REVISTA DA FUNDARTE

ANO 18
NÚMERO 36
AGOSTO A DEZEMBRO DE 2018
FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO



ARTE
E TRANSVERSALIDADE



ISSN 2319-0868 On-line

ARTE

E TRANSVERSALIDADE

EDITORA DA FUNDARTE

45 ANOS
FUNDARTE
FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO



EDITORA DA FUNDARTE

REVISTA DA FUNDARTE
Uma publicação
semestral da Editora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - Ano 18, número 36, Julho/Dezembro 2018.

Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE
Lisiane da Silva Lopes- Presidente do Conselho Técnico Deliberativo
André Luis Wagner- Diretor Executivo
Julia Maria Hummes - Vice-diretora Executiva
Priscila Mathias Rosa – Vice-diretora Executiva

Márcia Moura Cordeiro Pessoa Dal Bello
Júlia Maria Hummes
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

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

Criação da Capa: Estevão Dornelles
Concepção e composição gráfica: Estevão Dornelles
Foto da Capa: Estevão Dornelles
Revisão ortográfica: Dorian Wolff

Júlia Maria Hummes
Editoração Eletrônica e gerenciamento da REVISTA

Imagem da Capa:
Michele Martines
Ritmo Urbano, 2014 (detalhes da obra)
Acrílica sobre tela
90cmx80xcm

REVISTA DA FUNDARTE

Rua Capitão Porfírio, 2141 - B. Centro CEP: 95780-000 – Montenegro/RS–Brasil Fone/fax: (51) 3632-1879
Home-page: seer.fundarte.rs.gov.br
revistadafundarte@fundarte.rs.gov.br

R454 Revista da FUNDARTE [Recurso eletrônico] / Fundação Municipal de Artes de Montenegro – v.1, n.1 (2001) jan/jun – Montenegro, RS: Ed. Da FUNDARTE, 2018.

Semestral
ISSN 2319-0868 On-line
Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/>

204 p.

1. Arte. 2. Transversalidade 3. Educação I. Título. II. FUNDARTE

CDU: 7:37
CDD 700

Bibliotecário Marco Túlio Schmitt Coutinho - CRB 10/0003

Revista da FUNDARTE	Montenegro	Ano 18	N. 36	Julho/Dezembro 2018

Periodicidade:
Semestral

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



Editorial – Revista Fundarte n.º 36

A Revista da Fundarte, n.º 36, convida o leitor para uma caminhada por temas que envolvam arte e educação. Com a leitura destes onze artigos – publicados nesta edição –, aquele que lê passeará por salas de aula, palcos, exposições e apresentações artísticas; além de conhecer experiências descritas pelos próprios autores. Todos os estudos lhe convidam a uma experiência única de sentido e debate sobre os temas centrais.

O primeiro artigo, desta edição da Revista, apresenta a música como forma de arte e de expressão. O estudo "**Educação musical na infância: uma investigação sobre sua importância**", de **Zuleica Regina Rambo**, **Bruno Felix da Costa Almeida** e **Cristina Rolim Wolffenbüttel**, estimula o debate sobre os benefícios do ensino da música para crianças. Para tal compreensão, a pesquisa é estruturada em cinco categorias que, unidas, respondem as indagações que motivam o artigo. Como resultado, verifica-se que a relação entre música e intelecto envolvem questões sociais, econômicas e culturais.

O ensino de música, também, é abordado no artigo "**Escolas de música: uma revisão de literatura**". Entretanto, neste estudo, o autor **Rodrigo Sabedot** aborda a literatura voltada para o modelo de ensino nas escolas de música particulares no Brasil. Sendo as motivações a apresentação e a análise das publicações que tratam do tema e ressaltando os principais argumentos presentes. Ainda, o artigo apresenta característica como perfis das escolas e dos professores que atuam nestes espaços.

Em tempos onde todos falam de crise, a crise na arte é tema de estudo. **Maria Flávia Silveira Barbosa** e **Rafael Beling** tratam sobre o tema em "**Aproximações à estética Marxista: subsídios para compreender a crise da**

KLEIN, Carine L. Editorial. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.4-7, ano 18, nº 36, julho/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.*gov*.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



arte". No estudo, os autores almejam compreender a perspectiva sob a qual se produz e se consome arte na sociedade capitalista. Além disso, defendem o ensino de arte nas escolas regulares.

Este, também, é um dos pontos debatidos por **Halbertina Roecker Wiggers** e **Marcelo Feldhaus**. No quarto artigo, "**Cotidiano e visualidades: quando as imagens invadem a escola**", os autores abordam a cultura visual como um campo de estudo contemporâneo. Assim, propõem-se a perceber como as visualidades do cotidiano atuam na formação do entendimento sobre arte, bem como a escola pode contribuir para isso.

Já no quinto artigo desta Revista, arte e ensino se conectam. "**Identidade e criação em arte contemporânea: uma proposta educativa**", de **Mariza Missako Sakamoto**, apresenta uma abordagem desenvolvida com os alunos da graduação. A arte contemporânea relaciona-se com o tempo presente, sendo uma reinvenção da realidade. Diante disso, a pesquisa apresenta que a arte contemporânea pode ser um processo de criação e aprendizagem em sala de aula.

O visual nas salas de aula foi inspiração para o estudo "**Videolização na educação: uma ideia na mão e uma câmera na cabeça**". No entanto, neste artigo, o autor **Luis Porto Macedo** analisa vídeos postados na internet que tenham relação com a escola. A partir disto, busca mapear as características apresentadas nestes vídeos, que são resultados do uso espontâneo e factual do celular no ambiente escolar.

São as imagens que auxiliaram a compreensão corporal de **Erica Bianco Bearlz**, autora de "**DOSSIÊ DA MONTANHA – reflexões sobre registro de processo criativo em dança a partir da Ideokinesis**". No artigo auto-bio-etnográfico, a autora relata a própria experiência corporal na dança, onde descreve



onze momentos distintos. Tudo isso, para entender como a intensidade destas experiências reverberam pelo corpo, para refletir sobre os alicerces e para produzir conhecimento a ser compartilhado.

As próprias experiências, também, motivaram a elaboração do artigo "**Fragmentos de memórias: interlocuções entre artista, obra e espectador**". Nele, **João Miot** e **Marcelo Feldhaus** abordam o impacto que as obras de arte têm naquele que a vê. A partir disso, procura compreender o resultado dessa observação, sendo o que desperta em cada um ao admirar um trabalho com uma leitura poética.

Para o nono artigo, arte é uma fonte de representação cultural. E identificar as manifestações no e do estado é o propósito do estudo "**Folclore de Margem: um olhar sobre as manifestações populares do Rio Grande do Sul e sua (in)visibilidade**", elaborado por **Sabrina Marques Manzke, Beliza Gonzales e Thiago Silva de Amorim Jesus**. No estudo são apresentadas a cultura gaúcha, legitimada pelo tradicionalismo, e a cultura sul-rio-grandense, onde se encontram as manifestações culturais que não estão inseridas no conceito do tradicionalismo. O artigo aborda os principais folguedos e danças folclóricas praticados no estado e que estão às margens das práticas dominantes.

Ir e vir é um direito constitucional do cidadão brasileiro. Contudo, para algumas pessoas, esse movimento vira arte. Tal ação é retratada em "**O deslocamento como prática poética no sul do país [PELOTAS] – DESLOCC**", escrito por **Duda Gonçalves**. No artigo, é relatado a experiência de se colocar em estado de atenção e prospecção pela cidade, necessário para a produção de arte. Ao rever Pelotas, ela se poetiza. Essa é uma forma de estreitar os laços entre arte e vida.

KLEIN, Carine L. Editorial. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.4-7, ano 18, nº 36, julho/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.*gov*.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



Rever espaços públicos é o mote da exposição da artista **Michele Martines**. Um relato de como foi esse trabalho, pode ser conferido no fim desta revista. Em "**RUAS DE ESTAR – o turismo em minha poética artística**", a artista nos conta a sua experiência em atribuir diferentes pontos de vista sobre o cotidiano. Assim, afirmando que o espaço público urbano é tão pessoal quanto os espaços íntimos de cada um.

E, assim, convidamos-lhes a se movimentar por todos estes artigos que abordam a arte e a educação sob diferentes prismas. Um convite à caminhada por assuntos já conhecidos e que apresentam uma novidade; uma caminhada pelo descobrimento, pelo debate, pela poetização do cotidiano. Desejamos que seja uma leitura enriquecedora, de aprendizagem, de absorção e de compartilhamento.

Jorn. Carine Luísa Klein
Conselho Editorial da Revista da FUNDARTE

KLEIN, Carine L. Editorial. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.4-7, ano 18, nº 36, julho/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.*gov*.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



CURRÍCULO DOS AUTORES

Revista da FUNDARTE nº 36

Maria Flávia Silveira Barbosa

Licenciada em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (1986), com habilitações em Docência e Orientação Educacional; bacharel em Piano pela Universidade Federal de Goiás (1994). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001) e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2009). Tem experiência profissional na área de Educação e de Arte (Música). Entre 2010 e 2011 foi responsável pelas disciplinas de Prática de Ensino de Música, do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Espírito Santo. Integrou o corpo docente do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP-EC), de fevereiro de 2012 até junho de 2015, sendo responsável pelas disciplinas Metodologia da Educação Musical, Prática Pedagógica Musical, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Aspectos Teórico Práticos do Ensino, Currículo em Educação Musical e Trabalho de Conclusão de Curso I e II, do curso de Licenciatura em Música e pelas disciplinas Seminário de Pedagogia Musical e Tópicos em Educação Musical, no curso de Pós-graduação Lato Sensu em Educação Musical. Ainda nessa instituição, coordenou o Grupo de Pesquisa Estudos em Linguagem e Estruturação Musical. Entre julho de 2015 e julho de 2017 foi professora do curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia. Atua como pesquisadora no Grupo de Pesquisa Música, Linguagem e Cultura (UNICAMP) e no Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Práticas Educativas em Espaços Escolares e Não Escolares (UFES).

Rafael Beling

Licenciada em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (1986), com habilitações em Docência e Orientação Educacional; bacharel em Piano pela Universidade Federal de Goiás (1994). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001) e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2009). Tem experiência profissional na área de Educação e de Arte (Música). Entre 2010 e 2011 foi responsável pelas disciplinas de Prática de Ensino de Música, do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Espírito Santo. Integrou o corpo docente do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP-EC), de fevereiro de 2012 até junho de 2015, sendo responsável pelas disciplinas Metodologia da Educação Musical, Prática Pedagógica Musical, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Aspectos Teórico Práticos do Ensino,



Currículo em Educação Musical e Trabalho de Conclusão de Curso I e II, do curso de Licenciatura em Música e pelas disciplinas Seminário de Pedagogia Musical e Tópicos em Educação Musical, no curso de Pós-graduação Lato Sensu em Educação Musical. Ainda nessa instituição, coordenou o Grupo de Pesquisa Estudos em Linguagem e Estruturação Musical. Entre julho de 2015 e julho de 2017 foi professora do curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia. Atua como pesquisadora no Grupo de Pesquisa Música, Linguagem e Cultura (UNICAMP) e no Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Práticas Educativas em Espaços Escolares e Não Escolares (UFES).

Halbertina Roecker Wiggers

Graduada em Artes Visuais – Bacharelado e Licenciatura, pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Pós graduada em Arte Educação, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Pós graduanda do curso de Teoria e História da Arte, pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Professora da rede Municipal de Ensino da cidade de Rio Fortuna/SC e professora da rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Email: tina_rf@hotmail.com

Marcelo Feldhaus

Possui graduação e especialização em Artes Visuais - Licenciatura, pela Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Mestre em Educação pela mesma Instituição. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEU da UFRGS, linha de Arte, Linguagem e Currículo, com orientação da Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte. Membro do Grupo ARTEVERSA ? Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência da UFRGS e do Grupo de Pesquisa em Arte ? GPA. Atualmente é Diretor de Ensino de Graduação e Professor Titular do Curso de Graduação em Artes Visuais (Licenciatura e Bacharelado) na Universidade do Extremo Sul Catarinense. Orientador de pesquisas de Graduação e Pós-Graduação (Latu Sensu) envolvendo temas como: Processos e Poéticas, Linguagens, Teoria e História da Arte, Arte, Ensino e Formação de Professores. Membro do NDE (Núcleo Docente Estruturante) do Curso de Artes Visuais. Tem experiência com Consultoria Educacional na Educação Básica atuando com assessoria a Secretarias de Educação e Cultura. É também consultor na área da Assistência Social, em especial em implantações e estruturações dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos dialogando com planejamento estratégico, gestão social, políticas públicas e formação de equipe técnica



Erica Bianco Bearlz

Erica Bianco Bearlz é mestranda em Artes Cênicas pela UnB, foi professora substituta no Curso de Licenciatura em Dança na UFG entre 2015 e 2017. É bailarina, coreógrafa e diretora de ensaio da Giro 8 Cia de Dança em Goiânia.

Zuleica Regina Rambo

Graduada em Licenciatura em Música, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Graduada em Ciências Biológicas, pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). Mestranda em Memória Social e Bens Culturais, na Universidade La Salle (UNILASALLE). Professora na Prefeitura de Estrela/RS. Possui experiência na área de Artes, com ênfase em Música.

Bruno Felix da Costa Almeida

Especialista em Educação Musical pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2016) e em Ensino de Arte pela Universidade Cidade de São Paulo (2015); Bacharel em Música – Habilitação em Piano, pelo Núcleo de Música da Universidade Cruzeiro do Sul (2010), onde estudou com bolsa de estudos por mérito acadêmico; Formado em Piano pela Escola Municipal de Música – Departamento do Theatro Municipal de São Paulo (2012) e em Teclado pelo Conservatório Musical In'Concert (2002); Atualmente é acadêmico dos cursos de Mestrado Profissional em Educação e Graduação em Música: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; além de desenvolver pesquisas na área de Educação, Educação Musical, Psicologia da Aprendizagem e Políticas Educacionais.

Cristina Rolim Wolffenbüttel

Pós-Doutora, Doutora e Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Informática na Educação Ênfase em Instrumentação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Licenciada em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora do curso de Especialização em Educação Musical na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade de Montenegro. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Líder dos grupos de pesquisa registrados no CNPq/UERGS "Arte: criação, interdisciplinaridade e educação" e "Educação Musical: diferentes tempos e espaços". Diretora Científica da Coleção Educação Musical, da Editora Prismas, de



Curitiba. Coordenadora da política de leitura na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS.

Rodrigo Sabedot

Mestrando em Música pelo PPG em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na área de Educação Musical (2017-2019). Licenciado em Música pelo Instituto Metodista de Porto Alegre - IPA (2018). Bacharel em Ciências Sociais pela UFRGS (2011). Atualmente no mestrado pesquisa na linha educação musical e cotidiano, na perspectiva da sociologia da educação musical. Como professor de música trabalha na Guitarríssima Escola de Música desde 2015 e como professor de música particular desde 2004.

Mariza Missako Sakamoto

Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2001). Graduação em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2006), bacharelado em Pintura pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo (1992) e licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (1988). Foi sócia-gerente da Euca Eventos e Produções Culturais (2002-2003), atuando na elaboração de eventos culturais, como o Sinfonia Florestal no Parque Estadual Alberto Löfgren, em São Paulo. Foi membro da comissão editorial da Revista Famosp- arte, cultura, educação (2003-2009) e professora do curso de pós-graduação lato sensu em Arteterapia (2003-2013) da Faculdade Mozarteum de São Paulo. Atualmente é docente na mesma instituição, atuando no curso de licenciatura em Artes Visuais e é coordenadora dos cursos de Artes Visuais e Teatro. Ministra, também, curso de arte em ateliê particular.

André Luis Porto Macedo

É graduado em Educação Artística pela Universidade Federal de Pelotas. Mestre em Política Social pela Universidade Católica de Pelotas. Atualmente é professor assistente no Curso de Cinema de Animação da Universidade Federal de Pelotas. Ministra as disciplinas de Animação 2D, Stop Motion, Roteiro para Animação e Direção de Animação. Atua na área de Artes com ênfase em cinema e educação. Dentre os prêmios destacam-se o XVI e XVII Direitos Humanos do Jornalismo, IX Salão Internacional de Desenho para Imprensa e 1º Festival de Animação de Gramado. Foi patrono da 40ª Feira do Livro de Pelotas. Participou de mostras e exposições na França, Japão, Alemanha e Estados Unidos.



João Miot

Licenciado em Artes Visuais pela Uniasselvi e pós-graduando em Teoria e História da Arte pela universidade do Extremo Sul Catarinense. E-mail: joaomiot@hotmail.com

Sabrina Marques Manzke

Mestre em Antropologia e Especialista em Arte – Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas(UFPel). Graduada em Comunicação Social pela Universidade Católica de Pelotas(UCPel). Pesquisadora em dança e antropologia, com trabalhos desenvolvidos nas áreas da antropologia da dança, patrimônio cultural imaterial, manifestações populares e folclore. Extensionista do Projeto de Extensão Núcleo de Folclore da UFPel – NUFOLK. Atuou por 7 anos como bailarina da Abambaé Companhia de Danças Brasileiras. Artista popular do Grupo Zingado de Caxias do Sul/RS. E-mail: bitamarques@gmail.com

Beliza Gonzales

Licencianda em Dança no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas/RS. Graduada em Teatro com Habilitação em Direção Teatral pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista do Projeto de Extensão do Núcleo de Folclore – NUFOLK. Pesquisadora em dança, com trabalhos desenvolvidos nas áreas da performance, manifestações populares e folclore. Bailarina da Abambáe Companhia de Danças Brasileiras. E-mail: beliza.gr@gmail.com

Thiago Silva de Amorim Jesus

Professor Adjunto do Curso de Licenciatura em Dança e Professor do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais no Centro de Artes da UFPel. Doutor em Ciências da Linguagem (UNISUL/SC) e Licenciado em Dança (UNICRUZ/RS). Coordenador do Núcleo de Folclore da UFPel - NUFOLK e Líder do Grupo de Pesquisa OMEGA – Observatório de Memória, Educação, Gênero e Arte (UFPel/CNPq), onde coordena o Projeto Folguedos e Danças Folclóricas Marginais do e no Rio Grande do Sul. Coordenador de Relações Internacionais da *Asociación Civil América Unida* (Uruguai) e integrante da Comissão Central Festival Internacional de Folclore e Artes Populares de Pelotas – FIFAP. Artista Popular da Abambaé Companhia de Danças Brasileiras. E-mail: thiagofolclore@gmail.com



Duda Gonçalves

Bacharel em Pintura pela Universidade Federal de Pelotas (1996). Realizou o Mestrado em Artes Visuais: ênfase em poéticas visuais, sob orientação da Profa. Dra. Sandra Rey (2000), pelo Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e o doutorado, pelo mesmo Programa com a pesquisa Cartogravista de céus: proposições para compartilhamentos, sob orientação do prof. Dr. Hélio Custódio Fervenza (2011). É professora dos Cursos de Artes Visuais, na área de Fundamentos da Linguagem Visual [Percepção Visual], Pintura e Trabalho de Conclusão de Curso. Também atua no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Artes Visuais, na linha de Processos de Criação e Poéticas do Cotidiano do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, ministrando a disciplina Paisagens cotidianas e dispositivos de compartilhamentos. É líder do Grupo de Pesquisa Deslocamentos, observâncias e cartografias contemporâneas (UFPel/CNPQ) que investiga as seguintes temáticas: as relações entre arte e cotidiano, a cartografia de artistas, processos de compartilhamentos [arte colaborativa, arte propositiva], o deslocamento como ato estético, os espaços de apresentação da paisagem cotidiana na arte contemporânea, os dispositivos de arte que promovem a multiplicação e a circulação da obra em diferentes mídias [impressos e vídeos] e contextos - ruas, praças, escolas, entre outros, como também, a mediação da arte contemporânea. Os estudos contemplam diferentes pontos de vista, do artista, do professor-mediador e do receptor, por isso, orienta estudantes dos Cursos de Bacharelado [poética] e de Licenciatura em Artes Visuais [mediação]. Desenvolve projetos de extensão que envolve a experimentação, a produção e a reflexão de temas da pesquisa. Coordena a Galeria A Sala do Centro de Artes junto à Profa. Alice Monsell. Artista plástica que expõe em galerias, museus e realiza intervenções em espaços públicos. Atualmente possui um acervo de vistas do céu que compartilha em dispositivos distintos [cartões, observatórios, mirantes, álbuns] de apresentação e circulação da produção. O acervo já foi mostrado em exposições coletivas, individuais e intervenções em espaços públicos. Participa dos Grupos de Pesquisa Percursos poéticos: procedimentos e grafias da arte contemporânea (UFPel/CNPQ) e Veículos da Arte (UFRGS/CNPQ). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Artes Visuais da UFPel. Desde dezembro de 2017 Coordena o Programa de Pós-Graduação Mestrado em Artes Visuais do Centro de Artes da UFPel, e é representante da área de Linguística, Letras e Artes da PRPPGI, Em maio de 2018 foi eleita junto com o colega Edgar Gandra, coordenador do PPG de História representante ajunta dos coordenadores de Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu no Conselho Universitário - CONSUN.



Michele Martines

Artista Visual. Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria (2010) e graduada em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2006). Realizou diversas exposições individuais e coletivas, no Brasil e no exterior. Recebeu os prêmios 3º Salão de Artes Plásticas de São Leopoldo (2016); Concurso Garimpo Revista DasArtes (2015), MMBH de Arte contemporânea (2013), II Concurso Itamaraty de Arte Contemporânea (2012), 20º Salão Jovem Artista RBS - Santa Maria (2008), Incentivo a Criatividade no 17º Salão de Artes da CMPA (2006). Possui obras em coleções e acervos, como Museu de Artes do Rio Grande do Sul e Ministério das Relações Exteriores (DF). Site: www.michelemartines.com

Carine Luisa Klein

Jornalista – Registro Profissional N.º 15.555

Bacharel em Jornalismo (2010), pela Universidade Feevale, e Especialista (pós-graduação lato sensu) em Gestão Cultural (2016), pelo Centro Universitário Senac. Atua na área de TV e vídeo desde 2005 como repórter, editora e revisora de texto, locutora e apresentadora de programas televisivos e eventos. Possui experiência como monitora acadêmica, realizada durante a graduação. Na Universidade Feevale, também, atuou em projeto de extensão, orientando quanto a roteirização, a captação e a edição de curtas-metragens estudantis. Atualmente, além do trabalho de jornalista, também, integra a Comissão Editorial da Fundarte.



Educação musical na infância: uma investigação sobre sua importância

Zuleica Regina Rambo
Bruno Felix da Costa Almeida
Cristina Rolim Wolffenbüttel

RAMBO, Zuleica Regina; ALMEIDA, Bruno Felix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Educação musical na infância: uma investigação sobre sua importância. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.15-30, ano 18, nº 36, julho/dezembro.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



Educação musical na infância: uma investigação sobre sua importância

Zuleica Regina Rambo[1]
Bruno Felix da Costa Almeida[2]
Cristina Rolim Wolffenbüttel[3]

Resumo: O texto apresenta os resultados da pesquisa que objetivou investigar a importância e os benefícios da Educação Musical na infância. A metodologia utilizada constituiu-se na abordagem qualitativa, tendo por método a pesquisa bibliográfica. Para a análise dos dados coletados via *internet*, optou-se pela análise de conteúdo. A investigação oportunizou verificar a importância do estímulo musical desde a infância, sendo a Educação Musical uma disciplina fundamental no desenvolvimento cognitivo, potencializando a imaginação, a atenção, a memória e habilidades musicais, enquanto formas significativas na ampliação dos saberes dos educandos no processo de ensino-aprendizagem musical.

Palavras-chave: Educação Musical; Infância; Cognição.

---

[1] Graduada em Licenciatura em Música, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Graduada em Ciências Biológicas, pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). Mestranda em Memória Social e Bens Culturais, na Universidade La Salle (UNILASALLE). Professora na Prefeitura de Estrela/RS. Possui experiência na área de Artes, com ênfase em Música.

[2] Especialista em Educação Musical pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2016) e em Ensino de Arte pela Universidade Cidade de São Paulo (2015); Bacharel em Música – Habilitação em Piano, pelo Núcleo de Música da Universidade Cruzeiro do Sul (2010), onde estudou com bolsa de estudos por mérito acadêmico; Formado em Piano pela Escola Municipal de Música – Departamento do Theatro Municipal de São Paulo (2012) e em Teclado pelo Conservatório Musical In'Concert (2002); Atualmente é acadêmico dos cursos de Mestrado Profissional em Educação e Graduação em Música: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; além de desenvolver pesquisas na área de Educação, Educação Musical, Psicologia da Aprendizagem e Políticas Educacionais.

[3] Pós-Doutora, Doutora e Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Informática na Educação Ênfase em Instrumentação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Licenciada em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora do curso de Especialização em Educação Musical na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade de Montenegro. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Líder dos grupos de pesquisa registrados no CNPq/UERGS "Arte: criação, interdisciplinaridade e educação" e "Educação Musical: diferentes tempos e espaços". Diretora Científica da Coleção Educação Musical, da Editora Prismas, de Curitiba. Coordenadora da política de leitura na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS.

RAMBO, Zuleica Regina; ALMEIDA, Bruno Felix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Educação musical na infância: uma investigação sobre sua importância. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.15-30, ano 18, nº 36, julho/dezembro.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



Music education in childhood: an investigation about its importance

Abstract: The text presents the results of research that aimed to investigate the importance and the benefits of Music Education in childhood. The methodology consisted on a qualitative approach, resulting in the bibliographical research method. For the analysis of data collected via internet, by content analysis. The investigation made it possible to verify the importance of musical stimulus since childhood, being the Music Education a fundamental discipline in cognitive development, empowering the imagination, attention, memory and musical skills, While significant forms in the expansion of knowledge of students in the teaching-learning process.

Keywords: Music Education; Childhood; Cognition.

Introdução

Na atualidade, as crianças possuem muitas opções de entretenimento, incluindo múltiplas atividades e jogos que a *Internet* pode oferecer, deixando pais e educadores, muitas vezes, à mercê da escolha de uma opção que possa auxiliar no desenvolvimento das crianças.

A música, por sua vez, pode ser inserida no cotidiano das crianças enquanto uma forma de arte e expressão, gerando aprendizados junto à família e em ambientes educacionais, além de poder contribuir, de uma forma singular, no ensino-aprendizado de crianças durante o desenvolvimento da linguagem oral.

A pesquisa desenvolvida por Wolffenbüttel (1991) sobre acalantos esclarece a respeito da importância da continuidade cultural de incentivar os primeiros contatos da criança para com a música através de músicas da cultura regional. Sobre esta temática, a autora salienta a magnitude de se incentivar o hábito de acalentar as crianças, sendo esta uma forma afetiva de aproximação entre quem canta e a criança. A partir deste estudo entende-se que, desde a mais tenra idade, a educação musical pode estar presente nas ações cotidianas, de modo espontâneo e concreto.

Ramos (2000), ao abordar a experiência educativo-musical junto a uma turma de quarta série do ensino fundamental, em uma escola pública da cidade de Porto Alegre, fazendo o uso de um brinquedo popularizado no contexto das crianças

RAMBO, Zuleica Regina; ALMEIDA, Bruno Felix da Costa; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Educação musical na infância: uma investigação sobre sua importância. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.15-30, ano 18, nº 36, julho/dezembro.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.

investigadas, o tazo[4], observou que a integração entre a música e os objetos do cotidiano resultou em aprendizados mais efetivos.

Neste trabalho a autora seguiu alguns critérios, como basear-se no interesse dos alunos, seguir um planejamento com objetivo determinado, levar a aprendizagem social e privilegiar a interdisciplinaridade. Deste modo, Ramos (2000) observou que, mesmo os alunos não tendo formalmente aula de música na escola, eles possuíam experiências musicais que não podiam ser desconsideradas, originadas de um meio informal. Nesse sentido, educar na atualidade significa ter uma proposta pedagógica em interlocução com as relações sociais e culturais das crianças.

Fonterrada (2008) salienta a fragilidade da área da educação musical escolar, pois há mais de trinta anos sua presença nas escolas tem sido prejudicada. A autora afirma que a "escola é um espaço ideal para o fazer musical" (FONTERRADA, 2008, p. 272). Ao passo que em seu entendimento, tal fazer pode incluir múltiplas formas de ensino, quais sejam, através do canto, do aprendizado de instrumentos, da criação de materiais sonoros diversos e do trabalho corporal (FONTERRADA, 2008). Sobre o ato de cantar a autora enfatiza que:

> A presença da atividade de cantar é importante e deveria estar presente em toda atividade musical por ser básico. Pelo canto, a criança percebe a música dentro de si, e aprender a reconhecer o estado da própria voz aguça suas faculdades proprioceptivas, contribuindo para a consolidação de sua identidade. Ouvido e voz pertencem ao mesmo sistema neurológico; portanto, a interferência em um deles causa transformações no outro. (FONTERRADA, 2008, p. 273).

Aspectos como a escuta musical, a formação de habilidades específicas, o domínio de conteúdos musicais, a capacidade de fazer música, bem como atuar em conjunto, complementam as ações sobre o fazer musical escolar.

[4] Um tazo, zap ou cap é um pequeno disco colecionável que as crianças em todo o Brasil brincavam muito na década de 1990. Foi bastante difundido em pacotes de salgados da empresa Elma Chips e de chicletes Ping Pong e Buzzy.



Segundo Ilari e Araújo (2009), a cognição musical, que consiste nos processos mentais envolvidos na percepção das estruturas musicais e permeia diversas formas como o ouvir, o apreciar, o memorizar, o criar, o dançar, o tocar, o improvisar, o cantar, dentre outras, contribui para o desenvolvimento corporal no mundo físico e cultural do sujeito, além de auxiliar em seu desenvolvimento imagético e representacional.

Deste modo, quer seja através de ações musicais realizadas no cotidiano e/ou em ambientes formais ou informais de educação, os estudos relacionados viabilizam o desenvolvimento desta investigação, que buscou compreender a importância e os benefícios da educação musical na infância.

Portanto, o escopo deste texto apresenta os resultados da pesquisa norteada pelos seguintes questionamentos: Há benefícios oriundos da estimulação musical junto a bebês? Qual a contribuição das pesquisas realizadas ao longo dos anos em neurociências e música para a educação? No caso da educação musical escolar, quais são os resultados originados nas crianças a partir de um trabalho pedagógico-musical desenvolvido? Quais os resultados cognitivos em crianças, a partir do contato com a música e com estímulos musicais?

Caminhos Metodológicos

Para alcançar o objetivo pretendido nesta investigação, bem como responder as questões apresentadas, a metodologia teve como base a abordagem qualitativa, a pesquisa bibliográfica como método e a pesquisa via *Internet* para a coleta dos dados. E, para a análise dos dados coletados, fez-se uso da análise de conteúdo.

Para criar um ambiente de discussões a partir da coleta dos dados, Silveira e Córdova (2009) elencam alguns procedimentos para o desenvolvimento de uma pesquisa de cunho qualitativo, quais sejam:



> Objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

O uso da referida abordagem auxiliou na verificação e reflexão dos benefícios da estimulação musical na infância e sua influência no processo ensino-aprendizagem.

Para a coleta de dados via *Internet,* fez-se uso da técnica proposta por Koch (1996), que aponta os termos *Surfing, Browsing and Searching.* Conforme o autor, *Surfing* equivale à perseguição, como se fosse um processo de folhear um livro. *Browsing,* por sua vez, seria como procurar um determinado capítulo no livro e *Searching*, como se fosse uma procura a fatos e palavras isoladas, utilizando o índice do final do livro.

Para análise de dados fez-se uso da análise de conteúdo, com vistas ao desenvolvimento de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos dados, emergindo indicadores relativos às condições de produção das mensagens.

Segundo Moraes (1999, p. 4), a análise de conteúdo se integra na exploração qualitativa de mensagens e informações usadas para descrever e interpretar o conteúdo dos textos estudados, visando compreender seus significados em nível mais profundo, constituindo-se de cinco etapas, as quais foram realizadas.

A primeira etapa consistiu na preparação de informações, ou seja, de posse das informações a serem analisadas, selecionou-se as que estavam de acordo com os objetivos da pesquisa. A segunda, a unitarização ou transformação do conteúdo em unidades, consistiu em reler os dados e definir uma unidade de análise. A terceira etapa, categorização ou classificação das unidades em categorias, configurou o procedimento de agrupamento dos dados comuns. A quarta etapa, a descrição, consistiu em produzir um texto síntese que expressou um conjunto de

significados captados e intuídos nas mensagens. E, por fim, a quinta categoria, a interpretação, configurou o momento da busca pela compreensão dos dados.

Portanto, segundo Olabuenaga e Ispizúa (1989, p. 2), "a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos que, analisados adequadamente, nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessível".

Análise e Resultado dos Dados

Após a coleta e análise dos dados, os quais foram originados a partir da leitura de quatro artigos, quais sejam, "A Importância da Música para o Desenvolvimento Cognitivo da Criança" (BETTI; SILVA; ALMEIDA, 2013); "A Música no Desenvolvimento da Criança na Educação Infantil" (STRAPAZZON, 2009); "Música e Resiliência: Caminhos de Transformação" (MATTOS, 2014); "As Contribuições da Música para o Desenvolvimento Intelectual e Social da Criança" (MATTOS JÚNIOR, 2014), resultou a organização dos mesmos em cinco categorias, que são: música como ferramenta de trabalho, contribuição da música para a construção do pensamento lógico-matemático, música relacionada ao desenvolvimento intelectual, música como auxiliar na linguagem e música como auxiliar na socialização e cooperação.

Música como Ferramenta de Trabalho

A categoria música como ferramenta de trabalho foi originada da leitura dos quatro artigos citados anteriormente, considerando-se a utilização da música como um meio de aprendizado.

Sobre o real papel da música na escola, Kater (2012) reivindica a música pela música, e não pela imposição da arte em pacotes de festas escolares, mas com o fundamento de ampliar o universo musical do aluno. Para o autor, é importante:



> Que a música na escola, tão reivindicada, não se confunda com o fazer musical pedagogicamente descompromissado, de lazer e passatempo, nem que a educação musical seja aprisionada pela educação artística e confundida com a história da música ou outras estórias de nomes de datas. (KATER, 2012, p. 45).

Betti, Silva e Almeida (2013) questionam, em seu artigo, sobre como a escola pode explorar a música e de que forma ela pode auxiliar nas diversas áreas do conhecimento. Nesta investigação, os autores trazem diversas contribuições com vistas a explicar a importância da música como ferramenta de trabalho. Relatam que crianças em contato com a música no espaço escolar têm a oportunidade de conhecer outras culturas, tornando este ambiente favorável à aprendizagem, incentivando o interesse pelo novo, despertando o desenvolvimento do ritmo e da coordenação motora, bem como sua autonomia e diálogo com o grupo.

Para Strapazzon (2009), o termo musicalizar, que se refere ao sentido de educar musicalmente tendo em vista a contribuição para a formação e ao desenvolvimento da personalidade do indivíduo através da ampliação da cultura, a música é um fator importante na educação e na formação do indivíduo. A autora salienta a importância de o educador musical ensinar as propriedades sonoras, como timbre, altura, intensidade e duração, bem como os elementos musicais, incluindo melodia, ritmo e harmonia, por meio de atividades lúdicas envolvendo o escutar, o cantar e o tocar.

Mattos (2014), em seu artigo, faz referência à música como parte de um componente emocional. Sua investigação focou uma pianista que sobreviveu à Revolução Cultural na China, sem nunca desistir de seu sonho e objetivo, que era poder tocar piano. No decorrer de seu artigo, a autora faz um alerta às crianças que estão em nosso meio e podem estar em sofrimento. Deste modo, a autora pondera que a música pode contribuir fortalecendo os laços internos de cada indivíduo.

Schafer (2011) argumenta sobre três eixos que caracterizam sua produção, quais sejam, a relação som/ambiente, a confluência das Artes e a relação da Arte

com o sagrado. Em se tratando da relação entre a Arte e o sagrado, que constitui o terceiro eixo da sua obra, sendo esta apreendida se o homem conseguir realizar os modelos tradicionais do pensamento, ou seja, configurando-se em um caráter mais holístico, ao sensível, perceptivo, motor, afetivo, mental, social, espiritual e intelectual, o ser humano terá essas dimensões quando o sagrado aflora num processo de reencontro pelo mundo. A crítica de Schafer é dirigida à falta de consciência do homem, a querer o desenvolvimento a qualquer custo. Sua posição é ligada à relação entre os seres vivos e o meio ambiente.

A Contribuição da Música para a Construção do Pensamento Lógico-matemático

Esta categoria trata da contribuição da música para a construção do pensamento lógico-matemático, visando relacionar alguns benefícios da música à aprendizagem matemática.

Conforme argumenta Ilari (2005), embora existam relações matemáticas contidas na estrutura musical, não há relação do aprendizado musical e as habilidades matemáticas. E, para Betti, Silva e Almeida (2013), a música não precisa ser vista apenas como disciplina, mas é importante que tenha seu espaço.

Por outro lado, Strapazzon (2009), tendo como objetivo identificar a importância da música no desenvolvimento da criança, faz referência a estudos científicos que comprovam a relação da música com o seu desenvolvimento lógico, sensório-motor e emocional, pois a música aliada à prática pedagógica, na educação infantil, pode ser um meio para se chegar à ação criadora.

É importante, através da música, desenvolver recursos pedagógicos adequados para que as crianças expressem sua criatividade, desenvolvam sua personalidade e pensamento lógico. Nas suas conclusões, Strapazzon (2009) aponta que a música contribui no campo lógico, ou seja, desse modo, a música possibilita a formação de conexões cerebrais em rede, tornando possível tocar um

instrumento, ler partitura musical, além de auxiliar no desenvolvimento do raciocínio abstrato.

Por sua vez, Mattos (2014) pesquisou os efeitos benéficos que a música pode proporcionar aos sujeitos, como um fator de apoio à resiliência das crianças que se encontram em meio às tristezas. Enquanto a pesquisa realizada por Mattos Junior (2014) verificou que a forte ligação entre a instrução musical na infância e o crescimento intelectual contribui para o desenvolvimento da inteligência através do estímulo à audição, uma vez que, para cada código sonoro, há uma região no cérebro correspondente. Os estudos apontam, portanto, que crianças instruídas musicalmente podem alcançar resultados satisfatórios em matemática com mais facilidades, se comparadas às crianças que não tiveram o acesso à música.

A Música Relacionada ao Desenvolvimento Intelectual

Conforme Uriarte (2005), é relevante conscientizar o aluno sobre a importância da Educação Musical como fonte de enriquecimento pessoal estimulando o desenvolvimento de suas potencialidades.

Betti, Silva e Almeida (2013) referem-se à música como uma atividade de suma importância para o desenvolvimento da criança. Para os autores, é relevante que a música seja valorizada no espaço escolar, a fim de potencializar a imaginação, a criatividade, a memória e outras habilidades que auxiliarão o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Os autores explicam, relacionando o ensino de música à primeira fase da vida do ser humano, que a música na fase infantil é um meio para auxiliar na compreensão de mundo, pois quanto mais estímulos musicais a criança receber, mais poderá desenvolver seu intelecto.

Strapazzon (2009) argumenta que um dos pilares das escolas infantis é a atividade musical e as demais artes unidas, sendo que sua prática e utilização são oportuníssimas na passagem de um estágio para outro no desenvolvimento da

criança. Deste modo, a apreciação musical revela intensos estímulos cerebrais gerando novas informações e aprendizagens.

Mattos (2014) complementa este estudo, ao mencionar relatos de músicos sobre suas histórias de vida, atribuindo à música o auxílio para a transformação de vida. Em se tratando da infância, Mattos Junior (2014) aponta a contribuição da música para as crianças, à medida que favorece o amadurecimento nos aspectos intelectual e social.

Música como Auxiliar na Linguagem

A linguagem consiste em um meio sistemático que o ser humano desenvolveu para se comunicar com outro de sua espécie. A partir da coleta dos dados foi possível encontrar textos que tratam da música como um modo de auxiliar no processo de linguagem.

Para Betti, Silva e Almeida (2013), a música é um recurso didático na sala de aula que possibilita várias atividades. De acordo com Strapazzon (2009), quanto mais um ambiente estiver enriquecido em estímulos, mais facilmente a criança aprenderá a desenvolver a fala; assim como a linguagem oral, a música poderá, também, ser desenvolvida enquanto uma linguagem de expressão para a criança.

Mattos (2014) relata que quando a criança está emocionalmente abalada e encontra a possibilidade de se expressar verbalmente, desenvolve processos de reconhecimento e acolhimento, com possibilidades de se reerguer emocionalmente. A autora explica que a "música pode reparar os ferimentos e ajudar a sobreviver" (p. 6), frente às dificuldades por ela enfrentadas.

Em complemento, Mattos Junior (2014) explica que a relação entre a música e a criança com idade entre um e três anos, através do ato de cantar melodias simples de canções, auxilia no desenvolvimento de sua percepção auditiva, ao passo que nesta faixa etária os estímulos sonoros são preponderantes para o desenvolvimento infantil.



Música como Auxiliar na Socialização e Cooperação

Para Betti, Silva e Almeida (2013), a música é um meio de as crianças conhecerem parte de outra cultura, transformando o espaço escolar em um ambiente de aprendizagem, favorecendo a interação com o grupo, além de propiciar a realização de atividades coletivas, desenvolvendo sua autonomia, confiança e socialização.

Conforme Strapazzon (2009), a música na educação infantil pode ser desenvolvida com repertório adequado de acordo com sua faixa etária, contribuindo dessa forma para a integração.

Mattos (2014) ressalta que é comum encontrarmos nas salas de aula crianças tristes e abaladas emocionalmente. Entretanto, quando estas encontram a possibilidade de expor seus sentimentos no grupo, desenvolvem uma sensação de alívio; a música pode auxiliar neste processo.

Conforme Mattos Junior (2014), a criança, por volta do quarto mês de idade, reconhece as pessoas em seu entorno pelo timbre de voz – parâmetro sonoro que viabiliza que as crianças estabeleçam relações e reações sociais. O autor complementa, relatando a importância das canções de ninar, pois os bebês podem estabelecer relações de afetividade com sua mãe e o ambiente em que vivem através delas. Outro fator importante citado por Mattos Junior (2014) é a seleção de músicas, realizadas pelos pais aos seus filhos, cuidando o conteúdo, bem como refletindo com a criança o seu significado, em auxílio à construção de valores sociais e culturais.

Considerações Finais

Após a coleta, organização e análise dos dados foi possível concluir quanto ao significado das informações coletadas e responder os questionamentos

apresentados na introdução deste texto, os quais são retomados a fim de constituir a reflexão proposta frente aos objetivos da investigação: Há benefícios oriundos da estimulação musical junto a bebês? Qual a contribuição das pesquisas realizadas ao longo dos anos em neurociências e música para a educação? No caso da educação musical escolar, quais são os resultados originados nas crianças a partir de um trabalho pedagógico-musical desenvolvido? Quais os resultados cognitivos em crianças, a partir do contato com a música e com estímulos musicais?

Quanto ao questionamento sobre os benefícios oriundos da estimulação junto aos bebês, constatou-se a importância de oportunizar o acesso à educação musical desde a mais tenra idade. As cantigas de ninar, por exemplo, podem auxiliar nesta fase de desenvolvimento infantil, através de estimulações sonoras realizadas pelos próprios pais ou cuidadores.

Outra questão levantada relaciona-se à contribuição das pesquisas realizadas ao longo dos anos em neurociências e música para a educação. Nesse sentido, tem-se constatado que o desenvolvimento do cérebro da criança é um processo complexo e dependente de uma combinação de fatores e estímulos. Deste modo, a música pode auxiliar no desenvolvimento de capacidades de percepção, identificação, criação, representação, dentre outras.

Em se tratando do questionamento sobre os resultados originados nas crianças, a partir de um trabalho pedagógico-musical desenvolvido, constata-se que o hábito de cantar com a criança auxilia no desenvolvimento da afetividade, socialização, linguagem e musicalização. O fazer musical envolve de diferentes formas esse desenvolvimento.

Foi possível, portanto, verificar, através desta pesquisa, que a relação entre a música e o intelecto envolve uma série de questões sociais, econômicas e culturais. O aprendizado musical não tornará outra disciplina mais fácil. É preciso ter cuidado com as generalizações, pois não há garantia que aprender uma disciplina tornará outra mais fácil.



O fazer musical na escola é de suma importância, sendo essencial para a formação da criança. Através dele torna-se possível, por exemplo, propiciar o desenvolvimento da expressão e da criatividade.

Apreciar músicas de culturas diferentes propicia ao aluno a busca por novos conhecimentos, oportunizando o amadurecimento das potencialidades intelectuais e sociais do educando, além de promover o seu enriquecimento cultural.

Por fim, é possível constatar que a estimulação musical deve ser promovida desde a infância e é de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo, potencializando a imaginação, a atenção, a memória e habilidades musicais, contribuindo, também, de forma significativa, para a ampliação dos saberes dos educandos no processo de ensino-aprendizagem.

Referências:

BETTI, Leilane Cristina Nascimento; SILVA, Deise Ferreira da; ALMEIDA, Flávio Fernandes de. A importância da música para o desenvolvimento cognitivo da criança. *Revista Interação.* 12. ed., ano VII, v. 1, n. 2. 2013. Disponível em: <http://vemprafam.com.br/wp-content/uploads/2016/11/4_A-importancia-da-musica-para-o-desenvolvimento-Coginitivo-da-Crian--a.pdf.> Acesso em: 09 set. 2017.

FONTERRADA, Marisa de Oliveira. *De tramas e fios:* um ensaio sobre música e educação. 2ª edição São Paulo: Unesp, 2008.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Raymond Murray Schafer: O Educador Musical Em Um Mundo Em Mundo Em Mudança. In: Mateiro,Teresa; ILARI Beatriz et al (Org.). *Pedagogias em Educação Musical.* Curitiba: Intersaberes, 2012.

ILARI, Beatriz Senoi. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical*. Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 9, set./2003. Disponível em: < http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/395>. Acesso em: 18 out. 2017.

ILARI, Beatriz Senoi. A Música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação fatos e mitos. *Revista Eletrônica de Musicologia*. Vol. IX, out./2005.



Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/ REM/REMv9-1/ilari.html>. Acesso em 05 out. 2017.

ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida**.** *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, set./2002. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/index>. Acesso em: 12 nov. 2017.

ILARI, Beatriz Senoi. Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina**.** *Revista da Abem.* Universidade Federal do Paraná (UFPR) n. 18, out./2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/272>. Acesso em 12 de novembro de 2017.

ILARI, Beatriz Senoi; ARAÚJO, Rosane Cardoso**.** *Mentes em música.* Curitiba: DeArtes-UFPR, 2009.

KATER, Carlos. *Por que música na escola?* algumas reflexões. São Paulo: Alluci Associados e Comunicações, 2012. Disponível em: <http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/Carlos_Kater.pdf.> Acesso em: 30 out. 2017.

KOCH, Traugott. *Internet search services*. Dortmund: TU-Technische Universität, March 11, 1996. Disponível em: <https://www.ub.tu-dortmund.de/suche/trefferliste-cse.html?s=koch>. Acesso em: 11 set. 2017.

MATTOS JÚNIOR, Inaldo Mendes de. As Contribuições da Música para o Desenvolvimento Intelectual e Social da Criança. XII Encontro Regional Nordeste da ABEM. *Anais.* 2014. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_nordeste/nordeste/paper/view/620/144>. Acesso em: 30 de out. 2017.

MATTOS, Sandra Carvalho de. Música e resiliência. Caminhos de transformação. X Simpósio de Cognição e Artes Musicais. *Anais*. 2014. Disponível em: <http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM10.pdf#page=35>. Acesso em: 30 out. 2017.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html.> Acesso em: 12 de nov. 2017.



OLABUENAGA, José I. Ruiz; ISPIZUA, María Antonia. *La descodificacion de la vida cotidiana*: métodos de investigacion cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/130220055/Ruiz-Olabuenaga-La-Descodificacion-de-La-Vida-Cotidiana.> Acesso em: 12 nov. 2017.

RAMOS, Silvia Nunes. Tazos na aula de música: dialogando com a mídia. In: SOUZA, Jusamara et al (Org.) *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000,

SCHAFER, R. Murray**.** *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 2011.

SIVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Disponível em: <http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalago/09520520042012Pratica_de_Pesquisa_I_Aula_2.pdf.> 2009. Acesso em: 12 de nov. 2017.

SOUZA, Jusamara Vieira. *Música, cotidiano e educação.* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

STRAPAZZON, Mirtes Antunes Locatelli. *A música no desenvolvimento da criança na educação infantil.* 2009. Disponível em: <http://belasartesjoinville.com.br/modulos/biblioteca/upload/A%20M_SICA%20NO%20DESENVOLVIMENTO%20INFANTIL.pdf.> Acesso em: 13 set. 2017.

URIARTE, Mônica Zewe. O papel e a importância da educação musical na escola regular brasileira. *Anais III Fórum de Pesquisa em Arte*. Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, 2005. Disponível em: <http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/anais3/monica_uriarte.pdf.> Acesso em: 12 de nov. de 2017.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Acalantos. PORTO ARTE: *Revista de Artes Visuais*, [S.l.], v. 2, n. 3, mai. 1991. ISSN 2179-8001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/27411/15932>. Acesso em: 10 dez. 2018. doi:https://doi.org/10.22456/2179-8001.27411



Escolas de música: uma revisão de literatura

Rodrigo Sabedot

SABEDOT, Rodrigo. Escolas de música: uma revisão de literatura. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.31-45, ano 18, nº 36, julho/dezembro.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



Escolas de música: uma revisão de literatura

Rodrigo Sabedot[1]

Resumo: Este artigo se propõe a discutir sobre a literatura da área da educação musical no Brasil que trata das escolas de música. O recorte apresentado engloba as chamadas escolas alternativas de música (SILVA, 1995) e as escolas de música livre (CUNHA, 2009) e é derivado de dissertação de mestrado em andamento. A partir dos trabalhos revisados buscou-se demonstrar que, apesar da incipiência da temática na produção acadêmica nacional, é possível lançar um olhar mais apurado sobre estes espaços de educação musical.

Palavras-chave: Escolas de música; Ensino privado de música; Professor de escola de música.

Music schools: a literature review

Abstract: The proposal of this paper is to discuss the literature inside the music education field about music schools in Brazil. The clipping presented embraces the “alternative music schools” (SILVA, 1995) and the “free music schools” (CUNHA, 2009) and is part of an in progress master degree. Despite the incipient academic production in Brazil about the theme, from the revised papers and researches it was tried to demonstrate that it’s possible to take a closer look at these spaces of musical education.

Keywords: music schools; private teaching of music; music school teacher.

Introdução

Encontrar uma escola de música é tarefa simples. Para isso, basta uma rápida consulta a serviços de busca na internet ou a redes sociais. Logo se perceberá, contudo, que as ofertas de aula de música não são as mesmas. As escolas de música encontradas se diferenciarão de muitas formas: tipos de

1 Mestrando em Música pelo PPG em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na área de Educação Musical (2017-2019). Licenciado em Música pelo Instituto Metodista de Porto Alegre - IPA (2018). Bacharel em Ciências Sociais pela UFRGS (2011). Atualmente no mestrado pesquisa na linha educação musical e cotidiano, na perspectiva da sociologia da educação musical. Como professor de música trabalha na Guitarríssima Escola de Música desde 2015 e como professor de música particular desde 2004.

SABEDOT, Rodrigo. Escolas de música: uma revisão de literatura. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.31-45, ano 18, nº 36, julho/dezembro.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.

instrumentos ofertados, formato de cursos, estrutura física, dentre inúmeros outros aspectos. Surge então a pergunta: o que é uma escola de música?

Segundo Cunha, "*a literatura mostra que o termo escola de música engloba vários modelos de instituições educativo-musicais*" (CUNHA, 2011, p.71). De fato, em uma busca virtual pode-se encontrar espaços que se autodeclarem escolas de música, variando desde pequenos empreendimentos, com menor tempo de vida, até instituições de maior renome, com existência já consolidada.

Por isso, delimito que neste artigo serão abordadas as escolas de música de caráter privado, aquelas cuja sustentação financeira dá-se pelo pagamento feito pelos alunos. Estas escolas não possuem vínculos com redes ou sistemas de ensino público, bem como não há legislação que regule suas atividades.

Restringindo a este escopo e buscando literatura na área da educação musical, veremos que não há um acúmulo significativo na discussão sobre este tipo de escola. Ainda assim, as reflexões já trazidas em trabalhos pregressos justificam uma revisão de literatura. Isto porque esta não se reduz à listagem do que já foi publicado, mas sim a uma avaliação crítica, que considere "*relações, contradições, lacunas e inconsistências na literatura*" (HOHENDORFF, 2014, p. 40).

Desta forma, este artigo pretende apresentar e analisar as publicações que tratam do tema, buscando ressaltar seus argumentos principais. Ele foi organizado, além de introdução e conclusão, em três partes: a primeira que lista e situa no tempo os trabalhos revisados; e as segunda e terceira partes, que discutem os aspectos principais das escolas de música e dos professores que nelas atuam.

O artigo é derivado de minha dissertação de mestrado, em andamento. O interesse por essa temática de pesquisa advém das minhas reflexões como professor de música e como bacharel em ciências sociais. Há doze anos ministro aulas de violão e guitarra. Em novembro de 2015 comecei a dar aulas em uma escola de música. A inserção como professor neste campo de atuação gerou o interesse por tornar a escola de música objeto de investigação científica.



As escolas de música na literatura da educação musical no Brasil

As referências relacionadas a seguir situam-se entre 1995 e 2017. A busca foi feita principalmente em repositórios digitais, mas também em biblioteca física[2]. Nos acervos *online* foram pesquisadas palavras-chave relacionadas às escolas de música. As principais fontes foram a Revista da Associação Brasileira de Educação Musical e os anais de eventos da mesma entidade[3]. Também foram realizadas buscas através do sistema Google Acadêmico[4], procurando identificar autores e publicações. Como se verá, não há uma continuidade ou uma "tradição" de se pensar as escolas de música, embora os trabalhos mais relevantes sejam referências sempre citadas. Algumas são teses, dissertações ou artigos destas derivados. Outras são publicações em anais de eventos e há também um trabalho de conclusão de curso.

Inicio a descrição da literatura destacando a inexistência de uma nomenclatura comum. Os rótulos mais utilizados para as escolas de música são "livres" e "alternativas". Aparecem as variações "escola livre de música" e "escola de música livre". Da mesma forma, "escola alternativa de música" e "escola de música alternativa". Embora a ordem das palavras acarrete mudança semântica, as escolas abordadas são semelhantes, no que tange às características que serão aqui delineadas. A nomenclatura "escola de música particular" é usada em alguns trabalhos de forma concomitante. Outros nomes também são empregados, como "escolas específicas de música" ou "escolas especializadas de música".

O artigo de Silva (1996), intitulado "Escola de música alternativa: sua dinâmica e seus alunos", parece ser o pioneiro sobre o assunto. Ele foi publicado na revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e é decorrência da dissertação de mestrado da autora (SILVA, 1995). Nele é desenvolvido o conceito de escola alternativa, bastante citado nos trabalhos posteriores que tratam da

[2] A dissertação de mestrado de Silva (1995) só foi encontrada em cópia física, na biblioteca do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
[3] Disponíveis em http://www.abemeducacaomusical.com.br/.
[4] Acessível em https://scholar.google.com.br/.

temática. Esse conceito centra-se basicamente em duas características: serem escolas particulares sem vínculo com a rede oficial de ensino e o ensino de música dar-se conforme diretrizes da própria escola.

Quinze anos mais tarde, os trabalhos de Cunha (2009, 2011) visaram abordar a escola de música - por ela chamada de escola livre de música - como uma instituição a partir da perspectiva da sociologia das instituições escolares, onde a escola é vista como multidimensional, em constante transformação de suas estruturas, práticas e comportamentos. O estudo de caso realizado em sua tese de doutorado promove um detalhado “raio x” de uma escola de música, descrevendo e analisando sua organização e funcionamento.

Os trabalhos das autoras acima citadas serão basilares nesta revisão de literatura. Eles se tornam ainda mais relevantes na medida em que os casos estudados foram na mesma cidade, Porto Alegre – RS. Assim, permitem supor indícios de transformações não só nas escolas, mas também no cenário da educação musical local mais amplo, do qual fazem parte.

Além delas, cabe destacar os trabalhos de Requião (2001; 2002). A autora propõe o termo músico-professor, designando o profissional atuante no que chamou escola de música alternativa. Também relaciono a dissertação de Goss (2009), que busca compreender, pelas concepções de licenciandos, coordenadores e professores de um curso de Licenciatura em Música, se há preparação dos discentes para atuar nas denominadas escolas livres de música.

De forma mais pontual, cito as publicações de Carneiro (2014), Chiareli e Siebert (2009), ambas publicadas em anais de eventos. Por fim, relaciono o trabalho de conclusão de curso de Paula (2014). Todos estes três últimos trabalhos utilizaram a nomenclatura escola livre de música.

A bibliografia sobre as escolas de música não se esgota nos trabalhos que as centralizam como objeto de estudo. Isto porque elas também aparecem de forma periférica em outras pesquisas. Um exemplo é o trabalho de Vieira (2009), que investigou em sua dissertação de mestrado os modos de ser e agir dos professores de violão, os quais citaram as escolas como importante espaço de atuação. Já



Gomes (2016) investigou a inserção profissional dos licenciados em música, onde as escolas aparecem de forma relevante como local de trabalho.

Escolas de música: livres e alternativas

Imaginemos a seguinte cena: em um dia normal em uma escola de música, três pessoas fazem contato via telefone, interessadas em aulas de música. A primeira tem doze anos de idade e gostaria de tocar suas músicas favoritas no violão. Ela nunca teve nenhum contato com um instrumento musical. A segunda é a mãe de uma criança de quatro anos e procura uma atividade para a filha, no contra turno da escola regular. A terceira é um jovem com dezenove anos de idade, já com certa experiência no instrumento e como músico amador. Sua intenção é aprimorar técnica e expressão, aprender teoria musical e leitura de partitura tradicional.

A capacidade de atender a diversos públicos e interesses parece ser a característica principal das escolas de música aqui tratadas. Como exemplificado nas cenas fictícias, mas respaldadas por minhas vivências concretas, a escola pode atender a adolescente que visa tocar um repertório restrito, a mãe que busca musicalização infantil para o filho ou filha bem como o jovem que almeja profissionalização na música, entre outras demandas.

Em recente levantamento realizado por revista especializada na área das escolas de música (NO TOM, 2017)[5], constatou-se que predominam os pequenos empreendimentos (82,1%) que têm até cinco funcionários, contando os professores. As escolas mais estruturadas, acima de dez funcionários, são minoria (7,1%). As especialidades mais procuradas são violão, piano, teclado, musicalização infantil e guitarra, nesta ordem. Há público distribuído em todas as faixas etárias, desde

[5]O levantamento foi feito com as escolas cadastradas no portal do qual a revista é parte, referente ao ano de 2017. Assim, não se trata de uma amostra estatisticamente representativa. Oferece, contudo, indícios, uma vez que no portal há cadastro de escolas de quase todos os estados brasileiros. Não foi encontrada outra pesquisa que faça semelhante sistematização.

bebês até pessoas acima de 60 anos de idade. Estes dados dão indícios do quão amplo é o escopo de atuação das escolas de música.

Sejam pequenos ou grandes empreendimentos, elas têm liberdade de adaptação frente às demandas do mercado. Do ponto de vista legal, não têm obrigação no que tange a exigências e recomendações do Ministério da Educação, como aquelas escolas de educação básica subjugadas à Lei de Diretrizes e Bases 9.394, de 1996. Além disso, não são controladas por agências de Estado, Universidades ou instituições religiosas.

Enquanto instituição de ensino de caráter privado, as escolas de música têm autonomia para elaborar o modelo de ensino, organização curricular, repertório, tipos e formatos de cursos. Nesta dinâmica entram em jogo as convicções sobre educação musical dos gestores e dos professores de música, que devem convergir às demandas dos alunos. É neste diálogo/negociação entre escola, professor e aluno que moldam-se os contornos da aula de música.

A missão primeira da escola parece ser "*atender àqueles que buscam a aprendizagem de um instrumento musical ou determinado estilo musical, mediante o acesso direto e imediato, sem a exigência de pré-requisitos*" (SILVA, 1995, p.4-5). Este tipo de demanda permanece na escola estudada por Cunha (2011), onde "*o perfil mais recorrente"[...] é o 'comercial', que consistiria naquele aluno que está iniciando na música popular e não deseja se aprofundar muito nos estudos*" (p.75). Para esse público, "*a ênfase maior era dada ao aspecto da performance. [...] O que contava como realização musical era tocar um instrumento*" (SILVA, 1995, p. 132).

Sendo este o perfil da maioria dos alunos, as escolas de música precisam inovar constantemente, para acompanhar as demandas do mercado e as expectativas dos alunos com relação às aulas de música. Talvez em função deste caráter dinâmico sejam comumente vistas como desorganizadas ou desarticuladas. Essa percepção diz, no entanto, mais respeito à "*diversidade de opiniões, crenças, culturas, princípios de ensino, concepções de música, entre outros inúmeros aspectos*" (CUNHA, 2011, p.75).



As escolas de música parecem carregar todo o peso que se atribui à instituição escolar, comumente vista como um local onde "*deveria haver uniformidade, coesão de ideias e modelo político, pedagógico e didático estáveis*" (CUNHA, 2009, p. 9). Talvez na tentativa de desvincular-se desse rótulo é que muitos locais que oferecem aulas de música se autodeclarem como ateliê, casa, centro, estúdio, espaço, etc.

Outra característica das escolas de música é a vivência musical que elas proporcionam aos alunos. Independente do nível de performance, os alunos são convidados a apresentações públicas, geralmente antecedidas por ensaios. As escolas trabalham como produtoras do show, cuja finalidade maior é proporcionar ao aluno a autorrealização (CUNHA, 2011). O ambiente e a convivência com músicos mais experientes também é importante, fazendo com que o aluno se sinta inserido em um meio musical.

Embora o perfil dito comercial seja o preponderante, não é somente nele que as escolas de música enfocam o ensino. Além dos cursos destinados aos iniciantes, outros podem ser criados por iniciativas dos professores, dos gestores e/ou demanda de um perfil de aluno. Nestes casos, a escola de música funciona como alternativa para atender a demandas formativas não contempladas plenamente em outros espaços.

Os artigos de Requião (2001; 2002), ambos relacionados à sua dissertação de mestrado, ajudam na reflexão sobre o caráter "alternativo" das escolas. A autora destaca que as escolas de música podem ser procuradas por aspirantes à profissionalização na área de música como performers, que nelas encontram profissionais com experiência de músico prático. Assim, seriam um espaço alternativo de formação às Instituições de Ensino Superior, para aqueles que julgam que o conhecimento acadêmico não é o mais apropriado para a atuação como músico performer.

Outra resposta possível ao caráter alternativo das escolas, como observado por Silva (1996), é o fato de que muitas vezes elas suprem uma lacuna da falta de oferta do ensino de música na educação básica. Sobre este argumento cabe um



acréscimo: mesmo os alunos que têm aulas de música na educação básica podem procurar as escolas de música. Isto ocorre porque os enfoques de educação musical comumente são distintos, cabendo à escola de música o foco no ensino individualizado e no desenvolvimento técnico de um instrumento ou canto.

Os professores das escolas de música

Não há como falar das escolas de música sem falar dos seus professores. Assim como são múltiplas as demandas dos alunos, múltiplos são os percursos formativos e experiências profissionais dos professores. Essa diversidade contribui na modelagem da identidade de cada escola, como mais um ingrediente de sua complexidade.

A atuação profissional dos professores nas escolas de música ocorre com relativa autonomia. Como não existe formação específica para atuar neste espaço, a forma de trabalho dos professores costuma refletir suas experiências como alunos de instrumento ou acúmulo como professores de música, como citam Chiareli e Siebert (2009). A autonomia do profissional se expressa, por exemplo, na sugestão de repertório e estilos musicais (CARNEIRO 2014; PAULA 2014). Porém, Silva (1996) verificou que apesar de lidar com repertório variado, a prática didática apoia-se em valores provenientes da literatura das instituições formais (como a dos conservatórios)[6], com o modelo de ensino baseado na imitação.

O professor de música da escola de música legitima sua prática de ensinar a partir da sua destreza ao tocar. O reconhecimento de sua capacidade como professor dá-se a partir da demonstração de seu domínio técnico e performático ou de sua experiência artístico-musical (SILVA, 1996; CUNHA, 2009). Um perfil de professor, reconhecido por Requião (2001; 2002), é o já citado músico-professor.

[6] Segundo Cunha (2009), o ensino conservatorial tem, em sua origem, a formação do estudante de música baseada na dedicação extrema e identificação do talento. O objetivo era a excelência da execução musical. Esse tipo de ensino foi sofrendo mudanças ao longo da história, em virtude de aspectos econômicos e políticos.



Profissional cuja formação foi orientada para o exercício de práticas artísticas na área da música. Para esse profissional, a atividade docente ocorre em "*segundo plano [...] apesar dessa ser, freqüentemente, a atividade mais constante e com uma remuneração mais regular em seu cotidiano profissional"* (REQUIÃO, 2002, p. 64).

As escolas de música têm autonomia de gestão e de organização dos recursos humanos, não sendo obrigadas, por exemplo, a contratar educadores musicais com formação no ensino superior. Apesar desse caráter de informalidade, muitas tendem a se organizar como as instituições formais de ensino, no que se refere ao quadro de funcionários e suas funções, como observou Carneiro (2014). Segundo o autor, o diretor geralmente é o dono e também tem experiência na função docente, influenciando, assim, em todas as esferas, inclusive a pedagógica.

Com relação à formação acadêmica, talvez o perfil do professor da escola de música tenha mudado nos últimos anos. Na escola estudada por Silva (1995; 1996), apenas dois dos trinta professores possuíam ensino superior. Já na escola abordada por Cunha (2009; 2011), quase uma década e meia depois, todos os professores possuíam formação universitária na área da música (bacharelado ou licenciatura). Podemos nos questionar se a demanda por profissionais diplomados não seja uma exigência crescente no mercado. Neste comparativo, em especial, porque ambas autoras estudaram escolas da mesma cidade (Porto Alegre – RS) e de portes semelhantes. A oferta de cursos superiores de música no estado do Rio Grande do Sul também pode entrar como nexo explicativo, pois, em 1995, a quantidade de cursos era bem menor e talvez o enfoque da formação não favorecesse a inserção do profissional na escola de música.

Ainda sobre o ensino superior, na escola estudada por Paula (2014) a formação em nível superior não era exigida, mesmo porque na cidade não existia tal oferta. Ainda assim, alguns professores eram graduados. Aqui podemos refletir sobre o alcance da formação em nível superior em música, em se tratando de Brasil. Como já afirmado, as escolas são em parte moldadas por seus professores e suas trajetórias profissionais. Assim, a passagem pelo ensino superior tem importante

impacto na formação dos professores de música e, por consequência, no funcionamento das escolas de música em que trabalham.

No levantamento de revista especializada, já referenciada neste texto (NO TOM, 2017), mostrou-se que a formação em ensino superior não é equânime em todos os instrumentos. Os professores mais frequentemente graduados são aqueles que trabalham com bebês (86%), seguido por musicalização infantil (76%). Parece que estes profissionais estão ocupando uma parcela do mercado na qual os músicos-professores não têm legitimidade para atuar no âmbito das escolas de música. Os demais instrumentos têm percentuais inferiores: piano (65%), teclado (64%), canto (63%), guitarra (56%), baixo (53%) e violão (51%), percussão (44%) e órgão (33%), dentre outros.

Já Gomes (2016) verificou que os licenciados em música trabalham nas escolas de música mesmo antes de ingressar no ensino superior. Mas é no período durante a graduação que a inserção aumenta, vindo a diminuir depois, quando egressos. Esse dado destaca estes espaços como relevantes também na formação profissional dos professores, pois, conforme Fialho, "*a experiência na atividade de professor é fundamental para a formação do professor. Aprende-se a ser professor sendo professor*" (Fialho, 2014, p.124).

Por fim, destaco a dissertação de mestrado de Goss (2009), que realizou a pesquisa estudando os licenciandos e suas percepções com relação às escolas por ela chamada de escolas livres de música. Constatou que muitos já possuíam experiências como professores nesses espaços. Acreditavam que o curso em nível superior de licenciatura, como formação inicial, oferecia suporte adequado para esta atuação docente, através de determinadas disciplinas e do estágio curricular. Os professores não deixam, entretanto, de considerar que a atuação exige competências e saberes específicos, advindos da prática profissional.



Conclusão

Busquei demonstrar neste artigo que a revisão de literatura sobre as escolas de música permite lançar um olhar mais apurado sobre estes espaços de educação musical. Iniciei com os casos já analisados em trabalhos pregressos, procurando características essenciais. Contudo, a generalização não foi a meta. Antes, busquei a identificação de traços comuns, que podem assumir diferentes formas ao se adaptarem no contexto de cada escola de música.

Pensando no histórico das escolas de música – e tomando de empréstimo a tipologia proposta por Souza (2014) - podemos pensar que elas navegam entre o ensino musical instrumental, as tradições conservatoriais, a influência dos cursos superiores de música e a criação e mutação dos ditos espaços informais. Suas âncoras são lançadas onde dá-se o ajuste entre trajetórias formativas dos professores e suas visões sobre educação musical e as demandas do mercado, representadas pelos interesses dos alunos.

Com base nos textos aqui relacionados, podemos tratar como hipótese que o caráter “alternativo” e “livre” das escolas só assim é possível pela relação dialógica que estas têm com seu corpo docente. Dito de outra forma, parece que ao mesmo tempo em que as escolas moldam a atuação dos professores são também moldadas por eles, conforme são constituídas as relações entre professores e alunos.

É nesse sentido que é possível compreender aparentes contradições existentes nas escolas de música. Nelas, podem compartilhar do espaço professores com formação em bacharelado, mais voltado ao repertório erudito, e licenciados, mais preparados para aulas de música na educação básica. Coexistem ainda alunos buscando na musicalização uma atividade de lazer e outros querendo profissionalizar-se.

A capacidade adaptativa das escolas de música pode explicar em parte porque já são um espaço consolidado de formação musical, bem como reconhecido local de atuação profissional dos professores de música (BELLOCHIO, 2003; DEL



BEN, 2003). Mais permeável a demandas múltiplas, desde que comercialmente viáveis.

Independentemente do tipo de repertório e nível técnico do estudante, creio que a vivência musical é uma das características mais importantes das escolas de música. Diferenciando-as da formação orientada por um professor particular, por exemplo. A oportunidade de participar de espetáculos musicais, ao vivo e com plateia, é também a "realização de um sonho" para muitas pessoas. Participar da concepção, preparação e performance em shows - embora possa não ser motivo de procura - provavelmente é motivo de permanência de muitos alunos.

Também parece ser interessante a discussão sobre a nomenclatura das escolas de música. As autoras (CUNHA, 2009, 2011; SILVA, 1995, 1996) - apesar de reconhecerem que esses espaços são heterogêneos e que, às vezes, um único conceito, como escola livre de música, abarque modelos diferentes de educação musical - parecem não centralizar essa discussão. Tem-se aí um campo empírico de pesquisa interessante na medida em que novas tipologias podem ser criadas para melhor tentar compreender este objeto de estudo, cujo fascínio científico se constitui justamente em sua aparente heterogeneidade.

A produção acadêmica tem como uma de suas funções produzir reflexões e incitar debates. Ampliando-se a compreensão dos espaços de atuação do professor de música, incentiva-se o fortalecimento de sua valorização enquanto categoria profissional. Neste sentido, as escolas de música, apesar de sua importância enquanto nicho de trabalho, ainda foram muito pouco abordadas na literatura da educação musical no Brasil.

Referências:

BELLOCHIO, Claudia R. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da Abem*, n. 8, p. 17-24, mar. 2003.

CARNEIRO, Ítalan. Escolas livres de música da cidade de João Pessoa: construção de um perfil. In: *XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, São Paulo, 2014. Anais... São Paulo: 2014.

SABEDOT, Rodrigo. Escolas de música: uma revisão de literatura. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.31-45, ano 18, nº 36, julho/dezembro.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



CHIARELI, Ligia K. M.; SIEBERT, Emanuele C. A educação musical em uma escola de música livre.In: *IX Congresso Nacional de Educação* (EDUCERE), 2009, Curitiba. Anais... Curitiba: 2009. p. 3004-3012.

CUNHA, Elisa. Compreender a escola de música como instituição: um estudo de caso em Porto Alegre – RS. 2011. 244 f. *Tese* (Doutorado) – Curso de pós-graduação em Música, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CUNHA, Elisa. Compreender a escola de música: uma contribuição para a sociologia da educação musical. *Revista da ABEM*, n. 26, jul-dez. 2011, p. 70-78

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da Abem*, n. 8, p. 29-32, mar. 2003.

FIALHO, Vania Malagutti. Ser professor de música em projetos sociais: aspectos da formação e da atuação. In: *Música, educação e projetos sociais***.** Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014. p. 123-136.

GOSS, Luciana. A formação do professor para a escola livre de música. *Dissertação* (mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

GOMES, Solange Maranho. A inserção profissional de licenciados em música: um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná. 2016. 241 f. *Tese* (Doutorado) – Curso de pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

HOHENDORFF, Jean Von. Como escrever um artigo de revisão de literatura. In: KOLLLER, Silva. H.; COUTO, Maria Clara P. de Paula; HOHENDORFF, Jean Von (Org.). *Manual de Produção Científica***.** Porto Alegre: Penso, 2014. p. 39-54.

NO TOM. Pesquisa 2017**.** 2017. *Revista digital*. Disponível em: <http://www.escolasdemusica.com.br/_revista-NoTom/>. Acesso em: 7 fev. 2018.

PAULA, Alex de. Que conhecimentos são necessários para atuar como professor em escolas livres de música: um estudo em duas escolas de Governador Valadares/MG. *Trabalho de Conclusão de Curso* – Licenciatura em Música da Universidade de Brasília. Ipatinga, 2014.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Escolas de música alternativas e aulas particulares: uma opção para a formação profissional do músico. *Cadernos do Colóquio*, n. 4, 2001, p. 98-108.



REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. *Revista da ABEM*, n.7, set. 2002, p. 59-67.

SILVA, Walênia Marília. Motivações, expectativas e realizações na aprendizagem musical: uma etnografia sobre alunos de uma escola alternativa de música. 1995. 152 f. *Dissertação* (Mestrado) – Curso de pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

SILVA, Walênia Marília. *Escola de música alternativa*: sua dinâmica e seus alunos. *Revista da ABEM*, n.3, 1996, p. 51-64.

SOUZA, Jusamara. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. *Revista da ABEM,* n. 33, jul-dez. 2014, p.109-120.

VIEIRA, Alexandre. Professores de Violão e seus Modos de Ser e Agir na Profissão**:** Um Estudo sobre Culturas Profissionais no Campo da Música. 2009. 179 f. *Dissertação* (Mestrado) – Curso de pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.



Aproximações à estética Marxista: subsídios para compreender a crise da arte

Maria Flávia Silveira Barbosa
Rafael Beling

BARBOSA, Maria Flávia Silveira; BELING, Rafael. Aproximações à estética Marxista: subsídios para compreender a crise da arte. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.46-62, ano 18, nº 36, julho/dezembro.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



Aproximações à estética Marxista: subsídios para compreender a crise da arte

Maria Flávia Silveira Barbosa[1]
Rafael Beling[2]

Resumo: A proposta deste trabalho é refletir sobre a crise da arte, a partir das ideias estéticas de Marx. Nesse sentido, busca-se a colaboração de autores marxistas contemporâneos: Adolfo Sánchez Vázquez e Celso Frederico. A hipótese é que a concepção marxiana de arte pode lançar luz à compreensão de certa crise observada na produção e no consumo da arte, na atualidade. A arte a serviço do capital – de consumo fácil, superficial e ligeira; própria ao gozo do homem massificado – não se tem prestado à elevação das consciências, potencial assinalado nas elaborações de Marx. O objetivo último destes estudos é fazer a ponte entre essa perspectiva do conhecimento estético e a prática pedagógica, contribuindo para o avanço no campo do ensino de arte.

Palavras-chave: Estética. Marxismo. Arte na atualidade. Crise da arte. Ensino de arte.

Approaches to Marxist aesthetics: Subsidies to understand the crisis of art

1 Licenciada em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (1986), com habilitações em Docência e Orientação Educacional; bacharel em Piano pela Universidade Federal de Goiás (1994). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001) e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2009). Tem experiência profissional na área de Educação e de Arte (Música). Entre 2010 e 2011 foi responsável pelas disciplinas de Prática de Ensino de Música, do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Espírito Santo. Integrou o corpo docente do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP-EC), de fevereiro de 2012 até junho de 2015, sendo responsável pelas disciplinas Metodologia da Educação Musical, Prática Pedagógica Musical, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Aspectos Teórico Práticos do Ensino, Currículo em Educação Musical e Trabalho de Conclusão de Curso I e II, do curso de Licenciatura em Música e pelas disciplinas Seminário de Pedagogia Musical e Tópicos em Educação Musical, no curso de Pós-graduação Lato Sensu em Educação Musical. Ainda nessa instituição, coordenou o Grupo de Pesquisa Estudos em Linguagem e Estruturação Musical. Entre julho de 2015 e julho de 2017 foi professora do curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia. Atua como pesquisadora no Grupo de Pesquisa Música, Linguagem e Cultura (UNICAMP) e no Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Práticas Educativas em Espaços Escolares e Não Escolares (UFES).

2 Doutorando em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP - Araraquara), mestre em Música pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), licenciado em Educação Artística/Música (UNASP), formado em Liderança (ADL), graduando em pedagogia (UNAR), Rafael Beling desenvolve estudos nas seguintes áreas: 1) Música e Educação - estuda os fundamentos teóricos e metodológicos que embasam as propostas pedagógicas musicais tanto no âmbito da escola regular quanto do ensino especializado; 2) Arte na Formação Humana - desenvolve estudos teóricos e propostas didático-metodológicas que possibilitem superar ideias limitadoras que, ainda nos dias de hoje, postulam a Arte como privilégio de poucos. É professor de música e regente de coros na região de Campinas/SP.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira; BELING, Rafael. Aproximações à estética Marxista: subsídios para compreender a crise da arte. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.46-62, ano 18, nº 36, julho/dezembro.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



Abstract: The proposal of this work is to reflect on the crisis of art, based on Marx's aesthetics ideas. In this sense, we seek the collaboration of contemporary marxist authors: Adolfo Sánchez Vázquez and Celso Frederico. The hypothesis is that the marxian conception of art can shed light on the understanding of a certain crisis observed in the production and consumption of art today. Art at the service of capital – easy, superficial and light consumption; proper to the enjoyment of the massed man – has not been provided for the elevation of consciousness, a potential that is pointed out in the elaborations of Marx. The ultimate goal of these studies is to bridge the gap between this perspective of aesthetic knowledge and pedagogical practice, contributing to the advancement in the field of art education.

Key-words: Aesthetics. Marxism. Art in the actuality. Crisis of art. Teaching of art.

Introdução

Em tempos de tanto se falar em crise, identificamos também uma crise no campo da arte. E apontar essa crise delimita, desde o princípio, a perspectiva sob a qual analisamos (e antes, vivenciamos) as questões artísticas e estéticas. Não consideramos a arte como um reduto alheio às condições de produção da vida material; como algo que nasce do interior do artista, a partir de suas próprias idiossincrasias, sem nenhuma relação com o mundo exterior. Ao contrário, entendemos a arte como (resultado do) trabalho humano, na vida em sociedade; o homem produz arte para se relacionar com os outros homens e não como pura expressão de seus sentimentos e emoções – um impulso interno que estaria além das relações exteriores que vivencia – e, muito menos, para se relacionar, de maneira direta, com as matérias-primas artísticas (palavras, cores, formas, movimentos, sons etc.). Nesse sentido, parece-nos que fica claro o motivo de identificarmos certa crise no campo da arte.

Mas em que vemos ou onde vemos essa crise? Sob certo ponto de vista, vivemos um momento paradoxal, na arte. Ao mesmo tempo em que está muito mais "popularizado" o acesso a museus, pelo menos nos grandes centros; em que há boa chance de se assistir a concertos ou shows gratuitos; em que o desenvolvimento tecnológico permite a reprodução e difusão em larga escala de pinturas, músicas, obras literárias e teatrais; em que orquestras promovem concertos didáticos para escolares e museus promovem atividades em arte e cursos gratuitos para o público



leigo, de adultos e de crianças[3]; o consumo de fato significativo é o da "arte de massas"[4]. Quer dizer, a abertura dessas possibilidades de divulgação e acesso à arte não tem garantido que essa divulgação e acesso sejam voltados para o enriquecimento humano. Na sociedade capitalista, cuja lei primeira é a do lucro, a arte é mais uma mercadoria, sobretudo, no momento atual em que vivemos. Nesse sentido, a produção artística, voltada para a lucratividade, deve ser de consumo fácil, superficial e ligeira; deve ser própria ao gozo do homem massificado, despersonalizado, coisificado, cuja condição serve tão bem aos interesses do capitalismo.

Sendo, então, o marxismo a concepção filosófica que, de forma mais autêntica e contundente, faz a crítica ao modo de produção capitalista, denunciando o processo de desumanização que sofre o homem sob essa forma de organização societária e propondo sua superação, consideramos que a única saída para se compreender a crise da arte na atualidade é o recurso às ideias de seus elaboradores primordiais e de seguidores que se dedicaram a desvelar suas concepções sobre estética e arte. Encontramos ainda nos autores marxistas que estudamos o respaldo necessário para o entendimento da arte como esfera essencial na vida humana.

Assim, inicialmente, buscaremos explicitar, com a relativa profundidade permitida pelas dimensões deste texto, as ideias estéticas de Marx, a partir de dois

---

[3] Temos consciência da maneira generalizada como fazemos essa afirmação. A condição descrita brevemente não é universal nesse mundo dito "globalizado", onde a inumeráveis seres humanos falta o básico para a sobrevivência. Talvez mesmo, a grande maioria dos homens sobre a face da Terra se encontre, em relação à arte, na situação sobre a qual Marx elabora: "para o homem faminto não existe a forma humana da comida, mas somente a sua existência abstrata como alimento; poderia ela justamente existir na forma mais rudimentar, e não há como dizer em que essa atividade de se alimentar se distingue da atividade *animal* de se alimentar. O homem carente, cheio de preocupações, não tem nenhum *sentido* para o mais belo espetáculo [...]" (2010, p. 110 – grifos do autor).

[4] Usamos esse termo de empréstimo, sobretudo, a Sánchez Vázquez que, na segunda parte de seu livro *As idéias estéticas de Marx*, apresenta em estudo intitulado *O destino da arte sob o capitalismo*. Diz o autor: "por esta razão, quando empregamos a expressão arte de massas, fazêmo-lo num sentido pejorativo, emprestando-lhe a significação de uma pseudo-arte produzida deliberadamente de cima, pela vontade da classe dominante, e para gôzo ou consumo das massas, ou, mais exatamente, dos homens-massa, produzidos precisamente, junto com seus produtos materiais, pela produção material capitalista.// O proletariado revolucionário, precisamente por ser a classe que reivindica a essência humana, merece uma arte superior, não êstes produtos artísticos que embotam a sensibilidade, mutilam a mente e desviam as energias criadoras" (1978, p. 277 – nota de rodapé – grafia original, assim como nas demais citações do livro referido).



trabalhos de autores marxistas que se detiveram no estudo dos *Manuscritos econômico-filosóficos* ou *Manuscritos de 1844* (Marx, 2010), a saber, Sánchez Vázquez (1961) e Frederico (2013). O ferramental teórico para refletir sobre a arte na atualidade e sua crise, encontramos em Sánchez Vázquez (1978), em estudo que trata justamente do destino da arte sob o capitalismo. Finalizaremos com a defesa incondicional do ensino de arte nas escolas regulares: educação estética para *todos*, com vistas ao desenvolvimento omnilateral de *todos* os indivíduos.

As ideias estéticas de Marx

Vejamos, então, alguns pontos importantes das elaborações marxianas sobre arte, com a ajuda de Sánchez Vázquez (1961), em seu artigo *Ideas estéticas en los "Manuscritos económico-filosóficos" de Marx*[5] e de Celso Frederico (2013), no capítulo *Marx: a arte como práxis*, de seu livro *A arte no mundo dos homens: o itinerário de Lukács*.

Em seu artigo, o autor espanhol afirma que a maior contribuição de Marx ao campo da estética foi caracterizá-la como uma "relação peculiar entre o homem e a realidade, que se foi forjando histórica e socialmente no processo de transformação da natureza e criação de um mundo de objetos humanos; quer dizer, na atividade prática social" (Sánchez Vázquez, 1961, p. 237). Assim, Marx se distancia tanto do idealismo hegeliano como do materialismo de Feuerbach.

No bojo da nova concepção do mundo, do homem e da sociedade que os *Manuscritos...* encerram, Marx propõe a prática como fundamento da consciência e da existência do homem como ser histórico-social: a prática é ação consciente que transforma a natureza e o próprio homem. Esse potencial transformador que se manifesta no trabalho, manifesta-se, da mesma forma, na produção das obras artísticas. As obras de arte são, portanto, objetos humanos produzidos pelo trabalho humano; mas são diferentes de outros objetos produzidos com finalidades diferentes das estéticas. Em primeiro lugar, o homem transforma a natureza e cria objetos para a satisfação de necessidades materiais básicos. Ao longo da história, a conquista

[5] As traduções são de nossa responsabilidade.



mais efetiva da natureza permite ir além da satisfação dessas necessidades básicas, enriquecendo suas relações com o mundo material, por exemplo, através da ciência e da arte. Mas diferentemente da ciência que, em sua busca pela verdade, apaga as marcas do sujeito, na arte, o sujeito tem a possibilidade de se afirmar e se expressar no processo de criação do objeto estético. Esse é o propósito da arte.

Tentando entender um pouco melhor. O homem é um ser *natural humano*; quer dizer, no processo de evolução, não rompe com a natureza, mas supera-a em duas direções: a) fora de si mesmo, transformando (humanizando) a natureza e criando um mundo de objetos humanos; e b) em si mesmo, superando a vida puramente biológica, transformando sua própria natureza e criando ele mesmo, com sua atividade, *sentidos humanos*. O que permite essa superação é o trabalho. Dessa forma, é o trabalho que libera o homem de suas próprias limitações naturais e de uma relação passiva com a natureza. Nesse processo histórico de produção da vida social, vai se ampliando a distância entre a necessidade e o sujeito e entre a necessidade e o objeto destinado a satisfazê-la. Isso permite a criação de objetos para satisfazer não a necessidades materiais, mas a necessidades cada vez mais humanas, necessidades espirituais, até chegar à criação de objetos estéticos.

O objeto estético satisfaz a uma necessidade puramente humana de se expressar e afirmar-se; não a uma necessidade natural, biológica. E a criação de tais objetos só pôde ocorrer quando o homem, com o trabalho, atingiu um grau elevado de domínio sobre a natureza. Isso não significa dizer que a arte não tenha utilidade; ao contrário, sua utilidade é mais ampla do que a de outros produtos do trabalho humano que, tendo também uma utilidade *propriamente humana*, quer dizer, respondendo por uma necessidade propriamente humana, essa é mais limitada do que a dos objetos artísticos.

Frederico (2013) corrobora as reflexões de Sánchez Vázquez (1961) sobre os *Manuscritos…* e a elas soma outras que consideramos importante destacar. Senão, vejamos. O autor brasileiro ajuda a compreender o modo como Marx supera a filosofia idealista de Hegel, bem como o materialismo sensualista de Feuerbach, a partir da diferenciação que estabelece entre *objetivação* e *alienação* (similares no pensamento hegeliano). Diz:

> o movimento de superação operado por Marx tornou-se possível graças à diferença estabelecida entre *objetivação* e *alienação*, termos equivalentes na filosofia hegeliana. Ao separar a primeira de sua manifestação degradada, ele pôde entender o trabalho como uma atividade material que medeia a relação entre o homem e a natureza, como uma mediação que permitiu criar o mundo dos *objetos humanos*, aqueles objetos extraídos da natureza, modificados e trazidos para o contexto dos significados humanos. Através da objetivações, as "forças essenciais do homem", desprezadas pela economia clássica e pela filosofia idealista de Hegel, realizam-se na *criação de objetos*.(FREDERICO, 2013, p. 43 – grifos do autor).

Uma das formas de objetivação é, pois, a arte; a criação de objetos artísticos. Trata-se, de fato, no entendimento marxiano, de um desdobramento do trabalho; a arte surge a partir do trabalho. "As duas atividades – o trabalho e a arte – inserem-se no processo das objetivações materiais e não-materiais que permitiram ao homem separar-se da natureza, transformá-la em seu objeto e moldá-la em conformidade com seus interesses vitais" (Frederico, 2013, p. 44). A arte, porém, tem suas especificidades.

> Liberta da premência da necessidade imediata pela ação do trabalho produtivo, a atividade artística surge em seguida como uma nova forma de afirmação essencial que o homem pode modelar "segundo as leis da beleza". Ela é um novo campo de atuação que guarda uma relação de continuidade com o processo material, mas possui uma especificidade, "leis" próprias, impondo uma relação determinada entre a ideia e a matéria e exigindo um referencial teórico específico para ser analisada. (Frederico, 2013, p. 44).

Ainda dois pontos queremos destacar acerca das elaborações de Marx, nos *Manuscritos…*, baseando-nos em Frederico (2013). *1)* Em seu texto de 1844, Marx se contrapõe a Feuerbach, negando a concepção de belo natural, pois a beleza não é uma propriedade dos objetos naturais, não é um dado natural, mas resultado do trabalho humano. "O caráter antropomorfizador da arte protesta contra a adoração deslumbrada da natureza. O homem, visto como um ser ativo, lança-se sobre a natureza negando sua imediatez, modificando-a e trazendo-a para o mundo dos significados humanos" (Frederico, 2013, p. 55). Assim, parece-nos legítima a compreensão de que, sendo a arte produto da atividade humana que (dá) forma (à matéria) segundo "as leis da beleza", o belo (e sua qualidade, a beleza) só pode *ser*



(se concretizar) nos objetos humanos ou *humanizados*. A "beleza" de uma flor só existe através da lente do olho humano, cujo *sentido* para a beleza foi desenvolvido[6]. *2)* Marx postula a ideia da arte como desdobramento do trabalho, no curso da história humana; mas não deixa de apontar que, na sociedade capitalista, a arte pode se contrapor ao trabalho estranhado. Diz Frederico (2013, p. 55):

> quando fala em arte, ao contrário [do que quando fala em trabalho], ele se concentra na exposição de seu caráter humano e humanizador, o que talvez se explique pelo fato de a arte, diferentemente do trabalho, realizar-se fora do círculo imediato das necessidades de sobrevivência, ou ainda porque queria denunciar os efeitos embrutecedores do capitalismo sobre "as forças essenciais do homem". Apenas em uma única e breve passagem refere-se à possibilidade de a produção artística tornar-se uma objetivação alienada: quando afirma que, no capitalismo, a arte passa a viver "sob a lei geral da produção".

Justamente dessa questão, trataremos no item a seguir.

A arte sob a égide do capital

Na segunda parte de seu livro *As idéias estéticas de Marx*, Sánchez Vázquez (1978, pp. 167-328) apresenta um estudo bastante detalhado sobre o destino da arte no capitalismo e nele desenvolve a concepção marxiana de que o capitalismo é hostil à arte. O autor parte da seguinte afirmação de Marx, em *História crítica da teoria da mais-valia*: "assim se pode explicar que a produção capitalista seja hostil a certas produções de tipo artístico, tais como a arte e a poesia" (Marx *apud* Sánchez Vázquez, 1978, p. 169). Considerando que Marx não avançou no detalhamento dessa afirmação, apenas assinalando a oposição entre arte e capitalismo, Sánchez Vázquez busca em outros textos marxianos a elucidação de questões pertinentes: em que consiste a oposição entre capitalismo e arte? Essa oposição tem caráter essencial para a produção capitalista? Até que ponto limita e/ou permite avançar o desenvolvimento artístico? A hostilidade do capitalismo à arte se reflete na relação

[6] Diz Marx: "assim como a música desperta primeiramente o sentido musical do homem, assim como para o ouvido não musical a música mais bela não tem *nenhum* sentido, é nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim da maneira como minha força essencial é para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um sentido que lhe corresponda) vai precisamente tão longe quanto vai o *meu* sentido, por causa disso é que os *sentidos* do homem social são sentidos *outros* que não os do não social […]" (2010, p. 110 – grifos do autor).



entre o artista e o público? Quais as consequências para a liberdade do processo criativo? E outras mais. Deseja, assim, explicar a origem e a essência da hostilidade do capitalismo à arte. Nos limites deste texto, apresentaremos resumidamente as reflexões de Sánchez Vázquez; nossa hipótese é que essa hostilidade, afirmada por Marx e detalhada por Sánchez Vázquez (doravante SV), ajuda a compreender a produção e o consumo de arte na atualidade e a crise apontada anteriormente.

SV inicia o seu estudo afirmando que a hostilidade do capitalismo à arte não é reflexo da lei do desenvolvimento desigual da produção artística em relação à produção material e, tampouco, se reduz a uma divergência ideológica entre artista e capitalismo. Para o autor, com base nos textos marxianos, o capitalismo – e somente ele – é *essencialmente* alheio e oposto à arte; não se encontra essa relação negativa nas sociedades pré-capitalistas, como, por exemplo, na Grécia Antiga. A lei do desenvolvimento desigual, segundo a qual em uma sociedade economicamente menos desenvolvida pode florescer uma arte superior, não indica, necessariamente, hostilidade em relação à arte; isso só é observado no capitalismo. Diz:

> quando Marx afirma que a produção capitalista é hostil à arte, leva em consideração uma hostilidade que radica não no modo peculiar pelo qual – através de uma série de fatôres intermediários – se relacionam a economia e a criação artística, mas no próprio interior da produção material capitalista, vinculada, por sua vez, a determinado tipo de organização social. […] Com efeito, a lei enunciada por Marx não estabelece que haja um tipo de produção material que, por si mesma, seja favorável ou hostil à arte; nem tampouco assinala as condições em que determinado tipo de produção pode influir sôbre a arte num ou noutro sentido. Do conteúdo de tal lei, depreende-se apenas que, visto que a arte goza de uma relativa autonomia, qualquer que seja o tipo de produção material que predomine na sociedade, conserva-se aberta a possibilidade de um desenvolvimento artístico superior ou inferior com relação ao desenvolvimento econômico-social. A tese da hostilidade do capitalismo à arte, ao contrário, estabelece uma relação direta entre a economia e a arte, uma relação, ademais, negativa, ou seja, a produção capitalista, por essência, por princípio, não favorece a arte. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p. 176).

A hostilidade tampouco pode ser explicada com base nos conflitos ideológicos que eventualmente coloquem em oposição o artista e o capital; ainda uma vez, SV afirma que se trata de *contradição inerente ao caráter da produção material capitalista*, que independe das concepções ideológicas que assuma o artista em



relação a essa forma de organização societária e as relações sociais que engendra. De acordo com o autor, o que sobreleva, nessa reflexão, é o fato de que, a despeito dos ideais que expresse, a criação artística permanece sob o jugo das leis da produção capitalista.

Explicitados esses dois pontos com os quais não se deve confundir, segundo SV, a questão da hostilidade do capitalismo à arte, o autor passa a apresentar questões que considera importantes para o entendimento da afirmação de Marx. A primeira é sobre o divórcio entre o criador artístico e a sociedade burguesa. De acordo com SV, "esta contradição se manifesta no fato de que o artista não encontra motivo artístico na realidade burguesa, isto é, que não a veja como uma matéria digna de arte" (1978, p. 180). A partir do século XIX, com a classe burguesa consolidada no poder e deixando de representar os ideais humanos universais, o artista se desencanta com o presente e busca refúgio no passado ou no futuro imaginado. "Pela primeira vez, o artista vê a realidade social – as relações sociais capitalistas – como um mundo hostil à arte" (Sánchez Vázquez, 1978, p. 182); percebe-a, pois, como uma realidade que desumaniza o homem, que o banaliza e coisifica, não deseja – ainda que, talvez, de forma não consciente – que sua obra ratifique essa realidade. Nesse ato rebelde, tenta garantir sua liberdade de criação. Contudo, isso tem um preço: a transformação das relações entre o artista e seu público, engendrada, também, pelas mudanças radicais nas relações entre os homens, na sociedade capitalista.

> Na nova etapa capitalista, dissolvem-se os laços concretos, pessoais, entre [artista e consumidor]; o produto já não se cria para um consumidor cuja face conhece desde o primeiro momento, ou para o consumidor que conhecerá após terminar o seu trabalho, e que, portanto, não influi nas características de sua criação, mas para um consumidor alheio, futuro, cuja face jamais verá e que, no entanto, em que pêse seu caráter abstrato e invisível, não poderá deixar de levar em conta no curso de seu trabalho criador. Entre o produtor e o consumidor, interpõe-se um mundo invisível e estranho: o mercado. O artista, na realidade, não cria para um consumidor concreto que não conhece. Produz, pròpriamente, para algo tão abstrato quanto o mercado. (Sánchez Vázquez, 1978, p. 194).

Creio não ser necessário afirmar o quanto essa nova configuração das relações entre consumidor e artista é deletéria para a liberdade do processo criativo.



Em um primeiro momento, o artista chega a pensar que seja favorável, essa relação, à sua liberdade de criação, mas, de fato, trata-se de sujeição, ou redução implacável, como diz SV, da criação artística ao caráter específico da produção material capitalista. “O artista se vê obrigado a entrar numa relação objetiva com o consumidor, independentemente de sua vontade, relação regida pelas leis da produção material” (Sánchez Vázquez, 1978, p. 197). Essa contradição, de acordo com SV, é ainda mais profunda do que a tratada anteriormente – o divórcio entre o artista e a sociedade burguesa e seus valores – porque, mesmo contrário a esses valores e ideais burgueses, o artista está submetido à “necessidade exterior”, posta pelas leis da produção material sob o capitalismo.

Segue SV, em busca dos sentidos da afirmação marxiana. Trata-se, então, da hostilidade da produção material em relação à produção espiritual, mormente, à artística. Marx demonstra também, no campo da arte, o que já havia demonstrado no campo da produção material: “a produção capitalista voltou-se contra o homem. Longe de estar a serviço do homem, é o homem que está a serviço da produção. Ou, melhor dizendo, o homem desaparece por trás de um mundo de coisas, de mercadorias, para se tornar uma coisa a mais” (Sánchez Vázquez, 1978, pp. 199-200). Além disso, a produção capitalista impede que o homem (operário) estabeleça uma relação verdadeiramente humana com os objetos que produz; não vê neles a objetivação de suas forças essenciais; são-lhe estranhos, alheios e inumanos[7].

> Esta relação inumana entre o produtor e o produto significa, ademais, que o primeiro nega a si mesmo em seu ser especìficamente humano, isto é, como ser criador ou trabalhador. Seu trabalho – trabalho alienado – é a negação do trabalho como atividade vital humana, como objetivação de suas energias físicas e espirituais, como atividade na qual o homem se afirma como ser livre, consciente e criador. O trabalho perde sua dimensão especìficamente humana – como atividade que revela a natureza criadora do homem – para reduzir-se a uma dimensão meramente econômica: produzir mercadorias, ou, mais exatamente, mais-valia. […]// A produção material capitalista se opõe ao homem precisamente no que tem êste de ser criador. (Sánchez Vázquez, 1978, p. 202).

[7] Tampouco o capitalista estabelece uma relação verdadeiramente humana com os objetos da produção, uma vez que a ele só interessam como lucro, como posse.



Ora, a oposição do capitalismo ao caráter criador do trabalho humano atinge com mais intensidade ainda o campo da arte. Para Marx, nos *Manuscritos…*, arte e trabalho são manifestações da natureza criadora do homem; cada uma com suas especificidades, cada uma com seu lugar na vida social, mas com uma natureza comum. E é justamente essa natureza, essa essência criadora, que a produção capitalista solapa em suas bases, quando transforma a atividade vital humana em trabalho alienado. A arte – criação, por excelência – está sob constante ameaça, na sociedade capitalista, que busca submetê-la às leis da produção material; que a trata da "única forma que interessa num mundo regido pela lei da mais-valia, isto é, em sua forma econômica, como trabalho assalariado" (Sánchez Vázquez, 1978, p. 207).

Esclarece SV, ainda com base nos *Manuscritos…*: o trabalho, como atividade livre e consciente, através da qual o homem transforma a natureza e a si mesmo, criando um mundo *humano*, "é criação: criação de um nôvo ser" (1978, p. 226). Nesse sentido, partilha com a arte características essenciais. O desenvolvimento da sociabilidade baseada no capital, entretanto, rouba ao trabalho essa característica consciente, livre e criadora, distanciando-o, opondo-o à arte.

> O trabalho perde seu caráter artístico, isto é, criador, na medida em que se separa ou abstrai dos diferentes ingredientes do próprio processo de trabalho, estabelecendo uma relação de exterioridade ou indiferença entre êles. As condições materiais da produção se separam do produtor e êste adota uma atitude formal ou indiferente para com a sua própria atividade. (Sánchez Vázquez, 1978, pp. 226-227).

E mais adiante: "o trabalho assalariado mergulha assim o homem na pobreza humana mais absoluta; o vivo, o criador, o concreto, desaparecem nêle para se tornarem uma abstração do verdadeiramente vivo e real" (Sánchez Vázquez, 1978, p. 227). Assim é que o trabalho na sociedade capitalista se caracteriza justamente pela perda de sua essência criadora; e quanto mais perde essa essência, mais se distancia da arte, "até converter-se numa atividade puramente formal e mecânica que se opõe radicalmente a ela" (Sánchez Vázquez, 1978, p. 230). No curso da história, essa condição acaba afetando, também, o campo da arte, quando a

transforma em trabalho assalariado, em mercadoria, em produtora de mais-valia. Diz SV,

> quando o trabalho artístico se assemelha ao trabalho assalariado, quando a criação artística se converte em produção para o mercado (produção "produtiva", produção pela produção ou produção de mais-valia) e quando se valoriza a obra de arte não por seu valor específico, mas por seu valor de troca, econômico, isto é, quando se aplica à produção artística as leis da produção material capitalista, quando tudo isso ocorre, a arte é negada ou limitada em sua estrutura interna própria, como manifestação da capacidade de criação do homem. (1978, pp. 231-232).

À medida que as leis da produção capitalista alcançam o campo da arte, constrangendo o artista a elaborar não a partir de suas "necessidades internas", mas para as "necessidades externas", para o mercado, para o lucro, se verifica, de acordo com SV, a hostilidade do capitalismo à arte. Esse é o sentido da afirmação de Marx.

Outro ponto que, de acordo com o autor espanhol, revela a hostilidade do capitalismo à arte é a antinomia produção mercantil *versus* liberdade de criação. Diz o autor que a lei geral da produção capitalista atinge também o campo da arte: na sociedade capitalista, a produção tem um caráter universal de mercadoria, quer dizer, os objetos são produzidos não para o próprio consumo, mas para o mercado, para a troca. Nessa forma de produção da vida, arte se torna também mercadoria. A produção artística passa a ser avaliada por sua utilidade material, pelo seu valor de troca; e a apreciação da arte fica diretamente relacionada ao seu valor comercial. A arte tem que ser produtiva.

Assim, o artista precisa se submeter aos gostos e preferências, ideias e concepções estéticas daqueles que controlam o mercado. Naturalmente, isso afeta o conteúdo e a forma da obra de arte, limita as potencialidades criadoras do artista e produz alienação no campo da arte. O artista passa a responder não a sua "necessidade interior"[8] de expressão, afirmação, objetivação, mas a "necessidades externas": as exigências do mercado, como já dissemos anteriormente. Há o que SV

[8] Considerando a perspectiva teórica que estamos assumindo não é preciso lembrar que essa necessidade interior tem raízes histórico-sociais. A afirmação está, portanto, muito distante de certas compreensões que postulam o caráter inato ou metafísico da criação artística.

denomina desnaturalização, perda da essência do trabalho artístico; pois a natureza mesma da criação artística não coaduna com o caráter predominante da produção capitalista que é a sua utilidade material. A criação artística visa responder a uma necessidade geral de expressão e afirmação do homem no mundo objetivo. A necessidade do artista é objetivar a sua riqueza humana e reconhecer-se na obra de arte; nada disso é possível, quando se está à mercê de leis mercadológicas[9].

Para finalizar, traremos as considerações de SV em relação à tese da hostilidade do capitalismo à arte, no que toca ao consumo da obra de arte. A produção é um processo que requer o consumo, quer dizer, a satisfação de uma necessidade; essa é uma relação necessária na produção em geral e também na produção artística. No caso da produção artística, a obra de arte é, ao mesmo tempo, a satisfação de uma necessidade do artista (produtor), mas essa satisfação exige, também, para realizar-se plenamente, a satisfação da necessidade de outrem (consumidor). “Tôda obra de arte é uma mensagem, possui uma significação humana para os demais, só se tornando um produto real, não meramente possível, quando os demais se apropriam de sua significação” (Sánchez Vázquez, 1978, pp. 253-254).

Assim, vê-se que o artista não pode desprezar a necessidade do outro, pois produção e consumo se encontram em estreita e inevitável relação. A produção, entretanto, determina o consumo em três sentidos, diz SV, referindo-se às formulações de Marx: 1) proporcionando ao consumo sua matéria, seu objeto; 2) proporcionando o modo de consumi-lo; e 3) criando a própria necessidade que se satisfaz no consumo. Aplicando essas reflexões à produção em arte, afirma o autor espanhol:

> com efeito, a produção artística não só proporciona os objetos adequados para satisfazer uma necessidade humana, mas cria também novos modos de gozar sua beleza e cria igualmente o sujeito, o público, capaz de assimilar o que já não pode ser assimilado por aquêles que continuam presos às velhas formas do gôzo estético. (Sánchez Vázquez, 1978, p. 257).

[9] Naturalmente, existe a possibilidade, mesmo nas condições da sociedade capitalista, de escapar ao rigor das leis da produção voltada para o mercado e houve e há desenvolvimento no campo da arte, ao longo da história da sociedade capitalista. SV esmiúça também esse aspecto contraditório da produção em arte no capitalismo. Nós, entretanto, não trataremos dele, neste texto.



Considerando-se, então, essa estreita relação entre a produção e o consumo da obra de arte, podemos inferir o quanto a arte elaborada para atender exclusivamente às necessidades do mercado deixa a desejar em termos do desenvolvimento/aprimoramento do gosto estético dos indivíduos.

Trouxemos aqui esse estudo de SV por considerar que lança luz à questão da crise da arte, a que nos referimos anteriormente. As reflexões do autor espanhol, com base em Marx, ajudam a compreender a perspectiva sob a qual se produz e consome arte, na sociedade capitalista. A crise indicada não é, portanto, imaginária; não é resultado de preconceito contra a "arte de massas"; não significa elitismo. Para nós, ficou claro, através das páginas estudadas, o lugar que ocupa a arte na sociedade regida pelo capital; esperamos que tenha ficado claro para o leitor, da mesma forma. Sob a lei da produção material capitalista, arte é *mercadoria* e, como mercadoria, precisa ser consumida rápida e largamente para cumprir seu destino de lucrar. Nesse sentido, perdemos todos: perde o artista, perde a obra de arte, perde o público e perde, também, o possuidor da obra de arte. O artista, porque está submetido às leis mercadológicas, quer deseje delas se libertar, quer, deliberadamente, deseje delas fazer parte. A obra de arte perde em seu sentido humano mais profundo, pois, de acordo com SV, mesmo quando aborda questões da realidade humana, a "arte de massas" não toca além da superfície. De modo que o público perde a possibilidade de se enriquecer, de compreender sua condição humana, através da obra de arte. Perde o possuidor, que não vê na obra nada mais que mercadoria e fonte de lucro.

Um detalhe, porém, talvez precise ser repensado: a ideia de que se trata de crise. Ao cabo desta elaboração, parece-nos forçoso concluir que se trata, não de crise, mas de perfeito funcionamento, dentro da lógica da produção capitalista.

Considerações finais

Para terminar, gostaríamos de reconhecer as limitações deste nosso estudo, que se encontra ainda em etapa inicial. Aprofundamentos serão feitos,

evidentemente, no sentido não só da apropriação significativa da estética marxista e da compreensão do lugar da arte na sociedade capitalista, mas, sobretudo – revelando nosso desejo de colaborar para o avanço do conhecimento no campo do ensino de arte –, no sentido de fazer a ponte entre essa perspectiva do conhecimento estético e a prática pedagógica em arte. Nossa defesa é pela democratização do acesso à arte em suas formas mais desenvolvidas; e a escola, a sala de aula é, a nosso ver, o caminho para alcançá-la. Concordamos com Sánchez Vázquez quando afirma: "a arte, como objeto, educa a sensibilidade artística, quer dizer, faz brotar a sensibilidade que captará a sua riqueza" (1961, p. 250).

Evidentemente, não é de qualquer ensino de arte que se fala. Vemos a urgência de superar certas práticas ainda comuns, em nosso país, que privilegiam os espontaneismos, os relativismos e o "vale-tudismo"; talvez, antes mesmo, seja preciso superar a ideia de que a arte é privilégio de poucos escolhidos; também é preciso superar a ideia de que a arte erudita é propriedade da classe dominante e a arte de massas é a apropriada para o grande público; é preciso não confundir *arte para todos* com arte de massas. Muitos preconceitos precisam ser vencidos.

Estamos de acordo com SV que, no final do estudo cujo resumo aqui apresentamos, afirma, baseando-se em Marx:

> dado que a arte revela o princípio criador que, sob forma limitada, já encontramos no trabalho, o desenvolvimento universal da personalidade exige que todo homem, como ser criador, seja de certo modo um homem-artista, isto é, um homem situado numa *atitude criadora diante do mundo e das coisas*. (1978, p. 322 – grifos nossos).

Ora, o desenvolvimento universal da personalidade humana só será possível com a superação da sociedade dividida em classes. Na sociedade futura, a criação artística não será privilégio dos poucos que tiverem acesso à verdadeira arte, nem será uma atividade exclusiva e única de alguns indivíduos "profissionalizados"; a sociedade futura será uma sociedade de homens-artistas e de artistas-homens – porque o trabalho, tendo recuperado seu caráter criador, conterá, ele mesmo, possibilidades estéticas; e, por outro lado, nessa sociedade, nem mesmo a atividade



artística esgotará as múltiplas e infinitas dimensões que se abrem ao desenvolvimento humano em sua plenitude.

Esse é o sentido de nossa luta por um ensino de arte comprometido com a transformação social; essa luta requer como fundamento uma filosofia que proponha a superação do capitalismo, rumo a uma forma de organização social justa e igualitária.

Referências:

FREDERICO, Celso. *A arte no mundo dos homens*. O itinerário de Lukács. São Paulo, Expressão Popular, 2013.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo, Boitempo, 2010.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *As idéias estéticas de Marx*. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

_____ . Ideas estéticas en los "Manuscritos económico-filosóficos" de Marx. *Diánoia*, Cidade do México, Fondo de Cultura Económica/ UNAM, vol. 7, n. 7, 1961, pp. 236-258.



Cotidiano e visualidades: quando as imagens invadem a escola

Halbertina Roecker Wiggers
Marcelo Feldhaus

WIGGERS, Halbertina Roecker; FELDHAUS, Marcelo. Cotidiano e visualidades: quando as imagens invadem a escola. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.63-80, ano 18, nº 36, julho/dezembro.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



Cotidiano e visualidades: quando as imagens invadem a escola

Halbertina Roecker Wiggers[1]
Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Marcelo Feldhaus[2]
Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Resumo: Todos os dias somos bombardeados por imagens que carregam significados e interpretações, originando um complexo fenômeno contemporâneo. Criam-se modos de ver, pensar e agir que adentram os mais diferentes espaços, incluindo os da escola, onde o trabalho dos professores passa a se tornar movediço, principalmente para a educação em arte. Assim, esta pesquisa surge com o intuito de perceber como as visualidades do cotidiano atuam na formação do entendimento sobre arte e de que forma a escola pode contribuir para esta formação, tendo procedimentos próximos à pesquisa narrativa, partindo de histórias vividas e que ultrapassam esquemas fechados e quantificáveis, onde se tornou possível perceber que a escola e o ensino de arte atuam como potencialidades para a mudança de olhares impostos.

Palavras-chave: Ensino de arte; Visualidades; Cotidiano.

Daily life and visuals: when images invade the school

Abstract: Every day we are bombarded by images that carry meanings and interpretations, originating a complex contemporary phenomenon. We create ways of seeing, thinking and acting that penetrate the most different spaces, including the school, where the work of a teacher starts to be unstable, mainly for the education in art. Thus, this research aims at comprehending how the visualities of daily life act in the formation of the understanding about art and how the school can contribute for this formation, having procedures close to the narrative research, starting from background stories and that surpass the closed and quantifiable schemes, in the sense that it is possible to see the school and the teaching of art as potentialities for the change in stablished ways of seeing.

Key words: Art teaching; Visualities; Daily life.

Imagens, cultura visual e o caminho traçado para a pesquisa

Diariamente somos bombardeados por imagens que carregam consigo uma gama de significados e interpretações que influenciam a imaginação das pessoas e tornam-se capazes de afetar diferentes grupos sociais das formas mais diversas

[1] Graduada em Artes Visuais – Bacharelado e Licenciatura, pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Pós graduada em Arte Educação, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Pós graduanda do curso de Teoria e História da Arte, pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Professora da rede Municipal de Ensino da cidade de Rio Fortuna/SC e professora da rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Email: tina_rf@hotmail.com

[2] Coautor, orientador da pesquisa. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, linha de pesquisa em Arte, Linguagem e Currículo. Mestre em Educação pela Unesc e graduado em Artes Visuais Licenciatura pela mesma instituição. E-mail: profmarcelo@unesc.net

WIGGERS, Halbertina Roecker; FELDHAUS, Marcelo. Cotidiano e visualidades: quando as imagens invadem a escola. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.63-80, ano 18, nº 36, julho/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.

possíveis. Elas configuram identidades coletivas e/ou individuais, modos de ver, pensar e agir, assim como têm o poder de produzir e interpretar significados (MARTINS; TOURINHO, 2010), estabelecendo posições de sujeitos, homogeneizando pensamentos. Contudo, para Pereira (2010, p. 24), elas se tornam "[...] relevantes para a construção de nossas subjetividades, não apenas por sua onipresença, mas pelo seu poder de persuasão ao se vincularem a práticas culturais [...]", fazendo parte de toda e qualquer sociedade contemporânea, adentrando os mais diferentes espaços, criando verdades absolutas e inquestionáveis.

Diante da percepção relacionada à força das imagens sobre nós, na construção de sentidos e significados para o mundo em que vivemos por meio das visualidades do cotidiano, é que surge esta pesquisa. Fomentada a partir da realidade em que nos relacionamos, ela busca perceber como as visualidades do cotidiano atuam na formação do entendimento sobre arte e de que forma a escola pode contribuir para esta formação, sendo alimentada por indagações que nos cercam, mas que, ao mesmo tempo, alimentarão atividades de ensino, pois, como professores, percebemos que "[...] a necessidade de pesquisar no exercício da docência é constante [...]" (ZANELLA, 2013, p. 55) e necessária para fazer valer nossas percepções diante dos acontecimentos do dia a dia.

Toda e qualquer pesquisa se inicia a partir de questionamentos que cercam o pesquisador. Inquietações e indagações nortearão o caminho traçado por ele. Desta maneira, a interrogação que move nossa caminhada, neste momento, gira em torno de perceber como as visualidades presentes em nosso cotidiano podem afetar e formar nosso entendimento sobre arte e de que maneira o ensino da arte se relaciona com isso? - sendo ela "[...] condição fundamental para o processo de pesquisar [...]" (ZANELLA, (2013, p. 52). Assim, o processo de pesquisar se torna o grande responsável por agregar validade científica àquilo que passa a ser percebido pelo pesquisador, principalmente quando a pesquisa adentra o campo das artes e passa a considerar e explorar o sensível e o subjetivo, com base em conceitos estudados e percepções acerca do objeto de estudo.

Este artigo faz conexão com a pesquisa bibliográfica, possuindo caráter qualitativo na forma de abordagem do problema, já que procura trabalhar com aspectos subjetivos, intrínsecos ao sujeito contemporâneo, adentrando e



atravessando questões por meio de percepções sensíveis, que não podem ser quantificáveis.

A abordagem dos seus objetivos é exploratória, sendo que seus procedimentos possibilitam uma identificação muito próxima com a pesquisa narrativa.

> Partindo da compreensão de *experiência* como histórias vividas e narradas, a pesquisa narrativa se estrutura na intencionalidade de compreender e interpretar as dimensões pessoais e humanas para além de esquemas fechados, recortados e quantificáveis. (MARIANI; MATOS, p. 663, 2012).

Mostra-se como uma possibilidade que engloba as experiências vivenciadas por nós em duas pesquisas anteriores, que passaram a impulsionar esta escrita por suas constatações. Ela ainda possibilita ampliação do olhar para o campo da educação, estabelecendo relações possíveis com o ensino da arte, a formação do olhar artístico e as visualidades do nosso cotidiano. Sai da esfera da opinião e entra no campo do conhecimento (CHARLOT, 2006), a partir do momento que passa a apresentar possíveis relações entre eles, sendo que "[...] a pesquisa narrativa tem como uma de suas características fundantes a *relação* – que se expressam narrativamente na busca da construção de significados." (MARIANI; MATOS, p. 665, 2012).

A importância destas relações é crucial para esta pesquisa, que busca nas experiências vividas com as artes apontar uma possibilidade que se pode enxergar, ou não, através das potencialidades agregadas à escola/educação. Porém, para que seus objetivos sejam alcançados, dentro destas dimensões – arte e educação - "[...] se faz importante não se conformar com o que os nossos olhos veem, mas sim dilatar suas possibilidades, confrontar a rigidez do músculo ocular, esgarçar a abertura enrijecida que seleciona as luzes, ângulos, dimensões [...]" (ZANELLA, 2013, p. 56), olhando e percebendo a realidade de forma diferenciada, com olhares atentos às possibilidades que se apresentam e entrecruzam conosco dia após dia, nos mais diferentes espaços e das mais variadas formas.

Sem escolher um destino, a influência das imagens afeta modos de vida e adentra o campo artístico de forma avassaladora, criando estereótipos que podem, ou não, adentrar e contaminar nosso olhar para as artes. Muitas vezes, por trabalhar com visualidades, as imagens das artes passam a ser confundidas e não



identificadas em nosso dia a dia como tal, desencadeando uma gama de interpretações, podemos dizer, superficiais quanto a elas, pois, segundo Lampert (2015, p. 258)

> [...] imagens da publicidade, cinema, design, moda, televisão e Internet se aproximam do campo visual da Arte, abarcando todas as formas do ver, de mostrar e de ser visto, com isto não se outorgaria sentido de diferença entre o que é arte ou não arte, pois entendemos deste ponto de partida a arte como produção cultural.

Estas interpretações acarretam uma série de consequências para aquilo que passa a ser considerado como arte pelo senso comum, já que as imagens artísticas contemporâneas passam a estar muito próximas do nosso cotidiano. Porém, o fato de as imagens da arte sofrerem com interpretações superficiais não é algo recente, mas que resiste como uma ideia formada, e mantida, por muitos anos, convivendo conosco de maneira quase indissociável à ideia de beleza. De acordo com Schmidlin (2006, p. 3)

> O conceito de arte e de artista está fixado, segundo Favaretto, na tradição romântica, que identifica obra como obra-prima, ou seja, uma obra sacralizada, que revela um conceito específico de beleza. Nela, estão incluídas categorias como harmonia, perfeição, acabamento e unicidade.

Esta concepção de arte, que se aproxima da perfeição, passou a ser um conceito fixado na cabeça das pessoas com os gregos e romanos e a busca pela beleza ideal, sendo retomada pelos artistas renascentistas e espalhadas pelo mundo todo como uma das maiores correntes artísticas já existentes. A partir de então, se criou um estereótipo artístico que prevalece até os dias atuais, a associação daquilo que é belo fisicamente com o conceito de arte, onde tudo que agrada ao olhar passa a ser visto como tal pelo senso comum. Umberto Eco define o belo como “[...] um adjetivo que usamos frequentemente para indicar algo que nos agrada” (2004, p.8). Porém, aquilo que passa a agradar nosso olhar, muitas vezes, não passa de ideias e conceitos estereotipados que jamais foram questionados, se tornando relativo se passarmos a considerar os gostos, hábitos e costumes de determinados grupos sociais. Devido a esta questão, pesquisas recentes vêm chamando a atenção e se tornando importantes fontes de produção de conhecimento, os Estudos da Cultura Visual (ECV).

WIGGERS, Halbertina Roecker; FELDHAUS, Marcelo. Cotidiano e visualidades: quando as imagens invadem a escola. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.63-80, ano 18, nº 36, julho/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



A cultura visual surge como um campo de estudos contemporâneos e passa a abordar e trabalhar sobre as visualidades do dia a dia, sua influência. Ela age sobre construções de significados que fogem ao nosso olhar, trazendo abordagens sobre aspectos muito próximos de nós e que fomentam nossa existência. Segundo Pereira (2010, p. 216), ela

> [...] evoca a emergência da discussão da centralidade das imagens como mediadoras de nossas relações sociais, nossas identidades e subjetividades, bem como o efeito delas enquanto práticas de representação na constituição de novas formas de poder, saber e controle.

Trabalhando na linha da percepção do inconsciente, a cultura visual irá discutir o poder das imagens sobre nosso subjetivo, como esta nos afeta sem que ao menos percebamos, criando um circuito homogeneizante e padronizado ao qual nos submetemos o tempo todo, intencionalmente ou não, e do qual não temos como fugir. Por isso, a atuação da cultura visual virá em torno da necessidade de se ter a compreensão sobre como as imagens influem em nossos pensamentos, ações e sentimentos, refletindo sobre as identidades e contextos sócio-históricos (HERNÁNDEZ, 2007) formados a partir de sua influência sobre nós, como é o caso do conceito de arte.

De acordo com Pereira, sua preocupação “[...] é investigar, do ponto de vista do consumidor cultural, como se constrói, projetam e se desenham, socialmente, significados para as imagens.” (2010, p. 209), bem como a construção de sentidos e representações das visualidades em meio a diferentes grupos sociais que seguem, rigorosamente, regimes de verdades projetadas nos mais diversos segmentos da sociedade. Contudo, nada disso é por acaso, “[...] as representações dos estereótipos fazem parte de uma tática bastante coerente de manutenção da ordem dominante que intenta universalizar, fixar e homogeneizar os significados para as identidades.” (PEREIRA, 2010, p. 213). A regra passa a ser, intencionalmente, a manutenção da ordem, anulando percepções para que nada saia do controle constituído, o que não acontece na arte contemporânea. Sua aceitação é frequentemente questionada e, segundo Cunha (2012), passa a se tornar difícil sua compreensão, já que uma de suas principais intenções é desacomodar o pensamento ao invés de proporcionar estesia, sendo o que, normalmente, mais se

WIGGERS, Halbertina Roecker; FELDHAUS, Marcelo. Cotidiano e visualidades: quando as imagens invadem a escola. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.63-80, ano 18, nº 36, julho/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



procura encontrar, quando se pensa no contato com as obras de arte. A arte contemporânea vai na contramão destas ideias e busca, incontrolavelmente, a quebra de paradigmas e alteração de estruturas sacralizadas como arte (CAUQUELIN, 2005), passando a desestabilizar padrões estéticos estabelecidos e a criação de estereótipos artísticos, o que muitas vezes passa a desestabilizar a compreensão sobre a mesma, criando conflitos entre modos de se ver e pensar a arte.

Percepções decorrentes de trajetórias em meio às artes

Os estereótipos atuam sobre nós lado a lado com as visualidades do cotidiano. Cercam-nos, sem que ao menos percebamos, e "[...] seu efeito de verdade é fixador, homogeneizante, contínuo, repetitivo e estabilizador [...]" (PEREIRA, 2010, p. 213). Muitas vezes, não nos dão chances para escolha e nem querem que esta seja feita, condicionando uma cadeia de ações e pensamentos que afetam drasticamente a construção de sentidos no mundo que vivemos. Porém, segundo o autor, "Do ponto de vista da educação para a cultura visual, é necessário estar constantemente discutindo o que os estereótipos pretendem desenhar para as posições que os sujeitos ocupam social e culturalmente." (2010, p. 213). O que passa a ser importante para compreender que tudo aquilo que nos cerca não possui um significado sacralizado como tal, mas que é construído por meio de sistemas de representações (HERNÁNDEZ, 2007) que afetam muito mais que apenas nosso olhar sobre o cotidiano, as imagens e informações que nos são expostas todos os dias. Afetam também o olhar para outros campos, especialmente aqueles que trabalham também com imagens. Assim, o campo das artes passa a ser comprometido por ideias estereotipadas e preconceituosas em relação a ele, sendo necessário e urgente a desconstrução de formas de pensar e agir perante as artes.

Este anseio e a busca pela quebra de paradigmas artísticos, decorrentes ou não das visualidades cotidianas, bem como a desconstrução de pensamentos preestabelecidos e voltados ao campo das artes, passam a mover pensamentos em toda a trajetória com as artes. As experiências oriundas de uma primeira formação – Bacharel em Artes Visuais – foram, posteriormente, complementadas com uma



segunda caminhada em meio ao ensino das artes, por perceber que muitas questões presentes no sujeito contemporâneo têm seus primeiros desdobramentos na escola, carregando-os por toda a vida, já que o contato com a arte, para muitos, se restringe a ambientes escolares.

Em ambas as trajetórias, a busca foi por perceber como as imagens, a cultura e as visualidades passam a atuar sobre a formação de conceitos de arte de pessoas de duas localidades – nas quais moramos e lecionamos – percebendo, também, como passam a identificar a arte em seu cotidiano. Tornou-se bastante evidente, com a primeira pesquisa, ainda no Curso de Artes Visuais – Bacharelado, que pessoas de nosso convívio possuíam conceitos e preconceitos relacionados às artes, principalmente quando se adentrava o campo artístico contemporâneo, e que possuíam resistência a mudanças, a pensar e observar este campo de outra maneira, como um campo de experiências. Procurou-se, então, compreender o porquê de determinadas questões serem levantadas por estas pessoas, mas principalmente a frequente ligação que faziam entre o que era arte e o que passava a ser considerado como esteticamente belo chamaram atenção. Neste momento, entendeu-se a existência e influência de um estereótipo comum ao mundo das artes, a comparação entre o que é arte e a beleza aos olhos do senso comum, deixando evidente a construção de um pensamento padronizado no qual se associa e atrela uma coisa à outra. Isto desestabilizou pensamentos e fez com que a caminhada não se encerrasse por aí, fez com que ela tivesse continuidade.

Percebendo a precariedade na formação visual destas pessoas, juntamente com a afirmação de contatos pouco expressivos com arte durante o período em que cursavam a educação básica, uma caminhada com o ensino das artes é iniciada por perceber fragilidade, porém uma possível potencialidade, para a mudança de olhares, formas de pensar e agir a respeito da arte, passando a explorá-la de forma diferenciada, tornando-se capaz de expandir olhares para além dos padrões estabelecidos há muito tempo, mas que são fortemente marcados até os dias de hoje.

Desta forma, com a segunda pesquisa de conclusão de curso, em Artes Visuais – Licenciatura, o olhar se voltou para a cultura local e a tentativa de fazer com que alunos – na época – pudessem perceber e reconhecer em seu cotidiano



potencialidade para a criação artística, compreendendo assim que a arte os cerca de maneira diferenciada e não somente por simbolismos construídos socialmente. Desta forma, tornou-se evidente a necessidade de uma mudança urgente, tanto de posicionamento como de formação de olhares para as artes em meio ao contexto contemporâneo, onde tudo pode ser tomado como referência para a produção artística, podendo passar a ser visto como arte, causando a inversão de papéis.

Adentrando os campos da escola e do ensino de artes

Como educadores, temos o dever de expandir o pensamento de nossos alunos para as artes, quando se torna necessário refletir sobre a forma como tratamos a arte perante os espaços escolares, já que ficou nítida a importância da escola para a formação do conceito de arte que levamos para o longo da vida. Porém, é necessário redefinir a função da escola para poder compreender e utilizar os saberes que dão sentido ao mundo em que vivemos. É preciso uma nova narrativa educacional que leve em conta as prioridades dos alunos e do mundo contemporâneo, a partir de uma perspectiva de reconstrução das referências culturais e das maneiras de crianças, jovens e adultos olharem e olharem-se (HERNÁNDEZ, 2007), potencializando a função da escola e o papel da arte na educação.

Porém, de acordo com Charlot (2006, p. 15)

> [...] só o aluno pode fazer aquilo que produz conhecimento, e o professor só pode fazer alguma coisa para que o aluno o faça. Evidentemente, sempre com um coeficiente de incerteza. Nesse sentido, o trabalho do professor não é ensinar, é fazer algo para que o aluno aprenda. Com freqüência, esse "algo" consistirá em ensinar; outras vezes, pode tomar uma outra forma.

Deste modo, torna-se de suma importância a reflexão sobre a ação de ensinar e sobre como isso refletirá nas ações de nossos alunos, como uma devolutiva. Se eles não interiorizam o que lhes foi proposto vivenciar, de alguma forma, aquilo pouco os mobilizou, não sendo significativo, pois está muito longe das suas referências culturais. É necessário trazê-las para dentro da sala de aula,



entrecruzando com as propostas dos professores, a fim de mobilizá-los intelectualmente. Não existem receitas prontas, porém caminhos podem ser definidos a partir do que se torna próximo de sua realidade e experiências, construindo e desconstruindo conhecimentos impostos.

O ensino da arte mostra-se como uma potencialidade para esta desconstrução, porém precisa lutar diariamente contra ideias estereotipadas a respeito de sua importância para compreensão crítica da realidade e construção de conhecimento. Dentro e fora da escola, por muitas vezes, é concebido como uma disciplina que trata especificamente de fazeres manuais, vista como um saber informal ou como uma habilidade que nasce com poucas pessoas, um "dom", passando a não ter o mesmo peso que demais disciplinas aos olhares de muitos. Por ser considerada como tal, passa a não ser reconhecida como um "[...] campo de conhecimentos organizados que pode ajudar-nos a interpretar o passado, a realidade presente e a nós mesmos." (HERNÁNDEZ, 2000, p. 39), criando-se preconceitos até mesmo dentro dos ambientes escolares, sendo vista como uma necessidade para suprir lacunas em datas comemorativas e apresentações escolares, com o único propósito de agradar os olhares da sociedade. Contudo, até mesmos profissionais da área fazem com que este pensamento se forme e difunda-se perante estes espaços.

Práticas comodistas são adotadas e o caminho mais fácil é escolhido para caminhada de muitos educadores que trabalham com as artes. Eisner, Charréu (2015, p. 172) fala que "[...] nós tendemos a fazer coisas que sabemos como prever e controlar. Abrir-se para incerteza não é uma qualidade penetrante do nosso ambiente educacional corrente [...].". Tendemos a optar por traçar caminhos que sabemos aonde nos levarão. Os obstáculos são desviados e as incertezas deixadas de lado, a zona de conforto não é quebrada e improvisam-se metodologias para preencher o espaço da disciplina no currículo escolar. Hernández (2000, p. 87) nos fala sobre as condições que são postas por professores para visibilidade da disciplina, sejam da área ou colegas de trabalho, onde "Na maioria de nossas escolas, os professores continuam reduzindo essa matéria à realização de atividades agradáveis, de vistoso resultado e perseguindo um tipo de beleza vinculado a uma visualidade formal [...]" (HERNÁNDEZ, 2000, p. 87). O que se



reflete na forma de valorização da arte como campo de conhecimento formal, surgindo um abismo entre público – estudantes, professores ou pessoas que um dia passaram pela escola (senso comum) – e a arte, estando ela dentro ou fora dos ambientes escolares.

Cria-se uma visão errônea sobre as artes, tendo esta a necessidade de justificar-se por diversas vezes diante de sua importância e necessidade para nossa vida. De acordo com o Hernández

> Diferentemente do que acontece com matérias provenientes de campos disciplinares de reconhecida presença no currículo, as matérias artísticas necessitam sempre argumentar o porquê de sua inclusão no currículo escolar. Entre outras razões, porque continuam parecendo um campo de conhecimento pouco útil diante de outros de garantia comprovada para conformar os elementos ideológicos para os quais a escola contribui. (2000, p. 43).

Sua aplicabilidade não é percebida e tampouco reconhecida, necessitando a urgência de posicionamentos diferenciados dos educadores da área, sendo esta vista como o espelho de seus profissionais. A postura do professor perante aquilo que passa a ensinar e a maneira como aborda os objetos de estudo determinarão a atenção do aluno e o peso dado por ele para determinado conhecimento. Portanto, é preciso trazê-lo para dentro da sala de aula a medida que passa a explorar aquilo com que ele também pode contribuir, a partir de suas referências e vivências. Assim, Charréu (2015, p. 177) nos aponta a importância da abordagem das imagens cotidianas pela disciplina, dizendo que

> Explorá-las nas suas dimensões pedagógicas parece-nos ser uma inevitabilidade e, ao mesmo tempo, (deveria ser) uma exigência da educação contemporânea, em que os jovens procuram construir significados não só para a miríade de imagens que lhes assaltam todos os dias, mas, principalmente, para lhes sustentar os seus processos de subjetivação. E isto deveria ser um dos objetos educativos mais relevantes na escola de hoje [...]

Quando percebemos isso, passamos também a compreender como as imagens, as visualidades do dia a dia, a cultura visual passam a incidir sobre nossos alunos, criando hábitos de vestuário, de gostos, que, muitas vezes, não são os seus, mas sim hábitos que lhes são impostos por percepções acerca de seu cotidiano. Hernández evidencia o posicionamento de Charréu sobre a importância das artes para os estudantes ao falar que a atividade vinculada ao conhecimento artístico não

só potencializa habilidades manuais, como expande a mente e, "[...] sobretudo, delineia e fortalece sua identidade em relação às capacidades de discernir, valorizar, interpretar, compreender, representar, imaginar, etc. o que lhe cerca e também a si mesmo." (2000, p. 42). Desta forma, o aluno se torna capaz de significar o mundo e interpretá-lo da sua maneira, assumindo posições autênticas e relevantes para si, por meio das artes e do conhecimento construído com e a partir dela, tendo como base seu repertório imagético e cultural, tornando o ensino de arte um agregador e problematizador de experiências culturais/estéticas (CUNHA, 2012).

Uma das formas pelas quais pode valer a tentativa de aproximação entre aluno e o mundo das artes, talvez seja a presença em sala de aula daquilo que passe a extrapolar os muros da escola e os conteúdos referidos à disciplina. Abordagens que passem a explorar não só objetos tidos como artísticos, pinturas, esculturas e obras de arte sacralizadas como tal, que pouco podem atrair os estudantes, mas sim dar ênfase ao repertório de imagens pessoais, que atraem visualmente os alunos e o efeito que estas passam a exercer sobre nós, pensando-as criticamente. Contudo, esta se torna uma abordagem pouco adotada por professores da atualidade, como nos afirma CUNHA (2012), ao falar sobre os efeitos das imagens, o modo como estas são capazes de criar significações, valores e pontos de vista, mas que também passam a ser abandonadas, ou pouco abordadas, em sala de aula quando uma de suas maiores preocupações deveria ser a discussão sobre os efeitos das visualidades e seu poder de produzir verdades, principalmente se falando do ensino de arte atual.

Lampert (2015, p. 250) nos alerta quando aponta que é preciso tomar cuidado com a forma como as imagens serão levadas para a sala de aula, sendo necessário "[...] tecer propostas críticas sobre essas imagens e objetos, que passem por conceitos, perguntas e argumentos. Assim, poderá proporcionar algum tipo de mudança ou questionamentos ou inquietação aos seus estudantes." Não basta apenas as imagens do cotidiano serem trabalhadas em comunhão com imagens das artes, elas precisam ser propulsoras de inquietações para que gerem outras mais a partir do pensar sobre o cotidiano do sujeito contemporâneo.

A cultura infantil e juvenil produz e é produzida em meio ao emaranhado de imagens que passam a formular conhecimento a partir e para além delas próprias. O



acesso que se tem a imagens do cotidiano passa a ser superior ao contato com produções artísticas na contemporaneidade, em que a própria arte contemporânea traz diversas implicações com

> [...] outros efeitos e posicionamentos, como afastamento, repulsa, acolhimento, nojo, culpa, compaixão, entre outros sentimentos e pensamentos. Deste modo, a Arte Contemporânea, propositora de instabilidades de várias ordens, é difícil de ser apreendida, entendida e incorporada como Arte pela maioria das pessoas [...]. (CUNHA, 2012, p. 104-105).

Mesmo que esta busque referência para criação também no cotidiano e passe a trabalhar com visualidades, o apresentado de forma não tão explícita. A importância de estudos sobre as imagens torna-se indispensável, pois, por meio delas, nos aproximaremos da arte contemporânea com maior propriedade, reformulando nossos modos de vê-la, percebê-la e reconhecê-la como arte. Além disso, não podermos negar a importância das imagens para a produção de sentidos. Cunha (2012) nos fala sobre a realidade em que se encontram nossos alunos, quando diz que tanto os jovens como as crianças da atualidade nasceram e vivem em um tempo em que o conhecimento, crenças e valores são estabelecidos por representações visuais. Por este motivo, não se pode simplesmente fechar os olhos para o que acontece ao nosso redor e à relevância que é atribuída a estes acontecimentos, mesmo sem que percebamos isso. Esta relevância precisa ser pauta na escola atual com uma nova reformulação do currículo, principalmente das artes, expandindo-o.

> Esperamos que a escola seja um espaço de criação de percepções, instauradora de sentido sobre o cotidiano – território propício à cultura visual. Cabendo ao professor de Artes Visuais ter um planejamento pautado em questões que poderão configurar identidades/subjetividades/dês-subjetividades em contextos oriundos de imagens, e assim definir metanarrativas visuais como discursos em que o poder emite através da linguagem e entendendo a reflexão de um olhar crítico do sujeito. (LAMPERT, 2015, p. 248).

Quando existe aproximação entre objeto de estudo e estudantes, os discursos instaurados por meio das imagens/visualidades passam a ser analisados criando-se discursos autônomos e embasados em pensamento crítico e reflexivo sobre a



realidade, o que possibilitará uma aproximação maior entre as artes - em especial a arte contemporânea -, seu ensino e, consequentemente, sua valorização.

Priorizando o conhecimento trazido por cada estudante, podemos enxergar uma 'luz no fim do túnel', já que "[...] conhecimentos sobre Arte são necessários e importantes, mas eles não deveriam ser colocados como um conhecimento dotado de uma superioridade em relação aos outros e em particular àqueles que as crianças trazem." (CUNHA, 2012, p. 110). Deixando que a experiência e vivência trazidas pelo aluno guiem os caminhos trilhados pelo professor em sala de aula, somente desta maneira o ensino se tornará enriquecedor, em qualquer área ou campo de estudo, não somente o das artes.

Trabalhando e adentrando o campo da cultura visual, potencializaremos a aprendizagem com questionamentos e reflexões, ao invés de manter o conformismo e aceitação. Nossos alunos se tornarão críticos e sentirão segurança em analisar produtos de seu cotidiano, se reconhecendo naquilo que lhes é proposto, sendo "[...] preciso mergulhar num mundo de significados anteriores à própria imagem, entender o campo ético-estético e político que a cerca, suas implicações em nossos cotidianos, que valores e sentimentos incitam determinados comportamentos[...]" (MEIRA; SILVA, 2013, p. 44), para que se possa compreender a cultura visual e sua influência sobre todos nós, a formação e propagação de saberes tidos como verdades, sejam elas relacionadas às artes ou não. Isso acaba exigindo dos profissionais que passam a trabalhar, de qualquer modo, com as imagens, um amplo conhecimento de mundo, estando sempre percebendo e refletindo sobre os aspectos sociais para que sejam capazes de trazer para seu trabalho a influência que as imagens exercem em cada um de nós, de formas distintas e singulares.

> Trata-se, então, de um trabalho educativo melhor e mais compromissado de educadores e educadoras, escolas e estudantes, comunidade e sociedade. [...] Uma cultura escolar que crie novos assentos e substitua aqueles tradicionais (que nem sempre são mais cômodos) e nos obrigue a reinventar novos tempos para outras posições de sujeitos, lugares que nos estimulem a mudar nossos pontos de vista sobre sexismo, machismo, racismo, homofobia etc. uma cultura escolar que forneça espaços de empoderamento para identidades e vozes que foram historicamente silenciadas pelos discursos hegemônicos. (PEREIRA, 2010, p. 225)



É preciso preparar o terreno para que esta ideia possa se tornar uma proposta fértil e sadia, sendo necessária uma mudança de todo um sistema de poderes. Se for preciso que educadores mudem, é preciso também que escolas e estudantes acompanhem esta mudança, bem como a comunidade e sociedade em um geral, estando abertos a propostas diferenciadas, participando ativamente de todo este processo, com postura ativa ao invés de passiva, agindo e reagindo perante o que lhe é imposto como certo e bom.

Pontos a refletir

Temos a certeza de que as imagens nos cercam a todo instante, em todos os lugares a que vamos estamos expostos a elas, sem que ao menos percebamos. Deste modo, e de maneira inevitável, somos constituídos por modos de pensar e agir que moldam nossa identidade e vinculam-se a nossas práticas culturais, criando verdades absolutas e inquestionáveis. Aceitamos o fato de, com o mundo globalizado, termos nossa identidade formada por inúmeras visualidades, que nos abarcam o tempo todo, sem ao menos refletirmos sobre a força que estas exercem sobre nós.

Estereótipos são criados o tempo todo e adentram os mais variados campos e, se tratando do campo das artes, talvez estes sejam um dos maiores desafios contemporâneos, já que esta área sofre com a influência de imposições presentes em nosso cotidiano há muitos anos e que, na cabeça de muitas pessoas, ainda são ideias sacralizadas como tal, seja em ambientes escores ou fora deles, como pôde ser percebido nas duas pesquisas realizadas anteriores a esta e citadas por esta escrita. Diversos modos de perceber e ver a arte são colocados diante de nós diariamente, mas pensamentos sacralizados com relação a ela ainda persistem na atualidade, atingindo um grande número de pessoas, as quais ligam as práticas artísticas ao fazer manual e/ou àquilo que lhes agrada fisicamente.

É fato que passa a ser necessário um bom preparo e conhecimento de mundo para que se possa agir perante a transformação e formação de maneiras de ver e perceber a realidade de forma diferenciada, desviando daquilo que passou a ser convencionado e estabelecido como certo e errado, criando e percebendo outros

modos de agir e reagir perante imposições do cotidiano. A escola passa, então, a ter papel fundamental para esta mudança, potencializando as percepções acerca da cultura visual por meio do ensino de arte, já que [...] as artes visuais, para a criação de suas representações, mostram-se cada vez mais (de)pendentes da cultura dos meios de comunicação e das formas de visualidade geradas na vida cotidiana (HÉRNANDEZ, 2007, p. 34), tratando como urgentes estes assuntos em sala de aula, não única e exclusivamente nas aulas de arte, mas se tornando elas a maior responsável pelo 'pontapé inicial'. Porém, para que esta realidade se torne possível, é necessário que professores passem a ampliar seus olhares e metodologias, percebendo para além dos conceitos sacralizados, trazendo-os para as aulas em consonância com a atualidade, o cotidiano de seus alunos e as imagens da cultura de massa, que tanto se aproximam deles, sendo capazes de formar gostos, maneiras de vestir, de pensar, se relacionar, formando sua identidade e agindo diretamente na sua subjetividade.

Assim, com esta pesquisa, foi possível perceber a necessidade de se reformular concepções de currículo e de ensino, em que a escola mostre-se como potencializadora e influenciadora de mudanças. Nela devem-se colocar em pauta os saberes que não estão prontos, mas que se formulam nas inter-relações entre o contexto trabalhado e o contexto vivido, levando os estudantes para direções escolhidas por eles a partir da investigação do caminho percorrido, apontando possibilidades e não direções. Saberes que devem vir a partir das vivências e experiências de cada um, problematizando-os em conjunto com produtos da arte, mas também com produtos de nosso cotidiano, a fim de emancipar o pensamento. Afinal, Jacques Ranciére já dizia, em seu livro O espectador emancipado, que "Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo o ensino deve se fundar." (2002, p. 11). É preciso ensinar a caçar, ao invés de oferecer o alimento pronto. É preciso ensinar a pensar, a refletir sobre as questões que nos abarcam, que nos movem e inquietam, ao invés de aceitar, entregar e receber conceitos e ideias prontas.

Por mais difícil que esta atitude pareça – e é mesmo – são iniciativas que partam daquilo que passa a ser representativo a mim, que passa a me tocar de alguma maneira, que farão sentido. Experiências com as quais se passa a identificar



é que se mostrarão válidas durante a caminhada, chamando e prendendo a atenção. Assim, o ensino de arte – e as artes no geral - vivem um período movediço, no qual sua valorização e reconhecimento passam a depender daquilo que lhes identificará. É fato que o currículo das escolas – e disciplinas – necessita ser flexibilizado, mas, antes disso, é preciso que os educadores se conscientizem de seu 'poder' perante o ato de ensinar e entendam a importância de suas escolhas metodológicas, já que são elas que marcarão seus alunos. A reflexão sobre ideias preconcebidas e a quebra de estereótipos artísticos dependem do caminho que o educador decidirá seguir, levando à transformação ou ao comodismo.

Com relação ao campo das artes, muitas posturas comodistas de educadores abriram espaço para que estereótipos artísticos se formassem, influenciando a relação do senso comum com as artes. Muitas são as pessoas, ainda hoje, que têm ou tiveram o contato com as artes restrito aos espaços escolares, onde professores não as potencializam e, tampouco, relacionam tais imagens com o cotidiano, tornando o que lhes é proposto insignificante e as imagens, tidas como artísticas, algo sem sentido algum. É preciso traçar caminhos que passem a relacionar as imagens artísticas com aquelas que advêm de nosso cotidiano, pois são elas as referências mais fortes que carregamos conosco durante toda a vida e com que permaneceremos em contato constante. O contato com as artes pode se resumir a um espaço – escola, museus, galerias, exposições, etc. -, para muitas pessoas, por isso é preciso saber interpretar aquilo que as imagens do cotidiano nos impõem, pelo meio do qual trabalha a cultura visual e as visualidades. Mas somente com a abordagem destes aspectos durante o período escolar, não única e exclusivamente pela disciplina de arte, se tornarão possíveis a desconstrução e reconstrução de olhares, modos de ver, pensar e agir, para que estes se tornem autônomos.

Referências:

CAUQUELIN, Anne. *Arte contemporânea:* uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 168p.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de*



Educação, Caxambu – MG, v.11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

CHARRÉU, Leonardo. Sobre a necessidade permanente de (re)definir um campo de estudo quando nos referimos à cultura visual sob uma perspectiva pedagógica. In.: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). Arte, educação e cultura. 2. ed. rev. e ampl. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2015. 165 – 180p.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. In.: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.*). Culturas das imagens*: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Ed. UFSM, 2012. 99-123p.

ECO, UMBERTO (Org.*). História da beleza.* Rio de Janeiro: Record, 2004. 438 p.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura Visual:* proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007. 127p.

_____. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: ArTmed 2000. xiii, 261 p.

LAMPERT, Jociele. O ensino de arte em espaços silenciosos da cultura visual. In.: Oliveira, Marilda de Oliveira (Org.). Arte, educação e cultura. 2 ed. Ver. E ampl. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2015. 366p.

MARIANI, Fábio; MATTOS, Magda. *Pesquisa narrativa*: experiência e história em pesquisa qualitativa. Cuiabá, v.47, set/dez, 2012. 663-667p.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Culturas da infância e da imagem "aconteceu um fato grave, um incidente global". In.: _____. *Cultura visual e infância:* quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Ed. UFSM, 2010. 37-55p.

MEIRA, Mirela Ribeiro; SILVA, Ursula Rosa da. Cultura visual, ensino da arte e cotidiano: hibridismos e paradoxos. *Visualidades,* Goiânia, v.11 n.2, p. 37-57, jul./dez. 2013.

PEREIRA, Alexandre Adalberto. Estereótipos desenhados, identidades projetadas. In.: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). *Cultura visual e infância:* quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Ed. UFSM, 2010. 209-226p.

RANCIÉRE, Jacques. *O mestre ignorante:* cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Ed. Autentica, 2002. 143 p.

SCHMIDLIN, Elaine. *Isto é arte?* São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2006 (DVDteca Arte na Escola – Material educativo para professor-propositor).

ZANELLA, Andréa Vieira. *Perguntar, registrar, escrever:* inquietações metodológicas. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2013.

WIGGERS, Halbertina Roecker; FELDHAUS, Marcelo. Cotidiano e visualidades: quando as imagens invadem a escola. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.63-80, ano 18, nº 36, julho/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



Identidade e criação em arte contemporânea: uma proposta educativa

Mariza Missako Sakamoto

SAKAMOTO, Mariza Missako. Identidade e criação em arte contemporânea: uma proposta educativa. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.81-102, ano 18, nº 36, julho/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



Identidade e criação em arte contemporânea: uma proposta educativa

Mariza Missako Sakamoto[1]

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar a arte contemporânea como um processo de criação e aprendizagem que pode ser trabalhado em sala de aula. Para isso é preciso estar atento à formação inicial docente, pois a resistência ao contemporâneo ainda persiste na escola, demonstrando o nosso despreparo e impedindo ampliar a visão para a arte da atualidade. Segue-se o relato de uma proposta educativa realizada no curso de licenciatura em Artes Visuais, explorando possibilidades artísticas bastante significativas, sob o título "Identidade," tornando-se um referencial para que o futuro professor entenda melhor a produção contemporânea a partir de sua própria experiência criadora e assim promover mediações com seus alunos na escola.

Palavras-chave: Arte contemporânea; processo de criação; formação docente.

Identity and creation in contemporary art: an educational proposal

Abstract: The present article aims to present contemporary art as a process of creation and learning that can be worked in the classroom. For this we must be attentive to the initial teacher training, because the resistance to the contemporary still persists in the school, demonstrating our unpreparedness and preventing to enlarge the vision for the art of the present time. The following is an account of an educational proposal carried out in the degree course in Visual Arts, exploring quite significant artistic possibilities, under the title "Identity", becoming a reference for the future teacher to understand contemporary production better creative experience and thus promote mediation with its students in school.

Keywords: Contemporary art; creation process; teacher training.

Introdução

A abordagem sobre arte contemporânea tem proximidade com a vida das pessoas, mantendo estreitas relações com o seu cotidiano, seus problemas na cidade, temores, expectativas e projeções pessoais, desejos e conquistas que mobilizam ações ou acomodações que paralisam o ser. Todas essas questões (e

[1] Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2001). Graduação em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2006), bacharelado em Pintura pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo (1992) e licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (1988). Foi sócia-gerente da Euca Eventos e Produções Culturais (2002-2003), atuando na elaboração de eventos culturais, como o Sinfonia Florestal no Parque Estadual Alberto Löfgren, em São Paulo. Foi membro da comissão editorial da Revista Famosp - arte, cultura, educação (2003-2009) e professora do curso de pós-graduação lato sensu em Arteterapia (2003-2013) da Faculdade Mozarteum de São Paulo. Atualmente é docente na mesma instituição, atuando no curso de licenciatura em Artes Visuais e é coordenadora dos cursos de Artes Visuais e Teatro. Ministra, também, curso de arte em ateliê particular.

SAKAMOTO, Mariza Missako. Identidade e criação em arte contemporânea: uma proposta educativa. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.81-102, ano 18, nº 36, julho/dezembro.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



muito mais) podem ser encontradas nos trabalhos artísticos contemporâneos, considerados como possibilidades de um mundo em constante transformação - daí a complexidade do assunto e a dificuldade de alguns professores para desenvolver o tema em sala de aula.

Se o conhecimento é o caminho para a compreensão, é necessário que o docente esteja em constante atualização de informações através de leituras, debates e reflexões, enriquecendo-se com as trocas e compartilhamentos de saberes, aliado a vivências e experimentações, descobrindo inúmeras possibilidades enquanto criador, assumindo autoria de seus trabalhos e dessa maneira fortalecendo sua prática docente através de metodologias e didáticas que favoreçam a aprendizagem significativa de seus alunos. Assim, é preciso desenvolver no professor três facetas: a de pesquisador, artista e educador comprometido com o ensino-aprendizagem.

Esse perfil pode ser trabalhado durante a sua preparação enquanto docente, daí a importância de uma sólida formação inicial do professor de arte para a sociedade atual, familiarizando-o com a produção artística contemporânea e que seja capaz de estabelecer relações fundamentadas e coerentes, num equilíbrio entre teoria e prática, no contexto educacional.

Na arte contemporânea persiste a busca do novo e da experiência estética num amplo universo, que Farias (2009) define como algo que está em processo. Nele alguns artistas aprofundam em referências históricas e pessoais, enquanto outros renunciam os suportes convencionais em favor de manifestações híbridas, unindo e articulando elementos de diferentes procedências, como, por exemplo, a pintura com a escultura ou mesmo as performances, dando origem a novas categorias artísticas.

A dificuldade em esclarecer a partir de que ponto a vida se torna uma obra artística é instigante, tornando a produção contemporânea alvo de críticas. A vida inspira a arte, transformando a ideia, o pensamento e o sentimento em verdade do autor, seja por imitação, estranhamento, protesto ou insatisfação da realidade vivida. De qualquer forma, testemunhamos o surgimento de um novo mundo, numa provocação do olhar, produzindo os mais diversos sentimentos e sensações, agradáveis ou não, mas nunca indiferentes.

SAKAMOTO, Mariza Missako. Identidade e criação em arte contemporânea: uma proposta educativa. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.81-102, ano 18, nº 36, julho/dezembro.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



O objeto de arte é um contínuo questionamento para o público e a sua leitura dependerá da articulação entre o saber e o sentir, tornando o trabalho significativo para o apreciador. A educação do olhar pode auxiliar a desvelar as camadas de conhecimento que contém uma obra, especialmente a contemporânea.

A abrangência do contemporâneo na arte

Para Cocchiarale (2011), a arte contemporânea ultrapassa o campo próprio da arte, integrando-se a outras artes e com a própria vida, ampliando sua abrangência e tornando-se mais próxima das pessoas. Dessa forma, fica difícil identificar desde que ponto um trabalho se torna obra de arte.

A incompreensão que se estabelece diante da obra contemporânea tende a aumentar, trazendo à tona a seguinte indagação: “mas isto é arte?”, que Costa (2008) justifica afirmando que o público aceita mais facilmente uma pintura do início do século 20 do que uma instalação do século 21. Por serem mais facilmente reconhecidas, as obras do passado são mais apreciadas pelas pessoas.

Então a rejeição da arte do nosso tempo demonstra o nosso despreparo para o contato com a arte contemporânea, solidamente enraizada em teorias do passado, que remontam ao século XVIII e em parte do século XX, formando uma máscara e impedindo nossa visão para a contemporaneidade. Cauquelin (2014, p. 18) afirma que é preciso “perceber a realidade da arte atual que está encoberta (...). Em outras palavras, ver de que forma a arte do passado nos impede de captar a arte de nosso tempo”.

Segundo essa autora, a arte moderna nos “impede de ver a arte contemporânea tal como é”, por estar próxima demais, “ela desempenha o papel do ‘novo’ e nós temos a propensão de querer nela incluir à força as manifestações atuais” (CAUQUELIN, 2014, p.19). Assim, o moderno e o contemporâneo são confrontados.

A polêmica criada pela obra na atualidade demonstra que a arte se libertou de sua função representativa, assumindo um caráter ambíguo. Se por um lado ela propõe uma nova experiência sensorial do mundo, por outro lado é capaz de promover convívio e partilha, organizando simbolicamente a vida e na sua capacidade de elucidar e refazer as formas em que o mundo se estrutura. A arte



moderna já prenunciava o rompimento com a tradição artística, diante do novo contexto da sociedade. O processo de industrialização, a economia em expansão, as duas guerras mundiais e os avanços tecnológicos mudariam para sempre a percepção das pessoas e, consequentemente, a compreensão do seu ser e estar no mundo.

Atualmente a arte se torna a reinvenção da realidade, desenvolvendo a capacidade de refletir criticamente o mundo em que vivemos, com as dificuldades, superações e conquistas. As atenções hoje se voltam também para as questões ambientais, o respeito à diversidade étnica, de gênero e questões como o sincretismo religioso, dentre outros, inspirando temas para a criação artística em obras ousadas, causando impacto ou estranhamento diante da incerteza do momento vivido.

Além disso, a arte contemporânea relaciona-se ao tempo presente, sobre o qual Giannotti (2009, p. 12), com propriedade, afirma: “pensar a temporalidade inerente a todo trabalho artístico se tornou uma questão fundamental para entendermos o lugar efetivo da obra de arte hoje em dia”. É através da obra que o autor revela sua busca e percepção do tempo e do espaço, ou seja, o gesto do artista que expressa sua visão do presente revela sua consciência do passado e faz projeções, antecipando o futuro.

Para isso é necessário estar em sintonia com os acontecimentos à sua volta e também exige uma tomada de decisão sobre o rumo da sociedade, por meio de sua criação. É preciso, pois, uma postura ativa enquanto cidadão. O sentimento de pertencimento ou exclusão, de acolhida ou repulsa diante do mundo, protesto ou solidariedade diante de um acontecimento, enfim, tudo isso o motivará para escolhas e um posicionamento pessoal frente à realidade em que se encontra, seja ela política, econômica, religiosa, social ou moral.

Esse autor também observa que na arte contemporânea

> a relação entre a obra e o observador se transforma por completo. O espaço não é mais concebido como um espaço ideal, a priori, uma forma pura da intuição a ser preenchida, mas como algo que deve ser concebido como um processo, um espaço aberto a novas experimentações . (GIANNOTTI, 2009, p. 38-39).



Isso significa ultrapassar os limites da criação, buscando um elo entre a vida e a arte, superando barreiras e introduzindo novos meios e recursos materiais que sejam mais adequados à expressão. A obra estabelece um diálogo com o espectador, num desafio constante, inclusive provocativo, que ultrapassa a fronteira da genuína contemplação, levando o público à participação, interação com o trabalho artístico e à reflexão do tema proposto pelo artista.

Cabe a cada apreciador descobrir nesse processo o significado da arte para a sua vida, a partir das referências (culturais, sociais e históricas, dentre outras) que possui, mas esse processo muitas vezes é complexo para a sociedade, que também agrega valores morais e religiosos, além das convicções pessoais, que atuam sobre o olhar de cada um. O confronto de pensamento suscita o surgimento de ideais e ideologias, formando a opinião do público. Quando a tensão se estabelece, o repúdio à obra pode ser inevitável.

Mas o que provoca a repulsa à arte contemporânea? A incompreensão diante da forma e do conteúdo da obra pode motivar esse tipo de atitude, bem como a superficialidade de informações com que vivemos atualmente, levando à banalização do conhecimento, sobretudo em arte. A influência do poder da mídia e a disseminação desenfreada de informações equivocadas nas redes sociais também contribuem para a censura de manifestações artísticas de nosso tempo.

As questões da atualidade problematizam o indivíduo e a sociedade em que vive e a arte enquanto patrimônio cultural da humanidade aborda os assuntos emergentes do mundo e do cotidiano pós-moderno. Isso exige do ser humano um conhecimento mais amplo e aprofundado e o papel da educação se torna imprescindível na formação do indivíduo.

No contexto educacional, a arte contemporânea pode se tornar um aliado às aulas para a nova geração de alunos na escola, pois permite confrontar ideias e problemas vividos pelas próprias comunidades, tornando-se um aprendizado significativo.

Há um vasto campo a ser trabalhado e o ensino de arte pode se tornar um espaço de estudo, experimentação e discussão sobre as manifestações artísticas contemporâneas. O envolvimento dos jovens nesse processo possibilita a formação de um olhar mais amplo e esclarecido sobre a sociedade em que vivemos. Dessa



forma permite uma participação mais efetiva enquanto cidadão e a arte torna-se um caminho propício a esse debate, enquanto criação humana em sintonia com a sociedade na qual se insere.

Para Costa (2008, p. 41), "a arte não é algo natural: é um produto cultural que envolve aprendizado, motivação e interesse, como muitas outras coisas." Então, é tarefa do ensino de arte oferecer condições para que ela se integre à vida e ao cotidiano das pessoas. Isso exige preparo docente para a mediação do conhecimento junto aos alunos e uma boa formação se faz necessária para o êxito educacional.

Embora a formação contínua do professor seja imprescindível para sua atualização e aperfeiçoamento, a formação inicial apresenta-se como a base do conhecimento desse profissional, tornando-se um referencial de grande importância para o início de um bom trabalho docente.

Fundamentada nessa afirmação, uma proposta educativa desenvolvida no curso de licenciatura em Artes Visuais de uma faculdade privada da cidade de São Paulo será relatada a seguir, a partir do autoconhecimento dos alunos envolvidos e da ampliação do seu olhar para novas experiências artísticas, com possibilidades pedagógicas.

Identidade como tema de criação: uma proposta educativa

Para que o professor esteja embasado e preparado para assumir o papel de arte-educador nos dias de hoje, é preciso que ele esteja familiarizado com a arte de várias épocas, mas principalmente da contemporaneidade, da produção atual, como preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais:

> a educação em arte requer entendimento sobre os conteúdos, materiais e técnicas com os quais se esteja trabalhando, assim como a compreensão destes em diversos momentos da história da arte, inclusive a arte contemporânea.(...) As pessoas vivem no cotidiano as transformações que ocorrem nas relações entre tempo e espaço na contemporaneidade.(...) O papel da escola é organizar essas ações de modo que as consolide como experiências de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 63-64).



Isso significa que o estudo da arte contemporânea pode favorecer ao aluno a consciência do que acontece ao seu redor, a vida em sociedade, ampliando também o conhecimento de si próprio, o seu ser e estar no mundo, onde o pensamento, a sensibilidade e a emoção conduzem à criação, dando forma e materialidade à ideia. Nesse processo veremos que muitos são os caminhos para a concretização da obra.

Ao produzir seu trabalho, o aluno desenvolve uma linguagem própria, resultado de reflexão, experimentação e orientação apropriada do professor, que indica possibilidades e oferece estímulos.

Assim, é preciso estudar as produções artísticas contemporâneas de outros autores, observar a diversidade de obras existentes e sua introdução na sociedade, identificar seu significado, pois tudo isso enriquece a percepção estética e cultural dos estudantes.

A leitura de uma imagem permite ampliar a maneira de compreender o mundo, com um olhar mais apurado. O conhecimento da linguagem artística oferece condições para o aluno entender que a arte pode modificar-se de acordo com a época, cultura ou lugar e adquirir sentidos diversos, segundo Ferraz e Fusari (2009).

Então, é preciso desenvolver o potencial criador do estudante, possibilitando o fortalecimento da identidade e a formação do cidadão com autonomia e criticidade, interagindo com as pessoas no ambiente social /tecnológico/ cultural e preparando-o para viver num mundo em constante transformação.

Para um efetivo trabalho em arte é preciso que o professor compreenda o assunto e seja capaz de articular esse conhecimento à vida das pessoas, tornando o aprendizado significativo. Mas para que isso ocorra, é necessário que esse professor também tenha vivenciado e estudado o processo de ensino-aprendizagem em sua formação inicial. Daí a importância de uma boa formação acadêmica docente.

Diante do exposto, será relatado um trabalho realizado no Ensino Superior, na tentativa não de esgotar o assunto, mas elucidar a importância do envolvimento do estudante universitário, futuro professor, ampliando o seu conhecimento em ensino de arte, a partir do estudo sobre arte contemporânea e as possibilidades de criação, com resultados bastante significativos.

SAKAMOTO, Mariza Missako. Identidade e criação em arte contemporânea: uma proposta educativa. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.81-102, ano 18, nº 36, julho/dezembro.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



A proposta foi desenvolvida com a turma do 3º semestre do curso de licenciatura em Artes Visuais, no ano de 2014, numa instituição particular de Ensino Superior da cidade de São Paulo, como parte do programa da disciplina Oficina de Criação Tridimensional. A arte contemporânea foi abordada para o aprofundamento de pesquisa, visando à formação inicial do professor de arte e foi eleita como objeto de estudo, devido às características já apresentadas no presente trabalho, que condizem com a sociedade atual. A professora orientadora é a autora deste artigo.

Primeiramente alguns textos de pesquisadores como Cocchiarale (2011), Costa (2008) e Farias (2009) foram previamente lidos e discutidos em aula e nesse momento vários alunos expressaram seu descontentamento diante das obras contemporâneas, afirmando serem difíceis de entender e aceitar, pois a familiaridade que a maioria da turma tinha era com as obras de arte clássicas ou acadêmicas e modernistas.

Para prosseguir a discussão, alguns trabalhos de artistas contemporâneos foram apresentados para apreciação crítica e comparativa. Perceberam, então, que o processo devia ser considerado, devido à importância do contexto da criação.

Porém, a resistência em relação às produções contemporâneas persistia, causando impacto e estranhamento nas abordagens temáticas dos artistas, bem como o aspecto final dos trabalhos, em que o conceito de beleza nem sempre era aplicável à obra. A frustração diante do incompreensível, da sensação de inacabamento ou mesmo de desconstrução proposta pelos artistas gerou certo desinteresse pela arte contemporânea.

Nesse momento da discussão a turma ficou dividida: uma parte dos estudantes manifestou interesse e aceitação da produção atual contemporânea, enquanto os demais declararam sua depreciação às obras. O ponto em comum era o fato de que havia uma razão para a existência desse tipo de produção, uma intencionalidade do artista e isso deveria ser considerado, bem como o contexto da produção artística, pois a arte influencia e também pode ser influenciada pela sociedade na qual se insere. Esse era um ponto intrigante.

Então aprofundamos os estudos para além da teoria e uma proposta prática de ateliê se fez necessária. O desafio era elaborar um objeto artístico a partir de



referências pessoais, utilizando-se de objetos do cotidiano na criação, cuja familiaridade com o material poderia suscitar novas e ousadas ideias.

Foi realizado um exercício de apropriação de objetos que os alunos já tinham em casa ou coletados para esse fim ou mesmo confeccionados por eles, mostrando um pouco de si próprios e respondendo os seguintes questionamentos: quem sou eu? O que me representa melhor? O que me identifica?

O tema "Eu" foi proposto pela professora como uma maneira de refletir sobre a própria identidade, explorando até que ponto o aluno se permitia desvelar, que facetas do eu gostaria de compartilhar com as pessoas, a partir dessa temática. Foi uma maneira de ampliar o conhecimento da arte a partir do autoconhecimento. A proposta foi lançada em forma de desafio, para pesquisar as possibilidades de criação.

Esse assunto fez com que cada aluno parasse para pensar nas coisas de seu agrado ou desagrado, vasculhando a memória em busca de lembranças, seja da infância ou adolescência, das horas de lazer e de trabalho, resgatando objetos que colecionava, coisas guardadas e há muito tempo esquecidas ou materiais que encontraram pelo caminho, durante a fase de elaboração da proposta, até os elementos que precisaram ser procurados, confeccionados ou mesmo adaptados de outras funções – peças montadas que servissem para a sua criação.

Minervino (2001) traz a questão do acaso na criação, que pode ser incorporado à obra, o encontro casual de alguns materiais que foram descartados e a partir daí, construir um trabalho usando a imaginação, o pensamento e o senso estético, para a criação de novas formas. O texto desse autor foi utilizado logo após o término da proposta para que pudéssemos refletir sobre a presença do inusitado durante o processo de criação. Vários alunos afirmaram que o acaso esteve presente e isso foi decisivo na elaboração de seus trabalhos, como no depoimento a seguir, onde a aluna, que denominaremos A, justifica o objeto de sua autoria, intitulado *"Eu, meu crescimento"* (fig. 01):



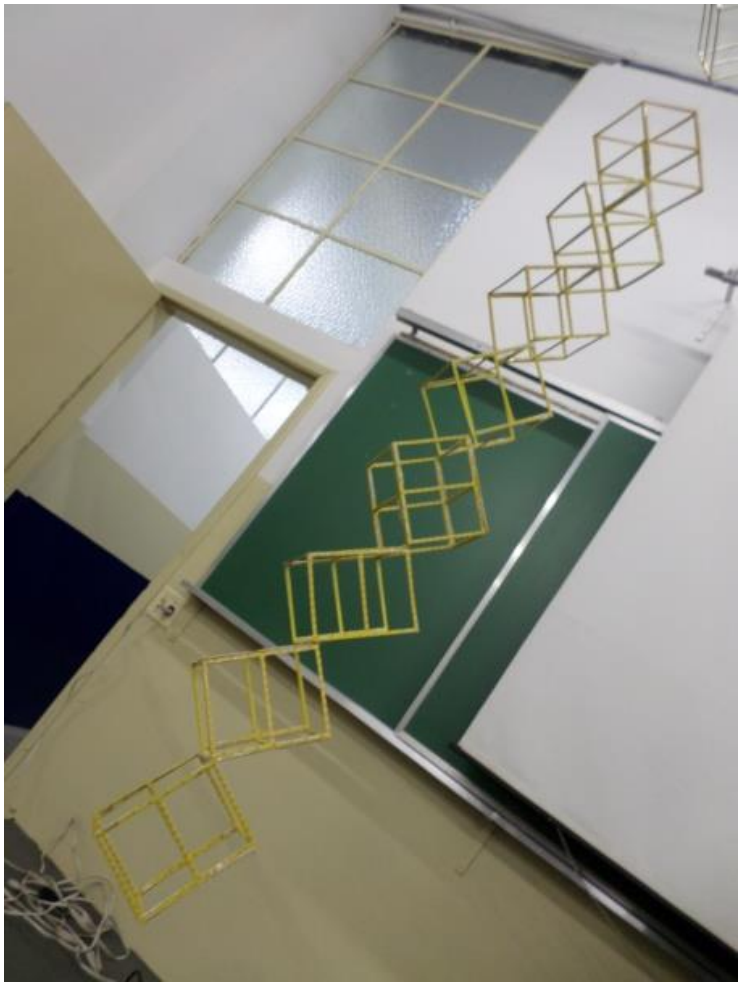


Fig. 01 – "Eu, meu crescimento" – móbile de papel

Aluna A: *"Tudo partiu do acaso, de um jogo da memória infantil, onde as aparas seriam jogadas fora. Elas foram reaproveitadas e transformadas em obra de arte contemporânea, numa espécie de móbile. O quadrado representa o eu e a união de todos os quadrados mostra o meu crescimento com todos que participam da minha vida pessoal e profissional".*

Gradativamente as ideias fluíram nas aulas e após três semanas de elaboração, os objetos surgiram, todos significativos para os seus autores.

Com o objetivo de melhorar a visualização das obras e apreciação das mesmas, uma exposição foi montada na própria sala de aula, onde todos puderam ver suas criações (fig. 02). A professora assumiu nesse momento o papel de mediadora, garantindo espaço de depoimento a todos e relacionando os trabalhos



ao estudo que estavam desenvolvendo sobre arte contemporânea. Assim, a prática e a teoria foram analisadas.



Fig. 02 – Exposição em sala de aula

Ver os resultados de trabalhos dos colegas trouxe novas possibilidades para os alunos, pois as referências se ampliaram com pontos de vista diferentes dos seus, bem como o uso de materiais não convencionais. As criações refletiram seus autores e o significado dado às obras sofreu variações, conforme o desejo e a necessidade de cada um. A arte permite uma rica diversidade de trabalhos tão singulares que o ser humano é capaz de criar, de acordo com a sua sensibilidade e senso artístico.

Cada estudante teve a oportunidade de apresentar a fundamentação de sua proposta, em depoimentos individuais. Nesse momento, a subjetividade se fez presente, através do resgate da memória de lugares e situações, recordações de histórias de vidas, concretizando-se nas configurações dos objetos expostos, metáforas da sociedade a partir do ponto de vista pessoal, como transcrito nos dois relatos a seguir.

Aluna B (Título da obra: Eu mesma): *"Os objetos apresentados aqui significam o meu 'eu' em diferentes formas: o vaso de barro representa como sendo de uma família simples; as flores possuem energias que nos transformam. Os cascalhos sou*



eu sendo montada em pedacinhos a cada dia; as pedras são os meus tropeços no decorrer de minha história; a presença do relógio são as minhas preocupações com o passado, o presente e o futuro" (fig. 03).



Fig. 03 – Objeto intitulado "Eu mesma"

Aluno C (Título da obra: As mãos e eu): *"Muitas vezes são utilizadas para desenhar, outras vezes para acariciar um ente querido e também destinado ao trabalho, num modo geral. Às vezes estão juntas, estendidas, abertas, a fim de pedir ou pura e simplesmente ajudar o próximo. Diz-se 'ajudar alguém e não se importar a quem'. É o que eu faço, pois com as mãos eu peço, às vezes chamo a atenção, em outras aplaudo e na maioria das vezes é com elas que ajudo a preparar algo muito gostoso para saciar a fome, pois cozinhar também é o meu outro lado artístico. Com as mãos finalizo um abraço. Com uma é pouco, porém é muito bom contar com as duas, pois é com elas que faço tudo ficar maravilhoso e com a ajuda delas tudo se transforma. Elas* (as mãos) *sou eu"* (fig. 04).





Fig. 04 – Objeto intitulado "As mãos e eu"

Após ouvir atentamente o significado da obra de cada autor, o julgamento acerca dos trabalhos envolveu-se num profundo respeito e admiração pela conquista de cada um. Houve aplausos ao final de cada apresentação e surgiu o desejo de compartilhar as obras com um público maior. Decidiu-se, então, que uma mostra poderia ser organizada pela classe e apresentada durante a Semana Acadêmica, um evento anual promovido pela faculdade.

Na semana seguinte, a professora apresentou a ideia da exposição coletiva para a coordenação de curso, que a aceitou prontamente. Intitulada *"Identidade: o objeto como obra de arte"*, a mostra foi planejada em conjunto com os alunos universitários e com o propósito de vivenciar todas as etapas de organização da exposição, contando com a divulgação (cartaz, fôlder e vídeo), a organização do espaço expositivo com as obras, preparo de etiquetas de identificação para cada trabalho, curadoria da mostra, monitoria e trabalho de mediação com o público.

As tarefas foram então divididas, formando-se três equipes distintas para o melhor aproveitamento das aulas. O primeiro grupo foi chamado de "Comunicação Visual" e cuidou da produção do material gráfico.

Primeiramente pensaram na criação do logotipo com o título da exposição. A palavra "identidade" foi escrita de diversas formas, permitindo-se várias leituras: ID, sigla que significa identidade, entidade, idade, todos relacionados com a identificação da pessoa.



Além disso, foi elaborado o layout do cartaz da mostra com o painel de fotos (fig. 05) e texto de curadoria (a curadoria da mostra foi assumida pela professora orientadora e compartilhada com os alunos participantes). Um fôlder da exposição foi criado pelos integrantes desta equipe (fig. 06), que também trabalhou na edição de um videodocumentário com o depoimento dos alunos (fig. 07), que foi apresentado para o público na abertura da mostra (fig. 08).





Fig. 05 (esq.) – Produção de material gráfico da mostra

Fig. 06 (dir.) – Fôlder da exposição





Fig. 07 (esq.) – Filmagem para videodocumentário

Fig. 08 (dir.) – Vídeo apresentado na abertura da mostra

O segundo grupo foi o da "Montagem", que organizou a exposição, estudando a colocação dos objetos artísticos no local reservado para esse fim. Foi feito um projeto em planta baixa para melhor visualização das obras no espaço expositivo, com alguns materiais disponibilizados pela faculdade e outros que precisaram ser comprados. Houve a necessidade de fazer um orçamento de gastos, sendo



apresentado a todos para aprovação e de comum acordo a verba foi obtida com a ajuda financeira de cada aluno.

No dia da montagem, os materiais foram dispostos nos devidos lugares (fig. 09) e as obras colocadas sobre os módulos, observando-se a articulação entre trabalhos, etiquetas de identificação e colocação do cartaz com o texto de curadoria em local estratégico.



Fig. 09 – Montagem da exposição

Nesse momento, houve algumas controvérsias entre os alunos e uma discussão foi inevitável, mas prevaleceu o bom senso e a organização, quando cada um argumentou seu ponto de vista e todos chegaram a um acordo. Resolvido o impasse, os alunos dessa equipe dividiram as tarefas (fig. 10) e o espaço da faculdade transformou-se numa “galeria de arte”. (fig. 11)





Fig. 10 (esq.) – Colocação do cartaz da mostra

Fig. 11 (dir.) – Exposição “Identidade”



O terceiro grupo foi denominado “Setor educativo” e organizou a monitoria da mostra, planejando um trabalho de mediação com o público e uma atividade prática envolvendo os visitantes. O objetivo era envolver as pessoas durante a apreciação dos objetos artísticos, estimulando-os a pensar e escrever suas opiniões sobre o assunto. Três painéis foram colocados na parede, no local da exposição e os visitantes foram convidados para realizarem uma intervenção, colando imagens e frases sobre o tema “identidade” (fig. 12).



Fig. 12 – Participação dos visitantes com intervenções nos painéis

No dia da abertura, a professora orientadora proferiu uma palestra abordando o objeto na arte contemporânea como proposta educativa. Depois, dois estudantes deram os seus depoimentos enquanto participantes do processo de aprendizagem e por fim o público foi convidado a uma visita monitorada pelos próprios alunos artistas, na qual tiveram a oportunidade do diálogo entre apreciadores e criadores. Nos



painéis preparados para a atividade prática, as pessoas deixaram suas impressões e pensamentos acerca do que viram e sentiram durante sua visita na exposição.

A mostra permaneceu em cartaz por uma semana no espaço expositivo da faculdade e nesse período os alunos se revezaram no trabalho de monitoria junto ao público, conversando com as pessoas, esclarecendo dúvidas sobre questões da arte contemporânea e fazendo mediações necessárias.

Na semana seguinte ao término da exposição, os alunos participantes e a professora orientadora fizeram uma avaliação do trabalho e do aprendizado decorrente da proposta vivenciada. Com esta experiência os estudantes universitários perceberam que o trabalho de arte é maior que a simples criação de objeto: é uma ação que inclui compartilhamento com outras pessoas, exposição de ideias e julgamentos e preparar uma exposição pública requer envolvimento, responsabilidade, disciplina e senso de organização. É a articulação entre o fazer, o pensar e o sentir e a arte contemporânea tem o seu propósito, pois é uma interpretação do artista nos dias atuais.

O seu olhar sobre o mundo influencia em sua criação, suas preocupações, seus anseios e perspectivas são transformadas, surgindo então a obra. Por mais singela que pareça, ela tem um significado próprio, uma razão de existir, exteriorizando a visão do autor. E para ser compreendida, o trabalho educativo se torna necessário, fazendo mediações entre a obra, o artista e o público. A exposição possibilitou à turma ver as produções dos colegas e a sua própria criação no espaço expositivo, bem como observar a reação dos visitantes (alunos de outros cursos e convidados) e a mediação realizada por meio da monitoria permitiu a troca de pontos de vista, enriquecendo o olhar dos apreciadores e dos alunos-expositores.

A arte contemporânea passou a ter sentido, propiciando maior liberdade de expressão em várias linguagens e materiais e o exercício da capacidade de expressão melhora a relação com o mundo, fazendo parte dele. Assim, a proposta aqui abordada trouxe o esclarecimento sobre a produção atual contemporânea e o interesse dos alunos envolvidos aumentou significativamente, como no depoimento a seguir.

Aluna D: *“Foi incrível verificar como um objeto já existente pode-se tornar arte, a partir do sentimento do artista e como cada obra tinha um pouco da essência de seu*



autor. Em minha opinião, esse trabalho conseguiu mostrar outra visão sobre a arte, a visão de que ela e o artista muitas vezes se fundem em um só, durante a criação".

A proposta teve um significado muito especial para a turma, pois acompanharam todas as etapas de elaboração do trabalho, desde o estudo sobre a arte nos tempos atuais, a criação do objeto artístico contemporâneo até a exposição coletiva, com direito a fôlder, cartaz com texto de curadoria, videodocumentário sobre as obras expostas e interação com o público, por meio do diálogo e da atividade educativa.

Durante o processo de trabalho em grupo, discussões se tornaram frequentes, pois o exercício de democracia não é tarefa fácil, mas um caminho necessário para a realização das tarefas de equipe, de forma justa e com o envolvimento responsável de todos. Organização, espírito de liderança, capacidade de expressar-se verbalmente, sustentando seus argumentos foram praticados pelos alunos ao longo das aulas.

A compreensão permitiu um olhar mais amplo e acolhedor para a resistência à arte contemporânea, apresentada no início da proposta. A familiarização com a temática trabalhada, bem como o material utilizado, contribuiu para a criação artística autêntica e cada aluno trouxe elementos pessoais articulados com o contexto da atualidade, nos seus vários aspectos, dentre eles sociais, culturais e econômicos, levando-os a reflexões mais profundas e significativas, ampliando o conhecimento que tinham sobre arte, sendo enriquecedor para os estudantes. Dessa forma, o presente relato teve a intenção de mostrar a importância do trabalho artístico e educativo no curso de formação inicial de professores de arte.

Considerações finais

O trabalho aqui exposto abriu novas perspectivas para o curso de licenciatura em Artes Visuais, trazendo as questões da contemporaneidade na arte no centro das discussões acerca da obra, do artista, do apreciador, do contexto cultural no qual estamos todos inseridos e do aprendizado decorrente da proposta realizada. A reação inicial apresentada pelos alunos diante da arte contemporânea refletiu a falta de conhecimento e familiarização com tais trabalhos.



Na medida em que os estudos avançaram, as leituras e as discussões sobre o assunto trouxeram olhares mais amplos para as obras contemporâneas e o exercício de apropriação de objetos permitiu verificar outras possibilidades com materiais de reaproveitamento, convencionais ou não. Observou-se, então, que decisões e escolhas levaram os alunos a trilhar caminhos diferentes e as coisas do mundo, antes descartadas ou apenas guardadas de maneira casual, foram transformadas por meio do processo de criação, surgindo a obra, não como um produto aleatório de materiais simplesmente agregados e sim, a construção tridimensional de uma ideia, ou seja, a concretização de um pensamento.

A imaginação adquire forma e passa a existir, tornando-se real. E é resultado de reflexão. Todos os trabalhos estão fundamentados num histórico de vivências e têm o seu significado, uma razão de ser e uma emoção de existir, pois criar envolve intuição e intelecto e somente um olhar atento e sensível é capaz de perceber o essencial da vida para produzir imagens e configurações de seu imaginário.

Falar de si próprio por meio do objeto é um grande desafio, pois é preciso que haja identificação e interação entre o material e seu autor. A trajetória é pessoal, pois o percurso de criação depende das práticas vividas, do ritmo próprio de cada um e da sua compreensão de mundo. Por isso o tema é interpretado de diferentes formas, demonstrando a riqueza da diversidade de pontos de vista, resultado da poética visual de cada criador.

O trabalho realizado durante as aulas não se limita apenas ao objeto. Trata-se de um conjunto de experiências sensíveis e estéticas, envolvendo obras, montagem, fôlder, etiqueta com o texto de apresentação dos trabalhos, atividade educativa, o registro fotográfico de todo o processo e, por fim, a exposição pública.

Trabalhar em equipe não é algo fácil de ser administrado. Precisa ter comprometimento e assumir responsabilidades porque é o esforço de cada um que promove o sucesso do grupo e esta foi uma das maiores lições que aprendemos com a proposta e que pode auxiliar o aluno no seu trabalho docente, enquanto professor- pesquisador.

A atividade apresentada permitiu o rompimento de algumas resistências diante da arte contemporânea, a partir do momento em que o objeto passou a ter sentido para cada um. O acaso existe e é bem-vindo durante o processo de criação,



mas a obra não é aleatória: há todo um percurso e fundamento do trabalho artístico. Essa constatação traz mais esclarecimentos, podendo auxiliar o futuro professor a entender melhor a produção contemporânea e assim promover mediações em arte com seus alunos na escola.

> Como professores de Arte temos de conhecer desde os conceitos fundamentais da linguagem da arte até os meandros da linguagem artística em que se trabalha (...). É preciso, ainda, conhecer seu modo específico de percepção, como se estabelece um contato mais sensível, como são construídos os sentidos a partir das leituras, como aprimorar o olhar, o ouvido, o corpo. Mas é preciso saber ainda como mobilizar estes saberes, por se tratar de transmissões, oriundas e tecidas não apenas por parte do professor de Arte, mas também pelos alunos, pelas mídias, por outras pessoas, pelo entorno cultural de professores e alunos, de instituições culturais, curadores, agentes culturais, monitores... (MARTINS, 2002, p. 52-53).

Dessa forma, o tema "Identidade" proporcionou ao estudante universitário a descoberta de si próprio e permitiu explorar possibilidades artísticas bastante significativas, despertando o interesse pela arte contemporânea e pela organização dos trabalhos realizados num espaço expositivo. O aprendizado decorrente da proposta realizada torna-se, então, um referencial para o futuro professor de arte, que poderá aprimorar e ampliar o seu olhar com mais segurança e clareza. Por isso, além da formação contínua, a atenção quanto à formação inicial docente é imprescindível para a melhoria na qualidade das aulas de arte em nossas escolas.

Referências:

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAUQUELIN, Anne. *Arte contemporânea*: uma introdução. 2 ed. São Paulo: Martins, 2014.

COCCHIARALE, Fernando. *Quem tem medo da arte contemporânea?* 3 ed. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / ed. Massangana, 2011.

COSTA, Magnólia. Integrando arte e vida. *Revista Sesc SP*, São Paulo, n. 8, ano 14, p. 39-41, fev. 2008.

FARIAS, Agnaldo. *Arte Brasileira Hoje.* 2 ed. São Paulo: Publifolha, 2009.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do Ensino de Arte*: fundamentos e proposições. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.



GIANNOTTI, Marco. *Breve história da pintura contemporânea.* São Paulo: Claridade, 2009.

MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos e terminologia – aquecendo uma transforma-ação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 49-60.

MINERVINO, Júlio Cesar. Coisas do mundo, um mundo de coisas. *Revista Mackenzie: Educação, Arte e História da Cultura*, ano 1, n. 1, São Paulo: ed. Mackenzie, 2001, p. 89-97.



Videolização na educação: uma ideia na mão e uma câmera na cabeça

Luis Porto Macedo

MACEDO, Luis Porto. Videolização na educação: uma ideia na mão e uma câmera na cabeça. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.103-124, ano 18, nº 36, julho/dezembro.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



Videolização na educação: uma ideia na mão e uma câmera na cabeça

Luis Porto Macedo[1]

Resumo: Uma sedição cultural surge do estreitamento da fronteira entre o agenciamento registrado em câmera (Live action footage) e a internet. A profusão e a rapidez da transmissão de dados delimitadas por estas características (captura e compartilhamento) em ambiente escolar são analisadas aqui sob a denominação de videolização. Neste trabalho, o esforço é de mapear caraterísticas do fenômeno a partir do uso espontâneo e factual do celular no registro de flagrantes em ambiente escolar. Esta análise leva em conta os conceitos da fenomenologia da percepção de Merleau Ponty, da Cibercultura de Pierre Levy e da Hipermodernidade de Giules Lipovetski.

Palavras-chave: videolização; educação; cinema.

Videolization in education: an idea in the hand and a camera in the head

Abstract: A cultural revolution arises from the approach of the event recorded on camera (Live action footage) and posted on the internet. The profusion and speed of data transmission delimited by these characteristics (capture and sharing) in a school environment, are analyzed here under the name of videolization. In this work, the effort is to map characteristics of the phenomenon from the spontaneous use and factual aspects of the mobile device in the recording of occurrences in the school universe. This analysis takes into account the concepts of Merleau Ponty's phenomenology of perception, Pierre Levy's Cyberculture, and Giules Lipovetski's Hypermodernity.

Keywords: videolization; education; movie theater.

INTRODUÇÃO

No mundo virtual, entenda-se no sentido tecnológico estrito, o vídeo transformou-se num expediente informacional múltiplo, ganhou formatos e uma dinâmica narrativa intimamente ligada a sistemas e conceitos próximos da interatividade e da dialogicidade. Esta multiplicidade, ao que parece, não implica na substituição de formatos ou formas narrativas. A convivência virtual contempla a diversidade de suportes que vão se estratificando em nichos específicos. A importância da utilização do vídeo pode ser resumida na pesquisa divulgada pelo Índice Visual Networking Cisco[2], afirmando que, até 2020, o tráfego de vídeo na internet representará 82%

[1] UFPel, Centro de Artes, Departamento de Artes Visuais, Curso de Cinema de Animação. Grande área: Letras, Linguística e artes. Área artes

2 https://www.cisco.com/c/pt_br/solutions/service-provider/visual-networking-index-vni/index.html

MACEDO, Luis Porto. Videolização na educação: uma ideia na mão e uma câmera na cabeça. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.103-124, ano 18, nº 36, julho/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.

das formas de interação em rede. Ainda próximos da forma tradicional de narrativa e recepção, o YouTube e a Netflix detêm a ponta de consumo, mas são as redes sociais como o Facebook e o Snapchat que dinamizam as funções do vídeo, incorporando funcionalidades e tendências cada vez mais interativas. Uma transmissão ao vivo, um gif, uma selfie animada transformam-se em signos factuais ativos e recorrentes. Enquanto no início do conceito narrativo fílmico a relação produto e espectador caracterizava-se como autocrata, o vídeo parece avançar à dimensão de ferramenta de diálogo.

O termo videolização é usado aqui não como referência conceitual assentida de forma generalizada. A expressão é recorrente em discussões e abordagens ocasionais, mas não é consonante na comunidade acadêmica. A opção por este termo se deve ao fato de ele resumir o fenômeno a uma denominação de fácil entendimento para o leitor. A videolização consiste no uso profuso, disseminado e instantâneo da captura da imagem em movimento (vídeo), em qualquer circunstância, somado à ação de compartilhamento em rede. O pressuposto é que este fenômeno implique em uma possível ressignificação da função do vídeo, em relação à linguagem audiovisual original.

As questões levantadas nesta análise estão equacionadas por uma intersecção de conhecimentos hodiernos. O papel assumido pelo vídeo no contexto da cibercultura, a confluência das características do fenômeno a partir da ótica da Fenomenologia da Percepção e a expressão tempo-espaço dispersa nos campos da hipermodernidade e configurada em captação e compartilhamento são os aspectos delimitadores desta análise. Como dispositivo, a escola representa a referência temporal das mutações culturais. Inerentes à sua dimensão formativa, as forças potenciais que atuam no universo escolar representam o recorte e o centro de interesse para a nossa análise.

O vídeo está inserido no contexto escolar desde a década de 1980 e, considerando esta realidade, surge o nosso problema de pesquisa: Como se dá o fenômeno de videolização em ambiente escolar?



1 - UMA CÂMERA NA MÃO E UMA IDEIA NA CABEÇA

No cinema, a técnica gerou a arte. Os primeiros filmes eram capturas do cotidiano (saída dos trabalhadores da fábrica Lumière, chegada de um comboio à Gare de La Ciotat). Imagens em preto e branco e sem som e com câmera fixa em plano geral. Os irmãos Lumière deram origem ao documentário, ao equiparem, em 1896, alguns fotógrafos com aparelhos cinematográficos e ao enviá-los para vários países, tendo em vista a recolha de imagens de outros locais e culturas.

Se destacarmos os elementos invariantes da gênese inicial do cinema pré-melesiano, é possível identificar o cotidiano casual como conteúdo fenomenológico, bem como a câmera fixa como moldura narrativa. A condição tecnológica condicionava a diegese que, por assim dizer, apresenta o mundo irrefletido, o ser bruto, o sentido originário, o modo de estar antes da objetivação e do distanciamento, o invariante estrutural na totalidade do ser que é o foco do desvelamento expresso na própria fenomenologia, a essência.

A condição de este artigo estar fundamentado nos conceitos da fenomenologia se deve ao fato de que a óptica fenomenológica considera o fenômeno como movimento calcado na percepção. Distinto da simples aparência do real, o fenômeno é aquilo que se expõe, que se apresenta, que é dotado de sentido. Para a fenomenologia, o comportamento não é, exclusivamente, fruto de um processo mecanicista, mas sim resultado de intenção e de sentido.

A noção merleau-pontyana de percepção está baseada em uma atitude corpórea, a "cor, antes de ser vista, anuncia-se então pela experiência de certa atitude de corpo que só convém a ela e com determinada precisão" (PONTY, 1994). Trata-se de considerar a experiência como a centralidade do campo definidor dos sentidos, não apenas como uma representação, mas um acontecimento. A percepção como expressão pura do sentido e o sentido como expressão pura da existência.

> Antes da ciência do corpo – que implica a relação com outrem –, a experiência de minha carne como ganga de minha percepção ensinou-me que a percepção não nasce em qualquer outro lugar, mas emerge no recesso de um corpo." (PONTY, VI, 2014, p.21).

MACEDO, Luis Porto. Videolização na educação: uma ideia na mão e uma câmera na cabeça. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.103-124, ano 18, nº 36, julho/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



É preciso destacar a importância deste conceito nas correntes filosóficas que beberam na fonte da fenomenologia ao colocar o corpo na centralidade da reflexão, propondo, desta forma, um axioma de reversão filosófica. Na obra de Michael Foucault, o corpo é destacado como complexo de forças que se articulam e travam um constante embate. É a revelação do corpo como objeto e alvo do poder. Corpos dóceis moldados pela condição de passividade e manipulação, "que se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam" (FOUCALT, VP, 2014).

Este enfoque encaminha a reflexão para a assertiva da corporeidade nos processos de significação e expressão que vão além da linguagem e do pensamento. O percurso invoca a estrutura da vida intencional em um desdobramento de luta de consciências comprometido com os outros e com o mundo.

> É por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo, 'coisas'. Assim 'compreendido' o sentido do gesto não está atrás dele, ele se confunde com a estrutura do mundo que o gesto desenha e que por minha conta eu retorno, ele se expõe no próprio gesto. (PONTY, FP, 2011. p 253).

Nesta óptica encontramos base de análise tanto na redução eidética de Husserl quanto na revisão que Ponty faz da sua própria obra, ao considerar *como o homem é capaz de constituir sentido no mundo*. A preocupação aqui é descartar elementos empíricos. O modo de preencher as essências é a intuição das essências e das estruturas essenciais. Os objetos da ciência cartesiana estão na idealidade atemporal, já o esforço desta análise é de identificar os elementos invariáveis na multiplicidade, aquilo que permanece imutável. Uma espécie de retorno aos primeiros filmes constituintes da gênese cinematográfica.

2 - UMA IDEIA NA MÃO E UMA CÂMERA NA CABEÇA

2.1 – CAPTURANDO O TEMPO

Mais do que o princípio da dúvida (cogito), é a curiosidade a afirmativa central da evolução. O desejo, o impulso, a motivação à experiência estão contidos na



curiosidade. Ela é, na verdade, a antinomia da dúvida. Na curiosidade nos encontramos abertos, com a percepção ainda não reduzida a idealizações ou a uma sintaxe própria. A dúvida é a sua objetivação, é o impulso direcionado, um recorte ou parâmetro de condução do pensamento. Da curiosidade até a dúvida existe um percurso e é nesse movimento entre extremos, curiosidade e dúvida, ora convergente ora confrontante, que a "pergunta" é substancializada. A "resposta" é o fragmento dialético consequente da inquirição. A resposta ou a pluralidade das vias responsivas constitui também parte significativa da evolução. Mas toda a verdade é sempre uma verdade proximal incompleta, então as respostas geram novas perguntas, que por sua vez geram novas respostas e novas perguntas, num gênero arrebatador de *motu continuum*. O elemento invariável, ou seja, a essência do fenômeno reflexivo configurado em perguntas e respostas, é o movimento. O movimento é a expressão da vida e sua própria estrutura.

Existe um vínculo entre as condições da vida social e o fluxo temporal. Tempo, no caso, compreende a forma objetivada da nossa percepção para conceituar as mudanças, as transformações, o movimento. E são justamente as referências temporais que Lipovetsky usa para definir o que ele chama de hipermodernidade.

> Na hipermodernidade, não há escolha, não há alternativa, senão evoluir, acelerar para não ser ultrapassado pela 'evolução"... "A mitologia da ruptura radical foi substituída pela cultura do mais rápido e do sempre mais: mais rentabilidade, mais desempenho, mais flexibilidade, mais inovação. (LIPOVETSKY, TH, 2004, p. 57).

Na hipermodernidade ninguém tem tempo. A condição superlativa das relações do indivíduo com o mundo completa um movimento de compressão espaço-temporal. Há uma diminuição de campo e o predomínio do aqui-agora hedonista. Neste contexto, novas temporalidades surgem legitimadas pelo fluxo rápido e abundante de informações. O indivíduo, por uma ação-reflexo, *insight* espontâneo ou impulso natural, aponta a câmera e filma o que vê, esteja ele onde estiver. A persistência do gesto gera o hábito que no coletivo torna-se manifestação da cultura híper.

MACEDO, Luis Porto. Videolização na educação: uma ideia na mão e uma câmera na cabeça. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.103-124, ano 18, nº 36, julho/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



2.2 – COMPARTILHANDO O TEMPO

Neste ritmo, o ato de compartilhar surge como desdobramento ou "heterogênese" do real capturado no foco espontâneo da câmera. O que antes estava fundamentado em uma intencionalidade inconsciente se desprende, assume nova identidade, territorializando-se em rede, sujeitando-se a todas as combinações interpretativas que a rede pode oferecer. O vídeo compartilhado modifica o tecido relacional da memória comum. A percepção do mundo, antes condicionada a detentores exclusivos do modo de produção da informação, dissemina-se, configurando-se numa espécie de expressão de uma consciência coletiva. Levy defende que a democratização do conhecimento já está acontecendo. No artigo *Transparência é a nova objetividade*, Levy[3] menciona a Wikipédia como exemplo desta afirmativa. Refere-se ao fato de se ter acesso a uma infinidade de informações, ao fato de ser possível participar de redes sociais que servem como suporte para uma aprendizagem colaborativa e a algoritmos disponíveis que funcionam como ajuda suplementar para inúmeras utilidades. Levy chama isso de democratização do conhecimento.

Compartilhar é manifestação de poder, de controle na condução da mensagem. *"A Internet, com suas redes sociais, impõe-se como contrapoder, um novo poder."* (SILVA, 2011, p. 04). É a capacidade de impactar, interferir, demover, de desestruturar tudo isso convertido em likes, views, enfim, respostas reativas que provam que "estou vivo". A ação de compartilhar constitui-se um signo, a frequência e as combinações destes signos configuram-se em uma linguagem e uma retórica. É a "resposta" ou a pluralidade delas que pode transformar a retórica em ato dialético.

> Dialetizar (…) é organizar uma correspondência: troca recíproca de argumentos entre sujeitos, mas também relação entre entidades que se põem de súbito a significar-se mutuamente. Ao contrário de uma grande divisão entre signos e as coisas, a dialética virtualizante estabelece relações de significação, de associação ou de remissão entre uma entidade e uma outra qualquer. (LEVY, QV, 2011, P. 03).

O compartilhamento consagra o fenômeno da videolização iniciado na captura. Fundamenta um caminho para uma dialética virtual, por projetar e dinamizar

3 https://www.fronteiras.com/artigos/pierre-levy-transparencia-e-a-nova-objetividade

um “real” original. Por desdobrar-se em “processos rizomáticos do sentido, abrindo assim o caminho aos mundos virtuais que a retórica habita e faz crescer com toda autonomia” (LEVY, QV, 2011 p. 94 Levy).

Considerando os aspectos de captura e compartilhamento como pilares do fenômeno de videolização, algumas definições tornam-se necessárias para delimitar e caracterizar esta análise. O produto da captura é aqui denominado de vídeo espontâneo, quando se enquadra nas definições que seguem: precisa ser factual e reativo. Precisa considerar o que está acontecendo no momento. Precisa fazer o registro via dispositivo móvel. Precisa priorizar o fato, dar ênfase à ação e não à narrativa. Precisa ser improvisado e de qualidade condicionada à circunstância. No compartilhamento, ele precisa ser problematizador, ou seja, capaz de causar impacto ou gerar questionamento relacionado ao dispositivo contextual, no caso, a escola. Precisa estar compartilhado na plataforma YouTube. A partir destes itens, foi possível dividir e classificar os vídeos pela abordagem.

2.3 – O TEMPO APRISIONADO

A abertura do ser humano para o mundo depende das relações entre seus pares, do trabalho, da inteligência, da sensibilidade, da metamorfose incessante dos dispositivos agrupadores e do livre desenvolvimento dos códigos que surgem a partir das experiências coletivas. Se o ambiente for propício à experiência, à intersubjetividade, pode-se aprender qualquer coisa. Envolver-se total e organicamente com o ambiente é potencial condição de aprendizagem. É necessário estar imerso na pluralidade de estímulos que ele oferece, a tal ponto que o conhecimento surja da percepção bruta, que sejamos pegos de surpresa por ele, pegos no susto ao exclamar: “A resposta simplesmente surgiu do nada!”

Na centralidade do fenômeno intersubjetivo está o corpo. Merleau-Ponty observa que o corpo vidente e palpante tenta se ver vidente ou se palpar palpante: ele tenta “surpreender a si mesmo, de fora, exercendo sua função de conhecimento, esboça uma espécie de reflexão” (PONTY, FP, 2011, pg 108). É o que ele chama de reversibilidade. A indissociabilidade do palpar ou o ser do ser palpado e de um ser visto, caracteriza a reversibilidade. Este cenário expõe não apenas o

embaralhamento entre sujeito e objeto no corpo, mas assim como e especialmente que está entrelaçada na conexão do corpo com o mundo.

Segundo a ótica foucaultiana, os conceitos de controle e disciplina se impõem no ambiente escolar, tornando o corpo o objeto e o alvo de poder. Existe uma imposição de limitações, proibições e obrigações, configuradas em métodos, determinantes na relação hierárquica da escola. “Esses métodos, que permitem controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição de suas forças e lhes impõem docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (FOUCALT, VP, 20014, p. 135).

O espaço físico da escola atende às necessidades do exercício da cautela autoritária. O utilitarismo funcional do espaço impõe as filas, a segregação dos grupos em séries e classes. A visão do professor em relação aos alunos é ampla e, por isso, privilegiada. Os alunos, por sua vez, têm a visão limitada à nuca do colega da frente e a amplitude possível do corpo fica condicionada ao espaço da cadeira e à restrição temporal do horário de aula. Se o aluno quiser ir ao banheiro, uma necessidade natural básica e inevitável da vida, terá que se submeter à avaliação, julgamento e classificação do pedido. São condições funcionais e hierárquicas, “(...) trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo, trata-se de lhe impor uma ‘ordem’” (FOUCAULT, VP, p. 135).

Todas as exigências disciplinares impõem um esforço individual dos alunos para adequarem-se ao sistema. O espaço físico traduz a intenção, a codificação e o controle da funcionalidade orgânica. Esta funcionalidade engloba as atitudes, através da relação espaço-corpo, até a temporalização mental, através do horário de aula. O controle da mente, via temporalização, se estende além da configuração espacial da escola, através das tarefas extraclasse. “(...) O corpo, do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprio a um organismo. O poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e ‘celular’, mas também natural e ‘orgânica’” (FOUCAULT, VP, 1977, p. 141).



3 - VIDEOLIZAÇÃO

O YouTube tem mais de um bilhão de usuários, o que representa quase um terço da internet. Diariamente, essas pessoas assistem a bilhões de horas de vídeo, gerando bilhões de visualizações. Mais da metade das visualizações do YouTube é feita em dispositivos móveis. No conceito geral, os vídeos categorizados neste trabalho são chamados comumente de vídeos amadores que descrevem microssituações. Esta definição os distingue dos vídeos profissionais e semiprofissionais postados estrategicamente na plataforma. Para fins de análise e classificação, adotaremos uma nomenclatura própria, já indicada nos parágrafos anteriores.

Os vídeos vinculados ao fenômeno, e analisados neste artigo, possuem um fluxo de mapeamento configurado num espectro ainda turvo, o que compromete a eficácia da quantificação, levando em conta uma possível proporcionalidade de dados, se comparado aos vídeos globalmente postados na rede. Os vídeos aqui identificados são peças referenciais, considerados apenas para estimular a reflexão e a relação proximal do fenômeno de videolização, consolidado na plataforma YouTube. Neste primeiro recorte, foram analisados 30 vídeos conjunturados no ambiente escolar. A ação de mapeamento dos vídeos foi deflagrada por palavras-chaves correspondentes aos agentes do fenômeno, digitadas no mecanismo de busca oferecido pelo próprio YouTube. São elas: aluno, professor, mãe, tecnologia e escola. Os vídeos selecionados são os que lideram a mostra da pesquisa no navegador, por estarem posicionados no topo do ranking de views.

Estes vídeos estão classificados quanto à natureza (espontâneos) e quanto a sua abordagem (conteúdo relacionado à escola). Os vídeos espontâneos (factuais, fortuitos e incidentais) foram distinguidos em seis categorias: **aluno x aluno** – foram analisados 4 vídeos; **aluno x professor x aluno** – foram analisados oito vídeos; **mãe x aluno** – dois vídeos; **mãe x professor x professor** – três vídeos; **professor x tecnologia** – três vídeos; **quando o professor não está** – cinco vídeos.

MACEDO, Luis Porto. Videolização na educação: uma ideia na mão e uma câmera na cabeça. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.103-124, ano 18, nº 36, julho/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.





lustr 01 – Alunas brigam em sala de aula.

a) **Aluno versus aluno** - Estes vídeos exibem conflitos pontuais entre alunos. Na sala de aula ou no entorno da escola as abordagens são estabelecidas por disputas pessoais, motivadas por um esforço simbólico de superioridade e controle, na medida em que são públicos e, às vezes, com "torcida". Um dos vídeos, característicos deste conceito e de grande repercussão na rede é o "Já acabou Jéssica?". Trata-se do flagrante de uma briga entre adolescentes com o final da disputa consagrado por esta frase ambígua. O vídeo atingiu mais de 91.740 visualizações.



Ilustr 02 e 03 – Na imagem à esquerda (primeiro vídeo), um aluno agride seu professor com um soco. Na segunda imagem (segundo vídeo), um professor atira o apagador na cabeça de um aluno.

MACEDO, Luis Porto. Videolização na educação: uma ideia na mão e uma câmera na cabeça. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.103-124, ano 18, nº 36, julho/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.

b) **Aluno versus professor versus aluno -** São vídeos em que a relação hierarquicamente estabelecida entre professor-aluno, aluno-professor é rompida violentamente. Os motivos variam entre debates ideológicos, quando o ambiente corresponde ao Ensino Médio ou Superior, discordância na aplicação de práticas ou métodos de avaliação, ou mesmo o fato de os alunos não estarem prestando atenção à aula. De uma simples discussão até a agressão física, os conflitos são deflagrados tanto por parte do professor quanto por parte do aluno. É a categoria com maior número de vídeos catalogados nesta análise, alguns destes chegando a ultrapassar a cifra de 200 mil visualizações. Os vídeos expõem conflitos em diversos países, indicando possíveis peculiaridades distintas à cultura regional e análogas ao dispositivo sala de aula.



Ilustr 04 – Mãe ameaça afogar a filha porque ela tirou notas baixas.



c) **Mãe versus aluno** - Compreende uma categoria de vídeos que registram a intervenção violenta de pais em relação direta ou indireta ao sistema escolar, podendo ou não existir uma relação parental com os alunos envolvidos. Em um dos vídeos, vemos uma mãe batendo em uma aluna como forma de vingar a agressão sofrida por sua filha. Em outro, uma mãe chinesa desafia sua própria filha. O conflito foi gerado porque a garota havia tirado notas baixas na escola. Este vídeo tem mais de 170 mil visualizações até 22/2/2018.



Ilust 05 e 06 - Na imagem à esquerda (primeiro vídeo), uma mãe de aluno ameaça a diretora da escola com uma faca. Na segunda imagem (segundo vídeo), uma diretora de escola discute com uma professora em frente aos alunos.

d) **Mãe versus professor versus professor** - Mesmo entre aqueles que no dispositivo escola são agentes de poder, os vídeos revelam conflitos extremos, expondo o colapso destas relações. Em um vídeo, uma mãe, descontente com as notas do filho, cobra a diretora da escola e a ameaça com uma faca. Em outro, uma diretora questiona, acintosamente, a prática de uma professora, em frente aos seus alunos. A professora responde com a mesma agressividade. Este vídeo tem 2.084.833 visualizações.

MACEDO, Luis Porto. Videolização na educação: uma ideia na mão e uma câmera na cabeça. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.103-124, ano 18, nº 36, julho/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 18
NÚMERO 36
AGOSTO A DEZEMBRO DE 2018
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



Ilust 07 – Professor quebra um tablet com um martelo, para provar que a tecnologia é menos resistente do que um livro impresso.

e) **Professor versus tecnologia** - Série de vídeos em que os professores reagem proibitivamente às intervenções ou ao uso de tecnologia de comunicação em sala de aula. Na maioria dos vídeos, o alvo da fúria dos docentes é o celular. Os professores tendem a reagir violentamente, quando a aula é interrompida com a chamada do aparelho. Em um destes vídeos, o professor testa a resistência de um tablet em relação a um livro de papel. Apenas o livro resiste às marteladas dadas por ele. Esta postagem já alcança mais de 600 mil visualizações.



Ilustr 08 – Alunos teatralizam o cotidiano dentro de um ônibus. A ação se passa aproveitando a ausência do professor.

MACEDO, Luis Porto. Videolização na educação: uma ideia na mão e uma câmera na cabeça. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.103-124, ano 18, nº 36, julho/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



f) **Quando o professor não está** - Série de vídeos que mostram alunos se articulando em grupos, desenvolvendo atividades espontâneas, lúdicas e com grande foco de energia emocional ativa, na ausência do professor da sala de aula. Incorporam cooperação grupal, às vezes em representação teatral, por outras em jogos autônomos de caráter relacional. Em um destes (Ilustração 08), os alunos encenam ações desenvolvidas em um ônibus, incorporando personagens múltiplos, aparentemente projetando situações corriqueiras vividas por eles no dia a dia. Este vídeo já alcança mais de 700 mil visualizações.

O conteúdo que associa os vídeos do item “a” até o “e” é a violência. O produto vídeo compartilhado, como dispositivo de mídia, torna visível o que foi obscurecido pela clausura do ambiente escolar ou pelas ramificações que dele se originam. O fenômeno de videolização expõe o fato, estabelecendo um jogo de luz e dizibilidade sobre disputas de potências e subjetividades. Foucault diz que as linhas de subjetividades são linhas de fuga. Se as subjetividades são linhas de fuga, significa que as identidades nunca estão concluídas, são sempre identificações em curso. Todo dispositivo de algo que já é estratificado, consolidado, é aquilo que é atualidade (atualidade é algo que ainda não existe). As identidades e as subjetividades são sempre plurais, são estes processos e estas linhas de fuga. A maioria dos vídeos espontâneos relacionados à escola é de vídeos de conflitos, o que remete à reflexão para a possibilidade de estes vídeos, na sua origem, serem reflexo de um enfrentamento factual/crítico aos dispositivos de assujeitamento e de dominação que a escola, tradicionalmente, impõe. Foucault pesquisou e descreveu o papel do poder, especificadamente a disciplina, na formação histórica de instituições como o presídio, o hospital, a escola e a fábrica.

Nessa perspectiva, “(...) o poder e o saber produzidos pelas normas disciplinares são fundamentais para a organização burocrática. Em uma sociedade de instituições burocratizadas como a nossa, o poder disciplinar se desenvolve em todo tecido social” (KRUPPA, 1994, p. 102).

Sobre esse poder disciplinador direcionado especificadamente para a escola, pode-se constatar a predominância de mecanismos de vigilância (disciplinadores)

sobre a questão qualitativa da construção do saber educacional. O ensino é sobreposto pela vigilância.

O sistema punitivo se naturaliza através da continuidade do esforço de coerção exercido sobre os alunos, de forma que o resultado seja a submissão às tarefas e às normas impostas pelo sistema. A polarização do poder se estabelece como princípio e como regulamentação.

De acordo com Foucault (2014, p.141), "(...) o corpo, do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprio a um organismo. O poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e 'celular', mas também natural e 'orgânica'".

A hostilidade exposta nos vídeos pode ser o resultado do excedente de energia acumulado pela normatização dos princípios de controle. Encarcerar, fracionar, competir, selecionar, discriminar, hierarquizar, individualizar, vigiar, punir, enfim, dominar. O sistema, desta forma, se caracteriza pela coerção da subjetividade à norma estabelecida. A fissura a esta normatização, a reação pode dar-se de forma violenta quanto mais rígidos forem os limites estabelecidos. Os valores da dominância se propagam e repercutem em todos os agentes do ambiente escolar, reproduzindo e traduzindo conceitos e elementos da cultura autoritária. A mãe zela por estes valores quando pune a filha por tirar notas baixas. O aluno que se rebela, se rebela por não suportar os limites da autoridade, bem como o professor por representar, ele também, uma vítima de um arbítrio superior que o transforma numa espécie de carcereiro. Assim por diante, pais contra professores, professores contra professores, alunos contra alunos. Esta possibilidade parece reafirmar-se, quando a tecnologia é vista em sala de aula como uma ameaça à sobrevivência da dominação. Celulares, tablets ou o uso não normatizado do computador competem contra o conservadorismo e, por isso, são demonizados. A autonomia e a independência que estas ferramentas podem proporcionar são vistas como uma ameaça e, possivelmente, por isso também, tornam-se objetos de violência.

O flagrante espontâneo registrado nos vídeos pesquisados não oferece apenas os conflitos descritos anteriormente. No item "f", a ausência do professor em sala de aula parece promover agenciamentos de expressão capazes de alargar o

espectro de relevância desta análise. Neste caso, os alunos elaboram desafios e interagem em jogos de significação que surpreendem, por revelar saberes e habilidades paradoxais aos descritos nos vídeos que registram apenas conflitos. Enquanto nos primeiros predomina o aspecto competição, no do item “f” predomina o aspecto cooperação. O sistema de transferência de conhecimentos é substituído pela satisfação de uma necessidade latente e catártica, no caso, a liberdade coletiva delineada por regras de comum acordo. Isto representa, na verdade, um contraponto à repressão revelada e, possivelmente, responsável pelos conflitos característicos dos vídeos. A vivência corporal promove a construção do conhecimento, substitui a complexidade pela essência e a sujeição pela participação ativa, democrática e espontânea.

A definição da essência das coisas é um problema precípuo da sondagem fenomenológica, de outra forma, quando abordado em seu sentido coexistencial, esse problema alcança razoabilidade, levando em conta o resgate da experiência fenomenal como essência relacional na existência. Conforme afirma o filósofo:

> A necessidade de passar pelas essências não significa que a filosofia as tome por objeto, mas, ao contrário, que nossa existência está presa ao mundo de maneira demasiado estreita para conhecer-se enquanto tal no momento em que se lança nele, e que ela precisa do campo da idealidade para conhecer e conquistar sua facticidade. (PONTY, FP, 2011, p. 11-12).

A videolização expõe a experiência coletiva, produz signos espontâneos que se articulam, estruturando-se em uma linguagem intuitiva, impregnando a percepção do mundo, do outro e de si mesmo. Esta exposição aponta para um aspecto central da facticidade, o recalcamento da alteridade. Este fundamento da repressão psicológica se reflete no aspecto corporal, interior-exterior, explorando a ambiguidade circunstancial da percepção. Para a fenomenologia, a violência está relacionada ao pensamento objetivo como um fenômeno tardio que diz respeito à passagem da infância para a vida adulta. É com o cogito que a hostilidade emerge, configurando-se em luta de consciências norteada pelo desejo de aniquilação alheia, tornando alvo tudo aquilo que se apresenta como contrário aos interesses estigmatizados na competição.



A consideração da presença ou da ausência de um sentido de reversibilidade parece ser relevante como um conceito relacional de análise dos vídeos. Isto se levarmos em conta a necessidade do entendimento das implicações resultantes dos comportamentos expostos. A captura e o compartilhamento dos vídeos cumprem um papel de confrontar a diferenciação da carne no mundo, a textura do real, a construção da linguagem, das identidades, porque eles implicam em alterar a forma como percebemos o mundo. "[…] não é preciso perguntar-se se nós percebemos verdadeiramente um mundo, é preciso dizer, ao contrário: o mundo é aquilo que percebemos" (PONTY, FP, p.15).

Nos vídeos classificados pela ausência do professor, não é possível dimensionar até que ponto o comportamento dos alunos está relacionado ao fato de o professor não estar em aula, ou mesmo se a relação e a dinâmica pedagógica predominante na relação professor/aluno influenciam este comportamento. Alguns vídeos de violência acontecem também na ausência do professor, o que significa que esta ausência não é um fator determinante para que as atividades integradoras sejam consideradas resultado decretório em circunstâncias similares. A seleção destes vídeos é relevante nesta análise, apenas por indicar uma alternativa, um contraponto possível à grande maioria dos vídeos violentos. A ausência do professor e os atributos de autonomia e gerenciamento coletivo expressos nos vídeos parecem configurar indícios e não uma objetivação recorrente para o problema desvelado pelo fenômeno videolização.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um primeiro momento, é possível categorizar a pertinência deste estudo pela capacidade que o fenômeno videolização tem de identificar problemas, possibilitar diagnósticos e encaminhar reflexões, a partir do registro facticial do universo escolar.

A espontaneidade do fenômeno situa a narrativa audiovisual em um campo pré-mélièsiano. Faz surgir um devir da gênese da narrativa essencial-documental dos irmãos Lumière. Talvez seja este o ponto mais importante proposto nesta

análise. Uma redução eidética, conduzindo exterioridades potenciais para o audiovisual e para a educação.

Embora, ao observar os vídeos, a linguagem audiovisual possa ser percebida a partir de peculiaridades narrativas múltiplas e complexas, a centralidade desta análise considera o que é invariante, ou seja, sua essência.

A videolização resgata a expressão segunda da experiência, como fonte de idealização original. Este aspecto emerge na captura espontânea do fato e se apresenta como o fundamento intrínseco, que possibilita o desnudamento da relação do ser humano com o mundo na sua condição invariante. A "facticidade e a idealidade" do evento apontam para aspectos potenciais na construção de identidades e na afirmação de linguagens. Em sendo a linguagem a virtualização de um tempo real (temporalidade), torna-se inevitável a correspondência deste fato com a possibilidade de delimitação de conceitos hodiernos, os quais, por sua vez, poderão gerar uma linha específica de conhecimento, tanto do ponto vista teórico como tecnológico.

O vídeo espontâneo, alvo desta análise, resulta da percepção ingênua do mundo, uma projeção do ser para fora de si, e suas características estendem a experiência, na medida em que retoma, transforma e prolonga as relações de sentido iniciadas na percepção. A gestualidade expressa, tanto nos vídeos de conflitos como nos de flagrantes lúdicos, se apresenta como signo autônomo, aberto e estruturante da linguagem essencial. "Obtêm-se a comunicação ou a compreensão dos gestos pela reciprocidade entre minhas intenções e os gestos do outro, entre meus gestos e intenções legíveis na conduta do outro", como afirma Ponty.

A análise dos vídeos que compõem o recorte desta pesquisa engloba a experiência perceptiva audiovisual, as condições propícias, ou não, para a construção de conhecimento e uma pontuação dos elementos invariáveis identificados a partir do conceito de redução eidética.

Como dado invariável, é possível distinguir o **corpo** como elemento central das ações, o que remete a experiência para uma circunstância de intencionalidade e de estado de significação. A partir daí a gestualidade espontânea surge como configuração de linguagem essencial, desde uma logos nascente (como momento



instaurador e condição do ser-no-mundo para o ato de conhecer) até uma conjunção de ambiência vinculada ao espanto, à curiosidade, à expressão de grupo, às vivências e à inclusão.

Se esses elementos se apresentam numa experiência perceptível no audiovisual, como essenciais para a configuração de uma ambiência propícia na construção de conhecimento (é o que acontece nos vídeos lúdicos), é justo pensar que tal condição possa ser invocada, a fim de repeti-la em uma situação de apreensão e de aperfeiçoamento da experiência na forma como ele se apresenta.

Ao contrário do que ocorre nos vídeos violentos, o aspecto lúdico corporal da segunda categoria de vídeos propicia liberdade pessoal e envolvimento necessários para a vivência ou a construção de conhecimento. A linguagem do corpo como meio de expressão do ser-no-mundo, do corpo-próprio, gera ingenuidade e inventividade para solucionar crises vividas, surgidas pela necessidade de dominar um conhecimento novo. As potencialidades são estimuladas ao desenvolvimento no momento da experiência, desta forma a pessoa torna-se aberta para o mundo, sempre novo, e sempre por manifestar-se.

O segundo elemento invariável é a câmera fixa. Seguindo o conceito de redução eidética, a proposta se afirma na necessidade de considerar apenas as formas de significação indispensáveis ao fato, e, assim, distinguir, com toda clareza, a língua audiovisual empírica, como realização embaralhada da linguagem essencial. A câmera fixa e espontânea abdica de complexos ângulos de enquadramento, pontos estratégicos e múltiplos de luz ou de uma controlada direção de arte. As implicações desta ótica aproximam o conceito basilar da linguagem audiovisual como uma estrutura orgânica em superação ao dualismo sujeito-objeto, homem-mundo. Compreende o comportamento humano (incluindo a linguagem) como uma totalidade, em que cada parte só tem sentido atuando junto com as demais. É a aproximação do cinema ao cotidiano concreto, é o cinema da essência, **o cinema bruto**, o cinema que busca dar conta do espaço, do tempo e do mundo no qual vivemos e que, na verdade, sempre foi o grande e fundamental esforço da expressão humana.

MACEDO, Luis Porto. Videolização na educação: uma ideia na mão e uma câmera na cabeça. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.103-124, ano 18, nº 36, julho/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



A câmera fixa permite a continuidade da ação e a liberdade de atuação. Permite o registro de reações no aqui e no agora, evitando intervenções condicionadas pelo controle vertical, teorias e técnicas que são, na realidade, descobertas ou discursos de um em detrimento de todos. A câmera fixa permite uma liberdade psicológica para o registro do fato.

O aprofundamento do estudo aqui referenciado poderá ramificar-se em contribuições hodiernas, tanto para a educação (ensino a distância), considerando o papel do vídeo neste dispositivo, na educação para o audiovisual, como também para questões linguístico-narrativas cinematográficas. Um estudo profundo sobre recepção destes vídeos permitirá a compreensão dos elementos de resposta e interação do audiovisual, o que afeta diretamente a questão de uma possível dialogicidade para a linguagem cinematográfica. Estas hipóteses somente se afirmam na medida em que estamos vivendo na época da virtualização do vídeo.

Referências:

COELHO JÚNIOR, Nélson. *Merleu-Ponty: filosofia como corpo e existência*. São Paulo, Escuta 1991.

DELEUZE, Gulles. *A imagem tempo.* São Paulo: Brasiliense, 2013.

DUPOND, Pascal. *Vocabulário de Merleau-Ponty.* São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder.* Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____*Vigiar e punir: nascimento da prisão.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HUSSERL, Edmund*. A ideia da fenomenologia.* Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000.

KRUPPA, S. M. P. *Sociologia da educação.* São Paulo: Cortez, 1994.

LEVY, Pierre. *O que é virtual.* São Paulo: Editora 34, 2011.

_____*As tecnologias da inteligência.* Rio de Janeiro: Editora 34, 2008.

_____*Ciberdemocracia.* Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2002.

MACEDO, Luis Porto. Videolização na educação: uma ideia na mão e uma câmera na cabeça. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.103-124, ano 18, nº 36, julho/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



_____*Cibercultura.* São Paulo: Editora 34, 1999.

LIPOVETSKY, Gilles. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.
_____*A tela global, mídias culturais e cinema na hipermodernidade.* Porto Alegre: Sulina, 2009.

PONTY, Merleau*. Fenomenologia da Percepção.* São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
_____*Signos.* São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1991.

_____*O Visível e o Invisível.* São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____*Résumés de Cours.* Collège de France. 1968.

SIBILIA, Paula. *O Homem Pós Orgânico Corpo, subjetividade e Tecnologias Digitais*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SILVA, Juremir Machado da. *Da teoria da embalagem à transparência total de Julian Assange//* From theory of packing to Julian Assange's total transparency. Contemporânea – Revista de Comunicação e Cultura, América do Norte, 09/09/2011. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/5086/3882> Acesso em: 26/3/2018.

LISTA DE ENDEREÇOS E ILUSTRAÇÕES

https://www.youtube.com/watch?v=6GLE5sIQBIU - “Alunas brigam em sala de aula” - Ilustração 01
https://www.youtube.com/watch?v=KO-dHNN3FNU - “ Aluno agride seu professor com um soco” - Ilustração 02
https://www.youtube.com/watch?v=lQU34fNliM4 - “Professor joga apagador no aluno implicante” - Ilustração 03
https://www.youtube.com/watch?v=VRGoVa3sZ58 - “Mãe ameaça afogar a filha porque ela tirou notas baixas” - Ilustração 04
https://www.youtube.com/watch?v=skjH41Yi7fk - “Mãe ameaça diretora com faca” - Ilustração 05
https://www.youtube.com/watch?v=srO1ryEpdUY - “Diretora de escola discute com uma professora em frente aos alunos” - Ilustração 06
https://www.youtube.com/watch?v=Fvki3rwUq3g&t=1s - “Professor quebra tablet com um martelo” - Ilustração 07
https://www.youtube.com/watch?v=blidgH6Jo74 - “Alunos teatralizam o cotidiano dentro de um ônibus” - Ilustração 08

MACEDO, Luis Porto. Videolização na educação: uma ideia na mão e uma câmera na cabeça. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.103-124, ano 18, nº 36, julho/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



DOSSIÊ DA MONTANHA – reflexões sobre registro de processo criativo em dança a partir da Ideokinesis

Erica Bianco Bearlz

BEARLZ, Erica Bianco. DOSSIÊ DA MONTANHA – reflexões sobre registro de processo criativo em dança a partir da Ideokinesis. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.125-150, ano 18, nº 36, julho/dezembro.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



DOSSIÊ DA MONTANHA – reflexões sobre registro de processo criativo em dança a partir da Ideokinesis

Erica Bianco Bearlz[1]

Resumo: Sob o viés de uma bailarina, esta pesquisa propõe a Ideokinesis como forma de experienciar minuciosamente o corpo no processo criativo da performance *Montanha* e, a partir desta experiência, tecer uma narrativa auto-bio-etnográfica da performance. Esta narrativa pretende evocar experiências sensíveis e saberes emergidos no processo criativo, buscando registrar o saber da dança propriamente dita, trazendo à tona sua forma particular de criar e articular conhecimentos.

Palavras-Chave: Dança. Ideokinesis. Processo Criativo.

MOUNTAIN DOSSIER - reflections on creative process recording in dance from Ideokinesis

Abstract: On the bias of a dancer, this research proposes Ideokinesis as a way of thoroughly experiencing the body in the creative process of Mountain performance and, from this experience, weave a self-bio-ethnographic narrative of performance. This narrative aims to evoke sensitive experiences and knowledge emerged in the creative process, seeking to record the knowledge of dance itself, bringing to light its particular form of creating and articulating knowledge.

Keywords: Dance. Ideokinesis. Creative Process.

No fazer da dança, os saberes são engendrados no momento de sua realização. Para entender como a experiência em dança tece a trama de minha compreensão corporal, escolhi como ponto de partida para este estudo analisar a performance Montanha[2] a partir da Ideokinesis[3]. *Montanha* é uma performance

[1] Erica Bianco Bearlz é mestranda em Artes Cênicas pela UnB, foi professora substituta no Curso de Licenciatura em Dança na UFG entre 2015 e 2017. É bailarina, coreógrafa e diretora de ensaio da Giro 8 Cia de Dança em Goiânia.

[2] Montanha faz parte de uma série de estudos coreográficos inspirados no bioma Cerrado e nos elementos naturais: terra, ar, água, fogo. A reunião desta série de estudos se chama *Cerrado Densidade Ressonância*. Montanha faz parte dos estudos sobre o elemento terra.

[3] Ideokinesis é uma das mais antigas técnicas de treinamento corporal que unem o corpo e a mente. Emprega o uso de imagens para melhorar padrões musculares. A Ideokinesis faz referência aos termos gregos: *ideo,* que significa pensamento ou ideia e *kinesis*, que significa movimento. Uma tradução possível seria: imagem como facilitadora do movimento.

BEARLZ, Erica Bianco. DOSSIÊ DA MONTANHA – reflexões sobre registro de processo criativo em dança a partir da Ideokinesis. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.125-150 ano 18, nº 36, julho/dezembro.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.

pertencente ao espetáculo dançado Cerrado Densidade Ressonância[4], em pleno processo de criação. Encalçar o trajeto incerto do corpo durante o processo criativo da Montanha trouxe fagulhas luminosas da construção do meu pensamento em dança. Partindo do conceito de autoetnografia, trazido por Sylvie Fortin (2009), no qual o pesquisador escreve a partir de sua própria experiência, o instrumental teórico para o desenvolvimento deste estudo foi escolhido à medida que ensejava uma tradução um pouco mais orgânica de minhas experiências para as palavras.

Quando danço, tanto a maneira como percebo meu corpo em movimento quanto a intensidade com que me permito ser afetada por esta percepção modifica meu mover, meu dançar. Minhas características posturais denunciam meus hábitos, camuflam afetos, revelam as paisagens por onde andei ou rotas que evitei. Erros, acertos, imperfeições. E destas imperfeições rebentou uma narrativa auto-bio-etnográfica da Montanha.

O desafio sempre é permanecer-se sensível e atento ao novo. Abrir-se a uma experiência inédita e, ao mesmo tempo, não fazer do novo uma obrigação, uma prisão. Penso que este estado sensível se assemelha ao que entendo por agenciamento ponderal. Para mim, agenciamento ponderal é a maneira como cada um se posiciona, se desloca e se reelabora no mundo, como (re)organiza suas estruturas internas em relação às interferências que surgem no caminho, principalmente em relação à ação da força de gravidade sobre nós, uma interferência constante em nossas vidas. Entregar-se, resistir para entregar-se novamente, num fluxo constante, tornou-se o agenciamento ponderal da Montanha.

A performance Montanha traz um pouco do meu mergulho em torno da temática do bioma Cerrado, que desde 2010 passou a ser a temática principal de minhas pesquisas artísticas. Segundo Louppe (2010), reconhecer a importância do

[4] Cerrado Densidade Ressonância é uma performance artística em processo de criação que surgiu a partir da disciplina Laboratório de Criação em Artes Cênicas, ministrada pelo Prof. Dr. Marcos Mota, oferecida aos alunos do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UnB no primeiro semestre de 2017. Mais informações sobre os processos criativos realizados estão disponíveis em http://criacao2017.blogspot.com/.



peso como uma possibilidade poética em potencial foi uma das grandes descobertas da dança contemporânea. Ir ao encontro da gravidade e aprofundar-me no universo subterrâneo do Cerrado fez emergir a poética ponderal da Montanha. Como raízes em busca d'água, o Cerrado começou a torcer no subterrâneo de meu corpo. Iniciei minha busca por uma poética corporal tentando imaginar o esforço[5] dessas raízes no subsolo, as tensões e dificuldades oferecidas pela terra e outros elementos naturais, enquanto eu buscava água para minha sobrevivência.

Nesta imagem poética, da mesma forma que as tensões invisíveis geradas e sofridas pelas raízes no subsolo, fora do plano visível, seriam o vir-a-ser do Cerrado, as inúmeras tensões musculares internas de meu corpo seriam o vir-a-ser do movimento e poderiam alterar meu desenho corporal de acordo com sua intensidade. Estas tensões e microtensões musculares invisíveis, aos poucos, tornavam-se visíveis a partir da modificação da textura muscular.

A imagem da raiz também sugeriu um mergulho para dentro de mim mesma, para minhas bases de sustentação, de onde eu retiraria todo o substrato necessário à realização da performance. Sendo que o Cerrado é conhecido como uma floresta de cabeça para baixo, devido à intensa profusão de suas raízes, tal como as raízes do Cerrado, eu quis aprofundar-me no subterrâneo, encontrar minhas águas mais profundas. Na Montanha, virei de ponta cabeça, queria experimentar o Cerrado invertido.

Ter o Cerrado como gatilho poético do processo criativo trouxe uma reflexão sobre a vida que surge a partir da morte, num ciclo eterno. Ideias de ciclos, oposições, condensamentos e sublimações corporais passaram a fazer parte do universo estudo poético do trabalho. Nascer e morrer, para renascer.

[5] Para Laban (1879, 1958), um dos principais pensadores do movimento do século XX, esforço seria a pulsão de atitudes internas que se expressam em forma de movimento. É o ritmo dinâmico do movimento de quem o realiza, a partir de uma certa atitude interna (RENGEL, 2003, p.60).

Evidenciando principalmente os saberes que experienciei através da Ideokinesis, a descrição do processo que levou ao corpo da Montanha é um convite para um mergulho nas tensões internas e subjetivas percorridas pelos movimentos em meu corpo.

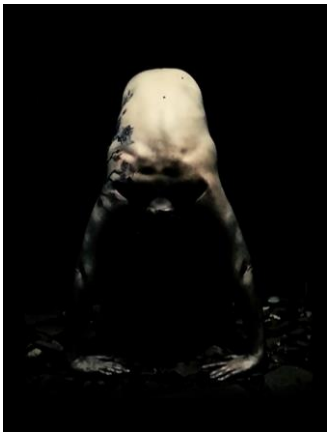


Figura 1 Frame da performance Montanha. Acervo pessoal da autora.

Dança e Ideokinesis

A Ideokinesis é um método que traz a possibilidade do movimento humano ser desenvolvido em sua plenitude, assim como a manutenção deste desenvolvimento alcançado. O potencial máximo do movimento para a Ideokinesis estaria relacionado à sua máxima eficácia e eficiência com o mínimo gasto de energia em sua realização. Este método oferece uma forma criativa de usar a imaginação e processos mentais para potencializar o movimento, por meio de imagens estruturadas de uma forma específica que, pela continuidade de seu exercício, promovem a melhora do alinhamento corporal, da postura, dos movimentos e de sua fluência, pautas essenciais para a dança.

Devido à minha vivência com a Ideokinesis entre 1999[6] e 2018, ela tem grande importância em meu agenciamento ponderal. Para criar em dança, deixo-me levar

[6] Minha primeira experiência com a Ideokinesis foi na Graduação em Dança, por meio do Relaxamento Construtivo (RC). A posição do RC consiste em você deitar-se em decúbito dorsal, com joelhos flexionados, braços relaxados no corpo. Os joelhos flexionados também ajudam a aliviar

pelas percepções das nuances de tensões corporais internas que ensejam mudanças significativas em meu corpo, em meus padrões de movimento, no apoio de meus pés no chão. Estas percepções estão intimamente ligadas às metodologias de conscientização do movimento trazidas pela Ideokinesis.

Mabel Todd (1874-1956) foi pioneira nesta metodologia e sua aluna, Lulu Sweigard (1895-1974), ajudou muito na disseminação deste método científico. As ideias de Todd envolviam o uso de imagens visuais criativas, baseadas na anatomia humana e na intenção conscientemente relaxada de criar uma refinada coordenação neuromuscular. O trabalho de Todd foi publicado em seu livro The Thinking Body (1937), que agora é considerado pelas escolas de dança modernas como um estudo clássico da fisiologia e da psicologia do movimento. A primeira geração de alunos que se influenciaram fortemente pelas ideias de Mabel Todd foram Lulu Sweigard, Bárbara Clark, Pamela Matt, Irene Dowd, Nancy Topf e, um dos mais importantes, Andre Bernard. Bernard (2006) observa que, depois de iniciado o processo de auto-investigação do movimento pela Ideokinesis, o pesquisador não para mais de investigar-se.

Na Ideokinesis, as imagens utilizadas estão sempre inscritas no tempo presente para enfatizar que elas estão acontecendo no momento e não visam a uma finalização ou um ponto de chegada. Concordo com Bernard (2006) quando diz que a Ideokinesis é uma abordagem fisiofilosófica, uma vez que ao adentrarmos profundamente neste trabalho ele passa a atuar como uma filosofia corporal, intervindo em como pensamos o corpo e, principalmente, em como pensamos sobre nós mesmos, de forma proporcional à nossa entrega e intenção.

---

tensões na lombar, evitando sua hiperextensão no caso das pernas permanecerem estendidas no chão.



A Ideokinesis na Montanha

A conscientização aguçada trazida pela Ideokinesis possibilitou-me permanecer atenta aos percursos internos que o fluxo do movimento traçava em meu corpo no processo criativo da performance Montanha. Em cada nova situação de movimento eu permanecia atenta às microrreorganizações posturais desencadeadas. Estas micropercepções modificam minhas estratégias de movimento constantemente, ora permitindo o fluxo das reorganizações corporais desencadeadas com o mover, ora interrompendo este fluxo. Esta mobilidade abriu-me a possibilidade de utilizar imagens e modulações corporais internas como potência criativa, tornando possível uma espécie de coreografia tensional que depois transformou-se na performance Montanha.

Hubert Godard[7] desenvolve uma teoria e uma prática de movimento que faz muito sentido para minhas reflexões a partir da experiência corporal da performance Montanha com a Ideokinesis. Ele traz uma perspectiva do movimento que abarca múltiplas vertentes de análise como filosofia, neurofisiologia, análise fisiológica, reabilitação e terapia física, além de publicar estudos a partir de conceitos de biomecânica, fisiologia e fenomenologia, tudo isso num esforço para entendermos melhor a educação pelo movimento. Godard (2001) parte do pressuposto que nossa relação com a gravidade vai além do alinhamento das estruturas e, justamente por isso, as experiências subjetivas, afetivas e psicológicas não poderiam ser desconsideradas em trabalhos de análise ou ensino do movimento.

Godard (1994, 2001), em consonância com Todd (1937) e Sweigard (1974), ressalta que a maneira como cada indivíduo percebe a gravidade tem impacto direto

[7] Hubert Godard é ex-bailarino, rolfista, pesquisador e diretor do departamento de dança da Universidade de Paris VIII (França), responsável pela formação em Análise Funcional do Movimento do Centre National de La Danse, FR. Realizou pesquisas nos campos da readaptação funcional, da biomecânica e sobre a função do sistema nervoso na motricidade. Foi responsável (1988 - 1994) pelo curso de formação para especialização em análise do movimento (Análise Funcional do Corpo no Movimento da Dança/AFCMD) no Centro Nacional de Dança em Paris, CND. Co-diretor do Centro Metis – International Center for Research and Therapy em Milão.

sobre a qualidade expressiva de seu movimento. Como já evidenciava Laban,[8] a partir da relação com a gravidade somos capazes de perceber inúmeras nuances expressivas em cada gesto. Nesta perspectiva, mudar relação com a gravidade poderia ocasionar novas experiências expressivas, novas organizações corporais.

No exato momento que antecede cada movimento há uma pré-organização corporal para possibilitar sua realização que Godard (2001) chama de pré-movimento. A função tônica[9] seria responsável por controlar esta organização, que se dá de forma inconsciente. A Ideokinesis, por atuar no corpo em nível subcortical, poderia então contribuir na modulação da função tônica de meu corpo, ou seja, mudar minha relação com a gravidade e, assim, ocasionar novas experiências expressivas. Esta foi a premissa para a construção poética ponderal da Montanha. Passei então a utilizar, intencionalmente, algumas imagens da Ideokinesis para modular minha função tônica e, assim, construir corporeidades desde camadas musculares 'invisíveis", sob a pele.

No processo de criação da Montanha, à medida que algumas situações poéticas ganhavam relevo eu pesquisava novas organizações internas possíveis para sua realização a partir de minha prática pessoal com Ideokinesis. Em Montanha também inverto minha relação usual com a gravidade ao posicionar-me de cabeça para baixo. Mudanças na organização corporal pressupõem mudanças na

[8] Na década de 1920, Laban (1879, 1958), um dos principais pensadores do movimento do século XX, apontava do peso do corpo e do seu deslocamento no espaço como o ponto de partida em suas reflexões sobre o movimento. Para Laban, como cada pessoa gerencia e organiza seu corpo ao mover está impregnado de sua história pessoal, o que lhe resulta numa organização corporal única e, consequentemente, em uma forma de mover única. Esta organização interna individual seria dependente de uma certa "atitude interior" que daria a qualidade do movimento expresso. Laban chamou esta atitude individual de assinatura corporal (SUQUET, 2008).

[9] A função tônica é o conjunto das ações coordenadas entre o sistema nervoso, muscular e esquelético que nos mantém em pé, agindo contra a ação da gravidade, e opera - em grande parte - num nível subcortical, escapando à nossa consciência e vontade. Quando estamos em pé, a função tônica é experienciada principalmente a partir da coluna vertebral, sempre em dois sentidos opostos ao mesmo tempo (NEWTON, 1995).



percepção do movimento[10]. Nesta posição, a coluna vertebral é percebida pela perspectiva das microtensões internas geradas a partir de duas direções opostas, uma para a terra e outra para o céu. Controlar ou ceder à ação da gravidade foram os dois polos desta articulação poética. Risco e equilíbrio, render-se ao peso, morrer e voltar a viver. Uma modulação tensional continuamente ajustada pela função tônica.

Descrevendo o corpo da Montanha

> *O modo como um corpo é descrito e analisado não está separado do que ele apresenta como possibilidade de ser quando está em ação no mundo[11].*

As formas de registro que surgiram durante o processo, principalmente o registro das imagens videográficas[12], foram fundamentais para a construção tanto da performance Montanha quanto para a análise posterior dos saberes imbricados. Pude transformar as imagens videográficas em frames[13] e estudá-las a partir de minha memória cinestésica da performance. Estar sensível ao percurso interno do movimento no corpo por meio da Ideokinesis possibilitou relatar o percurso do movimento, revelar suas texturas, encontrar suas sombras.

Neste relato, compartilho minha experiência corporal na Montanha em onze momentos distintos: a montanha, batráquio[14], cepa[15], água-viva, criatura de cócoras,

[10] Posso afirmar esta premissa a partir de minha experiência pessoal. Depois que passei a dar atenção aos meus hábitos posturais, muitas mudanças qualitativas em meus movimentos foram possíveis.

[11] GREINER, AMORIN, 2005, p.16.

[12] Ao longo do processo criativo, realizei diversos registros em vídeo para serem estuados posteriormente. Alguns destes vídeos podem ser apreciados por meio do link: https://www.youtube.com/playlist?list=PLVwLnAUmj0nu8hVurFS6toAs4_SAl8QkG.

[13] *Frame* é cada um dos quadros ou imagens fixas de um registro audiovisual.

[14] Que tem forma ou características de sapo ou rã.

[15] Tronco da videira.

crânio, primeira cópula, ecdise[16], pouso cruzado, segunda cópula, canto da cigarra/novo ciclo. Os frames da performance apresentados em cada um dos onze momentos selecionados sugerem uma pausa para contemplar as relações que se constroem a partir da linearidade que se desfaz, desvelando alguns saberes intrínsecos em minha experiência com a dança, flagrando saberes da experiência que circulam heterogeneamente durante o processo e alimentam os esforços da criação.

De forma autorreflexiva, trago em notas de rodapé algumas referências diretas de imagens corporais utilizadas na Ideokinesis por seus precursores, como forma de aproximar a experiência da leitura com a experiência do movimento.

Cada vez que realizo a performance Montanha, preciso engendrar internamente uma erupção limítrofe. O corpo da Montanha tem uma atitude ponderal exacerbada e paradoxal: quer mergulhar na terra e ao mesmo tempo livrar-se dela. Seu relevo revela suas tensões e esconde fissuras. Para encontrar a montanha em meu corpo, permaneço de cócoras em preparação. Localizo meus ísquios. Deixo o fêmur descansar no acetábulo. Minhas escápulas escorrem em minhas costas, em direção aos ísquios, como um bote flutuando no curso de um rio. A Montanha chama a terra sob meus pés. Toco-a. Sinto seu pulsar sob minhas mãos enquanto pressiono o chão. Meus pés recebem meu peso pela borda externa. Sinto pela borda interna dos pés a organização dos meus maléolos. Meu arco do pé se aprofunda. Sinto a montanha se formando em mim[17].

[16] Nome dado à metamorfose da cigarra.

[17] "Watch the action flowing through the spinal curves to the sacrum which hangs downwards into the back of the pelvis. Follow the action as it continues downwards to the ischium. See the ischium hanging downwards below the acetabulum as the femurs thrust upwards into the acetabulum." Observe a ação fluindo através das curvas da coluna vertebral até o sacro, que desce até a parte de trás da pélvis. Siga esta ação enquanto ela continua para baixo até o ísquio. Veja o ísquio pendendo para baixo, abaixo do acetábulo, enquanto os fêmures se empurram para cima no acetábulo.(ROLLAND, 1986, p. 77, tradução da autora).

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 18
NÚMERO 36
AGOSTO A DEZEMBRO DE 2018
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

1. A montanha



Figura 2 Construindo a Montanha. Frames para estudo. Acervo pessoal da autora.

Breu.

Sem hesitar, mergulho a cabeça em direção ao chão enquanto projeto os ísquios para o alto. As mãos, com os dedos virados para dentro, pressionam o chão como se adentrassem no universo das raízes. Uma peregrinação em busca d'água. Os ísquios, que recebem toda a compressão do tronco quando sento, agora estão no cume da montanha, projetam meu corpo ao céu. Os braços firmes no chão formam uma base triangular com os pés, que permanecem unidos. Nesta posição, posso sentir a bacia apoiada no topo do fêmur[18]. Sinto a gravidade puxando o centro do meu corpo. Minhas pernas resistem, projetando-se para cima, num eixo vertical. Para cima e para baixo ao mesmo tempo, como na experiência metafísica de fumar um cigarro. Um cigarro sempre foi motivo de fascínio e síntese para mim. Como em tudo que leva o elemento fogo, seu senso tende à ambiguidade. Na ponta da brasa acesa, no intervalo entre uma respiração e outra, ao mesmo tempo em que a

[18] "the deeper you are able to let the tighbone heads sink the thigh sockets, the easier it will be to realise the sitbones lengthening." Quanto mais profundamente você for capaz de deixar a cabeça do fêmur afundar no acetábulo, mais fácil será perceber os ísquios alongando. (BERNARD, STEINMÜLLER e STRICKER, 2006, p. 103, tradução da autora).

fumaça se eleva, a cinza é atraída pela gravidade da terra. Sublimação pura, num único ato, dois sentidos opostos. É como percebo o mover, a dança.

Vejo minha sombra. Imagino a Montanha. Meus ísquios permanecem alinhados aos calcanhares[19], em oposição, exigindo esforço e concentração. Minhas escápulas pedem espaço e começam a flutuar em direção aos ísquios. Quanto mais esta oposição se aprofunda, mais posso sentir a cabeça do fêmur adentrando no acetábulo. A montanha é uma experiência extremamente interna, quase íntima.

Num momento de profunda intimidade da cabeça do fêmur com a articulação coxofemoral, sinto minha virilha aprofundando num grande vinco[20]. Sinto uma leve intenção para fora e para baixo num ponto atrás dos joelhos, início da fíbula, como se alguém quisesse separar minhas pernas, que estão em quinta posição[21]. Esta sensação escorre para a borda externa de meus pés. Sinto o apoio do chão, meus pés sugam o sumo da terra. Meus dedos abrem no chão elevando o arco dos meus pés. Este impulso reverbera em minha bacia,[22] que entrega meu peso para minhas mãos. Minhas mãos, apoiadas no chão, refletem esta experiência.

---

[19] "As the shoulder blades are floating down to the sitbones, (...) the sitbones are going to be moving away from the shoulder blades, down toward the heels and beyond. So the shoulder blades never catch up with the sitbones." Enquanto as escápulas flutuam em direção aos ísquios, (...) os ísquios se distanciam das escápulas, descendo em direção aos calcanhares e além. Então as escápulas nunca alcançam os ísquios. (Ibid. p. 116, tradução da autora).

[20] "Imagine that the round head of the femur is a ball sunk deep into the femoral socket. In your mind's eye watch the ball rotating inward so that an eye painted on its front would be turning to look at the other femoral head. Next, imagine the ball rotating, so the eye on its front look toward your head". Imagine que a cabeça redonda do fêmur é uma bola afundando na cavidade femoral. Em sua mente, observe a bola girando para dentro de modo que um olho pintado na sua frente virasse para olhar a outra cabeça femoral. Em seguida, imagine a bola girando, para que o olho em sua frente olhe para sua cabeça. (SWEIGARD, 1974, p.230-241, tradução da autora).

[21] Posicionamento dos pés herdado da técnica de dança clássica. Nesta posição, os pés acompanham a rotação externa das pernas, desde o quadril, de forma que o calcanhar do pé da frente fique junto aos dedos do pé de trás.

[22] 'The pelvis act as a shock absorber against forces coming from two directions: the downward fall of weight from the trunk and the upward thrust from the ground as it receives the impact of the weight.' A pélvis age como um amortecedor contra as forças que vêm de duas direções: a queda para baixo do peso do tronco e o impulso para cima do solo à medida que recebe o impacto do peso. (TODD, 1937, p.131)



Escápulas descem em direção ao quadril, minha nuca suaviza. Neste exato momento percebo uma formiga caminhando por minha mão esquerda. Meu diafragma hesita, abro os olhos, tudo escuro. Minha percepção dilatada acompanha a exploração da formiga pelos relevos de meus dedos. Consigo conter o ímpeto de interromper esta minúscula exploração e percebo a cabeça do fêmur cair no vinco que se aprofunda em minha virilha, como uma bola de golf que finalmente encontra sua casa. A cabeça pesa[23] para o chão, minhas vértebras lombares se acalmam, os ísquios mantêm a projeção vertical por minha determinação e intensão. As mãos recebem o peso do torso com reverência, devolvendo o impacto em forma de oposição. A musculatura das costas escorre como um rio[24] morno em direção aos ísquios. Estou com a cabeça invertida, esta é uma sensação interessante, como se o rio corresse para o alto. Minhas escápulas vão de encontro aos ísquios, descendo pelas costas, subindo em oposição à gravidade. Uma queda para o alto. Piracema.

Minha cabeça mergulha na sombra do meu ventre. É o início da tectônica da Montanha. Permaneço com os olhos bem abertos. Silenciosos. Estou no avesso da pele, aproximando do que me separa do mundo. Percebo minhas distâncias pelas oposições internas que consigo estabelecer. Nuances de tensão. Minha medida oscila. Pulsa. Silencio os ruídos desnecessários. Sou ar e fluxo sanguíneo. Formigas e formigamentos já não importam. Minha boca se entreabre e estabelece intersecção com o ambiente. Tempo suspenso, escuta delicada. A imanência pousa na pele como borboleta.

[23] "Touch your sacrum area, and let that soften and lengthen. This will help you to experience the head resting on the spine, among other things." Toque na área do sacro e deixe que isso amoleça e alongue. Isso vai ajudá-lo a sentir a cabeça apoiada no espinha, entre outras coisas ". (BERNARD, STEINMÜLLER e STRICKER, 2006, p. 161, tradução da autora).

[24] "... think of a river flowing over your spine, up the front and down the back." ... pense em um rio que flui sobre sua espinha, subindo pela frente e descendo pelas costas (Ibid., p. 70, tradução da autora).



2. Batráquio

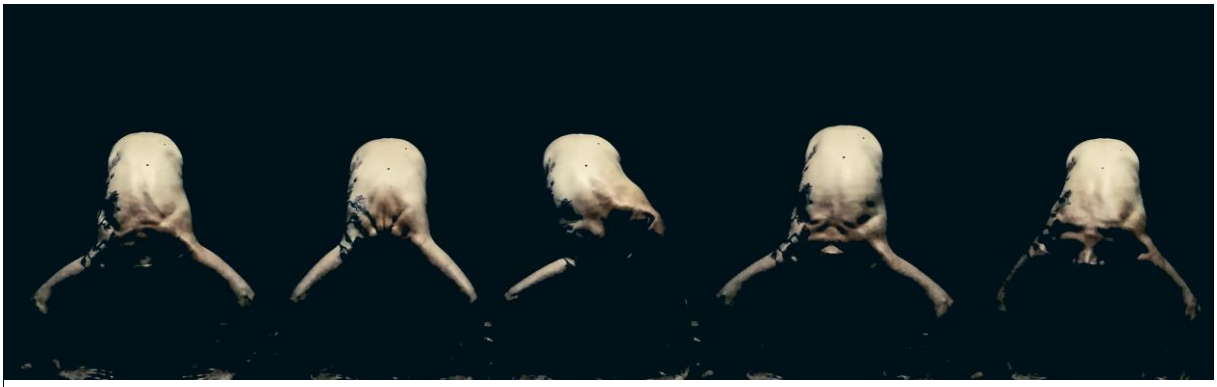


Figura 3 Batráquio. Frames para estudo. Acervo pessoal da autora.

Trago minha cabeça para minha sombra. Quanto mais aproximo, mais distante fico. As mãos aprofundam no chão, sinto minhas axilas abrirem como guelras. Meus cotovelos distanciam-se um do outro. Esta ação reflete em minha bacia, que dá indícios de uma báscula. Inspiro. Equilibro[25] a forma. Aprofundo os braços contra o chão na expiração e recupero a distância entre meus ísquios e calcanhares. Agora, ísquio em oposição à cabeça. Um vinco começa a se formar em meu trapézio. No máximo da tensão, minhas escápulas testam assimetrias.

Meus contornos estão em metamorfose. Sinto uma grande rachadura filiforme no alto do meu trapézio. Testo sua profundidade. Minha cabeça se projeta para a escuridão. Meu corpo oscila pelo ínfimo. Braços batráquios. Eu poderia saltar em minhas profundezas como um sapo no silêncio da lagoa. Meu pulmão infla num discurso silencioso pelo avesso. Meus lados direito e esquerdo coabitam a fronteira vertical. Meus ossos desenham meu espaço interno como se estivessem libertos da carne. As clavículas usufruem desta liberdade. O movimento me conduz numa

[25] "Understanding the mechanical principles of weight support which apply alike to animate and inanimate structures must be a part of this knowledge". Entender os princípios mecânicos de suporte de peso que se aplicam tanto a estruturas animadas quanto às inanimadas precisa ser parte desse conhecimento (TODD, 1937, p. 23, tradução da autora).

espécie de hipnose. Sortilégio perceptivo. Contrações e distensões reconfiguram coreografias abstratas de espessuras musculares. Batráquios são exuberâncias orgânicas.

3. Cepa



Figura 4 Cepa. Frames para estudo. Acervo pessoal da autora.

Salto. Solto o chão. Os braços pairam como sementes aladas no ar. Meus pés se enraízam[26]. As sementes ganham vida. Densificam-se como os galhos de uma cepa já madura. Os galhos secam. Estalam novas sementes. O tronco arde no fogo de agosto. Recolho-me.

[26] "8 - A line-of-movement from the big toe to the heel. [...] This, with decreased tilt of the pelvis and better control of femora close to the pelvis, results in a more centered weight thrust at the ankle joints, less pronation and eversion of the feet and hence reduction of the inside length of the feet" Uma linha de movimento do dedão do pé até o calcanhar. [...] Isso, com diminuição da inclinação da pelve e melhor controle dos fêmures próximos à pélvis, resulta em um peso mais centralizado nas articulações do tornozelo, menos pronação e eversão dos pés e, portanto, redução do comprimento interno dos pés (SWEIGARD, 1974, p. 195-196, tradução da autora).

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 18
NÚMERO 36
AGOSTO A DEZEMBRO DE 2018
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

4. Água Viva



Figura 5 Água viva. Frames para estudo. Acervo pessoal da autora.

Crio constrangimentos de percursos para criar possibilidades de experiências.
Estou no marco zero. Todas as distâncias partem de mim.
Estou em meu casulo. Sinto a pele enrijecer-se.
Minhas costas abrem-se como uma água viva.
Inflo e esvazio.
Preciso de ar. Flutuo.
Estou imersa em água.
O silêncio aparente camufla agitações interiores.

5. Criatura de cócoras



Figura 6 Criatura de cócoras. Frames para estudo. Acervo pessoal da autora

BEARLZ, Erica Bianco. DOSSIÊ DA MONTANHA – reflexões sobre registro de processo criativo em dança a partir da Ideokinesis. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.125-150 ano 18, nº 36, julho/dezembro.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.

Meus braços deslizam para minhas coxas. Tornam-se pernas de uma criatura de cócoras. O movimento suaviza, torna-se afetuoso.

A criatura é fêmea e está a pôr ovos.

Traição: penso guardar o inapreensível.

Quase lembro a infância, mas nunca chego em alguns lugares de minha memória. Talvez seja isso, viver a utopia do encontro.

Talvez eu precise apenas sonhar. Viver de espaços e memórias evaporadas.

Quanto mais avanço, mais o lugar se evapora.

Sinto o perímetro das minhas escápulas. Meu trapézio resiste.

Vejo a Montanha pela sombra.

6. Crânio



Figura 7 Crânio. Frames para estudo. Acervo pessoal da autora.

A musculatura interna das pernas quer fundir-se na vertical, subir ao céu. Meu quadríceps relaxa, entrega-se à terra e permite algum espaço à articulação coxofemoral.

Construo uma figura evidenciando minhas sombras. Uma espécie de crânio ganha forma. Traciono minha cervical para dentro. Tento não sufocar criando espaço na garganta pelo hioide. Memórias passam no meu estômago como

eclipses. Está escuro. Noite é ver o preto, a sombra. O atravessamento noturno desaloja coisas.

O que desejo ver? O que não vejo? O que de fato faz com que eu veja?

… O que é destinado a ser visto. Nada mais.

7. Primeira cópula



Figura 8 Primeira cópula. Frames para estudo. Acervo pessoal da autora.

Minhas mãos no pescoço ocultam e revelam desenhos coreográficos. Um movimento desencadeia o outro, o corpo ganha ritmo próprio. Meus braços querem separar a cabeça do pescoço, estirando minhas vértebras cervicais.

Lentamente, ordenho com as costas o fluxo da espinha para a cabeça

A bacia gera e retém o fluxo de movimento. Despeja. Rega e acolhe.

O fluxo começa a descer pelas vértebras.

A cabeça pesa. Reage aos impulsos das vértebras. Seguro-a com força.

O chão é árido. Poeira e pedras.



A bacia recebe a seiva sugada da terra pelos pés. Sinuosa e larga, armazena o fluido. Lembra da sensualidade. O que está por existir começa sua luta pela vida. Cópula.Uma percepção envelopada, sentida, terrena. Que será isso?

Nomear é dispor as coisas avizinhadas pelo abismo até o infinito.

Estranhamento. Entro para dentro de mim. É infinito.

Sinto a gravidade chamando.

Sublime é quando a resistência à queda é máxima.

Quanto mais adentro no espaço, mais o espaço se estira, mais o espaço se adensa. Não quero chegar, apenas atravessar.

Preciso ir ao infinito para voltar munida de espaçamentos.

A cópula precisa de um tempo propício.

Meu corpo, meu peso. Minha medida, minha dimensão, no movimento exato.

Quanto mais movimento, maior o silêncio.

Quanto mais para fora eu vou, mais para dentro eu venho.

Arrepio cósmico. Não há excessos na cópula.

8. Ecdise



Figura 9 Ecdise. Frames para estudo. Acervo pessoal da autora.

BEARLZ, Erica Bianco. DOSSIÊ DA MONTANHA – reflexões sobre registro de processo criativo em dança a partir da Ideokinesis. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.125-150 ano 18, nº 36, julho/dezembro.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



A superfície de minha pele se modifica denunciando novo redemoinho interno. O gesto rebenta. Na oposição extrema, a tensão máxima.

Síntese máxima do movimento.

Escuto o som do movimento, das frestas se rompendo, no tempo propício.

Sinto uma pulsão nômade. Experienciar é ir ao encontro?'

Nova onda de agitação se precipita.

O movimento é familiar. Estou acolhida. Será este um encontro?

Meus braços estabelecem uma moldura. Sinto a pele das minhas costas ressecarem. Preciso de espaço. Preciso das sombras. Preciso da ausência de contornos, preciso das partes, da invenção. Quero nascer.

Minhas mãos se soltam num gesto seco.

Ecdise. Um novo ser chega ao mundo.

Tensões abreviam meu corpo. Formas abstratas e obscuras se configuram.

O movimento é secretado pela pele.

Meus dedos reconhecem o chão. A terra me toca infinitamente, infimamente.

Cartografo entre a distância experienciada e a lembrada.

Traduzo o mundo que consigo. Sonho mapas impossíveis.

Troco de latitude e de longitude, vou figurando aos poucos.

O espaço esbarrou por dentro da pele.

Não vi mais nada. Era só o movimento.

BEARLZ, Erica Bianco. DOSSIÊ DA MONTANHA – reflexões sobre registro de processo criativo em dança a partir da Ideokinesis. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.125-150 ano 18, nº 36, julho/dezembro.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.

9. Pouso cruzado

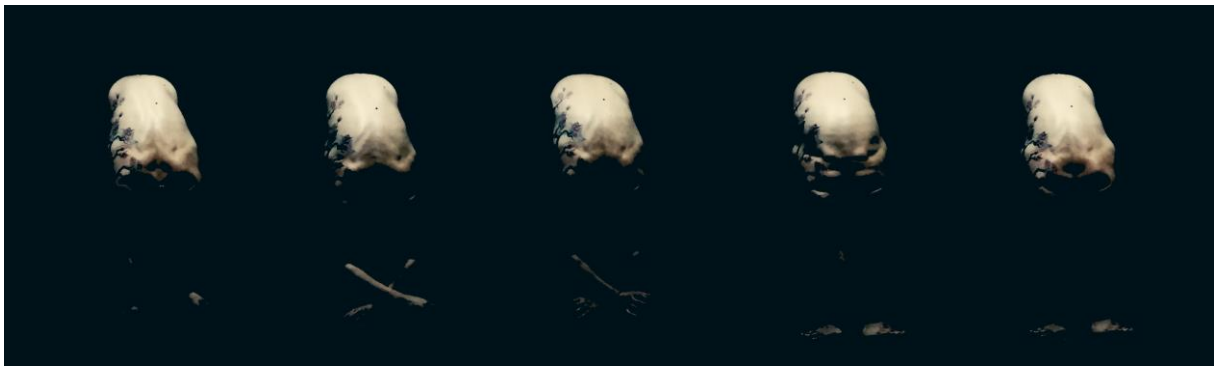


Figura 10 Pouso cruzado. Frames para estudo. Acervo pessoal da autora.

Há um grande acúmulo de tensão na região da nuca.

No ápice da extensão o corpo começa a vibrar.

Permito-me à gravidade. A respiração segue em concordância.

As mãos aprofundam no chão, mais uma vez, ísquios para o céu.

Espinha da escápula nadam em minhas costas. Outra piracema.

O fêmur[27] aprofunda no acetábulo ainda mais.

A cabeça cresce para o chão. Volto para a Montanha.

Tento organizar o fluxo de sensações experienciadas. Silêncio.

Escuto minha pulsação.

Novamente estou no infinito da terra. Meu universo se reconfigura.

Cresço em busca das estrelas. Da mais alta.

Aprofundo em busca d'água. Da mais funda.

Pausa. A imobilidade é conflito disfarçado.

[27] "Man's bones play a large part in his sense of control and position in his world. How he centers them, determines his degree of self-possession." Os ossos do ser humano desempenham um grande papel em seu senso de controle e posição no mundo. Como ele os centraliza, determina seu grau de autocontrole. (TODD, 1937, p.2, tradução da autora).

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 18
NÚMERO 36
AGOSTO A DEZEMBRO DE 2018
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

10. Segunda cópula

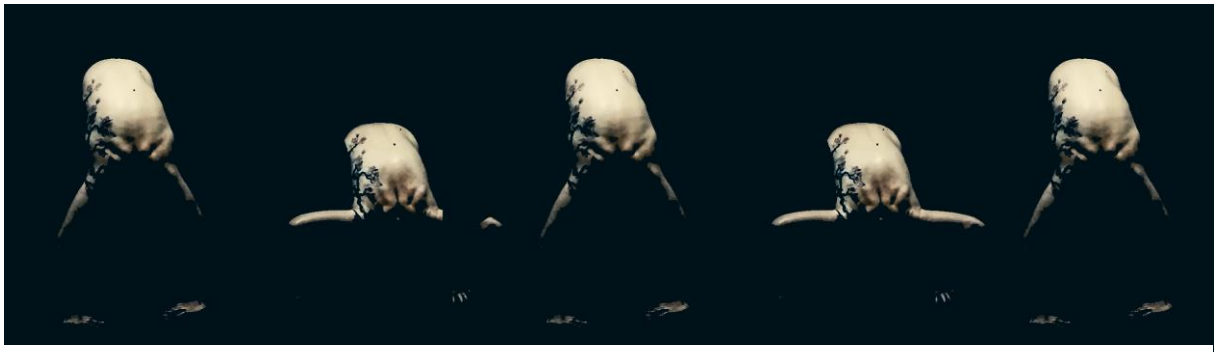


Figura 11 Criatura da segunda cópula. Frames para estudo. Acervo pessoal da autora

Tem movimentos que me põem a deslocar, tremem meu chão.

Rompem[28]. Racham minha experiência temporal.

Meu corpo treme junto. Caminho.

Existem mínimos que são o máximo do corpo.

Reminiscências. Movimentos passageiros.

Pressinto um novo cio. Preciso procriar para sobreviver.

Meu corpo torna-se espasmódico.

As intensidades dispensam qualquer necessidade de sentido.

Trago a força do rebento da semente. O grito, o choro, a oração.

Trago tudo isso e nada disso.

Renasço.

Alimento-me do que já está morto.

Retenho e espalho.

Vejo como raízes. Sou a flor, a água e a montanha.

[28] "With given conditions established, 'it happens', exactly as 'it snows, it rains' and for similar reasons; conditions are right. Movement is the result of conditions established according to fundamental principles, governing a dynamic living mechanism. Understanding the underlying principle is fundamental to understanding the movements." Com determinadas condições estabelecidas, 'acontece', exatamente como 'neva, chove' e por razões semelhantes; as condições estão certas. O movimento é o resultado de condições estabelecidas de acordo com princípios fundamentais, que governam um mecanismo vivo dinâmico. Entender o princípio por trás deste mecanismo é fundamental para entender os movimentos. (TODD, 1937, p. 7, tradução da autora).

Defendo meu território. Está seguro. Posso adormecer.

Prelúdio vespertino.

11. Canto da cigarra / novo ciclo

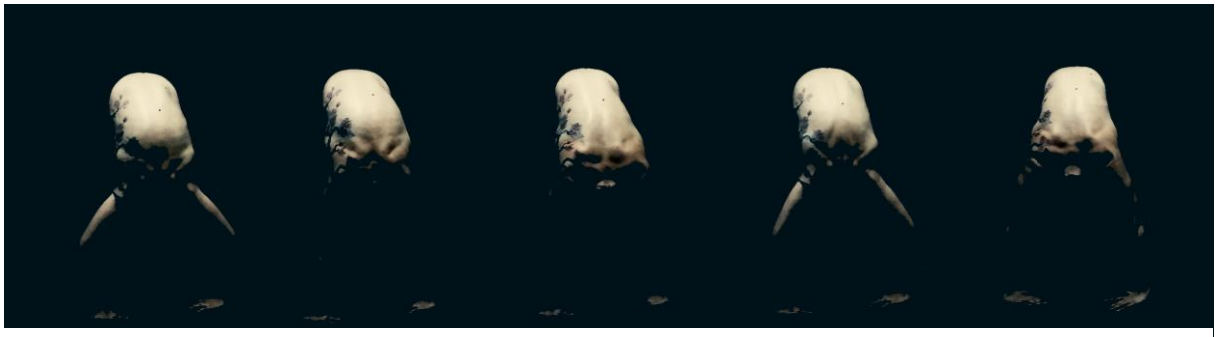


Figura 12 Canto da cigarra. Frames para estudo. Acervo pessoal da autora.

Ouço o movimento. Lembro o movimento.

Meu corpo oscila entre microtensões. Permito.

Saboreio o corpo[29] edificar-se. Decanto-me pouco-a-pouco com a gravidade.

Mergulho novamente no avesso da pele, emergindo em relevos fecundos.

Meu corpo pulsa. Outra formiga, mais passageira.

A gravidade é soberana, posso pressentir a queda.

Percebo a musculatura metamorfosear-se acompanhando o tilintar da formiga em minha mão direita. Enquanto percebo, cartografo tensões ainda por virem, numa suspensão perceptiva que abre espaço para expectativas difusas.

O corpo reconfigura o necessário para evitar o colapso da estrutura.

[29] "The whole body, enlivened as it is by muscular memory, becomes a sensitive instrument responding with a wisdom far outrunning that of man's reasoning or conscious control. The neuromusculatures of skeleton and viscera interact, always conditioned by what has been received, as well as by what is being received; and this because of emotional and mental evaluations" O corpo todo, animado como é pela memória muscular, torna-se um instrumento sensível respondendo com uma sabedoria muito superior à do raciocínio do homem ou do controle consciente. A neuromusculatura do esqueleto e das vísceras interagem, sempre condicionadas pelo que foi recebido, bem como pelo que está sendo recebido; e isso por causa de avaliações emocionais e mentais. (TODD, 1937, p.2-3, tradução da autora).



A gravidade ajuda a cunhar matéria de expressão na carne. Corpo palimpsesto. Novo relevo. Meu corpo canaliza intensidades e experimenta sentidos outros. Quantos afetos recém-surgidos poderiam ser investidos em outras matérias de expressão? Ou o que impediria este processo?

Talvez o grau de intimidade e entrega que eu possa comportar.

Ponderações.

CONSIDERAÇÕES

Entender como a intensidade das experiências com o movimento reverberam em meu corpo, refletir sobre seus alicerces e produzir conhecimento que possa ser compartilhado a partir deste entendimento tornou-se essencial nesta pesquisa. Por meio do relato de minha experiência na performance Montanha foi possível estabelecer tensões entre minhas memórias cinestésicas e perceber como a experiência com a Ideokinesis elucidou de maneira pontual a maneira como trago o movimento à consciência, construindo novas possibilidades perceptivas para a criação em dança. Neste percurso, a autoetnografia[30] mostrou-se uma ferramenta eficaz em meus propósitos. A escrita autobiográfica permitiu checar a intensidade de minha subjetividade na construção do meu pensamento e de minha produção artística. Ajudou-me a repensar questões relativas à criação em dança com uma intimidade que outro método não seria capaz, levando-me ao âmago de minhas reflexões enquanto artista-pesquisadora, entendendo meu lugar de fala,

[30] "Autoethnography is an approach to research and writing that seeks to describe and systematically analyze (graphy) personal experience (auto) in order to understand cultural experience (ethno) [...] A researcher uses tenets of autobiography and ethnography to do and write autoethnography. Thus, as a method, autoethnography is both process and product." A autoetnografia é uma abordagem de pesquisa e escrita que procura descrever e analisar sistematicamente (graficamente) a experiência pessoal, a fim de entender a experiência cultural. [...] Um pesquisador usa princípios de autobiografia e etnografia para fazer e escrever autoetnograficamente. Assim, como método, autoetnografia é tanto processo quanto produto (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011, p. 1, tradução da autora).

contextualizando-me em relação à produção existente em dança. Esta experiência levou-me a compreender melhor minha própria produção, além de revelar-se uma possível forma de partilhar experiências no registro de processos criativos em dança. Compartilhar estes percursos é uma escolha arriscada, pois o que é compartilhado não é uma técnica, um saber, um produto específico ou uma teoria, nem mesmo uma metodologia a ser reproduzida. São relatos de uma corporeidade intensa, vivenciada ao tempo de seu registro, com a intenção - ou pretensão - de tornarem visíveis as construções das tessituras poéticas que emergiram no corpo neste fazer, evidenciando a complexidade de sua criação.

O exercício de explicitar o caminho percorrido, a exposição de minhas dúvidas e reflexões e os resultados alcançados trazem consigo o saber advindo de minha experiência, meu autorretrato, que talvez possa apontar caminhos para aqueles que desejam estudar e refletir sobre a dança. Continuo minha caminhada neste momento da minha pesquisa artística que escapa à nomeação, que carrega toda minha trajetória, que se mostra, mesmo vulnerável, à partilha.

Referências:

BERNARD, Andre; STEINMÜLLER, Wolfgang; STRICKER, Ursula. Ideokinesis: *A creative approach to human movement and body alignment.* North Atlantic Books, 2006.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E. & BOCHNER, Arthur P. (2010). Autoethnography: An Overview [40 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung* / Forum: Qualitative Social Research, 12(1), Art.10, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108, acesso em 25 maio de 2018.

FORTIN, Sylvie; MELLO, Trad Helena. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. *Cena*, n. 7, p. 77-88, 2009.
GODARD, Hubert. *Gesto e percepção* in Lições de dança 3, p. 11-35. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2001.



_____. *Reading the Body in Dance*. Rolf Lines, Boulder, Rolf Institute, v. 22, n. 3, p. 36-41, 1994.

GREINER, Christine; AMORIM, Claudia. *Leituras do corpo*. Annablume, 2005.

LOUPPE, Laurence; GARDNER, Sally. *Poetics of contemporary dance.* Dance Books Ltd, 2010.

NEWTON, Aline C. *Basic Concepts in the theory of Hubert Godard*. Rolf Lines Mar, 1995.

SALLES, Cecília Almeida. *Crítica genética*: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. São Paulo: EDUC, 2008.
SUQUET, Annie. *O corpo dançante: um laboratório da percepção*. Histórias do Corpo: as mutações do olhar, v. 3, p. 509-540, 2008.

SWEIGARD, Lulu E. Human Movement Potential: Its Ideokinetic Facilitation. University Press of America, 1974.

RENGEL, Lenira. *Dicionário Laban*. Annablume, 2003.

ROLLAND, John. Inside motion: An ideokinetic basis for movement education. Rolland String Research Associates, 1996.

TODD, Mabel Elsworth. The thinking body: A study of the balancing forces of dynamic man. Princeton Book Company Pub, 1937.



Fragmentos de memórias: interlocuções entre artista, obra e espectador

João Miot
Marcelo Feldhaus

MIOT, João; FELDHAUS, Marcelo. Fragmentos de memórias: interlocuções entre artista, obra e espectador. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.151-164, ano 18, nº 36, julho/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.*gov*.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



Fragmentos de memórias: interlocuções entre artista, obra e espectador

João Miot[1]
Marcelo Feldhaus[2]

Resumo: As questões aprofundadas neste artigo apresentam interlocuções envolvendo o artista, sua produção e o espectador a partir de fragmentos de memórias. O tema em questão é parte integrante de um estudo que discute a potência ou a ausência que uma imagem pode atingir no que se refere ao sensível, às percepções do indivíduo, às memórias, reativando lembranças que estavam arquivadas, ou esquecidas. A pesquisa teve como foco uma experiência pessoal enquanto artista visual no lar beneficente São Vicente de Paulo, localizado na cidade de Araranguá-SC. Foi realizada uma exposição de produções artísticas de minha autoria para os idosos que moram na instituição em questão e, por meio de rodas de conversas, foram coletadas e refletidas falas sobre suas experiências com a proposta. Foi observado o sentimento de entusiasmo do público, além da sensibilidade trazida à tona pela obra de arte, modificando a rotina dos idosos institucionalizados.

Palavras-chave: Memórias; Arte; Artista; Idosos; Apreciação Estética.

Memory fragments: interlocutions between artist, work and spectator

Abstract: The questions in this article present interlocutions involving the artist, his production, and the viewer from fragments of memories. The subject is an integral part of a study that discusses the potency or absence an image can attain in regard to the sensitive, the individual's perceptions, the memories, reactivating memories that were archived, or forgotten. The research focused on a personal experience as a visual artist at the São Vicente de Paul charitable home located in the city of Araranguá-SC. An exhibition of artistic productions of my own made for the elderly people who live in the institution in question, and through a conversation wheel, were evaluated their opinions. The enthusiasm of the public was observed, as well as the sensitivity brought to the surface by the work of art, modifying the routine of the institutionalized elderly.

Keywords: Memoirs; Art; Artist; Seniors; Aesthetic Appreciation.

No vai e vem do dia a dia muitas vezes acabamos deixando de lado coisas pequenas, que muitas vezes parecem insignificantes, armazenadas no esquecimento, e às vezes, para reativarmos essas lembranças, precisamos de um

[1]Licenciado em Artes Visuais pela Uniasselvi e pós-graduando em Teoria e História da Arte pela universidade do Extremo Sul Catarinense. E-mail: joaomiot@hotmail.com

[2] Licenciado em Artes Visuais. Mestre em Educação pela da Universidade do Extremo Sul Catarinense e Docente do curso de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado –, da Universidade do Extremo Sul Catarinense. E-mail: profmarcelo@unesc.net.

MIOT, João; FELDHAUS, Marcelo. Fragmentos de memórias: interlocuções entre artista, obra e espectador. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.151-164, ano 18, nº 36, julho/dezembro.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.*gov*.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



“choque”, algo que remeta àquilo que se ocultou nos fragmentos de nossas memórias. O ser humano utiliza-se de diversos dispositivos para cumprir essa tarefa e , em determinados momentos, precisa de um olhar mais atencioso para que tais dispositivos façam efeito, para que as informações ali presentes sejam assimiladas.

Eu, João Miot, pintor autodidata, artista em formação, experimentei diversas técnicas artísticas e estilos, no entanto nunca havia realizado uma leitura pessoal de minha poética. Foi então que em 2015, pintando uma série de retratos de personagens de filmes de terror, gênero o qual aprecio muito, consegui ter um certo reconhecimento na minha cidade (Araranguá); foi o ano também em que exerci a docência pela primeira vez em uma escola da rede municipal. Foi um período em que respirava novos ares e isso contribuiu muito para que eu pintasse freneticamente. No decorrer do ano me envolvi na organização de um evento cultural na cidade, o Garagem Cultural[33], ação que me mobilizou e influenciou no processo de criação das pinturas e da organização de minhas aulas enquanto professor de Artes.

Em 2016 busquei aprofundar meu conhecimento teórico no Curso de Especialização em Teoria e História da arte, visando ampliar meu repertório no fazer arte, entrar em contato com autores até então desconhecidos por mim e saber mais sobre o mundo da crítica artística. Foi então que ampliei esse repertório teórico para desenvolver minhas atividades com melhor fundamentação e percebi que a melhor maneira de chegar ao meu objetivo seria dialogando diretamente com o leitor, mostrando minha maneira de ver o acontecido, de fazer minha autocrítica aqui, expondo minhas ideias, relacionando-as com alguns fragmentos de memórias de colaboradores e autores do pensamento crítico

Segundo Dias (2013), esse método se chama a/r/tografia e o mesmo “se apropria de maneiras alternativas para produzir conhecimento, indo além do que já é feito nos outros modelos, inclusive, para que isso ocorra, a a/r/tografia privilegia

[3] Evento ocorrido no dia 24 de outubro de 2015, realizado por artistas da região nas dependências da Loja Marchè Gitan. Com apenas uma edição o evento teve boa repercussão saindo uma reportagem na revista local W3.

tanto a linguagem escrita, quanto a visual, construindo desta forma uma pesquisa híbrida, mestiça, cujos conhecimentos, oriundos de formas tão distintas, confluem-se"; desta maneira prossigo apresentando este artigo. Também faço uso de pesquisas bibliográficas para atribuir teoria ao meu estudo.

Neste mesmo ano ressurgiu uma vontade antiga, a de fazer algum trabalho em um asilo. Analisei as possibilidades de realizar uma exposição no local, direcionada para os idosos e comunidade. Essa parceria iria além, os artistas João Miot (eu), Jacilda Miot e Alexandre Rocha expuseram diferentes trabalhos na sala de festas local no período de 6 a 8 de maio de 2016.

No espaço eram expostas as obras organizadas por artistas; havia três pinturas a óleo de Alexandre Rocha no estilo cubista (Figura 01), as mesmas tinham como temática o carnaval, em contraste com elas havia os casarios em tinta óleo de Jacilda Miot, com cores mais terrosas, obras mais tradicionais e algumas experimentais como, por exemplo, a que faz uso de técnica mista (Figura 02).



Figura 1 – Obras de Alexandre Rocha (2016)
Fonte: Dado do autor



Figura 2 – Obras de Jacilda Miot (2016)
Fonte: Dado do autor

Os trabalhos de minha autoria eram telas com retratos em tinta acrílica, com cores vibrantes e fotografias de cenas da região (Figura 03); eu desempenhei a função de mediador entre público e obras, dando breves explicações ou aprofundando diálogos com os idosos e pessoas da comunidade. No total havia 14 telas e 17 fotografias para apreciação dos visitantes.





Figura 3 – Obras de João Miot em contato com visitantes (2016)
Fonte: Dado do autor

O lar de idosos, em seu cotidiano, é um tanto quanto monótono, apesar das atividades realizadas no local, as quais tive a possibilidade de presenciar nos dias em que fiz observação, anteriormente ao evento. É um lugar de certa forma sombrio, no qual vagam mentes já cansadas, por vezes esquecidas, porém vivas, à espreita de um estímulo, de atenção, de cuidado.

Sabe-se que ao chegar na terceira idade, observa-se um declínio cognitivo, porém a estimulação da memória pode ser um fator protetor para essa alteração (ESQUERDO, 2011). Acredita-se que a estimulação da memória através de cores, imagens, pinturas possa ajudar essas pessoas e, de fato, a exposição artística no asilo proporcionou aos idosos um espaço para resgatar suas memórias culturais, além de estimular a imaginação e o pensamento, contribuindo assim para a qualidade de vida dessas pessoas.

A aplicação de meios culturais, além de atuar na memória, ajuda na mudança da rotina dessas pessoas, estimulando o sorriso, o sentimento de alegria, sobrepondo os pensamentos ruins como o final da vida e a tristeza que pode ser originada do sentimento de abandono.

Os dias que passei ali foram pesados para mim, pois as imagens que presenciei me remeteram a momentos que passei na vida com meu avô, momentos esses que começaram a ter mais relevância a partir de 2002, ano em que meu avô

veio morar na mesma residência que eu, meus irmãos e pais. Os laços foram estreitados com essa relação mais próxima, no entanto, as memórias são vagas, meu avô não era muito de contar suas vivências e eu em minha adolescência não me importava muito com essas coisas, porém participava ativamente dos cuidados dele, já que meu pai é caminhoneiro e meu irmão mais velho estudava e trabalhava durante todo o dia. Na época, meu avô era uma pessoa difícil de se lidar, para todos entrarem na nova rotina foi desgastante, minha mãe (nora do seu Amélio) o ajudava com as atividades diárias, normalmente ele acordava muito cedo e ia com o auxílio de sua bengala para o armazém a duas quadras de casa e ali ficava observando o movimento. De lá sempre trazia um chocolate antes do almoço e entregava a mim e aos meus irmãos. Conflitos familiares surgiram nesse período, sobre as responsabilidades dos filhos dele e em 2005 meu avô faleceu deixando uma lacuna, uma sensação de que eu deveria ter aproveitado mais; talvez isso se deva ao fato de ser um tanto fechado; no entanto, dentro de mim esses momentos foram revisitados.

Percebi que essas experiências me revigoravam ao ver o sorriso nos semblantes de alguns, o olhar de curiosidade e espanto em outros. Cativaram-me, mobilizaram meu sorriso, porque ali eu vi que minha arte encontrava potência, presença, além do que eu imaginava; aquelas pinturas foram feitas na base da experimentação em interlocução com momentos que guardava em minhas memórias e que agora dividia com todos aqueles olhares atentos dos quase 30 idosos. A tela The King (Figura 04) reativou a memória de um idoso cadeirante em tempos nos quais ele dançava ao som do cantor, e disse sorrindo: *"Me diverti muito ao som desse cara...".* (Depoente 01)



Figura 4 – The King (2016)
Fonte: Dado do autor

No entanto, o que mais me marcou foi o Sr. Belo, (Depoente 02) que usava uma camisa polo laranja com seu codinome pintado a pincel e que com muito entusiasmo vagava pela sala expositiva olhando obra por obra até chegar ao painel de fotografias, fotos as quais tirei na cidade de Araranguá, no Distrito de Ilhas e outras localidades (Figura 05); naquele local da exposição eu tirei uma fotografia do Sr. Belo (Figura 06) em frente ao meu trabalho, sorridente com aquele momento.



Figura 5 – Imagem de Ilhas por João Miot (2013)
Fonte: Dado do autor



Figura 6 – Sr. Belo posando para foto em exposição (2013)
Fonte: Dado do autor

MIOT, João; FELDHAUS, Marcelo. Fragmentos de memórias: interlocuções entre artista, obra e espectador. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.151-164, ano 18, nº 36, julho/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.*gov*.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



Independentemente dos traços físicos, aquela pessoa me remeteu fortemente ao meu avô e isso desencadeou um montante de sensações, parecia que um vazio crescia dentro de mim e aquele semblante carinhoso me trouxe um conforto momentâneo, mas que, ao imaginar o destino do meu avô e do ser humano de uma forma geral, me colocou a refletir sobre as dificuldades de lidar com a perda.

Georges Didi-Huberman, em seu livro “O que vemos, o que nos olha”, destaca:

> Um esvaziamento que de modo nenhum concerne mais ao mundo do artefato ou do simulacro, um esvaziamento que aí, diante de mim, diz respeito ao inelutável por excelência, a saber: o destino do corpo semelhante ao meu, esvaziado de sua vida, de sua fala, de seus movimentos, esvaziado de seu poder de levantar os olhos para mim. E que no entanto me olha num certo sentido – o sentido inelutável da perda posto aqui a trabalhar. (2014, p. 37)

A fotografia que eu tirei do vô Belo foi no momento só uma forma de registrar os acontecimentos da exposição, não imaginava que futuramente ela pudesse ter um poder tão forte sobre mim, que fizesse parte de uma reflexão particular sobre o destino de todos nós, que até mesmo influenciasse trabalhos posteriores. O momento em questão se dá na aula de pós-graduação, em 2017, em meio a uma apresentação de um trabalho de narrativa visual, em que organizei algumas imagens de determinados momentos da minha vida para tentar explicar o trajeto da minha carreira na arte. No entanto, deparar-me com uma imagem do meu avô comigo em seus braços e em seguida olhar para a imagem do vô Belo bastou para que os sentimentos transbordassem dentro de mim e a mente reativasse flashes de memórias,

No entanto, a lembrança desse momento só pertencia as minhas memórias e agora divido com todos os leitores deste artigo. Ao revisitar, em 2018, o Lar Beneficente (Figura 07) com o intuito de entrevistar o vô Belo, fazer-lhe algumas perguntas relacionadas sobre quais os efeitos que aquelas imagens desertavam sobre ele, levei um choque, não conseguimos conversar a respeito devido à ausência dessas lembranças para ele, sintomas da doença do Alzheimer que



incapacitou essa relação; eu era um estranho para ele. Naquele instante em que vi o vô Belo esforçar-se para recordar desses momentos sem sucesso, em mim brotava o medo de ver lembranças se apagarem.

> Notar-se-á que há nessa atitude uma espécie de horror ou de denegação do cheio, isto é, do fato de este volume, diante de nós, estar cheio de um ser semelhante a nós, mas morto, e deste modo cheiro de angústia que nos segreda nosso próprio destino (DIDI-HUBERMAN, 2014, p. 38).

O trecho acima do livro de Didi-Huberman,"O que vemos, o que nos olha", sintetiza bem o acontecido; a minha frente o vô Belo, na sua mesma fisionomia, mas vazio, vazio de memórias recentes, na realidade não morto, mas parte de suas memórias se esvaíram. E toda essa situação me trouxe mais perguntas que respostas e muito do que refleti sobre o ser humano, as aflições que cercam todos nós.

MIOT, João; FELDHAUS, Marcelo. Fragmentos de memórias: interlocuções entre artista, obra e espectador. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.151-164, ano 18, nº 36, julho/dezembro.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.*gov*.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



Figura 7 – Vista do corredor do Lar de Idosos (2018)
Fonte: Dado do autor

Essa sensibilidade trazida à tona pela obra de arte pode atingir outras pessoas que entram em contato com tal trabalho, ou seja, penso que a obra de arte, depois que lançada para a apreciação do público, sai do controle, se emancipa em relação ao seu criador devido às infinitas possibilidades de interpretação que pode receber por parte de seus espectadores. E nessas reflexões podem surgir novos olhares sobre situações já vividas, assim "[...] a memória não é um instrumento que serviria ao reconhecimento do passado, mas que é antes o meio deste". (DIDI-HUBERMAN, 2014, p. 175). Vejo isso como parte da experiência vivida, nesse



desenrolar da memória chegamos a um momento que marca. “ A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma ante experiência”.

Num mundo bombardeado por informações, momentaneamente acabamos virando seres superficiais. E como citado já no início deste trabalho, o tal vai e vem do dia a dia nos deixa anestesiados, de uma maneira que praticamente não temos mais experiências a serem sentidas; digo isso por experiência própria, esse fato ocorrido no lar de idosos me despertou para a realidade, para que buscasse minha essência no meu próprio ser, no entanto acabei me deixando levar novamente. Atualmente procuro me reencontrar a partir desse acúmulo de informações, preciso garimpar, organizar tudo isso para que possa seguir adiante.

O que quero dizer é que quando olhamos mais atenciosamente as coisas e fazemos reflexões sobre elas, vemos os detalhes de cada situação, começamos de modo automático a ressignificar coisas que antes não tinham tanta importância. E tenho a memória como uma das poucas coisas que servem de alento, pois saber que isso é a única coisa que resta de nós, ou seja, quando partimos deixamos nossas marcas em outras pessoas, tal fato da complexidade de trabalhar essa parte do ser é uma mistura de sentimentos estranha, ao mesmo tempo que conforta, nos esvazia, um vazio do inelutável como o de Didi-Huberman, em que não podemos fazer nada além de aprendermos a conviver com isso.

MIOT, João; FELDHAUS, Marcelo. Fragmentos de memórias: interlocuções entre artista, obra e espectador. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.151-164, ano 18, nº 36, julho/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.*gov*.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



Referências:

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência.*Rev. Bras. Educ.***,** Rio de Janeiro, v. 12, n. 19, 2002 . Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf > Acesso em: 08 Maio 2018.

DIDI-HUBERMAN, G. *O que vemos que nos olha.* São Paulo, 34, 1998.

DIAS, Belidson. IRWIN, Rita (org). *Pesquisa educacional baseada em arte*: a/r/tografia. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013

ESQUERDO, I. *Memória.* Porto Alegre: Artmed, 2011.

FELDHAUS, Marcelo. *Pele, órgãos e pensamentos de um corpo-professor:* traços iniciais de uma intenção de pesquisa . CRIAR EDUCAÇÃO, Criciúma, v.7, n.1,p.1-12, 2018. Disponível em: http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/4168/3880



Folclore de Margem: um olhar sobre as manifestações populares do Rio Grande do Sul e sua (in)visibilidade

Sabrina Marques Manzke
Beliza Gonzales
Thiago Silva de Amorim Jesus

MANZKE, Sabrina Marques; GONZALES, Beliza; JESUS, Thiago Silva de Amorim. Folclore de Margem: um olhar sobre as manifestações populares do Rio Grande do Sul e sua (in)visibilidade. *.Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.165-187, ano 18, nº 36, julho/dezembro.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



Folclore de Margem: um olhar sobre as manifestações populares do Rio Grande do Sul e sua (in)visibilidade

Sabrina Marques Manzke[1]
Beliza Gonzales[2]
Thiago Silva de Amorim Jesus[3]

Resumo: O presente trabalho propõe-se a apresentar um recorte do Projeto de Pesquisa Folguedos e Danças Folclóricas Marginais do e no Rio Grande do Sul (UFPel), que se concentra em uma investigação científica cujo interesse é mapear, registrar a difundir as expressões folclóricas de folguedos e danças do RS que não são comportadas pela cultura dominante, mas que se constituem como espaços e linguagens folclóricos representativos da cultura popular do Estado. Tal concepção, gerada a partir de um processo investigativo e reflexivo denso no percurso de pesquisa deste projeto, é denominada aqui como "folclore de margem", noção que carrega consigo uma condição de ambiente de potência, enquanto produtor de significados, linguagens e culturas.

Palavras-chaves: Folclore – Rio Grande do Sul – Margem – Potência – Folclore de margem

Margin Folklore: a look at the popular manifestations of Rio Grande do Sul and its (in) visibility

Abstract: The present work proposes to introduce a part of the Research Project Folguedos and Folkloric Dances in Rio Grande do Sul (UFPEL), that concentrates on a scientific investigation which interests are to map, register and spread the folkloric expressions of folguedos and dances from Rio Grande do Sul that are not comported by the dominant culture, but that constitute themselves as

---

[1] Mestre em Antropologia e Especialista em Arte – Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas(UFPel). Graduada em Comunicação Social pela Universidade Católica de Pelotas(UCPel). Pesquisadora em dança e antropologia, com trabalhos desenvolvidos nas áreas da antropologia da dança, patrimônio cultural imaterial, manifestações populares e folclore. Extensionista do Projeto de Extensão Núcleo de Folclore da UFPel – NUFOLK.

[2] Licencianda em Dança no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas/RS. Graduada em Teatro com Habilitação em Direção Teatral pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista do Projeto de Extensão do Núcleo de Folclore – NUFOLK. Pesquisadora em dança, com trabalhos desenvolvidos nas áreas da performance, manifestações populares e folclore.

[3] Professor Adjunto do Curso de Licenciatura em Dança e Professor do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais no Centro de Artes da UFPel. Doutor em Ciências da Linguagem (UNISUL/SC) e Licenciado em Dança (UNICRUZ/RS). Coordenador do Núcleo de Folclore da UFPel - NUFOLK e Líder do Grupo de Pesquisa OMEGA – Observatório de Memória, Educação, Gênero e Arte (UFPel/CNPq), onde coordena o Projeto Folguedos e Danças Folclóricas Marginais do e no Rio Grande do Sul. Coordenador de Relações Internacionais da *Asociación Civil América Unida* (Uruguai) e integrante da Comissão Central Festival Internacional de Folclore e Artes Populares de Pelotas – FIFAP.

MANZKE, Sabrina Marques; GONZALES, Beliza; JESUS, Thiago Silva de Amorim. Folclore de Margem: um olhar sobre as manifestações populares do Rio Grande do Sul e sua (in)visibilidade. *.Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.165-187, ano 18, nº 36, julho/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



representative folkloric spaces and languages of the popular culture from the State. Such concept, generated through a dense investigative and reflexive process on this project's research course, is called here as ''margin folklore'', an idea that carries within itself an ambient of potency condition, as a producer of meanings, languages and cultures.

Keywords: Folklore – Rio Grande do Sul – Margin – Potency – Margin folklore

Considerações Iniciais

A identidade cultural de uma sociedade é formada, sobremaneira, pelo conjunto de expressões materiais e imateriais que esta produz. Hábitos e costumes são compartilhados de geração em geração. As artes, as expressões intelectuais, as configurações tipológicas e simbólicas das cidades e povoados, bem como os modos de vida expressos nos cotidianos das sociedades, moldam a diversidade cultural que compõem as identidades coletivas.

Neste sentido, é possível inferir que a identidade de uma sociedade articula-se, entre outros aspectos, mediante a condição de "igual" através da qual ela se expressa (aqui, não se leva em consideração o que hoje é tratado como igualdade social e, sim, o igual enquanto estrutura de nação/país/povo). Conformam a identidade de uma nação não apenas seus ritos, costumes, mitos, expressões, mas também sua economia, política, história, configuração física das cidades, povoados, entre outros. Todos estes aspectos relacionados são o que conhecemos, notadamente, como a cultura de um povo e, consequentemente, fazem parte da constituição de sua identidade cultural.

Segundo Hall (2000, p.8), as identidades culturais são "aspectos de nossas identidades que surgem de nosso 'pertencimento' a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais". São produções sociais lentamente elaboradas e que funcionam de modo quase inconsciente. Podem ser entendidas, ainda, como valores, costumes, sistemas de crenças, conhecimentos científicos, artísticos e educacionais, situados geográfica e temporalmente, ou seja,



dentro de um contexto histórico, que se articulam em um espaço de construção simbólica.

A formação de uma cultura regional é determinada pela união de todos os níveis de manifestações de uma determinada região que caracterizem sua realidade sociocultural. Essas manifestações, segundo Jacks (2003), incluem as de caráter "erudito", "popular" e "massivo", por acreditar-se que estas instâncias do aspecto cultural estão historicamente imbricadas pelas determinações dos processos de industrialização e urbanização, às vezes mediados pela indústria cultural. Assim considerada, essa noção permite refletir a ideia de que a cultura de uma região não expressa apenas o status da cultura "popular", pois também a cultura dominante possui características de inserção em cada região.

As culturas regionais têm por característica, entre outras coisas, serem habitualmente fortes e tradicionais. No Rio Grande do Sul, como em outros estados do Brasil, pode-se dizer que a cultura regional é expressa de diferentes formas e possui presença marcante em diferentes momentos da vida social coletiva. As inúmeras possibilidades de manifestações culturais de um povo compõem as formas de expressão dos aspectos inerentes à sua identidade cultural e, ao afirmarmos isto, devemos levar em consideração que podem fazer parte da cultura de uma região, diversas manifestações que, influenciadas pelo seu contexto, podem variar consideravelmente de uma região para outra.

O que temos notado, no caso do Rio Grande do Sul, é que o que se entende como cultura gaúcha[4] não compreende de certa forma a população rio-grandense em geral. A cultura dominante do estado, que é difundida não só nacionalmente, mas internacionalmente, apesar de legítima e representante de parte de seu povo, tem deixado de lado uma grande fatia do que é produzido culturalmente pelos diversos povos do estado.

[4] O conceito de "cultura gaúcha" é descrito e aprofundado no item "Folclore Sul-rio-grandense e a margem".

O presente trabalho remonta ao Projeto de Pesquisa Folguedos e Danças Folclóricas do e no Rio Grande do Sul (UFPel), que se concentra em uma investigação científica cujo interesse é estudar as manifestações populares do Rio Grande do Sul que escapam à cultura dominante, mas que se constituem como espaços e linguagens folclóricos representativos da cultura popular do estado. A ação visa realizar um diagnóstico de coletivos culturais marginais do RS, em especial as comunidades litorâneas, quilombolas e indígenas, assim como outros focos que sejam ambientes representativos de produções artísticas folclóricas em danças e folguedos. Tal investigação está sendo realizada por meio de pesquisa teórica e posteriormente de campo, assim como produção científica e publicações dos resultados obtidos, ao longo do período de sua realização.

Vale aqui ressaltar que os objetivos deste projeto são: contribuir para a produção de conhecimento acadêmico a respeito das expressões folclóricas do RS (folguedos e danças), de modo a ampliar a compreensão acerca do universo abrangido, extrapolando o rol difundido historicamente pela cultura dominante; realizar um mapeamento dos principais folguedos e danças folclóricas praticados no Estado do Rio Grande do Sul que estão situados à margem das práticas dominantes[5]; identificar a procedência e/ou influências étnico-culturais predominantes nessas práticas; construir um diagnóstico com as características e situação atuais dessas manifestações populares mediante incursão in loco nos lugares de sua ocorrência; colaborar para a consolidação dos folguedos e danças folclóricas do RS na perspectiva de sua condição enquanto artefatos do patrimônio cultural imaterial; registrar as produções pesquisadas em meio audiovisual; produzir conhecimento científico acerca da temática central pesquisada e seus inúmeros atravessamentos possíveis, com vistas à difusão dessa produção por meio de publicações, divulgação online, realizações e participações em eventos, entre

[5] Este mapeamento inicial resultou em um segundo artigo intitulado "Folguedos no Rio Grande do Sul: estudos iniciais sobre folclore de margem" já publicado. As referências deste trabalho encontram-se na bibliografia ao final do artigo.

outros; e indicar possibilidades de produção artística em dança e música a partir da pesquisa.

Para sua realização, está sendo utilizado como método uma pesquisa teórica somada a uma pesquisa etnográfica, articulando, neste processo teórico-metodológico, antropologia/etnografia, dança, folclore, arte e folguedo, levando em consideração a pesquisa de campo e a pesquisa folclórica. No que diz respeito à interpretação antropológica, Geertz (1989, p.28) acredita que se esta visa construir uma leitura do que acontece, então, "divorciá-la do que acontece – do que, nessa ocasião ou naquele lugar, pessoas específicas dizem, o que elas fazem, o que é feito a elas, a partir de todo o vasto negócio do mundo –, seria divorciá-la das suas aplicações e torná-la vazia".

Sendo assim, para o aprofundamento teórico destas questões, a abordagem dos termos "folclore" e "margem" e sua conceituação é parte da problemática inicial do trabalho, já que "o lugar do periférico na configuração da cultura e na crítica, análise e teoria dessa cultura, portanto, está muito diferenciado em contraste com as disciplinas mais tradicionais" (PRYSTHON, 2003, p.44). A ideia de expressões folclóricas que estão à margem da cultura dominante do estado, que tratamos neste projeto como "folclore de margem", e, de modo especial, a dança, fez com que fosse necessária uma reflexão acerca de dicotomias como centro e margem, lugar e não-lugar (e também o entre-lugar); hegemônico e não hegemônico, visibilidade e invisibilidade, entre outros. Prysthon ainda destaca que "a dualidade margens-centro sempre foi um dos principais componentes da identidade periférica [...]" (2003, p. 47-48). Após um amplo processo de reflexão, foi possível assumir a posição teórica que orienta conceitualmente a pesquisa na atualidade, abordando o conceito de margem aliado ao conceito de potência através da visão de Aristóteles, o que vai ao encontro de um dos objetivos deste projeto, que é dar visibilidade e auxiliar na valorização destas expressões culturais. Considera-se, nesse sentido,



que é importante entender a margem como lugar de potência[6], ou seja, um local que "existe enquanto possibilidade", onde há criação e acontecimentos; neste caso, o Folclore de Margem no RS, mesmo estando deslocado do centro da cultura dominante, se encontra vivo e em constante movimento.

A identidade cultural e o folclore

Compreendendo o caráter dinâmico da cultura, que ela está sempre em transformação, pode-se dizer que a mesma nasce/se processa a partir das diferentes relações que o indivíduo possui com o ambiente que o rodeia. Tais relações podem ser estabelecidas com a natureza, onde o espaço natural se transforma em um espaço cultural; com ela mesma, quando descobre e aceita as características próprias; no relacionamento com o próximo, pois se aprende com o outro, ensina-se ao outro, fazem-se "acordos" em nome da coletividade, ou seja, espaço cultural da sociedade; e com o transcendente, que ocasionou e ocasiona ainda o surgimento de religiões que buscam relações entre homem e espiritualidade.

A cultura de uma nação é transmitida através dos anos pelas diferentes gerações que ali habitam/habitaram. São atividades e sistemas de símbolos que são passados não só de pais para filhos, mas também pela própria sociedade. Ao nascermos em determinado local, passamos a fazer parte de um sistema já existente há muitos anos; à medida que vamos nos re/trans/con/dis/in/per/formando como pessoa humana, produtor, produto e processo dentro desta sociedade, interiorizamos toda a simbologia que compõe este sistema e, assim, nos sentimos pertencentes a uma cultura e nos identificamos com/e através dela.

Cabe ressaltar que por mais antiga que seja uma cultura ela dificilmente se apresenta hoje tal e qual seus primórdios. Apesar de muitas manterem características que se preservaram ao longo do tempo e buscarem estar sempre

[6] Este conceito de margem como lugar de potência traz como referência os trabalhos de Aristóteles (1977).



próximas as suas tradições, com certeza houve transformações durante o percurso histórico, pois diversos fatores contribuem para sua permanente (re)configuração.

Segundo Jacks (2003, p.18), a "cultura é da ordem da práxis e está ligada à vivência cotidiana. É fruto da ação, a qual dá orientação e significação para as representações simbólicas". Ou seja, as práticas, inevitavelmente, irão se adequar ao momento vivido e assim acompanhar as mudanças da sociedade e do mundo em geral.

As culturas nacionais se constituem em algumas das principais fontes de (retro)alimentação da identidade cultural, pois fazem com que os mais diferentes indivíduos em termos de classe, gênero e etnia sejam unificados em torno de um sistema social que os identifica como pertencentes a uma mesma e grande identidade nacional. Porém, dentro de um mesmo país são percebidas diferentes culturas, que geralmente são demarcadas pela região onde se vive ou pelos ancestrais que ali habitaram em tempos passados, fundando a sociedade em questão. Estas são as outras vertentes da identidade: as culturas locais, ou regionais. A mistura destas diversas culturas, que muitas vezes possuem grandes diferenças entre si, reforça a ideia de que uma cultura nacional une a sociedade em torno de uma mesma identidade[7].

Com o advento da modernidade e o alcance "palpável" aos diferentes sistemas culturais, seria fácil concluir que as influências recebidas que fizeram com que o mundo desenvolvesse uma cultura global viriam a praticamente extinguir com as nacionais e mais facilmente as locais. Porém, passada tal época, identificamos na contemporaneidade algumas tendências muito passageiras, modismos que vêm e vão em um curto espaço de tempo. São as chamadas identidades temporárias que,

[7]Memória nacional e identidade nacional são construções de segunda ordem que dissolvem a heterogeneidade da cultura popular na univocidade do discurso ideológico. [...] A memória nacional opera uma transformação simbólica da realidade social, por isso não pode coincidir com a memória particular dos grupos populares. O discurso nacional pressupõe necessariamente valores populares e nacionais concretos, mas para integrá-los em uma totalidade mais ampla. [...] O Estado é esta totalidade que transcende e integra os elementos concretos da realidade social, ele delimita o quadro de construção da identidade nacional (ORTIZ, 2012, p.138)

mesmo sendo assumidas pelos indivíduos, não estão substituindo a sua identidade original. E mais, podem acabar, em certa medida, fortalecendo as identidades locais.

Mas o que faz com que uma produção social vire uma tradição, uma cultura? É muito difícil que hoje se obtenham registros de como surgiram os sistemas de símbolos que formaram as sociedades. Porém, encontram-se evidências através do que foi sendo passado pelas gerações e pela história, de como se formou uma determinada cultura. É um fenômeno social que acaba criando uma memória que se herda. Estes elementos, vivenciados ou não, passam a ser revestidos por uma importância significativa, individual ou coletiva, e formam a identidade do conjunto, a memória coletiva. Cria-se uma projeção de um passado com o qual se identifica como se realmente tivesse ajudado a construir. Surgem, então, estórias, narrativas, cenários, símbolos, representações, rituais que dão sentido à nação e a conectam ao seu passado. E ainda são utilizados artifícios inventivos que reforçam estas crenças culturais e as tradições, como a criação de mitos que simbolizam as interpretações e vinculam temporalmente passado, presente e futuro.

A memória, mais que solidificar, auxilia na recuperação destas identidades culturais na pós-modernidade. Somam-se a mais individual das lembranças, a mais íntima das experiências com o sistema de referências, valores, linguagens e práticas culturais que são coletivos, suprindo essa necessidade que o século XX impôs de busca pelas origens e tradições, e, consequentemente, sua manutenção e salvaguarda.

Cabe destacar que a memória é entendida aqui como “faculdade de reter as ideias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente, através de um dispositivo em que informações podem ser registradas, armazenadas, conservadas, e posteriormente recuperadas”. (PIPPI, 2005, p.9) Ainda, podemos relacionar a memória, somada à identidade, como categoria fundamental para os estudos do folclore e também da própria história.



A palavra folclore, ou *folk-lore*, surge pela primeira vez na Inglaterra, em uma carta escrita por Willian John Thoms, que traz o termo para designar que algumas das coisas como antiguidades populares, literaturas populares, danças, músicas, artesanatos que eram de interesse de alguns estudiosos como arqueólogos, músicos, filósofos, antropólogos, linguistas, entre outros, eram o *saber tradicional do povo*.

> Pouco a pouco, mas não em todos os lugares, a ideia de *folclore* como apenas a *tradição popular*, as *sobrevivências populares*, estendeu-se a outras dimensões. Dimensões mais atuais, mais associadas à vida do povo, à sua capacidade de criar e recriar. Tudo aquilo que, existindo como forma peculiar de sentir e pensar o mundo existe também como costumes e regras de relações sociais. Mais ainda, como expressões materiais do saber, do agir, do fazer populares. (BRANDÃO, 2014, p.35, grifos do autor).

A identidade cultural de uma sociedade, então, é formada por todo e qualquer material produzido por ela, seja nos costumes diários que são passados de geração a geração, seja nas artes, na formação intelectual, nas estruturas da cidade e povoados, entre outros, o que, segundo a Carta Nacional de Folclore (1951), podemos considerar como folclore. A respeito do conceito de Folclore, a Carta do Folclore Brasileiro, emitida pela Comissão Nacional de Folclore, em 1951, e relida em 1995, traz o seguinte:

> Folclore é o conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo de sua identidade social. Constituem-se fatores de identificação da manifestação folclórica: aceitação coletiva, tradicionalidade, dinamicidade, funcionalidade. Ressaltamos que entendemos folclore e cultura popular como equivalentes, em sintonia com o que preconiza a UNESCO. A expressão cultura popular manter-se-á no singular, embora entendendo-se que existem tantas culturas quantos sejam os grupos que as produzem em contextos naturais e econômicos específicos. Ainda, segundo a Carta: Os estudos de folclore, como integrantes das Ciências Humanas e Sociais, devem ser realizados de acordo com metodologias próprias dessas Ciências. Sendo arte integrante da cultura nacional, as manifestações do folclore são equiparadas às demais formas de expressão cultural, bem como seus estudos aos demais ramos das Humanidades. Consequentemente, deve ter o mesmo acesso, de pleno direito, aos incentivos públicos e privados concedidos à cultura em geral e às atividades científicas.

MANZKE, Sabrina Marques; GONZALES, Beliza; JESUS, Thiago Silva de Amorim. Folclore de Margem: um olhar sobre as manifestações populares do Rio Grande do Sul e sua (in)visibilidade. *.Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.165-187, ano 18, nº 36, julho/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



Para Câmara Cascudo (1999, p. 401), “onde estiver um homem, aí viverá uma fonte de criação e divulgação folclórica”. Para o autor, o folclore não só deve estudar as manifestações tradicionais na vida coletiva, mas também a solução popular na vida em sociedade.

Portanto, manter as expressões folclóricas vivas é como ter uma prova concreta de algo sobre esta sociedade. Toda esta “herança cultural” reforça e alimenta as relações sociais e é de especial importância na constituição da sua identidade cultural, da sua projeção como uma nação perante toda a sociedade. Sendo assim, como um fato vivo, podemos dizer que estas expressões possuem uma “trajetória que inclui nascimento, apogeu e fenecimento ou transformação” (FRADE, 1997, p.29).

Os estudos em folclore trazem como forma de reconhecimento do que é folclore, quatro fatores (ROCHA, 2009): ser espontâneo, ou seja, nasce de forma natural, sem “pretensão de ser”; anônimo, não tem dono, ou criador. Geralmente sabemos de onde vem, mas não quem o criou; longa durabilidade, um “longo período de existência como os fatos e costumes históricos”; e facilidade de difusão, “quando existe um conhecimento adquirido por várias pessoas de um local ou região”.

Segundo Rocha (2009), de acordo com a atividade, o estudo, a execução e de suas tradições, o folclore se apresenta de várias formas, sendo possível classificá-lo, o que facilita os estudos na área. Para ele, temos

> FOLCLORE ORIGINAL [...] feito em seu local de origem, com seus trajes de origem, com seu motivo original [...] Neste caso o motivo do porquê é praticado o folclore é o original, tem a intenção real na execução deste costume. [...] FOLCLORE DE ORIGEM [...] cópia bem elaborada de certo costume ou tradição, mas sendo feito fora do seu local de origem por pessoas que não têm a mesma intenção em sua execução. [...] FOLCLORE TRADICIONAL baseado nas tradições, usos e costumes de uma região, mas de uma forma institucionalizada [...] PROJEÇÃO FOLCLÓRICA é a releitura do folclore. Pressupõe um conhecimento prévio do folclore a ser desenvolvido. Mas esta releitura não perde nunca o contato com o original, tendo o cuidado de manter as principais características do folclore praticado [...] existe uma preocupação artística estética [...] ESTILIZAÇÃO



> FOLCLÓRICA [...] não tem cuidado nem preocupação da manutenção do folclore [...] Não existe o vínculo com o folclórico e muitas vezes não existe o estudo para criação que está pretendendo ser representada. (p. 27-29).

Cascudo (1999) aborda que o "folclore inclui nos objetos e fórmulas populares uma quarta dimensão, sensível ao seu ambiente". E ainda:

> Não apenas conserva, depende e mantém os padrões imperturbáveis do entendimento e ação, mas remodela, refaz ou abandona elementos que se esvaziaram de motivos ou finalidades indispensáveis a determinada sequência ou presença grupal (p. 400).

Visto isto, podemos começar a pensar no objeto deste trabalho, o folclore do e no Rio Grande do Sul e o porquê da noção de margem e invisibilidade tratadas a partir deste projeto.

O Folclore sul-rio-grandense e a Margem

Tal como já abordado anteriormente, no Rio Grande do Sul há o reconhecimento de certa hegemonia promovida por uma cultura dominante que dá uma maior visibilidade às tradições gauchescas praticadas principalmente – mas não somente – pelo MTG – Movimento Tradicionalista Gaúcho, o que, por consequência, acaba deixando na invisibilidade uma série de outras manifestações que não se enquadram nos interesses do MTG.

A etnomusicóloga Clarissa Ferreira (2014), em sua pesquisa que visa (re)construir a visão do gauchismo, também verifica essa hegemonia de uma cultura que busca colocar no mesmo contexto todo um estado enquanto outra parcela cultural briga por conseguir o seu espaço.

> Vemos atualmente como a reprodução desta identidade mítica gauchesca é apresentada em performances musicais de programas especializados do segmento, no uso de vestimentas características que também remetem a um tempo mítico, imaginado no passado, e alicerçado em discursos bairristas de supervalorização das culturas locais e de marcos históricos fundadores da construção deste regionalismo, como o grande



> evidenciamento dos meios de comunicação local à Semana Farroupilha. Vale lembrar, nas palavras de Albuquerque Júnior (1999, p. 23), que as linguagens (música, cinema, teatro, pintura, etc.) "não apenas representam o real, mas instituem reais". [...] Assim, fica a reflexão: será que atualmente no Rio Grande do Sul não há uma constituição de bens materiais e simbólicos (performáticos e sonoros) que reforçam sentimentos bairristas e dão margem a interpretações separatistas? (s/p).

Rocha, Manzke e Jesus (2018) abordam que, a partir disto, é necessário "direcionar a busca por manifestações de folguedos e danças que se distanciam do que é considerado como representação do Estado e difundido através dos meios de comunicação dominantes" (p. 173).

Este assunto também é discutido por Oliven (2006), que aborda o regionalismo e afirma que neste nível também existe uma diversidade cultural evidente e que, no caso do Rio Grande do Sul, é pouco visível.

> O modelo que é construído quando se fala em tradições gaúchas – qualquer que seja a perspectiva de quem as cultua – está sempre calcado no campo, mais especificamente na região da Campanha (localizada no sudoeste do Rio Grande do Sul e fazendo fronteira com a Argentina e o Uruguai) e na figura do gaúcho, homem livre e errante que vagueia soberano sobre seu cavalo, tendo como interlocutor privilegiado a natureza, como ela se descortina nas vastas planícies dessa área pastoril do estado. (p.97)

Cabe explicar que o MTG - Movimento Tradicionalista Gaúcho teve sua fundação no ano de 1948 com a criação do "35 CTG" por um grupo de jovens – com destaque para Paixão Côrtes e Barbosa Lessa – que sentiam a necessidade de resgatar os costumes gaúchos, estabelecidos através do "mito do gaúcho". Na prática, é a criação de núcleos – os CTG's – para realçar os valores tradicionais, através de atividades artísticas e convívio em grupo. Assim propagou-se muito das danças, das indumentárias, dos costumes que estavam sendo abandonados. CTG é a sigla para Centro de Tradições Gaúchas.

Mas de onde parte esta "ideologia do gauchismo" (GOLIN, 1983) que erroneamente abarca todo o estado dentro de uma cultura que, diferente da forma como se apresenta, apesar de legítima, não o representa em sua totalidade?



A cultura regionalista gaúcha caracteriza-se por uma busca constante da manutenção de suas raízes, mesmo nos tempos globalizados que se vive. Apesar das transformações sofridas ao longo do tempo, algumas tradições marcantes ainda são identificadas.

Quanto ao “mito do gaúcho”, Jacks (2003) aborda que a produção cultural foi instaurada por diferentes aspectos ideológicos que, no caso em questão, reforçam este mito que, segundo a autora, foi construído desde muito tempo pela literatura e pelas historiografias oficiais:

> uma das características básicas é o enaltecimento de um passado guerreiro, onde o historiador busca nas lutas fronteiriças com os castelhanos vitórias grandiosas, lances de heroísmo e, dominando o cenário de pampa, *verdadeiro campo de batalha*, encontra-se a figura altaneira, viril e destemida do gaúcho, *centauro dos pampas*, *monarca das coxilhas* (p. 20-21, grifos da autora).

Pode-se perceber que as referências históricas trazem a origem do povo gaúcho diretamente ligada ao campo, à vida campeira. A partir daí, a virilidade passou a ser uma das qualidades mais exigidas e apreciadas do gaúcho, porém, em algumas regiões do estado, os grandes estancieiros da época não descuidaram da educação de seus filhos homens que, na maioria das vezes, eram mandados para a Europa ou Rio de Janeiro para estudar. No retorno, mesmo formados, cultos e alguns doutores, o seu lugar já estava definido pelo pai: à frente dos seus negócios – estância que podia ser de criação de animais, charqueadas , ambas, entre outras.

> A figura do gaúcho, alimentada e enriquecida pela legenda, ia projetar-se no tempo e ganhar espaço, já agora liberta de seus caracteres primitivos, e acabaria como uma espécie de mimetismo sociológico, absorvendo na sua estrutura moral todos os rio-grandenses identificados com a terra não só por filiação histórica, mas ainda por aculturação ou adesão afetiva (GLOBO, 1969, p. 62).

Muitas peculiaridades da cultura regionalista gaúcha vêm desta época, tornando-se hoje elementos fundamentais na sua construção. Plantio, criação de animais, trabalhos domésticos e a indústria caseira formaram as primeiras relações de produção, desenvolvendo a economia local.

MANZKE, Sabrina Marques; GONZALES, Beliza; JESUS, Thiago Silva de Amorim. Folclore de Margem: um olhar sobre as manifestações populares do Rio Grande do Sul e sua (in)visibilidade. *.Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.165-187, ano 18, nº 36, julho/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



Aos poucos as pequenas junções próximas às estâncias foram se fazendo vilas, que foram se estruturando e transformaram-se em cidades. O campo por muito tempo ainda foi a maior fonte de economia, pois mesmo os estancieiros que já moravam nestas cidades mantinham a estância e sua produção. A mudança brusca da economia do Rio Grande Sul – que de semifeudal passou a ser pré-capitalista – é um dos motivos pelo qual o povo tenta manter suas raízes e tradição.

Homem do campo, rústico, cheio de causos – contos, histórias – de guerras e batalhas. É este homem que a literatura gaúcha apresenta em suas escritas. Para Cesar (1969, p.233), o

> sentimento da natureza, estimulado pelo fluxo romântico, fez que os gaúchos buscassem com fervor as marcas da sua originalidade crioula. (...) O pampa, a atividade pastoril, as lutas de fronteira, quer dizer – a sociedade formada em função da estância e da guerra passou a deter a preferência, enquanto tema, de prosadores e poetas. Essa busca de motivos campeiros, centrada no "gaúcho", no herói em vias de mitificação, (...) veio assim encontrar na Campanha a sua mina quase exclusiva de assuntos – da motivação à linguagem. Estava finalmente implantado o regionalismo.

Exemplos estão na trilogia de Érico Veríssimo, "O Tempo e o Vento" (1949), que conta a saga de uma família gaúcha desde as missões jesuíticas, passando pela Revolução Farroupilha até Getúlio Vargas; nos Contos Gauchescos (1912), de Simões Lopes Netto, nos quais se encontram muitos feitos, estórias de bravura e romance de campo. Foi da literatura que surgiram as bases epistemológicas das poesias encontradas nas músicas regionalistas do povo gaúcho.

Baseando-se em todas estas informações e levando em consideração as premissas do Movimento Tradicionalista Gaúcho, podemos retomar a classificação feita por Rocha (2009), trazendo novamente o "folclore tradicional". O autor completa sua definição dizendo que "quando regras são criadas para determinar se é ou não correto, o folclore perde sua concepção original de ser popular e pertencer ao povo, passando a ser regido por uma instituição que determina o certo ou errado" (p. 28).

Barbosa Lessa, em seu "Nativismo: Um fenômeno social gaúcho" (1985), relata que nem ele, nem Paixão Côrtes eram historiadores, ou folcloristas, ou, ainda,



antropólogos, e, à medida que o assunto de como deveriam ser as tradições do Rio Grande do Sul ia ficando mais complexo, sentiram a necessidade de criar alguns dos costumes hoje seguidos como verdades do passado do povo gaúcho.

> Mas éramos tradicionalistas. Gente mantendo ativamente no presente aspectos do passado, com vistas ao futuro. Quando algum elemento faltasse para a nossa ação, nós teríamos de suprir a lacuna de um jeito ou outro. [...] qual adjetivo que daríamos a nós mesmos quando estivéssemos vestidos à gaúcha? [...] Quem não quer, manda – diz o ditado – e, quem quer, faz. Tivemos de fazer. Para saber o que é que o público entenderia como música do Rio Grande, eu fui tenteando os ritmos na base da tentativa-e-erro; [...] Uma antologia corajosamente custeada por nosso próprio bolso: 'As mais belas poesias gauchescas'. [...] E como é que é o aperto de mão típico do gaúcho? [...] E como é que é o vestido das moças? [...] Paixão encasquetou que deviam ser vestidos compridos até os tornozelos; eu argumentei que se nós, rapazes, estávamos trajando nossas costumeiras bombachas, não carecia que as moças se voltassem para tão longe nos antigamente; isto não chegou a ser posto em votação, mas o bigodudo do Paixão nos venceu pelo cansaço... [...] Enfim, naquele alvorecer do 35 CTG, tivemos de nos armar de todo o equipamento necessário para a difusão de nossas tradições (p. 64-66).

No caso do MTG, instituiu-se como cultura gaúcha determinados traços e costumes de parte do povo do Rio Grande do Sul, deixando de lado o que é produzido culturalmente por diversos grupos sociais do estado. Entendendo que enquanto "o folclore original modifica-se de geração em geração, o tradicional está engessado em algumas escolhas folclóricas ou criado por lideranças" (ROCHA, 2009, p. 28), passamos a considerar que o estado do RS possui duas culturas distintas, a cultura gaúcha, legitimada pelo tradicionalismo, e a cultura sul-rio-grandense, que procura abarcar tudo o que representa o estado desde a sua formação, considerando todas as suas questões históricas e culturais, as influências vindas da colonização e também dos países fronteiriços.

Durhan (2012) diz que:

> As culturas regionais, como tudo no âmbito da cultura, possuem elementos de inovação e elementos tradicionais, o que constitui a dinâmica cultural, que é tão móvel e ambígua quanto a sociedade em que está inserida. Assim, a morte de certos padrões culturais apenas significa que as situações que lhes deram origem não mais existem ou foram alteradas para enfrentar novas situações (p.234).

MANZKE, Sabrina Marques; GONZALES, Beliza; JESUS, Thiago Silva de Amorim. Folclore de Margem: um olhar sobre as manifestações populares do Rio Grande do Sul e sua (in)visibilidade. *.Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.165-187, ano 18, nº 36, julho/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



A cultura sul-rio-grandense, deste modo, possibilita que se

> veja a construção cultural do Estado de forma mais ampla, deixando vir à tona as expressões multiculturais contidas em cada canto do RS, e a partir disso criando uma identidade diversa, abrangente, plural e anônima que represente os seus habitantes, e não somente uma parte deles. A partir daí o enaltecimento apenas do gaúcho, "centauro dos pampas", abre espaço para o enaltecimento de antepassados como negros, indígenas e tantas outras etnias que constituíram o Rio Grande do Sul (ROCHA, MANZKE e JESUS, 2018, p. 177).

Visto que existem diversas manifestações, como danças e folguedos[8], que se encontram excluídas dos processos de comunicação midiáticos de maior abrangência dentro e fora do estado, por estarem à parte da cultura dominante, mostrou-se a necessidade de registro[9] das mesmas e o entendimento de que se não estão consideradas dentro desta cultura, estão, então, à sua margem.

Assumir a ideia de que existe um folclore de margem fez parte da problemática conceitual do projeto devido ao uso pejorativo da palavra na atualidade, que conota o estado de marginalidade a algo ruim. Para além disso, assumir a postura de que estas expressões estão à margem, seria atestar, de certa forma, que existe um centro. Assim, a preocupação da utilização do termo fez com que fossem aprofundados alguns conceitos que nos fizeram refletir sobre dicotomias

[8] Folguedos indicam as brincadeiras, sortes, jogos, danças e representações dramáticas e coreográficas, exercendo determinada função na sociedade que se interessa por sua criação e manutenção (CÔRTES, 2000, p. 14 - 15).

[9] "Até o presente momento o projeto transitou por três etapas. A primeira, uma fase mais conceitual e de buscas teóricas, que visou englobar todas as discussões em torno dos conceitos de margem, centro, entre-lugar e potência, em paralelo com as investigações sobre o que se entende por cultura gaúcha e cultura sul-rio-grandense. A segunda, o desenvolvimento de um mapeamento das expressões folclóricas encontradas no Estado, a partir de registros principalmente encontrados em Côrtes, P. (2006) e Marques (2004); deste mapeamento, resultou o resgate de vinte e duas manifestações populares contendo a descrição de suas principais características. A terceira, fase que se encontra em andamento, tem enfoque principal nos folguedos do RS, trabalhando na busca de mais registros entre livros, trabalhos acadêmicos, sites e blogs. Ainda nesta etapa, estão sendo escolhidos quatro folguedos que terão seus estudos mais aprofundados e fundamentados e que possibilitarão dar início à quarta etapa do projeto, da pesquisa in loco" (ROCHA; MANZKE e JESUS, 2018, p. 177-178)". Reconhecendo que os autores citados acima, e ainda outros, como LESSA (1984), são expoentes de importante significado para a pesquisa da cultura do estado, torna-se necessário o registro de que os mesmos não foram amplamente utilizados neste artigo, visto que nossa abordagem é outra e com outros objetos de interesse, porém são autores que foram estudados e se encontram em outras publicações do mesmo projeto.

MANZKE, Sabrina Marques; GONZALES, Beliza; JESUS, Thiago Silva de Amorim. Folclore de Margem: um olhar sobre as manifestações populares do Rio Grande do Sul e sua (in)visibilidade. .*Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.165-187, ano 18, nº 36, julho/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



como centro e margem, lugar e não-lugar (e também o entre-lugar); hegemônico e não hegemônico, entre outros.

Em nossas discussões e pesquisas teóricas acabamos então por considerar que, de fato, a cultura dominante instituída no RS como "cultura gaúcha" estaria ocupando um lugar de centralidade e o que propomos aqui então é que dando visibilidade às produções culturais que se encontram em suas fronteiras, no entre-lugar, estaremos promovendo um descentramento, no qual, em algumas situações, "a margem passa a ser centro e o centro passa a ser margem" (PRYSTHON, 2003, p. 45).

> O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com *o novo* que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um *entre-lugar* contingente, que inova e interrompe a atuação do presente (BHABHA, 1998, p. 27, grifos do autor).

Para o autor, estes entre-lugares são importantes locais "para a elaboração de subjetivação (...) que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade" (Idem, p. 20). Neste caso, um confronto com a hegemonia da cultura dominante na busca de um espaço de representatividade na cultura do estado, onde estes coletivos se sintam de fato representados. Silviano Santiago, ainda antes Bhabha, aborda a questão do periférico/marginal nos estudos culturais, utilizando o entre-lugar como "possibilidade de repensar as vanguardas em relação à tradição, como ponto de partida para constituição de um pensamento que desconstrua a história da dependência" (apud PRYSTHON, 2003, p. 46).

Podemos dialogar com esta ideia ao retomar o mito do gaúcho e a "dependência" de reviver um passado de glória que a cultura gaúcha traz até hoje. Neste contexto, as manifestações à margem, ou este folclore de margem, viria para desconstruir essa visão e mostrar que o passado do estado, sua constituição e por consequência sua evolução, não se baseiam apenas nestes traços culturais. A partir



daí o enaltecimento apenas do gaúcho, “centauro dos pampas”, abre espaço para a o enaltecimento de antepassados como negros, indígenas e tantas outras etnias que constituíram o Rio Grande do Sul.

Refletindo sobre todas estas conceituações, retomando ao que propõe Bhabha (1998), do “novo como ato insurgente da tradução cultural”, é que chegamos ao pensamento do filósofo Aristóteles sobre “ato e potência”. Para o autor, a potência “se toma em muitas significações. Não temos que nos ocupar apenas das potências que as são no nome (...), outras coisas podem ser consideradas potentes ou impotentes de acordo com certa maneira de ser ou não ser” (1977, p. 20). E continua, ao dizer que “potente é aquele que pode algo em qualquer circunstância, e de qualquer maneira”; neste sentido, em suas explicações, a potência é a capacidade de algo se transformar ou ser passível à mudança. Sendo assim, ato é o que existe concretamente enquanto potência, é algo que tem a capacidade de realizar sua existência.

A partir desta definição podemos dizer que algo pode existir de três maneiras: 1) enquanto ato, mas não em potência; 2) enquanto ato e enquanto potência e 3) enquanto potência, embora não em ato (ARISTÓTELES, 1977, p. 23). Neste sentido podemos trazer articulação com a ideia de que a margem, então, (1) pode existir necessariamente, de modo que não pode ser diferente do que é; (2) existe necessariamente, todavia pode se tornar outra coisa com relação ao que é atualmente e (3) existe em possibilidade e, assim, não existe de modo necessário.

Considerações

Após um amplo processo de reflexão, foi possível assumir a posição teórica que orienta conceitualmente a pesquisa na atualidade, abordando o conceito de margem aliado ao conceito de potência através da visão de Aristóteles, o que vai ao encontro de um dos objetivos deste projeto, de dar visibilidade e auxiliar na

valorização destas expressões culturais. Neste sentido, entendemos que assumir a margem é de alguma forma questionar esta naturalização da invisibilidade presente em nossa cultura.

Portanto, consideramos, nesse sentido, que é importante entender a margem não só como ato, um lugar que existe como é simplesmente, e sim, como lugar de potência, ou seja, um local que "existe enquanto possibilidade" (ARISTÓTELES, 1977), e para além, pensá-la como ato e potência, onde há criação e acontecimentos; neste caso, o Folclore de Margem no RS, que, mesmo estando deslocado do centro da cultura dominante, se encontra vivo e em constante movimento.

Pensar em todas estas questões nos levou a diversos questionamentos: Quando estamos inseridos em um contexto de diversidade cultural, tanto nacional como, em nosso caso, regional (OLIVEN, 2006), qual é o lugar do centro? Qual é o da margem? Quando sabemos que grupos sociais estão produzindo cultura continuamente, como afirmar que suas produções não têm lugar na cultura regional? Para quem a cultura gaúcha é o centro e para quem ela é a margem? Para quem a cultura sul-rio-grandense é margem? E para quem ela é o centro?

Estas reflexões fazem parte do primeiro momento do projeto. Após uma contextualização e conceituação do nosso tema, passamos a entender a complexidade de trabalhar com o folclore e com o folclore que se encontra invisível. Passamos a assumir uma responsabilidade na divulgação e difusão deste folclore de margem, buscando desfazer esta ideia equivocada de uma cultura gaúcha única, alicerçada na ideia do gaúcho dos pampas.

Nossas próximas ações estão voltadas à pesquisa teórica e prática destas diferentes manifestações existentes no estado, para auxiliar em sua preservação, mostrando que estes locais são produtores de uma cultura viva e integrante desta cultura regional.

MANZKE, Sabrina Marques; GONZALES, Beliza; JESUS, Thiago Silva de Amorim. Folclore de Margem: um olhar sobre as manifestações populares do Rio Grande do Sul e sua (in)visibilidade. *.Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.165-187, ano 18, nº 36, julho/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



Referências Bibliográficas

ARISTÓTELES. *Metafísica*. 2ª Ed. Lima, Peru: Editorial Universo, 1977.

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

*CARTA DO FOLCLORE BRASILEIRO***.** Comissão Nacional de Folclore. VIII Congresso Brasileiro de Folclore. 12 a 16 de dezembro de 1995. Salvador, Bahia: [s.e.], 1995.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. São Paulo: Global, 1999.

CÔRTES, Gustavo Pereira. *Dança, Brasil! Festa e Danças Populares*. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2000.
FERREIRA, Clarissa Figueiró. *Campeirismo musical e os festivais de música nativistas do sul do Brasil:* A (pós)modernidade (re)construindo o "gaúcho de verdade". 2014. 156f. Dissertação (Mestrado em Música – Musicologia/Etnomusicologia) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Arte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

_____. Nacionalismo, regionalismo e transnacionalismo. In: *Gauchismo Líquido.* Disponível em: <http://gauchismoliquido.blogspot.com/2014/07/nacionalismo-regionalismo-e.html>. Acesso em: 23 ago. 2018.

FRADE, Cascia. *Folclore.* São Paulo: Global, 1997.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro/RJ: LTC, 1989.

GLOBO ED.(Org.). *Rio Grande do Sul:* Terra e Povo. 2ed. Porto Alegre: Globo, 1969. 355p.

GOLIN, Tau. *A ideologia do gauchismo*. Porto Alegre: Tchê, 1983.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.104p.

JACKS, Nilda. *Mídia Nativa:* Indústria Cultural e Cultura Regional. 3ed. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 2003.150p.



LESSA, Luis Carlos Barbosa. *Nativismo:* um fenômeno social gaúcho. Porto Alegre: L&PM Editores Ltda, 1985. 119p.

OLIVEN, Ruben George. *A parte e o Todo*: a diversidade cultural no Brasil-nação. Petrópolis: Vozes, 2006.

PIPPI, Gladis. *História Cultural das Missões Memória e Patrimônio*. 1ed. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2005.112p.

PRYSTHON, Angela. Margens do mundo: as periferias nas teorias do contemporâneo. In: *Revista FAMECOS*. n. 21. p. 43-50, 2003.

ROCHA, Beliza Gonzales; MANZKE, Sabrina Marques; JESUS, Thiago Silva de Amorim. Folguedos no Rio Grande do Sul: estudos iniciais sobre folclore de margem. *Visualidades*, [S.l.], v. 16, n. 1, jun. 2018. ISSN 2317-6784. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/47193>. Acesso em: 22 ago. 2018. doi:https://doi.org/10.5216/vis.v16i1.47193.

ROCHA, Clóvis. *O ABC das Danças Gaúchas de Salão*. Porto Alegre, Martins Livreiro, 2002.

MANZKE, Sabrina Marques; GONZALES, Beliza; JESUS, Thiago Silva de Amorim. Folclore de Margem: um olhar sobre as manifestações populares do Rio Grande do Sul e sua (in)visibilidade. *.Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.165-187, ano 18, nº 36, julho/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



Identidade e criação em arte contemporânea: uma proposta educativa

Mariza Missako Sakamoto

SAKAMOTO, Mariza Missako. Identidade e criação em arte contemporânea: uma proposta educativa. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.188-200, ano 18, nº 36, julho/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



O deslocamento como prática poética no sul do país [PELOTAS] – DESLOCC

Duda Gonçalves[1]

Resumo: O presente artigo revela como o deslocamento pode ser uma ação e um mote para conceber uma cidade lúdica localizada no interior do Rio Grande do Sul. Estudantes de arte, artistas e participantes do Grupo de Pesquisa Deslocamentos, Observâncias e Cartografias Contemporâneas – DESLOCC (CNpq/UFPel) percorrem a cidade de Pelotas e os arredores para encontrar um estado contemplativo, que vislumbre aspectos de um espaço diverso. A tática de se colocar em estado de atenção e prospecção na cidade, na rua, no bairro é compartilhada por meio de fotografias, vídeos e textos, estreitando os laços entre arte e vida, assim como redescobrindo a cidade ocultada pelas rotas funcionais do dia a dia.
Palavras-chave: deslocamentos, artes visuais, cidade lúdica.

The displacement as poetic practice in the south of the country [PELOTAS] – DESLOCC

Abstract: The present article reveals how the displacement can be an action and a motto to conceive a playful city located in the interior of Rio Grande do Sul. Art students, artists and participants of the Research Group Displacements, Observations and Contemporary Cartographies - DESLOCC (CNpq / UFPel) travel through the city of Pelotas and the surroundings to find a contemplative state, which glimpses them aspects of a diverse space. The tactic of placing attention and prospecting in the city, in the street, in the neighborhood is shared through photographs, videos and texts, bridging the bonds between art and life, as well as rediscovering the city hidden by the day-to-day functional routes .

Key words: displacements, visual arts, recreational city.



Figura 1. (...) caminhando na zona do Porto em Pelotas com estudantes de arte, como prática da disciplina Paisagens Cotidianas e Dispositivos de Compartilhamento do PPG Mestrado em Artes Visuais da UFPel. Foto: Felipe Campal

[1] Duda Gonçalves – artista, professora Dra. dos Cursos de Graduação e Mestrado em Artes Visuais do Centro de Artes da UFPel. Coordenadora do PPGarte Mestrado em Artes Visuais, Líder do Grupo de Pesquisa Deslocamentos, Observâncias e Cartografias Contemporâneas – DESLOCC (CNPq/UFPel) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Veículos da Arte (CNPq/UFRGS).

GONÇALVES, Duda. O deslocamento como prática poética no sul do país [PELOTAS] – DESLOCC. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.188-200, ano 18, nº 36, julho/dezembro. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.*gov*.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



No estado do Rio Grande do Sul, mais ao sul, na cidade de Pelotas, um grupo de artistas, professores e estudantes de arte se desloca pela cidade, como tática para desviar dos efeitos alienantes dos fluxos funcionais. O ir e vir faz parte da vida na cidade. O cidadão percorre trajetos para ir ao trabalho, à escola, à faculdade, ao mercado, desempenhando funções recorrentes que têm como premissa chegar a algum lugar, desempenhar algum papel na sociedade capitalista – trabalhar, comprar, etc. O deslocamento dos participantes do Grupo de Pesquisa Deslocamentos, Observâncias e Cartografias Contemporâneas – DESLOCC (CNPq/UFPel), moradores da cidade de Pelotas, não tem como objetivo chegar a algum local e desse partir para outro, mas percorrer e perceber o percurso. A trajetória é mote para a produção poética e ao mesmo tempo a produção poética, dependendo do quanto e como a experiência no percurso afeta os que a percorrem.

> A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (BONDÍA, 2002, p.2)

O grupo desloca-se a pé, de ônibus, de carro, de várias maneiras, como um modo de afetar-se numa rota e partir para um modo de compartilhá-la por meio da arte.

A motivação advém do *petit tour*[i] com a atenção de quem viaja longas distâncias ao encontro de territórios desconhecidos ou o sujeito que passeia, descobre novos horizontes, entregue ao contexto vivido. Além dos deslocamentos, nos voltamos às leituras e práticas que abrem nossas vistas e mentes, partindo da premissa que os deslocamentos físicos e mentais proporcionam um estado perceptivo singular e necessário para produzir arte, desviar do comum em meio às atribuições e demandas do dia a dia e de uma vida que envolve as rotinas de trabalho. O certo é que caminhamos e nos deslocamos recorrentemente pelas ruas próximas ao Centro de Artes, na zona



do Porto, pelos bairros, vilas e comunidades e sempre nos surpreendemos com o que encontramos. Segundo Rebecca Solnit, “Uma cidade sempre tem mais do que é dado aos habitantes conhecer, e uma cidade de grande porte sempre faz do desconhecido e do possível as esporas da imaginação.” (SOLNIT, 2016. p. 228). Pelotas é uma cidade que tem muitos bairros, muita gente; a estimativa do IBGE é que neste ano a cidade tenha 341.648 habitantes, numa área territorial, em 2017, de 1.610,084 km², ou seja, começamos caminhando na zona do Porto, mas cada qual vai aventurando-se pelas diferentes zonas, adentrando as veias de uma cidade plana, diversa e extensa.

A tática da caminhada utilizada pelo Grupo DESLOCC pode ser circunscrita a alguns quarteirões ou a traçados que levam de um ponto a outro da cidade, atravessando bairros e ultrapassando seus limites, como ocorreu quando fomos visitar a Marambaia, localizada no estreito oposto ao canal São Gonçalo, divisa entre Pelotas e Rio Grande. Na Marambaia podíamos avistar Pelotas do outro lado do canal, por outro ângulo, concebendo outras paisagens. No local, além de percorrermos o pequeno estreito, vasculhar suas ruínas, capturar imagens, sons e desenhos, sentamos na orla e desfrutamos de um piquenique. Posteriormente, reunimos imagens do local em um ensaio visual denominado “MARAMBAIAR” (fig. 2).



Figura 2. Fotografia do piquenique. Ensaio visual disponível em https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/view/10197/6718



Caminhar pela Marambaia e andar pela zona do Porto nos coloca em movimento e em contato com a cidade lúdica. Ludicidade talvez seja a palavra que nos conduza a essa outra maneira de nos movimentarmos, de olharmos por meio de dispositivos da arte. A palavra ludicidade corresponde conceitualmente ao jogo, à liberdade e ao prazer. A cidade lúdica é uma cidade livre, espontânea e desejosa, apaixonante, como revelavam os Situacionistas, nos anos 50 do século passado. Proporiam eles, no século passado, que nos apaixonássemos pela cidade, por meio de táticas e situações construídas, como a deriva,

> modo de comportamento experimental ligado às condições da sociedade urbana: técnica de passagem rápida por ambiências variadas. Diz-se também, mais particularmente, para designar a duração de um exercício contínuo dessa experiência. (JACQUES, 2003, p. 45).

Nos anos 50, um grupo constituído por artistas, pensadores, ativistas propunha estratégias para a transformação da cidade burguesa em uma cidade lúdica, uma cidade que é um campo de ações, aberta às manifestações sociais e culturais. A cidade burguesa é projetada com base em sua economia, nas trocas econômicas, implicando as trocas comerciais, como fluxos que traçam o desenho urbano, como ocorreu em Paris e em outras cidades no início do século XX. A deriva é um deslocamento experimental que instaura percursos afetivos, no que se refere ao modo de ser afetado pelas circunstâncias humanas vividas numa cidade.

A proposta situacionista, embora contextualizada na metade do século passado e sendo consequência da urbanização moderna, e após a justificativa de organizar as cidades europeias pós-segunda guerra mundial, ainda ressoa e se atualiza por meio de práticas de deslocamento na arte contemporânea. Então, ainda pertinente, a tática de derivar atualiza-se e resiste, pois a cada dia nos deparamos com maneiras de viver em uma cidade que constantemente sofre a aniquilação dos usos comuns/coletivos e do pertencimento feliz à vida nas ruas, nas praças ou ao convívio com a vizinhança. Cada vez mais nos sentimos restritos e circunscritos às redondezas e ao interior de nossas casas,



restringindo as vias de acesso a percursos cada vez mais rápidos que nos levam ao destino usual, ao trabalho, à escola, ao mercado, etc., e com antolhos em nossa face.

Os modos de mobilizar nossa atenção e nosso apreço à cidade não fogem a estratégias antigas de entrar em contato, não nos furtam de ocupá-la, literalmente, andar, passear, ficar no espaço público, ou entrar em suas vielas, caminhar pelas calçadas, olhar para tudo e se possível olhar novamente, sentar em uma praça, em um degrau, conversar com os transeuntes e entre nós. Para os Situacionistas,

> Jogar significa sair deliberadamente das regras e inventar as próprias regras, libertar a atividade criativa das constrições socioculturais, projetar ações estéticas e revolucionárias que ajam contra o controle social. (CARERI, p. 97)

Ou seja, o grupo DESLOCC desvia da lógica imposta pelo urbanismo que opta pelas vias de acesso mais rápidas para chegar ao trabalho, ao comércio, e ao *enguetamento* doméstico, aos locais funcionais e nos encastela, encapsulados em condomínios ou casas cerradas com medo da violência e do tempo perdido.

O jogo situacionista é o que jogamos hoje em ações promovidas pelo grupo de pesquisa, salvaguardando as distintas relações contextuais, o grupo Situacionista na década passada, na Europa, propunha a transformação do tempo utilitário para o tempo livre; continuamos propondo e resistindo, procurando a Pelotas lúdica em pleno século XXI.

Procede de modo a encontrar o tempo dos afetos, da contemplação em meio ao vivido na cidade contemporânea. Para isso, caminhamos pelas ruas, somos passageiros do transporte público, andamos de ônibus em busca de locais e vias de acesso que não se encontram no caminho dos movimentos ordinários, assim como propomos passeios em zonas que estão fora do escopo da fadiga citadina. Nós nos deslocamos e a partir desse movimento nos permitimos revisitar a cidade e transformá-la. Sim, retomamos num outro contexto as aspirações Situacionistas, que nos anos 50 criavam métodos, como a deriva, para resistir à urbanização unitária e se conectar de modo



espontâneo e apaixonado à cidade. Talvez estejamos próximos à concepção de “novas derivas”, de Jacopo Crivelli Visconti, termo cunhado em sua tese para caracterizar deslocação de artistas contemporâneos, em que aponta “a estreita relação entre revolução e marcha, algo simbólico de suas diversas acepções, explicita de maneira evidente “ (VISCONTI, 2014). Talvez mais do que nos conectarmos à cidade de uma maneira pungente e política, nos colocarmos em estado reflexivo, haja vista a dificuldade de nos reconduzirmos ao estado experimental imprescindível para captar outra maneira de acolher os indícios da arte no que parece tão asséptico no dia a dia, acachapado pela informação, pelo trabalho, pelos vínculos institucionais, pela relações bancárias.

> Às vezes, deslocar-se é refazer um suposto mesmo caminho com uma atenção rara, em estado de alerta, *être aux aguets*, ao modo do que nos diz Gilles Deleuze: “estar sempre à espreita, como um animal, como um escritor, um filósofo, nunca tranquilo, sempre olhando por sobre os ombros” (2). Deslocar ou deslocar-se é um procedimento usual de artista. Ou melhor, de um modo artístico de viver, no sentido da recomendação feita por Nietzsche de tratar a própria vida como obra de arte, como experimento estético. (LUDMILA BRANDÃO, 2012, P.58).

Deslocar-se, de certo modo, é usufruir de convivência com diferentes situações e aspectos da cidade, vislumbrar seus elementos constitutivos, os mais distintos e similares, as pessoas, as suas texturas, os cheiros, os caminhos, os movimentos, as escolhas subjetivas que configuram o desenho citadino.

Caminhando na Zona do Porto de Pelotas...



As situações que nos levam às caminhadas nas cercanias do Centro de Artes são as mais distintas, para sair da sala de aula, para articular a prática com o que lemos em artigos e livros da arte e ingressar no contexto da vida, da



alma da cidade. Verifico que a cada ano os estudantes trazem consigo um repertório de reprimenda, de cegueira, de desatenção. Igualmente, costumo caminhar com os estudantes de arte que ingressam no curso de Bacharelado e com os mestrandos que cursam a disciplina Paisagens Cotidianas e Dispositivos de Compartilhamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Artes Visuais (fig. 3). Quando caminhamos, passamos a atentar aos detalhes, conversamos sobre tudo que é visto, mobilizando os olhos e a mente e reconstituindo um interesse pelo local em que moramos.



Figura 3. Caminhadas na zona do Porto

Nós, peripatéticos[ii] do século XXI, nos colocamos a pensar entre uma esquina e outra, diante de uma porta talhada pelo tempo e emoldurada pela subjetividade do dono da casa. Colocamo-nos diante de tudo que não é possível prospectar pela pressa. Na caminhada encontramos os diferentes tons das paredes, com camadas de tinta, mofo, escritas e desenhos. Deparamo-nos com as vagas de terrenos baldios que acolhem as ervas daninhas, os arbustos persistentes, os espaços obscuros e em ruínas. Na zona do Porto, em Pelotas, há muitas casinhas de cachorro, muitos pratinhos de comida, muita gente cuidadosa. Podemos também vislumbrar um livro de “livre expressão”, palavras de ordem, ou melhor, da desordem, ali o muro, a parede é papel para a palavra que não quer calar. Igualmente, é possivel ver o que se guarda detrás das grades, pelas janelas; o que não faltam são janelas, fechadas, cerradas, encostadas, arrebentadas, escancaradas. O que está diante de nós nos redimensiona, medidos pelo espaço.



Solnit, em A história do caminhar, revela que

> [...]o ritmo da caminhada produz uma espécie de raciocínio ritmado, e a travessia de uma paisagem ecoa ou estimula a travessia de uma série de pensamentos, o que produz uma estranha harmonia entre travessias interna e externa, sugerindo que a mente também é uma espécie de paisagem e que caminhar é uma maneira de percorrê-la. (SOLNIT, 2016 p. 23)

Ao caminhar concebemos a cidade, a paisagem, refazemos os percursos e os redefinimos. A zona prospectada em cada passo se amplia e o que a passos rápidos se oculta, na lentidão se ilumina. Ao final de cada andança é comum revisitarmos o que foi visto por meio de uma conversa informal. Nos encontros depois de cada andança, cada participante da experiência compartilha o visto, por meio de fotografias, vídeos, desenhos, poesia, fala e escrita (fig. 4). A cidade de Pelotas então se descortina pelo ponto de vista de cada um e o entorno do Centro de Artes passa a ser instigante, passa a ser poetizado. E, muitas vezes, a prospecção aponta que os motes da criação podem ser encontrados entre a rotina do dia a dia, entre as vias abertas pela olhada curiosa de um viajante na própria cidade.



Figura 4. Imagens fotográficas e frame de vídeos de diferentes autores.



Um exemplo é a produção artística de Fabricio Marcon. Em 2016 defendeu a dissertação intitulada Cartografias Poéticas da Cidade Imaginada, em que dá a ver a produção artística desenvolvida a partir de experiências do caminhar e da prospecção realizadas na cidade de Pelotas.

Marcon se detém em alguns pontos da cidade para se referir à Pelotas geometrizada; escolhe o “quadrado”, o local na orla do canal santa Bárbara, que foi apelidado assim pelos visitantes, porque tem um cais nesse formato, onde ainda hoje são ancorados alguns poucos barcos de pesca. O local é conhecido também como doquinhas. Aponta também o “redondo”, apelido atribuído à circunferência que envolve o chafariz nuclear da Praça Coronel Pedro Osório. O “triângulo” que compõe a tríade geométrica prospectada e evidenciada por Marcon é o desenho que traça a praça em frente ao Clube Gonzaga, na zona norte da cidade de Pelotas.

O artista percorre esses espaços com sua máquina apontada para frente, redesenhando os espaços pelo movimento do transeunte. Os vídeos revelam o desenho do perímetro pelo olho da câmera. As imagens são compartilhadas em site para cotejamento público, como também são disponibilizadas por meio de um *QRcode,* inseridas em mapas impressos, em que os locais geometrizados são destacados (fig. 5)



FIGURA 5 - Cartografia de ambiências urbanas. Fonte: Fabricio Marcon. Link dos videos “https://www.youtube.com/watch?v=ucVUOU6qWVQ.



Algumas produções evidenciam o modo como o espaço prospectado poder ser revelado pelo olhar atento e vasculhador, refazendo a interação e suscitando transformações. A partir de interesses pessoais/artísticos e usos diversos dos dispositivos artísticos, encontramos modos de deslocar a paisagem, o imaginário, a concepção ou a representação de uma cidade. Outra cidade se descortina. Marcon revela:

> Nas cartografias que realizo, priorizo a reflexão sobre os dados disponíveis à coleção dos mesmos. Embora a coleção seja parte importante do trabalho – porque, para mim, a cartografia imaginada é também o conjunto dos mapas realizados –, é, na reflexão do espaço como um lugar possível e um lugar imaginado, na reflexão do que é conhecido e do que é desconhecido pelo espectador, e que se passa a conhecer com a experiência, e na forma com que o espaço imaginado passa a ser conhecido pelo espectador, que reside o que me interessa nos mapas que eu produzo. Promovo uma imersão do espectador no espaço selecionado e videografado. A cartografia da cidade imaginada toma forma a partir de um plano videográfico em que percorro lugares que experimento com o caminhar. Esta experiência de caminhar filmando, filmar enquanto caminho, é a maneira de cartografar que utilizo para elaborar o mapa poético de lugares que escolho em minha cidade e em cidades que elejo para visitar (MARCON, 2016, p. 65)

O artista concede mapas e modos de perceber a cidade em vídeo e fotografias, deslocando as velhas imagens e propondo outros pontos de vista. Pelotas é uma cidade conhecida pela organização urbana baseada numa grade quadrangular. A zona central é distribuída em quadras, nas quais é fácil contornar e voltar ao mesmo ponto. Pelotas geometrizada também é revelada pelo músico e compositor Vitor Ramil, que reconhece que o frio geometriza tudo, inclusive a paisagem plana, úmida e fria, que ao anoitecer de inverno é borrada pela neblina da cidade. Imagem, poesia, música e escritura que redimensionam a cidade e a colocam em instâncias do visível, sem os modos funcionais de habitá-la.

Marcon, como outros participantes dos deslocamentos promovidos pelo grupo nas disciplinas e situações pessoais, coloca-se em estado contemplativo na cidade, que é incongruente com o estado em que a rotina nos coloca. Ou seja, encontrar algo pulsante e desejante no cotidiano citadino que possa



impulsionar uma poética visual, só é possível se o sujeito transforma a cidade em um espaço experimental. Outro exemplo são os “Maparedes” (fig.6), de Carla Borin, trabalhos artísticos oriundos da prospecção nas ruas. A artista encontra nas paredes escamadas de algumas casas encontradas na cidade de Pelotas os desenhos da cidade úmida e o mote para a criação, a problematização de uma dissertação de mestrado. As sobreposições de tinta que escamam por causa da ação atmosférica, abomináveis pela estética e preservação arquitetônica, são transformadas por ela em mapas. Ela fotografa as paredes descascadas, como também extrai as camadas que se soltam do reboco molhado, depois desenha sobre as superfícies, contornando e dando a ver penínsulas, territórios e localidades.

De certo modo, o que nos conduz às andanças pela cidade é poder encontrar a arte e o processo de criação nos trabalhos do dia, no cotidiano da cidade. Na sala de aula, nos encontros em atelier, nas leituras da literatura da arte encontramos substratos que nos referenciam, na rua engendramos o que é da linguagem de nosso interesse em contexto hodierno, e se da vida nos interessa o que dela vira arte, da arte o que nos transforma e nos conduz à vida.



Figura 6: Carla Borin. Parede/pele. 2ª Pele cultivada no interior da casa.19cmX29cm. 2015.



Referências:

CARE RI, Francesco. Walkscapes. *O caminhar como prática estética*. São Paulo: Gili, 2013.

BONDIA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf

MARCON, Fabricio. *Cartografias Poéticas da Cidade Imaginada*. Disponível em http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3643

JACQUES, Paola Bereinstein (org*). Internacional Situacionista* . Rio de Janeiro. Casa da Palavra, 2003.

SOLNIT, Rebbeca. *A História do caminhar*. São Paulo: Martins Fontes, 2016,

BORIN, Carla. *Um estudo poético-cartográfico dos maparedes da cidade de Pelotas.* Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/3917/1/Carla%20Borin%20Moura_Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf

[i] *Petit tour* se refere a um pequeno itinerário *percorrido,* ao contrário do *Grand tour,* as excursões europeias por amor à cultura no século XVIII, que percorriam longas distâncias em situações precárias para conhecer as ruínas da civilização ocidental.

[ii] Os filósofos da Escola de Atenas, escola fundada por Aristóteles, eram chamados de peripatéticos, termo que significa "aquele que caminha habitual e largamente", porque as aulas eram ministradas entre colunatas (perípato) ou passeio, ao ar livre. Diz-se que Aristóteles ensinava andando de um lado ao outro. (SOLNIT, 2016)



RUAS DE ESTAR - o turismo em minha poética artística

Michele Martine

MARTINES, Michele. RUAS DE ESTAR - o turismo em minha poética artística. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.201-204, ano 18, nº 36, julho/dezembro.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



RUAS DE ESTAR - o turismo em minha poética artística

Michele Martines[1]

Eu tinha dezenove anos quando ingressei no curso de Graduação em Artes Visuais na então inaugurada Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Ali iniciei minha produção sistemática em pintura. Os cursos de artes da UERGS foram sediados na Fundação Municipal de Artes de Montenegro, cidade onde nasci, cresci, e, portanto, graduei-me. Para tornar-me mestre em Artes Visuais realizei um pequeno deslocamento, indo estudar na Universidade Federal de Santa Maria, também no interior do Rio Grande do Sul. Desde o início de minha atividade artística desenvolvo um trabalho prático no qual busco atribuir diferentes pontos de vista sobre as experiências cotidianas dos habitantes em relação ao espaço que habitam, explorando questões sociais e antropológicas, ligadas à cultura contemporânea. Durante dez anos a *mise en scène* apresentada em minhas telas explorou espaços privados: quartos, cozinhas, salas, banheiros.

Aos vinte e nove anos busquei realizar minha primeira residência artística no exterior. Foi no Centro de Artes CAMAC, na França. Tendo contato

[1] Michele Martines - 1982. Montenegro/RS.
Artista Visual. Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria (2010) e graduada em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2006). Realizou diversas exposições individuais e coletivas, no Brasil e no exterior. Recebeu os prêmios 3º Salão de Artes Plásticas de São Leopoldo (2016); Concurso Garimpo Revista DasArtes (2015), MMBH de Arte contemporânea (2013), II Concurso Itamaraty de Arte Contemporânea (2012), 20º Salão Jovem Artista RBS - Santa Maria (2008), Incentivo a Criatividade no 17º Salão de Artes da CMPA (2006). Possui obras em coleções e acervos, como Museu de Artes do Rio Grande do Sul e Ministério das Relações Exteriores (DF). Site: www.michelemartines.com

MARTINES, Michele. RUAS DE ESTAR - o turismo em minha poética artística. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.201-204, ano 18, nº 36, julho/dezembro.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



com outra cultura, outro idioma, outras paisagens. A segunda experiência nesse sentido foi no México, Residências Artísticas por Intercâmbio – R.A.T. Nesses programas de residências artísticas fui mais estimulada a vivenciar o local, do que a produção propriamente dita. Foram muitos os momentos de deambulação pelas ruas, com aparelho fotográfico, registrando tudo que atrai o olhar. Fiz amigos nativos que por vezes me acompanharam e chamou-me atenção uma frase: “estou sendo turista na minha cidade”.

Ao retornar desses deslocamentos, algo havia mudado em minha percepção relativa ao lugar que sempre me foi comum. Somado ao olhar da pintora, atento as nuances de cores e as formas, buscava exercer o olhar curioso de turista na região em que sou nativa. O teórico de arte Michel Baxandall aponta que o nativo “consegue agir no âmbito dos padrões e das normas culturais sem pensar conscientemente sobre elas, a rigor, sem mesmo formulá-las como padrões.”[2] O nativo possui sensibilidade espontânea, enquanto o observador precisa decodificar os padrões e normas antes de poder explicitá-las. Conforme o autor, o observador parte da comparação, ele tende a colocar em evidência o que lhe parece peculiar ou diferente.

No plano pictórico passei a interpretar o espaço público urbano, partindo de registros fotográficos realizados em passeios pela cidade, que utilizo como referência para construção de quadros cênicos na pintura. A arquitetura, o design, a sinalética urbana, as personagens e situações são apropriadas para o meu universo artístico, onde o tratamento cromático e a simplificação das formas modificam a estrutura do real gravado pelo recorte fotográfico. Os “Orelhões” e as “Caixas de Coleta dos Correios”, por exemplo, destacaram-se para mim como característicos da paisagem urbana brasileira. Nesse início de século, com a popularização da tecnologia, tais elementos atuam praticamente como objetos decorativos das cidades. O foco em certos

[2] Michel Baxandall, **Padrões de intenção**, p.147. 2006.



elementos da paisagem propõe um diálogo entre arte e antropologia, compreendendo conceitos relacionados ao contexto histórico-sócio-cultural no qual as obras estão inseridas.

Simultaneamente a essas pinturas de cenas urbanas, passei a desenvolver a série “Pequenas Soluções”. Obras confeccionadas com recortes de caixas de papelão, material coletado nas ruas, que exploram a imagem da criança, propondo a reflexão sobre a importância da educação em compromisso com o futuro. Utilizo fragmentos de papelão como suporte das obras, justapondo de imagens e textos, explorando possibilidades de efeitos estéticos e relações cognitivas dos elementos que compõem cada obra: suporte, pintura, palavra, ícones gráficos, etc. A caixa de papelão tem como função primordial proteger mercadorias. Com frequência esse material é visto nas ruas, utilizado por moradores de rua ou papeleiros que coletam o material para reciclagem.

A exposição Ruas de Estar, realizada em outubro de 2018 na Galeria Loide Schwambach, foi composta por obras das séries “Cenas Urbanas” e “Pequenas Soluções”. No contexto da exposição, o diálogo entre as duas séries colocou em questão a cidade que habitamos. Além da atividade artística, há um ano estou atuando como Diretora de Turismo em Montenegro. Oportunidade impar de olhar a cidade sobre nova perspectiva. Um olhar compromissado em buscar melhorias num período agudo de crise econômica, política e social. Ao caminhar pelas ruas de Montenegro, “Cidade das Artes, capital do tanino e da citricultura”, chama atenção o lixo espalhado. Nesse sentido, Ruas de Estar reafirma que o espaço público é tão nosso quanto nossos espaços íntimos. Gostamos de estar em lugares limpos, seguros, arborizados.

A obra que abre a exposição, “No seu lugar”, é composta por uma pintura e a projeção de uma sombra adesivada na parede. A silhueta, tal como os personagens da pintura, indica a ação de varrer. A proporção exagerada e a presença física de

MARTINES, Michele. RUAS DE ESTAR - o turismo em minha poética artística. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.201-204, ano 18, nº 36, julho/dezembro.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.



uma vassoura convidam o visitante a simular a ação, situando seu corpo frente à sombra projetada, como se fosse a sua. Essa proposição pretende estimular o espectador a colocar-se no lugar do outro, representado na pintura, bem como a reflexão sobre o compromisso de cada cidadão com a cidade que reclama para si.

MARTINES, Michele. RUAS DE ESTAR - o turismo em minha poética artística. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.201-204, ano 18, nº 36, julho/dezembro.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>
18 de dezembro de 2018.