação, Neurociência Cognitiva, Filosofia, Psicologia, Biologia, entre outros, assumem a necessidade de reconfiguração das fronteiras entre corpo, mente e ambiente, no fenômeno da aprendizagem e enfatizam o papel central da experiência corporal nas relações entre as emoções, sentimentos e a organização de redes de conexões neurocerebrais, criadas nos sistemas de memória, cognição, atenção e percepção (DAMÁSIO, 2011; ALMADA; MESQUISTA, 2017). Nesta perspectiva, Kastrup, (2001) destaca a relevância da noção de pertencimento dos corpos para a ação de aprender, a partir de um viés ecossistêmico, afirmando que:

> Através da aprendizagem de semióticas locais e específicas são configuradas fronteiras de conexão com o ambiente. Ao falar de semióticas que são formadas ao longo de um processo de aprendizagem, falamos de uma aprendizagem territorial. (KASTRUP, 2001, p. 22).

Compreender processos artístico-educacionais em dança pelo viés do pertencimento territorial e da invenção, indica perspectivas de atualização de metodologias interdependentes de ensino-aprendizagem-criação em dança, pautadas no exercício da alteridade, na produção de subjetividades e na fricção do convívio humano na diferença (GREINER, 2017). Neste contexto, ainda que as interações entre áreas seja uma condição da produção de conhecimento humano diante de sua característica de complexidade, parece não haver lugar para a noção de território homogeneizado, como ambiente propício para o ensino e aprendizagem em dança, considerando a possibilidade de pertencimento dos diferentes corpos que dançam.

A aproximação entre conceitos de validação da diferença e o fazer pedagógico da dança pode representar um caminho efetivo em direção à quebra de

muros paternalistas que ainda permeiam a cultura da prática de inclusão de pessoas com deficiência na dança, e mantém mecanismos de dominação social de modelos de corpos/movimentos, sobre a especificidade da experiência corporal, contrariando sua potência como manifestação artística, inerentemente inclusiva.

Tentilhões de Darwin: o convívio social e a noção de pertencimento

Professores e alunos foram questionados sobre os principais impactos positivos que percebem com a prática da dança e, sobre esta questão, 70% dos alunos e os dois professores entrevistados citaram a socialização como o maior benefício percebido por eles. Os outros impactos positivos citadas pelos alunos foram os benefícios ao corpo (40%) e a oportunidade de novos aprendizados (10%).

A percepção de que a socialização é o maior impacto positivo da prática da dança pode ser observada no discurso de um dos alunos entrevistados, que ilustrou sua resposta afirmando que “é bom para a gente dançar. É muito importante para nós... porque nossos amigos estão lá, cheios de alegria... para nós...nossos amigos e os professores que ensinam a gente a dançar...” (ALUNO ENTREVISTADO 1, 2019). Em consonância com essa percepção de importância da convivência social relatada pela maioria dos alunos, um dos professores entrevistados ressalta:

> [...] eu acho que é o impacto da questão da socialização, porque de fato eles desenvolvem um grupo de interesse comum, porque aí eles estão entre os pares deles. Então, essas relações tipo namoro, amizade... eles desenvolvem um vínculo que faz com que eles façam atividades juntos, fora, e cada vez mais atividades. Então, eu acho que esse é o impacto mais positivo de todos né? (PROFESSOR ENTREVISTADO 1, 2018).

Em contrapartida, quando os estudantes foram questionados sobre seu interesse em participar de experiências em dança, como apresentações e aulas fora de sua própria turma, na academia em que fazem aula, 60% afirmaram que não



possuem interesse em participar de outras experiências externas à escola, e os demais (40%) não souberam responder. Quando questionados se já possuíam alguma vivência na participação em aulas de dança ou apresentação em outro local, 60% do grupo de alunos disseram nunca ter tido essa experiência. Os estudantes foram questionados também sobre suas motivações para a prática da dança e, entre as respostas, destacaram o entretenimento (50%) e a influência dos familiares (30%) como os principais eixos, enquanto 10% afirmaram a possibilidade de se tornarem artistas da dança e 10% não souberam responder.

É curioso notar que, se por um lado os entrevistados (professores e alunos) entendem que a socialização é o maior benefício da prática da dança (70% dos alunos e 100% dos professores) por outro, não verificamos esse aspecto evidenciado no interesse desses alunos em ocuparem seus espaços como artistas em outras turmas de dança - que não aquelas específicas para pessoas com deficiência dentro da academia - ou em outros espaços onde a dança é desenvolvida.

Ainda que essa característica possa se relacionar com o tipo de motivação desses estudantes para a prática da dança, é importante analisar possíveis relações com o desenvolvimento da noção de pertencimento desses corpos à dança, restrito ao convívio entre “iguais”, e não às diferenças no âmbito do ensino e aprendizagem da dança. Este fato pode ser verificado, não apenas na composição de turmas especiais em ambientes de ensino não-formal da dança, como no caso estudado, mas na criação de danças e eventos de arte especiais, verificados ao longo dos últimos trinta anos no Brasil e em vários países, exclusivos para pessoas com deficiência, ironicamente chamados de inclusivos (MATOS, 2012; AUTOR; VIEIRA; VIEIRA, 2017).

Embora a criação de eventos exclusivos para um grupo específico de pessoas represente um movimento de visibilidade e de desmobilização do isolamento desse grupo, é preciso reconhecer que, no caso da presença de corpos

com deficiência na dança, embora estes eventos especiais tenham possibilitado reflexões importantes sobre inclusão/exclusão, a produção de discursos ao longo do tempo ainda não conseguiu se estabelecer como prática de alteridade na arte da dança (AUTOR; SOUZA, 2009). Na opinião dos autores, a insistência em separar pessoas com deficiência em territórios específicos de pertencimento autorizado, indica a contraditória coexistência entre a oportunidade de encontros para o avanço de concepções inclusivas na arte e a perversa estruturação silenciosa de mecanismos ocultos de dominação e exclusão social da diferença, consolidados na própria delimitação dos territórios de pertencimento.

Desde o advento dos estudos promovidos por Charles Darwin a respeito da seleção natural como processo intrínseco à evolução das espécies, muitos foram os progressos científicos que identificaram os mecanismos envolvidos na adaptação dos seres vivos relacionados à delimitação de espaços ou territórios. O destaque do estudo realizado pelo naturalista consiste na relação feita entre as diferenças morfológicas em espécies de tentilhões e a sua localização geográfica no conjunto de ilhas de Galápagos: o tamanho dos bicos das aves variava de acordo com o local em que essas espécies habitavam, pois os alimentos disponíveis também mudavam conforme a geografia.

Posteriormente, outras pesquisas como a de Johnston e Selander (1971, *apud.* RIDLEY, 2006), trouxeram à tona o estudo da genética de populações correlacionada ao isolamento geográfico e notaram que, quando impõe-se limites regionais, os seres vivos tendem a passar por um processo denominado especiação e a longo prazo, diminuem a variabilidade genética intraespecífica. Em outras palavras, essa visão ambientalista evidenciou que, em condição de isolamento, a taxa de comunicação (ou fluxo de informações) entre a própria espécie decai gradativamente podendo ser prejudicial, inclusive, para a manutenção da vida.

Observamos uma possibilidade de analogia entre os resultados deste estudo, os mecanismos de adaptação verificados nos tentilhões das ilhas de Galápagos e o

BERTOLDI, Andrea Lucia Serio; MARQUERITTE, Matheus dos Anjos. Ilhas e tentilhões: o convívio social como estratégia de acesso e inclusão em dança. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-24, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

conceito de *umwelt* (UEXKULL, 1992), no que concerne à interface perceptiva entre seres vivos e o meio. Como coloca Vieira (2006), essa interface, no caso dos seres humanos, extrapola o viés biológico e agrega o ponto de vista psíquico, social e cultural, determinando a elaboração do sistema cognitivo e a forma com que nos tornamos sensíveis à realidade. De forma análoga, o fato da convivência social ser reconhecida neste estudo, como o maior benefício da prática da dança para a maioria dos entrevistados (alunos e professores), enquanto a maior parte dos estudantes relatou desinteresse em ocupar seus espaços fora de turmas especiais de dança, evidencia a complexidade dessa interação biológica, psíquica, social e cultural, no desenvolvimento da noção de pertencimento, diante do isolamento histórico desses corpos na dança.

A noção de pertencimento social de pessoas com deficiência tem sido expandida desde a reorientação do modelo médico de deficiência para o modelo social, que realocou a perspectiva do corpo com deficiência, como pensamento simbólico e político em sua identidade (GOLDMAN, 1999; LE BRETON, 2006). Um dos impactos deste modelo foi o reconhecimento de que as experiências de opressão, cerceadoras de autonomia, comumente vivenciadas pela pessoa com deficiência, não estariam centralizadas na diferença corporal, mas na estrutura social incapaz de responder à diferença como condição do humano.

Os resultados deste estudo indicam que a relação de pertencimento social da pessoa com deficiência à dança é fortemente influenciada pela perspectiva de reprodução de modelos de corpo e movimento, os quais reforçam uma noção de adaptação vinculada à correção, que alimenta a ideia de existência de uma realidade preexistente a ser percorrida, influenciada pela noção de reabilitação dominante no modelo médico de deficiência (GOLDMAN, 1999). Não se pode negar que em função dos avanços conceituais advindos do modelo social de deficiência, a noção de pertencimento social tem sido tensionada, de modo que a autonomia da pessoa com deficiência vem ganhando espaço de pertencimento, especialmente sob

o aspecto das conquistas de direitos. Entretanto o pressuposto aqui é o entendimento de que estas relações sociais entre corpo com deficiência e a noção de pertencimento à dança, atuam como um regime de subjetivação da corporeidade.

Regimes ou nexos de subjetivação do corpo são gerados por experiências socialmente construídas, pelas quais os seres humanos se reconhecem como indivíduos de pertencimento (GOLDMAN, 1999). A pessoa com deficiência, ao ser exposta a relações de ensino e aprendizagem em dança, é um corpo contaminado, isto é, subjetivado em função de sua percepção singular da experiência vivida. Portanto, embora tenha havido um salto conceitual entre os modelos médico e social, principalmente com o ganho do reconhecimento das subjetividades implicadas na construção da noção de direito ao pertencimento social da pessoa com deficiência, os resultados deste estudo indicam a persistência de relações de ensino e aprendizagem da dança, que privilegiam a dominação de uma realidade preexistente, limitada na experiência de investigação dos corpos em suas singularidades e, portanto, limitada nas dimensões possíveis de pertencimento à dança pela experiência de expansão da realidade que caracteriza a arte (VIEIRA, 2006).

Segundo Lepeck (2003), inúmeros artistas e professores de dança tem colaborado com a reinvenção de novos mapeamentos dos corpos em sua identidade e pertencimento social, entretanto assim como observado nos resultados deste estudo, o autor destaca que ainda há contradições importantes onde a dança estaria titubeante na validação de um pensamento/ação pautado na alteridade. Esse modo titubeante de reconhecimento da diversidade dos corpos/pensamentos, é exemplificado nas danças multiculturais ou globais que, segundo Lepeck (2003) foram submetidas à comercialização e estetização de tal ordem que as mantém aprisionadas na estética do exótico e na contemplação à distância.

Concordando com esse ponto de vista, Autor (2015) afirma que, igualmente titubeante está a dança que insiste em estabelecer um modo particular de

pertencimento do corpo com deficiência, autorizado a estar nos espaços de dança, desde que, com a devida distância que lhe é conferida.

> Ao negar a particularidade da subjetividade do corpo com deficiência, por natureza provocador, capaz de acionar em nós percepções sobre nossa própria fragilidade de pensamento/atitude, o discurso de que todos os corpos são distintos, diferentes, todos temos deficiências, toma um lugar perigoso. Dependendo de mudanças muito sensíveis no modo de entender a relação de diferentes corpos com a autonomia, as "autorizações" de pertencimento tornam-se algemas porque deixam de ser possibilidades de apropriação e passam a constituir o discurso ocultamente opressor de subjetividades, criando lenta e silenciosamente o crivo do corpo aceito, pertencente, autorizado a escolher como quer estar na dança. (AUTOR, 2015, p. 37).

A falta de autonomia de corpos socialmente marginalizados na dança reafirmam a existência de ilhas de conhecimento que moldam determinados comportamentos no fazer desta arte, semelhantes às ilhas de Galápagos onde os tentilhões de Darwin habitavam. Embora a persistência do isolamento de estudantes com deficiência não seja absoluto, sob o ponto de vista geográfico (visto que eles se inserem em outros ambientes além-academia de dança) como o das aves, a criação de turmas, danças e eventos específicos para pessoas com deficiência em todo o mundo, naturaliza uma noção de convivência higienista e pode explicar posturas passivas de desinteresse pela ocupação de outros espaços, fora de nichos, ou ilhas de pertencimento autorizado. Esse contexto, indica a urgência da aproximação entre os discursos e as práticas pedagógica para o convívio dos diferentes corpos que dançam, considerando que, pessoas com deficiência adentram o ambiente de ensino não-formal da dança, mas por hora, não se apropriam integralmente desses espaços como corpos autônomos para o livre pertencimento à dança.

Considerações Finais

Os resultados desta pesquisa indicam que pessoas com deficiência estão ocupando espaços de desenvolvimento da dança em ambientes não-formais de ensino, como as academias. Este espaço, porém, ainda parece estar restrito a turmas exclusivas para este grupo de pessoas. A procura por aulas de dança de salão e danças urbanas é motivada pelo entretenimento e a socialização é relatada pelos participantes como o impacto mais importante da prática da dança em suas vidas. Entretanto, esses estudantes não percebem como um fator importante para si, a ocupação de outros espaços sociais de produção da dança, que não o das turmas específicas para pessoas com deficiência.

Os professores entrevistados concordam com os estudantes, no que se refere à socialização ser o principal impacto da prática da dança, e afirmam que suas práticas pedagógicas tem um propósito integral, incluindo aspectos artísticos, sociais e terapêuticos. Citam, como estratégias metodológicas de trabalho inclusivo, procedimentos de facilitação do ensino de passos específicos de dança para esse grupo de pessoas, no contexto das turmas em que atuam.

O entendimento de que a dança é uma arte que considera a potência da convivência da diferença dos corpos, estabelece sua condição inerentemente inclusiva e indica a necessidade de atualização da formação de professores de dança na interdependência dos processos de criação-ensino-aprendizagem. Dessa forma, a perspectiva de um pensamento de corpo e aprendizagem não caracterizada pelo acúmulo de estratégias de soluções de problemas, mas pela experimentação e compartilhamento de singularidades corporais na problematização da realidade, pode ampliar a noção de ensino fundamentado em passos específicos de dança, e facilitar a retomada de preceitos originários de danças ancoradas no lugar de fala e escuta dos discursos próprios dos corpos em suas diferenças. Nesse sentido, as especificidades da formação do artista-docente pode realocar a problematização e a

invenção para o centro da aprendizagem e apontar caminhos de aproximação das lacunas observadas entre teoria e prática da dança, necessárias à validação estética, política e social da diferença dos corpos nesta arte.

Por fim, na medida em que estamos vivendo todos, a experiência corporal de isolamento social em função da pandemia de COVID-19, pensamos ser importante pontuar que os resultados deste estudo podem indicar neste momento histórico, uma abertura à reflexão empática sobre a persistência do isolamento social, como condição naturalizada de vida de pessoas pertencentes a grupos marginalizados, como é o caso de pessoas com deficiência. Essas pessoas tem sido expostas a relações que mimetizam uma espécie de quase inclusão, e impedem a validação política da diferença dos corpos, reforçando mecanismos de subjetivação individual e dominação social que se configuram em barreiras para o pertencimento à dança. Entre ilhas e tendilhões, a dança, assim como os estudos ambientalistas sobre a evolução das espécies, reafirma na urgência da noção de pertencimento social da diferença, mais que na proximidade física dos corpos, uma estratégia de evolução humana e preservação da vida.

Referências:

ALMADA, Leonardo Ferreira; MESQUITA, Luiz Otávio de Sousa. Corpo, cérebro e ambiente: o organismo como alicerce da mente consciente. *Kínesis*, Santa Maria, v. 9, n. 21, p.105-125, 2017.

AUTOR; SOUZA, Claudia Fantin, 2009.

AUTOR, 2015.

AUTOR; KUNIFAS, Cinthia, 2015.

AUTOR; RIL, Aline Ferreira, 2016.

AUTOR; VIEIRA, Cayo e VIEIRA, Sergio, 2017.

DAMÁSIO, António Rosa. *E o cérebro criou o homem*. Tradução: Laura Teixeira Motta, São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. *O erro de Descartes***:** emoção, razão e o cérebro humano. Tradução: Dora Vicente e Georgina Segurado, São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GOLDMANN, Marcio. Uma categoria do pensamento antropológico: a noção de pessoa. In: GOLDMANN, Marcio. *Alguma Antropologia*. Rio de Janeiro, Relume Dumará: Núcleo de Antropologia da Política, p. 85-109, 1999.

GREINER, Christine. Em busca de uma metodologia para analisar a alteridade na arte. *Concept,* Campinas, v.6, n.2, p.10-21, jul./dez. 2017.

HANNA, Robert; MAIESE Michelle. *Embodied minds in action*. Londres: Oxford University Press, 2009.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v.6, n.1, p. 17-27, jan./jul. 2001.

_____. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p.1273-1288, set./dez. 2005.

_____. *A invenção de si e do mundo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. A atenção na experiência estética: cognição, arte e produção de subjetividade. *Trama Interdisciplnar*. São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), v.3, n.1, p. 23-33, 2012.

LAKOFF, George; Mark JOHNSON. *Philosophy in the flesh*: the embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basic Books, 1999.

LE BRETON, David. *A Sociologia do corpo.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LEPECKI, André. O corpo colonizado. *GESTO: Revista do Centro Coreográfico do Rio,* Rio de Janeiro, vol. 3, n. 2, p. 7-11, jul. 2003.

MARINIS, Marco de. Corpo e corporalidade no teatro: da semiótica à neurociência: pequeno dicionário interdisciplinar. *Revista Brasileira de Estudos da Presença,* Porto Alegre, v. 2, n. 1, p.42-61, jan./jul. 2012.

MARQUES, Isabel. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação. *Ouvirouver,* UFMG, Uberlândia, v.10, n.2, p. 230-239, jul./dez. 2014.

MATOS, Lúcia. Corpos que dançam: diferença e deficiência. *Revista Diálogos possíveis.* Salvador, FSBA, v.1, p.177-185, jul./dez. 2002.

_____. *Dança e diferença*: cartografia de múltiplos corpos. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia - EDUFBA, 2012.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento*: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas, SP: Psy II, 1995.

NOVAES, Regina. Hip Hop: o que há de novo?. In: BUARQUE, Cristina et. al. (org.). *Perspectivas de gênero:* debates e questões para ONGs. Recife: GT Gênero - Plataforma de Cotrapartes Novib / SOS Corpo e Cidadania, p.110-136, 2002.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Diversidade e inclusão: desafios emergentes na formação docente. *Revelli,* UEG, Inhumas, v.8 n.1, p. 1-18, abr. 2016.

RIDLEY, Mark. *Evolução*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SASSAKI, Romeo Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Brasília, ano 1, n.1, p. 19-23, out. 2005.

UEXKULL, Jacob von. A stroll though the words of animals and men: a picture book of invisible words. *Semiótica.* v. 89, n. 4, p. 319-391, 1992.

VIEIRA, Jorge Albuquerque. *Teorias do conhecimento e arte*: formas de conhecimento - arte e ciência uma visão a partir da complexidade. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006.

VOLP, Catia Mary. A dança de salão como um dos conteúdos de dança na escola. *Motriz,* Unesp, Rio Claro, v.16 n.1, p. 215-220, jan./mar. 2010.



TRÊS VEZES TAINÁ, POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DE PELÍCULAS INDIGENISTAS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Cristina Schefer
Tássia Monni Ferreira

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868.749

TRÊS VEZES TAINÁ, POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DE PELÍCULAS INDIGENISTAS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO

SCHEFER, Maria Cristina; FERREIRA, Tássia Monni. Três vezes Tainá, possíveis contribuições de películas indigenistas para os anos iniciais do ensino fundamental. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-25, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.



FUNDAMENTAL

Maria Cristina Schefer[1]
Tássia Monni Ferreira[2]

Resumo: Este estudo filmográfico teve como objetivo descrever e analisar os três filmes que relatam a história de Tainá, uma indígena que vive na Amazônia, produzidos no Brasil entre 2000 e 2013. Utilizaram-se como marco legal quatro documentos educacionais: a Lei 9.795/1999, que institui a Educação Ambiental no currículo; a Lei 11.645/ 2008, que torna obrigatório o "estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena" no Ensino Fundamental e Médio; a Lei 13.006/2014, que obriga a exibição mensal de filmes nacionais nas escolas; e a Resolução CNE/CP n. 02/2017, que institui a BNCC. A pesquisa resultou nas seguintes constatações: os três filmes têm estrutura similar à de contos populares; são episódios curtos, apresentando as figuras de herói, anti-herói e ajudantes de herói, bem como elementos mágicos e desfechos finais. Tratam da exploração ilegal de recursos naturais na Amazônia e da importância dos povos indígenas para a preservação do lugar, podendo permitir leituras críticas e atender às demandas legais e didático-pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
Palavras-chave: Pesquisa Filmográfica; Cultura Indígena; Educação Ambiental.

THREE TIMES TAINÁ, POSSIBLE CONTRIBUTIONS OF INDIGENOUS MOVIES TO THE EARLY GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: This filmographic study aimed to describe and analyze 3 films produced in Brazil between 2000 and 2013 that report the story of Tainá, an Indigenous girl living in Amazonia. Four education-related documents were used: Act 9.795/1999, which included Environmental Education in the curriculum; Act 11.645/ 2008, which made the "study of the African-Brazilian and Indigenous history and culture" mandatory in both Elementary School and High School; Act 13.006/2014, which determined that Brazilian movies should be monthly screened in schools; and the Resolution CNE/CP n. 02/2017, which put BNCC into force. The results were the following: the structure of the three films is similar to that of folk tales; the episodes are short; the stories have a hero, an anti-hero, hero helpers, magical elements, and final denouements. The films focus on both the illegal exploitation of natural resources of Amazonia and the importance of Indigenous people for their preservation. The films may enable critic readings and meet the legal and didactic-pedagogic demands in the Early Grades of Elementary School.
Keywords: Filmographic Research; Indigenous culture; Environmental education.

INTRODUÇÃO

[1] Dra. em Educação/Unisinos. Mestre em Letras e Cultura Regional- Ucs. Especialista em Alfabetização- UCs. Especialista em Gestão Escolar- EFICAZ. Pedagoga- Unijuí
[2] Graduanda em Pedagogia/ 2019. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade Étnico- Racial e Direitos Humanos, vinculado ao Cnpq/Uergs.

SCHEFER, Maria Cristina; FERREIRA, Tássia Monni. Três vezes Tainá, possíveis contribuições de películas indigenistas para os anos iniciais do ensino fundamental. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-25, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.



> *[...] Há tribos que começam a sua história desde quando o clã eram seres do espírito das águas. Outras trazem a sua memória animal como início da história, assim como há aquelas que iniciam a sua história a partir da árvore que foram.* (JECUPÉ, 2002)

A invisibilidade dos povos indígenas e o compromisso destes com a preservação ambiental têm sido tema de muitas pesquisas acadêmicas nas últimas décadas. São análises fomentadas, sem sombra de dúvidas, a partir da Constituição Cidadã (1988), quando a autotutela foi "devolvida", formalmente, aos povos tradicionais.

Como estratégia para retirar indígenas de cenários lucrativos, os mais diversos exploradores têm criado fortes aparatos legais para regularização da grilagem de terras indígenas, sob o argumento do progresso e do "bem comum". Diante disso, falar nas questões indígenas e ambientais é falar no conflito: "propriedade versus pertencimento à 'terra'".

Seja no Brasil de 1500, com portugueses, seja nos períodos imigratórios pós-grandes guerras (1914-1945), ou durante a ditadura militar (1964-1985), os indígenas sempre estiveram à mercê das vontades de não indígenas, daqueles que detêm o poder (capital) ao longo dos séculos. Seus valores e seus conhecimentos têm sido historicamente depreciados.

Este estudo aproveita o efeito sensibilizador das produções cinematográficas e a possibilidade de, mediante narrativas, ressignificar a realidade para demonstrar o quanto as produções *Tainá: uma aventura na Amazônia* (2000), *Tainá: a aventura continua* (2004) e *Tainá: a origem* (2013) podem atender (ao mesmo tempo) a algumas demandas da legislação educacional, como: a) a obrigatoriedade de promover a Educação Ambiental na escola; b) afirmar positivamente a tríade formadora da nação (índios-negros-brancos); c) exibir mensalmente filmes nacionais; d) seguir a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) no que se refere ao

trabalho com suportes textuais contemporâneos (entre estes, os filmes) para o trabalho da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O texto está dividido em três partes. Primeiramente, apresentamos os marcos histórico/teórico e legal que fundamentam esta pesquisa. Na sequência, são trazidas a metodologia filmográfica e a análise dos dados. Por fim, fazemos as considerações finais.

A SITUAÇÃO DOS INDÍGENAS NO BRASIL

A luta indígena pelo direito existencial é secular – tem mais de 500 anos. Porém, as violências a que os indígenas vivem sujeitados têm sido continuamente ignoradas, negadas. Segundo Prézia (2017), os indígenas foram vítimas do maior evento genocida do Ocidente (na Modernidade). Mais de 70 milhões foram mortos, e cerca de 700 línguas nativas foram extintas. Informações similares são trazidas no *Relatório Azul* (2017), documento produzido pela Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, que enfatiza, nas páginas iniciais, que, das cerca de 1.000 etnias indígenas que povoavam o Brasil no século XVI, restam pouco mais de 300.

Essa violência incluiu e tem incluído o sequestro material/territorial e cultural dos povos indígenas, em meio à argumentação das elites brasileiras pelo que chamam de “integração social”. Nesse sentido, vale retomar episódios ocorridos durante a Ditadura Militar (no ínterim de mais ou menos 30 anos), entre 1964 e 1985, visto que, com o discurso protecionista, foi imposta a tutela estatal aos indígenas. Conforme Catafesto (2016, p. 59), “se tornou uma prática remover [...] indígenas para o interior das reservas e áreas demarcadas no norte do Estado [...] foram reprimidos e jogados pela força policial para longe de suas terras”.

Essa condição de incapaz a que foram legalmente sujeitados os indígenas brasileiros perdurou até o fim do regime militar, como explica Catafesto (2016, p. 60-61):

> Com a Constituição Federal de 1988 é que a situação jurídica dos indígenas, enquanto relativamente capazes, foi substituída pelo critério da autodeterminação, [...] A década de 1990 foi marcada pelo ressurgimento da mobilidade indígena [...] Diversos acampamentos indígenas foram recriados nas beiras das estradas federais, nas rótulas de acesso às cidades e em vilas dentro do perímetro urbano.

Esse afastamento, por décadas, resultou em mais estranhamentos entre indígenas e não indígenas, produzindo a falta de empatia e, consequentemente, de solidariedade étnica. O pensamento de Bauman (2008) sobre o *status de nativo* garantido aos "homens de bem" em cada momento histórico é esclarecedor nesse sentido, pois revela a constante tentativa (de não indígenas) de retirar dos indígenas o direito de origem, da natividade brasileira, sendo relegados à condição de estranhos no próprio território.

INDÍGENAS NO RIO GRANDE DO SUL, NO LITORAL NORTE

Atualmente, os indígenas, no estado do Rio Grande Sul, segundo dados do Marco dos Povos Indígenas (2012, p. 04),

> são integrantes dos povos **Kaingang, Guarani, Charrua e Xokleng.** A população total no estado, segundo o censo do IBGE de 2010, é de aproximadamente 33.000 indígenas (0.33% da população total). Considerando-se outras fontes de informação, como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), há aproximadamente 19.600 indígenas no Rio Grande do Sul. O Instituto Socioambiental (ISA), organização não-governamental de atuação reconhecida nas questões dos direitos indígenas no Brasil, considera que há em torno de 17.600 indígenas no Rio Grande do Sul, porém algumas das aldeias identificadas pelo Instituto ainda não possuem dados de população. (grifos nossos)

Ainda segundo esse documento, produzido por órgãos estatais[3] (idem), "a diferença entre esses dados se deve a critérios distintos de mapeamento". No caso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é levada em conta a

[3]Produzido em parceria entre: Secretaria do Planejamento, Gestão e Participação Cidadã; Secretaria da Educação; Secretaria Estadual de Obras Públicas, Irrigação e Desenvolvimento Urbano; Secretaria Estadual da Justiça e dos Direitos Humanos; Coordenação Executiva do Conselho Estadual dos Povos Indígenas; Departamento Autônomo de Estradas de Rodagem – DAER; Superintendência de Programas Especiais; Superintendência de Faixa Domínio.

autoidentificação, contemplando-se no cálculo tanto indígenas que vivem em centros urbanos sob a racionalidade não indígena, quanto os que vivem em aldeamentos. Já nos demais casos, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e do Instituto Sócio Ambiental (ISA), são quantificados apenas os indígenas que moram em terras demarcadas, terras por demarcar ou em reservas.

De modo geral, essas informações apontam para o fato de que 50% dos indígenas resistiram/resistem ao modo de vida "ocidental, capitalista". Número que possivelmente seria menor, não fosse a abertura para a interculturalidade, permitida a partir da Constituição de 1988, o que implicou repensar o papel dos povos tradicionais e a preservação ambiental nas mais diversas instâncias, inclusive no meio educacional.

No Litoral Norte do Rio Grande do Sul, composto por 21 municípios, lócus deste estudo, há cerca de 14 aldeias, distribuídas em sete municípios. Moram nelas, mais ou menos, 300 indígenas, predominantemente Guarani-Mbyá e Kaingang. São comunidades situadas em lugares periféricos, geralmente, sem os recursos naturais necessários para a subsistência.

Depois de um período longo de reassentamentos, em vista da ampliação da BR 101 (entre 2005 e 2011), em 2017, em uma ousada empreitada, um grupo de Guarani-Mbyá, formado por indígenas de várias aldeias da região, retomou a uma área da Mata Atlântica na cidade de Maquiné (RS). No lugar, até dezembro de 2016, havia funcionado uma fundação estadual de pesquisa agrária, extinta pelo então governo do estado.

Vale dizer que esse primeiro território "retomado" na região pode ser requerido pelos Guarani, não apenas devido ao reconhecimento antropológico da presença de seus ancestrais, mas também porque o local possui as características necessárias para o bem-viver (*nhanderekó*) dessa etnia. Para Gobbi *et al.* (2010, p. 21), "a Mata Atlântica contém uma diversidade de ambientes necessários ao modo de vida Mbyá-Guarani".

NOVOS PARADIGMAS PARA OS CONHECIMENTOS INDÍGENAS

Por si só, os marcos legais não se efetivam; porém, não é possível abrir mão deles, pois, se há direitos sendo negados, há instrumentos legais para que se busque justiça. Além disso, algumas leis, mais do que regrar a vida social, operam no campo das mudanças de mentalidades; desse modo, dificilmente seus efeitos serão imediatos, já que alterações dessa natureza são processuais. Segundo Sautchuk (2019), a legislação brasileira dá indícios do relacionamento das elites (europeias/brasileiras) com os povos tradicionais ao longo dos últimos 600 anos.

Quadro 1 – Linha cronológica de eventos que definiram a saga indígena no Brasil

Período	Eventos e características
1494	O **Tratado de Tordesilhas, em que Portugal e Espanha dividiam o mundo entre eles** – antes do descobrimento do Brasil, portanto. A ação dos portugueses sempre foi de ocupação física desses territórios no sentido oeste, todos já ocupados por populações indígenas. Estes foram, entretanto, exterminados indiscriminadamente.
1549	Com a instalação do governo-geral em Salvador, na Bahia, apareceu a **primeira regulamentação sobre os índios**, em um Regimento que garantia proteção aos aliados da Coroa e dava aos padres jesuítas voz ativa nos assuntos relacionados aos índios.
1680	Um Alvará Régio instituiu **o *indigenato*, que era o reconhecimento do direito congênito e primário dos povos nativos ao seu território tradicional**, mas esse direito nunca foi levado em conta.
1824	Os indianistas não foram nem citados na Constituição de 1824. Ainda eram **considerados incapazes diante da Lei, cabendo ao Estado catequizá-los e civilizá-los**. Continuavam sendo mortos, escravizados e explorados. Aldeias eram extintas sob a alegação de que seus habitantes já faziam parte da sociedade brasileira.

1850	Foi aprovada a **Lei de Terras**, a primeira lei **que regulamentou a propriedade privada no Brasil, assegurando também aos índios o direito territorial** e reafirmando o antigo *indigenato*, mas outras leis entregavam a posse de terras tradicionais a colonos brancos se fossem classificadas como vagas, por simples declaração pessoal dos interessados na posse. Isso serviu de pretexto para a expulsão de comunidades inteiras para possibilitar a apropriação fraudulenta de terras – era a grilagem.
1889	Com a Proclamação da República, **os positivistas mostravam-se muito interessados pelos povos indígenas**, vendo-os como verdadeiras nações, com direito à autodeterminação.
1894	Na primeira Constituição da República, novamente**, os índios não foram citados, nem seus direitos territoriais foram reconhecidos,** embora algumas constituições estatuais lhes outorgassem alguns direitos territoriais.
1907	O Brasil, pela primeira vez, foi **denunciado em um fórum internacional por massacrar seus índios.**
1910	**Criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que garantiu a posse de algumas terras tradicionais** aos seus primeiros ocupantes e as protegeu contra invasões. Da mesma forma, reconheceu a importância de suas culturas originais e suas instituições.
1967	Regime Militar: Extinção do SPI e **criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).**
1969	Emenda constitucional (EC- 001/69) definiu as **terras indígenas como patrimônio da União.**
1988	No texto da Constituição Federal, **o indígena tem direito de usufruto dos recursos naturais**, **mas não à propriedade** dos territórios que ocupa, assegurando-se, assim, a preservação de suas culturas.

(Fonte: Schefer, 2019)

A Constituição de 1988 inaugurou novos paradigmas para as relações interétnicas, trazendo em alguns de seus excertos, tanto o que já foi conquistado/efetivado, quanto aquilo que está sendo constantemente ameaçado/descumprido, valendo destacar:

> Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. § 1º - **São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições**. (grifos nossos)

O artigo acima pode ser entendido como a "ordem democrática" da Constituição Cidadã, para que um novo relacionamento com os indígenas fosse iniciado no país a partir da publicação da lei. Já os trechos grifados podem ser entendidos como as "letras ameaçadas" ou constantemente vulneráveis aos desmandos daqueles que detêm o poder/capital.

O fato apontado por Sautchuk (2019) de que 50% dos indígenas continuam vivendo de modo tradicional revela que os aldeamentos são marcos de resistência ao modo de vida ocidental. Além disso, mostra que os indígenas, ao optarem pelo hábito secular da vida junto à natureza e pelo uso comedido de recursos, optam pela defesa da flora e da fauna. Desse modo, a associação dos direitos indígenas com a proteção ambiental é relevante para a Educação Ambiental no Brasil.

OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CURRÍCULOS

Segundo o *site*[4] oficial da Organização das Nações Unidas (ONU), a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, realizada em 1972 em Estocolmo (Suécia), foi o marco para a instituição da pauta ambiental nas agendas públicas em todo o globo. Esse evento resultou no Manifesto Ambiental.

No Brasil, a Política Nacional do Meio Ambiente foi instituída com a Lei 6.938, de 1981. Na sequência, a Constituição de 1988 ratificou o compromisso do Brasil com a preservação ambiental, conforme o Art. 225:

[4] https://nacoesunidas.org/acao/meio-ambiente/

> todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para os presentes e futuras gerações. (BRASIL, 1988).

No mesmo artigo, inciso VI do parágrafo 1º, incumbe-se o poder público de "promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente" (idem). Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não incluiu, explicitamente, a Educação Ambiental como demanda escolar. Isso somente ocorreu após a promulgação da Lei n.º 9795/99, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a qual foi acolhida no Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2011), conforme os objetivos e metas para o Ensino Fundamental e Médio: "a Educação Ambiental, tratada **como tema transversal**, será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente". (BRASIL, 2001) (grifos nossos).

A Resolução n° 2 de 15 de junho de 2012 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) com a seguinte redação:

> Art.2. A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012, p. 2).

Apesar de todos esses avanços em políticas públicas educacionais, no que se referia à Educação Ambiental no período 1988-2012, Behrend *et al.* (2018) salientam que, na Base Nacional Curricular Comum, documento que atualmente está regrando a educação nacional, o termo *Educação Ambiental* aparece apenas uma vez entre os objetivos para o Ensino Fundamental e não aparece uma única vez entre os objetivos para a Educação Infantil. As autoras entendem que houve um retrocesso no compromisso educacional com as questões ambientais, uma possível mudança de paradigma.

A TRÍADE FORMADORA DO PAÍS – ÍNDIOS, NEGROS E BRANCOS

A Lei 11.645, de 10 de março de 2008, obriga as instituições de ensino a reconhecerem e difundirem a participação indígena na formação brasileira, obrigando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a atualizar o Art. 26-A, que passou a ter a seguinte redação:

> nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se **obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena**.§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os **conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar**, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008). (grifos nossos)

Não há como falar da contribuição dos indígenas no Brasil sem falar no "açoite" que os constantes processos colonizadores impuseram a esses povos, fatos que não foram contados pela "história oficial". Por outro lado, incluir os indígenas como pertencentes à nação significa respeitar o *status* de nativos, dando-lhes visibilidade, inclusive, pelo compromisso ético que sempre demonstraram com a natureza.

O fato de a legislação ter incluído a Educação Ambiental e a tríade formadora do país nos documentos educacionais (após a Constituição de 1988) demonstra a concepção pedagógica dos governantes e o compromisso assumido com o planeta, com a diversidade e com a vida em comunidade.

OBRIGATORIEDADE DA EXIBIÇÃO DE FILMES NACIONAIS

No campo das práticas didático-pedagógicas, uma normativa ainda pouco difundida nas escolas brasileiras que muito pode auxiliar no trabalho com a

Educação Ambiental e a temática interétnica é a Lei 13.006, de 26 de junho de 2014, que acrescenta o § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Essa lei foi a evolução normativa do Projeto de Lei (PL) 7.507/2010, do senador Cristovam Buarque, que justificou o uso pedagógico e o incentivo a cinéfilos no espaço escolar nos seguintes termos: "o Brasil precisa de sala de cinema como meio para atender o gosto dos brasileiros pela arte e ao mesmo tempo. precisa usar o cinema na escola como instrumento de formação deste gosto" (BUARQUE, 2012[5]).

Depois de muitos debates e busca de apoio junto a grupos especializados na sétima arte, é que a PL ganhou força legal, com a Lei 13.006/14. O cinema, conforme o documento, "constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais." (BRASIL, 2014). Vale dizer que as crianças contemporâneas têm acesso a filmes no dia a dia, mesmo que em canais abertos de televisão, pois, segundo o IBGE (2018), o televisor está presente em cerca de 98% dos lares brasileiros.

Contudo, os filmes exibidos dentro da escola, mesmo quando já assistidos em outros ambientes, ganham a roupagem pedagógica e exigem do telespectador a criticidade diante dos pareceres do coletivo. O cinema, como as demais artes, é um artefato cultural e produz efeitos subjetivos, dependendo de onde, quando e por quem for recepcionado. Segundo Duarte (2002, p. 13), "o gosto pelo cinema, enquanto sistema de preferências, está ligado à origem social e familiar das pessoas e à prática de ver filmes". A escola, como instituição de ensino, pode oportunizar às crianças o contato com películas, que somente nesse espaço logram prestígio.

Em suma, a exibição de filmes na escola tem como princípio aprendizagens (socioculturais), mesmo quando as sessões de cinema forem planejadas para momentos de recreação. Esse cuidado obriga as equipes pedagógicas, os docentes, a definirem critérios para a seleção das películas, escolhendo filmes que levem em conta a idade do telespectador, a etapa de ensino e os objetivos educacionais.

[5] Em entrevista exibida na 7ª Mostra de Cinema de Ouro Preto (CINEOP) e IV Fórum da Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual (Rede Kino) em 2012.

LINGUAGENS CONTEMPORÂNEAS NA BNCC

A Resolução nº 2 de 22 de dezembro de 2017, do Conselho Nacional de Educação (CNE, CP) "institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada, obrigatoriamente, ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica" (BRASIL, 2017). Conforme o texto da lei, a BNCC é uma resposta ao demandado na Constituição de 1988, que definiu que devem ser "fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais". (BRASIL, 1988).

Coube-nos, neste estudo, buscar na Base Nacional Curricular Comum (BNCC/ 2018) especificidades do Ensino Fundamental no que concerne à área das Linguagens, da Língua Portuguesa. Conforme o documento, "o Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos". (BRASIL, 2018, p. 57). Do 1º ao 5º ano, as crianças com idades entre seis e 11 anos frequentam os "anos iniciais" do Ensino Fundamental. Como também consta na BNCC,

> nesse período da vida, **as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo**. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; **a afirmação de sua identidade** em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, **pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças.** (BRASIL, 2018, p. 58). (grifos nossos)

As crianças dos anos iniciais necessitam de currículos com conteúdos que atendam a esse aumento de interações sociais, para que possam inserir-se

criticamente no coletivo, compreendendo e respeitando as diferenças. Como pode ser lido na BNCC,

> as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as **pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos**. (BRASIL, 2018, p. 63). (grifos nossos)

Para tanto, na BNCC, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, estão elencados na área de Linguagens os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. Sendo que

> ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 67- 68).

Dentro do componente Língua Portuguesa, no Eixo Leitura, são tratadas as "práticas de linguagem, que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação". (BRASIL, 2018, p. 71). A questão do uso de linguagens textuais contemporâneas é enfatizada na BNCC, nos seguintes termos:

> leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (**filmes, vídeos etc**.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2018, p. 72) (grifos nossos).

No que se refere às 10 competências a serem desenvolvidas pelos leitores/telespectadores em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC, duas são destacadas aqui, porque entendemos que são fundamentais para abordar questões do respeito à diversidade, foco deste estudo, a saber:

> 6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais; 7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. (BRASIL, 2018, p. 87).

Diante do que a BNCC orienta para a Língua Portuguesa, mais especificamente para os anos iniciais do Ensino Fundamental, coube-nos selecionar narrativas filmográficas que pudessem promover diálogos com as crianças brasileiras, gaúchas, litorâneas, que convivem diariamente com notícias discriminatórias sobre as populações indígenas, bem como de desrespeito à natureza.

DA UNIÃO DAS DEMANDAS LEGAIS PARA O ESTUDO

Este estudo pode ser entendido também como um exercício de planejamento de ensino para o atendimento das quatro demandas legais apresentadas nos parágrafos anteriores: promoção da Educação Ambiental; inclusão do povo indígena como parte da formação da nação; obrigatoriedade de exibição de filmes nacionais nas escolas; e Base Nacional Curricular Comum.

Ao selecionarem-se as três produções de *Tainá*, entre 2000 e 2013 no Brasil, levou-se em conta a indicação de faixa etária desses filmes: infanto-juvenil – daí a possibilidade de exibição na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Diante da riqueza dos episódios, que entendemos como partes de um movimento da sétima arte engajada, nesse caso, em prol dos povos indígenas e da natureza, salienta-se que essas películas podem promover reflexões, também com jovens e adultos/professores.

METODOLOGIA: UM ESTUDO FILMOGRÁFICO

Este "estudo filmográfico" (FABRIS, 2005) constitui-se em um desafio: o de demonstrar o potencial didático-pedagógico das três narrativas selecionadas, sem,

no entanto, banalizar a exibição de filmes dentro das escolas, nem simplificar o compromisso da educação com a conscientização sobre as questões ambientais e indígenas.

Para Fabris (2005, p. 121), “quando nós, pesquisadoras e pesquisadores da educação, escolhemos o cinema como campo para nossas investigações, rompe-se a primeira fronteira, aquela que separa a comunicação e a educação”. Além disso, em se tratando de examinar filmes de aventuras, a fim de indicá-los como atividades escolares, propõe-se fomentar a fantasia do “herói que vence o mal”, tão requerida e importante nesta etapa da vida humana que é fase entre os seis e os 11 anos de idade, quando as crianças costumam frequentar os primeiros anos do Ensino Fundamental.

A utilização de filmes de aventura com o objetivo de ensinar uma determinada especificidade curricular pode levar o espectador à sensibilização e ao exercício de alteridade com o personagem que deseja proteger. Essas películas, “imagens em movimento”, segundo Fabris (2005, p. 118), “nos interpelam de um modo avassalador porque não dispensam o prazer, o sonho e a imaginação [...] embaralham as fronteiras do que entendemos por realidade e ficção”. O empreendimento de decupar (dividir em categorias) as produções de *Tainá* com a finalidade de evidenciar o tipo de narrativa de que estávamos tratando e os diferentes conteúdos, tanto a Educação Ambiental quanto o papel dos indígenas na preservação da natureza, necessitou de um estudo rigoroso. Isso se deu por meio de uma série de visualizações/leituras de cada filme pelas pesquisadoras: *Tainá, uma aventura na Amazônia*, 2000; *Tainá, a aventura continua*, 2004; *Tainá, a origem,* 2013.

Em um primeiro momento, os filmes foram assistidos/lidos apenas para a familiarização com os episódios. Em um segundo momento, optamos por verificar o que havia de comum nas tramas vivenciadas por Tainá. Para tanto, organizamos o quadro 2, que nomeamos como “Evidências de que as narrativas se assemelham a contos populares”, subdividido a partir das seguintes características: desfecho inicial, herói, ajudantes de herói, anti-herói, elemento mágico, desfecho final. Na sequência,

o filme foi assistido para buscar, nas falas dos personagens indígenas, aprendizagens significativas, e organizamos então o quadro 3, intitulado “Educação Ambiental e Cultura Indígena”. Paralelamente, fizemos a análise do conteúdo dos quadros.

DOS OBJETOS DE ANÁLISE

Os resumos abaixo foram escritos a partir da visualização, pelas pesquisadoras, das três narrativas. Neles estão evidenciadas as questões que reforçam o potencial didático-pedagógico de *Tainá* (2000, 2004, 2013).

O filme *Tainá, uma aventura na Amazônia* (2000) começa com uma cena bem marcante, em que Tainá e o avô, Tigê, estão diante de uma grande árvore. Esta representa a força da tradição para a cultura indígena, e o avô explica que cada animal e cada planta devem ser respeitados como tal.

Tainá, desde o início da narrativa, é apresentada como uma guardiã da floresta, libertando animais aprisionados em armadilhas e destruindo outras tantas para atrapalhar os contrabandistas da floresta. Algumas ações dela colocam-na em uma situação de risco, e ela passa a ser perseguida pelos vilões da história: Shoba, Biriba e Boca, todos traficantes de animais silvestres. Os traficantes estavam atrás de um filhote de macaco chamado Catu, que quer dizer "bonito" na língua da etnia da Tainá.

Quando Tigê e Tainá decidem seguir para outra região da floresta, Tigê morre. A relação com a morte (o chamado do rio) em meio a uma reação tranquila de Tainá demonstra diferenças culturais entre os indígenas e não indígenas.

Sozinha, Tainá prossegue em sua luta de proteção da floresta, até encontrar o jovem aviador Rudi, que se torna um amigo. Rudi leva a menina para uma cidade ribeirinha, onde vivem Isabel e seu filho, Joninho, o “menino com cabelos de fogo”, como diz Tainá. Joninho é um menino urbano e não tem nenhum interesse pela natureza, porém, ele e Tainá iniciam uma amizade e passam a trocar conhecimentos. Tainá ajuda Joninho a segurar uma cobra (*pinó*), e Joninho conta para a menina sobre as delícias da cidade e sobre como é bom comer fritas.

Tainá continua fazendo contato com seu avô, algo comum na cultura indígena, segundo a qual há um plano onde vivem os antepassados, podendo esses se conectar mediante rituais ou sonhos. Em um desses sonhos, Tainá recebe de Tigê um amuleto, o *muiraquitã*, que, segundo o ancestral, tinha o poder de proteger a menina de qualquer mal, dando-lhe coragem e força.

Tainá e Joninho seguem juntos para a mata, com a intenção de salvar animais silvestres, missão que é cumprida com a ajuda de Tikiri (filha de um dos contrabandistas).

No final do filme, Tainá salva o macaquinho Catu e retorna para a sua aldeia na floresta. Como guardiã, ela entende que não pode viver entre os homens comuns e, em meio a efeitos especiais, ela simplesmente some no ar como se fosse um espírito da natureza. Os contrabandistas são presos.

Em *Tainá, a aventura continua* (2004), a indígena é adolescente e continua protegendo a floresta onde vive e os animais. Outra criança indígena a acompanha nessas lutas, Catiti. Nesse filme, Tainá tem a missão de expulsar da floresta os invasores que são traficantes de espécimes raros; ela e Catiti inutilizam as armadilhas dos vilões.

Em uma dessas batalhas na floresta, as indígenas encontram Carlito, garoto da cidade que está à procura do seu cachorrinho Bóris, que havia se perdido e que estava sob os cuidados de Catiti.

No primeiro momento, Catiti, Tainá e Carlito não se deram bem, devido ao fato de Carlito querer levar o cãozinho de volta para casa e de Catiti entender que este lhe pertencia, que era o seu *xerimbabo* (animal de estimação). Porém, desfeito o mal-entendido inicial, apesar das diferenças culturais, o menino acaba se solidarizando com a tristeza da criança indígena e permite que ela se mantenha próxima de Bóris.

Na sequência, Carlito une-se a Tainá e a Catiti na luta contra os bandidos, em defesa da natureza. Juntas, as crianças, portando um chocalho mágico, vencem a batalha final na trama contra os contrabandistas e libertam todos os filhotes, que voltam para a mata.



Nas cenas finais do filme, Catiti, muito tristonha, despede-se de Bóris, que parte com Carlito. Ao retornar para a floresta, ela encontra um cesto contendo um gatinho do mato (jaguatirica). Tainá comemora com a criança o fato de que agora ela tem o seu *xerimbabo*.

Já em *Tainá, a origem* (2013), a floresta é invadida por piratas da biodiversidade, que roubam o mapa da árvore da vida. Nessa narrativa, é revelado que Maya (mãe falecida de Tainá) tinha sido vítima do mesmo grupo no passado, deixando Tainá ainda bebê. Tainá, que cresceu com o avô, precisou enfrentar o preconceito de alguns meninos das aldeias vizinhas, já que gostava de arco e flecha e se definia como corajosa.

Entretanto, como é revelado na trama, a ancestral Maya havia sido uma guerreira, logo, caberia aos indígenas aceitarem que Tainá herdou o dom da mãe. Essa condição foi anunciada pelos espíritos da floresta, quando permitiram que a menina, e não os demais meninos indígenas, em uma disputa acirrada, recuperasse a flecha azul.

Entre os meninos indígenas, um se destacou na narrativa: Gobi. Ele era alfabetizado e passava os dias teclando em um *laptop*. Junto com Tainá, Gobi conhece Laurinha, menina branca que se perdeu na floresta e que passa a ajudá-los na luta para a proteção da floresta.

No final da trama, Tainá é encorajada pela mãe a utilizar a flecha azul, objeto mágico que se transforma em *pinó-pinó-pinó* (cobra muito venenosa) e permite que ela vença o espírito mal, encarnado em Vitor, vilão da história.

DO MATERIAL, DOS ACHADOS E A ANÁLISE

Enquanto pesquisadoras telespectadoras, acabamos percebendo semelhanças na estrutura dos filmes. Nas três narrativas, há um problema inicial, relacionado à exploração ilegal de recursos naturais da Amazônia, no território do Pará. A protagonista Tainá é ajudada por crianças brancas/indígenas, parentes destas e ancestrais (mãe e avô); os antagonistas, ou anti-heróis, são adultos com

interesses financeiros na fauna e na flora. Ao final das narrativas, os vilões são castigados, e a floresta e seus seres são salvos.

Diante dessas características comuns nos três episódios, é possível dizer que as narrativas se aproximam de contos populares, gênero textual de origem oral. Segundo Schefer (2008, p. 16), "trata-se de narrativa curta, de uma situação específica que requer um desfecho final. Tem um pequeno número de personagens que desempenham funções de fácil identificação (heróis, antagonistas, ajudantes de herói)". Além disso, em contos populares, é comum a inclusão de um auxiliar ou objeto mágico. No quadro que segue, essa estrutura, mesmo não sendo rígida, pode ser visualizada.

Quadro 2 - Evidências de que as narrativas se assemelham a contos populares

Problema desencadeador	Herói	Ajudante de herói	Anti-herói	Elemento mágico	Desfecho final
2000: Catu, macaquinho em extinção, é capturado por contrabandistas	Tainá	Joninho Isabel Rudi	Boca Biriba Miss Meg Mister Smith	Amuleto dado pelo avô, Tigê	Tainá salva Catu, e os vilões são castigados.
2004: Traficantes de espécimes raros capturam os *xerimbabos* (animais de estimação dos indígenas)	Tainá	Catiti Carlito Gaspar	D. Zuzu Carcará Lacraia Zé Grilo	Chocalho do Pajé Tatu Pituna	Tainá salva os *xerimbabos*, e os vilões são castigados.
2013: Piratas da biodiversidade roubam o mapa que mostra a localização da árvore sagrada (*sapopema*).	Tainá	Laurinha Gobi Teodoro (Ancestrais: Maya-Tigê)	Vitor Luna Bu	Flecha azul	Tainá salva a árvore sagrada, e o vilão é morto.

(Fonte: autoras, 2019)

Com o objetivo de verificarmos os conhecimentos sobre a cultura indígena, bem como as potencialidades das narrativas para a Educação Ambiental, organizamos outro quadro, para o qual selecionamos trechos de diálogos entre

Tainá e seus ajudantes (crianças/adultos) ou com seus ancestrais. Os diálogos demonstram o quanto a cosmologia desse povo tradicional está presente, tendo sido objeto de estudo dos produtores dos três filmes.

Quadro 3- Educação Ambiental e Cultura Indígena

Título/ Tema	Falas indígenas:
Tainá, uma aventura na Amazônia (2000) (Contrabandistas queriam um macaco em extinção)	a) "Tem que lutar contra a maldade dos homens, senão, a floresta e os bichos morrem e do mundo só restará um nada". (Indígena falando com Tainá) b) "Índio não morre, vira pássaro, vira bicho, vira floresta". (Indígena falando com Tainá)
Tainá, a aventura continua (2004) (Contrabandistas queriam espécies raras de animais)	a) "Aquele que faz mal à floresta, faz mal a si mesmo". (Indígena falando com Tainá) b) "Os filhotes são da floresta Catiti, têm mãe para cuidar deles. A gente só pode pegar um filhote quando ele não tem ninguém". (Tainá ensinando outra criança indígena)
Tainá, a origem (2013) (Piratas da biodiversidade queriam localizar a árvore sagrada)	a) "Menina não pode brincar com arco e flecha". (Menino indígena falando com Tainá). b) "Sem a floresta, só vai restar um nada". (Indígena falando com Tainá)

(Fonte: as autoras, 2019)

Como demonstramos, nas três narrativas, há ensinamentos sobre o respeito que os indígenas têm pela natureza. A pertença à mata como parte de ciclos de vida (pessoa vira bicho, bicho vira pessoa) foi ressaltada em vários momentos nas tramas. Segundo Cavallo (2018, p. 375),

> quando falamos de conhecimento indígena tradicional, não só nos referimos aos distintos saberes e sabedorias acumuladas através dos séculos de existência e civilização, como também às formas distintas de ver o mundo, isto é, a visão holística pela qual a existência humana é descoberta pelas comunidades indígenas.

Na contramão dessa compreensão de pertença à natureza e de um compromisso místico/real com a fauna e a flora, não indígenas assumem posturas de vilões, de exploradores e espoliadores, nas narrativas. Salientamos, nesse sentido, a fala predatória de um dos contrabandistas de animais silvestres em *Tainá, uma aventura na floresta* (2000): *"Eu ponho o bicho vivo dentro do avião. Se ele chega morto, fazer o quê? Não fui eu quem fabricou, foi a natureza, reclamem com ela"* (fala do personagem Boca).

A questão da diferença de gênero, do que (não) cabe à menina indígena, é tratada na última narrativa produzida, *Tainá, a origem* (2013). Inicialmente, foi enfatizado que caberia apenas aos meninos o uso do arco e da flecha; na sequência, isso é revisto, a partir da ideia de que há exceções definidas pelo "espírito da floresta", e é ele quem pode dar a uma menina o poder de guerreira.

Nesse episódio, uma das questões interessantes é que Tainá deixa claro que ser corajosa não é não ter medo, mas saber lidar com ele. Ela ensina à criança branca que basta cantar algo assim: *"Toque patoque; Patoque toque; Tiquetê, tiquetê; Tumba, tumba; Tumba, tumba"* (canto de Tainá).

Vale dizer que, nas três narrativas, crianças e adolescentes se unem para preservar a natureza, inclusive, no filme *Tainá, uma aventura na floresta* (2000), a filha de um dos contrabandistas questiona a atitude do pai (que envia animais em extinção para o exterior). Este, com descaso, responde: *"E daí? Os dinossauros também não acabaram, e alguém sentiu falta dos bichinhos?"* (fala do personagem Boca).

Chama atenção, na narrativa *Tainá, a aventura continua* (2004), o fato de um menino indígena ser *nerd*, alfabetizado, e utilizar um *laptop*; talvez, por conta disso, não pareceu muito interessado nas brincadeiras das demais crianças da aldeia, já que ele não quis participar da corrida pela flecha azul, atividade que determinaria um novo guerreiro. Esse indígena, de nome Gobi, fez amizade com a menina branca Laurinha, que se perdeu na floresta; ela carregava uma boneca falante e registrava seu dia a dia em um diário.

A sensibilidade infantil e a capacidade que as crianças têm de fazerem amizades sinceras, independentemente de questões étnico-raciais, foram evidenciadas nas três narrativas, junto ao desejo de se fazerem heróis pela natureza. Enfim, recomendamos *Tainá* em suas três produções!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar as potencialidades dos três episódios de *Tainá*, produzidos entre 2000 e 2013, para uso didático-pedagógico na escola. O resultado da investigação revelou que as narrativas podem atender aos objetivos da legislação educacional quanto ao ensino da cultura afro-indígena, à Educação Ambiental, à obrigatoriedade da exibição por duas horas semanais de filmes nacionais e à Base Nacional Curricular Comum (BNCC), no que diz respeito a oferecer aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental outros suportes textuais, como os filmes, entendidos como linguagens contemporâneas.

As três narrativas, que se assemelham a contos populares, pela estrutura simples, permitem, em um exercício fantasioso, a tomada de consciência sobre a questão ambiental, sobre a exploração inconsequente dos recursos naturais da Amazônia e o exemplo indígena de uso respeitoso desses recursos. Pensando na idade entre os seis e onze anos, em que as crianças frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, o contato com a luta de Tainá para proteger a natureza pode permitir empatia (dos telespectadores) com a luta indígena no Brasil, no estado e na região do Litoral Norte (RS). Diante disso, cabe-nos recomendar *Tainá* em suas três produções.

Referências:

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para o consumo*: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BEHREND, Danielle Monteiro; COUSIN, Cláudia da Silva; GALIAZZI, Maria do Carmo. Base Nacional Comum Curricular: o que se mostra de referência à Educação

Ambiental? In: *Ambiente & Educação* -Revista de Educação Ambiental Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental Universidade Federal do Rio Grande do Sul- FURG. ISSN 1413-8638 E-ISSN- 2238-5533 Edição Especial para o X Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental- EDEA Vol. 23, n. 2, 2008.

BRASIL. *Constituição Federal*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 09 de nov. 2019.

_____. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, Institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 10 de nov. 2019.

_____. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível: http://legis.senado.leg.br/norma/569484. Acesso em: 11 de nov. 2019.

_____. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União. Brasília: DOU, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 10 de nov. 2019.

_____. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm. Acesso em: 11 de nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular.* Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio. Acesso em: 12 de nov. 2019.

CAVALLO, Gonzalo Aguilar. Conhecimentos ecológicos indígenas e recursos naturais: a descolonização inacabada. In: *Estudos Avanços***,** São Paulo, v. 32, n. 94, p. 373-390, set.- dez. 2018.

DUARTE, Rosália. *Cinema & educação.* BH: Autêntica, 2002.

FABRIS, Eli. Em Cartaz – O cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e trabalho docente. Porto Alegre, UFRGS, 2005, 250 p., Tese (Doutorado) – Programa

de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GOBBI, Flávio Schardong; Baptista, Marcela Meneghetti; PRINTES, Rafaela Biehl; COSSIO, Rodrigo Rasia. Breves aspectos socioambientais da territorialidade Mbyá-Guarani no Rio Grande do Sul. In: *Coletivos Guarani no Rio Grande do Sul*: territorialidade, interetnicidade, sobreposições e direitos específicos. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul / Comissão de Cidadania e Direitos Humanos Porto Alegre: ALRS/CCDH, 2010.

PREZIA, Benedito. *História da resistência indígenas:* 500 anos de história. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Assembleia legislativa. *Relatório Azul***,** garantias e violações dos direitos humanos. Porto Alegre, RS: Comissão de cidadania e direitos humanos, 2017.

SAUTCHUK, Jaime. Cacique Raoni, defensor da Amazônia e dos povos da floresta. In: *Xapuri Socioambiental.* Acre: Comunicação e Projetos Ltda, n. 60, p. 09-14. out. 2019.

SCHEFER, Maria Cristina. *Dos Grimm a Câmara Cascudo*: um caso de tradução cultural. 2008 (103 f.) Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura Regional). Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, RS, 2008.
_____. Teko Jeapo, a escola indígena autônoma Sul do Brasil: Inovação Etnoinstitucional, Já! *Revista Euroamericana de Antropologia*, n.º 8, p. 105-116, ago./dez. 2019.

SOUZA, José Otávio Catafesto de. Indígenas no Rio Grande do Sul: breve relato sobre grupos humanos autóctones no sul do Brasil. In: *Da África aos indígenas do Brasil:* caminhos para o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

TAINÁ uma aventura na Amazônia**.** Direção: Tânia Lamarca; Sérgio Bloch/M.A Marcondes Pedro Rovai. Rio de Janeiro: Tietê produções cinematográficas, M.A. Marcondes Art films: 2001. 1 DVD.

TAINÁ a aventura continua 2**.** Direção : Mauro Lima/ Produção Pedro Carlos Rovai, Virginia Limberger e Erica Iootty. Rio de Janeiro: Tietê produções cinematográficas, globo filmes, Columbia Tristar filmes, 2004. 1 DVD.

TAINÁ 3 a origem**.** Direção: Rosane Svartman/ Produção Pedro Rovai. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2013.



JOGO, BRINCADEIRA, PRESENÇA: CORPOS LÚDICOS E EXPRESSIVOS EM AULAS DE DANÇA NA ESCOLA

Joice Soares Rodrigues
Helena Thofehrn Lessa

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868.731

RODRIGUES, Joice Soares; LESSA, Helena Thofehrn. Jogo, brincadeira, presença: corpos lúdicos e expressivos em aulas de dança na escola. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 41
ABRIL A JULHO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



(i)MEDIAÇÕES
jogo-mediador

JOGO, BRINCADEIRA, PRESENÇA: CORPOS LÚDICOS E EXPRESSIVOS EM AULAS DE DANÇA NA ESCOLA

Joice Soares Rodrigues[1]
Helena Thofehrn Lessa[2]

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir o uso do lúdico em aulas de Dança na escola a partir de uma pesquisa realizada com duas professoras que atuam na disciplina de Artes na rede pública de Pelotas. Os diálogos e as reflexões são feitos com base nos relatos das professoras e no cruzamento com fontes teóricas, trazendo discussões sobre noções de ludicidade e aspectos que a caracterizam. Percebe-se que o uso do lúdico nas aulas de Dança tem suas dificuldades, facilidades e versatilidades, mas que a entrega sincera na experiência proposta parece ser o elemento mais crucial nesse tipo de abordagem.
Palavras-chave: Educação; Docência; Ludicidade.

GAME, PLAY, PRESENCE: PLAYFUL AND EXPRESSIVE BODIES IN DANCE CLASSES AT SCHOOL

Abstract: This paper aims to discuss the use of the ludic in dance classes at school, from a research conducted with two teachers who work in the Arts discipline in the public network of the city of Pelotas. The dialogues and the reflections are based on the teachers' reports and the intersection with theoretical sources, bringing reflections on notions of playfulness and aspects that characterize it. The use of playfulness in Dance classes has its difficulties, facilities and versatility, but that the sincere presence in the proposed experience seems to be the most crucial element in this type of approach.
Keywords: Education; Teaching; Playfulness.

Introdução

Este trabalho tem como tema o uso do lúdico nas aulas de Dança e configura-se como um estudo de caso com duas professoras licenciadas em Dança que atuam na disciplina de Artes na rede pública de Pelotas. A pesquisa é oriunda do trabalho

[1] Graduada em Dança - Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas. Atuou como bolsista do Programa Interdisciplinar de Incentivo à Docência (PIBID) por três anos e durante esse período elaborou diversos projetos e oficinas voltados a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas.

[2] Professora de dança e Fisioterapeuta. Mestra e Doutora em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas na área de concentração Movimento humano, educação e sociedade - Linha de pesquisa Comportamento Motor. Foi Professora Substituta do Curso de Dança - Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Atualmente é membro do Grupo de Pesquisa OMEGA - Observatório de Memória, Educação, Gênero e Arte.

RODRIGUES, Joice Soares; LESSA, Helena Thofehrn. Jogo, brincadeira, presença: corpos lúdicos e expressivos em aulas de dança na escola. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

de conclusão de curso[3] da autora principal e foi motivado pela percepção de um forte interesse e vínculo com a ludicidade durante as suas experiências docentes[4]. Essas incluíam especialmente jogos e brincadeiras corporais em que a sua presença se desprendia do papel de guiadora e alcançava um estado lúdico com os alunos ao participar ativamente das atividades, deixando-os mais motivados e interessados a mergulharem nas atividades.

A busca para entender como é feito o uso do lúdico nas aulas das professoras licenciadas em Dança também foi motivada pela possibilidade de enriquecer a formação de professores (as) e pesquisadores(as) da área da Dança, carregando a expectativa de trazer um olhar ampliado e sensível acerca do papel da ludicidade nas aulas. Com esse interesse, questiona-se se as licenciadas em Dança que atuam nas escolas públicas de Pelotas também utilizam a ludicidade em suas aulas. Se sim, de que forma ela é abordada? A partir dessas questões norteadoras, buscou-se, de forma mais específica, discutir possibilidades de relação entre ludicidade e dança na escola; identificar o uso do lúdico no ensino de Dança nas escolas públicas na cidade de Pelotas; entender, comparar e problematizar o modo como cada professora de Dança utiliza a ludicidade em suas aulas nas escolas públicas de Pelotas.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas em maio e julho de 2018, as quais foram gravadas com o consentimento e autorização das duas professoras. As perguntas da entrevista foram elaboradas levando em consideração os objetivos da

[3] Trabalho de conclusão de curso intitulado “O lúdico e a dança: olhares das licenciadas em Dança que atuam em escolas da rede pública de Pelotas/RS”, defendido e aprovado em dezembro de 2018 no curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas.

[4] Durante o período em que foi aluna do curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, a autora teve diferentes experiências docentes por meio dos estágios curriculares e projetos de ensino. Atuou como bolsista do Programa Interdisciplinar de Incentivo à Docência (PIBID) por três anos e durante esse período elaborou diversos projetos e oficinas voltados a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de Pelotas.

pesquisa e organizadas de acordo com um roteiro flexível que se desenrolava a partir das respostas fornecidas por cada professora. Por fim, foi feita uma análise comparativa, em que destacaram-se as principais diferenças e semelhanças sobre o uso do lúdico nas aulas das entrevistadas[5].

A professora[6] lúdica na escola

A definição filosófica e histórica da palavra *lúdico* vem da derivação do latim "*ludus*", que significa "jogos" e "brincar". Segundo Huizinga (2000), o jogo é uma criação cultural histórica que tem suas bases biológicas, ou seja, antigamente o jogo era um tipo de necessidade de preservação da espécie, servindo para busca de alimentos e defesa contra animais maiores. Para o autor, foi por meio do lúdico que o ser humano conseguiu iniciar o seu desenvolvimento de comunicação e se apropriou de conhecimentos sobre o mundo em que vivia, tendo, assim, recursos para a criação de ferramentas para a sobrevivência. Atualmente, o jogo é determinado pelo autor como uma ação voluntária, tendo uma atenção maior direcionada ao processo de brincar em si do que aos possíveis resultados alcançados.

O lúdico também é entendido como uma experiência interna, em que "os estudos de Luckesi (2002, 2004) tem uma importante contribuição, pois possibilitam a compreensão da ludicidade como um caráter interno de absorção na realização da atividade [...]" (CANDA, 2006, p.178). Tendo como base os apontamentos de

[5] A professora Jaciara ministra aulas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que engloba do 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio, na Escola Estadual Fernando Treptow. A professora Tauana atua nos anos finais do ensino fundamental (5º ao 9º ano) na Escola Municipal Osvaldo Cruz. Ambas as professoras são egressas do curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas.

[6] Optamos por utilizar o termo "professora" (na flexão de gênero feminino) no título e no decorrer do trabalho porque as integrantes da pesquisa são na sua totalidade mulheres: as pesquisadoras e as professoras entrevistadas.

Luckesi, Canda (2006) propõe que a atividade lúdica pode proporcionar uma experiência individual para cada sujeito, como, por exemplo, trazer à tona a lembrança de um evento ou a recordação de uma situação do passado.

Almeida (2018) também cita Luckesi em seu texto, afirmando que uma atividade lúdica vai além da experiência de diversão normalmente atribuída ao seu caráter durante o desenvolvimento de um jogo ou brincadeira:

> A respeito do lúdico, Luckesi (2005) afirma que uma atividade lúdica é aquela que propicia a plenitude da experiência, buscando uma entrega total: mental, emocional e física; é um momento de imersão, de mergulho na vivência que vai além do sentido mais simplista do senso comum sobre o riso e a diversão. (ALMEIDA, 2018, p.18).

Trabalhar com a ludicidade pode, de fato, ser uma experiência feliz e divertida, mas significa também ir além desse significado. Por meio do lúdico cada sujeito é tocado de uma forma diferente e, por isso, de forma imprevisível: vai depender de como cada aluno (a) vai responder internamente e externamente. Canda (2006, p.169) sugere que

> [...] é necessário salientar que uma mesma brincadeira ou um jogo pode não ser lúdico para um participante e lúdico para outro, pois o grau de envolvimento e de significação do brincar quem constrói é o próprio sujeito. Desse modo, o sujeito pode participar de um jogo, mas não envolver-se com ele, mesmo quando estiver mobilizando o seu corpo; neste caso, a atividade não tem uma representação lúdica para ele, pois a participação foi apenas externa.

A ludicidade pode, então, ser interpretada de diferentes modos, pois cada sujeito tem um grau de envolvimento e participação durante as atividades. Dotada de versatilidade, a ludicidade acaba se moldando às necessidades dos indivíduos brincantes, podendo ser explorada e utilizada de inúmeras formas. Mas, para que isso seja possível, a educadora precisa também ser dotada de flexibilidade para saber se beneficiar da grandeza deste universo. Segundo a autora Pereira:



> Muito mais que teorias, técnicas de ensino, metodologias ou uma parafernália lúdica (jogos, brinquedos, objetos...), a presença da ludicidade exige envolvimento afetivo do profissional, sua crença nas possibilidades da sua ação para que não se prenda a uma visão utilitária das atividades lúdicas. (PEREIRA, 2015, p.700).

Para se trabalhar com a ludicidade na escola, é necessário mais do que levar atividades e materiais: exige entrega ao trabalho que será desenvolvido. Não havendo envolvimento sincero da docente no que é proposto acaba por se tornar somente uma prática recreativa em sala de aula.

Para que o conceito de ludicidade seja melhor compreendido na prática, é importante considerar algumas características importantes sintetizadas pela autora Cilene Canda (2006) em um estudo sobre a obra de Ramos (2000). Seis características são apontadas: 1) liberdade de ação do jogador: sentir-se livre permite a abertura para as circunstâncias de determinada brincadeira, enquanto o caráter de imposição e obrigatoriedade do jogo torna-se contraditório com o sentido de ludicidade; 2) flexibilidade: capacidade de reestruturar a atividade que estiver desenvolvendo, ou seja, as regras podem ser modificadas mediante o acordo prévio com o grupo participante da atividade lúdica; 3) relevância do processo de brincar: não há uma preocupação com os produtos, resultados ou o alcance de objetivos previamente estabelecidos. O objetivo da atividade se encerra nela mesma, importando apenas o momento presente de plenitude; 4) incerteza dos resultados: o que importa é a ação do presente e o seu final deve ser sempre imprevisível; 5) controle interno: a ação de brincar é guiada pelo envolvimento na atividade e quem controla a ação são os sujeitos que participam da atividade e não a educadora; 6) intencionalidade daquele que brinca: todos os envolvidos devem estar com a intenção de brincar naquele momento. A atividade lúdica não deve ser imposta, mas trabalhada em forma de acordos coletivos.

Por meio das características elencadas, ficam evidentes os elementos que uma atividade lúdica deve ter para ocorrer de forma plena. Pensando nas aulas de

RODRIGUES, Joice Soares; LESSA, Helena Thofehrn. Jogo, brincadeira, presença: corpos lúdicos e expressivos em aulas de dança na escola. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

Dança, o uso da ludicidade pode contribuir para facilitar o entendimento dos conteúdos e pode ser vivenciado de inúmeras formas. No entanto, é importante ressaltar que a principal via de acesso utilizada para as atividades é o corpo, cabendo à professora de Dança oportunizar possibilidades do corpo protagonizar as atividades lúdicas.

Corpos lúdicos e expressivos nas aulas de Dança: olhares de duas professoras

O corpo propicia a percepção, o conhecimento e a interação com o mundo, permite ou limita o relacionamento com os objetos de brincar e jogar, as pessoas e os espaços com que brincamos e jogamos. Nesse sentido, cada corpo vai estabelecer e criar relações diferentes diante dos mesmos jogos e brincadeiras. De acordo com Isabel Marques (2008), o corpo não é somente um instrumento diante das brincadeiras, mas sim o protagonista de toda a cena lúdica.

> O corpo é o brinquedo, o jogo e a brincadeira. O corpo que somos pode nos proporcionar situações e interações lúdicas sem necessariamente estarmos apoiados nas canetinhas coloridas, nos recortes, nas massinhas, nos jogos de encaixe, nas bexigas, nas bonecas e nos carrinhos (embora esses suportes sejam todos extremamente importantes, necessários e significativos para os corpos que brincam!). Corpos neles mesmos e por eles mesmos já brincam, jogam, inter-relacionam-se brincando e jogando. O jogo e a brincadeira podem ser o próprio corpo. (MARQUES, 2008, p.156 – 157).

O corpo se torna lúdico quando está brincando e jogando consigo mesmo, com o meio físico que se encontra no momento e com os outros. Marques (2008, p. 160) propõe que “o corpo lúdico joga muitos jogos e brinca muitos brinquedos somente quando conhece (saber/saborear) os elementos da linguagem corporal.” A autora Nhary (2013, p.4) também cita em seu estudo o termo corpo lúdico, mas através da obra do autor Huizinga:

> O corpo lúdico, referendado pelo entendimento de Johan Huizinga (2004) de *Homo ludens*, é o corpo que se diverte; é o corpo que brinca, joga, se entrega a um arrebatamento embebido em prazer e divertimento. É sobre esse corpo que falamos; um corpo que revela uma vida simbólica rica em prazer, em diversão, que vive um simulacro numa via paralela ao mundo real (HUIZINGA, 2004), mas sem dele se descolar totalmente.

O corpo lúdico é, portanto, um corpo livre que se entrega ao momento e vive o imaginário dos jogos e brincadeiras sem se desvencilhar do mundo real. E quando é que o jogo e a brincadeira viram dança? Para responder essa pergunta, é necessário trazer outra noção de corpo proposta por Marques (2008): o corpo cênico.

> Nos jogos dos corpos em cena nos cenários da arte o corpo, que é lúdico, torna-se também corpo cênico: corpo que, além de dominar e usar a linguagem corporal, trabalha a própria linguagem. No corpo cênico a linguagem é construída, desconstruída, reconstruída, criada e recriada. O corpo cênico é criador, criativo e construtor da linguagem corporal .(MARQUES, 2008, p.161).

O corpo cênico, além de ser também lúdico, tem a possibilidade de ampliar e não somente de compreender, reproduzir, executar e interpretar: ele aprende a transformar. O lúdico na Dança pode ser utilizado em forma de jogos e brincadeiras que permitem estimular a criatividade e a imaginação, ampliando o leque de possibilidades corporais durante a aula. Ainda de acordo com Marques (2008, p.162):

> [...] dançar e atuar em forma de jogo – e não em forma de reprodução ou repetição – permite que corpos lúdicos tornem-se também corpos expressivos, compartilháveis, comunicáveis e significativos para quem joga, dança e atua. Dançar articulando as múltiplas possibilidades, intersecções e relações dos elementos da linguagem corporal faz com que corpos lúdicos tornem-se corpos cênicos que dialogam, interferem, escolhem e podem transformar os cenários das artes e, consequentemente, os cenários sociais.

Ao trabalhar com jogos e brincadeiras na aula de Dança, estimula-se que corpos lúdicos sejam também corpos cênicos, em que “o indivíduo, se utilizando de suas habilidades e estilos como formas de linguagem, faz emergir sua noção de mundo” (NHARY, 2013, p.5). É com o pensamento nesse corpo lúdico e expressivo, que faz-se o convite para apreciar o olhar de duas professoras de Dança e suas relações com esta temática em sala de aula.

No início do diálogo sobre ludicidade, Jaciara relatou rara utilização do lúdico em suas aulas em decorrência da dificuldade de trazer essa abordagem no EJA, afirmando que quando trabalhava com adolescentes no ensino fundamental percebia maior necessidade e facilidade. Ao encontro dessa dificuldade pontuada por Jaciara, Cilena Canda traz que “[...] de modo geral, os adultos não estão habituados a participarem de vivências que envolvam o corpo, a imaginação e a criatividade.” (CANDA, 2006, p. 174). Por esse motivo, a inserção de uma abordagem lúdica em aulas no EJA pode encontrar resistência por parte dos alunos.

Tauana, que atua em turmas de anos finais do ensino fundamental, refere que o lúdico auxilia no desenvolvimento motor das crianças e que com os alunos de maior faixa etária é realizado um trabalho com enfoque mais técnico de dança com coreografias. A professora destaca que através do lúdico é possível trabalhar a criatividade, a imaginação e a magia ligada ao movimento com os alunos:

> [...] eles se dispõem mais a fazer do que eu chegar ali e passar uma coreografia. Não tem sentido para eles se é só a imagem do meu corpo, mas, por exemplo, se eu propor uma atividade lúdica que eu vá fazer eles deitarem no chão e trabalhar que eles imaginem que estão deitados em cima de uma nuvem, entendeu?! Que vão trabalhar a leveza, alguma coisa assim. Aí eles já ligam a imaginação deles ao movimento, acho que fica mais fácil. (TAUANA in RODRIGUES, 2018, p.31).

Nesse sentido, o uso da ludicidade pode se configurar como uma estratégia eficaz na condução de uma atividade ao invés de somente fazer uso da

demonstração através de movimentos, tornando a imersão dos alunos mais criativa na atividade. A professora Jaciara diz que a ludicidade auxilia nas práticas de dança, podendo inserir os conteúdos de forma mais fácil e tranquila. Assim como declara Ferreira em seu estudo, “Ao aliar o brincar ao ensino de dança, acredito que pode haver um somatório relevante para a prática docente e aprendizado do aluno. Através de brincadeiras e vivências cotidianas o aluno se familiariza com o professor e o conteúdo aplicado” (FERREIRA, 2013, p. 26).

Sobre o ponto destacado acima, é preciso ter cuidado para que a atividade lúdica não vire uma ação utilitarista a ser usada em função apenas de um conteúdo específico, o que acabaria limitando o envolvimento no processo de brincar, visto que é justamente o caminho percorrido na brincadeira que dá sentido à ação do sujeito. Quando o lúdico é abordado na escola, constata-se que às vezes a sua aplicação em sala de aula se dá visando apenas o objetivo de compreensão dos conteúdos. Com isso, o lúdico acaba perdendo uma de suas principais características que é a de vivenciar de forma inteira o processo educativo que as atividades lúdicas podem proporcionar. De acordo com Canda e Souza (2010), as atividades lúdicas e o conteúdo pré-estabelecido presentes nas escolas podem ser trabalhados através de metodologias adequadas para que não se perca o momento lúdico e não se limite à compreensão somente de conteúdos programáticos.

Com relação à utilização de materiais e/ou recursos didáticos em suas aulas, as duas professoras afirmam usar variados tipos de jogos, relatando a necessidade de trazer alguns materiais, como exemplifica a professora Jaciara:

> [...] quando eu fazia jogos criativos para composição, eu usava um dado gigante e algumas cartas numeradas que quando eu trabalhava com composição coreográfica, eu botava algumas coisas nas cartas numeradas, por exemplo, relacionadas ao espaço, às ações, às características de alguns movimentos, fragmentação do movimento, movimento lateral, cinesfera ampla, média, pequena, nível alto, médio e baixo, sabe, essas coisas. Aí a gente fazia esse jogo para poder fazer um exercício de composição. (JACIARA in RODRIGUES, 2018, p.31).

A utilização de jogos e materiais didáticos nas aulas de Dança pode se desdobrar em diferentes atividades e isso vai depender da disposição e criatividade de cada professora. Ao fazer uso desses recursos pode-se estimular os alunos a participarem das atividades e também auxiliar na interação entre eles, assim como incentivar a sensibilidade da professora, como aponta Bemvenuti:

> Observe e descubra quais jogos e atitudes lúdicas estão presentes na bagagem cultural do aluno. Experimente agregar saberes do grupo nas atividades. Incluir e ser incluído. A mágica do grupo é sensibilizada ao elegermos um jeito de brincar ou um jogo de uma criança para ser experimentado por outras crianças. O aluno se reconhece como sujeito no grupo, na escola, na cidade. [...] mas vá além do banal, já conhecido, de perguntar aos pais o que eles jogavam quando criança. Faça isso também, mas vá mais além, investigue com a curiosidade de um pesquisador, de um explorador. (BEMVENUTI, 2008, p. 197 – 198).

Para além de se preocupar com o material e recursos que podemos utilizar em aula, é possível (e necessário) também valorizar as vivências de cada aluno, trabalhando a inclusão e a potencialização de singularidades, o que pode, segundo as professoras, acarretar em melhor relação entre alunos e professora. Jaciara percebe uma interação diferente com os alunos quando trabalha de forma lúdica, notando maior aproximação e uma relação mais natural entre ela e a turma. Tauana salienta seu interesse e sua disposição em sala de aula com os alunos. Desse modo, a boa relação em sala de aula e o desenvolvimento do trabalho de modo mais tranquilo com os alunos vai depender de como cada professora se dirige à turma e para se trabalhar com ludicidade na escola esse é um ponto crucial.

> A vivência destas atividades precisa se dar de forma prazerosa, precisam ser propostas de modo que as crianças se envolvam ao realizá-las, e que não sejam somente um recurso didático para a aprendizagem de um conteúdo específico, o que pode se tornar um exercício cansativo, sem sentido [...] Mesmo uma aula expositiva pode se tornar lúdica se educador e

> educandos se encontrarem entregues e envolvidos com o momento, se estiverem prazerosamente integrados. (PEREIRA, 2015, p.700 - 701).

A autora Pereira (2015) propõe que a professora precisa envolver os alunos em suas propostas de uma forma agradável, fazendo com que educadora e educandos estejam entrelaçados durante as atividades e o lúdico é um ótimo recurso a ser usado para que isso aconteça de uma forma mais fácil. Outro ponto importante para professoras que pretendem utilizar o lúdico para conduzir suas aulas é a participação nas atividades junto com os alunos. Esse aspecto foi questionado às professoras, buscando saber se costumavam participar das atividades com os alunos ou apenas conduziam. As duas professoras afirmaram que costumam participar, mas que às vezes também apenas conduziam as atividades para conseguirem ter um olhar externo e uma percepção diferente do que estava acontecendo na aula.

Por meio dos depoimentos das professoras, entendemos que é importante acolher essas duas posturas, as quais podem aparecer de forma única, alternada ou até mesmo simultânea durante as atividades propostas em sala de aula, já que a ação de observar pode integrar o próprio jogo. A autora Bemvenuti comenta sobre a importância da escolha pela participação na atividade junto com os alunos:

> Outro modo de estimular a participação do grupo de alunos é o professor brincar junto, ser um integrante na hora de jogar, passando pelas mesmas dificuldades e alegrias, angústias e torcidas a cada desafio de resolver, competir, solucionar, demonstrar destreza, perder, integrar, compartilhar, enfim, viver junto todos os papéis possíveis no jogo com o grupo. Algumas vezes ocorre de o professor ocupar-se com outras tarefas, deixando de integrar, participar efetivamente do grupo juntamente com os alunos. O afastamento do professor impede também que ele possa realizar a observação sobre a forma de participação do grupo as dificuldades, as novas aquisições e conquistas, além do convívio entre os participantes. Este é um momento precioso para o exercício do observador com relação a questões inquietas. (BEMVENUTI, 2008, p.199).

Na visão de Bemvenuti (2008), quando a professora se afasta do momento de participação, acaba perdendo de ver as dificuldades dos alunos mais de perto e também de experienciar a atividade e viver sensações semelhantes das que seus alunos, mas, com base na conversa com as professoras entrevistadas, entendemos que às vezes é justamente a percepção diferenciada, realizada de forma externa, que permite entender as dificuldades dos alunos.

Saber mediar e balancear essas duas posturas durante o decorrer da aula, brincar e observar de longe o que está acontecendo durante a atividade, pode servir para se ter uma aula mais fecunda em relação ao processo de aprendizagem dos alunos. Além disso, conforme pontuado por Ramos (2000), não apenas a professora intervém na atividade lúdica, mas todos os sujeitos que participam da atividade, cabendo também aos alunos adotarem uma postura coletiva e autônoma durante o processo de brincar.

Em relação à participação dos alunos nas atividades lúdicas, percebemos que a disponibilidade para o lúdico está bastante relacionada à faixa etária. A professora Tauana encontra maior facilidade pelo fato de ter mais turmas compostas por crianças e adolescentes, em que o trabalho da imaginação ligada à movimentação é um aspecto que, de forma geral, faz parte do cotidiano dos alunos. Já os alunos do EJA da professora Jaciara são, na sua maioria, adolescentes e adultos que trabalham, sustentam a casa e tem filhos, chegando muitas vezes cansados e abatidos na aula em decorrência do dia cansativo que tiveram. Nesse sentido, Canda (2006) aponta que o lúdico pode servir como motivador e estimulador para os alunos do EJA.

A abordagem do lúdico com as crianças é mais fácil de ser introduzida nas aulas. Segundo Almeida, “a criança é concebida como um ser diferente do adulto; não melhor ou pior. Ela possui outro campo de percepção; vê aquilo que a vista opaca do cotidiano dessa gente crescida não enxerga mais” (ALMEIDA, 2018, p. 19). No entanto, isso não quer dizer que o lúdico deve ser explorado apenas na

educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Em seus depoimentos, as duas professoras entrevistadas concordam que a ludicidade pode ser trabalhada em qualquer idade, apesar de observarem maior ou menor resistência por parte dos alunos. A professora Tauana sugere que:

> [...] o que modifica é a questão da fala mesmo que tu vai dirigir às pessoas e às vezes o adulto tem uma certa resistência, se tu vai trabalhar algo meio lúdico às vezes tu tem que começar pelo que é concreto, pelo o que eles conhecem digamos assim, coreográfico. A maioria dos adultos é coreografia, né... em relação à dança é o que a mídia vende. Então às vezes se tu vai desenvolver um processo que tu vai ficar um tempo, é mais fácil tu começar por aí [...]. Trabalho muito a questão das ações do Laban, levantar, agachar, girar, pular, essas ações mais cotidianas e a partir disso trabalho essa parte do lúdico e acho que isso serve para os pequenos, para os idosos também serve bastante porque além de ser uma coisa divertida, é uma coisa que eles estão trabalhando o movimento. (TAUANA in RDRIGUES, 2018, p.35).

Outra discussão importante de ser trazida aqui diz respeito às relações e aos limites que as professoras percebem entre dança e brincadeira, já que é uma questão recorrente nos processos educacionais na área pelo fato de a ludicidade muitas vezes ser tratada como passatempo ou recreação. Esse preconceito com a ludicidade é trazido pela autora Almeida em seu texto:

> A ludicidade, que se relaciona ao prazer e ao não imposto, especialmente com a influência da visão capitalista de produtividade, se coloca em oposição a trabalho, sendo considerada, então, como tempo perdido, passatempo, como não séria. Isto justifica muito da dificuldade de ser incorporada aos processos de formação humana e de construção do conhecimento. Para validá-la, os professores se sentem obrigados a lhe atribuir um caráter utilitário, a usá-las como meios para alcançar objetivos determinados. (ALMEIDA, 2015, p.701).

O pensamento de que o lúdico só pode ser trabalhado em sala de aula se tiver a obrigatoriedade de alcançar um objetivo é uma das justificativas do porquê algumas professoras apresentam dificuldade de usar esse recurso em suas

didáticas. Mas, segundo a resposta das professoras entrevistadas, a ludicidade pode ser versátil e trabalhada usando esses dois pensamentos: como recurso pedagógico, para auxiliar no alcance do objetivo da aula e na atenção dos alunos; como experiência, envolvendo o brincar e o jogar sem ter a obrigatoriedade de alcançar um resultado pré-determinado. Sobre essa questão, a professora Jaciara relata:

> Então, eu sempre digo assim: "vamos começar com uma brincadeira, vamos fazer um jogo", mas esse jogo nunca é inocente (risos), sempre tem alguma coisa por trás e quando eles descobrem isso que é legal, porque os elementos que eu uso no jogo eu uso na aula depois, então é legal eles verem esse processo, sabe... "A gente tá aqui jogando, tá fazendo isso, tá fazendo aquilo e agora vamos passar para o conteúdo?". E daí o conteúdo não tem a mínima distância do que eles tinham feito no jogo. Então eles começam a entender como eu particularmente entendo o que é dança, a abordagem é lúdica, mas o conteúdo, o contexto é de dança. (JACIARA in RODRIGUES, 2018, p.36).

Na fala da professora Jaciara percebemos que ela faz uso do lúdico como uma introdução do conteúdo que virá depois, contendo elementos que os alunos vão usar para a aula de Dança depois, então costuma iniciar a aula com uma abordagem lúdica para em seguida partir para o trabalho de algum conteúdo específico na área. Ao encontro desse pensamento, a professora Tauana também afirma usar esse mesmo método em suas aulas, utilizando brincadeiras do contexto dos alunos e fazendo relação com os conteúdos de Dança logo depois:

> [...] a gente pode usar a brincadeira como uma iniciação com certeza, principalmente a partir das coisas que eles conhecem [...] brincadeiras folclóricas, que a gente faz desde a nossa infância, para trabalhar com os alunos do terceiro ao quinto ano funciona bastante porque eles estão nessa fase da brincadeira mais de movimento, brincadeira de pular sapata, pular corda, correr. Na hora do recreio é o tempo inteiro correria, brinca de pega e a gente pode começar usando isso na aula de dança como brincadeira, depois sentar com eles depois e questionar "vocês percebem movimento nessa brincadeira? O que de movimento a gente fez nessa brincadeira? O que a gente faz de movimento no pular sapata? Ah, a gente usa o pular, a gente usa o girar, a gente usa o agachar". Aí eu digo "que tipo de níveis a

> gente trabalha?" Aí tu vais questionando e eles vão te respondendo. [...] Vai questionando e depois que tu chegas numa resposta, então "bom, agora a gente vai fazer uma coreografia só com os movimentos que a gente usou na brincadeira". [...] Tu não deixas de usar uma brincadeira para chegar num objetivo técnico, mas sem deixar a diversão de lado, é o que eu acho. (TAUANA in RODRIGUES, 2018, p.37).

O método utilizado pelas duas professoras é mais voltado para o questionamento, instigando os alunos a pensarem sobre as brincadeiras que fizeram e relacionando esse processo do brincar e jogar com os conteúdos de Dança, fazendo com que a aprendizagem dos alunos possa ser prazerosa e divertida. Além disso, o lúdico parece ser usado pelas professoras como uma forma de acessar um estado corporal disponível em que os alunos se entregam ao jogo pelo fato de se interessarem pela proposta, sendo uma maneira de incentivar a realização de movimentos a serem transformados em células coreográficas posteriormente.

Considerações finais

O uso do lúdico nas aulas de Dança tem suas dificuldades, facilidades e versatilidades. Na presente pesquisa, as dificuldades se relacionaram principalmente com as diferenças entre as faixas etárias, em que as crianças aceitam as atividades lúdicas com mais facilidade enquanto os adultos do EJA parecem resistir mais; as facilidades dizem respeito à ampliação da relação professora-alunos, ao entendimento por parte dos alunos, ao prazer e à entrega que decorrem da atividade; as versatilidades porque a atividade lúdica pode mesclar a presença ou ausência de material didático e pode se moldar às necessidades dos indivíduos brincantes.

A reflexão mais importante acerca da atividade lúdica é a presença na experiência proposta. É jogo, é brincadeira, é presença. A aprendizagem pode acontecer de forma prazerosa, criativa e mágica, sem necessariamente conduzir a resultados organizados antecipadamente. E isso não significa que não há

planejamento, empenho e dedicação por parte da professora, mas que essa pode deixar um espaço também para a imprevisibilidade. São justamente as surpresas no caminho que caracterizam a atividade lúdica.

Ser professora é um desafio que te convida a lidar com imprevistos e dificuldades. Ao utilizar a ludicidade nas aulas, "[...] ressaltamos a importância de o professor experimentar em seu corpo, arriscar, sentir a sensação e a alegria de cutucar e ser cutucado, abrindo espaço para a imaginação e o espanto" (ALMEIDA, 2018, p.17-18). Como a construção de um jogo de quebra-cabeças, ser professora é como ir juntando cada pecinha de experiência que temos e formando uma imagem, mas esse jogo nunca poderá se completar, pois sempre estaremos em processo de aprendizagem. Cada nova descoberta e vivência é uma pecinha nova... é um jogo infinito.

Referências:

ALMEIDA, Fernanda de Souza. *Dança e Educação:* 30 experiências lúdicas com crianças. São Paulo: Summus, 2018.

BENVENUTI, Alice. Espaços, tempos, ações e ambiente – Lugares da aprendizagem. IN: ULBRA (org). *O lúdico na prática pedagógica.* Brasília: Editora IBPEX, 2008.

CANDA, Cilene Nascimento. *Aprender e brincar é só começar...: a ludicidade na alfabetização de jovens e adultos.* 2006. 287 f. Dissertação de Pós-Graduação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006. Acesso em 14 out. 2019. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10172

CANDA, Cilene Nascimento; SOUZA, Regiane Santana. Educar com ludicidade: saberes e competências para a formação docente. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 5, p.139 – 151. Jul./dez. 2010. Acesso em 14 out. 2019. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2233

FERREIRA, Ingrid Araújo da Silva. *Vamos brincar de dançar?* A narrativa do processo de brincar no ensino da dança no Programa de Iniciação à Docência

PIBID/UFRGS no ensino fundamental. 2013. 61p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Acesso em 14 out. 2019. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/87646

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MARQUES, Isabel. Corpos lúdicos: corpos que brincam e jogam. IN: ULBRA (org). *O lúdico na prática pedagógica*. Brasília: Editora IBPEX, 2008.

NHARY, Tania Marta Costa. O Imaginário do Corpo Lúdico na Escola. In: *EDUCERE: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 6, 2013, Curitiba, 2013. p. 26350 – 26364. Acesso em 14 out. 2019. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8826_5937.pdf

PEREIRA, Lucia Helena Pena. Corporeidade e ludicidade nas séries iniciais do ensino fundamental: crenças, dúvidas e possibilidades**.** *Revista educação,* Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 697-710, set./dez. 2015. Acesso em 14 out. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/9225

RAMOS, Rosemary Lacerda. Por uma educação lúdica**.** IN: LUCKESI, Cipriano (org). *Ludopedagogia*- Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: UFBA/ FACED, 2000.

RODRIGUES, Joice Soares. *O lúdico e a dança:* olhares das licenciadas em Dança que atuam em escolas da rede pública de Pelotas/RS. 2018. 72f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) – Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Acesso em 14 abr. 2020. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/danca/files/2019/01/TCC-JOICE-FINAL-CD.pdf



ISSN 2319-0868 On-line

Qualis A2

Revista trimestral

ENSAIO

EDITORA DA FUNDARTE

FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO



PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE DANÇAS DE SALÃO: UM LEVANTAMENTO DE LIVROS, TESES E DISSERTAÇÕES NO BRASIL

Bruno Blois Nunes
Flávia Marchi Nascimento

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868.701

NUNES, Bruno Blois; NASCIMENTO, Flávia Marchi. Produção de conhecimento sobre danças de salão: um levantamento de Livros, Teses e Dissertações no Brasil. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 20
NÚMERO 41
ABRIL A JULHO DE 2020
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



(i)MEDIAÇÕES
jogo-mediador

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE DANÇAS DE SALÃO: UM LEVANTAMENTO DE LIVROS, TESES E DISSERTAÇÕES NO BRASIL

Bruno Blois Nunes[1]
Flávia Marchi Nascimento[2]

Resumo: Este artigo é fruto de projeto de pesquisa desenvolvido no Curso de Dança da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O objetivo desse trabalho é fazer um levantamento das produções de livros, dissertações e teses sobre dança de salão viabilizando a observação de possíveis lacunas e carências em relação a produção acadêmica no intuito de fomentar a ampliação da discussão na área. Foi utilizada a palavra-chave "dança de salão" em duas plataformas de consulta *online*: *Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES* e *Fundação Biblioteca Nacional*. Os resultados revelaram que há uma notória escassez teórica de pesquisas voltadas à dança de salão o que revela a necessidade de mais estudos na área como forma de fortalecê-lo no âmbito acadêmico.
Palavras-chave: Dança; Dança de salão; Produção acadêmica.

PRODUCTION OF KNOWLEDGE ABOUT BALLROOM DANCES: A SURVEY OF BOOKS, THESES AND DISSERTATIONS IN BRAZIL

Abstract: This article is the result of a research project developed at the Dance Course of Federal University of Pelotas (UFPel). The objective of this work is to make a survey of the productions of books, dissertations and thesis on ballroom dancing, enabling the observation of possible gaps and deficiencies in relation to the academic production in order to foster broader discussion in the area. The keyword "ballroom dancing" in two online search engines: *Catalog of Theses and Dissertations – CAPES* and *National Library Foundation*. The results revealed that there is a notorious theoretical shortage of research focused on ballroom dancing which reveals the necessity for further studies in the area as a way to strengthen it in the academic field.

[1] Doutorando em Educação (UFPel/RS)
Mestre em História (UFPel/RS)
Especialista em Linguaguens Verbo-Visuais e suas Tecnologias (IFSul-Pelotas/RS)
Graduado em Educação Física (UFPel/RS) e Graduando em Dança (UFPel/RS)
[2] Professora do Curso de Dança - Licenciatura (UFPel)
Doutoranda em Educação (UFPel/RS)
Mestre em Educação Física (UFPel/RS)
Especialista em Pesquisa em Educação Física (UFPel/RS)
Graduada em Educação Física (UFPel/RS)

NUNES, Bruno Blois; NASCIMENTO, Flávia Marchi. Produção de conhecimento sobre danças de salão: um levantamento de Livros, Teses e Dissertações no Brasil. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

Keywords: Dance; Ballroom dancing; Academic production.

Introdução

A dança acompanha o homem desde os primórdios e vários autores mencionam suas raízes pré-históricas (NUNES, 2016, p. 65). Portinari menciona que "o homem primitivo dançava com vitalidade física utilizando a dança como ferramenta rudimentar de comunicação e, futuramente, ser utilizada dentro dos rituais (1989, p. 17). Inúmeras danças poderiam ser encontradas nesses grupos primitivos:

> Desde as priscas eras da humanidade a dança esteve presente. Há entre os povos pré-letrados uma série de danças como as de caça, de máscaras, guerreiras e secretas, as nupciais, as de fecundidade ou eróticas ou genéticas, as de nascimento, de iniciação ou circuncisionais, as fúnebres, as medicinais, as de colheita, as lunares, as plêiades, as festivas ou puramente recreativas, as mágicas, as religiosas ou sagradas ou propiciatórias, as imitatórias, as lúdicas etc. (ARAÚJO, 2004, p. 5).

Embora a dança esteja presente desde os primórdios da humanidade, sua aparição, especialmente no meio acadêmico, ainda é muito tímida. Isso pode ser reflexo da escassa formação em dança em nossas universidades brasileiras. Apesar da implementação do primeiro curso superior de dança no Brasil ocorrer em 1956, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), somente a partir da segunda metade da década de 1990 é possível perceber o ensino da dança consolidando-se nas universidades espalhadas pelo Brasil (CORRÊA; NASCIMENTO, 2013, p. 57).

Tendo em vista a recente consolidação da área da dança no ambiente acadêmico, esse estudo tem como objetivo **fazer um estado da arte para compreender o que tem sido produzido além de viabilizar a observação de**

NUNES, Bruno Blois; NASCIMENTO, Flávia Marchi. Produção de conhecimento sobre danças de salão: um levantamento de Livros, Teses e Dissertações no Brasil. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

possíveis lacunas e carências em relação a produção acadêmica, fomentando assim, a ampliação da discussão na área.

Esse artigo faz um levantamento de teses, dissertações, artigos e livros que contém em seu título ou subtítulo a palavra “dança de salão”. Para essa pesquisa foram escolhidos como locais de consulta o *Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES* e a *Fundação da Biblioteca Nacional*.

Assim, este trabalho está dividido em quatro sessões. A primeira traz um breve histórico da dança de salão e sua chegada em território brasileiro. Em um segundo momento, abordaremos sobre a produção científica desenvolvida no âmbito da dança de salão. Na sequência, será apresentada a metodologia utilizada para a pesquisa dos trabalhos e a discussão dos resultados encontrados. Por fim, serão expostas algumas considerações finais sobre o assunto.

1. A dança de salão e sua chegada no Brasil

As danças percorreram um longo caminho até se moldarem nos diferentes estilos de dança de salão que foram praticados desde seu surgimento. Por isso, consideramos que essa parte do artigo faz apenas um breve histórico da dança de salão e sua chegada no Brasil.

As danças de salão, ou dança a dois, aparece na Europa, após a idade medieval, no que se denomina período do Renascimento (séc. XIV e XVI). Segundo Perna (2005), a dança de salão surge na Europa e desde o século XV era muito apreciada. Ried (2003) acrescenta que durante a Idade Média e o Renascimento, surgiu a dança como atividade social e, desta forma, as classes nobres e menos

abastadas também se diferenciavam pelo tipo de dança que praticavam, a aristocracia dançava as danças da corte e o povo, as danças folclóricas.

De acordo com Perna (2005) as primeiras danças que chegam ao Brasil no século XVI, através dos portugueses, ainda não tinham como característica o entrelaçamento dos pares. “A primeira dança a dois enlaçada a chegar no Brasil foi a **valsa**, por volta de 1837” (PERNA, 2005, p. 16, grifo do autor). Sobre a valsa, Ried (2003, p. 09) coloca que “A Valsa Vienense é a mais antiga das danças de salão tradicionais. Já na Idade Média, os pares davam a volta no salão, girando em torno de si mesmo em postura fechada, para finalizar uma rodada de dança”.

Perna (2005) relata que a primeira dança a dois de origem em território brasileiro é o maxixe,[3] por volta de 1870. É desse último que surge o samba que adentra os salões de dança na década de 1930 com o declínio do maxixe (PERNA, 2005).

Nos dias de hoje, temos inúmeras danças que são praticadas nos salões pelo Brasil: samba, forró, bolero, tango, valsa, *zouk*, *bachata*, salsa, *cha-cha-cha*, sertanejo e soltinho são apenas alguns exemplos. A dança de salão se enquadra tanto na categoria de danças populares pelo fato de se originar “de causas sociais, políticas ou acontecimentos destacados do momento”, como também pode ser chamada de dança social, pelo fato de poder “ser praticada com objetivos claros de socialização e diversão por casais, propiciando o estreitamento de relações sociais, de romance e amizade, dentre outras” (PERNA, 2005, p. 10).

Zamoner (2012, p. 1) procura aprimorar a definição sobre dança de salão ao mencionar que ela “é a arte conservacionista que se universaliza em práticas sociais, não cênicas, nem esportivas, consistindo na interpretação improvisada da música,

[3] Para quem tiver interesse de investigar o maxixe, os autores indicam a obra intitulada *Maxixe: a dança excomungada* de Jota Efegê.

através dos movimentos dos corpos de um casal independente, quando o cavalheiro conduz a dama". Além disso, a mesma autora diferencia a dança de salão da dança social: no caso da dança social, "ocorre de maneira despretensiosa, sem interesse histórico, geográfico e muito menos técnico, atendendo a uma finalidade exclusivamente social, recreativa". Já a dança de salão, "preserva a origem histórica e geográfica, que preserva as características técnicas", trata-se de uma arte (ZAMONER, 2005, p. 39).

2. Produção científica sobre danças de salão e a metodologia percorrida

Não é de hoje que a preocupação com a produção de conhecimento na dança de salão se apresenta. Zamoner (2005) já se inquietava com a diminuta produção na área. Essa pouca produtividade é verificada de forma mais claramente, quando se delimita um assunto específico dentro do campo da dança, no caso desse artigo, **a dança de salão.** Zamoner (2005, p. 91) faz uma crítica forte quanto à produção nessa área: "os livros de dança de salão são poucos. Sobre seu ensino, então, nem se fala. Além de poucos, alguns deles não seguem os padrões mínimos de *qualidade científica*. Às vezes, nem referências bibliográficas têm".

Instigado por esse levantamento anterior, propomos, no tópico seguinte, explicitar a metodologia usada para o levantamento dos trabalhos que abordam a dança de salão. Este trabalho surge a partir do projeto de pesquisa intitulado *Estudos Teóricos e Práticos em Danças de Salão*[4] do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Sentimos necessidade de um estudo sobre a

[4] O referido projeto foi coordenado pela professora Flávia Marchi Nascimento e faz parte do Grupo de Pesquisa OMEGA – Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte. Para maiores informações: https://wp.ufpel.edu.br/omega/.

produção científica sobre as danças de salão, buscando perceber possíveis lacunas na produção e incentivar mais produções sobre este gênero de dança.

Desse modo, a pesquisa foi realizada em duas fontes de consulta, de maneira concomitante, no mês de junho de 2019. Foram selecionadas teses e dissertações, no *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes*,[5] e livros, no *site* da *Fundação da Biblioteca Nacional*. Em ambas as fontes de pesquisa, foi utilizada a seguinte palavra-chave: "dança de salão", que deveria aparecer no título ou subtítulo de livros, teses e dissertações.

Ficou estabelecido, como local de consulta para as teses e dissertações, o *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes*. Essa escolha deu-se pela confiança que pode ser depositada nessa fonte de pesquisa, amplamente utilizada em estudos científicos.

Para a pesquisa dos livros de dança de salão foi feita uma consulta *online* dentro do *site* da Fundação Biblioteca Nacional, também chamada de Biblioteca Nacional do Brasil, para realização de um levantamento de livros dentro do acervo, que contém em seu título ou subtítulo a palavra "dança de salão".

Em 14 de dezembro de 2004, foi decretada a Lei nº 10.994, que trata sobre o depósito legal[6] de publicações nacionais na Fundação da Biblioteca Nacional. A partir desse momento, tornou-se obrigatório o envio de um ou mais exemplares à Biblioteca

[5] "O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é um sistema de busca bibliográfica, que reúne registros desde 1987. Possui como referência a Portaria nº 13/2006, que institui a divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos" (CAPES, 2017, p. s/p.).

[6] De acordo com o próprio site da Biblioteca Nacional, o depósito legal "é definido pelo envio obrigatório de no mínimo um exemplar de todas as publicações em território nacional, por qualquer meio ou processo, para distribuição gratuita ou venda, no prazo máximo de 30 dias após sua publicação (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2017, p. s/p). Informação disponível em: <https://www.bn.gov.br/sobre-bn/deposito-legal>. Acesso em: 03 mar. 2019.

Nacional, que asseguraria a "coleta, a guarda e a difusão da produção intelectual brasileira, visando à preservação e formação da Coleção Memória Nacional" (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2017, p. s/p). Devido a isso, acreditamos ser um local importante para a pesquisa desse tipo de material.

3. Discussão dos resultados

No *Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES* foram localizados 36 trabalhos entre teses e dissertações que continham em seu título as palavras "dança de salão" (29 de mestrado e 7 de doutorado). Logo abaixo elaboramos um gráfico dividindo o total de trabalhos encontrados nas grandes áreas do conhecimento, de acordo com a classificação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).[7]

[7] A tabela de áreas do conhecimento está disponível em: <http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

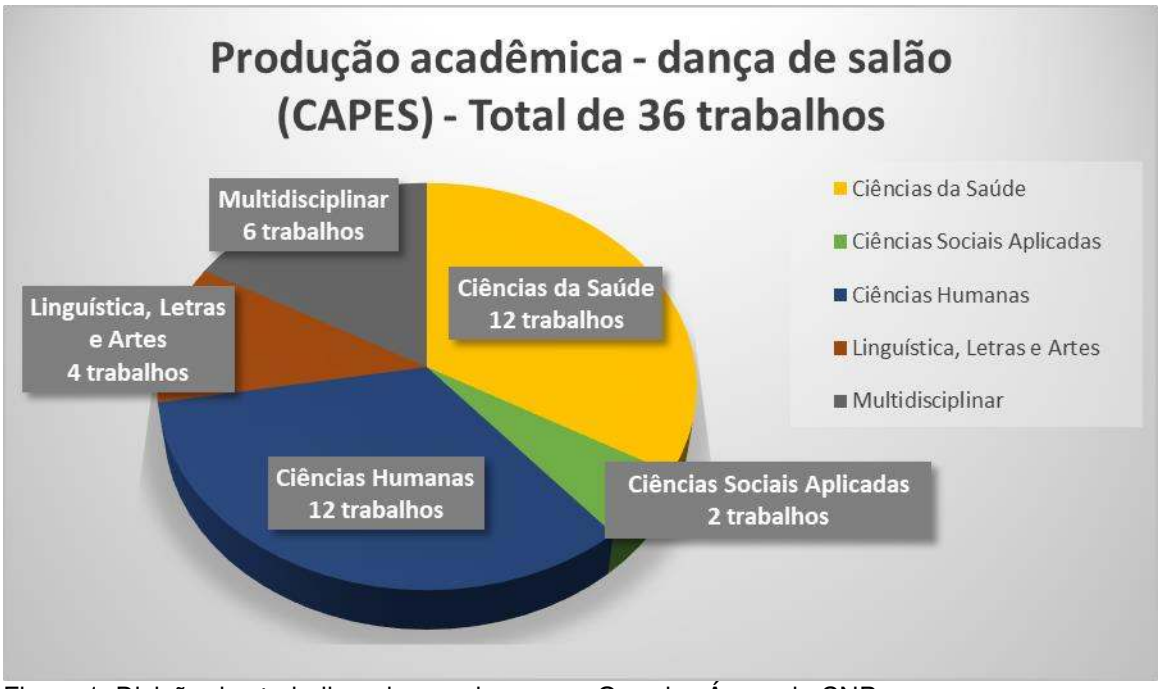


Figura 1: Divisão dos trabalhos de acordo com as Grandes Áreas do CNPq.
Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Primeiramente, é importante salientar que cinco resultados foram alocados na área Multidisciplinar. Essa iniciativa foi necessária pelo fato da possibilidade de alguns trabalhos serem classificados em mais de uma grande área do conhecimento.

Como podemos ver na Figura 1, a maioria dos trabalhos que continham em seu título ou subtítulo a palavra “dança de salão” são das Ciências Humanas e das Ciências da Saúde (ambos com 12 trabalhos no total). Abaixo mostramos as produções nas subáreas do conhecimento:

NUNES, Bruno Blois; NASCIMENTO, Flávia Marchi. Produção de conhecimento sobre danças de salão: um levantamento de Livros, Teses e Dissertações no Brasil. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

Grandes Áreas	Subáreas	Total de Produções
Ciências da Saúde	Educação Física	08
	Lazer	01
	Medicina	03
Ciências Sociais Aplicadas	Administração	02
Ciências Humanas	Educação	03
	Psicologia	04
	Sociologia	03
	Sociologia e Antropologia	01
	Teologia	01
Linguística, Letras e Artes	Artes	04
Multidisciplinar[8]	Ensino de Ciência e Tecnologia	01
	Ciências do Envelhecimento	01
	Saúde e Meio Ambiente	03
	Tecnologia e Sociedade	01

Quadro 1: Divisão dos trabalhos de acordo com as Grandes Áreas do CNPq, subáreas e o total de produção de cada uma delas.
Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Como é possível observar no Quadro 1, na grande área de Ciências da Saúde, a maioria dos trabalhos encontrados são do campo da Educação Física com 8 trabalhos.

[8] É importante salientar que as subáreas vinculadas à grande área Multidisciplinar se referem aos nomes dos programas ou titulações que foram defendidos com os respectivos trabalhos.



Essa produção sobre o tema, no campo da Educação Física, se deve pela dança ser conteúdo da mesma e também, por sua trajetória ser mais antiga, se comparada com a formação acadêmica em dança. Além disso, é possível observar no estatuto do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) o seguinte:

> O Profissional de Educação Física é especialista em atividades físicas, nas suas diversas manifestações – ginásticas, exercícios físicos, desportos, jogos, lutas, capoeira, artes marciais, **danças**, atividades rítmicas, expressivas e acrobáticas, musculação, lazer, recreação, reabilitação, ergonomia, relaxamento corporal, ioga, exercícios compensatórios à atividade laboral e do cotidiano e outras práticas corporais [...] (BRASIL, 2010, p. 137, grifo nosso).

É possível perceber na citação acima que a dança e, consequentemente, a dança de salão mantêm um forte vínculo com o campo da Educação Física. Embora o campo científico da dança tenha se estabelecido pela década de 1990, como mencionamos anteriormente, grande parte das produções acadêmicas, que foram encontradas em nosso levantamento, é feito dentro da Educação Física.

Dos oito estudos na área da Educação Física, dois tinham como público alvo a população idosa. Quadros Júnior (2008) – analisar os efeitos de um programa de dança de salão em idosos verificando sua memória e estado cognitivo, além de outros aspectos. Coelho (2017) – trata do envelhecimento, a velhice e a dança de salão. Em um primeiro momento, a autora analisa a problemática da velhice e a dança de salão no filme *Chega de Saudade* de 2008 dirigido por Laís Bodanzky. Em um segundo momento, a autora faz uma pesquisa de campo em um centro de convivência de idosos, e entrevistou aqueles que praticavam dança de salão, cujas respostas foram de ganhos obtidos nas esferas físicas, psíquicas e sociais.

Dois estudos tratam de participantes que se encontram em um estágio inicial de contato com a dança de salão. Fonseca (2008) investiga os efeitos da dança de salão

NUNES, Bruno Blois; NASCIMENTO, Flávia Marchi. Produção de conhecimento sobre danças de salão: um levantamento de Livros, Teses e Dissertações no Brasil. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

no esquema corporal[9] e na imagem corporal[10] de indivíduos iniciantes, além de analisar os aspectos motivacionais, que fazem com que as pessoas busquem a dança de salão, como também, se mantenham nessa prática. Já Maia (2009) pesquisa a influência de um programa de iniciação em dança de salão na escola sobre o desempenho motor dos escolares.

Outros dois estudos fazem uma relação bem específica entre a saúde e dança de salão. Gonzáles (2014) revela que, por meio de um estudo em coronariopatas e hipertensos, esses grupos que praticam dança de salão têm menor prevalência e apresentaram baixo risco de disfunção erétil e disfunção sexual, se comparados a grupos que não a praticavam. Cardoso (2017) tem seu enfoque voltado na análise da qualidade de vida, fadiga e lesões em bailarinos brasileiros, profissionais de dança de salão.

Os últimos dois estudos encontrados que foram desenvolvidos na área da Educação Física têm focos distintos. Almeida (1998) revela a presença da prática da dança de salão na sociedade carioca, como atividade de lazer desde o século XIX. Já Vecchi (2011) procura identificar como se dá o ato de ensinar dança de salão, embasando-se nos discursos dos próprios professores, utilizando o *Teaching for Understanding* (TFU).[11]

No entanto, é importante ressaltar que foram encontrados trabalhos sobre dança de salão na grande área Linguística, Letras e Artes. O que é mais relevante nesse caso

[9] "[...] é um componente neurológico que permite ao indivíduo ter consciência dos segmentos corporais e posição que seu corpo ocupa no espaço" (FONSECA, 2008, p. xi).
[10] "[...] é um componente psíquico que representa a imagem mental que o indivíduo tem de si mesmo" (FONSECA, 2008, p. xi).
[11] O *Teaching for Understanding* é uma ferramenta que procura auxiliar a compreensão dos alunos nas salas de aula de uma maneira mais acessível. É um método que traz em seu repertório "recursos e estratégias para envolver os alunos em experiências de aprendizagem significativas e duradouras" (BLYTHE, 1998, p. s/p.).

é que os 4 trabalhos desenvolvidos são da subárea das Artes, o que demonstra o início de uma trajetória de produção acadêmica sobre o assunto na área.

Souza (2010) discute o universo simbólico dos espaços de dança de salão. A autora mostra que esses espaços são preenchidos "por um conjunto complexo de discursos e ações que traduzem memórias, adaptações, inovações e tradições, que dialogam e se transformam, conforme o fluxo de entradas e saídas de novos atores sociais" (SOUZA, 2010, p. 06-07).

Strack (2017) problematiza o papel das mulheres na dança de salão. A autora analisa a condução na dança de salão desenvolvendo um estágio evolutivo por meio de uma divisão em seis territórios: 1º) *condução tradicional*, 2º) *os enfeites*, 3º) *silêncios na condução*, 4º) *influência do seguidor*, 5º) *diálogo corporal* até chegar ao último território intitulado *comunhão* em que ocorre uma dissolução completa da condução tradicional.

Abreu (2011) analisa o processo criativo e as relações entre criação e técnica desenvolvidas em uma academia do Rio de Janeiro. Quintanilha (2017) também enfoca o aspecto criativo na dança de salão, além de debater as questões de gênero e a exploração de objetos nos processos de criação.

Além do *Catálogo de Teses de Dissertações – CAPES*, outro local de consulta foi a *Fundação Biblioteca Nacional*. Foram encontrados, dentro do catálogo geral de obras da *Biblioteca Nacional*, 16 livros que continham em seu título ou subtítulo a palavra-chave "dança de salão". Abaixo, segue o quadro com as obras encontradas durante o levantamento:

AUTOR	**OBRA**	**ANO**
CANUTO, Marcos.	**Princípios pedagógicos para a dança de salão**	2004
GRANGEIRO, Marcelo.	**Ai, pisaram no meu pé!:** um novo	2014

	conceito em aprendizagem e ensino na dança de salão.	
ORTIZ, Paula Emboava; ROSA, Marcelo Victor da.	**O ensino da dança de salão com base na abordagem crítico-emancipatória.**	2015
PERNA, Marco A. (Org.).	**200 Anos de Dança de Salão no Brasil – vol. 1**.	2011
PERNA, Marco A. (Org.).	**200 Anos de Dança de Salão no Brasil – vol. 2**.	2012
PERNA, Marco A. (Org.).	**200 Anos de Dança de Salão no Brasil – vol. 3**.	2012
PERNA, Marco A.	**Samba de gafieira:** a história da dança de salão brasileira.	2002
REIS, Elaine.	**Pé de valsa – o reverso da moeda:** vivência de uma empresária da dança de salão.	2013
ROSA, Marcelo Victor da et al. (Org.).	**Dança de salão:** investigando diferentes temáticas.	2014
RUTHES, Sandra Elena.	**Música para dança de salão.**	2007
SANTANA, Mary.	**A criança e a dança de salão.**	2007
SILVA JUNIOR, João.	**O homem na dança de salão:** visões, percepções e motivações.	2010
VASCONCELOS, Denise Silva.	**De volta aos embalos de sábado à noite:** a dança de salão na terceira idade.	2012
ZAMONER, Maristela.	**Dança de salão:** a caminho da licenciatura.	2005
ZAMONER, Maristela.	**Educação ambiental na dança de salão.**	2007
ZAMONER, Maristela.	**Sexo e dança de salão.**	2007

Quadro 2: Levantamento feito na *Fundação Biblioteca Nacional*.
Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Em trabalho publicado em 2010, Maristela Zamoner fez um levantamento semelhante na Fundação da Biblioteca Nacional no que se refere aos livros. A pesquisa

da autora foi desenvolvida através da pesquisa da palavra-chave dança de salão, no campo assunto, no site da Biblioteca Nacional. Nesse período em que foi realizada a busca foram encontrados 14 títulos (ZAMONER, 2010, p. 1).

Analisando o levantamento realizado na Fundação da Biblioteca Nacional por Zamoner (2010), a qual encontrou apenas 14 livros com o assunto sobre dança de salão, e comparando com esse estudo que localizou 16 livros que incluíam em seu título ou subtítulo a palavra “dança de salão”, notamos uma produção muito escassa desse material que durante os **quase últimos dez anos,** não mostrou nenhum salto quantitativo.

Outro dado interessante é que praticamente metade dos trabalhos (7 de 16 livros) correspondem, como podemos ver no Quadro 2, a apenas dois autores: Marco Antonio Perna (com 4 trabalhos) e Maristela Zamoner (com 3 trabalhos). Isso mostra que a produção na área de dança, mais especificamente na dança de salão, ainda é realizada por poucos pesquisadores.

Um último ponto importante a ressaltar são as distintas áreas em que esses autores trabalham ou tiveram sua formação acadêmica: Marco Antonio Perna (formação na Engenharia Fotográfica e fotógrafo), Maristela Zamoner (formação na Biologia) e Marcelo Grangeiro e Sandra Elena Ruthes (formação na área de Educação Física). Isso revela que, pelo curso acadêmico de dança ser ainda considerado um curso novo, muito da discussão sobre dança de salão acaba partindo de pessoas formadas em outras áreas acadêmicas, com vivência em dança de salão.

4. Considerações finais

O levantamento realizado nesse estudo demonstrou que a produção acadêmica em dança de salão é escassa. Tanto o *Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES,* quanto a *Fundação Biblioteca Nacional* contém limitado referencial teórico sobre o assunto.

Os resultados desse estudo revelam o caráter híbrido da dança de salão no campo acadêmico. Embora tenha se constatado um pequeno número de pesquisas sobre o assunto, a dança de salão transitou por subáreas como Educação Física, Medicina, Psicologia, Educação, Artes e a Administração, revelando seu perfil heterogêneo, como objeto de estudo.

Mesmo na subárea em que a dança de salão foi mais debatida (a Educação Física), sua abordagem foi realizada com público e contexto diferentes: educação infantil, população idosa, bailarinos profissionais e metodologia de ensino foram tópicos ressaltados nesses estudos.

No tocante ao levantamento realizado na *Fundação Biblioteca Nacional*, chama a atenção grande parte das obras serem de autores de outras áreas do conhecimento. Além disso, quase metade dos livros encontrados nesse local (7 obras) foram produções de apenas dois autores o que revela a carência de autores que tratem do tema.

A consolidação da dança de salão no campo acadêmico passa pelo fortalecimento de seus estudos teóricos. Tendo isso em vista, gostaríamos de instigar os pesquisadores da área a problematizar o assunto em pesquisas futuras.



Referências:

ABREU, Fernanda Ferreira de. *A mulher na dança de salão*: sociabilidade, ensino e criação. 2011. 124p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Arte), Faculdade de Artes, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

ALMEIDA, Rita de Cássia Miranda Jordão de. *Dança de salão na cultura e no lazer do Rio de Janeiro no período de 1870-1998.* 1998. 158p. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1998.

ARAÚJO, Alceu Maynard. *Folclore Nacional II*: danças, recreação e música. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BLYTHE, Tina et al. *The Teaching for Understanding Guide*. San Francisco (USA): Jossey-Bass, 1998.

BRASIL. Conselho Federal de Educação Física. Resolução nº 206, de 7 de novembro de 2010. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 2010. Seção 1, p. 137-143. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/12/2010&jornal=1&pagina=143&totalArquivos=144>. Acesso em: 14 abr. 2019.

CARDOSO, Allana Alexandre. *Dança de salão no Brasil*: aspectos multifatoriais de bailarinos profissionais. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimentos Humano), Centro de Ciências da Saúde e do Esporte, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

COELHO, Lúcia Aparecida Martins Campos. *Nas telas de cinema e nas salas de dança de salão: a vez e a voz das idosas*. 2017. 121p. Tese (Doutorado em Ciências do Exercício e do Esporte), Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Como funciona o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes?* Brasília, 17 nov. 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/periodicos/3571-como-funciona-o-banco-de-teses>. Acesso em: 01 jun. 2019.

CORRÊA, Josiane Franken; NASCIMENTO, Flávia Marchi. Ensino de dança no Rio Grande do Sul: um breve panorama. *Conceição*, Campinas, v.2, n.2, p.53-68, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8647702/14581>. Acesso em: 27 mar. 2019.

FONSECA, Cristiane Costa. *Análise do esquema corporal e imagem corporal na dança de salão e seus aspectos motivacionais*. 2008. 90p. Dissertação (Mestrado em Educação Física. Pós-Graduação em Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=134624>. Acesso em: 14 jun. 2019.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. *Depósito Legal*. 2017. Disponível em: <https://www.bn.gov.br/sobre-bn/deposito-legal>. Acesso em: 03 mar. 2019.

GONZÁLES, Ana Inês. *Coronariopatas e hipertensos praticantes de dança de salão apresentam melhor função sexual e aptidão física que participantes de programa de reabilitação e sedentários*. 2014. 108p. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano, Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MAIA, Maria Aparecida Coimbra. *Estudo da influência de um programa centrado na dança de salão sobre o desempenho motor de escolares de 8 a 10 anos de idade*. 2009. 184p. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Departamento de Educação Física, Universidade Estadual do Maringá, Centro de Educação Física e Esporte, Universidade Estadual de Londrina, 2009. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp112753.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

NUNES, Bruno Blois. *O Fascínio das Danças de Corte*. Curitiba: Appris, 2016.

PERNA, Marco Antonio. *Samba de gafieira*: a história da dança de salão brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Edição do autor, 2005.

PORTINARI, Maribel. *História da Dança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

QUADROS JÚNIOR, Antonio Carlos de. *Dança de salão, funções executivas e memória em idosos institucionalizados*. 2008. 113p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade), Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/87426/quadrosjunior_ac_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y >. Acesso em 27 jun. 2019.

QUINTANILHA, Elisa de Brito. *Da Dança de Salão à Dança com Objetos – criação em dança*. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Contemporâneos das Artes), Instituto de Artes e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

RIED, Bettina. Fundamentos de dança de salão. São Paulo: Phorte, 2003.

SOUZA, Maria Inês Galvão. *Espaços de dança de salão no cenário urbano da cidade do Rio de Janeiro*: tradição e inovação na cena contemporânea. 2010. 226p. Tese (Doutorado em Artes Cênicas), Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: < http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11425/Tese%20-%20In%c3%aas%20Galv%c3%a3o.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 jun. 2019.

STRACK, Míriam Medeiros. *Dança de salão*: cartografia de uma abordagem feminista. 2017. 126p. Dissertação (Mestrado em Artes), Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

VECCHI, Rodrigo Luiz. *O ensino da dança de salão pautado na teoria do "Teaching for understanding" (TFU)*. 2011. 217p. Tese (Doutorado em Educação Física), Faculdade de Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2011. Disponível em: < https://www.usjt.br/biblioteca/mono_disser/mono_diss/2012/190.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2019.

ZAMONER, Maristela. *Dança de salão*: a caminho da licenciatura. Curitiba: Protexto, 2005.

_____. Dança de salão: uma análise dos registros de livros na Fundação da Biblioteca Nacional. *EFDeportes*, Buenos Aires, v.15, n.151, p. 01-01, dez. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd151/danca-de-salao-uma-analise-dos-registros-de-livros.htm>. Acesso em: 01 jun. 2019.

_____. Conceitos e definição de Dança de Salão. *EFDeportes*, Buenos Aires, v.17, n.172, p. 01-01, dez. 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd172/conceitos-e-definicao-de-danca-de-salao.htm>. Acesso em: 01 jun. 2019.



ISSN 2319-0868 On-line

Qualis A2

Revista trimestral

ARTE DA CAPA

EDITORA DA FUNDARTE

FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO



(I)MEDIAÇÕES: ENCONTROS E EXPERIÊNCIAS COLETIVAS NO ESPAÇO EXPOSITIVO

Mariah de Godoy Pinheiro

DOI: http://dx.doi.org/10.19179/2F2319-0868.811

PINHEIRO, Mariah de Godoy. (I)Mediações: Encontros e experiências coletivas no espaço expositivo. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-09, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.



(I)MEDIAÇÕES:
ENCONTROS E EXPERIÊNCIAS COLETIVAS NO ESPAÇO EXPOSITIVO

Mariah de Godoy Pinheiro[1]
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/RS

Resumo: Este ensaio apresenta reflexões que foram propulsoras na elaboração da pesquisa e produção poética *"(i)mediações: encontros e experiências coletivas no espaço expositivo",* que teve como base a criação do conceito *(i)mediações* e de um jogo propositor.
Palavras-chave: Artes Visuais; Educação; Mediação.

(I)MEDIACIONES:
REUNIONES Y EXPERIENCIAS COLECTIVAS EN EL ESPACIO EXPOSITIVO

Abstract: This essay presents reflections that were propelling in the elaboration of research and poetic production *"(i)mediations: meetings and collective experiences in the exhibition space"*, which was based on the creation of a propositional game and the concept *(i)mediations.*
Keywords: Visual arts; Education; Mediation.

A pesquisa *"(i)mediações: encontros e experiências coletivas no espaço expositivo"*, foi concebida como Trabalho de Conclusão de Curso[2] em artes visuais na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul[3], no segundo semestre de 2019, se caracterizando como uma investigação e produção artística em poéticas visuais, cujo o trabalho se encontra em exibição na mostra das proposições dos formandos[4], na Galeria de Arte Loide Schwambach, da Fundação Municipal de Artes de Montenegro, onde situa-se a unidade das Artes da UERGS.

No momento em que desenvolvia esta pesquisa, minha rotina girava em torno: da universidade do estado, cursando licenciatura em artes visuais; de uma

[1] Graduanda em artes visuais: licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/ UERGS.
[2] Formato de TCC que atende ao Plano Pedagógico de Curso da Graduação em Artes Visuais da UERGS de 2006, que foi atualizado em 2018.
[3] Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Unidade em Montenegro, RS.
[4] Exposição Salas/Edição 4 – Galeria de Arte Loide Schwambach, da Fundação Municipal de Artes de Montenegro

PINHEIRO, Mariah de Godoy. (I)Mediações: Encontros e experiências coletivas no espaço expositivo. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-09, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

escola pública[5], cumprindo estágio obrigatório no ensino médio; do museu de arte do estado[6], como estagiária em seu núcleo educativo, e de uma escola municipal[7], através de um projeto[8] de artes visuais, financiado por uma fundação cultural da rede privada. Durante esse ciclo de atividades em diferentes tipos de instituições onde ocorre a ligação entre educação e artes visuais, percebi não só a importância do acesso dos públicos aos espaços culturais de arte, mas também da ação mediadora, no que diz respeito ao acolhimento de encontros e às possibilidades de gerar experiências e sentidos coletivos ao estar/ocupar esses espaços.

Assim, o ponto de partida para elaboração da pesquisa foi sobre como repensar as formas de participação e como promover práticas poéticas de convívio e trocas em exposições de arte, levando em consideração as potências pedagógicas dos trabalhos artísticos expostos e a importância das diferentes relações produzidas pelos múltiplos públicos para que esses locais e trabalhos tenham seus sentidos ampliados.

Partindo dessas perspectivas, o projeto foi pensado a partir da galeria ou qualquer espaço artístico-expositivo como lugares de encontro, propondo a questão: como artista, de que modo seria possível intermediar encontros entre públicos e obras nos espaços expositivos?

Com base nessa questão, a ideia de *(i)mediações*, presente desde o título, joga com as palavras imediação e mediação, trazendo um duplo sentido a partir de suas definições. No dicionário[9], imediação indica redondeza, área que se localiza ao redor de um lugar. Também pode-se definir o termo como um estado ou qualidade de proximidade, contrário de distância. Nesse sentido, pergunto: que fronteiras existem entre artista, obra, público e museu/galeria, e o que se encontra nas suas

[5] Escola Estadual de Ensino Médio Ceará – Porto Alegre, RS.
[6] Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli – Porto Alegre, RS.
[7] Escola Municipal de Ensino Fundamental Leocádia Felizardo Prestes – Porto Alegre, RS.
[8] Projeto *Iberê nas Escolas*, financiado pela Fundação Iberê Camargo em parceria com a Prefeitura de Porto Alegre.
[9] Conforme definição do *Minidicionário da Língua Portuguesa Houaiss*, 2004.

PINHEIRO, Mariah de Godoy. (I)Mediações: Encontros e experiências coletivas no espaço expositivo. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-09, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.



imediações? Gabriel Pérez Barreiro, curador da *6ª Bienal do Mercosul*, comenta sobre a ação de comunicação entre público e obra da seguinte forma:

> [...] se pensamos na imagem de alguém olhando uma obra de arte qualquer, o que está acontecendo? Onde está o conteúdo? Acredito que não está nem na obra de arte, que precisa do espectador, nem no espectador, que precisa da obra de arte. Na realidade, é no espaço entre os dois que a comunicação é gerada, nesse espaço aparentemente vazio. A obra é uma margem, e o espectador outra. Os dois precisam ser valorizados para criar a possibilidade da terceira, uma margem que é temporária, ativa, crítica, e por isso, profundamente pedagógica. (PÉREZ BARREIRO, 2009, p. 109).

A palavra mediação – no que o próprio termo sugere – é a ação de estar no meio, ocupando a zona constituída por esse conjunto de relações entre o espaço expositivo, a obra, o artista e os públicos. A pesquisadora Mirian Celeste Martins, no caderno da *Política Nacional de Educação Museal* (2018, p. 85), define mediação como interação e diálogo que valoriza e dá voz ao outro na busca de uma maior aproximação com os objetos e as manifestações artísticas.

Levando em conta minhas experiências enquanto mediadora, identifiquei na mediação um trabalho coletivo, participativo e criativo, reconhecendo que há uma dimensão poética na ação destes encontros. Com isso, a proposição desta pesquisa em poéticas visuais veio a ser uma prática artística que perpasse a interface da participação, com a intenção de desprender os públicos da posição de espectadores. Mas, para além disso, teve como principal objetivo a inter-relação da mediação, na qual ocorre a invenção de sentidos coletivos, possibilitando que as pessoas elaborem suas formas singulares de vivenciar os objetos e os espaços de arte.

Dessa forma, no planejamento dessas *(i)mediações* pretendeu-se criar condições de encontros e trocas, através da ação mediativa de um jogo propositor, como um dispositivo artístico pedagógico de uso coletivo em espaços expositivos. A elaboração do jogo foi composta durante o processo de pesquisa, como um exercício de pesquisa de campo, consistindo na observação da experiência diária das ações mediativas realizadas tanto na escola quanto no museu.

PINHEIRO, Mariah de Godoy. (I)Mediações: Encontros e experiências coletivas no espaço expositivo. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-09, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

Na maioria das vezes, nesses locais, a imagem do mediador é associada a quem faz a leitura literal dos conteúdos artísticos para o espectador. Essa visão faz com que a mediação ainda seja frequentemente chamada de: visita monitorada, guiada, conduzida ou, até mesmo, dirigida. Tais denominações reforçam a ideia de que a mediação nos espaços de arte está baseada apenas na transmissão das concepções artísticas em exposição, como uma prática de leitura e de direcionamento de percepções únicas, passando exclusivamente por conteúdos históricos, artísticos ou técnicos. Da mesma forma, quem leciona arte em escolas, é entendido como figura detentora e disseminadora desse conjunto de saberes práticos, discursivos e informativos.

Ambas visões demonstram essa via única de emissor-receptor, em uma certa indiferença para o que vem do outro lado, especificamente para as diferentes formas que cada sujeito possui de produzir conhecimento e de experienciar a arte. Dessa forma, qual o sentido da educação em arte estar atrelada apenas à informação, gerando redes de transmissão tão hegemônicas e até mesmo colonizadoras?

A partir desse problema, uma das intenções da pesquisa foi de deslocar o sentido dado ao mediador/professor de arte como transmissor de informações para a condição de propositor de experiências, tornando-se sujeito participante e criador junto aos públicos, os quais deixam de ser meros receptores, para se tornarem importantes agentes de construção de sentidos e conhecimentos em uma exposição. Sob essa perspectiva, ao sair da zona da informação e da discursividade, abre-se espaço para que os visitantes se sintam aptos a criar, comentar, reconsiderar hipóteses e fazer novas investigações sobre uma proposição artística. Desse modo, são propiciadas experiências em arte com bases mais democráticas, gerando novos significados ao se desprender de concepções únicas, integrando, assim, diferentes formas de vivenciar a arte.

Ao considerar essas questões e evocando novamente minhas experiências enquanto docente e mediadora, percebi que, em ambas posições, a construção de aprendizados e significados em arte se dá no processo coletivo. Observo, ainda, o

quanto a experiência educativa de levar uma turma de alunos ao museu pode ser transformadora e que, ao reunir um grupo e debater estética por meio de diferentes pontos de vista, também estamos debatendo ética. Nessas ligações, muito além da decodificação de uma obra de arte, a experiência estética nos leva a interpretações, gerando modos de integração de saberes, discutindo, problematizando e nos permitindo uma apreensão tanto da arte quanto da vida.

Dito isso e considerando que cada pessoa carrega conhecimentos e experiências de vida distintos, reforço que não há razão em estabelecer visões ímpares sobre a arte ou sobre qualquer trabalho artístico. Dessa forma, penso que os agentes da arte devem atuar, principalmente, para tornar os encontros em arte mais acessíveis, isto é, para que diferentes mundos possam conviver e integrar aprendizados através das suas próprias *imediações*, permitindo que as relações com a arte aconteçam de modo mais horizontal e pessoal.

Nesse sentido, prefiro me referir à mediação como ação mediativa, na qual a ação do encontro convoca os públicos a mudar sua posição de visitante-receptor para se colocar em um papel ativo. Desse modo, os públicos, a partir das suas relações com o mundo, podem transformar as convenções das obras e das exposições artísticas, provocando modos de construir conhecimento em arte por meio de diálogos e trocas coletivas. Assim, é possível garantir a singularização e a pluralidade cultural da arte e de cada sujeito, sem hierarquia de posições.

Portanto, a condição e o intuito da pesquisa não teve ênfase na figura do mediador, assim como, a do artista, do curador ou do professor. A ideia tratou-se justamente de tirar o protagonismo de uma figura única, trazendo a proposta de que mediação é o *estar entre*, entre tantos lugares e interlocutores que movimentam as camadas de sentidos e significações da arte. Significa analisar a mediação como uma prática poética de convívio, de compartilhamento e de produção coletiva.

A proposta do jogo foi composta, especialmente, por esse modo de compreender a mediação em arte, tendo como principal objetivo encontros de trocas coletivas em arte por meio das diferentes relações que podem acontecer entre as



pessoas e o que se encontra exposto em uma exposição. Dessa forma, o que está em questão não é o que pode ser explicado ou compreendido por uma obra através de informações formais, técnicas e teóricas da arte ou do artista, mas, sim, a investigação e a experiência coletiva de estar junto em um encontro com a arte, no qual cada um pode ensinar e aprender alguma coisa a partir das proposições de troca do jogo.

Sua configuração se dá através de uma caixa cúbica branca, fazendo alusão ao habitual cubo branco das exposições. Ao observar a caixa, os possíveis participantes irão encontrar na tampa a primeira proposição-convite: "Vamos abrir experiências coletivas neste espaço?"; ao destampá-la, em sua parte interna há compartimentos com um manual de instruções, sete cartas propositivas e alguns materiais para registro das reverberações das experiências do jogo. Como um dos seus principais objetivos é tirar as pessoas de uma ocupação passiva, individual e contemplativa nos espaços expositivos, não há uma versão para se jogar sozinho, visto que a experiência do jogo é justamente o modo coletivo, no qual cada participante provoca o outro, percorrendo conjuntamente os desafios das cartas e descobrindo múltiplos sentidos da arte por meio da relação com o outro.

As proposições das cartas foram desenvolvidas com inspiração em estratégias pedagógicas utilizadas em mediações e em ações espontâneas dos públicos presenciadas em encontros de mediação. Assim como as cartas, as instruções do jogo foram programadas em equivalência com a ação mediativa. Portanto, não consistem em uma lógica programada ou em um fim pré-determinado. Os percursos são resultados do tempo de encontro, do acaso das escolhas, dos diálogos e das variadas relações e conexões que cada grupo produzir.

Abrem-se, então, propostas para estimular os participantes a vivenciarem o espaço em uma relação próxima, lúdica, curiosa e provocadora de reflexões sobre arte, sobre si e sobre o outro, sobre os possíveis modos de convivência nesse espaço. Desse modo, *(i)mediações* é um dispositivo aberto que procura provocar experiências diferentes a cada vez que um grupo de pessoas o utiliza, tendo como

PINHEIRO, Mariah de Godoy. (I)Mediações: Encontros e experiências coletivas no espaço expositivo. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-09, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.

base os repertórios e referências pessoais de cada indivíduo, podendo estabelecer, assim, compartilhamentos de diferentes ideias e saberes, gerando aprendizado e conhecimento coletivo através de ações e trocas em arte.

O jogo termina quando se encerram as sete proposições, em torno de uma a duas horas, tempo em que normalmente acontece um encontro mediado, podendo terminar antes, quando o grupo entender como concluída a experiência. Ao finalizar o jogo, haverá alguns registros das ações (fotográficos, escritos, desenhos), podendo estes serem transformados, interligados e estruturados como um mapa de ideias coletivo, a partir do papel-mapa que compõe o conjunto de materiais de registro disponibilizados no jogo.

A proposta do mapa surge como um modo de registro e compartilhamento das derivações de experiências de cada grupo que participa, convocando a ideia de que cada encontro pode mapear diferentes *(i)mediações*, nas quais os diferentes mundos podem conviver, articulando saberes e gerando intercâmbios de aprendizados com base nas relações em arte. A cada grupo, a exposição já não é mais a mesma do encontro anterior, pois no momento em que os públicos trazem suas *(i)mediações* para dentro da galeria/museu, ela é transformada e, assim, cada experiência de encontro mediativo constitui uma forma de intervenção e criação poética coletiva e integrante da exposição.

Finalizo esse recorte da pesquisa reafirmando a importância no que diz respeito a dar espaço à comunicação, à troca e à valorização de formas ativas, afetivas e coletivas de ocupar e (re)significar os espaços da arte, possibilitando diferentes relações e percepções nos espaços expositivos e entendendo esses lugares não como meros espaços de contemplação, mas de possíveis convívios, compartilhamentos e aprendizagens.

PINHEIRO, Mariah de Godoy. (I)Mediações: Encontros e experiências coletivas no espaço expositivo. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-09, ano 20, nº 41, Abril/Junho de 2020.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 30 de junho de 2020.



Referências:

PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. **Público para a arte** / **Arte para o público**. *In:* PÉREZ-BARREIRO, Gabriel; CAMNITZER, Luis (org.). Educação para a arte / Arte para a educação. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

MINIDICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA HOUAISS, 2. ed., Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.