REVISTA DA FUNDARTE

ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019

FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO



EDUCAÇÃO Arte E PERFORMANCE



ISSN 2319-0868 On-line

Qualis A2

EDUCAÇÃO
ARTE
E PERFORMANCE

EDITORA DA FUNDARTE

FUNDARTE
FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO



ISSN 2319-0868 On-line

Qualis A2

EXPEDIENTE

EDITORA DA FUNDARTE

FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO



EDITORA DA FUNDARTE

REVISTA DA FUNDARTE
Uma publicação
especial da Editora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - Ano 19, número 39, julho/dezembro 2019.

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 Pedagógica
Priscila Mathias Rosa – Vice-diretora Executiva de Comunicação

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 da Editora da FUNDARTE

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

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

Criação da Capa: Estevão Dornelles
Concepção e composição gráfica: Estevão Dornelles
Foto da Capa: Estevão Dornelles

Editora-Chefe: Júlia Maria Hummes



R454 Revista da Fundarte [Recurso eletrônico]/Fundação Municipal de Artes de Montenegro. – v.1, n.1 (jan.-jun. 2001). - Montenegro, RS: Ed. da Fundarte, 2019.
228 p.

Semestral
ISSN 2319-0868 Online
<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>

1. Artes. 2. Performance 3. Educação. I. Título. II. Fundarte

CDU 7.01
CDD 700

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

DADOS

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

Bibliotecário Marco Túlio Schmitt Coutinho – CRB 10/0003

Revista da FUNDARTE	Montenegro	ano 19	n. 39	julho/dezembro 2019

Revista da FUNDARTE nº 39

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



ISSN 2319-0868 On-line

Qualis A2

EDITORIAL

EDITORA DA FUNDARTE

FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO



EDITORIAL - REVISTA DA FUNDARTE 39ª EDIÇÃO

Sandra Rhoden[1]

A **39ª edição da Revista da FUNDARTE** apresenta dez artigos e dois relatos de experiências de estudos realizados nas áreas de educação, música, teatro, dança e artes visuais. Sobre a temática principal em "Educação, Arte e Performance", pesquisadores se debruçam, ao focalizar suas inquietudes centralizadas no fazer artístico e na prática docente, proposições pedagógico-artísticas, pesquisas coletivas e individuais que contribuem para uma leitura informativa e reflexiva que chama a atenção para uma base teórico-prática direcionada a estudantes, educadores e para aquele que lê para si, ou para o outro.

O primeiro artigo, **Investigando sobre música e alfabetização na escola,** trata de uma pesquisa de como a música é utilizada, de maneira interdisciplinar, na alfabetização escolar dos Anos das séries Inicias do Ensino Fundamental I. A partir da proposição de questionários e observações das práticas docentes das professoras alfabetizadoras, bem como, a participação das coordenações pedagógicas das escolas, as autoras **Paloma Bastos Moreira** e **Cristina Rolim Wolffenbüttel** verificam que as atividades pedagógico-musicais se fazem presentes no cotidiano escolar, no entanto, a Educação Musical na formação inicial das professoras docentes carece de uma fundamentação teórico-prática mais qualificada para que ocorra uma maior abrangência no território escolar.

---

[1] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS. Licenciada em Música, e, em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS. Tem experiência na área das Artes, com ênfase em Educação Musical e Artes Visuais, atuando principalmente nos seguintes temas: musicalização infantil, educação infantil, iniciação às artes, pedagogia do piano e formação de professores. Desde 2013 é coordenadora do Polo FUNDARTE Arte na Escola.

RHODEN, Sandra. Editorial - Revista da Fundarte 39ª Edição. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p. 07-11, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.

Narrativas e excesso: relações das imagens ubíquas, de **Charmeni Vargas Valandro,** convida os expectadores a acessar em uma cabine uma videoinstalação, que concentra o trabalho de um ano de vida a partir de vídeos produzidos, recebidos e arquivados em seu celular. Ao receber os estímulos visuais e sonoros, o autor aproxima as pessoas e as convida a fruir do desvendamento das suas prioridades, alegrias e amores, trazendo novas ressignificações à sua obra.

Compreender como vem acontecendo a formação em arte de licenciadas em Pedagogia é o objetivo principal do artigo de **Maria Emília Sardelich,** intitulado **Encontros com a arte em autobiografias de licenciadas em pedagogia.** A autora traz uma abordagem autobiográfica emotiva e poética, ao permitir que as narradoras sejam autoras e protagonistas decidindo o que querem contar ou calar, desvendando nesse sentido, seus percursos de vida e sua subjetividade.

Formação e propostas pedagógicas para o ensino da dança no balé popular de Tocantis é um artigo que apresenta a formação dos professores e as propostas metodológicas realizadas pelos professores de dança que atuam, especificamente, neste projeto extracurricular de dança, aberto á comunidade e desenvolvido em escolas da rede estadual de ensino em Palmas/TO. Os autores **Webiston da Silva Glória** e **Diego Ebling do Nascimento** destacam que o Balé Popular de Tocantins, no momento, é o maior projeto de dança do Estado do Tocantins, constituindo-se como uma oportunidade para os iniciantes na àrea da dança como bailarinos e profissionais atuantes nesta arte.

O artigo de **Diego de Medeiros Pereira** e **Elisabete de Paula de Lemos Neris** trata de uma inquietude sobre os modos como produzimos teatro para as crianças e o quanto essas práticas artísticas ainda encontram-se distantes das Licenciaturas e Bacharelados em Teatro. O artigo **Olhares sobre o Teatro para crianças, as Infâncias e Escolas** evoca a urgência dos cursos superiores de teatro se aproximarem das escolas, que se coloquem em diálogo



com elas e que, de fato, façam delas campos de extensão universitária e de efervescência cultural como um ato de respeito à capacidade e apreciação estética da criança.

O coletivo dos pesquisadores constituídos por **Vera Lúcia Bertoni dos Santos, Silvana Bággio Ávila, Débora Souto Allemand, Fellipe Santos Resende, Iasmin D' Ornelas Ponsi e Iassanã Martins** nos proporciona a leitura de **Cinco escritos para um mosaico: produções textuais a partir de pesquisas acadêmicas em artes cênicas**. Como resultado de um experimento pedagógico de caráter cooperativo, o artigo apresenta cinco produções textuais em um mosaico envolvente de sínteses reflexivas de trabalhos acadêmicos representativos de temáticas emergentes no campo das Artes Cênicas.

Cartilha pedagógica: potências pedagógicas entre visualidades de **Lucas Pacheco Brum** e **Marcos Vinícius Magalhães,** trazem para o texto a reflexão e a apresentação do processo de elaboração de uma cartilha pedagógica, com proposições advindas de imagens e referências dos estudantes pertencentes a uma escola da rede pública do Distrito Federal, e se juntam a outras imagens reconhecidadas e institucionalizadas no campo da História da Arte. Ao elaborarem a cartilha pedagógica, os autores trazem questões potentes que propõem a conversa com as imagens, sugestões de atividades e dicas de pesquisa, sendo um material educativo que trata da cultura dos estudantes, permitindo seus gostos, olhares, prazeres e experiências estéticas singulares.

O artigo de **Vitor Droppa Wadowski Fonseca** intitulado **Ritmo abstrato: a música visual no filme absoluto** constrói uma análise de suas obras, conceitos e processos artísticos sobre a criação da Música Visual em filmes absolutos, produzidos por Walter Ruttman, Hans Richter, Viking Eggeling e Oskar Fischinger. De acordo com o autor, a pequisa não teve a finalidade de



apresentar um conceito de Música Visual, mas compreender de que forma as relações entre as linguagens visuais e sonoras foram exploradas no cinema.

Forjas pedagógicas no bloco da laje: resistência, performance e brincadeira de **Thiago Pirajira Conceição, Gilberto Icle e Celina Nunes de Alcântara** é um texto que estimula a reflexão sobre as relações étnico-raciais e da performance acerca das experiências dos brincantes pertencentes a um bloco carnavalesco da cidade de Porto Alegre/RS. O Bloco da Laje, tem como característica a presença de elementos teatrais em suas performances, onde o brincante é o autor da brincadeira que instiga a plateia o fruir da diversão.

Eu, professor de teatro para crianças pequenas? Relato de uma experiência vivida como estagiário no curso de teatro-licenciatura por **Felipe Cremonini de Leon** e **Andrisa Kemel Zanella,** desvenda uma experiência tendo como cenário a Educação Infantil pertencente a um escola pública do município de Pelotas/RS, problematizando os desafios e as surpresas da experiência de inserção como professor de teatro para crianças pequenas. Sendo um dos aprendizados, a soltura das regras suscitadas pela academia e reaprender com esta experiência a fazer teatro mais espontaneamente, trabalhando com o corpo e sua humanidade, transformando isso em arte e educação.

Outro coletivo de autores que contribuem com mais um relato de experiências, é constituído por **Patriciane Born, Adriana Lanzer de Oliveira** e **Aline Kauana Cezar** sobre a temática **O Olhar a si, o olhar ao outro: ação educativa na exposição através da imagem – ano cinco**. A partir de ações planejadas para a realização de mediação, palavras como: autoimagem, reflexo, ponto de vista, mulher, feminino, invisibilidade e cotidiano, tiveram como objetivo motivar perguntas e não trazer verdades, ao propor experiências que contribuem para a criação de novas possibilidades do pensar, como um dispositivo potente que impulsiona para o olhar do novo e de novo, para si e para o outro.

RHODEN, Sandra. Editorial - Revista da Fundarte 39ª Edição. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p. 07-11, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.



A oportunidade que me confere à realização deste editorial e o contato com as leituras, fizeram-me adentrar pelos espaços escolares que evitam ser unilaterais, através de escritas que compreendem inquietações, proposições pedagógicas e a voz dos entrevistados, percebo a luta e o compromisso dos autores em estabelecer novas conexões com e para a Arte Educação. Grata!

Sandra Rhoden
Professora de Música da FUNDARTE e coordenadora do Polo
FUNDARTE Arte na Escola

RHODEN, Sandra. Editorial - Revista da Fundarte 39ª Edição. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p. 07-11, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.



ISSN 2319-0868 On-line

Qualis A2

CURRÍCULO DOS AUTORES

EDITORA DA FUNDARTE

FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



BREVE CURRÍCULO DOS AUTORES

Aline Kauana Cezar
Arte-educadora, formada em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Atualmente é Graduanda em Dança, na UERGS. Participou do projeto de extensão Teatro e suas abordagens pedagógicas (TAP). É participante do projeto de pesquisa "Infraordinários", pela Uergs sob a orientação da professora doutora em Artes Visuais Mariana Silva. É Mediadora voluntária do Projeto Rede de Mediadores da Galeria de Arte Loide Schwambach - FUNDARTE.

Adriana Lanzer de Oliveira
Arte-educadora, formada em Gestão Cultural pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense. Graduanda em Licenciatura em Dança na Uergs. Atua como professora bolsista na Escola Estadual de Ensino Fundamental Adelaide Sá Britto, em Montenegro/RS, desenvolvendo e aplicando projetos de dança pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBID). Mediadora voluntária na Rede de Mediadores da Galeria de Arte Loide Schwambach - FUNDARTE. Pesquisadora voluntária no projeto "Salas - edição 3", do Grupo de Pesquisa Flume Educação e Artes Visuais (Uergs/CNPq). Participante do projeto de extensão em dança Diversos Corpos Dançantes da UFRGS.

Andrisa Kemel Zanella
Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, com período sanduíche na Universidade Fernando Pessoa, Porto/Portugal. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Pedagoga pela Universidade Luterana do Brasil/Canoas/RS. Bacharel em Artes Cênicas nas habilitações Interpretação e Direção Teatral pela Universidade Federal de Santa Maria/RS.

Celina Nunes de Alcântara
Graduada em teatro, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UFRGS. Editora associada da Revista Brasileira e Estudos da Presença.

Charmeni Vargas Valandro
Possui graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda - Faculdades Integradas de Taquara (2016). Realiza especialização em Poéticas Visuais - Universidade Feevale (2017) e Curso Comunicação Estratégica com Incidência em Políticas Públicas pela Abong (Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais. É Vice-Coordenadora do Instituto Ambiental Daterra de Permacultura e Sustentabilidade e integrante da Comissão de Ética do Organismo de Controle Social Orgânicos Encosta da Serra Sul Ferrabraz.

Cristina Rolim Wolffenbüttel
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. Coordena o curso de Especialização em Educação Musical na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade de Montenegro. É coordenadora da Área Música do Programa de Iniciação à Docência, em Montenegro, da CAPES/UERGS. Coordena a Comissão de Pesquisa e Pós-Graduação da Uergs-Montenegro, orientando bolsistas de iniciação científica em música e artes, da FAPERGS, CNPq e UERGS. É coordenadora dos grupos de pesquisa registrados no CNPq Arte: criação, interdisciplinaridade e educação e Educação Musical: diferentes tempos e espaços. Coordena o Programa de Extensão Universitária, do Ministério da Educação, pela Uergs, na temática da ampliação da leitura através das Artes, desenvolvendo ações de leitura com estudantes bolsistas, beneficiando as redes públicas municipais e estaduais de Porto Alegre e Montenegro. Na Prefeitura de Porto Alegre, a partir da atuação na Secretaria Municipal de Educação, é assessora pedagógica e coordena os programas Centros de Dança e Brinca, propondo e desenvolvendo políticas públicas para a inserção das artes nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Criou, em conjunto com colegas professores da rede municipal de Porto Alegre, o Programa Centros Musicais, uma proposta de política pública para o ensino de música na escola, em vigor na Secretaria Municipal de Educação do município, o qual coordena desde sua criação. É Diretora Científica da Coleção Educação Musical, da Editora Prismas, de Curitiba. Faz parte da Comissão Gaúcha de Folclore e da Fundação Santos Herrmann.

Débora Souto Allemand
Doutoranda no PPGAC/UFRGS; Mestra em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Bacharela em Arquitetura e Urbanismo e Urbanismo e Licenciada em Dança pela UFPel; Pesquisadora no Grupo de Pesquisa OMEGA (UFPel/CNPq); professora de dança

Diego Ebling do Nascimento
Professor, pesquisador e extensionista em Dança e Educação Física da Universidade Federal do Tocantins. Doutorando em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc); Mestre e Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Diego de Medeiros Pereira
Doutor em Teatro. Professor no Departamento de Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) Líder do Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias (GETIs/CNPq). Área: Pedagogia do Teatro.

Elisabete de Paula de Lemos Neris
Graduanda em Licenciatura em Teatro. Bolsista do Fundo de Incentivo à Pesquisa (FIPE/UFSM). Membra do Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâcias (GETIs/CNPq).

Fellipe Santos Resende
Doutorando no PPGAC/UFRGS. Mestre em Artes Cênicas pela UFRGS. Especialista em Dança pela UFRGS. Bacharel em Fisioterapia pela Universidade

Federal de Goiás (UFG); instrutor do método Pilates e artista da Dança.

Felipe Cremonini de Leon
Graduando no curso de Teatro Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Em 2016 foi bolsista do projeto Teatro do Oprimido na Comunidade (TOCO). Em 2017 foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID Teatro). Em 2017 foi preparador de elenco e ator do curta-metragem itegrante da Seleção Oficial da 45ª edição do Festival de Cinema de Gramado.

Gilberto Icle
Graduado em Teatro, mestre e doutor em Educaçâo pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Professor permanete do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS e do Programa de Pós-graduiação em Artes Cênicas da Universidade de Brasilia - UnB. Editor chefe da Revista Brasileira de Estudos da Presença.

Iasmin D´Ornelas Ponsi
Doutoranda no PPGAC/UFRGS. Mestra em Estudos Teatrais pela Université Paris 8. Bacharela em Interpretação Teatral pela UFRGS. Atriz, trapezista e professora.

Iassanã Martins
Doutoranda no PPGAC/UFRGS. Mestra em Artes Cênicas pela UFRGS. Licenciada em Teatro pela UFRGS. Atriz e professora.

Lucas Pacheco Brum
Mestre em Arte Contemporânea pela Universidade de Brasília – UnB. Especialista em Processos e Produtos Criativos pela Universidade Federal de Goiás – FAV/UFG. Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. Normalista pelo Instituo Estadual de Educação Osmar Poppe. Integrante do grupo de pesquisa “Arte: criação, interdisciplinar e educação”, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (CNPq/UERGS). Professor contratado das séries iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Município de Triunfo – SMT/RS. Contato: lukaspachecobrum@hayoo.com

Marcos Vinícius Magalhães
Mestre em Arte Contemporânea pela Universidade de Brasília – UnB. Especialista em Processos e Produtos Criativos pela Universidade Federal de Goiás – FAV/UFG. Licenciado em Artes Plásticas pela Universidade de Brasília – UnB. Professor efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF. Contato: marvimagalhaes@gmail.com

Maria Emilia Sardelich
Professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro de Educação (CE), Departamento Metodologia da Educação (DME) e Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV UFPB/UFPE). Líder do Grupo de Pesquisa em

Ensino de Artes Visuais (GPEAV), vinculado ao PPGAV UFPB/UFPE. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2001).

Patriciane Born
Professora, artista e mediadora. Atua como professora do Curso Básico de Artes Visuais da FUNDARTE, coordenadora da Galeria de Arte Loide Schwambach, bem como do Projeto Rede de Mediadores, desde 2010. É Mestre em Educação e especialista em Pedagogia da Arte pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, licenciada em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS. Desde o início de sua formação, participa de cursos, oficinas, seminários, palestras e conversas na área de artes visuais e educação, como ouvinte, professora convidada ou integrante da comissão organizadora, bem como participou de exposições coletivas e do coletivo de artistas Ponto de Fuga, tendo realizado projetos artísticos em parceria com a artista Michele Martines.

Silvana Bággio Ávila
Doutoranda no PPGAC/UFRGS. Mestra em Artes Cênicas pela UFRGS. Bacharela em Interpretação Teatral pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora Adjunta do Departamento de Artes Cênicas da UFSM.

Thiago Pirajira Conceição
Graduado em Teatro, mestre em Educação e doutorando em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Úrsula Jahn
Graduada em Fotografia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2016). Atua como fotógrafa independente e como artista visual. Participa de exposições coletivas desde 2014, das quais destacam-se: Canela Foto Workshops (2015), Mosaicografia (2016), Registro nº1(2017) e recentemente a exposição Corpo Substância na Galeria Ponto de Fuga (2018). Já realizou duas Mostras individuais em Porto Alegre, na Galeria VOA (2017) e Galeria Mascate (2016). Teve o ensaio Flores de Outubro publicado na Lens Culture em 2015 e foi selecionada para a Mostra de Portfólio do 7º Festival de Fotografia de Tiradentes (2017). Pesquisa fotografia, corpo feminino e memória, unindo nessa temática o deslocamento da imagem fotográfica bidimensional para o objeto fotográfico, trabalhando investigações tridimensionais que se inclinam a uma inscrição no espaço.

Vera Lúcia Bertoni dos Santos
Professora Associada vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) e ao Departamento de Arte Dramática (DAD), do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora e Mestra em Educação pela UFRGS. Bacharela e Licenciada em Teatro pela UFRGS. Líder do Grupo de Estudos em Teatro e Educação (CNPq).

Vitor Droppa Wadowski Fonseca
Cursando Licenciatura em Artes Visuais na Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP). Atua como pesquisador bolsista pelo Programa Institucional de

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), desenvolvendo pesquisa na linha "Teoria e História das Artes Visuais", com enfoque específico no estudo da "Música Visual" e do "Cinema Abstrato".

Webiston da Silva Gloria
Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Tocantins. Tem experiência na área da dança e das lutas. Especialista em Dança e Consciência Corporal, pela Universidade Gama Filho (UGF); em Artes Híbridas pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); e em Docência do Ensino Superior pelo Instituto Tocantinense de Ensino Superior e Pesquisa (ITOP).



ISSN 2319-0868 On-line

Qualis A2

ARTE DE CAPA

EDITORA DA FUNDARTE

FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

ATRAVÉS DA IMAGEM

Úrsula Jahn[1]



Compreendendo que a arte contemporânea, que se desprendeu da ideia purista de autonomia, defendida como paradigma maior por teóricos modernos, procura se manifestar, não apenas através do objetivo visual e artístico, mas também por camadas múltiplas de conceitos e uma gama de inquietações, que não partem apenas do campo artístico, mas da experiência social, subjetiva e cotidiana, as perspectivas feministas vêm se fortalecendo cada vez mais dentro do atual cenário artístico.

1 Graduada em Fotografia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2016). Atua como fotógrafa independente e, como artista visual, participa de exposições coletivas desde 2014, das quais destacam-se: Canela Foto Workshops (2015), Mosaicografia (2016), Registro nº1(2017) e recentemente a exposição Corpo Substância na Galeria Ponto de Fuga (2018). Já realizou duas mostras individuais em Porto Alegre, na Galeria VOA (2017) e Galeria Mascate (2016). Teve o ensaio Flores de Outubro publicado na Lens Culture em 2015 e foi selecionada para a Mostra de Portfólio do 7º Festival de Fotografia de Tiradentes (2017). Pesquisa fotografia, corpo feminino e memória, unindo nessa temática o deslocamento da imagem fotográfica bidimensional para o objeto fotográfico, trabalhando investigações tridimensionais que se inclinam a uma inscrição no espaço.

JAHN, Úrsula. Através da imagem. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p. 19-22, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



Assim sendo, em minha produção fotográfica, apresento a percepção da figura feminina. Para tanto, parto da própria experiência para partilhar a visão do outro sobre o corpo feminino, suas agressões, limitações e um corpo em permanente mutação. Um corpo que se transforma naquilo que ele quiser. Trabalho assim três eixos predominantes em pesquisa como artista: Qual o papel do corpo feminino na atualidade? Que corpo é esse representado por mulheres e para mulheres? E de que maneira ele é representado?

Trabalhando com meu próprio corpo, me insiro em um processo de pluralização da imagem corporal na fotografia, trazendo histórias que estavam fora do campo de interesse da criação tradicional de imagens.

Os dois trabalhos integraram a Mostra ***Através da Imagem – ano cinco****,* ao lado das artistas Bruna Engel e Mariane Rotter, também curadora da exposição, na Galeria Loide Schwambach, na Fundação de Artes de Montenegro, em agosto de 2019, abordam bastante estas questões.

Em ***À la carte (2016)*** é possível ver a conexão do feminino com a mercadoria. O trabalho é composto de imagens do corpo feminino, que foram transferidas para tábuas de carne e propõem um questionamento sobre a concepção do corpo feminino como um objeto de consumo. Aqui busco transmitir uma mensagem direta: a coisificação da mulher e a sensação de se ser um pedaço de carne, exposto para livre apreciação e escolha. Ao optar por deslocar a imagem fotográfica bidimensional para um objeto fotográfico, a tábua de madeira, quis que o próprio suporte se inserisse como crítica.

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

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



Já em ***Gênesis 3:5-6 (2019),*** abordo a culpa ancestral feminina das mulheres terem causado a diáspora do Paraíso.

No livro de *Gênesis* da Bíblia Cristã, uma serpente persuade Eva a comer o fruto proibido da árvore, que está no meio do Jardim do Éden. O pecado de Eva, que originou os males dos homens e mulheres da Terra. Assim se deu uma interpretação de hierarquia do homem em relação à mulher, e fomos culpabilizadas por tudo. Gravidez indesejada, fomos nós que não nos protegemos. Agressão física e psicológica, fomos nós que provocamos. Quando vítimas de violência sexual, somos consideradas culpadas. Nós sempre estamos no lugar errado, na hora errada. É nossa culpa. E quando um homem nos mata, mata por amor. É nossa culpa.

Pensando nisso, eu realizei uma videoperformance e dela busquei operar uma desconstrução do relato sobre a condição da mulher. Foi pensando que Eva está na origem do grande pecado, e que todas as mulheres são suas seguidoras, que propus brincar com os séculos e séculos de culpas atribuídas.

Gênesis 3:5-6 fala sobre o fardo que as mulheres ainda carregam, a culpa ancestral feminina de terem causado a diáspora humana do Paraíso e, por consequência disso, viver em uma contemporaneidade que segue perpetuando uma cultura machista e misógina. O trabalho é um tríptico, composto por 3 etapas, cada uma correspondente a um vídeo, que é descascar e temperar as maçãs, fazer e montar a torta e devorar a torta. O ato de comer o fruto proibido, representado aqui em uma grande torta de maçãs, sugere devorar a culpa, satirizando os fundamentos da dominação masculina, em um gesto de se livrar de tudo isso. A duração do vídeo é de 2 minutos e 19 segundos, pra ressaltar como essa cultura ancestral ainda se faz presente no nosso cotidiano, infelizmente.

A instalação apresentada, juntamente, na exposição em agosto deste ano, consistiu em anexar na parede um tecido com a estampa da planta Costelas-de-adão, tecido esse que foi o fundo do vídeo gravado, e sobre ele colocar a televisão. Criar esse pequeno Jardim do Éden em Montenegro, dentro da Galeria Loide Schwambach.

JAHN, Úrsula. Através da imagem. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p. 19-22, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



Em ambos os meus trabalhos, expostos na mostra fotográfica, arte, vida e consciência política estão, igualmente, mobilizadas. Neles, apresento minha busca pela autonomia feminina perante o próprio corpo. Eles se firmam como um convite para que o espectador se confronte com ideias acerca do corpo feminino que ainda predominam no plano social: da admissão do corpo tratado como coisa, como objeto destituído de qualquer valor direito e autonomia. Esse novo cenário, de abordar esses assuntos no espaço público, tirando os do espaço privado, é de grande importância para mim, pois fazer da poética um ato de posicionamento político e dissolver essas barreiras entre arte e política, é ampliar e dar visibilidade a opressões e denúncias da presença nociva de preconceitos e discriminações que perpetuaram até hoje.

Se pensarmos que imagens são sinais que adquiriram valor, a partir de sua inserção em um circuito social, cultural e artístico, de que forma a imagem fotográfica pode ser usada para dar visibilidade aos dilemas enfrentados em uma sociedade androcêntrica, que naturaliza opressões das mais diversas e a violência de gênero?

Estimulada por este pensamento e acreditando que as áreas da cultura e das artes visuais são potentes mecanismos para a desconstrução de opressões e violência e para a conscientização de uma necessária mudança social, que me proponho a trazer essas temáticas, para a esfera pública, pela via poética.



ISSN 2319-0868 On-line

Qualis A2

ARTIGOS

EDITORA DA FUNDARTE

FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



INVESTIGANDO SOBRE MÚSICA E ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA

Paloma Bastos Moreira
Cristina Rolim Wolffenbüttel

MOREIRA, Paloma Bastos; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Investigando sobre música e alfabetização na escola. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p. 24-47, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



INVESTIGANDO SOBRE MÚSICA E ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA

Paloma Bastos Moreira[1]
Cristina Rolim Wolffenbüttel[2]

Resumo: A investigação analisou a utilização da música na alfabetização escolar. A metodologia teve como base uma abordagem qualitativa, exploratória, descritiva e participante. As técnicas para a coleta dos dados incluíram questionários autoadministrados com professoras alfabetizadoras dos anos iniciais e a realização de observações de suas práticas. Também foram contatadas as coordenações pedagógicas das escolas como complemento às informações. Como resultados da pesquisa verificou-se que as professoras alfabetizadoras utilizam a música em sala de aula por meio de atividades pedagógico-musicais diversas, como interpretação das letras de canções e realização de atividades lúdicas. Constatou-se, também, que as professoras alfabetizadoras entendem que a música deve fazer parte do currículo escolar, apontando razões pedagógicas para essa presença. Por fim, considerando-se a constatação da necessidade de uma formação continuada em música por parte das professoras investigadas, oportunizou-se um curso de extensão de educação musical com vistas a contribuir com esta necessidade.
Palavras-chave: Educação; Educação Musical; Alfabetização.

INVESTIGATING ABOUT MUSIC AND LITERACY AT SCHOOL

Abstract: The research analyzed the use of music in school literacy. The methodology was based on a qualitative, exploratory, descriptive and participatory approach. Data collection techniques included self-administered questionnaires with literacy teachers from the initial years and observations of their

[1] Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2017). , atuando principalmente no seguinte tema: jogos e brincadeiras. educação infantil. infância. educação musical. alfabetização.

[2] 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. Coordena o curso de Especialização em Educação Musical na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade de Montenegro. É coordenadora da Área Música do Programa de Iniciação à Docência, em Montenegro, da CAPES/UERGS. Coordena a Comissão de Pesquisa e Pós-Graduação da Uergs-Montenegro, orientando bolsistas de iniciação científica em música e artes, da FAPERGS, CNPq e UERGS. É coordenadora dos grupos de pesquisa registrados no CNPq Arte: criação, interdisciplinaridade e educação e Educação Musical: diferentes tempos e espaços. Coordena o Programa de Extensão Universitária, do Ministério da Educação, pela Uergs, na temática da ampliação da leitura através das Artes, desenvolvendo ações de leitura com estudantes bolsistas, beneficiando as redes públicas municipais e estaduais de Porto Alegre e Montenegro. Na Prefeitura de Porto Alegre, a partir da atuação na Secretaria Municipal de Educação, é assessora pedagógica e coordena os programas Centros de Dança e Brinca, propondo e desenvolvendo políticas públicas para a inserção das artes nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Criou, em conjunto com colegas professores da rede municipal de Porto Alegre, o Programa Centros Musicais, uma proposta de política pública para o ensino de música na escola, em vigor na Secretaria Municipal de Educação do município, o qual coordena desde sua criação. É Diretora Científica da Coleção Educação Musical, da Editora Prismas, de Curitiba. Faz parte da Comissão Gaúcha de Folclore e da Fundação Santos Herrmann.

MOREIRA, Paloma Bastos; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Investigando sobre música e alfabetização na escola. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p. 24-47, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.



practices. The pedagogical coordinations of the schools were also contacted as a complement to the information. As a result of the research, it was verified that literacy teachers use music in the classroom through various pedagogical-musical activities, such as the interpretation of song lyrics and the performance of play activities. It was also verified that the literacy teachers understand that music should be part of the school curriculum, pointing out pedagogical reasons for this presence. Finally, considering the need for a continuous training in music by the teachers investigated, a course of extension of musical education was opportunized in order to contribute with this necessity.
Keywords: Education; Music Education; Literacy.

Introdução

O processo de aprendizagem musical tem início quando somos bebês e é espontâneo, pois desde o ventre materno já podem ser escutados sons e ritmos. A voz da mãe, o sangue que flui, o coração que pulsa, por meio destes fenômenos, são transmitidos sentimentos e sensações ao bebê. Já quando criança, as cantigas de ninar ganham seu espaço de aconchego e ajudam a desenvolver uma audição aguçada para a música, já que, aos poucos, quando aprendem a falar, as crianças cantam, dançam e brincam.

O educador pode aproveitar esse contato nato com a música desde cedo para utilizá-la como elemento de aprendizagem. A respeito do universo sonoro dos bebês, Brito (2003) explica que

> começa ainda antes do nascimento, pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente e de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles. (BRITO, 2003, p. 35).

Mesmo que em muitas escolas a música ainda seja utilizada como elemento de recreação em datas festivas e para momentos relaxantes, pode-se iniciar uma reflexão sobre o fato de que, se valorizada, a música pode ser bastante contributiva no campo pedagógico e, assim, ganhar um espaço significativo nas salas de aula.

Encorajar a criação de novas formas de expressão por meio da música vai além da realização de apresentações, por mais importantes e prazerosas que estas sejam; exige criatividade, paciência, e trabalho árduo. Além disso, os resultados



não são rápidos, ao contrário, da mesma forma que ensinamos a criança a falar, teremos a oportunidade trabalhar a linguagem musical, alfabetizando-as.

Scherer (2010) explica:

> O que não está acompanhando a música nas salas de aula é a compreensão do papel da música na educação das crianças, da importância da musicalização no desenvolvimento dos alunos, da influência da música no processo de alfabetização das crianças nos anos iniciais. (SCHERER, 2010, p. 10).

A Lei nº 11.769, de 19 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008), que altera o artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispôs sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras. Como a Lei não prevê a obrigatoriedade da formação específica de professores para a realização deste trabalho, no caso de licenciados em música, e os cursos de Pedagogia não possuem habilitação específica para a realização deste ensino, a responsabilidade ainda tem ficado a cargo dos professores unidocentes para que a Educação Musical aconteça nas escolas, o que ocorre de forma interdisciplinar, envolvendo o ensino da música e os conteúdos programáticos curriculares, tornando a música a própria natureza didática das aulas para alfabetizar as crianças, e desenvolvendo uma visão de mundo. Concorda-se com Bellochio, Weber e Souza (2017), as quais argumentam que:

> a Música é uma das áreas do conhecimento que compõe um conjunto de saberes e práticas importantes ao desenvolvimento dos seres humanos. Importante porque faz parte do dia a dia da vida dos estudantes. Importante, também, porque a música pode ser criada e inventada no contexto da educação básica. (BELLOCHIO; WEBER; SOUZA, 2017, p. 4).

O problema que tem sido enfrentado em todas as épocas é a formação e a capacitação docente. Para se lecionar ou ensinar música é necessário e indispensável a existência de um profissional da área. A proposta resultante muitas vezes, então, é relacionar música com a alfabetização, que engloba a área dos professores que estão na rede básica e que não possuem, necessariamente, formação em música.



Para que a música entre em sala de aula de forma eficaz, entende-se a necessidade de um saber específico em relação à música, a fim de contemplar tudo o que esta Arte pode oferecer em questão de desenvolvimento humano.

O ensino na escola sendo interdisciplinar, dinâmico, lúdico, musical e utilizando o corpo para o conhecimento de si e do mundo, deveria ser tratado como uma prioridade escolar e colocado sistematicamente nos planejamentos didáticos, pois a maneira como os conteúdos são constituídos e a forma como os alunos aprendem são essenciais. A didática do trabalho é extremamente importante! De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a):

> Quando se pretende que o aluno construa conhecimento, a questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece. **A questão é então de natureza didática.** Nesse sentido, a intervenção pedagógica do professor tem valor decisivo no processo de aprendizagem e, por isso, é preciso avaliar sistematicamente se ela está adequada, se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar. (BRASIL, 1997a, p. 38, grifo nosso).

A questão, então, não é quais informações musicais, mas como os elementos musicais ou os conteúdos da música podem ser desenvolvidos. A natureza didática das aulas é de total autonomia dos professores e, sendo assim, a música pode ser utilizada para despertar, estimular e desenvolver o conhecimento, possibilitando que as crianças se tornem seres criativos e capazes de acreditar em si mesmos. A esse respeito, Fonterrada (1994) explica que:

> o aprendizado da música envolve a constituição do sujeito musical, a partir da constituição da linguagem da música. O uso dessa linguagem irá transformar esse sujeito, tanto no que se refere a seus modos de perceber, suas formas de ação e pensamento, quanto em seus aspectos subjetivos. Em consequência, transformará também o mundo deste sujeito, que adquirirá novos sentidos e significados, modificando também a própria linguagem musical. (FONTERRADA, 1994, p. 41).

É importante lembrar que as atividades musicais e corporais não são aulas de desconcentração, mas esse conhecimento deve estar inserido no trabalho, e pode ser um princípio norteador para o ensino dos conteúdos específicos exigidos para a



formação do aluno. A música não é apenas uma ferramenta que ajuda na alfabetização e no letramento, no ensino da matemática, das ciências ou nas demais áreas do conhecimento, como mencionado anteriormente, mas ela pode ser a própria natureza didática das aulas, partindo dela e dos conteúdos, os objetivos gerais e específicos, a metodologia, os recursos e a avaliação. Conforme sustenta Queiroz (2004, p. 3), a "música, por sua forte e determinante relação com a cultura, ocupa dentro de cada grupo humano um importante espaço com significados, valores, usos e funções que a particularizam de acordo com cada contexto sociocultural".

Por meio da didática musical pedagógica, os alunos podem adquirir a habilidade para conhecer a música, reconhecer na música a sua cidadania, a sua participação social e política, bem como os seus direitos e deveres. E obter a capacidade de análise crítica e de posicionamento, de maneira responsável na sociedade, valorizando a pluralidade cultural, questionando a realidade e expressando suas ideias, não deixando de lado o corpo, a valorização dos cuidados do seu próprio corpo e os hábitos saudáveis em busca de uma qualidade de vida melhor (BRASIL, 1997c, p. 69).

O conhecimento de algumas palavras que possam surgir no vocabulário de estudantes remete à cultura e ao local onde vivem, e as músicas sempre têm uma influência considerável. Esta prática ajuda a despertar o interesse e a magia em aprender a ler e a escrever, unindo o que as crianças vivenciam com relação à música em seu cotidiano ao que seria o adequado processo de alfabetização que vivenciará na escola por longo período. É um desafio para os professores que as crianças compreendam o sistema de signos e símbolos musicais, porém os sons e os fonemas podem facilitar esse processo quando se ouve e reconhece as palavras pela música. Jeandot (1990), nesse sentido, destaca:

> A conduta do professor é essencial em todo o processo de aprendizagem. Embora seja mais cômodo impor silêncio, o educador deve esforçar-se para respeitar os ruídos que as crianças produzem na classe, bem como encontrar nessa massa sonora um embrião de expressão musical coletiva; ele deve ainda procura compreender o aluno que incansavelmente repete uma mesma formula rítmica. (JEANDOT, 1990, p. 132).



Quando se tem uma prática pautada pela escuta, é possível criar projetos musicais em que todos tenham participação, interesse em pesquisar e registrar, conseguindo englobar outras áreas de conhecimento e assuntos que são pouco abordados ou não escolhidos para estudo. Conforme postula Demo (1999), a participação é extremamente importante, encontra-se no âmago dos desejos políticos das pessoas; é a participação que sedimenta suas metas eternas de autogestão, de democracia, de liberdade e de convivência.

As pesquisas sobre professores não especialistas em música que reconhecem o valor que esta prática possui tornam-se um incentivo e podem auxiliar os educadores a ficarem mais seguros para incluir a música em sala em aula, já que não possuem formação para tal. Esta formação muito importante e necessária deveria ser uma proposta de discussões nas escolas, para que todos pudessem compreender o que é necessário para que essa formação aconteça e como ensinar música para as crianças, saber o que, para que e para quem ensinar é da mesma forma importante. Conforme Spavanello e Bellochio (2005),

> um trabalho musical de qualidade, no espaço da escola, também passa pelo comprometimento com a educação, em sentido amplo. A proposta, tanto de formação de professores quanto de práticas educativas para o ensino de música na escola, deve ser tomada como uma conquista coletiva entre unidocentes e especialistas em música, de modo que estes profissionais compreendam que, se saber o conteúdo musical é necessário para ensinar música, saber o quê, para que e para quem ensinar é da mesma forma importante, dentro de uma perspectiva de educação consciente e comprometida com o desenvolvimento humano. (SPAVANELLO; BELLOCHIO, 2005, p. 93).

Segundo Kraemer (2000), é importante compreender que a pedagogia não se constitui como uma ciência isolada, mas ela se apresenta como um guarda-chuva ou um campo de trabalho para numerosas ciências isoladas de diferentes espécies para a solução de problemas pedagógicos.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



O Canto Orfeônico e a Educação Musical

Iniciando um novo período na educação brasileira, no ano de 1961, o Canto Orfeônico, sob a orientação de Heitor Villa-Lobos, foi substituído pela Educação Musical por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Na publicação da LDB 4.024/61, fala-se, no artigo 38, parágrafo IV, sobre atividades complementares de iniciação artística (BRASIL, 1961); assim, tornando o ensino opcional nas escolas e deixando a música em segundo plano no currículo, já que as especializações necessárias também não eram desenvolvidas para tal. A Educação Musical, assim, veio a contrapor o Canto Orfeônico, mudando o enfoque.

Na década de 1970 a música foi retirada, como especificidade, dos currículos escolares, e os professores tiveram a necessidade de realizar um trabalho que comumente se começou a denominar como polivalente, tendo em vista que o trabalho apontado nos documentos legais incluía as Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais e Artes Cênicas. Com isso se colocava de lado a formação especifica, sendo necessário que o professor dominasse todas essas áreas, resultando a diluição do trabalho musical, sem falar no trabalho nas demais áreas, também extremamente importantes para o desenvolvimento humano, intelectual, enfim, para o aprendizado de todas as pessoas em sua escolarização.

Nos anos 80 teve início o movimento Arte-Educação para que se conscientizassem os professores de artes, e que, através de discussões e do aprimoramento dos professores, cada um assumisse seu papel e suas especificidades na educação em artes (BRASIL, 1997c). Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, Art. 26º, § 2º, o ensino da arte se tornou componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996). Assim, nos anos 90, aconteceu uma mobilização para novas tendências e, principalmente, se modificou o nome do componente Educação Artística para Artes (BRASIL, 1997c).



Em 2008, a música conquistou, novamente, seu espaço como campo de conhecimento na escola, por meio da Lei nº 11.789 (BRASIL, 2008), sendo vetado o artigo em que era exigido um profissional da área para tal. Sendo assim, a responsabilidade permaneceu nos professores da Educação Básica que atuam na escola, mas em outras áreas do conhecimento. Assim, a efetiva inserção do ensino de música nas escolas ficou prejudicada, considerando-se a falta de formação específica em música por parte dos professores.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2013, em parceria com a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), por meio de audiências públicas, discutiu o assunto que resultou no Parecer CNE/CEB nº 12/2013, definido através da Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016, o que trouxe como finalidade ajudar na implementação da Lei nº 11.769/ 2008, o que resultou em concursos públicos para professores de música no estado do Rio Grande do Sul (WOLFFENBÜTTEL; ERTEL; SOUZA, 2016).

Porém, leis, pareceres e resoluções não são suficientes para garantir a efetiva inserção da música nas escolas. Desse modo, é importante refletir sobre a formação dos professores unidocentes, posto que, muitas vezes, são eles que acabam desenvolvendo atividades musicais nas escolas. Além disso, reconhecem-se os limites de atuação desses professores, uma vez que é a Licenciatura em Música que efetivamente habilita para o trabalho pedagógico-musical. Todavia, se não há um suporte maior na formação de professores unidocentes, como fazer?

A respeito dos profissionais indicados para a docência em música nas escolas, Fonterrada (1998) convida à reflexão. A autora questiona e analisa:

> quem deve dar aulas de música? O professor de classe? O professor de Artes? O músico que é também professor de Educação Musical? Sem dúvida, há muitas atividades que o professor não músico pode desenvolver com sua classe para estimular o gosto pela música; sem dúvida, é possível cantar ou tocar, mesmo que o professor não saiba ler música; sem dúvida, ele poderá conduzir o interesse da classe na apreciação do ambiente sonoro escolar ou das imediações. Para isso, ele não necessita de formação específica, mas apenas de musicalidade e interesse pela música e pelos sons. Mas, mesmo para isso, é necessário que tenha uma só- lida orientação. [...] Outras questões, porém, são da alçada do professor



> especialista e é ele quem deverá tomar as rédeas do processo educativo. (FONTERRADA, 1998, p. 22-23).

Para que esse trabalho aconteça dentro de sala de aula, conforme Ponso (2014) a interdisciplinaridade é de suma importância. Afinal, o professor regente da turma, que pode não ser músico, nem professor de educação musical, necessitará de um projeto de trabalho bem elaborado e um aprofundamento das teorias, juntamente com o profissional de música, que poderá assumir seu papel quando as ações necessitarem de um especialista. Pensar uma atividade sob a ótica interdisciplinar requer um exercício constante de troca entre os professores, ou seja, não é apenas questão de conteúdo, deve-se considerar a criança e suas potencialidades. É importante que seja um trabalho criativo, motivando e planejando as possibilidades de aprendizado (JEANDOT, 1990).

Ferreira explica que trabalhar com a música de forma interdisciplinar permite o desenvolvimento da linguagem sonora e uma melhor afinidade com disciplinas em que utilizamos a linguagem verbal, sendo que um dos elementos também é a sonoridade. O ensino da escola sendo interdisciplinar, utilizando a música como elemento didático e tratado com prioridade nos planejamentos diários, fará uma mudança na maneira como os conteúdos são trabalhados e a forma como os alunos reagirão diante desse processo (FERREIRA, 2002).

Lima e Stencil (2010) tratam do repertório trabalhado em sala de aula, considerando-se sua escolha, ampliação e desenvolvimento. Conforme as autoras deve-se considerar não somente as variadas maneiras de nos relacionarmos com a música no contexto interdisciplinar, mas também “associarmos a ela os diversos contextos culturais, por meio de um repertório que tenha significado e que parta dos alunos, valorizando a vivência das crianças, trazendo benefícios a outras áreas do currículo” (LIMA; STENCEL, 2010, p. 90).

A interdisciplinaridade permitirá que seja estabelecido um diálogo entre as áreas do conhecimento e a prática docente que pode refletir isso, trazendo uma



profunda imersão nos conceitos da escola, currículo ou didática. Entende-se, em sintonia com Fazenda (2008), que as:

> ligações de interdependência, de convergência e de complementaridade entre as diferentes matérias escolares que formam o percurso de uma ordem de ensino ministrado, o ensino primário, por exemplo, a fim de permitir que surja do currículo escolar – ou de lhe fornecer – uma estrutura interdisciplinar segundo as orientações integradoras. (FAZENDA, 2008, p. 57).

Visualizar nos outros, além de em si mesmos, além dos conteúdos propostos, das atividades, acreditar que cada aluno pode fazer parte desse processo, já que a didática utilizada contribui com a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades, tanto do aluno quanto do professor.

Considerando-se o que foi tratado anteriormente, questiona-se: Como a música é utilizada no planejamento escolar? Qual a frequência do uso da música neste planejamento? Qual o contato que as professoras alfabetizadoras tiveram com a Educação Musical em sua formação inicial? Qual o conhecimento e o entendimento das professoras em relação à Lei nº 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica? Considerando-se esses questionamentos, esta pesquisa objetivou analisar como a música é utilizada interdisciplinarmente no processo de alfabetização nos Anos Iniciais nas escolas municipais da cidade de São Luiz Gonzaga. Compreende-se que, com estes questionamentos e objetivo, seja possível alargar os passos na questão didática e repensar a maneira como se ensina é o começo de um processo de mudanças que podem ocorrer dentro da sala de aula, na escola e na comunidade.

Passa-se, a seguir, a apresentar a metodologia empreendida para a realização da presente investigação.

Metodologia

A pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa, exploratória e participante, utilizando como técnicas para a coleta dos dados a aplicação de



questionários autoadministrados com professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas municipais de São Luiz Gonzaga, bem como observações de suas práticas. Além dessas formas de coleta dos dados, foram realizados contatos com as coordenações pedagógicas de cada escola cujas professoras foram investigadas. Propôs-se, assim, uma investigação de cunho exploratório e descritivo com estudo bibliográfico. Adicionalmente, considerando-se a premissa da necessidade da ampliação da formação continuada em música junto às professoras, foi proposto um projeto de extensão na cidade, com vistas a implementar atividades musicais nas escolas.

A rede municipal é composta por 11 escolas, distribuídas nas zonas rural e urbana. Destas, oito escolas da zona urbana compuseram o universo de pesquisa devido à dificuldade de deslocamento para as escolas que se encontram na zona rural. Das oito escolas que receberam o questionário, somente uma não o respondeu dentro do tempo previsto, e sete escolas devolveram os questionários respondidos. Os questionários estruturados com perguntas abertas e fechadas continham perguntas sobre a formação das professoras, o tempo que lecionavam na escola, questões sobre a contribuição da música em sala de aula e o conhecimento das mesmas sobre a obrigatoriedade da lei que institui a música no currículo escolar.

A coleta e a análise de dados ocorreram por meio do estudo exploratório específico com o propósito de produzir categorias conceituais (MARCONI; LAKATOS, 2003). A organização de categorias conceituais ou descritivas, conforme Gil (2002):

> Consiste na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles. Isso requer a construção de um conjunto de categorias descritivas, que podem ser fundamentadas no referencial teórico da pesquisa. (GIL, 2002, p. 134).

Assim, conforme Gil (2002), as categorias são consideradas o próprio conteúdo do estudo, sendo a análise não apenas explícita, mas também



considerando aspectos implícitos, que se tornam fundamentais para obter conclusões.

O levantamento dos dados foi composto pela pesquisa bibliográfica, com vistas à revisão de literatura da área da educação musical no que diz respeito à educação musical e unidocência.

Por meio da análise dos dados, foi possível refletir sobre a importância da educação musical na alfabetização, da relação entre a música e a alfabetização e os benefícios para a aprendizagem da criança. O questionário autoadministrado permitiu o levantamento de dados para ressaltar a necessidade de formação continuada em educação musical de professores unidocentes. Esta constatação resultou na elaboração e realização de um curso de formação continuada para professores da cidade.

Resultados e Análises dos Dados

Após todos os procedimentos de coleta e análise dos dados, resultaram três categorias de análise, quais sejam, música e suas contribuições na interpretação, contribuição da música como atividade lúdica, e música como contribuição no currículo escolar.

Música e suas Contribuições na Interpretação

Interpretando e analisando os depoimentos das professoras, no que se refere à música e suas contribuições na interpretação, foram destacadas duas falas importantes, em que as professoras enfatizam a forma como utilizam a música. Conforme o depoimento da Professora A, geralmente ela utiliza a música “3 a 4 vezes no trimestre para o canto, interpretação da letra, produção de texto, preparação de auditório e dramatização”. Além disso, frequentemente ela utiliza “texto, audição, escrita, interpretação, gramática, dentre outras atividades”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais preveem a interpretação, a improvisação e a realização de composições para o ensino da música. Como



elementos de comunicação e expressão, dentre seus objetivos, podem ser destacadas atividades de interpretação de músicas existentes, vivenciando um processo de expressão individual ou grupal, dentro e fora da escola (BRASIL, 1997c).

Ao analisar este objetivo, é possível compreender que a interpretação da letra de uma canção ou a produção de escritas relativas à música faz parte desse processo. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997c):

> O momento da interpretação é aquele em que o projeto ou a partitura se tornam música viva. As interpretações são importantes na aprendizagem, pois tanto o contato direto com elas quanto a sua utilização como modelo são maneiras de o aluno construir conhecimento em música. Além disso, as interpretações estabelecem os contextos onde os elementos da linguagem musical ganham significado. (BRASIL, 1997c, p. 48).

Compreendendo os demais elementos, vemos as composições musicais que devem ocorrer por meio de projetos, escolhendo sons, linguagens ou materiais sonoros que os rodeiam, diferenciando os parâmetros altura, duração, intensidade e timbre e, assim, produzindo música. A improvisação é um elemento atrelado à composição e à interpretação que deve acontecer de forma bem estruturada para que a liberdade de criação possa ser alcançada pela consciência dos limites (BRASIL, 1997c).

Como a música é uma linguagem, segundo Deckert (2012), Saussure trouxe conceitos da linguística verbal para o sistema de linguagem musical, sendo esta também constituída de signos, possuindo significante e significados próprios que diferem e devem ser estudados dependendo da cultura em que está inserida. Segundo Silva (2013), a música pode ser considerada como atividade de interpretação textual, já que possui características que podem ser interpretadas e possuem sentido. Conforme Costa (2002), a canção é um gênero hibrido, composto de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical. Para a utilização da música como interpretação da letra, França (2010) esclarece e sugere:



> Do ponto de vista musical, a ideia é desconstruir e reconstruir, transgredir e transformar a forma. Da perspectiva do letramento, é dominar a escrita, e não ser domado por ela. Brincar com as letras, palavras e onomatopeias, variando sua intensidade, altura e direção, combinando-as, cruzando-as e retrogradando-as, pode conferir ao processo de letramento uma dimensão lúdica e criativa. (FRANÇA, 2010, p. 18).

Brincar com as letras das canções, interpretá-las, formar novas palavras, enfim, atividades como essas possibilitam aos alunos serem ativos no aprendizado, potencializando a educação musical e a alfabetização.

Contribuição da Música como Atividade Lúdica

A educação musical pode trazer novas perspectivas para o ensino escolar, pode-se criar um trabalho pedagógico musical diferenciado que oportunize às crianças momentos que possam utilizar a música como jogo, para percepção, apreciação, improvisação, composição, construção de instrumentos musicais próprios, dentre outras atividades.

Uma das professoras investigadas nesta pesquisa enfatizou o trabalho lúdico e a contribuição da música nesse processo. Conforme a Professora C, poucas vezes ela utiliza a música. Mas, quando a utiliza, faz uso de “brincadeiras, gestos, mímicas, para descontrair e alegrar”. A professora D explicou que utiliza a música “nas brincadeiras como forma de diversão e, às vezes, para introdução de conteúdo; são cantigas de rodas, músicas infantis, etc.”.

Brito (2003, p. 46) explica que “um trabalho pedagógico-musical deve se realizar em contextos educativos que entendam a música como processo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir”. As contribuições da música nos anos iniciais podem se tornar riquíssimas se adaptadas em sala de aula na alfabetização, iniciando pelos processos de exploração musical. Conforme França e Swanwick (2002):

> Nos estágios iniciais, o objetivo deve ser brincar, explorar, descobrir possibilidades expressivas dos sons e sua organização, e não, dominar técnicas complexas de composição, o que poderia resultar em um esvaziamento do seu potencial educativo. Nas aulas, muitas oportunidades



> para compor podem surgir a partir da experimentação que demanda ouvir, selecionar, rejeitar e controlar o material sonoro. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 10).

As brincadeiras, os gestos, as mímicas, sendo utilizadas musicalmente com propósito e planejamento, podem resultar nessa experimentação que é necessária para aprender sobre música, distinguir sons, apreciar os sons a sua volta, desenvolver habilidades corporais, pois é necessário trabalhar o corpo para compreender conceitos de ritmo e, principalmente, os parâmetros do som como altura, duração, intensidade e timbre.

Delalande (2013) relaciona os jogos de Piaget com as fases de desenvolvimento do aprendizado musical, incluindo a exploração sonora, a criação e a *performance*. O autor elenca o jogo sensório-motor, que está vinculado à exploração do som e do gesto, o jogo simbólico, que se vincula ao valor expressivo e à significação mesma do discurso musical, e o jogo com regras, vinculado à organização e à estruturação da linguagem musical.

Essa proposta está vinculada culturalmente à evolução da música ao longo dos tempos, apresentando a função lúdica na sociedade. Essas dimensões estão presentes na escola, principalmente através de brincadeiras e jogos, na educação infantil e primeiros anos. Conforme Oliveira (2002), “por meio da brincadeira, a criança pequena exercita capacidades nascentes, como as de representar o mundo e de distinguir entre pessoas, possibilitadas especialmente pelos jogos de faz-de-conta e os de alternância respectivamente”. Além disso:

> Ao brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, começa a perceber as diferenças perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característicos de seu pensamento verbal. (OLIVEIRA, 2002, p. 160).

As cantigas de roda também são importantes para a educação musical. Por meio dessas cantigas as crianças entram em contato com a música, algumas conhecem cantigas aprendidas em casa e outras, quando inseridas na Educação



Infantil. São raros os casos de crianças que não conheçam nenhuma cantiga e, nos anos iniciais, pode-se continuar trabalhando, tanto as cantigas de roda, quanto as parlendas, levando em consideração as que possuem importância e significado para as crianças e a comunidade onde vivem (BRITO, 2003).

Atividades corporais musicais, como os gestos e mímicas, também são muito importantes no processo pedagógico-musical. Dalcroze, por exemplo, enfatizou o uso do corpo com vistas ao ensino de música.

> A rítmica criada por Jacques-Dalcroze pretendia desvencilhar o aluno de uma prática mecânica no aprendizado da música, normalmente apoiado na análise, na leitura e na escrita sem a participação do corpo, que ele considera fundamental para a sensibilização da consciência rítmica. (MARIANI, 2011, p. 31).

Tanto os sentidos, quanto os sentimentos e a coordenação motora são desenvolvidos por meio da música em atividades que utilizem o corpo para a criação e descobertas. Dalcroze desejava que, além de ser utilizada a rítmica na educação musical, pudesse ser adaptada a realidade social e cultural do aluno (MARIANI, 2011).

Todas as atividades relacionadas não formam um determinado fim, pelo contrário, podem ser o início de mudanças que poderão acontecer quando houver comprometimento do professor em aprender e ensinar, conhecer seus alunos e suas necessidades em que didática poderá se adaptar melhor na alfabetização. Cada criança possui conhecimentos musicais, uma bagagem musical que pode aflorar através de uma adequada educação musical.

Música como Contribuição no Currículo Escolar

A música como parte do currículo escolar foi elencada para a discussão, pois grande parte das professoras acredita que ela traz muitas contribuições para o currículo escolar. Conforme a Professora E, a música traz “alegria, ânimo, reforça um conteúdo e estimula o aluno a aprender mais”. Além desse depoimento, a



Professora F apontou que, inclusive, a música “deve fazer parte do currículo escolar”.

Para contribuir com esta análise, vale entender o conceito de currículo como “a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições” (SACRISTÁN, 1999, p. 61).

As discussões sobre o currículo, segundo Domingues (2013), deixaram há algum tempo de ter como base o planejamento, a organização, as metas e os objetivos. A teoria crítica do currículo passa a questionar, também, o lugar das disciplinas do currículo, sendo essas pesquisas iluminadas por Henry Giroux, que também coloca o papel do professor na escolha do currículo (DOMINGUES, 2013).

O currículo escolar reflete, ou deveria refletir, a escola e sua função social, e a sociedade que vive em constantes transformações. Relacionando-o à educação, o currículo passou por mudanças ao longo do tempo; vemos, hoje, alunos ativos que assimilam e buscam maneiras no seu meio para aprender, não são mais agentes passivos que só aprendem o que o professor transmite em sala de aula.

Em 1997, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Fundamental disponibilizaram os Parâmetros Curriculares Nacionais, compostos por 10 volumes caracterizados como “referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular” (BRASIL, 1997a, p. 9), buscando melhorar a educação e auxiliar o professor no seu papel de formação, objetivando “contribuir, de forma relevante, para que profundas e imprescindíveis transformações [...] se façam no panorama educacional brasileiro” (BRASIL, 1997a, p. 9).

Adiante lemos que:

> Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1997a, p. 13).



Diversidade sociocultural e autonomia do professor são palavras importantes, levando-se em consideração a cultura de cada região, estado, cidade, bairro e possuindo autonomia para incluir no currículo tais observações e fatos que fazem parte diariamente da vida dos alunos e que, muitas vezes, é necessário discutir e refletir em sala de aula.

Ainda para caracterizar os documentos propostos, estes apresentam "diferentes elementos curriculares tais como caracterização das áreas, objetivos, organização dos conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas" (BRASIL, 1997a, p. 29), deixando claro como se organiza o currículo proposto e sua divisão de elementos para compreensão dos professores. Dentre estas áreas, encontram-se as Artes, presentes no volume 6, que abrange Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, ou seja, a Música faz parte do currículo escolar e a luta para que isso acontecesse é histórica, como dito anteriormente.

A música foi acrescentada e excluída muitas vezes do currículo. Em 2008, por meio da Lei nº 11.769, tornou-se efetiva sua posição no espaço escolar, o que não significa que, realmente, ela esteja presente em sala de aula e, com certeza, são necessárias ações para que a música atinja a valorização merecida.

Ao problematizar a questão do currículo, o conteúdo para o ano letivo é proposto pela Secretaria Municipal de Educação que, por sua vez, está subordinada ao Sistema Nacional de Educação e, assim, o professor deve realizar seus planejamentos escolares, em alguns casos sem meios de expor propostas, o que resulta na reprodução apenas do que é exigido.

A música não só deve fazer parte do currículo escolar, como é parte do currículo, já que possuímos os Parâmetros Curriculares de Educação e a lei prevê a obrigatoriedade do ensino da música em sala de aula, mas o que está impedindo essa efetivação pode ser a falta de suporte metodológico e de formação dos professores, ou seja, retornamos a nossa discussão ao ponto que reforça a pesquisa.



Considerações Finais

Esta investigação analisou a utilização da música na alfabetização escolar, objetivando analisar como a música é utilizada interdisciplinarmente no processo de alfabetização nos Anos Iniciais, nas escolas municipais da cidade de São Luiz Gonzaga. Teve como desenho metodológico a abordagem qualitativa exploratória, utilizando como técnicas para a coleta dos dados questionários autoadministrados, os quais foram aplicados junto às professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As observações complementaram a análise dos dados, juntamente com os contatos com as coordenações pedagógicas.

Os questionamentos que nortearam a investigação foram: Como a música é utilizada no planejamento escolar? Qual a frequência do uso da música neste planejamento? Qual o contato que as professoras alfabetizadoras tiveram com a Educação Musical em sua formação inicial? Qual o conhecimento e o entendimento das professoras em relação à Lei nº 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica? Passa-se, portanto, a respondê-los.

Quanto à questão relacionada à utilização da música no planejamento escolar, observou-se, a partir das entrevistas realizadas e das observações, que as professoras utilizam a música e as atividades musicais em diversos momentos na sala de aula. Na maioria das vezes as atividades pedagógico-musicais são inseridas com vistas à potencialização de algum objetivo relacionado ao letramento ou à alfabetização. Este não se constituiu em um problema, pois a educação musical pode se apresentar de diversos modos. No entanto, a falta de professores de música, ainda na atualidade, apesar da legislação existente e vigente, não permite que a educação musical na escola possa se apresentar com sua abrangência.

Em se tratando da frequência com a qual as professoras alfabetizadoras utilizam a música em seus planejamentos, percebeu-se que as atividades musicais encontram-se frequentemente nos planejamentos, o que aponta a importância que lhes é destinada no trabalho do cotidiano escolar.



Outro questionamento que norteou esta pesquisa relacionou-se ao contato que as professoras alfabetizadoras tiveram com a Educação Musical em sua formação inicial, observou-se que o mesmo não pareceu do modo suficiente e necessário para fundamentar o trabalho pedagógico-musical em sala de aula das mesmas. Em meio aos depoimentos observou-se que o tempo que foi destinado ao ensino na formação inicial foi pequeno em relação ao necessário, ou mesmo não ocorreu. Esse aspecto aponta para a necessidade de uma ação mais efetiva dos sistemas de ensino, no caso desta pesquisa, as secretarias municipais e estaduais de educação. Em vista disso, na ocasião da pesquisa foi realizada uma ação extensiva da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, à qual esta pesquisa esteve atrelada. Essa formação constituiu-se num curso com cerca de 50 horas, no qual foi oferecida a formação em educação musical, em alfabetização e atividades lúdicas. Entende-se que este seja um aspecto a ser superado quanto à formação inicial de professoras unidocentes, bem como das alfabetizadoras.

Perguntou-se, também, às professoras o que conheciam e entendiam sobre a Lei nº 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica. Apesar de esta lei já ter cerca de dez anos de existência, e muitas ações em prol da educação musical terem sido realizadas ao longo dos anos, por diversas instituições, ainda se percebe que o conhecimento da legislação é pouco. Mas, essa não é uma característica afeta, apenas, às professoras investigadas. De um modo geral, tanto na educação, quanto em outras áreas do conhecimento, observa-se que o conhecimento em relação às leis é, ainda, insipiente. Este aspecto parece ser, ainda, um dos pontos a serem trabalhados, tanto na formação inicial, quanto continuada.

Ao finalizar este artigo, resultado de uma investigação juntas às professoras alfabetizadoras em São Luiz Gonzaga, entende-se a importância destas profissionais no processo de escolarização das crianças e, do mesmo modo, o quanto as mesmas podem contribuir com o desenvolvimento da educação musical escolar. Não se faz, aqui, uma apologia à extinção de professores de música das escolas. Ao contrário, cada vez mais se percebe que o trabalho pedagógico-musical



desenvolvido por professores de música e professores unidocentes é diferente. Ambos são importantes, diferentes e complementares. Cabe, portanto, um cuidado maior quanto à elaboração das propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia, a fim de garantir um bom ensino de música na formação inicial. Assim, entende-se que professores de música e professores unidocentes possam trabalhar juntos, em prol da educação musical e de uma educação mais humana e integral.

Referências:

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; WEBER, Vanessa; SOUZA, Zelmielen Adornes de. Música e unidocência: pensando a formação e as práticas de professores de referência. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.,* Salvador, v. 26, n. 48, p. 205-221, jan./abr. 2017.

BRASIL. *Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008.* Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 15 mar. 2018.

____. *Lei 4.624, de 1961.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/19601969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 set. 2018.

____. *LDB. Lei 9394/96* – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 05 set. 2018.

____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997a.

____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:* língua portuguesa. Vol.2. Brasília: MEC/ SEF, 1997b.

____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:* arte. Vol.6. Brasília: MEC/ SEF, 1997c.

BRITO, Teca Alencar. *Música na educação infantil:* propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.



COSTA, Nelson Barros da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino.* 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 107-121.

DECKERT, Marta. *Educação musical:* da teoria à pratica na sala de aula. São Paulo: Moderna, 2012.

DELALANDE, François. *Las conductas musicales.* Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria, 2013.

DEMO, Pedro. *Participação é conquista*: noções de política social e participativa. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DOMINGUES, Glauber Resende. A disciplina música no currículo escolar: questões sobre uma história (des) afinada*. Revista Arte & Ciência*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 1-17, jan./dez. 2013.

FAZENDA, Ivani C. Arantes (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FERREIRA, Martins*. Como usar música na sala de aula.* São Paulo: Contexto, 2002.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Linguagem verbal e linguagem musical. *Cadernos de Estudo:* Educação Musical, São Paulo, n. 4/5, p. 30-43, 1994.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Os parâmetros curriculares nacionais e a área de música. CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTEEDUCADORES DO BRASIL, 11, 1998, Brasília/DF. Arte - políticas educacionais e culturais no limiar do século XXI*. Anais...* Brasília: [S. n.], 1998. p. 15-27.

FRANÇA, Cecilia Cavalieri. Sopa de letrinhas: notações analógicas (des)construindo a forma musical. *Música na Educação Básica*, Porto Alegre, v.2, n. 2, p. 9-21, set. 2010.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e pratica, *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, dez. 2002.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JEANDOT, Nicole*. Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione, 1990.



KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical*. Em Pauta,* Porto Alegre, v. 11, n. 16/16, p. 48-73, abr./nov. 2000.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica.* 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LIMA, Ailen Rose B. de; STENCEL, Ellen de Albuquerque B. Vivência musical no contexto escolar. *Música na Educação Básica.* Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 88- 103. Setembro de 2010.

MARIANI, Silvana. Émile Jacque- Dalcroze: A música e o movimento. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em educação musical.* Curitiba: Ibpex, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação infantil:* fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PONSO, Caroline Cao. *Música em diálogo:* ações interdisciplinares na educação infantil. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música*. Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 99-107, mar. 2004.

SACRISTAN, J. Gimeno*. Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHERER, Simone*. A música no processo de alfabetização da criança.* Porto Alegre, 2010, 39 f. Monografia (Pedagogia à Distância) – Curso de Pedagogia – Modalidade à Distância. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

SILVA, Jéssica Carneiro. Da análise da música como gênero textual e texto multimodal ao ensino de língua portuguesa*. Graduando*, Feira de Santana, v. 4, n. 6/7, p. 49-60, jan./dez. 2013.

SPANAVELLO, Caroline Silveira; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 89-98, mar. 2005.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ERTEL, Daniele Isabel; SOUZA, Jusamara Vieira. Música nas escolas: uma investigação sobre a implementação nos municípios do Rio Grande do Sul. *Revista Música Hodie*, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 165-183, 2016.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



NARRATIVAS E EXCESSO: RELAÇÕES DAS IMAGENS UBÍQUAS

Charmeni Vargas Valandro

VALANDRO, Charmeni Vargas. Narrativas e excesso: relações das imagens ubíquas. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.48-68, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



NARRATIVAS E EXCESSO: RELAÇÕES DAS IMAGENS UBÍQUAS

Charmeni Vargas Valandro[1]

Resumo: Esta pesquisa propõem ressignificar os arquivos pessoais encontrados na memória de um aparelho celular correspondente ao período de um ano (2017) através da criação de uma videoinstalação. O texto traz questões referentes a imagens, excesso, narrativas e ubiquidade, sob o viés dos autores pesquisados no referencial teórico, que são, entre outros, Vilém Flusser, Diana Domingues, Julio Plaza, Priscila Arantes e Christine Mello. São abordados também o processo de criação da obra e a interseção entre as linguagens midiáticas e a arte digital. A criação da poética, desta forma se mostra mais na elaboração e desenvolvimento da pesquisa-obra, do que no objeto acabado. Pois, como vídeoinstalção que se instaura no espaço expositivo a posteriori, em relação à escrita deste texto, certamente, ocorrerão percepções que não poderão estar presentes no espaço de reflexão que dá corpo à este artigo.
Palavras-chave: Fotografia; Excesso; Videoinstalação.

NARRATIVES AND EXCESS: RELATIONSHIPS OF UBÍQUAS IMAGES

Abstract: This research proposes to resignify the personal files found in the memory of one cell phone, corresponding to the period of one year (2017) through the creation of a video installation. The text presents questions related to images, excess, narratives and ubiquity, under the bias of the authors researched in the theoretical reference, which are, among others, Vilém Flusser, Diana Domingues, Julio Plaza, Priscila Arantes and Christine Mello. The process of creating the work and the intersection between the media languages and digital art are also discussed. Therefore, the creation of poetics is shown more in the elaboration and development of research-work, than in the finished object. For, as a video installation that is established, in relation to the writing of this text, in the exhibition space afterwards, perspectives will certainly occur that could not be present in the space of reflection that gives shape to this article
Keywords: Photography; Excess; Video Installation.

INTRODUÇÃO

Nosso cotidiano é repleto de figuras imagéticas: consumimos imagens nas ruas, nas mídias, nas redes sociais e na vida privada, inclusive, pelos aparelhos celulares. Nos comunicamos através de *emojis*[2], nos expressamos por intermédio

[1] Possui graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda - Faculdades Integradas de Taquara (2016). Realiza especialização em Poéticas Visuais - Universidade Feevale (2017) e Curso Comunicação Estratégica com Incidência em Políticas Públicas pela Abong (Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais. É Vice-Coordenadora do Instituto Ambiental Daterra de Permacultura e Sustentabilidade e integrante da Comissão de Ética do Organismo de Controle Social Orgânicos Encosta da Serra Sul Ferrabraz.

[2] *Emoji* é um termo de origem japonesa, composta pela junção dos elementos *e* (imagem) e *moji* (letra), e é considerado um pictograma ou ideograma, ou seja, uma imagem (representação gráfica)

VALANDRO, Charmeni Vargas. Narrativas e excesso: relações das imagens ubíquas. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p. 48-68, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.



das cores, aprendemos a decifrar formas e composições. As imagens ubíquas[3] em nossa rotina são, portanto, muito importantes. Porém, tornam-se supérfluas pois se banalizam pelo excesso.

Nesta pesquisa pretendo ressignificar todas as imagens (fotos e vídeos) produzidas, recebidas e arquivadas em meu aparelho celular no ano de 2017, por meio da produção de uma videoinstalação em que proponho um olhar crítico e desnaturalizado àquelas que nos acompanham permanentemente, graças às tecnologias atuais.

A videoinstalação proposta neste trabalho será composta de quatro monitores de tamanho 42 polegadas, nos quais passarão vídeos distintos produzidos por meio da colagem e montagem dos arquivos imagéticos referentes a um trimestre de 2017 cada. Os monitores serão fixados nas paredes de uma cabine que será produzida para a exposição. A cabine terá o tamanho de 1,20m x 1,20m de largura e 2,4m de altura com uma abertura frontal em formato de porta, por onde as pessoas acessam a videoinstalação e recebem os estímulos visuais e sonoros.

Este trabalho, em minha busca, propõe intensificar a fruição do indivíduo que acessa a cabine. Compreendo que existe um elemento de imprevisibilidade nestes vídeos, pois eles têm tempos distintos e não há como prever quais imagens aparecerão concomitante, desta forma, e por estar em *looping*, o trabalho se modifica à medida que acontece. Essa fruição dialoga com o meio comunicacional dos arquivos, em especial os smartphones e aparelhos *mobiles*, pois sobressai-se o uso individual e até individualista desses aparelhos.

Desta forma, através da videoinstalação, convido as pessoas a acompanhar o período de um ano da minha vida. As aproximo desvendando minhas prioridades, minhas alegrias, minhas angústias e meus amores. Me desnudo, embora minha imagem quase não seja vista. É como um autorretrato forjado pela montagem dos vídeos. Sinto que desta forma, comunicação, arquivamento e memória se

---

que transmite uma ideia, geralmente são utilizados nas redes sociais para transmitir informação de modo rápido.

[3] Ubíqua: onipresente; que está ou pode estar em toda parte ao mesmo tempo. (Houaiss, Antônio (1915-1999) e Villar, Mauro de Salles (1939-).



entrelaçam para escancarar a subjetividade da vida, em uma tentativa de ressignificação dos arquivos pessoais.

Para isso, primeiramente, farei uma breve retrospectiva da arte digital, para contextualizar o trabalho dentro da Arte Contemporânea, por conseguinte, parte do Sistema das Artes. Após, abordarei questões referentes a comunicação, tecnologias e mídias com os autores Vilém Flusser, Diana Domingues e Julio Plaza, entre outros, que têm seus estudos voltados para as dinâmicas comunicacionais presentes na arte contemporânea, bem como os suportes e a evolução tecnológica. Em seguida, tratarei do conceito de memória e do processo de arquivamento, principalmente do ponto de vista de Priscila Arantes, que tem uma pesquisa bastante atual e relevante para estes temas. Com embasamento no referencial teórico, incluindo questões pertinentes ao vídeo, por Christine Mello, partirei para o processo em si da construção da obra, percepções do ato criador e identificação de possíveis relações com obras de artistas legitimados pelo Sistema de Artes, para então expor as considerações finais.

ARTE DIGITAL E VIDEOINSTALAÇÃO, BREVE RETROSPECTIVA

Antes de aprofundar as questões inerentes ao trabalho que proponho, faz-se necessário uma breve viagem pela recente história da arte digital, bem como de seus desdobramentos, entre estes, a *vídeo arte* e *videoinstalação*. Percebi tal necessidade diante de possíveis tangências, formais ou conceituais, entre os trabalhos já pertencentes ao Sistema das Artes e a proposta que venho desenvolvendo.

Para falar de imagem hoje, é preciso retornar um pouco na história e pensar os pioneiros de um tipo de imagem que abriu caminho para a massificação imagética pela "reprodutibilidade técnica[4]".

[4] A reprodutibilidade técnica à qual me refiro ainda é aquela abordada por Benjamin, que previa a perda da aura da obra de arte, a massificação da imagem, porém hoje colocada em situação crítica diante da transformação do conceito de tempo e sua relação com o espaço, exemplo disto, a simultaneidade na troca de informações e a aproximação espacial relativa entre os atores que procedem tais trocas, através das inúmeras tecnologias comunicacionais.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

Os pioneiros da fotografia instantânea foram Etienne-Jules Marey (1830-1904) e Edward Muybridge (1831- 1904), influenciados pelos estudos sobre o tempo do filósofo Henri Bergson (1859-1941) e que, por sua vez, influenciaram os futuristas. As fotografias de cavalos de Muybridge (figura 1), em 1878, foram as primeiras a captar o movimento. Em 1890, Thomas Edison (1847-1931) desenvolveu o cinema e em 1895 os irmãos Lumière já projetavam imagens para o público pagante. Dentro de poucos anos, as imagens captadas e auxiliadas pelas fotografias assumiram legitimidade como forma artística no desenvolvimento de uma estética da imagem poética. “A arte e a tecnologia, como representadas pela fotografia e pelo cinema, tornaram-se eternamente interligadas enquanto a dicotomia temática entre arte e vida dissolvia-se aos poucos diante de máquinas ubíquas”. (RUSH, p. 14)

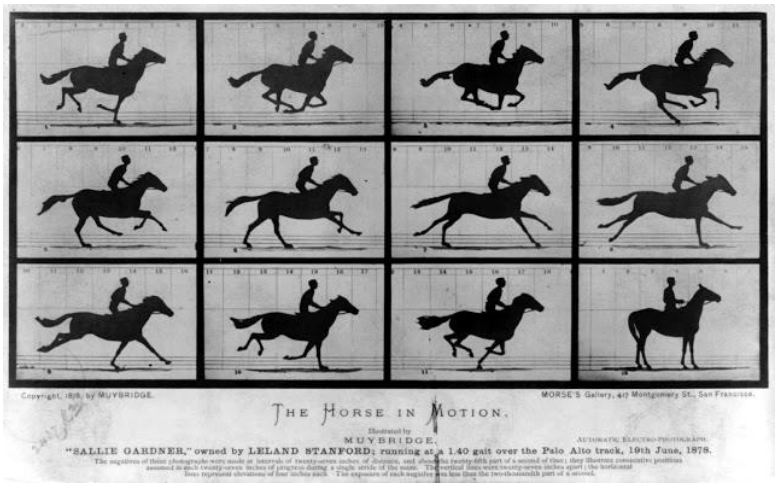


Figura 1: The horse in motion (1878), Edward Muybridge
Fonte: http://popcult42.blogspot.com/

Graças a influência do dadaísmo europeu, principalmente, o praticado por Marcel Duchamp (1887-1968), as artes visuais passaram por transformações radicais com a mudança de ênfase do objeto para conceito e a incorporação de novos meios de expressão. Os artistas podiam assim, explorar a criatividade com uma ideia e o papel do acaso na vida e na arte. Neste contexto nasceu o Fluxus, um movimento internacional de artistas, músicos, escritores e cineastas sob a liderança de George Maciunas (1931-1978) que, entre outras obras, desenvolveu aproximadamente 40 filmes de curta metragem criados por diversos artistas.



Já uma das primeiras videoartes conhecidas é considerada a captura de imagens, realizada de dentro de um taxi, por Nan June Paik, (integrante do Fluxus) em 1965, em que aparece o Papa passando pela Quinta Avenida, em Nova Iorque, e que foi exposto a um grupo de artistas naquela mesma noite. A videoinstalação, por sua vez, surgiu praticamente ao mesmo tempo que a videoarte e mostrou-se como uma contestação às instituições que dominavam os meios de comunicação de massa e como uma abordagem conceitual no qual a forma material é secundária às ideias de arte, além de incorporar práticas de performance, de arte corporal e sonora. “Nesse contexto, a videoarte é arte e comunicação. Filiada à arte conceitual e às linguagens do corpo, a videoarte será, sobretudo, objeto comunicacional resultante da confluência das mídias audiovisuais”. (SARZI-RIBEIRO, 2016, p. 71)

A comunicação intrínseca à vídeo arte a qual Sarzi-Ribeiro se refere é ponto crucial no desenvolvimento desta videoinstalação, que está diretamente relacionada aos tipos de arquivos que serão utilizados na produção dos vídeos e ao número excessivo destes, que direciona nosso pensamento para o uso das tecnologias e das mídias digitais e o potencial comunicacional advindo delas, aproximando arte e vida, conhecimentos técnicos e intuição, pesquisa e poética, baseado na interseção das linguagens e no processo de desenvolvimento da obra criado pelo artista, com base em suas relações subjetivas e efetivas com os meios e com o mundo.

Para tentar entender o lugar e a influência do material escolhido como base para a criação dos vídeos, relacionarei os arquivos com os meios de produção, de linguagem e de finalidade.

IMAGENS, COMUNICAÇÃO, TECNOLOGIA E MÍDIAS

No século XV, as imagens foram mecanizadas junto com os textos científicos ilustrados, por meio da gravura e da imprensa. Para Vilém Flusser (2011), essa inserção das imagens técnicas modificou a maneira como nos relacionamos com o mundo, pois na era da escrita havia um pensamento histórico, racional e linear que foi transformado em um novo pensamento não-linear, pós-histórico, formado pelo retorno da leitura imagética, que aponta para a sociedade forjada no colapso do texto e na hegemonia das imagens midiáticas.



Assim, as fotografias produziram forte impacto nas iconografias do século XIX, e, mais ainda, na contemporaneidade, onde a grande mudança se apresenta na produção dessas imagens. Como esclarece Julio Plaza “Isso se deve à mudança radical de sistemas produtivos, não mais o domínio de sistemas artesanais ou mecânicos, mas sim de sistemas eletrônicos que transmutam as formas de criação, geração, transmissão, conservação e percepção de imagens”. (PLAZA, 1993, p. 72)

O material escolhido para este trabalho constitui-se de fotos e vídeos pessoais, salvos no meu aparelho celular durante o ano de 2017. Esse fenômeno de recebimento, armazenamento e compartilhamento de imagens, embora aqui tratado como caso isolado, parece fazer parte de uma prática contemporânea. Segundo Venturelli (2004, p. 85) “O homem contemporâneo urbano vive submerso por uma proliferação incontrolável de imagens. Vive-se numa imensa *imagoteca* universal, proporcionada principalmente pelos meios de comunicação”. A ideia de realizar a exposição de uma videoinstalação numa cabine fechada, em que as imagens em movimento ocupam todas as paredes, vai ao encontro dessa proliferação e desse sufocamento.

As imagens recebidas e enviadas pelos dispositivos móveis parecem buscar comunicação entre os pares e grupos, reafirmar posicionamentos, confirmar experiências, garantir a “boa” passagem do tempo, o aproveitamento e a particular maneira de viver a vida. Para Flusser (2007), a explicação está na incapacidade do ser humano em lidar com a morte e a solidão.

> A comunicação humana é um artifício cuja intenção é nos fazer esquecer a brutal falta de sentido de uma vida condenada à morte. Sob a perspectiva da “natureza”, o homem é um animal solitário que sabe que vai morrer e que na hora da sua morte está sozinho. Cada um tem de morrer sozinho por si mesmo. E, potencialmente, cada hora é a hora da morte. Sem dúvida não é possível viver com esse conhecimento da solidão fundamental e sem sentido. A comunicação humana tece o véu do mundo codificado, o véu da arte, da ciência, da filosofia e da religião, ao redor de nós, e o tece com pontos cada vez mais apertados, para que esqueçamos nossa própria solidão e nossa morte, e também a morte daqueles que amamos. Em suma, o homem comunica-se com os outros; é um “animal político”, não pelo fato de ser um animal social, mas sim porque é um animal solitário, incapaz de viver na solidão. (FLUSSER, 2007, p. 90 e 91).



E essa comunicação humana se dá no estabelecimento de um mundo codificado, ou seja, um mundo possível pelos símbolos ordenados, no qual se represam as informações adquiridas. No processo de produção de novos conhecimentos, os seres humanos trocam diferentes informações na esperança de sintetizar uma nova; para manter as informações, eles as compartilham na esperança de resistir melhor ao efeito entrópico da natureza. (FLUSSER, 2007)

As imagens e vídeos utilizados nesta videoinstalação em sua maioria foram recebidos e enviados através do aplicativo *Whatsapp*[5], mas há também arquivos íntimos que nunca foram compartilhados. No entanto, registros banais, advindos de grupos, distribuídos em massa, estão localizados juntamente com imagens e vídeos particulares, produzidos cuidadosamente em prol de assuntos que me são caros. Desta forma, toda a gama arquivada no dispositivo se torna banal pelo excesso e indefinição ou aglomeração. A ressignificação de tais arquivos, em uma videoinstalação, propõe uma transcodificação, conforme esclarece Flusser (2011, p. 73), "A cada vez que troca de canal, a fotografia muda de significado: de científica passa a ser política, artística, privativa. A divisão das fotografias em canais de distribuição não é operação meramente mecânica: trata-se de operação de transcodificação". Dessa forma, os arquivos que ora podem ser íntimos ou de cunho comunicacional, ao serem expandidos pelas telas das televisões e enclausurados na cabine da instalação, se transcodificam numa ressignificação, que opera à luz do excesso, tencionando uma possível lógica da memória, da máquina e do ser.

Amalgamar comunicação de massa num trabalho artístico requer o entendimento de que não há natureza própria das imagens da arte; também, de que o contexto histórico e cultural e em que o artista está reflete diretamente na produção da obra. Sendo assim, a forma como me comunico, como utilizo a tecnologia e as mídias, como aponto meu olhar e minha crítica para as imagens e o seu consumo, se faz numa re-apresentação (sic) mais voltada para a seleção e exibição, identificados como processo e desenvolvimento da obra, que para a criação de um objeto novo. Nesse sentido, "O trabalho da arte é, portanto, jogar com

[5] *Whatsapp* é um aplicativo para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de conexão de internet.



a ambiguidade das semelhanças e a instabilidade das dessemelhanças, operar uma redisposição local, um rearranjo singular das imagens circulantes". (RANCIÈRE, 2012, p. 34) A criação, neste caso, é a reordenação de arquivos já existentes numa reconfiguração e montagem de fotografias, vídeos e gifs[6], que serão expandidos para telas maiores, multiplicados e exibidos em sequência no interior de uma cabine.

Graças às tecnologias ubíquas e móveis, as pessoas podem estar conectadas o tempo todo em ambientes digitais (DOMINGUES, 2009) e, assim, trocar informações, receitas de bolo, imagens de roupas, de documentos, de nuvens, de sapatos, de pessoas, de cabelos, de lição da faculdade, de castelo de brinquedo, de obras de arte.... Desta forma, tais imagens estabelecem novos modelos operativos no sistema de comunicação, pois são imagens-linguagens. Como aponta Julio Plaza (1993, p. 83): "O tráfico entre o verbal (sintagmático) e o não verbal (paradigmático) encontra aqui seu lugar como extensão do caráter intersemiótico do pensamento, pois este atua por imagens, diagramas e metáforas, além de palavras". As novas mídias são, de certa maneira, novas linguagens. As codificações de experiências, nos dias de hoje, se tornam mais visuais que textuais. Embora as imagens digitais tenham sua origem e estrutura nos códigos binários que são nada mais que informações textuais transformadas por sistemas em pixels formadores das imagens, "A imagem digital se apresenta como uma matriz de números em filas e colunas, na memória do computador". (PLAZA, 1993, p.73). Transparece aqui o paradoxo textual-imagético dos arquivos deste trabalho.

Conforme aponta Plaza, (1993, p. 73) "O encontro da informática com os sistemas de representação visual promove uma troca cultural no que se refere à construção, veiculação e visualização das imagens". Neste caso não há mais distinção entre o emissor e o receptor, a interatividade entre ser humano e máquina ocorre na forma falada, escrita, gráfica e visual. Porém, este mesmo mecanismo faz com que o suporte da imagem se dissolva, porque os arquivos se transmutam em diversos meios. Contradizendo a projeção de McLuhan de que os meios seriam as mensagens, pois "... não existe mais meio, somente trânsito de informações entre

[6] GIF (*Graphics Interchange Format ou formato de intercâmbio de gráficos*) é um formato de imagem muito usado na Internet de tamanho compacto.



suporte, interfaces, conceitos e modelos como meras matrizes numéricas". (PLAZA, 1993, p. 75), o fluxo das imagens digitais se transforma instantaneamente em memória capaz de ser infinitamente retornado e transformado, num ciclo sem fim: a obra passa a ser o processo e não o objeto e seus meios.

Muito além das questões de autenticidade, abordadas por Benjamin, as obras de arte que utilizam as mídias atuais trazem também à tona discussões quanto obsolescência e efemeridade, pois desde a criação dos computadores e das novas tecnologias, muitos suportes ficaram obsoletos em pouco tempo, como os disquetes e outros. Assim nada garante que a obra atual, instaurada pelo meio tecnológico vigente, poderá ser revista num futuro próximo. Conforme corrobora Plaza (1993, p. 75 e 76):

> As tecnologias informáticas da imagem tornam possível a produção potencial quase infinita de imagens, sem que nenhuma delas exista como tal. É aqui onde se manifesta precisamente a natureza da imagem como acontecimento, ou seja, o movimento fluido de uma aparição/desaparição que permite qualificar este processo de espectral e imaterial, pois o acesso à totalidade da imagem é impossível devido à sua segmentação.

De qualquer forma, as imagens utilizadas nesta videoinstalação, quer em movimento ou não, são possíveis graças à tecnologia digital que proporciona a produção e o armazenamento das mesmas, são abundantes graças à mídia eletrônica que permite o compartilhamento e recebimento dessas imagens e assim viabiliza um sistema de comunicação visual entre os pares ou grupos.

Diante deste excesso de imagens identificado na memória do dispositivo, perante o aumento constante destes arquivos, a propagação exponencial diária a que estamos submetidos, me vi questionando o sentido, a importância e a banalização de tais imagens. Senti a obrigação de olhar para elas, desmembrá-las, reagrupá-las e ressignificá-las. Como graduada em Publicidade e Propaganda e com uma visão crítica a esse consumo exacerbado de imagens e seus signos, me vi submersa em minhas próprias imagens, refletindo um padrão que me parece contemplado pela comunicação de massa e legitimado pelas mídias.

Os acontecimentos e ações parecem pretexto para a imagem, onde a finalidade passa a ser o registro e o compartilhamento do que foi vivido, a



representação passa a ser mais importante que a experiência. Para Debord (2003, p. 14) “A realidade considerada parcialmente reflete em sua própria unidade geral um pseudo mundo à parte, objeto de pura contemplação”. O espetáculo não consiste apenas num conjunto de imagens, mas na relação social entre as pessoas, mediada por essas imagens.

Talvez o papel de mediação das imagens tenha conexão com a mudança da nossa relação com o tempo, que passou de cíclico, na era medieval, para irreversível da produção, ditado pelas mercadorias, na modernidade, como defende Guy Debord (2013) em “A Sociedade do Espetáculo ” “... o tempo que se afirma oficialmente em toda a extensão do mundo como o *tempo geral da sociedade*, não significa mais do que interesses especializados que o constituem, *não é senão um tempo particular*”. (2003, p. 120) A representação do tempo consumível, no qual as imagens se proliferam e se reafirmam, e um tempo de consumo de imagens, onde elas encontram a realimentação, não passa de uma imensa acumulação de espetáculos. “A realidade do tempo foi substituída pela publicidade do tempo” (DEBORD, 2003, p. 125) e talvez essa mudança conceitual nos dê indícios das mudanças comportamentais atuais referente às imagens e suas linguagens.

No vídeo “Mobile phones have killed photography[7]” (Telefones móveis mataram a fotografia), realizado pela BBC News, o diretor de vídeo e fotografia Wim Wenders traz a questão das fotografias produzidas pelos aparelhos celulares e questiona o que são e como poderiam ser chamadas tais imagens, já que, do seu ponto de vista, elas não são fotografias, pois nem mesmo os produtores olham para elas nas pastas dos dispositivos móveis, elas não são impressas, não mais retratam a realidade e não servem para explorar a criatividade. O diretor diz que nunca a fotografia esteve tão viva e em todos os lugares e nunca esteve tão morta. A fala de Wim Wenders nos faz refletir sobre o papel simbólico das fotografias, sobre a banalização e o excesso, a efemeridade e o trivial, mas também pode nos fazer pensar a respeito das facilidades incorporadas a essa nova modalidade comunicacional, fato que ele não nega, mas apenas sugere uma separação linguística entre o fenômeno contemporâneo das fotografias em aparelhos celulares

[7] Disponível em: *https://www.youtube.com/watch?v=9ezzpuOqkX4&t=9s*



e a tradicional fotografia realizada em aparelhos fotográficos analógicos e digitais por profissionais ou amadores. Essa separação linguística, assim como as reflexões sobre o tema, também são abordadas pelo autor Joan Fontcuberta, pelo que ele chama de pós-fotografia. Para Fontcuberta é "a fotografia adaptada à nossa vida online" (FONTCUBERTA, 2011), o autor problematiza o processo e o acesso à fotografia, que vai além do resultado, mas que se expressa nos números, no armazenamento e na efemeridade das produções contemporâneas.

A partir do entendimento deste fenômeno no comportamento cotidiano, passo a questionar que imagens são essas e o que elas podem me indicar sobre arquivamentos e memórias particulares ou coletivas.

IMAGENS, MEMÓRIA E ARQUIVAMENTO

Meu ano de 2017 em imagens e movimento:

O que vivi? Como me relacionei?

Quantas amizades fiz, refiz, desfiz?

Que lugares passei?

Quantos abraços dei?

Quantas vezes me embriaguei?

Quantas músicas dancei?

Quantas vezes chorei?

Tive medo? Desisti?

Quantas vezes me apaixonei?

Me decepcionei?

Sorri? Ri? Feri?

O quanto de minha vida cabe no bolso? Que memória é essa que se reproduz numa cabine, onde compartilho e me permito vulnerável? Me desnudo, me exponho, me desarmo?



Que memória é essa que fala de mim sem eu? Que aponta o meu olhar como um guia? Que recebe, aceita e guarda? E o que dessa memória fica?

A subjetividade da vida é passível de ser quantificada e qualificada por meio destes arquivos?

Segundo Priscila Arantes (2015, p.172) “A necessidade do registro parece aumentar graças a um renovado e insaciável desejo de autoexibição e colecionismo”. Como já foi visto anteriormente, as mídias e a tecnologia parecem ter um papel importante nesta prática contemporânea, facilitando o processo de arquivamento e memória, que vêm imbricadas no fazer fotográfico e videográfico do aparelho celular.

Buscar todas as imagens e vídeos da memória do aparelho celular, durante o período de um ano, a fim de ressignificá-las, aponta meu olhar para 2017 enquanto tempo vivido, para cada imagem específica e minha intimidade com elas, resgata as ações, emoções e sentimentos do que passou sob uma nova perspectiva, pois, com a passagem do tempo, alterações subjetivas e cognitivas acontecem com o ser humano. O que transforma o fazer em um processo aberto de criação de uma poética visual e sensorial que está em constante desenvolvimento.

A produção e armazenamento das imagens podem estar relacionados a um processo de se reconhecer no tempo, nas ações, na criação de um significado para a existência. Fontcuberta diz que,

> Tanto a nossa noção do real quanto a essência de nossa identidade individual dependem da memória. Não somos nada além da memória. A fotografia, portanto, é uma atividade fundamental para nos definir, que abre uma dupla via de ascese para a autoafirmação e para o conhecimento. (FONTCUBERTA, 2010, p.38).

A identidade do sujeito pode ser construída assim, no cenário contemporâneo, por meio de discursos gerados pela linguagem fotográfica e audiovisual, resultante da relação entre as tecnologias, mídias eletrônicas e a cultura visual. Segundo Flusser (2007, p. 87): “Construímos arquivos de nós mesmos, e, por conseguinte reproduzimo-nos nos arquivos, diante da necessidade de permanecermos na memória do mundo”. Dessa forma, recordação biológica e



tecnológica se misturam no processo de organização, identificação e estruturação do pensamento e dos acontecimentos passados com vistas ao planejamento do futuro.

Condição básica da humanidade, a memória é responsável pelo encadeamento dos fatos e por garantir que tudo não passe de períodos momentâneos desconectados. “Por memória se entende um princípio de conservação do passado, que não é aquilo que passou ou desapareceu, mas, ao contrário, o que se conserva”. (ARANTES, 2015, p. 57) A memória pode ser revisitada e rearranjada, enquanto informação disponível, conforme as associações que indivíduo for capaz de desenvolver. Sendo assim, ela não é um bloco fechado contendo a verdade absoluta do que se passou, mas as conexões que foram feitas sobre o que aconteceu. Nesse sentido, Priscila Arantes aponta para a questão das narrativas possíveis numa época em que o colecionismo de informações e de dados se faz presente, indicando a importância da criação de links entre as informações disponíveis e o desdobramento em múltiplas narrativas. E ainda sugere que “o banco de dados não é somente o conjunto de materiais armazenados, mas também o sistema que guarda as informações de uma determinada forma” (ARANTES, 2015, p. 69).

Assim como a natureza do sistema diz respeito às informações contidas nele, também o processo e as instituições ou pessoas que possuem o banco de dados têm influência nesses arquivos. “O arquivo seria uma noção abstrata do conjunto de regras de um sistema discursivo de uma determinada época, e não a noção corrente cuja matéria resume-se aos escritos que documentam ou testemunham o passado, guardado e imóvel” (ARANTES, 2015 p. 91).

No caso dos arquivos utilizados nesta videoinstalação, que foram produzidos, recebidos ou enviados através do dispositivo móvel, há parcialidade de minha parte, pois os arquivos passaram por uma seleção, um julgamento e então um arquivamento, ou mesmo um esquecimento na memória do aparelho. Conclui-se que eles dizem respeito à minha vida, no período de um ano, sendo este registro não um catálogo de ações e fatos cronológicos, mas que fazem parte da construção

do discurso vigente num processo sempre aberto, pois as relações subjetivas que eles proporcionam mudam conforme meu pensamento e minhas atitudes.

O PROCESSO

A construção da videoinstalação proposta neste trabalho engloba tanto a produção de quatro vídeos quanto a sua exposição numa cabine de 1,20m x 1,20m (figuras 2 e 3). O material utilizado para a construção de tais vídeos é o montante de arquivos que foram identificados na memória do meu smartphone, relativos ao ano de 2017. Optei por esse período por se tratar de arquivos dos quais eu já tinha um certo distanciamento, em função do tempo.

Baixei todas essas imagens, em movimento ou não, no computador e para cada um designei uma pasta referente ao mês correspondente. Assim, no programa Adobe Premier comecei a ancoragem de um arquivo no outro, pela ordem de data. Fiz o primeiro vídeo de janeiro a março e os seguintes também de períodos trimestrais. Decidi não manipular as imagens esteticamente e nem descartar nenhuma delas para que se mantivesse a integridade do banco de dados.

Posteriormente, temporizei as imagens em 01' e deixei os vídeos integrais, redimensionei todos os arquivos para que eles ocupassem o espaço total da tela e salvei cada vídeo em um *pendrive*.

A construção da cabine será feita com chapas de MDF 18mm pretas, uma abertura de entrada, fechadura e suportes para as televisões. Em cada parede da estrutura será pendurada uma televisão de 42" com entrada para *pendrive* em que os vídeos rodam concomitantemente em looping.

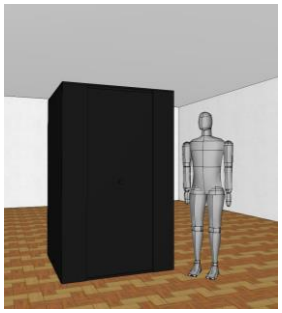


Figura 2: Projeto da parte externa da cabine.



Figura 3: Projeto da parte interna da cabine.



O processo de criação da videoinstalação se deu de maneira bem particular e fragmentada, entre busca por conhecimento técnico que fosse capaz de satisfazer minhas necessidades estéticas, aparatos eletrônicos e construção física do objeto da instalação. Segundo Rey (2002, p. 126) "É nessa borda, entre procedimentos diversos transpassados, por significações em formação e deslocamentos, que se instaura a pesquisa". Tal pesquisa de formato descritivo/analítico tem embasamento nas leituras bibliográficas do referencial teórico e artístico e andou em paralelo à criação artística que culmina com a videoinstalação. Assim, como explica Lancri (2002, p. 19), "Um pesquisador em artes plásticas, com efeito, opera sempre, por assim dizer, entre conceitual e sensível, entre teoria e prática, entre razão e sonho". Diferentemente das pesquisas em outras áreas das Ciências Humanas, na pesquisa em artes a criação artística se constrói simultaneamente a elaboração metodológica. Desta forma há uma dupla influência na produção da poética, as leituras bibliográficas e o embasamento artístico advindo do Sistema das Artes direcionam a produção, da mesma forma que a criação aponta para novos autores e artistas. Há uma retroalimentação poética e poiética[8] na construção da obra-pesquisa.

Acredito ser importante sinalizar ainda que a pesquisa está ocorrendo enquanto projeto de videoinstalação, que foi testado na Universidade Feevale e em minha casa em condições diversas da projetada para a obra final, pois a cabine ainda não foi produzida, então percebo que meu texto poderá ter lacunas que serão preenchidas na instauração da obra, no dia da banca.

PERCEPÇÕES

Identifiquei, com esta videoinstalação, a familiaridade que tenho com as imagens que, embora em número muito maior que os vídeos, são seguidamente manipuladas na memória do aparelho e essa familiaridade se reafirma pela troca entre uma e outra, na produção do vídeo, que repete a forma com que passamos as

[8] Poiética diz respeito a reflexão sobre o processo de criação da obra, segundo René Passeron (1997).



imagens no dispositivo móvel, deslizando-as para o lado. Esse formato rápido de manipulação é habitual no âmbito individual de utilização do aparelho celular.

Já os vídeos, que rodaram de forma integral na cabine, trouxeram o incômodo da novidade e do imprevisto, pois percebi que não tinha conhecimento da existência de alguns, assim como não havia visualizado integralmente quase nenhum, e o que lembrava de vários daqueles vídeos era simplesmente o frame inicial, que por sua vez me remetiam a algum tema.

Percebi que o tempo de fruição desses arquivos é distinto e que suas linguagens são diversas. Enquanto as imagens são dinâmicas e podem ser facilmente manipuladas, enviadas, compartilhadas, excluídas e modificadas, alguns de meus vídeos são registros de momentos que nunca foram revistos, e são arquivos que tiveram sua motivação no ensejo, mas que não mereceram replay, pois não sendo possível acelerar a exibição, como no caso das fotografias, tornaram-se anacrônicos.

Outra percepção quanto as diferenças entre os arquivos é a espontaneidade identificada nos vídeos. Conforme aponta Sarzi-Ribeiro sobre os processos e procedimentos técnicos das artes:

> Essas linguagens atuam na construção da expressão plástica dos textos visuais e audiovisuais como a pose, a encenação, o plano aproximado, a montagem, a maquiagem e os artifícios visuais e sonoros, e/ou pelo contrário, a filmagem do corpo em seu estado natural e espontâneo em registros de ações cotidianas. (SARZI-RIBEIRO, 2016, p. 47).

Os apontamentos da autora foram identificados na construção e visualização deste trabalho, pois os vídeos permitem acompanhar um momento real, uma sequência de movimentos, de atitude, de fala e de vida menos encenado que usualmente nas fotografias. Assim, noto que as linguagens diferem tanto na produção quanto na finalidade e percebo que o interessante não é a especificidade de cada linguagem, mas a interseção entre elas, como bem apontou Priscila Arantes (2015).

Na videoinstalação, em que ocorre tudo ao mesmo tempo, em quatro monitores, temos ainda a questão sonora que dialoga com as imagens, a

sobreposição dos ruídos que intensifica o bombardeio de informações. Somos literalmente encurralados pelo frenesi das imagens, movimentos e sons, sem que tenhamos controle ou ponto de fuga. É a vida midiática e particular de um ano condensada numa cabine.

Relaciono este trabalho com duas obras distintas de artistas brasileiros. O primeiro é uma instalação de Cildo Meireles, intitulada Babel (2001-2006) (Figuras 4 e 5), em que ele empilha mais de 900 rádios em uma torre de 5 metros de altura e 3 metros de diâmetro. Cada aparelho está sintonizado em uma frequência diferente e, ao se aproximar da obra, o espectador percebe a confusão dos sons diversos, o caos então ganha força e forma. Numa outra perspectiva, também sugiro caos ao passar os vídeos concomitantes, porém aponto para arquivos imagéticos e pessoais.

A segunda obra é da artista gaúcha Elaine Tedesco e faz parte do projeto Cabines para o Isolamento e Camas Públicas (2002) (Figura 6), em que ela distribui cabines em locais públicos e proporciona ao espectador um local de refúgio com características de confinamento e isolamento. Há várias semelhanças físicas em minha instalação com as cabines da professora Elaine, porém eu proporciono um bombardeio imagético, uma imersão em meus arquivos, ao contrário do refúgio, reforço a presença externa no interior da cabine.





Figuras 4 e 5: Babel, 2001-2006, Cildo Meireles
Fonte: https://www.tate.org.uk/art/artworks/meireles-babel-t14041



Figura 6: Cabines para o Isolamento (2002), Elaine Tedesco.
Fonte: http://comum.com/elainetedesco/index2.htm

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebo com este trabalho, a influência dos meios de comunicação, da tecnologia e das mídias no comportamento contemporâneo e sendo assim, na vida e na arte. Aproximei comunicação de massa e arquivos pessoais, por meio do processo de desenvolvimento dos vídeos, em interseção de suas linguagens distintas, suas estruturas e finalidades, compreendendo o fazer artístico desde o primeiro indício de potencial identificado num material ou projeto, até a exposição final do trabalho. Assim, cada disciplina da Especialização em Poéticas Visuais, reverberou na construção conceitual e artística deste projeto. A pesquisa, assim como a capacidade criativa e produtiva, proporciona um trabalho que tende a escapar da superfície, aprofundando questões contemporâneas sobre excessos, narrativas, imagem e ubiquidade.

Esta videoinstalação foi possível pelos aparatos tecnológicos, mas essa relação é ambivalente, pois assim como a tecnologia facilita o processo de construção da obra, também põe em risco sua manutenção e conservação. Desta forma, sinto que, tanto a obra, quanto os arquivos pessoais são suscetíveis à novas descobertas e suas aplicabilidades.

Quanto a apreciação da obra, me afasto de possíveis interpretações, pois a arte tem um caráter múltiplo e pessoal de observações e perspectivas. O objetivo



aqui foi a ressignificação dos arquivos pessoais sob o viés da comunicação, memória e arquivamento. Como possíveis desdobramentos penso na alternativa de um programa em que o espectador possa conectar o seu aparelho, garantindo uma interatividade maior com a obra. Outra possibilidade é uma exposição em que tenha várias cabines e cada uma delas tenha arquivos distintos resgatados da memória do aparelho celular, como uma cabine em que só os áudios sejam utilizados, outro apenas com gifs, outro com fotografias e um último com vídeos ou o que mais vier do cenário midiático comunicacional, explorando assim, as linguagens separadamente e as relações com a arte e a vida contemporânea.

Referências:

ARANTES, Priscila. Artes e mídia no Brasil: perspectivas da estética digital*. Revista ARS,* São Paulo, v. 3, n. 6, p. 52-65, jan. 2005.

ARANTES, Priscila*. Re/escrituras da arte contemporânea: história, arquivo e mídia.* Porto Alegre: Sulina, 2015.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. 2003. Editoração, tradução do prefácio e versão para eBook: eBooksBrasil.com/projetoperiferia. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.com/eLibris/socespetaculo.html> Acesso em: 18 abril 2018.

DOMINGUES, Diana (org.). *Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade.* São Paulo: Editora UNESP, 2003.

DOMINGUES, Diana, SARETTA, Flávia Gisele et al., tradutores*. Arte, ciência e tecnologia: passado, presente e desafios.* São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia.* São Paulo: Annablume, 2011.

FLUSSER, Vilém. *O mundo codificado por uma filosofia do design e da comunicação.* Tradução: Raquel Abi-Sâmara. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

FONTCUBERTA, Joan*. O beijo de Judas:* fotografia e verdade. Tradução: Maria Alzira Brum Lemos, Editorial Gustavo Gili, SL, Barcelona, 2010.



FONTCUBERTA, Joan. Por um manifesto pós-fotográfico. Tradução de Gabriel Pereira 2011. *Studium,* Campinas, n. 36, 2011. Disponível em: http://www.studium.iar.unicamp.br/36/7/>.Acesso em: 15 jan 2019.

LANCRI. Jean. Colóquio sobre a metodologia em artes plásticas na universidade. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (org.) *O meio como ponto zero* – Metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: UFRGS, 2002. P. 17-34.

MELLO, Christine. Extremidades do vídeo. *Conexão – Comunicação e Cultura,* Caxias do Sul, v.3, n. 6, p. 17-34, 2004.

PLAZA, Julio. As imagens de terceira geração, tecnopoéticas. In: PARENTE, André (org.) *Imagem-máquina*: a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

RANCIÈRE, Jacques. *O destino das imagens.* Tradução: Monica Costa Netto. Organização: Tadeu Capistrano. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

REY, Sandra**.** Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (org.) *O meio como ponto zero* – Metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: UFRGS, 2002. P. 124-140.

RUSH, Michael. *Novas mídias na arte contemporânea*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SARZI-RIBEIRO, Regilene Aparecida. *Corpo e videoarte no Brasil: desejos da parte e presenças do todo.* Bauru, SP: Canal 6, 2016.

VENTURELLI, Suzete. *Arte:* Espaço_tempo_imagem. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



ENCONTROS COM A ARTE EM AUTOBIOGRAFIAS DE LICENCIANDAS EM PEDAGOGIA

Maria Emilia Sardelich

SARDELICH, Maria Emilia. Encontros com a arte em autobiografias de licenciandas em pedagogia. .*Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.69-88, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



ENCONTROS COM A ARTE EM AUTOBIOGRAFIAS DE LICENCIANDAS EM PEDAGOGIA

Maria Emilia Sardelich[1]

Resumo: Este artigo apresenta relatos de licenciandas em Pedagogia, sobre seus encontros com a arte. A metodologia da pesquisa narrativa trata as autobiografias como fonte de investigação para indagar sobre a formação em arte, produzir conhecimento sobre essa formação como também perceber o seu sentido para as licenciandas. Ao se referirem às práticas artísticas do contexto familiar, as narrativas são poéticas, emotivas, contrastando com uma árida exposição referente ao tempo escolar. A prática artística na escola ganhou pouco sentido, o que requer uma desaprendizagem da experiência escolar e da narrativa da arte como autoexpressão individual para a da arte relacional, que decolonize os conceitos de arte e estética e desobrigue a subjetividade.
Palavras-chave: Ensino de Arte; Prática Docente; Autobiografia.

ENCOUNTERS WITH ART IN AUTOBIOGRAPHIES OF UNDERGRADUATES IN PEDAGOGY

Abstract: This article presents narratives of undergraduates in Pedagogy about their encounters with art. From the methodological framework of narrative research, the autobiographies were thought as a source and research line, either to inquire about the formation in art and to produce knowledge about this qualification, as well as to perceive its meaning for the undergraduates. Artistic practices of the school context have made little sense, since the undergraduates do not feel able to work with them, requiring then an unlearning process, a way to discount the narrative of the individual self-expression for a relational art, to decolonize the concepts of art and aesthetics to release subjectivity.
Keywords: Teaching of Art; Teaching Practice; Autobiography.

INTRODUÇÃO

Há algum tempo dedico-me a investigar a formação em arte que ocorre em espaços formais e não formais de aprendizagem, esses territórios e redes biotecnológicas que acompanham as trajetórias de vida de indivíduos e grupos, nos quais também acontecem processos interativos de aprendizagem. Neste artigo apresento parte do processo de mediação que realizo em um espaço formal do ensino superior, com licenciandas em Pedagogia, no componente curricular Ensino de Arte, ofertado no quinto semestre do turno diurno e sexto semestre no noturno, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

[1] Professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro de Educação (CE), Departamento Metodologia da Educação (DME) e Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV UFPB/UFPE). Líder do Grupo de Pesquisa em Ensino de Artes Visuais (GPEAV), vinculado ao PPGAV UFPB/UFPE. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2001).

SARDELICH, Maria Emilia. Encontros com a arte em autobiografias de licenciandas em pedagogia. .*Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.69-88, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.



A Resolução CNE/CEB n.7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, expõe a responsabilidade das pedagogas com as manifestações artísticas no espaço escolar. Por essa razão, a Resolução CNE/CP n.1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia prevê que egressos dessa Licenciatura deverão estar aptos a ensinar arte, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano. Considero que a capacidade para ensinar arte, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, prevista pela Resolução CNE/CP n.1/2006, requer o cuidado das licenciadas em Pedagogia com a própria formação, a percepção de como aconteceu, e continua acontecendo, essa formação ao longo de suas trajetórias de vida e, especialmente, na Educação Básica. Parto do entendimento de que a formação docente é um *continuum*, que se inicia muito antes da participação em um curso formal do ensino superior (MIZUKAMI, 2002) e se estende ao longo de todo o desenvolvimento profissional (MARCELO, 2009).

Assim como as crianças chegam à escola e trazem experiências que afetam suas construções cognitivas que se referem aos conteúdos estudados na escola, as licenciandas chegam aos cursos de Licenciatura com uma biografia em construção. Desse modo, as concepções sobre arte e seu ensino, que ocupam as bagagens das licenciandas também produzem seus modos de “planejar e desenvolver propostas nos contextos educacionais” (CUNHA, 2017, p.9).

A partir dessas referências, busquei compreender como vem acontecendo a formação em arte das licenciandas em Pedagogia e suas concepções prévias a partir de uma abordagem autobiográfica. Na contação da história de vida é a própria narradora, autora e protagonista, quem decide o que contar e calar, falar sobre seus percursos de vida, sua subjetividade. Utilizo o conceito de subjetividade referindo-me aos pensamentos e emoções conscientes e inconscientes do sujeito, o sentido de si e suas formas de entender sua relação com o mundo (GUATTARI, 1990).

Josso (2004) observa que o exercício autobiográfico possibilita transformar a vida, socioculturalmente, programada em uma obra inédita a construir, guiada por um aumento de lucidez decorrente do processo autorreflexivo. Também assinala



que essas possíveis transformações nos itinerários de vida exigem desaprendizagens (JOSSO, 2012), ou seja, o desembaraçar-se de hábitos mais ou menos antigos sobre os quais será necessário tomar consciência de que freiam a criação de um outro caminho ou uma vida criativa.

Metodologicamente, o estudo realizado com as licenciandas em Pedagogia na escrita autobiográfica de seus encontros com a arte, insere-se em uma abordagem narrativa (CLANDININ; CONNELY, 2015), pelo fato desta abordagem possibilitar uma compreensão do significado da experiência, sem perder de vista que a narrativa da pesquisadora é sempre dual, pois está imersa na experiência que deseja investigar. Passeggi e Souza (2017) afirmam que a pesquisa autobiográfica parte do pressuposto que a apropriação de instrumentos semióticos -as linguagens verbais e visuais- pelo sujeito para contar suas experiências podem ser reinterpretadas compondo um novo enredo de vida, uma reinvenção do sujeito "tornar-se um outro para construir-se como um si mesmo" (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 10). Portanto, este estudo utilizou as narrativas como fonte e método de investigação, para indagar sobre a formação em arte, produzir conhecimento sobre essa formação, como também para perceber o sentido que as licenciandas dão a essa formação.

Organizei a narrativa desta investigação do seguinte modo: inicialmente uma caracterização das estudantes de Pedagogia a partir de alguns dados quantitativos e qualitativos, obtidos no questionário da avaliação diagnóstica inicial. A seguir, analiso suas narrativas de formação em arte. Posteriormente, exponho a reflexão que este percurso de formação inspirou. Por fim, as considerações alcançadas até o momento.

AS LICENCIANDAS EM PEDAGOGIA

Participaram desta experiência 61 licenciandas, regularmente matriculadas que frequentaram assiduamente as aulas entre os meses de fevereiro e junho de 2018. Dentre as 61 matriculadas, 55 se identificaram como pertencentes ao sexo feminino e seis ao sexo masculino. A diagnose inicial se realizou por meio de um questionário individual. Os relatos autobiográficos sobre a formação em arte foram



produzidos ao longo do semestre. Os trechos destacados em itálico e entre aspas, que apresento a partir deste ponto, foram extraídos das respostas aos questionários ou do relato individual das estudantes ao longo do componente curricular. Mantive a escrita das licenciandas, mesmo as heterodoxas concordâncias, respeitando seus linguajares e, somente em alguns casos, esclareço alguma palavra entre colchetes.

Sobre a formação em arte, ao longo da Educação Básica, 79% das licenciandas reconheceram a formação em arte na Educação Infantil, 95% no Ensino Fundamental e 47% no Ensino Médio. Indagadas sobre realizar alguma atividade artística, 70% afirmaram que não realizam e os 30% das que responderam afirmativamente, indicaram as seguintes atividades mais citadas em ordem decrescente: dança, música, canto-coral, fotografia, pintura, artesanato, artesanato com Espuma Vinílica Acetinada (E.V. A), personalização de produtos para aniversário.

Questionadas sobre o que consideram que já sabem sobre arte, mencionaram artistas e técnicas/procedimentos artísticos. Dentre os 25 artistas mencionados pelas licenciandas, 20 são homens e cinco mulheres, sendo 13 artistas visuais, oito músicos e quatro do campo literário. Dentre os 13 artistas visuais -11 homens e duas mulheres- sete são de outras nacionalidades e seis brasileiros. Dentre os brasileiros, dois pertencem à região Nordeste. Dos oito músicos, todos são brasileiros, seis da região Nordeste e três são mulheres. Dos quatro artistas do campo literário, todos são homens da região Nordeste. Em relação aos saberes prévios que as licenciandas reconhecem e que fazem parte de seus repertórios, podemos afirmar que estes estão contaminados pela "narrativa do amo" (ORNER, 1999), a narrativa do homem branco, ocidental, que legitimou e naturalizou uma forma de pensar baseada nas oposições dualistas e excluiu aquelas faladas pelas mulheres brancas, não brancas e homens não brancos. Essa narrativa reforça a noção de artista que se autoproduz alheio a qualquer interesse e ou circunstância social.

Sobre suas expectativas para o percurso do componente curricular na Licenciatura, as mais mencionadas se relacionam com o ensino, como: "*adquirir conhecimento sobre arte, para aplicá-lo em sala de aula*", "*aprender a utilizar as*



várias ferramentas artísticas para quando estiver lecionando", "*aprender a desenvolver atividades para praticar com meus alunos*", "*saber usar as linguagens artísticas para melhor dinâmica da minha atuação como pedagoga*", "*utilizar a arte como meio de promover a aprendizagem*", "*usar o ensino de artes para contribuir na sala de aula*", "*ensinar arte e ludicidade*", "*aprender a ensinar artes, mesclando teoria e prática*", "*inserir a Arte como ferramenta facilitadora de aprendizagem*", "*aprender sobre arte e métodos para ensinar os alunos*", "*usar a arte de forma lúdica*". Considerei que as expectativas das licenciandas em relação ao Ensino da Arte, se aproximavam de uma noção instrumental da "competência técnica" (VEIGA, 1999), da reprodução de conteúdos homogeneizados concebendo a atividade profissional, dirigida à aplicação de técnicas. Essas expectativas se confrontaram com o posicionamento docente de problematizar as implicações das escolhas didático-pedagógicas no ensino de arte para a relação entre pessoas e coletivos, como também valorizar a atividade docente como prática criativa e criadora.

AS NARRATIVAS SOBRE ARTE

Ainda no momento da avaliação diagnóstica, as licenciandas foram indagadas sobre o que pode ser aquilo que designamos arte. Para 96% das licenciandas, a arte refere-se à expressão de sentimentos, emoções, explicando como "*Tudo aquilo que possa representar ou expressar sentimentos*", "*Expressar seus sentimentos de forma que lhe faça bem*", "*Algo criado pelo ser humano para expressar um sentimento*", "*Aquilo que expressa*", "*A forma de expressão de uma pessoa ou mais*", "*Arte pode ser tudo que toca a nossa sensibilidade de alguma forma*", "*A expressão diversa e significante de formas de viver*", *"Uma forma de expressar emoções através de habilidades", "Tudo que envolva criação, recriação e criatividade", "Para mim, a arte é a forma de se expressar de varias maneiras"*; 2 % indicaram algo que se relaciona com a cultura, como "*Arte é tudo aquilo que envolve cultura*" , "*Algo que expressa a história e cultura da pessoa e de um povo*", "*Uma forma de leitura da realidade, representação da vida*" e 2% indicaram uma concepção instrumental de arte como meio para aprender de forma prazerosa: "*Uma forma prazerosa de aprender, de ensinar e de diagnosticar dificuldades facilidades e habilidades de cada*



sujeito", "*Um instrumento que o aluno pode identificar-se a si mesmo em aptidões ainda desconhecidas e como instrumento de socializar-se*" ,"*Tudo que é feito para aprender de modo lúdico*".

A concepção de arte como expressão dos sentimentos já foi analisada por Penna; Alves (2001) e vigora a partir do Romantismo, movimento artístico de finais do século XVIII e início do século XIX, de grande impacto e aceitação em diferentes segmentos sociais. O Romantismo marca uma reação ao Classicismo e ao Neoclassicismo e seus ideais de razão, ordem, simetria e harmonia, em favor da emoção, imaginação e assimetria, valorizando a sensibilidade e o postulado de que antes de compreender é necessário sentir. Desse modo, o sentimento torna-se a mola propulsora da produção artística que resgata princípios de composição do barroco, devido ao dinamismo na composição diagonal, predomínio das formas curvas, sinuosas sem precisão de detalhes. Esse ideário manifesta-se naquelas correntes educacionais que propõem a livre-expressão, que defendem a pureza e inocência da criança. Também é responsável pela concepção de que a espontaneidade é a força motriz da criação genial. Nesse ideário exalta-se a genialidade do artista, que seria o verdadeiro tema da obra de arte, e sua produção imaginativa que sustenta as noções de expressão e comunicação da arte.

Constatado esse romântico modo de ver a arte que as licenciandas trazem ao chegar às aulas, provoquei para a produção da narrativa autobiográfica. No momento da proposição da atividade foi possível perceber certa resistência ao recurso da memória, com manifestações sobre as poucas lembranças do passado familiar e muito menos em relação à escola ou às "aulas de arte". Persisti no desafio de trabalhar com a memória, que se alimenta de vagas e flutuantes lembranças, que requer uma pausa, uma suspensão, uma vagarosa atenção de e para si ao cotidiano de ontem e de hoje, nesse hiperativo tempo do espaço de hipermobilidade, (SANTAELLA, 2013) em que vivemos. Com o auxílio de Nora (1993), busco esclarecer as estudantes de que a memória se enraíza no concreto, no gesto, na imagem, no objeto, que se alimenta de lembranças particulares ou simbólicas, sendo um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente. Estimulei as licenciandas com as ideias de Bosi (2003), ao destacar que sempre estaremos



ausentes dos fatos narrados, que essa colheita de lembranças nos oferecerá a possibilidade de uma interpretação do que ainda podemos fazer.

Partindo desses pressupostos, a produção das narrativas se iniciou e foram sendo partilhadas coletivamente ao longo do semestre. O momento da comunicação oral do relato carrega a emoção da "presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha; que constata, que compara, avalia, valora, que decide, que rompe" (FREIRE, 2000, p. 112). Em geral, a contação das licenciandas se fez em ordem cronológica, referindo-se ao contexto familiar como um tempo anterior à escola e, em alguns relatos esses tempos se entrelaçam.

"*Me aproximei da arte com o rádio a pilha, na casa dos meus pais/avós, numa casinha de sítio, na zona rural do cariri paraibano. Lembro bem do rádio e das músicas que gostava de ouvir. Em casa também tinha retratos na parede: meu avô e minha avó. Também tinham as fotografias em caixinhas, chamadas monóculos. Vez por outra, quando íamos a cidade, víamos televisão na casa de alguém, pois não havia energia elétrica na minha casa até meus 11 anos de idade, aproximadamente. Me vem à memória as lamparinas, feitas com lata e pavios de algodão e, com elas fazíamos sombras nas paredes usando as mãos. Esse foi o cenário onde eu cresci e esses foram os meus primeiros encontros com a arte*".

"*Minha família é de origem humilde, não possui muito acesso e recursos que lhes permitissem proporcionar momentos de enriquecimento cultural. Desde que me entendo por gente meu maior contato com a arte, em meu contexto familiar, foi com a música. Minha avó materna era lavadeira de roupas, cresci escutando ela cantar boleros*".

"*Me lembro que meu primeiro contato com a arte foi desde muito cedo, pois escutava músicas na vitrola de minha vó. Desenhava nas paredes da minha casa. Assistia aos programas musicais no final da ditadura em 1985. Sempre tive esse leque de ofertas, até mesmo porque meus pais sempre estiveram nesse meio*".

"*Na minha família existem três tios e meu avô paterno que são repentistas. Meus parentes gostam bastante desse tipo de manifestação artística e foi assim que me aproximei da arte. Até hoje quando retorno para minha cidade no interior, meu avô*



canta minha canção favorita que é de sua autoria e se intitula 'Lembrança de minha terra'".

"*Minha experiência com a arte começa na barriga de minha mãe – é o que todos dizem – escutando meu pai, músico, violonista, tocar e cantar. Através de meu pai conheci os mais diversos tipos de instrumentos e gêneros musicais*".

"*A minha vivência com a arte se deu mesmo antes da minha chegada à escola, o meu encontro com a música, uma das formas de arte. Foi quando criança ouvia já as melodias que os meus irmãos mais velhos gostavam de ouvir. Uma das músicas que me marcam até hoje é 'As quatro estações'. Essa música sempre estava associada à vinculação de uma programação que existia no horário da manhã, antecedendo minha ida para a escola. Ela, ainda hoje, me emociona*".

"*Em minha infância meu encontro com a arte primeiramente foi com a Música, já que meu pai era dono de uma churrascaria que nos finais de semana tinha música ao vivo. Era mais música MPB e forró raiz*".

"*Desde pequena as minhas referências em música tem sido as religiosas. Meus pais e meus avós, muito católicos, sempre as escutavam desde que eu era pequena, e assim fui aprendendo elas naturalmente. Minhas tias gostavam de forró, assim eu também fui aprendendo essas músicas".*

"*Os encontros que tive com a arte na caminhada da vida foram através de um familiar, pelo fato do mesmo participar de bandas musicais. Essa convivência me permitiu um repertório da música popular brasileira. As imagens fazem parte da minha vida, e o cinema sempre me atraiu*".

"*Arte na minha vida chegou pela música, que sempre esteve presente. Meus pais gostavam muito de música e ouvíamos diariamente. De sertanejo aos ritmos internacionais. Ainda hoje escuto essas músicas. Minha mãe sempre gostou de artesanato: bordar, pintar, costurar, fazer renda renascença*".

"*Incialmente evidencio minha ligação com a música. Muito nova eu, minha irmã e prima criamos um grupo musical que consistia em ensaios e mini apresentações caseiras para nossa família. Nos divertíamos demais. A música foi presente no meio familiar, pois minha família possui afeição por música e ainda pequena ouvia discos*



direcionados ao público infantil de várias cantoras gospel, pois nasci em um lar evangélico".

"*Meu primeiro encontro com a arte foi através da música, pois desde pequena cantei nos corais da igreja que participo até hoje*".

"*Eu vim de uma família muito humilde, isso não significa que eles não compreendessem ou soubessem o que seria arte. Havia a música, e eu amava as obras musicais de Luiz Gonzaga, a maneira como ele falava do seu sertão nordestino*".

"*Meus primeiros encontros com a arte foram na infância, cresci em meio dos artesanatos de minha mãe e avós. Minha mãe fazia panelas de barro, flores de papel, costurava, fazia crochê e a renda filé, muito popular em minha cidade, pois as rendeiras ficam nas portas com seus 'teás'* [teares] *de madeira, bordando lindas peças. Meu avô tocava instrumento de percussão e esculpia em pedaços de madeira alguns instrumentos de sopro, tipo apitos com sons variados. Cresci ouvindo as bandas de música*".

"*Eu tinha um tio que era um exímio desenhista. Sua mão corria por entre o papel em branco, e de repente, os traços começavam a assumir formas e contornos que eram reconhecidos por nós. Em uma das casas que moramos, ele desenhou uma mulher na parede do quarto, que mesmo depois de várias mãos de cal, de tinta, o contorno dela poderia ser acompanhado pelo olhar atento de quem dormisse naquele quarto*".

As autobiografias dessas licenciandas indicam vários aspectos a se considerar na formação docente. Destaco o aspecto do convívio familiar das estudantes com as manifestações artísticas. O caráter estético das relações humanas com os variados objetos do e no cotidiano emerge nas narrativas das licenciandas ao se referirem a esse tempo familiar. Para Canclini (1984) a relação estética com os objetos do e no cotidiano está condicionado pelo modo de produção e as classes sociais, pois a distinção da obra de arte dos demais objetos produzidos resulta "de convenções relativamente arbitrárias, cuja única 'legitimidade' é dada pelas necessidades do sistema de produção e pela reprodução das atitudes consagradas como estéticas pela educação" (CANCLINI, 1984, p.12). Os relatos das



estudantes sinalizam como a família também designa os arbitrários culturais, apontando os objetos e fazeres merecedores de admiração e consumo que, nem sempre serão os mesmos selecionados pela instituição escolar. As licenciandas também destacam em seus contextos familiares os processos de produção artística, de recepção e como esses processos alteraram suas percepções de mundo. Assinalo que, em geral, ao se referirem a esse tempo de aproximação às manifestações artísticas no contexto familiar, a escrita das licenciandas é poética, emotiva e revela o investimento afetivo das narradoras.

Bosi (2003) observa que a fala emotiva e fragmentada das memorialistas traz consigo significações que nos aproximam da verdade, como também mostram a complexidade do real, as bordas que se tornam verdadeiras matrizes de projetos. Ao se referirem a esse tempo do contexto familiar aflora o lirismo da escrita, o que permite às licenciandas brincarem com a linguagem e as imagens da infância, afastando-se da escrita e fala acadêmica. Seus relatos abrem a porta para um delicado transver poético de seus contextos familiares, nos quais a arte fez acontecer algo em suas existências, lhes afetando de algum modo e produzindo afetos, deixando efeitos e vestígios (LARROSA, 2011).

O investimento afetivo de uma escrita poética referente ao tempo familiar contrasta com a aridez expositiva do tempo escolar, e conecto este fato com constatação de Martins (2015). Para as licenciandas que participaram nessa contação autobiográfica, a música, em seus múltiplos usos e funções sociais (MAFFIOLETTI, 1993), de prazer estético, divertimento, reação física, integração social, validação de instituições, rituais e conformidade a normas sociais, é a manifestação artística que predomina em seus contextos familiares, contrapondo-se ao fato das artes visuais se destacarem nos currículos das Licenciaturas em Pedagogia, como apontado por Martins (2015) em pesquisa sobre ementas e bibliografias do componente curricular Ensino de Arte. Em geral, as artes visuais emergem no relato dessas licenciandas, quando estas se adentram no tempo escolar.

"*A respeito da minha experiência com a arte na escola, eu não recordo muitas coisas, mas havia muita escassez, no que se referia a conteúdo e aulas. Lembro-me*



apenas do professor Valdir e de algo que ele propôs. Fizemos uma produção artística, que eu nunca esqueci. Ele nos pediu para comprarmos um vaso de barro e na sala de aula desenhamos nesse vaso o que queríamos e depois pintamos. Possuo esse vaso até hoje como recordação".

"*As poucas recordações que tenho no ensino fundamental é a de uma professora que pedia para fazermos, às vezes, desenho livre, ou nos entregava a capa da prova para pintar de acordo com o tema da unidade. Por exemplo, o coelho da Páscoa, o casal matuto com a fogueira de São João, deixando uma capa já pintada como modelo no quadro e nós reproduzíamos com as mesmas cores. Não podíamos usar a nossa criatividade, pois isso significava fazer uma pintura diferente e feia. Também participei de aulas de bordado e confeitaria. Era o momento que apenas nós, meninas, saíamos da sala de aula e íamos para o pátio da escola aprender a bordar e confeitar. Não sabíamos os objetivos daquelas aulas, mas para quem estava acostumada a só colorir o papel, isso foi um diferencial*".

"*Não me lembro da disciplina de artes, mas nas festas juninas o colégio se preparava para as festas tradicionais de São João, e os alunos se caracterizavam com roupas coloridas, chapéu de palha, e se formava o casamento dos matutos. Se colocava uma música no ritmo junino e a dança começava. Todos os convidados se maravilhavam em ver seus filhos dançando. Outro momento de datas comemorativas, por exemplo, era o dia das mães, sempre havia homenagem para elas. Nessa festa havia música, declamação de poemas, rosas jogadas para as mães*".

"*Durante minha vida escolar, poucas foram às experiências que tive com o mundo da arte. Lembro que na alfabetização as professoras pintavam nossos rostos de acordo com as datas comemorativas: dia do índio, Páscoa, dia da árvore*".

"*Na vida escolar a arte sempre foi aquela última aula da sexta-feira, quando nós já estávamos cansados e as professoras não estimulavam, só queriam que, como de costume, fizéssemos o desenho de nossa preferência. O meu desenho preferido era a minha casa na zona rural*".

"*Na escola, a arte era vista como uma matéria que cuidava das comemorações das datas nacionais, momentos em que a professora utilizava para aquietar a turma*



pesquisando sobre a data comemorativa. No ensino fundamental II tive a experiência com uma professora que em todas as aulas apresentava os grandes pintores e fazia prova com perguntas sobre a vida do artista".

"*Na minha formação escolar não tive momentos marcantes. A partir do fundamental II meu contato com a arte na escola era apenas teórico, de modo que eram escritos textos no quadro e copiar*".

"*Na escola, as atividades eram basicamente pintar, colar, desenhar, modelar com massinhas e fazer misturas com tintas. Fora da escola tive muito contatos com a arte*".

"*Nas aulas de educação artística era mais para pintar com tinta a guache, algum desenho, e brincar com massinha. Era mais atividades para passar o tempo. Depois de adolescente, também não me lembro de na escola em que frequentava ter aulas de arte*".

"*Vivências com arte na escola, lembro-me que nos primeiros anos as professoras nos mandavam desenhar. Na quinta e sexta séries lembro-me das aulas de arte que consistiam em conhecer a vida de artistas da pintura. Não tenho memória de nenhuma atividade prática, só das aulas teóricas*".

"*Na escola guardei algumas atividades feitas por mim no componente curricular arte, colagem com papel emborrachado e mosaico, no terceiro ano do ensino fundamental. Todas as datas comemorativas eram lembradas e trabalhadas na capa das provas*".

"*Artes foi uma disciplina da qual sempre gostei muito. Nessa época éramos os responsáveis pelas capas que compunham nossas atividades bimestrais, geralmente, a professora levava um modelo com as cores desejadas e tínhamos que fazer exatamente igual, normalmente essas capas vinham com datas comemorativas: Dia do Índio, Páscoa, Dia das Mães, São João, Natal. Outra lembrança forte é em relação às festas juninas e sempre tínhamos pausa nas aulas para ensaiar*".

"*Na escola, nos primeiros anos, a pintura de desenhos se faz presente, assim como o trabalho com massinhas modelando objetos de forma prazerosa. No Ensino*



Fundamental, lembro que minhas professoras trabalhavam as datas comemorativas, nas capas de provas, sempre pintava desenhos referentes à alusão da data".

"*Quando penso no ensino básico, não me vem nada grandioso, nem nada com detalhes. Arte no Ensino Fundamental I se resumiu a colorir desenhos prontos. Quando saí do Fundamental I, passei a ter professores específicos que priorizavam a reescrita, retirar do quadro e copiar o conteúdo no caderno de modo exaustivo. No Ensino Médio, no primeiro ano, não foi diferente*".

"*Na escola que estudei, a Educação Infantil era muito tradicional, e tínhamos poucos materiais relacionados à arte. No Ensino Fundamental não mudou muito. Lembro que após as férias, as professoras pediam pra desenhar o que fizemos nas férias. Eram tantas coisas que eu sempre ficava em dúvida sobre o que deveria desenhar. Na antiga quarta série eu mudei de escola, fui estudar em uma escola pública e lá não tive boas experiências com os professores de arte. A maioria queria nos ensinar conteúdos muito teóricos, que envolviam artistas famosos como: Salvador Dali, Picasso, Da Vinci, Monet, Van Gogh, Portinari. Não desmerecendo a importância desses artistas, mas para aquela idade na época não era um conteúdo interessante e motivador*".

As narrativas das licenciandas indicam que estas reconhecem a formação em arte durante a Educação Básica, predominantemente, no Ensino Fundamental, com destaque para as artes visuais, porém não identificam que essa formação tenha colaborado para o desenvolvimento de suas habilidades de desenhar, pintar, modelar. A aridez de suas memórias escolares indica atividades pouco significativas, como reprodução de desenhos estereotipados, relacionados a datas comemorativas, em capas de provas. Salientam produção de desenho e outros procedimentos artísticos, como pintura, colagem, modelagem com massinha, sempre como escolhas de docentes para discentes, sem preocupação de indicar porque, nem onde ou como se pretendia chegar a algum lugar. Essas narrativas, mesmo que de estudantes de diferentes idades e municípios, referem-se a uma comum, triste e anacrônica prática escolar que privilegia a mera informação sobre a criação, de um simples fazer passar o tempo, passar o dia, a semana, o bimestre, o ano, entre informações sobre artistas e obras muito alheias às suas produções escolares.



Essas narrativas me levam a questionar o sentido desse trabalho no contexto escolar e as dificuldades institucionais de ver o processo artístico como prática de investigação, seja da forma, do conteúdo, da materialidade e do processo de criação, como reinvenção do mundo; de desafiar a capacidade criadora e a curiosidade, "que nos caracterizam como seres humanos e não deixá-las entregues ou quase entregues a si mesmas. Pior ainda: dificultar o seu exercício ou atrofiá-las com uma prática educativa que as inibe" (FREIRE, 2000, p. 57).

AS PALAVRAS DESACOSTUMADAS

Como docente/investigadora, busquei compreender os modos de ver a arte que as licenciandas traziam em suas bagagens. Essas constatações fazem parte de um percurso, uma parada necessária para um pensar que não pretende se adaptar, nem se converter, aos modos de ver das licenciandas, nem tampouco impor-lhes arrogantemente um outro como verdadeiro, mas são necessárias para as escolhas e decisões docentes, como "tempo de possibilidade" (FREIRE, 2000, p. 28). Assim, com o mesmo cuidado que solicitei às licenciandas olharem para a própria formação, a fim de perceberem como esta aconteceu na Educação Básica, iniciamos uma delicada indagação sobre a permanência desses modelos hoje. Se essa formação não produziu satisfação, posto que não se sentem capazes de trabalhar com as manifestações artísticas, o que justificaria a reprodução de tais modelos? A quem beneficia a manutenção desses anacrônicos e imobilizadores modelos?

A partir dessas indagações, iniciamos um processo de desaprendizagem (JOSSO, 2012) das experiências escolares com a arte. Esse processo requer desacostumar palavras e fazeres anacrônicos que atrofiam a curiosidade e a capacidade criadora. Juntas buscamos construir um outro modo de olhar para a arte, como possibilidade de crescermos no exercício de pensar, de indagar e indagar-se, "de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos" (FREIRE, 2000, p. 28).

Nesse processo de desaprendizagem buscamos construir um modo de ver descontar a narrativa do amo e da autoexpressão individual, para contar a da arte



relacional, como um conjunto de práticas artísticas que visam em seus meios e finalidades as relações sociais, a dimensão a(r)tivista de forma comunitária, desmanchando fronteiras entre projetos sociais e artísticos, investigando as possíveis relações entre uma comunidade e um projeto artístico individual ou coletivo. Um modo de ver que decolonize os cúmplices conceitos de arte e estética para desobrigar a subjetividade. No entendimento eurocêntrico de arte, uma de suas funções é influenciar e afetar os sentidos, as emoções e a inteligência, e a função da filosofia estética entender o sentido da arte. Para as "estéticas decoloniais" (MORENO; MIGNOLO, 2012), tanto os processos do fazer, quanto seus produtos e entendimentos começam por aquilo que a arte e estética eurocêntricas ocultam, que é a ferida colonial.

Moreno; Mignolo (2012) afirmam que a ferida colonial influencia os sentidos, as emoções e a inteligência. No caso da arte e da estética, a ferida colonial é sentida nas emoções e na inteligência, por aquelas pessoas que operam com elementos simbólicos que afetam os sentidos, as emoções e o intelecto, mas não são considerados artísticos e isso se legitima no discurso filosófico que define a estética como a disciplina que investiga o sentido da arte. Desse modo, as estéticas decoloniais operam com elementos simbólicos que buscam desmontar o mito ocidental da arte e da estética para decolonizá-las, desobrigando a subjetividade que, para inserir-se no sistema da arte orienta seus fazeres para satisfazer os critérios desse sistema colonialista.

O processo de desaprendizagem subverte os papéis e atribuições de legitimação da produção artística reconhecendo essa função a pessoas que habitualmente não as exercem, como as licenciandas que consomem compulsivamente música, ilustrações, séries, filmes, histórias em quadrinhos, entre muitos outros artefatos culturais nos espaços de hipermobilidade em que habitam, mas não se autorizam a emitir um juízo sobre essa produção. Também busca evidenciar a produção artística de mulheres no âmbito local, nacional e internacional, incluindo objetos, agentes e instituições ausentes da perspectiva tradicional da História da Arte, na perspectiva de alargar a abrangência desse relato e construir uma narrativa plural, em processo, menos individualista, menos etnocêntrica, menos

androcêntrica. Desse modo, as licenciandas se aproximam de produtoras que trabalham “narrativas enviesadas” (CANTON, 2009), que questionam a memória em um tempo turbilhonado, o corpo e padrões estéticos, o erotismo e a micropolítica das questões cotidianas como a ecologia, a violência doméstica, a educação, as políticas de gênero, dentre outros temas.

CONSIDERAÇÕES ALCANÇADAS

Considero que realizar este trabalho de investigação sobre a formação em arte a partir das autobiografias como fonte e percurso de pesquisa, para produzir conhecimento sobre essa formação e o seu sentido para as licenciandas, contribui para uma história do Ensino de Arte no Brasil mais plural, que não recorra somente às fontes secundárias, reinterpretando determinadas leituras já estabelecidas. Foi possível constatar que as licenciandas trazem em suas bagagens um modo de ver a arte como produto, a partir de um olhar romântico, voltado para a produção de um objeto belo que expressaria os sentimentos dos produtores.

As autobiografias privilegiaram a contação da vida em uma ordem cronológica, referindo-se ao contexto familiar como um tempo anterior à escola. Ao se referirem às práticas artísticas do contexto familiar, as narrativas são poéticas, emotivas, indicam que seus encontros com a arte lhes afetaram, produzindo efeitos e vestígios, contrastando com uma árida exposição referente ao tempo escolar. Seus relatos indicam aspectos importantes para refletirmos sobre a formação em arte e revisarmos ementas e programas. Destaco a significativa influência dos processos de produção artística, de recepção e como esses processos se inserem e alteram suas percepções no contexto familiar. Eles indicam o caráter estético das relações humanas com os variados objetos do e no cotidiano, bem como os arbitrários culturais que indicaram objetos e fazeres merecedores de admiração e consumo em suas vidas que, em geral, não coincidiram com os selecionados pela instituição escolar.

Os vestígios desses encontros com a arte no contexto familiar são musicais, dando a ver o prazer estético, o divertimento, a integração social, bem como os rituais sociais. Por outro lado, esse prazer estético com a manifestação musical



quase desaparece na instituição escolar, permanecendo na comemoração de festas juninas, dando passagem às artes visuais que pouco exploraram a capacidade criadora dessas licenciandas.

As narrativas dessas licenciandas continuam me questionando sobre os obstáculos epistemológicos para revisarmos ementas e programas, que nos impedem de criar e trabalhar de outra forma que não a da arte como produto, e intensificar processos relacionais, abertos à presença de muitas vozes e modos de existência. Elas também sinalizam a urgência da desaprendizagem das práticas artísticas escolares anacrônicas, para estabelecermos uma relação de autoconfiança com nossa produção pessoal e coletiva, para descontar a narrativa do amo, para decolonizar os cúmplices conceitos de arte e estética, para desobrigar a subjetividade autoexpressiva e expor nossas feridas coloniais, para subverter os papéis e atribuições de legitimação da produção artística que afirme o diálogo com as nossas memórias e lembrar-nos de que nossas vidas importam.

Referências:

BOSI, Eclea. *O tempo vivo da memória*: ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CANCLINI, Néstor Garcia*. A socialização da arte:* teoria e prática na América Latina. São Paulo: Editora Cultrix Ltda, 1984.

CANTON, Katia. *Temas da Arte Contemporânea*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa*: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2 ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

CUNHA, Susana Rangel Vieira. Uma arte do nosso tempo para as crianças de hoje. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (orgs.). *Arte Contemporânea E Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2017. p. 9-26.

____. Cenários da Educação Infantil. *Educação &Realidade,* n. 30, v. 2, p. 165 – 185, jul./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: carta pedagógica e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.



GUATTARI, Felix. *As três ecologias*. Campinas: Papirus,1990.

JOSSO, Marie-Christine. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. *Educação & Realidade,* Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

____. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação,* Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. As funções sociais da Música no contexto escolar. *Cadernos de Formação - Educação Musical.* Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1993.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Formação Docente, v. 1, n. 1, ago.- dez. 2009.*

MARTINS, Mirian Celeste. Artes visuais: 'a rainha' das linguagens artísticas nos cursos de pedagogia? *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 75-92, maio/ago. 2015

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. *Escola e aprendizagem da docência*: processos de investigação e formação. São Carlos, SP: EdUFSCAR/INEP, 2002.

MORENO, Pedro Pablo Gomez; MIGNOLO, Walter. *Estéticas decoloniales*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

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

ORNER, Mimi. Interrumpiendo los llamados para una voz de el y la estudiante en la educación "liberadora". In: BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa. *Géneros profíguos*. Barcelona: Paidós, 1999. p. 117-133.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Revista Investigación Cualitativa*, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

PENNA, Maura; ALVES, Erinaldo. Marcas do romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN Arte. In: PENNA, Maura (coord.) *É este o ensino de arte que queremos?* Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. P. 57-80.

SANTAELLA, Lucia. Desafios da ubiquidade para a educação. *Revista Ensino Superior,* Unicamp, 04/04/2013.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A Prática Pedagógica do Professor de Didática*. 3 ed. Campinas: Papirus, 1996.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



FORMAÇÃO E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA DANÇA NO BALÉ POPULAR DO TOCANTINS

Webiston da Silva Gloria
Diego Ebling do Nascimento

GLORIA, Webiston da Silva; NASCIMENTO, Diego Ebling do. Formação e propostas pedagógicas para o ensino da dança no balé popular do Tocantins. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.89-104, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



FORMAÇÃO E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA DANÇA NO BALÉ POPULAR DO TOCANTINS

Webiston da Silva Gloria[1]
Diego Ebling do Nascimento[2]

Resumo: O Balé Popular do Tocantins é um grupo de dança que vem realizando diversos trabalhos artísticos dentro das escolas estaduais de Palmas/TO. O objetivo deste estudo é investigar a formação dos professores e as metodologias utilizadas para o ensino da dança no BPT. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os docentes do projeto. Como resultado percebemos que todos os professores tiveram contato com a dança em suas formações acadêmicas e investiram em sua formação como professores(as) e artistas. Também observamos que o trabalho no BPT é fisicamente desgastante, porém os resultados, aos olhos dos professores, são muito positivos. Concluímos que o BPT é uma oportunidade de profissionalização gratuita e de qualidade na área da dança.
Palavras-Chave: Formação em dança; Metodologia de ensino da dança; Dança na escola.

TRAINING AND PEDAGOGICAL PROPOSALS FOR THE TEACHING OF DANCE IN THE POPULAR BALLET OF TOCANTINS

ABSTRACT: The Popular Ballet of Tocantins is a dance group that has been performing various artistic works within the state schools of Palmas/TO. The objective of this study is to investigate teacher training and the methodologies used for teaching dance in BPT. We conducted semi-structured interviews with the project teachers. As a result, we realized that all teachers had contact with dance in their academic formations and invested in teacher and artist training. We also observed that the work in the BPT is physically exhausting, but the results, in the eyes of the teachers, are very positive. We conclude that the BPT is an opportunity for free professionalization and quality in the dance area.
Keywords: Balé Popular do Tocantins; Training in dance; Teaching methodology.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Balé Popular do Tocantins (BPT) é um projeto extracurricular de dança, aberto à comunidade, que é desenvolvido em Palmas/TO, nas escolas estaduais. Teve início em 2013 e atualmente é considerada uma das maiores companhias de

[1] Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Tocantins. Tem experiência na área da dança e das lutas.
[2] Diego Ebling do Nascimento é professor, pesquisador e extensionista em Dança e Educação Física da Universidade Federal do Tocantins. Doutorando em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc); Mestre e graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Especialista em Dança e Consciência Corporal pela Universidade Gama Filho (UGF); em Artes Híbridas pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); e em Docência do Ensino Superior pelo Instituto Tocantinense de Ensino Superior e Pesquisa (ITOP).

GLORIA, Webiston da Silva; NASCIMENTO, Diego Ebling do. Formação e propostas pedagógicas para o ensino da dança no balé popular do Tocantins. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.89-104, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.



dança do estado. No ano de 2017 atendia aproximadamente 200 alunos, tendo participado de diversos festivais nacionais e internacionais (DE PINHO; SOMMER; MARQUES, 2017).

O crescimento do BPT é notório, em apenas um ano, o número de atendimentos dobrou, passando para 400 alunos atendidos entre crianças, jovens e adultos, em sua maioria da rede pública. O BPT conta, hoje, com 11 professores de dança e atende cinco escolas estaduais.

Além de proporcionar vivências e experiências por meio do ensino da dança no Tocantins, o BPT também tem um papel importante na formação de profissionais que atuam como professores de dança na região, contribuindo com a disseminação da dança cênica pelo estado, principalmente na capital – Palmas/TO (DE PINHO; SOMMER; MARQUES, 2017).

Essa pesquisa se propõe a investigar qual a formação dos professores do BPT e quais metodologias são utilizadas para o ensino da dança no projeto.

De acordo com Nunes (2001, p. 28), “as pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana”.

No que tange a metodologia para o ensino da dança, Marques (2003) propõe a construção de caminhos em que os professores possam trabalhar os conteúdos da dança, articulando-os com os conceitos de corpo, dança e educação. Além disso, a autora incentiva a relação professor-aluno de forma a dialogar com necessidades do mundo contemporâneo. Nesse sentido, há autores que se dedicaram a pensar o universo dos estudos metodológicos da dança (MARQUES, 2003; MARTINELLI; BARBATO; MITJANS, 2003; CORRÊA; MARTINS; SANTOS, 2017).

Para justificar o trabalho partimos de dois pressupostos: o primeiro é que a formação docente e artística dos professores do BPT contribui significativamente para as escolhas dos fazeres pedagógicos atuais. O segundo é que os professores do BPT têm formações, saberes e modos de pensar/fazer dança diferentes que, também, se relacionam diretamente à sua formação acadêmica e artística.



Nesse sentido a identificação, sistematização e reflexão sobre a formação docente e as estratégicas artístico-metodológicas baseadas nesses dois pressupostos pode contribuir para aprimorar a qualidade do ensino da dança no projeto e em outros espaços que tenham a dança como principal prática. Além disso, conhecer a trajetória e as metodologias utilizadas pelos professores do BPT é uma forma de entender como se organiza o projeto e esse fato pode contribuir para a inserção da dança nas escolas de modo a estimular e promover outras iniciativas como esta.

METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa qualitativa que teve como procedimento entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987), no sentido de compreender como acontecem as propostas pedagógicas e metodológicas para o ensino da dança no projeto BPT.

Os critérios de inclusão para os participantes foram: a) ser professores do BPT; e b) estarem atuando no projeto. Os critérios de exclusão foram aplicados quando: a) os professores não aceitaram participar da pesquisa; b) estavam afastados do projeto por quaisquer motivos; e/ou c) não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da pesquisa.

O estudo foi composto por oito professores do BPT, os quais atuam em escolas na região norte, centro e sul da cidade de Palmas/Tocantins. A coleta de dados aconteceu em dezembro de 2018, após a última reunião do BPT. Todos os professores presentes aceitaram participar da pesquisa.

Para manter a descrição da identidade dos professores utilizaremos nomes de passos do ballet clássico, visto que é a técnica de dança mais utilizada no BPT.

A análise de dados teve inspiração na análise de conteúdo. Após a realização das entrevistas, as respostas dos professores foram distribuídas em tabelas de forma descritiva para podermos extrair as categorias. As respostas que não respondiam as perguntas propostas foram para a tabela, como “indefinido”.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

O corpo docente do BPT é bastante diversificado no que se refere ao tempo de atuação no projeto. No entanto, nossa investigação permitiu que conversássemos com professores que recém entraram e com professores que fazem parte, desde a fundação do BPT. O quadro 1 apresenta essa diversidade de tempo.

Professores	Tempo de Projeto
Arabesque	72 meses até a data da pesquisa
Cambré	72 meses até a data da pesquisa
Chassé	72 meses até a data da pesquisa
Ecarté	72 meses até a data da pesquisa
Tendu	72 meses até a data da pesquisa
Frappé	11 meses até a data da pesquisa
Jeté	11 meses até a data da pesquisa
Plié	03 meses até a data da pesquisa

Quadro 1 – Tempo de trabalho no projeto. Fonte: Elaborada pelos autores

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE DANÇA DO BPT

Os professores do BPT têm formações diferentes, no entanto identificamos que a maioria é formada em Educação Física, como podemos perceber no quadro 2. Esse é um reflexo da ausência de cursos superiores de dança na região. Nesse sentido, percebemos a importância do conteúdo dança na grade curricular da formação em Educação Física, tanto nos cursos de formação de professores como na formação de bacharéis. Entretanto, observamos que todos os professores, além de suas formações acadêmicas, estudaram dança em espaços não formais de educação, por meio de bolsa de estudos em academias especializadas, em cursos e *workshops*.



Professor	Início	Formação Acadêmica	Formação em espaços não formais de ensino	Complemento de formação
Plié	Na adolescência	Educação Física	Bolsa de estudo em ballet	Cursos de ballet
Chassé	Na adolescência	Educação Física	Aulas de dança de salão na adolescência; jazz e ballet; competições.	Dança de salão; cursos de dança fora do estado do Tocantins.
Tendu	Na graduação	Educação Física	Aulas de ballet; jazz e dança de salão.	Cursos; workshops; formação de professores e ensino da dança.
Cambré	Na graduação	Educação Física	Dança criativa; danças populares; ballet; jazz e dança de salão.	Pós graduação em dança e consciência corporal.
Jeté	Na infância	Dança	Bolsa de Estudos em escola de formação em dança.	Prática docente em projetos sociais e escolas
Frappé	Não soube informar	Teatro	Prática de ballet	Cursos nacionais e internacionais
Ecarté	Na adolescência	Educação Física	Prática de ballet	Cursos nacionais
Arabesque	Na adolescência	Educação Física	Prática de ballet e jazz	Cursos nacionais

Quadro 2 – Formações dos professores. Fonte: Elaborada pelos autores

Percebemos que as formações dos professores do BPT se deram por meio de suas histórias de vida e os saberes que foram adquiridos ao longo dela. Muitos dos professores estavam envolvidos com a dança desde muito novos, e esse fato pode ter contribuído significativamente para que os mesmos se tornassem professores de dança. A formação docente se deu por meio de suas experiências,



das formações acadêmicas e dos cursos que realizaram, fazendo-os, assim, professores. Para corroborar com essa ideia, Tardif afirma que

> Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor. (TARDIF, 2000, p. 13).

Os professores do BPT, além de utilizarem os conhecimentos adquiridos nas disciplinas curriculares de suas formações em nível superior, realizaram uma formação complementar, a qual permite que os mesmos adentrem no universo da arte, aprofundando-se em uma ou mais técnicas e/ou estilos de dança. O professor Tendu, por exemplo, iniciou sua formação na graduação e concomitantemente fez aulas específicas de balé, jazz e dança de salão. Além disso, o professor relata que fez cursos de formação de professores e sobre o ensino da dança.

O PLANEJAMENTO DAS AULAS DE DANÇA

O processo de planejar é reflexo da formação docente, ou seja, do conhecimento adquirido no período de formação em dança em espaços não formais ou na graduação. Para a professora Jeté, a preocupação de como a sua aula ocorrerá é um espelho de sua formação e a mesma, lembra que o planejamento é flexível. "O meu planejamento de aula... eu tento fechar, mas nunca consigo, por que eu vou mudando constantemente de acordo com a evolução do aluno. Então assim, fazemos um planejamento, como a gente tá fazendo agora (estávamos em uma reunião de planejamento do BPT), de acordo com aquele conteúdo que você



idealiza e, ao longo da apresentação do aluno naquele dia, por exemplo, eu modifico na hora minha aula".

O planejamento do balé popular acontece de forma intermodalidades, isto é, os alunos têm aulas de modalidade específica como balé e jazz e as técnicas se complementam, de acordo com o desenvolvimento e a idade dos alunos, buscando o aperfeiçoamento contínuo e a qualidade técnica e artística no decorrer do período letivo.

Professores do BPT que seguem escolas de ballet específicas, como a metodologia Cubana e Vaganova, planejam suas aulas dentro de seus respectivos métodos. Desse modo, mesmo que o BPT se proponha a ter um planejamento coletivo, se preocupando com as idades e o nível de desenvolvimento dos alunos, as aulas diferem de professor para professor, segundo suas formações específicas.

As referências dos professores se dão em torno de artistas e/ou teóricos. Alguns professores utilizam como inspiração essas referências para os processos de composição coreográficas no BPT. Os professores foram questionados sobre os autores, coreógrafos e métodos que fizeram e fazem parte do seu processo de formação, o qual se encontra no quadro 3.

Professor	Método	Autor	Artista
Plié	Método Cubano	Alicia Alonzo	
Chassé	Indefinido	Indefinido	Jefferson Marques
Tendu	Método Vaganova Jazz Lírico	Agripina Vaganova	Erica Novak Edy Wilson Carla Bublitz
Cambré	Vaganova Jazz Lírico	Agripina Vaganova	Erica Novak Rosely Rodrigues Edson Santos
Jeté	Rudof Laban Método Royal Vaganova Jazz Lírico	Agripina Vaganova; Ângela Ferreira; Augusto Cury; Beatriz Martini Bedran Heloisa Almeida; Isabel Marques; Jean Piaget; Paola Bartolo; Roberto Pereira;	Flávia Burlini



		Rosana de Freitas Fachada Vera Maria Aragão de Souza Sanches.	
Frappé	Método Vaganova Rudolf Laban	Agripina Vaganova; Rudolf Laban.	Marta Graham
Ecarté	Método Vaganova Método Royal	Agripina Vaganova; Leidy Emelia Escobar Sánchez	Ana Botafogo
Arabesque	Indefinido	Indefinido	Indefinido

Quadro 3 – Métodos, autores e artistas estudados pelos professores do BPT. Fonte: Elaborada pelos autores.

Foi percebido que alguns professores do BPT têm pouco contato com a literatura da dança. Apenas dois professores listaram autores que não são criadores de métodos, talvez, por serem professores que possuem uma formação com características mais voltadas às práticas da dança. Por outro lado, os artistas que ministram cursos são citados em maior quantidade, tanto para os métodos utilizados para suas aulas, como para enriquecimento de repertório dos professores.

Entendendo que os autores, artistas e métodos utilizados pelos professores do BPT influenciam suas propostas pedagógicas, podemos identificar diferentes propostas de ensino. Assim, foram identificadas duas propostas: a pedagogia diretiva e a pedagogia não-diretiva.

Ensino diretivo

A pedagogia diretiva se relaciona com o método tradicional de ensino no qual o professor fala e os alunos escutam, o professor faz e os alunos repetem. Esse aspecto diretivo, por vezes, enriquece o trabalho técnico, mas, por outro lado, pode afastar os estudantes/bailarinos. Esse afastamento vai depender da abordagem e da metodologia de cada professor.

As professoras Ecarté e Chassé dizem: “Eu tenho esse método também de fazer e o aluno reproduzir, então eu pego um movimento e tento destrinchar ele, de certa forma. Eu faço de tudo para que o meu aluno consiga entender que ele tem



que fazer aquele movimento daquela forma" e "uso pelo semestre, eu monto uma sequência que elas fazem durante seis meses essa aula, ai eu vejo se evoluiu, se evoluiu eu passo, vamos supor, ela começa na barra aí, eu já sei que tá bom, aí elas já vão para o centro, fazendo o mesmo exercício, se ficou legal então a gente vai fazer agora na diagonal, então eu vou evoluindo, ou de três em três meses ou durante o semestre, de semestre em semestre".

Outros exemplos dessa proposta são desenvolvidos pelos professores Tendu, Cambré, Jeté, Frappé e Ecarté, que afirmaram utilizar os métodos Royal e Vaganova na dança clássica. Almeida (2015, p. 12), afirma que: O Método Vaganova, também conhecido como Balé Russo, foi criado em 1920, pela russa Agrippina Vaganova. Reúne a técnica francesa e inglesa, tendo apenas pequenas modificações como execução de passos, posturas corporais e nomenclatura. O método Royal Academy of Dance (RAD), também conhecida como "método inglês", trabalha muito as linhas corporais e a repetição do movimento na busca da perfeição técnica (ALMEIDA, 2015).

Já o professor Plié trabalha com o método cubano de ballet clássico, o qual valoriza os biotipos latinos, isto é, os movimentos são melhores desenvolvidos para os corpos da América. Esse método tem suas especificidades, bem como as outras escolas de ballet, mas não foge da linha pedagógica tradicional e diretiva. Segundo Almeida (2015, p. 12), ele "sintetiza elementos naturais da cultura de seu povo latino, através de determinados movimentos de quadris e braços, comuns às danças populares do Caribe, unindo a técnica das escolas russa, francesa, inglesa e italiana".

As atitudes dos professores que utilizam a metodologia tradicional trazem algumas características que são predominantes: a) a metodologia expositiva; b) a detenção do conhecimento somente pelo professor; c) o automatismo do ensino; d) a transmissão do conhecimento formal exclusivo à escola; e) considera o conhecimento como algo acumulativo; f) o homem/aluno é um receptor passivo de informações; g) a avaliação é uma reprodução exata do que lhe é passado



(MIZUKAMI, 1986). As aulas tradicionais primam pelo controle dos alunos e das alunas, onde deve ser predominante o silêncio para que ocorra a transmissão dos conteúdos.

Nas aulas de dança, ao invés de esperar o silêncio, o professor ditar o conteúdo e o aluno aprende, como na sala de aula convencional, torna-se corporal o controle/direcionamento: "– você tem que repetir esse movimento várias vezes para que esteja bom/perfeito!", "– essa postura está errada, é assim!" o corpo, que devia ter livre expressão, acaba por ser apenas um reprodutor de movimentos que encontra-se organizado em filas durante as aulas de dança, na tentativa de produzir corpos padrões, pois nessa concepção tudo deve estar de acordo com as concepções ou demonstrações do professor, sendo ele o centro das aulas (CORRÊA; MARTINS; SANTOS, 2017).

Uma aula de balé clássico é um exemplo de modelo tradicional de ensino da dança. A aula de balé tem como principal objetivo o aperfeiçoamento da técnica, não sobrando espaço para a participação e contribuição dos alunos. Torna-se basicamente uma reprodução do que o professor diz e/ou mostra e, o aluno tem que realizar com perfeição para que seja configurado o movimento ou expressão da técnica.

Assim, se faz necessário pensarmos em estratégias para o ensino do balé clássico que não limitem o aluno apenas a reprodução técnica dos passos. O BPT, por misturar outras estéticas de dança, como o jazz, a dança contemporânea, a dança de salão e a dança de rua, pode promover rupturas dessa lógica mecanicista da dança.

Ensino não-diretivo

A pedagogia não-diretiva e a abordagem humanista apresentam a mesma visão, ou seja, não centralizar o professor como detentor do conhecimento, mas o aponta como mediador que cria as possibilidades para a aprendizagem dos e das estudantes Suas características são: o homem está sempre em processo de construção de seus conhecimentos; o mundo está em mudança constante sendo



necessárias adaptações; a atenção é voltada ao aluno; a escola possibilita autonomia; a relação entre aluno e professor são mediadas por auxílios do docente, para que o estudante consiga alcançar seus objetivos; o professor busca metodologias que facilitam a aprendizagem dos alunos nas suas individualidades; a avaliação é qualitativa com demonstração de controle de aprendizagem (MIZUKAMI, 1986).

Na dança contemporânea e nas danças urbanas, o professor Frappé relata utilizar a composição coreográfica, quando afirma: “a gente usa imagens para compor coreografia, contato improvisação, a gente vai trabalhar com o conjunto inteiro a questão da confiança do grupo”.

A professora Jeté tem como base a proposta de Rudof Laban. Ela diz que “na dança contemporânea eu gosto muito de Laban, eu uso a metodologia de Laban” essa metodologia pode ser considerada como proposta de ensino relacional.

Já a professora Arabesque utiliza-se de propostas pedagógicas lúdicas para desenvolver suas aulas, ela afirma que: “Sempre proponho atividades lúdicas, dependendo da faixa etária, eu gosto bastante de trabalhar assim na aula, por que o balé é cansativo, então no final das aulas eu costumo trabalhar algumas atividades lúdicas, para poder envolver as crianças.”

Isabel Marques considera que a ludicidade nas aulas de dança consegue alcançar maiores vínculos entre os alunos.

> A ludicidade da arte a que me refiro aqui certamente não está ligada ao senso comum que acredita ser o lúdico uma “brincadeira simplória de criança”. A situação educacional lúdica está relacionada à criação e à transformação, brincar é criar vínculos, “a brincadeira abre a possibilidade de criar outro mundo e outro jeito de ser e de viver” (FORTUNA, 2006, p. 3, citado por MARQUES, 2011). Brincar possibilita estabelecer relações: e as relações são sempre transformadoras (FREIRE, 1982, citado por MARQUES, 2011).
>
> Assim, se em nossas salas de aula de dança, eminentemente dançando, propiciarmos situações em que corpos possam brincar – criar vínculos – estaremos também contribuindo para a educação de corpos sociais cidadãos brincantes que saibam estabelecer vínculos com os outros e com o mundo em que vivem. (MARQUES, 2011, p. 34).



Na dança, a pedagogia não diretiva faz com que o professor proponha e os seus alunos criem, trazendo as características de cada indivíduo e dispensando preparações técnicas a princípio. Nesse processo a possibilidade do estudante ficar à mercê de uma aleatoriedade de movimentos desconexos ao seu cotidiano é menor. O processo criativo pode ser confundido com a improvisação, porém são distintos: a criação é algo espontâneo e consciente que se deixa fazer e pode ser sistematizada, a improvisação se dá como algo momentâneo que objetiva a desinibição nas aulas (CORRÊA; MARTINS; SANTOS, 2017).

A improvisação tem uma visão deturpada na sociedade, como se fosse qualquer coisa, porém artistas e professores de dança trazem o improviso como uma possibilidade de prática dos fundamentos teóricos construídos ao longo dos últimos séculos, principalmente, pautados na dança educativa moderna (MARQUES, 2002), o que muda a concepção do “fazer qualquer coisa”, para compreender e dar significado para o movimento. Quando trabalhado em conjunto ou mediado por um professor rompe barreiras, ultrapassando a desinibição e ganhando um novo sentido, contemplando conhecimentos, resgatando e contribuindo com a história corporal dos alunos (CORRÊA; MARTINS; SANTOS, 2017).

No processo pedagógico não-diretivo o sucesso depende do repertório do aluno, uma vez que o ensino é mediado, de acordo com o que o aluno tem de conhecimento, com isso o trabalho do professor limita-se ao que o aluno tem a oferecer.

A pedagogia diretiva está bastante presente, pois a maioria dos professores se utilizam de métodos de ballet clássico para suas aulas. Como falamos anteriormente, a reprodução, a busca por movimentos e corpos padronizados são a maneira de se ministrar as aulas, porém podemos perceber que alguns professores utilizam, também, a pedagogia não-diretiva, como foi o caso dos professores Frappé e Jeté, que usam Laban para suas aulas e, a professora Arabesque, que propõe atividades lúdicas nas aulas, mesmo que ainda para descontração dos alunos, pelo estresse causado pelo tradicionalismo do Ballet.

GLORIA, Webiston da Silva; NASCIMENTO, Diego Ebling do. Formação e propostas pedagógicas para o ensino da dança no balé popular do Tocantins. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.89-104, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O BPT é um projeto que teve início no ano de 2013. A maioria dos professores que atuam nele estão desde sua fundação. Alguns professores que ingressaram recentemente já foram alunos e os professores mais antigos são considerados como referências do projeto. A entrada de novos professores no BPT indica a ampliação de entendimentos do BPT.

Notamos que os professores do BPT fizeram muitos investimentos em sua carreira. Alguns iniciaram suas práticas em dança ainda na infância ou na adolescência. A formação docente é constituída de diversas maneiras, perpassando por cursos de formação universitária, escolas e estúdios de dança, seminários e congressos, além da formação que é construída por meio da própria prática docente.

Todos os professores tiveram algum contato com a dança durante sua formação acadêmica, que se distribuíram nos cursos de Educação Física, Dança e Teatro. Com exceção de dois professores que iniciaram sua trajetória com a dança na faculdade, os demais já haviam tido experiências com a dança antes da formação inicial. Desse modo, o processo de graduação foi uma contribuição para suas formações, que já estavam em andamento.

Uma vantagem do projeto é que todos os profissionais trabalham com o que escolheram para suas carreiras docentes e recebem alunos que querem dançar, diferenciando o projeto das disciplinas de dança do currículo formal nas escolas.

Os professores do BPT fazem seus planejamentos de acordo com as turmas, idades e nivelamento técnico considerando as dificuldades e o desenvolvimento de cada aluno. Para isso, alguns professores utilizam a pedagogia diretiva por meio de propostas metodológicas de ensino desenvolvidas para o ballet clássico, que apresentam métodos estruturados para essa modalidade. Alguns professores seguem o método russo, outros o inglês e um professor se inspira no método do balé cubano.

Outros professores utilizam a pedagogia não-diretiva em suas aulas. Para isso, se inspiram nas propostas Rudolf Laban, na composição coreográfica e no ensino lúdico da dança.

Percebemos que os professores Jeté e Frappé têm uma proposta metodológica predominantemente pautada na pedagogia não-diretiva. Os mesmos possuem formação acadêmica particulares, ambos são formados na área da Arte – dança e teatro, respectivamente. Isso pode indicar que as formações em Arte e em Educação Física podem estar promovendo modos de pensar/fazer dança diferentes.

O BPT é o maior projeto de dança do estado do Tocantins no momento e se constitui como uma grande oportunidade para quem quer iniciar sua carreira na dança e se profissionalizar.

As aulas de diferentes modalidades, como balé clássico, dança contemporânea, jazz e dança de rua são modalidades oferecidas pelo BPT gratuitamente, com ótima qualidade e destinada à comunidade. Essa oportunidade é uma forma de acesso à dança para pessoas que não teriam condições de pagar aulas em escolas particulares, contribuindo para a formação artística, pedagógica e profissional na área da dança.

Referências:

ALMEIDA, Uriel Trindade de. *LBO*: um método de abordagem que respeita as singularidades corporais em um ensino contemporâneo para o balé clássico. 2015. 40 p. Monografia (Graduação em Licenciatura em Dança) - Universidade Federal de Sergipe, Campus de Laranjeira, Laranjeiras, 2015.

CORRÊA, Josiane Franken; MARTINS, Iassanã; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. Concepções pedagógicas e o ensino de dança na escola*. Revista da FUNDARTE*, v. 34, n. 34, p. 31-44, 2017.

DE PINHO, M. J.; SOMMER, Márcia Regina R. G.; MARQUES, J. S. Balé Popular do Tocantins: experiência formativa em dança no cerrado brasileiro. In: SEMINÁRIO DA REDE INTERNACIONAL DE ESCOLAS CRIATIVAS - RIEC, 3., 2017, Palmas - TO. *Anais...* Palmas: EDUFT, 2017.

MARQUES, Isabel A. Revisitando a dança educativa moderna de Rudolf Laban. *Sala Preta*, v. 2, p. 276-281, 2002.

GLORIA, Webiston da Silva; NASCIMENTO, Diego Ebling do. Formação e propostas pedagógicas para o ensino da dança no balé popular do Tocantins. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.89-104, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.



_____. *Dançando na escola.* São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Notas sobre o corpo e o ensino de dança. *Revista Caderno Pedagógico*, v. 8, n. 1, 2011.

MARTINELLI, Suselaine Serejo; BARBATO, Silviane; MITJANS, Albertina Martinez. No ensino, quem dança?: Uma análise crítica sobre a criatividade no ensino da dança no Distrito Federal. *Estud. pesqui. psicol.*, Rio de Janeiro , v. 3, n. 2, p. 51-62, jul. 2003.
Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812003000200004&lng=pt&nrm=iso. Acessado em: 05 set. 2018.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino:* as abordagens do processo. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril, 2001.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista brasileira de Educação,* v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



OLHARES SOBRE O TEATRO PARA CRIANÇAS, AS INFÂNCIAS E AS ESCOLAS

Diego de Medeiros Pereira
Elisabete de Paula de Lemos Neris

PEREIRA, Diego de Medeiros; NERIS, Elisabete de Paula de Lemos. Olhares sobre o teatro para crianças, as infâncias e as escolas. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p. 105-123, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



OLHARES SOBRE O TEATRO PARA CRIANÇAS, AS INFÂNCIAS E AS ESCOLAS

Diego de Medeiros Pereira[1]
Elisabete de Paula de Lemos Neris[2]

Resumo: Este texto apresenta os resultados de dois anos de pesquisa teórico-prática acerca das relações entre teatro e diferentes infâncias. Por meio da exposição de levantamento bibliográfico realizado sobre o tema são discutidos os modos pelos quais se tem produzido espetáculos teatrais para crianças. A escola é enfatizada como um espaço de formação das referências artistas e estéticas de seus educandos. Reflexões acerca do processo de criação coletiva de um experimento cênico, bem como sua circulação por escolas da rede pública de ensino de Santa Maria (RS), põem em pauta a necessidade de que o teatro infantil seja objeto de estudo nos cursos de formação de professores e artistas de teatro.
Palavras-chave: Teatro para Crianças; Teatro e Escola; Infâncias.

PERSPECTIVES ON THE THEATER FOR CHILDREN, CHILDHOOD AND SCHOOLS

Abstract: The given text presents the results of two years of theoretical and practical research regarding the relations between Theater and different childhoods. Through the exposition of bibliographical surveys about this matter, we discuss the ways through wich theatrical plays for children are produced. School is enphasized as a place of formation of artistic and esthetic referrences of it's students. Refletions about the colective creational process of a scenic experiment, as well as it's circulation through schools of the public system of education of Santa Maria (RS), highlight the necessity of children's theater becoming a matter of study in theacher training and theater artists classes.
Keywords: Theater for children; Theater and School; Childhoods.

- Quinhentos milhões de quê?
- Também não. Essas coisinhas douradas que fazem sonhar os ociosos. Eu cá sou um sujeito sério. Não tenho tempo para divagações.
- Ah! Estrelas?
- Isso mesmo. Estrelas.
- E que fazes tu de quinhentos milhões de estrelas?
- Quinhentos e um milhões, seiscentos e vinte e duas mil, setecentos e trinta e uma. Eu sou um sujeito sério. Gosto de exatidão. [...]
(Saint-Exupéry em O Pequeno Príncipe ,1989)

---

[1] Doutor em Teatro. Professor no Departamento de Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), líder do Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias (GETIs/CNPq). Área: Pedagogia do Teatro.
[2] Graduanda em Licenciatura em Teatro. Bolsista do Fundo de Incentivo à Pesquisa (FIPE/UFSM). Membra do Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias (GETIs/CNPq).

PEREIRA, Diego de Medeiros; NERIS, Elisabete de Paula de Lemos. Olhares sobre o teatro para crianças, as infâncias e as escolas. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p. 105-123, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



Introdução

O presente artigo estabelece algumas reflexões sobre as atividades de pesquisa teórica e criação cênica compreendidas pelo projeto "Teatro e infâncias: investigações acerca de práticas teatrais desenvolvidas com crianças", que deu origem ao Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias – GETIs/CNPq, formado no ano de 2017 por estudantes de Licenciatura em Teatro e Bacharelado em Artes Cênicas, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

Paralelo à abordagem referente às ações realizadas ao longo dos dois anos do projeto, que contribuíram diretamente na produção de um experimento cênico intitulado "Atenção para a Chamada!", compartilhado em espaços públicos da Educação Básica do município, este artigo intenciona, também, fomentar reflexões acerca das criações teatrais direcionadas ao público infantil.

Diante de um cenário de produções cênicas voltadas às crianças bastante heterogêneo, mas que, de maneira geral, ainda trata de modo superficial (em forma e conteúdo) as especificidades das diferentes infâncias contemporâneas, o GETIs foi instigado a se aproximar de trabalhos artísticos, referenciais teóricos e práticas artístico-pedagógicas com foco na linguagem teatral que questionassem a maneira tradicional de ver/pensar/fazer teatro para crianças.

O Grupo de Estudos possuía, inicialmente, dois principais focos de ação: a realização de encontros destinados à leitura de materiais teóricos que abordassem relações entre teatro e infâncias, a partir da pesquisa bibliográfica realizada pela bolsista[3], e encontros "práticos" com o objetivo de desenvolver um experimento cênico, a ser compartilhado em espaços de educação do município que incentivasse as crianças espectadoras a se envolverem afetivamente com a cena e que convocasse sua ludicidade ao "experimentar" o espetáculo, características essas frequentemente negligenciadas nas produções voltadas a esse público, muitas delas com caráter didático e moralizante.

[3] Projeto de Pesquisa contemplado nos anos de 2017 e 2018 com uma bolsa de iniciação científica do Fundo de Incentivo à Pesquisa – FIPE/CAL/UFSM.



Destacamos, a seguir, o processo de levantamento bibliográfico sobre o tema "Teatro e Infâncias", bem como as principais reflexões geradas a partir da leitura de parte desses materiais. Na sequência, apontaremos os referenciais teóricos discutidos no GETIs e a maneira como eles influenciaram a criação do espetáculo "Atenção para a Chamada!", o qual será pontuado ao final deste texto, estabelecendo paralelos com as principais discussões contemporâneas sobre o teatro para crianças e sua relação com a instituição escola.

O Teatro e as Infâncias

A partir de inquietações sobre os modos como se tem produzido teatro para crianças e o quanto essas práticas artísticas e a consequente discussão sobre elas se encontra distante das formações acadêmicas em Teatro – seja nos cursos de Licenciatura ou de Bacharelado – um grupo de artistas/estudantes/futuros docentes se reuniu para a criação de um grupo de pesquisa teórico-prático. Desenvolver um minucioso levantamento bibliográfico, seguido de leituras dos materiais encontrados e, paralelamente, desenvolver laboratórios de experimentação e criação cênicas com vistas à elaboração de um material passível de compartilhamento com o público infantil, passaram a ser os objetivos do grupo.

O levantamento inicial propunha analisar revistas de pós-graduação nas áreas de Teatro e Artes Cênicas, na procura por textos produzidos nos últimos 15 anos, que estabelecessem reflexões sobre os seguintes temas: teatro e infâncias, teatro infantil e teatro para crianças; além de outras fontes de materiais que fossem encontradas ao longo do levantamento de material bibliográfico.

Ao todo foram encontradas 17 revistas e dessas, foram retirados 30 artigos, os quais foram lidos e analisados semanalmente, por bolsista e coordenador do projeto, no intuito de classificá-los de acordo com o conteúdo que abordavam.

Outros locais de grande contribuição para a pesquisa, que apresentam textos escritos por acadêmicos e por estudiosos e artistas do Teatro para Crianças e Jovens, foram os sites do Centro Brasileiro de Teatro para a Infância e Juventude



(CBTIJ), do qual foram retirados 41 textos, e do Centro de Pesquisa e Estudos do Teatro Infantil (CEPETIN), por meio do qual tivemos acesso a 43 artigos atualmente em processo de leitura por bolsista e coordenador. Destacamos, também, os diversos números da Revista do FENATIB – Festival Nacional de Teatro para Crianças de Jovens de Blumenau (SC), que tivemos acesso e estamos em processo de análise, e a recente Panacea – Revista de Estudos sobre Teatro para Crianças e Jovens, lançada em 2018.

Para um melhor dimensionamento das discussões propostas, distribuímos os materiais selecionados nas seguintes classificações por nós elaboradas:

A – Discussões sobre a Infância;

B – Teatro para Crianças;

C – Criança Contemporânea;

D – Discussões gerais sobre Teatro;

E – Teatro como Ferramenta e

F – Relações entre Teatro e Escola.

Diversos materiais selecionados discutiam as infâncias a partir de sua contextualização histórica, aparecendo como principal expoente a obra “História Social da Infância e da Família” (1978), de Philippe Ariès. Outra perspectiva bastante presente nos materiais foi o olhar sobre o desenvolvimento infantil pela perspectiva da Psicologia, principalmente se relacionando com as obras de Jean Piaget (1896-1980). Alguns textos mais recentes, ao tratarem das infâncias – no plural e reconhecendo sua pluralidade – pautam-se nos escritos de Manuel Sarmento, professor e estudioso português que inaugurou o campo da Sociologia da Infância.

Entre os materiais que se direcionavam a pensar as relações entre o teatro e as crianças, os conteúdos mais presentes eram discussões sobre dramaturgia infantil e conteúdos abordados pelos espetáculos, em geral, discutindo/questionando a perspectiva didática dessas obras. O livro “No Reino da Desigualdade” (1991), de Maria Lúcia de Souza Pupo, foi apontado como principal referência nesses escritos.

Destacamos que uma visão tradicional que relaciona o teatro infantil com fins didáticos ainda é fortemente acentuada nos materiais lidos, com ressalva para artigos como: “Dramaturgia no teatro para a infância e a juventude” (2005), de Marco Camarotti, “O que precisamos saber ou lembrar sobre a criança e sobre o teatro” (2006), de Maria Helena Kuhner, que se apoiam em argumentos mais artísticos e menos didáticos e “Em busca de uma semântica do Teatro Infantil” (2014), de Luvel Garcia Leyva, que apresenta diferentes perspectivas sobre o teatro infantil na cena contemporânea. Outro tema encontrado nesses materiais, porém que apareceu em poucas discussões, foi o trabalho do ator pensado para o público infantil, que fuja de representações estereotipadas de crianças.

Novas estruturas e elementos presentes na formação das infâncias contemporâneas apareceram como temas relacionados, por exemplo, à produção massiva da indústria cultural voltada à infância, difundida por intermédio dos meios audiovisuais. Destacamos o livro “Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação” (2009)[4], de Walter Benjamin, o qual apresenta uma perspectiva crítica sobre os processos formativos experimentados pela criança ao longo de sua constituição como sujeito e da influência dos objetos estéticos nessa formação.

Por fim, o último tema elencado tratou sobre teatro na escola a partir de diversos prismas: encenações teatrais utilizadas como ferramenta para o ensino de outros componentes curriculares, o espaço escolar como uma rota de mercado para a comercialização de peças infanto-juvenis e falta de apuramento estético e crítico nas produções direcionadas ao ambiente escolar. Apontamos os livros “Jogo, Teatro e Pensamento” (1974), de Richard Courtney e “Jogos Teatrais” (1984), de Ingrid Koudela, como bibliografias presentes que circularam esse tema.

Por meio de uma análise quantitativa e qualitativa dos materiais levantados, foi possível perceber o quanto as relações entre teatro e infâncias são pouco exploradas no meio acadêmico. Dimensionar essa produção teórica se fez fundamental para melhor definirmos o foco de estudo do GETIs.

[4] Original, em alemão, de 1969.



Levando-se em consideração que em meados do século XX foram desenvolvidos estudos sociológicos específicos sobre a criança, tratando-a como ser social que produz cultura dentro de um grupo no qual está inserida, assim como foram reconhecidas as suas particularidades como sujeito ativo que compartilha tempos e espaços com os adultos, e que os cursos superiores em teatro no Brasil surgiram na década de 1970, podemos considerar que a quantidade de materiais teóricos encontrados sobre o tema, foi, no mínimo, inferior a outros temas de pesquisa na área do Teatro.

Nesse sentido, questionamos: o que leva o teatro infantil a ser tão pouco pesquisado quando comparado a outros gêneros teatrais? Estaria a imagem do teatro infantil ainda erroneamente atrelada à prática de "fazer qualquer coisa" por ser voltado à criança, visto que, em pleno século XXI, predomina o senso comum de que crianças se agradam com pouco, dado seu olhar inexperiente e seu pouco repertório?

Indagamos se o teatro infantil não é discriminado perante os demais gêneros teatrais por direcionar seu trabalho à criança, até pouco tempo desconsiderado como um ser social. Para nós, as palavras de Pupo ainda parecem fazer sentido: "Na medida em que é encarada como atividade artística menor, a realização teatral dirigida à infância tende a eximir seus responsáveis de maiores cuidados ou inquietações de caráter estético" (1991, p. 39).

Nós insistimos na provocação: as crianças se agradam com pouco ou somos nós que pouco exploramos sua capacidade lúdica, de leitura de imagens, de decifração de códigos e símbolos, de abstração. Em diálogo com Kühner:

> Os "adultos" que só fisicamente cresceram não conseguem entender que uma Menina possa montar na cacunda do vento e sair pelos ares; tem que buscar "explicações" para esse "rapto" falando em polícia, drogas, cartas em códigos, chefes de bando a serem presos, tudo que sua sensibilidade atrofiada os valores dogmáticos e convencionais das regras sociais estabelecem. Mas será tudo inútil, pois, como sabemos, não adianta querer prender o vento. (KÜHNER, 2006, p. 12-13).



O repertório cultural das crianças sofre influência direta das nossas ofertas – principalmente de seus pais e professores. Como possibilitar experiências de contato com o teatro no cotidiano? Gilka Girardello aponta que "[...] a experiência cotidiana das crianças, seu enraizamento sociocultural, faz uma enorme diferença na forma como cada criança recebe os produtos de arte e informação que nós, adultos, lhes oferecemos [...]" (2005, p. 39).

A questão que fica é: não seremos nós "sujeitos sérios", como aponta Saint-Exupéry (1989), que possibilitamos poucas oportunidades para as crianças? Não seríamos nós, artistas, que consideramos que fazer teatro para crianças é uma arte menor que, supostamente, exige menos apuramento técnico e artístico? Como estudiosos, professores e artistas de teatro, não estaríamos negligenciando uma melhor formação estética e cultural das futuras gerações?

Teatro para Crianças e a Escola

Mediante pesquisa documental realizada pelo GETIs, percebemos que muitas produções voltadas ao público infantil exploram, de maneira reducionista, as capacidades de leitura/decodificação de diferentes tessituras cênicas por parte das crianças. Espetáculos que se aproveitam de uma suposta inocência e falta de repertório teatral expõem reproduções genéricas sobre o mundo, assim como reiteram estereótipos de modos de ser e estar da criança, frequentemente "infantilizando" atores em cena, desmerecendo os comportamentos da criança, assim como, afirmando demarcações de gênero, etnia, funções sociais, por meio da exposição de modelos questionáveis.

Observamos que o espaço escolar tem sido, ao longo dos anos, um grande nicho de mercado para produções infanto-juvenis pouco elaboradas em forma e conteúdo. Percebemos, também, que essas instituições, muitas vezes, não analisam as peças que recebem ou que levam as crianças para assistir, ou mesmo não possuem um discernimento crítico sobre as produções teatrais. Excessos de



didatismo, acúmulo de imagens, sons e cores é o que se proporciona, frequentemente, ao público infantil escolar.

Dib Carneiro Neto no livro *Pecinha É a Vovozinha!* (2003), entre as páginas 10 e 19, destaca 10 tópicos sobre os equívocos mais predominantes quando se trata de apresentações de teatro para crianças. São eles:

> Excesso de intenção didáticas;
> Uso humor fácil e grosseiro;
> Excesso de efeitos multimídia;
> A obsessão pela lição de moral;
> O lobo mau ficou bonzinho;
> Participação forçada da plateia;
> A camisa de força dos rótulos;
> A síndrome do nariz de palhaço;
> O desleixo nos diálogos e
> As armadilhas da hora do sorteio.

À mercê de produções desse caráter, a escola, na ânsia por oferecer algo às crianças ou por falta de um repertório que lhe possibilite estabelecer melhores critérios artísticos e estéticos, abre suas portas à diferentes grupos. Onde se encontra a raiz dessas práticas? Na falta de um maior repertório teatral dos pais e professores? Na ausência de um conhecimento mais aprofundado sobre qual a função que o teatro pode desempenhar como linguagem artística e experiência estética no espaço escolar? Estaria o teatro sendo considerado apenas um período de descontração e relaxamento ou ainda inserido em uma visão tradicional que o compreende como ferramenta de educação? Para Pereira,

> Há uma preocupação com os modos de se trabalhar o teatro com crianças, o que, em geral, se dá por meio da montagem de "pecinhas" sem uma clareza dos procedimentos pedagógicos que envolvem o fazer teatral, focando-se, quase que exclusivamente, na criação de um produto a serviço de temas escolhidos pelas escolas ou por um calendário de eventos, em geral religiosos ou cívicos. (PEREIRA, 2018, p. 103).

Consideramos importante que o teatro seja compreendido como uma forma artística estimulante e significativa para a criança, que a permita imergir em uma

experiência estética, construindo sentidos a partir das percepções e sensações geradas pela fruição teatral. Como, entretanto, fazer o adulto compreender a importância desse espaço se, muitas vezes, ele não se permite estar em contato com essa arte e o que ela pode gerar? Como ampliar a percepção dos adultos sobre experiências que não possuem uma finalidade prática, mas que pertencem à esfera do sentir, do apreciar? Antoine Saint-Exupéry já afirmava que "o essencial é invisível aos olhos*"* (1989) ou como sugere Maria Helena Kühner:

> Perceber: o visível que se percebe com os olhos, o sensível que se percebe pelos sentidos. Mas perceber não é ver ou sentir um amontoado de impressões que trairiam à elas (crianças) lembranças ou associações capazes de completá-las. É ver surgir, de uma constelação de dados, um sentido. Quando a criança começa a passear seu olhar inquieto e indagador pelo mundo dos objetos em torno, pelas pessoas e coisas que a cercam, é sua percepção que vai informar sua experiência de situar-se em meio a esses objetos e ter uma primeira resposta ao *quem sou eu*? [...]. (KÜHNER, 2006, p. 05).

As incompreensões sobre as potencialidades do teatro no ambiente escolar e a pouca importância a ele dedicada na formação dos sujeitos, parecem alicerçadas em pensamentos equivocados de que o teatro para crianças deve "transmitir" uma lição de moral, de que o bem deve vencer o mal predominando o final feliz e, se possível não tratar de temas como morte, perda, sexualidade ou solidão. Proporcionar uma peça autoexplicativa é o mais recorrente quando se produz um trabalho teatral voltado à escola ou quando se assiste a uma produção para esse público.

O modo como o teatro é (des)valorizado pela escola parece diretamente relacionado à sua presença nesse espaço. Sabe-se que muitas instituições não possuem um(a) professor(a) específico(a) dessa linguagem e, nesse sentido, reafirmamos que o ensino de teatro deveria ser atribuído a profissionais da área, que o compreendam como linguagem com características próprias e específicas. Será esse profissional um mediador entre os modos de produção e apreciação da linguagem teatral pelas crianças e um agente de promoção do teatro na e pela escola.



Sabemos que na realidade do ensino escolar brasileiro, ainda ocorre (não de forma isolada) que professores de outras áreas acabem incumbidos de ministrar as aulas de artes visuais, teatro, dança e/ou música. Não estamos questionando a boa vontade ou disposição desses professores, porém compreendemos que existe um repertório de práticas, vivências e teorias que a formação específica proporciona ao docente, tornando-o um profissional dessa área. Como defende Taís Ferreira:

> Queremos nas escolas e nos espaços educacionais informais um docente-artista [...]. Queremos um docente-artista que dialogue com seus alunos e alunas, em um intercâmbio de desejos criativos e na promoção de sua execução/concretização ou um docente em arte que transmita verticalmente conhecimentos que possui na linguagem? (FERREIRA, 2008, p. 07).

Outro ponto relevante na presente discussão, e que permeia as inquietações do GETIs, é a ausência familiar na formação estética dos sujeitos sendo substituída pela indústria cultural voltada às infâncias. É inquestionável a mudança nas relações afetivas e no tempo/qualidade de contato entre pais e filhos na sociedade contemporânea. Em um contexto em que o trabalho é tido como o principal fator contribuinte para uma melhor "qualidade" de vida, tornou-se comum que os adultos trabalhem muito e, consequentemente, permaneçam afastados, por um longo período de tempo, do convívio com as crianças.

Duas palavras se alteraram com essa corrida em busca da suposta estabilidade financeira: o *embalar*, que outrora remetia ao movimento proveniente do filho no colo da mãe/pai, hoje alude ao objeto "embalado" que é entregue à criança em forma de *presente,* o qual busca suprir uma ausência, uma vez que os adultos raramente estão presentes (físico e mentalmente) para participarem e usufruírem dos momentos de brincadeira da criança com seu objeto ou mesmo para compartilharem uma ida ao teatro.

Algumas famílias – em geral as que dispõem de melhores condições financeiras – sob o prisma de que assistir a peças teatrais é uma atividade "culta", que lhes confere um *status* diferenciado, favorecem o contato das crianças com produções dessa indústria. Tais produtos, entretanto, apresentam, em geral, forte



apelo comercial, muitos deles apelando para reproduções de filmes infantis no palco. As experiências proporcionadas por essas produções pouco atendem à uma formação estética de seus filhos ou ampliação do imaginário infantil. Esses trabalhos são conduzidos muito mais às anestesias que aos devaneios; a criança permanece presa ao senso comum familiar de apreciação cultural.

Foi no intuito de ampliar os repertórios artísticos e estéticos, tanto de crianças quanto de professores, assim como estabelecer diferentes olhares sobre as produções teatrais voltadas às infâncias, que o GETIs propôs para si, como um dos seus focos de trabalho, a criação de um experimento cênico voltado aos públicos de diferentes idades, mas que levasse em consideração as especificidades da criança. O último tópico deste texto, portanto, será dedicado às reflexões geradas a partir da criação do espetáculo “Atenção para a Chamada!” e de sua circulação por instituições de ensino públicas da cidade de Santa Maria (RS).

Atenção para a Chamada!: teatro contemporâneo para crianças

Repletos de questionamentos, como todo início de processo criativo, percebemos que, embora não soubéssemos exatamente o que iríamos criar, uma vez que se tratava de um processo colaborativo, tínhamos certeza sobre o que não gostaríamos de reproduzir para o público infantil. Queríamos que o experimento dialogasse com a cena contemporânea, em que a fábula cede lugar aos discursos dos corpos dos performers, seus desejos, anseios, questionamentos, em diálogo com o que aponta Leyva:

> [...] é precisamente a multiplicidade de identidades, práticas ou disciplinas teatrais, permeadas pelos processos diferenciais em seu interior, e a sua relação com as diversas culturas infantis e suas performances, as que conformam um tecido heterogêneo que demarca, à luz da contemporaneidade, o termo teatro infantil. [...] Enquanto modelização e espelho das culturas infantis, essas expressões teatrais colocam-se à disposição dos desejos e questionamentos dos pesquisadores. (LEYVA, 2014, p. 36-37).



Tendo as discussões teóricas em mente e estabelecendo um diálogo com o livro “Cacos de Infância” (2004), de Marina Marcondes Machado, iniciamos, em maio de 2017, os laboratórios semanais de experimentação cênica que dariam origem ao espetáculo “Atenção para a Chamada!” que, naquele momento, já tinha um destino – ser compartilhado em espaços públicos de educação básica do município e dialogar com o ambiente escolar.

A noção de *agachamento*, proposta por Machado, também ressoava em nosso processo criativo. “[...] são atitudes de agachamento: maneiras de estar perto da criança compartilhando a capacidade humana da imaginação comungada em maneiras de brincar” (2014, p. 08). A autora destaca que o *agachamento* não consiste em uma teoria, ele é, acima de tudo, uma conduta de ser e estar no mundo; uma atitude fenomenológica do adulto frente à criança. “[...] Agachar-se é ir ao chão, onde a criança está” (2014, p. 06).

Nesse contexto, nossa provocação era: como elaborar um produto cênico em que a criança experimentasse o trabalho, fosse uma parceira de jogo se sentindo convocada a assumir o protagonismo da cena, a brincar com os performers. Brincar… seria esse um bom começo.

Após um longo período de pesquisa e experimentação de materiais, mobilizados pelo anseio de produzir uma montagem teatral em que a criança não fosse um receptáculo de informações. O questionamento que se estabelecia era: o que queremos falar por meio do teatro para/com as crianças? Que história queremos contar? Queríamos, de fato, contar uma história ou abrir um espaço para que uma experiência fosse compartilhada?

Para a criação de “Atenção para a Chamada!”, foi necessário reeducar nosso olhar frente à infância; praticar atitudes de agachamento nos momentos de pesquisa e criação foi de suma importância para que conseguíssemos evitar, ao máximo, direcionar nossa montagem à uma leitura fechada de mundo, à reprodução de estereótipos, à imitação da criança em cena, aos “truques” para “conquistar” as crianças com muitas cores, gritos, sustos, empurrões, cantoria, correria, etc.



Outra definição, já explorada em estudos anteriores, mas que voltou a ser visitada por nós, foi o conceito de *espaço potencial*, proposto pelo pediatra e psicanalista Donald Winnicott (1896-1971). No artigo "Teatro e Infâncias: possíveis mundos de vida (e morte)" (2014) Machado relaciona a atitude de agachamento ao espaço potencial.

> Se os adultos cultivarem aquele tempo-espaço necessário para o surgimento do que Winnicott (1994) definiu como espaço potencial – um lugar psíquico de troca, consolo e ilusão, entre adultos e crianças – as por assim dizer benfeitorias da ida ao teatro poderiam dar-se relacionalmente. Explico: reside no brincar, especialmente no brincar imaginativo, as sementes da teatralidade. Contar histórias para as crianças fazendo vozes; brincar junto em um teatro de fantoches; esconder-se e ser achado; desenhar figuras, recortá-las e colá-las em palitos de sorvete, para narrar uma pequena situação familiar ou extra-cotidiana… são atitudes de agachamento: maneiras de estar perto da criança mesma, compartilhando a capacidade humana da imaginação comungada em maneiras de brincar. (MACHADO, 2014, p. 08).

Estabelecer um contato com leituras teóricas que iam na contramão de uma perspectiva funcional/lucrativa de ver/pensar/fazer teatro para crianças foi fundamental para que o GETIs trouxesse à cena um material que dialogasse com uma perspectiva não reducionista, investindo em uma montagem com um repertório de ações/situações pouco tradicionais no cenário do teatro para crianças. Nosso desejo era criar situações cênicas que abrissem um espaço potencial para que jogo entre performers e audiência acontecesse, um tempo-espaço em que as crianças se sentissem convidadas à brincadeira, que elas fossem coautoras da obra.

Poder aprofundar nossa compreensão sobre o conceito de espaço potencial foi essencial para repensar o modo de nos colocarmos em cena. Para Winnicott há um campo intermediário na ação de brincar da criança que transita entre o faz-de-conta e o mundo real "[...] o espaço que o brincar ocupa não fica dentro nem tampouco fora da subjetividade, fica na fronteira" (apud FRANCO, 2003, p. 02). Uma cena que se aproximasse, talvez, do devaneio, como sugere Gaston Bachelard, outro autor por nós estudado:



> O devaneio desloca globos de pensamento sem grande preocupação de seguir o fio de uma aventura e nisso se mostra bem diferente do sonho noturno, que sempre anseia por contar-nos uma história. (BACHELARD, 1988, p. 100).

Compreender o espaço potencial como o local entre o onírico e a realidade contribuiu para que direcionássemos nosso processo de criação à experimentos que partiram de nós mesmos: nossas lembranças de infâncias, sons, músicas, objetos, histórias, passando por nossas rotinas escolares, tabus da infância, dilemas, nossas relações com as artes na escola, as brincadeiras que surgiam como fissuras no cotidiano.

Entre rotinas e devaneios de criança, o público que experimentava o espetáculo era convidado a se deixar envolver pelas memórias das infâncias das atrizes e atores que se misturam às atividades escolares e aos espaços de brincadeira que as crianças criam nas suas "fugas" do real. Instaurar um estado de jogo e mantê-lo num espaço potencial, de maneira que convocasse o público (sem ser convidado oralmente ou pelo suborno de brindes) foi um desafio no processo de criação.

Outra consideração importante de se destacar, foi o fato de termos optado por uma comunicação não completamente oralizada, manifestando por meio de nossos corpos o texto cênico, incumbindo aos movimentos o desafio de demonstrar as diversas intenções que as situações sugeriam: um sonho, o despertar, uma rotina matinal, a chamada da escola, o momento da música, o momento do teatro, a contação de histórias, a celebração de um aniversário, as brincadeiras de rua, a despedida.

Pensar em outros locais de escuta na criação voltada ao público infantil foi, também, um dos pilares da pesquisa prática. Ao experimentarem o espetáculo, as crianças podiam se colocar em qualquer lugar do espaço[5], interagindo com 10 performers que ali se encontravam, realizando as situações propostas pelo roteiro.

[5] Em geral o espetáculo era compartilhado dentro de uma sala de aula grande, refeitório ou salão da escola, para um público médio de 60 crianças e 10 adultos.

Essa abertura para que as crianças se relacionassem diretamente com o espaço e com os performers, permitiu que o público fosse coautor do trabalho, uma vez que suas intervenções: cantando, imitando, utilizando-se dos objetos cênicos espalhados pelo espaço, brincando ou apenas olhando para o ator ou atriz "cara a cara", alteravam as sensações e significados coletivamente construídos, a partir da proposta cênica. A redução, quase que total, de palavras possibilitou que crianças e adultos pudessem ter suas próprias leituras e percepções sobre o espetáculo.

Almejávamos despertar o interesse na participação ativa do público, embora tenhamos decidido não as convidar oralmente, mas deixando diversas brechas para essa participação, colocando-nos aptos ao improviso em cada nova apresentação. Ao analisarmos a validade do nosso posicionamento perante esse interesse, retornamos as relações que Machado (2014) estabeleceu entre espaço potencial e condutas de agachamento.

Investimos, também, na ambientação sonora como um elemento fundamental à cena. O destaque mais marcante se deu na utilização do som de uma sirene escolar que delimitava os diferentes momentos do espetáculo. Sempre que ela tocava, instantaneamente, os corpos dos performers deveriam paralisar, toda a ação que estivesse em curso, deveria ser interrompida. Os performers nunca sabiam quando o sinal iria tocar; a energia presente nos corpos, manifestada por meio de brincadeiras, improvisos de histórias, pinturas livres em cartazes e criação espontânea de partituras, deveria ser contida com o sinal da escola e ceder espaço à ordem, ao silêncio, à próxima tarefa dentro da "rotina".

"Atenção para a Chamada!" circulou por 20 escolas públicas de Santa Maria cidade do interior do Rio Grande do Sul (entre instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental). Sua estrutura sempre causava alguns estranhamentos: as professoras nunca sabiam em quais lugares podiam sentar, uma vez que não havia essa delimitação; tentavam conter as crianças quando elas se relacionavam com as cenas, ainda que avisássemos que as crianças podiam ficar livres pelo espetáculo; muitas crianças associavam o sinal com a sirene da polícia, o que nos fazia sempre



refletir sobre as semelhanças entre a repressão da escola e da polícia, entre outras questões.

Em geral, no fim dos espetáculos, as crianças tinham tomado conta de todo o espaço e os performers saiam, deixando que se evidenciasse que as crianças são as protagonistas daquele local – uma vez que estávamos no espaço da escola. Não raro as professoras nos procuravam para dizer que o espetáculo trazia muitas críticas à escola, mas que, talvez, as crianças não entendessem, enquanto os adultos, sim. Essa era, também, uma de nossas propostas: um teatro para todas as idades, em que cada público, com suas referências e repertórios, pudesse se relacionar com a cena de maneiras diferentes. Esse objetivo foi alcançado.

Algumas Considerações

Foi fundamental, a todos envolvidos na produção da montagem, mantermo-nos em alerta, estarmos em constante autocrítica, aprimorando, permanentemente, nosso modo de compreender as culturas infantis, na busca por nos afastarmos dos moldes tradicionais com que se tem feito teatro para crianças.

Compreender que as infâncias têm seus próprios desafios e que esses não podem ser diminuídos, tampouco simplificados pelos adultos para serem representados em cena, é entendido por nós como um ato de respeito à capacidade de leitura crítica e apreciação estética da criança.

No que tange à pesquisa teórica sobre os temas teatro e infância, o incipiente material demonstra que o teatro para crianças ainda tem um longo caminho até ser percorrido em busca de uma maior valorização, sobretudo no meio acadêmico. O Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias busca, ainda que em uma esfera micro, minimizar a ausência de discussões e práticas na formação de futuros professores/artistas/pesquisadores de teatro.

Percebemos que amadora ou profissionalmente, dentro ou fora da universidade, faz-se necessário que ao se trabalhar com teatro para crianças se esteja disposto a conhecer diversos procedimentos de criação no intuito de expandir



não apenas nossa prática artística, mas enriquecendo a experiência de troca com o público.

O repertório sociocultural das crianças influencia a maneira como elas lidam com os espetáculos teatrais a que assistem. Nesse sentido, parece-nos urgente que os cursos superiores de teatro se aproximem das escolas, que se coloquem em diálogo com elas e que, de fato, façam delas campos de extensão universitária e de efervescência cultural.

Em um país de tantos Pedros Bala nas praias, de Bentinhos nos seminários, Zezés a sombra de laranjeiras, Sérgios em colégios internos, Carlinhos nos engenhos, de Querôs nas Fundações Casa, de Loris Lambys, de Lorenas, Lias, Anas e Clara, assim como crianças andarilhas com vidas secas, crianças em sítios encantados, parece-nos que é o espaço potencial de jogo e o desejo de brincar que une essas diferentes infâncias (embora para algumas, esse direito seja negado). Que seja o teatro um palco para o ensaio e a criação de novas possibilidades de ser e estar criança.

Referências:

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família.* Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões*: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Duas Cidades, 2009.

CAMAROTTI, Marco. Dramaturgia no teatro para a infância e a juventude. *Revista do 8º e 9º Festival Nacional de Teatro para Crianças e Jovens.* Blumenau, ano 8, p. 20-22, 2005.

CARNEIRO NETO, Dib. *Pecinha é a vovozinha.* São Paulo: Editora Dba, 2003.

COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro & pensamento*: as bases intelectuais do teatro na educação. São Paulo: Perspectiva, 1974.

FERREIRA, Taís. *A docência como arte ou a docência em arte*? Questões acerca da formação de um docente-artista em teatro. Expressão, Santa Maria, v. 1, p. 95-102, 2008.

PEREIRA, Diego de Medeiros; NERIS, Elisabete de Paula de Lemos. Olhares sobre o teatro para crianças, as infâncias e as escolas. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p. 105-123, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.



FRANCO, Sérgio de Gouvêa. *O brincar e a experiência analítica*. Ágora, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, 2003.

GIRARDELLO, Gilka. Novos tempos na produção cultural para crianças (e com elas). *Revista do 8º e 9º Festival Nacional de Teatro para Crianças e Jovens*. Blumenau, ano 8, p. 37-39, 2005.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

KÜHNER, Maria Helena. O que precisamos saber ou lembrar sobre a criança e sobre o teatro. *CEPETIN*, São Paulo, 2006.Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/oque_precisamos_saber_ou_lembrar%20(2).pdf>. Acesso em: 08 jul. 2018.

LEYVA, Luvel Garcia. Em busca de uma semântica do Teatro Infantil: algumas reflexões à luz da contemporaneidade. *Revista aSPAs*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 03-14, 2014.

MACHADO, Marina Marcondes. Teatro e Infância: possíveis mundos de vida (e morte*). Revista aSPAs*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 27-38, 2014.

MACHADO, Marina Marcondes. *Cacos de infância*: teatro de solidão compartilhada. São Paulo: FAPESP; Annablume, 2004.

PEREIRA, Diego de Medeiros. Para além dos arcos: em busca das relações entre teatro e as diferentes infâncias. *Olhares e Trilhas*, Uberlândia, v. 20, n. 2, p. 94-108, 2018.

PUPO, Maria Lúcia. *No reino da desigualdade*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O Pequeno Príncipe*. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



CINCO ESCRITOS PARA UM MOSAICO: PRODUÇÕES TEXTUAIS A PARTIR DE PESQUISAS ACADÊMICAS EM ARTES CÊNICAS

Vera Lúcia Bertoni dos Santos
Silvana Bággio Ávila
Débora Souto Allemand
Fellipe Santos Resende
Iasmin D´Ornelas Ponsi
Iassanã Martins

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni (et.al). Cinco escritos para um mosaico: produções textuais a partir de pesquisas acadêmicas em artes cênicas. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.124-148, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



CINCO ESCRITOS PARA UM MOSAICO: PRODUÇÕES TEXTUAIS A PARTIR DE PESQUISAS ACADÊMICAS EM ARTES CÊNICAS

Vera Lúcia Bertoni dos Santos[1]
Silvana Bággio Ávila[2]
Débora Souto Allemand[3]
Fellipe Santos Resende[4]
Iasmin D´Ornelas Ponsi[5]
Iassanã Martins[6]

Resumo: O trabalho resulta de uma atividade pedagógica realizada por um grupo de pesquisadores vinculados à disciplina de *Seminário de Tese em Artes Cênicas*, do currículo do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS, oferecida em 2018. A experiência parte de uma proposta de análise, síntese e reflexão crítica de trabalhos acadêmicos representativos de conteúdos relacionados às pesquisas em andamento; e culmina na elaboração de produções textuais envolvendo temáticas emergentes no campo das Artes Cênicas. A apresentação do trabalho "em mosaico" reflete a diversidade de temáticas e a forma compartilhada de preparação dos escritos pelos sujeitos da experiência.
Palavras-chave: Pós-graduação; Experiência pedagógica; Universidade.

FIVE WRITINGS FOR A MOSAIC: TEXTUAL PRODUCTIONS FROM ACADEMIC RESEARCHES IN PERFORMING ART

Abstract: The article results from a pedagogical activity carried out by a group of researchers linked to the academic subject *Seminário de Tese em Artes Cênicas*, part of the PhD Course curriculum from the Postgraduate Program in Performing Arts, UFRGS, offered in 2018. The experience starts with a proposition of analysis, synthesis and critical reflection over academic papers representing content related to ongoing research; and culminates in the elaboration of textual productions involving emerging themes

---

[1] Professora Associada vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) e ao Departamento de Arte Dramática (DAD) do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Doutora e Mestra em Educação pela UFRGS; Bacharela e Licenciada em Teatro pela UFRGS; Líder do Grupo de Estudos em Teatro e Educação (CNPq).

[2] Doutoranda no PPGAC/UFRGS; Mestra em Artes Cênicas pela UFRGS; Bacharela em Interpretação Teatral pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Professora Adjunta do Departamento de Artes Cênicas da UFSM.

[3] Doutoranda no PPGAC/UFRGS; Mestra em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Bacharela em Arquitetura e Urbanismo e Urbanismo e Licenciada em Dança pela UFPel; Pesquisadora no Grupo de Pesquisa OMEGA (UFPel/CNPq); professora de dança

[4] Doutorando no PPGAC/UFRGS; Mestre em Artes Cênicas pela UFRGS; Especialista em Dança pela UFRGS; Bacharel em Fisioterapia pela Universidade Federal de Goiás (UFG); instrutor do método Pilates e artista da Dança.

[5] Doutoranda no PPGAC/UFRGS; Mestra em Estudos Teatrais pela Université Paris 8; Bacharela em Interpretação Teatral pela UFRGS; atriz, trapezista e professora.

[6] Doutoranda no PPGAC/UFRGS; Mestra em Artes Cênicas pela UFRGS; Licenciada em Teatro pela UFRGS; atriz e professora.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni (et.al). Cinco escritos para um mosaico: produções textuais a partir de pesquisas acadêmicas em artes cênicas. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.124-148, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.

in the field of the Performing Arts. The presentation of the text "in mosaic" reflects the diversity of themes and the shared way of the writings preparation by the subjects of the experience.
Keywords: Postgraduate; Pedagogical experience; University.

A PROPOSTA E SUAS INTENÇÕES, PROCEDIMENTOS E RESULTADOS[7]

Este trabalho propõe-se a compartilhar resultados obtidos a partir de uma proposta curricular de qualificação acadêmica realizada no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na disciplina de *Seminário de Tese em Artes Cênicas*, no segundo semestre de 2018, por um grupo de seis pesquisadores: a professora da disciplina e cinco estudantes, vinculados ao Curso de Doutorado da Instituição.

O *Seminário de Tese em Artes Cênicas* destaca-se entre os componentes curriculares obrigatórios do Curso por propiciar aos estudantes de doutorado refletir sobre aspectos teóricos e metodológicos das suas pesquisas, de modo a identificar, formular e fundamentar conceitos operatórios ao desenvolvimento do trabalho investigativo, considerando seus referenciais de base e suas potencialidades de corresponder aos objetivos pretendidos.

O trabalho pedagógico inicia-se pela apresentação oral dos projetos de pesquisa dos doutorandos, o que possibilita uma visão geral das motivações e questões que orientam as investigações, bem como dos campos teóricos que as compreendem. No decorrer do processo realiza-se um seminário envolvendo discussões sobre alguns textos teóricos selecionados pela professora, de modo a contemplar concepções e metodologias de pesquisa em Artes Cênicas que oportunizem aos alunos divisar limites, potencialidades e especificidades das suas pesquisas, com vistas ao seu delineamento metodológico.

O processo de delimitação e ajuste de foco das pesquisas tende a potencializar-se na medida do envolvimento entre os sujeitos da relação pedagógica com suas

[7] Escrito por Vera Lúcia Bertoni dos Santos.



próprias trajetórias artísticas e acadêmicas, dos vínculos que eles estabelecem entre os seus Projetos e os conceitos em discussão, da reflexão crítica do contexto[8] mais amplo no qual as investigações se desenvolvem e da interação com pesquisas em Artes Cênicas realizadas em âmbito acadêmico. Para tanto, os alunos são estimulados a assistir sessões de defesa e qualificação de Mestrado e Doutorado e a realizar leituras e discussões de trabalhos acadêmicos (especialmente as que se realizam no PPGAC e noutros Programas da área de Artes) que lhes possibilitem visualizar aspectos metodológicos relacionados diretamente a questões e propósitos investigativos e ampliar seus conhecimentos sobre diversos temas e formas de abordagem.

Na culminância do processo realiza-se a atividade pedagógica sobre a qual este trabalho reflete, que se inicia a partir da escolha, leitura e fichamento de cinco trabalhos acadêmicos, do tipo dissertação ou tese, relacionados, de alguma forma (seja pela temática que envolve, pelo referencial teórico ao qual se alinha, ou pela metodologia da qual se utiliza), aos interesses dos alunos.

A apreciação dos textos acadêmicos escolhidos segue um “roteiro” de aspectos a observar, tais como: a contextualização do problema da pesquisa (sua localização, considerando os campos que atravessa); a justificativa, ou seja, as razões para a realização da pesquisa; a formulação do problema da pesquisa; o objetivo geral e os objetivos específicos do trabalho investigativo; as hipóteses; a teoria de referência e os conceitos-chave (de que forma são explicitados); os procedimentos metodológicos a serem adotados; a revisão de literatura; e as referências.

As primeiras impressões sobre as teses e dissertações lidas são apresentadas na sala de aula, mediante exposições orais e debates dos aspectos considerados relevantes para a elaboração dos chamados “exercícios” de produção textual. As normas e prazos para essa elaboração são estabelecidos no coletivo, visando à

[8] Destaque para o complexo momento político atravessado pelo país, que culmina na eleição presidencial de 2018, e os retrocessos que o seu resultado representa à democracia, aos direitos humanos, à educação, à cultura e às artes.



padronização dos textos; e os processos de escrita são acompanhados individualmente pela professora, por meio de comentários nos textos entregues, evidenciando aspectos a aprofundar, ou a aprimorar, nas versões finais.

Como resultado desse experimento pedagógico de caráter cooperativo, o grupo de pesquisadores do PPGAC da UFRGS apresenta as cinco produções textuais a seguir: um mosaico de sínteses reflexivas de trabalhos acadêmicos representativos de temáticas emergentes no campo das Artes Cênicas.

O texto I, da autoria de Silvana Bággio Ávila, reflete sobre a dissertação da pesquisadora Michele Almeida Zaltron, escolhida em função do interesse na contribuição do diretor e ator de teatro, pedagogo e teórico russo Konstantin Stanislávski. A investigação de Ávila, em andamento no PPGAC da UFRGS, propõe-se a identificar princípios motivadores da arte da fala do ator, no trabalho artístico e pedagógico de diferentes agentes criativos formadores brasileiros na área da atuação cênica, tendo por base aspectos do *sistema* de Stanislávski, como *ação verbal* e *subtexto*, considerados basilares à compreensão da concepção de *fala cênica*, numa perspectiva que alia tradição e contemporaneidade.

A perspectiva da interdisciplinaridade entre as Artes Cênicas e Visuais e a busca de compreensão do conceito de tarefas, de Anna Halprin, motivam Débora Souto Allemand, autora do texto II, a debruçar-se sobre a tese do artista e pesquisador Élcio Rossini, que se propõe a atualizar tal conceito, mediante a teorização de procedimentos próprios de criação em três performances. Dentre os propósitos artísticos e investigativos de Allemand, destacam-se as chamadas *intervenções urbanas com Dança*, compreendidas como formas atentivas de diálogo com o contexto mutável e imprevisível dos centros urbanos.

Justificado pelo interesse investigativo no campo da historiografia da Dança, e pela possibilidade de refletir sobre um trabalho panorâmico exemplar nesse sentido, Fellipe Santos Resende, autor do texto III, realiza o seu exercício a partir da dissertação de Mestrado de Carmi Ferreira da Silva. Situado nos campos da Dança e da História, o



trabalho de Resende propõe-se a identificar vestígios da *poética* da coreógrafa e professora de dança Eva Schul, evidenciando traços da sua contribuição na formação de bailarinos contemporâneos sujeitos das suas propostas artísticas e pedagógicas.

O texto IV, escrito por Iasmin D´Ornelas Ponsi a partir da dissertação de Mestrado de Juliana Canali Demori, tem sua escolha pautada pelo interesse na metodologia da pesquisa, que se fundamenta na chamada Poética Comparada, de Jorge Dubatti, aplicada à análise de espetáculos de teatro. Ponsi dedica-se à análise de espetáculos do artista circense Pierrot Bidon, cuja obra possibilita compreender o circo como linguagem em si, indicando uma dramaturgia circense, relacionada a poéticas de encenação do circo contemporâneo.

Completando o mosaico, o exercício V, elaborado por Iassanã Martins, parte da dissertação de Mestrado da atriz e pesquisadora Edilaine Ricardo Machado, que reflete sobre o modo de como mulheres atrizes negras constituem a si mesmas a partir da formação teatral e do exercício profissional na cena de Porto Alegre (RS). Interessada em compor uma narrativa sobre a trajetória e os processos criativos de mulheres profissionais de teatro atuantes em Porto Alegre, Martins encontra, no trabalho de Machado, uma oportunidade de conhecer trajetórias de importantes atrizes, refletir sobre aspectos da formação e atuação dessas mulheres do teatro local, numa perspectiva diversa e alinhada a discursos contemporâneos sobre negritude e corporeidade.

I. O TRABALHO DO ATOR SOBRE SI MESMO COMO HERANÇA DE STANISLÁVSKI[9]

“Como chegar o mais próximo possível da compreensão do que Konstantin Serguéievitch Alekséiev Stanislávski (1863-1938) chamou de trabalho do ator sobre si mesmo?” Esta é a questão de partida da pesquisa de Michele Almeida Zaltron (2016,

[9] Escrito por Silvana Bággio Ávila.



p.12), que se dedica ao aprofundamento da obra de um dos mais importantes mestres do teatro ocidental, tendo por base os estudos referenciais sobre o tema.

Na introdução da dissertação, a pesquisadora orienta o leitor em relação a três aspectos fundamentais a serem considerados: a sua inserção nos ensinamentos de Stanislávski, as questões de tradução e as noções de *perejivánie* e de *voploschénie*. A introdução é seguida por cinco capítulos: Capítulo I – O "sistema" e a natureza; Capítulo II – A arte da *perejivánie*; Capítulo III – O processo de criação da *voploschénie*; Capítulo IV – A herança viva de Stanislávski; Capítulo V – A Escola-estúdio do TAM: um olhar sobre a prática. Encerram a tese as considerações finais, as referências e os anexos.

Os elementos do trabalho (introdução, desenvolvimento e conclusão) são adequadamente estruturados, incluindo, em cada capítulo, uma série de subcapítulos que especificam a questão maior nele abordada; seguem as considerações finais do capítulo. Diante da organização estrutural, o leitor tem facilidade de acompanhar o raciocínio da autora, na exposição dos argumentos e das teorias que embasam a sua tese, cuja apresentação é fluida e inteligível.

Algumas das principais referências teóricas que sustentam a pesquisadora na elaboração da tese compreendem obras na língua russa, espanhola e portuguesa. A publicação russa mais recente das obras completas de Stanislávski, em nove tomos, ocorre entre 1988 e 1999, pela editora Iskusstvo. Outras publicações de importantes estudiosos russos incluem discípulos e artistas-pesquisadores de Stanislávski, como Grigori Kristi, Leopold Sulerjítski e Elena Poliakova. Cinco volumes das obras reunidas de Stanislávski, publicados nos anos 1980, pela editora Quetzal, com tradução direta para o espanhol das edições oriundas da primeira coletânea soviética das obras de Stanislávski, publicada entre 1954 e 1961. Além disso, o trabalho inclui as obras das professoras pesquisadoras Nair D'Agostini[10], com a tese de doutorado "O Método de

[10] Após sua formação no LGITMiK, entre 1978 a 1981, em Leningrado, hoje São Petersburgo, na URSS, D'Agostini trouxe para o Brasil o conhecimento teórico e prático do sistema de Stanislávski. Com essa base, a pesquisadora desenvolveu seu trabalho pedagógico e artístico no Curso de Artes Cênicas da



Análise Ativa de K. Stanislávski como base para a leitura do texto e da criação do espetáculo pelo diretor e ator"; e Elena Vássina[11], autora de "Stanislávski: vida, obra e sistema".

A própria experiência de vida caracteriza a metodologia utilizada pela autora. A escolha consciente da pesquisadora é ressaltada na formulação do pensamento metodológico embasado naquilo que:

> [...] foi se constituindo pela percepção das possibilidades que despontaram durante o caminho. Foi o próprio caminhar, provavelmente influenciado pela minha formação acadêmica e artística, a um só tempo, que desenhou o caminho da investigação. (ZALTRON, 2016, p.15).

Na leitura da dissertação, enumerei alguns destaques que evidenciam a relevância do trabalho de Zaltron, a começar pelo profundo entendimento do termo *trabalho do ator sobre si mesmo* na obra de Stanislávski, que amplia a compreensão de seu "sistema", contribuindo para a leitura de sua obra no Brasil. Esse entendimento foi possível pela escolha da pesquisadora em abordar o objeto de estudo "pelas terminologias que fundamentam e justificam o trabalho do ator sobre si mesmo", estudando-as no sentido original da língua russa: a noção de vivência, ou *perejivánie;* a noção de encarnação, ou *voploschénie*; e a noção de segunda natureza, ou *vtoráia natura*. Também contribuíram para isso a fundamentação teórica originária de publicações na língua russa, tanto da obra do próprio Stanislávski como de alguns de seus discípulos e de diretores-pedagogos ligados diretamente à herança pedagógica e artística do mestre russo.

Universidade Federal de Santa Maria (RS), onde atuou como professora. Como aluna no LGITMiK, estudou nos Cursos de "Maestria do Ator Dramático", de Arkádi Katsman (1921-1989) e "Direção Dramática", de Gueorgui Tovstonógov (1913-1988).

[11] Vássina é pesquisadora e professora russa, formada na Faculdade de Letras da Universidade Estatal de Moscou Lomonóssov (MGU). Pós-doutora em Teoria e Semiótica de Cultura e Literatura pelo Instituto Estatal de Pesquisa da Arte (Rússia). Atualmente é professora de Literatura e Cultura Russa da USP. Em 2015 lançou, o livro "Stanislávski: vida, obra e sistema" pela editora da Funarte em co-autoria com Aimar Labak.

Aponto também a relevância de um trabalho que atinge o objetivo da pesquisadora: “enriquecer e ampliar a compreensão e a leitura que se têm hoje da obra de Stanislávski, sobretudo entre os estudantes brasileiros de Artes Cênicas” (ZALTRON, 2016, p.17). Como lembra a autora, os estudantes têm acesso somente a publicações em português das obras de Stanislávski, cujas traduções são feitas de forma indireta, ou seja, de publicações americanas, que trouxeram uma obra reduzida em relação à original em russo e que apresentaram diversos problemas de compreensão do “sistema” de Stanislávski.

Outro destaque é a concepção do “sistema” como uma “herança viva”, representada, sobretudo, nos dias de hoje, pela Escola-Estúdio do Teatro de Arte de Moscou (Vladimir Nemirovich-Danchenko Moscow Art Theatre School), na Rússia, onde a pesquisadora realizou um estágio doutoral por um período de 10 meses, sob a supervisão do Prof. Dr. Vidmantas Silyunas. A experiência de estágio é trazida na tese em um pertinente capítulo, intitulado “A Escola-Estúdio do TAM: um olhar sobre a prática”, que contribui para que o leitor vislumbre como as bases do “sistema” “vivem” nos diferentes processos artísticos e pedagógicos dos diretores-pedagogos da Escola-Estúdio hoje. Fica evidente o caráter dinâmico do “sistema”, que se atualiza na relação particular que cada artista estabelece ao apoiar as pesquisas em suas bases. As entrevistas que a pesquisadora realizou com diretores-pedagogos da Escola-Estúdio são valiosos materiais que contribuem para o entendimento do “sistema” como uma “escola criativa”, ou seja, “um conhecimento que não só permite, mas também requer que cada artista expresse a sua singularidade, o seu modo de ver e de perceber o mundo” (ZALTRON, 2016, p.179).

Saliento também a compreensão do *trabalho do ator sobre si mesmo* no trabalho de Stanislávski, a partir dos estudos da obra escrita na língua russa, possibilitados pelo conhecimento da pesquisadora em relação ao idioma, oferecendo aos leitores brasileiros a tradução para a língua portuguesa de algumas importantes citações e pensamentos do mestre russo e de alguns dos seus mais importantes discípulos e



diretores-pedagogos, herdeiros de seu sistema. E a coerência da trajetória da autora como pesquisadora e o seu interesse concentrado no objeto da sua pesquisa, fatores que contribuem para a profundidade das reflexões trazidas na tese. Desde a graduação, quando se iniciou nos estudos do Método da Análise Ativa, através dos ensinamentos da professora D'Agostini, Zaltron vem se aprofundando no "sistema" de Stanislávski, desenvolvendo conhecimentos teórico-práticos no âmbito do Mestrado, com a dissertação intitulada "Imaginação e desconstrução em K. Stanislávski" e, no Doutorado, chegando a uma pesquisa que se potencializa com a experiência na Escola-Estúdio do TAM (Rússia).

Finalizo este exercício de escrita ressaltando a importância para o aprofundamento da pesquisa, o fato de Zaltron ter recebido conhecimentos da herança stanislavskiana na relação mestre-aprendiz com D'Agostini, que foi aluna de Gueorgui Tovstonógov (1913-1988), que, por sua vez, realizou sua formação no GITIS, Instituto Russo de Arte Teatral, com Maria Knébel (1898-1985), colaboradora de Stanislávski nos últimos anos de seu trabalho laboratorial e na elaboração do novo método de ensaios, sendo ela responsável por nomeá-lo Método da Análise Ativa.

II. ANNA HALPRIN E ÉLCIO ROSSINI: O QUE FIGURA DOS FANTASMAS?[12]

A motivação de realizar a resenha comentada da tese do artista visual professor e pesquisador Élcio Rossini, deu-se em função da minha aproximação com o conceito de "tarefas", de Anna Halprin, e da vontade de aprofundar o assunto. Além disso, considerei o aspecto interdisciplinar da tese, que se desenvolve na intersecção das Artes Cênicas com as Artes Visuais, característica das pesquisas artísticas contemporâneas.

Situada na linha de pesquisa Poéticas Visuais, do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFRGS, a tese reflete sobre uma performance criada pelo artista,

[12] Escrito por Débora Souto Allemand.



que lhe possibilita discutir assuntos como tarefas, tempo, duração, repetição e atuação/não-atuação. O tema do trabalho são os procedimentos de criação de Rossini e a questão da pesquisa relaciona-se à atualização da noção de tarefas, que se dá a partir da reflexão sobre performances criadas pelo artista, tendo como foco principal a obra “Figuras e Fantasmas” (2005), da qual se desdobram outras duas performances.

Para estruturar o trabalho, o autor inicia por uma breve introdução da pesquisa, expondo suas questões, objetivos de estudo e apresentando um resumo rápido das tarefas em foco; a seguir, faz um apanhado das suas performances e, por fim, enfoca a metodologia do estudo. No corpo do texto, ele traz pequenos subcapítulos, nos quais reflete sobre referências artísticas, o próprio trabalho e conceitos teóricos em foco na tese.

O capítulo 1 é, na minha opinião, “a cereja do bolo”, pois aborda especificamente o tema do trabalho, ou seja, enfoca as tarefas. Trata também de seus antecedentes, como a pesquisa de mestrado do autor e a experiência como professor substituto no Departamento de Arte Dramática (DAD) da UFRGS, além das suas relações com os estudos de Halprin (a partir de 1957) e com as ações físicas de Grotowski (década de 1960). O capítulo 2 inicia com a descrição e análise da performance “Figuras e Fantasmas”, trazendo conceitos de atuação. Os capítulos seguintes, 3 e 4, trazem a discussão sobre as noções de duração e repetição, respectivamente, com aspectos teóricos relacionando com referências artísticas e com sua performance. Finalmente, o capítulo 5 fala sobre as performances “Palavras” e “Ato sem título”, desdobramentos de “Figuras e Fantasmas”, trazendo ponderações sobre temas que se abriram no caminho de transformação da performance original, encaminhando-se para a conclusão do trabalho, que trata da atualização das tarefas.

Os principais referenciais teóricos e artísticos utilizados por Rossini são: Anna Halprin (1954), com o conceito de tarefas; Jerzy Grotowski (1960), com as ações físicas; Michael Kirby (1998) e Renato Ferracini (2009), com suas discussões sobre atuação e não-atuação; Marina Abramovic (1970) e Robert Wilson (1964), agregando



reflexões sobre o tempo; Pina Bausch (1978) e Yvonne Rainer (1971), com suas noções de repetição; Erving Goffman (2007), e seus estudos sobre performance, atuação e cotidiano; Sally Banes (1998), acerca da pós-modernidade; Gaston Bachelard (1972), com reflexões sobre fantasmas; Walter Benjamin (1992), e suas conceituações sobre reprodutibilidade da obra de arte; e, por fim, Hans- Thies Lehmann (2007), acerca do teatro pós-dramático, da repetição e da contemporaneidade.

A metodologia do trabalho aposta na

> reconstituição do processo de criação desde a elaboração da performance propriamente dita [Figuras e Fantasmas] até a experiência das apresentações públicas incluindo as modificações que o encontro com o público produziu e o modo pelo qual essas modificações foram incorporadas ao trabalho. (ROSSINI, 2011, p. 10).

Assim, relaciona teoria e prática artística e trabalha com uma narrativa que mapeia os acontecimentos e depende da memória do autor, pois consiste numa reconstituição de performances realizadas anteriormente à escrita da tese e reflete sobre como as experiências de encontro com o público modificaram o trabalho, desdobrando-se em outras performances, analisadas no capítulo 5.

Como aspectos relevantes da escrita de Rossini, ressalto a apresentação e a reflexão de referências teóricas em meio às referências artísticas, utilizadas para discutir aspectos do trabalho do autor, o que resulta num texto notadamente imagético, no qual os conceitos são exemplificados nas práticas realizadas por outros artistas.

Dentre os principais resultados da pesquisa, Rossini aponta o procedimento de tarefas como porta de entrada para a criação de performances. Na sua concepção, apresentar os elementos estruturais das tarefas – duração, não-atuação e repetição – e reorganizá-los na contemporaneidade constitui o aspecto principal na atualização dos procedimentos de criação em arte.



III. FAZER HISTORIOGRÁFICO EM DANÇA NO BRASIL[13]

Os motivos da escolha da dissertação de Carmi Ferreira da Silva decorrem, inicialmente, de uma identificação pessoal, como doutorando e sujeito leitor, com a área da historiografia da Dança. Na busca de estudos de referência desse campo de pesquisa, com o qual busco estabelecer relações, encontro, no trabalho de Silva, um exemplo importante de material crítico e reflexivo para as Artes Cênicas, em especial para a Dança, na medida em que contextualiza um panorama geral deste campo de conhecimento, lança reflexões sobre as tendências vigentes e tradicionalmente elegidas neste escopo, e amplia a lente de metodologias possíveis frente ao fazer historiográfico em Dança.

Na busca por subsídios teóricos e no desejo de ampliar uma rede de conceitos, reflexões e contribuições para respaldar, inspirar e "dar às mãos" a mim e à minha orientadora, professora doutora Mirna Spritzer, na pesquisa em andamento no PPGAC da UFRGS[14], o estudo de Silva constitui uma possibilidade de estudar uma refinada produção teórica no campo, aproximando-me de suas compreensões e raciocínios, para pensar a demanda epistemológica na qual meu estudo pretende se desenhar.

Assim, considero valiosa a oportunidade de trazer algumas reflexões instigadas durante a leitura do trabalho e a elaboração deste parecer reflexivo, que encarei como um exercício experimental importante ao processo de qualificação do doutorado. Guardadas as devidas proporções de espaço e de tempo de realização deste texto, espero trazer contribuições disparadoras de questões pertinentes ao tema em estudo.

---

[13] Escrito por Fellipe Santos Resende.

[14] Provisoriamente denominada "Reverberações poéticas em Dança: rastros e atualizações a partir do legado de Eva Schul", a pesquisa investiga a poética da dança contemporânea da mestra, coreógrafa e bailarina Eva Schul e suas reverberações nos discursos e condutas artísticas de alguns alunos e ex-alunos que tiveram vivências cênicas e formativas com ela. Inicia-se por um escaneamento historiográfico da matriz formativa de Schul, para, a partir de seus mestres/principais influências e de sua trajetória artística e docente propriamente dita, estudar como esses conhecimentos e elementos são acessados, desdobrados, atualizados: por ela e pelos corpos com quem a artista estabelece relações nas suas danças, numa indefinida posterioridade/contemporaneidade.



Num primeiro olhar, é possível situar que o foco da dissertação é contribuir para o avanço da pesquisa na área da Dança, abordando temáticas no campo da História da Dança e seus modos de agir, designados historiografia. Nessa intenção, Silva vale-se de uma reflexão sobre as estratégias e métodos utilizados na construção de narrativas históricas dessa área, levantando dados e problematizando as convenções da História Tradicional e críticas a esse modelo, especialmente as trazidas por teóricos franceses do movimento chamado Nova História.

O autor levanta três aspectos que caracterizam a compreensão da escrita da história: o primeiro é a predominância de publicações da área no século passado, no formato de livros, que tinham aproximadamente o mesmo conteúdo e formatação (baseando suas reflexões em estilos hegemônicos de dança, como o balé clássico, a dança expressionista alemã e a dança moderna americana); o segundo aspecto são as estruturas informativas seguindo um padrão tradicional de livros de História, com informações colocadas em blocos separados, dando uma ideia de distanciamento dos eventos e uma linearidade determinante (inferindo causalidade); e, por fim, chama atenção para o fato de que os poucos fragmentos existentes sobre a História da Dança brasileira limitavam-se a narrar trechos das companhias e artistas de balé clássico do Rio de Janeiro ou São Paulo.

De modo geral, o estudo refere-se a um contexto complexo, com algumas tendências, mas não necessariamente determinações. A discussão aponta para uma questão sociocultural bem ampla de representatividade e padrões mais valorizados de pesquisa no campo da Dança, no qual estão combinados, dentre outros motivos, aspectos mercadológicos, políticos e ideológicos que resistem a uma ampliação temática e ao ato de estudar documentalmente nestes moldes outras danças que não constituíam um *mainstream* dos gêneros e técnicas corporais da época.

Destaco como fundamental a crítica de Silva em relação à falha na cobertura equânime das historiografias sobre danças no Brasil. Acredito que este seja um pensamento quase que unânime entre nossos pares no que toca a essa necessidade,



isto é, muito se deseja que esse movimento de mudanças paradigmáticas e metodológicas seja mais explorado e levado adiante. E o trabalho de Silva lança importantes provocações nesse sentido.

O autor faz uma crítica contundente às estruturas tradicionais usadas na criação de histórias, apontando tendências de generalização, superficialidade e causalidade, além de uma insuficiente reflexão sobre as informações de cada contexto. Tal crítica é compreensível e muito válida, pois mobiliza estruturas metodológicas padronizadas e muitas vezes sacralizadas, além de apresentar modelos alternativos de se historicizar fatos e acontecimentos do referido campo. Uma exploração mais ampla dos motivos socioculturais cabíveis a essa época em que a História Tradicional se fez tão forte me pareceria costurar com mais nitidez os porquês (ainda que hipotéticos) dessa hegemonia por tanto tempo, uma vez que detalhes como as demandas produtivas e as lógicas de consumo desses produtos tradicionais, nas especificidades do século XX e XXI, podem trazer motivos importantes de entendimento ainda não explicitados.

Pela perspectiva de Jacques Le Goff, Lucien Febvre e Marc Bloch, da Escola de Annales – Paris, França, são sutilmente trazidos aos textos teóricos que encabeçaram um importante movimento de proposições históricas alternativas à História Tradicional, superando a passividade analítica, preenchendo lacunas pré-existentes, aprofundando-se na crítica e na contextualização dos micro acontecimentos e detalhes levantados. A leitura leva a pensar que as contribuições desses pensadores reverberam positivamente no presente e seguirão reverberando aos que virão, disparando debates e suscitando questões importantes. E aqui saliento o fato da dissertação de Silva enfatizar a força dos métodos da História Tradicional e da Nova História sem polarizá-los ou deixá-los cair numa dinâmica de juízo de gosto, ou valor.

Dentre as muitas passagens relevantes do texto, destaco uma discussão referente à oralidade, conduta humana que, segundo o autor, antecede as práticas históricas de escrita e leitura, sendo precedida pelos gestos e ações, que, por sua vez, permitiam a comunicação e a replicação das informações construídas no intelecto e



vivências dos sujeitos. O trecho a seguir refere-se à outra ideia expressa no texto, que considero muito oportuna: “A História da Dança brasileira parece estar escrita no seu próprio ‘recurso’ de expressividade, no corpo brasileiro” (SILVA, 2012, p. 23). A partir dessa colocação, aparentemente óbvia, Silva valoriza outras dimensões da história que não a escrita, iluminando fortemente outras fontes de materialidades e saberes encarnados, ou seja, vestígios que escapam aos registros textuais, e que trazem qualidades próprias do discurso falado e dançado.

Segundo o autor, a historiografia da Dança enfrentava um grande desafio no século passado, pois sua natureza corporal e a ausência de certo aporte teórico reforçava um estereótipo que enxergava os bailarinos e demais artistas/pesquisadores da Dança como carentes de intelectualismo. Assim, jornalistas e outros profissionais conseguiram legitimidade necessária para ocupar a maioria dos espaços de elaboração das teorias e narrativas da Dança, apropriando-se de uma fatia expressiva desse mercado. Pensando essas questões na contemporaneidade, questiono: não estaríamos ainda vendo essa dinâmica ser reproduzida, ao termos uma predominante representatividade nas atribuições de críticos de arte, curadores e responsáveis administrativos pelas artes sendo configuradas por jornalistas, filósofos e demais teóricos não diretamente ligados ao campo da Dança? O quanto desse modelo é reproduzido e alimentado pelos nossos próprios discursos e práticas?

O estudo de Silva indica que, nas primeiras décadas do século passado, o interesse enfático na prática artística desviou os olhares dos estudiosos da Dança da prática historiográfica. Mas, por outro lado, relaciona esse aparente desinteresse às limitações dos métodos de escrever história usados tradicionalmente, que não contemplavam conhecimentos desviantes, ou afastados de um formato hegemônico e aceito como simbolicamente válido (ou seja, que envolvessem materiais diretamente corpóreos, ou movimentos diretamente dançados).

Ao analisar a formação dos autores de livros de História da Dança no Brasil, são destacados grupos mais próximos às áreas da Dança, História e Música, com uma

predominante presença de autores com formação como bailarino. Conforme apontado por Silva, embora muitas dessas publicações sejam importantes para a memória e historiografia da Dança, elas não conferem aos seus autores, na maioria dos casos, a posição de historiador, visto que se limitam a reproduzir histórias já narradas, obtidas sem uma pesquisa de dados ou fontes, privadas do conhecimento dos métodos historiográficos, ou seja, sem qualificação necessária para este tipo de pesquisa. Nesse sentido, o texto suscita reflexões interessantes, mas não conclusivas, sobre a figura do historiador na contemporaneidade: os limites e possibilidades da pesquisa historiográfica, seus métodos, suas condições de legitimidade, dentre outras.

De toda forma, Silva indica pistas para se construir uma crítica sobre modos limitantes que geralmente aprendemos e reproduzimos na busca do conhecimento de natureza histórica. Embora a *internet* e demais espaços virtuais tenham democratizado as possibilidades de publicação de produções que de outra forma talvez não circulassem, sem os cuidados necessários, essa plataforma comunicacional acaba difundindo conteúdos superficiais, e mesmo equivocados. Por outro lado, a academia, mesmo parecendo propícia para que caibam estes novos modos de registro e construção da História da Dança, não é inteiramente determinante na construção de um trabalho historiográfico de qualidade, muito menos imune a falhas e desacertos. Assim, cabe frisar que a responsabilidade está nas mãos do pesquisador em Dança: sendo o protagonismo de um planejamento efetivo, a aplicação metodológica e o rigor de escrita na artesania historiográfica de fatores que estão em sua posse.

No processo de leitura da Dissertação e elaboração deste exercício, foi notável a solidez da trajetória do autor no PPGDança da UFBA, berço acadêmico da Dança no Brasil, e valiosa a sua contribuição para a área historiográfica da Dança e de outras áreas no Brasil e no mundo.



IV. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE POÉTICAS TEATRAIS SEGUNDO PRINCÍPIOS DE JORGE DUBATTI [15]

O motivo da escolha da dissertação Juliana Canali Demori (2016) para a realização deste parecer é justamente o fato da pesquisa apresentar a aplicação de uma metodologia fundamentada nos estudos sobre a Poética Comparada, desenvolvidos pelo teórico argentino Jorge Dubatti (2003, 2007 e 2008), na análise das poéticas dos espetáculos teatrais do Grupo de teatro gaúcho Miseri Coloni[16]

De modo geral, a pesquisa possui relevância no sentido de contribuir com os estudos ditos contextualizados, ou territorializados, segundo Dubatti, confrontados com conceitos e noções acerca do Teatro Comunitário. De maneira acertada e coerente no emprego dessa metodologia, tendo como premissa os estudos do teórico em questão, que sustentam o trabalho, Demori apropria-se notadamente das mais diversas e complexas noções (e suas subdivisões) ligadas aos princípios de Dubatti, o que torna a leitura prazerosa e transmite segurança ao leitor.

A escrita configura-se de maneira clara, objetiva e bem organizada, proporcionando compreensão da lógica e do raciocínio que orienta o texto, que é ricamente complementado com imagens, como fotos, programas e recortes de jornais, facilitando o entendimento e a visualização do trabalho do grupo, de acordo com a evolução do pensamento durante todo o percurso da dissertação.

O trabalho é organizado em três capítulos e legitima-se de acordo com o desenvolvimento do tema, que é elucidado na Introdução e retomado nas Considerações Finais. O capítulo 1 compreende uma abordagem a respeito da imigração italiana na Serra Gaúcha, observando suas tradições e costumes a fim de

[15] Escrito por Iasmin D´Ornelas Ponsi.

[16] O grupo teatral Miseri Coloni foi fundado na cidade de Caxias do Sul/RS (1980), por um grupo de amigos: Antônio Parenti, Arcangelo Zorzi Neto (Maneco), Auri Pasqual Paraboni, Hugo Lorensatti, João Wianey Tonus, Lídia Tonus, Nadir Tonus e Pedro Parenti Neto. A trupe circulou por várias cidades de todo o país, além de ter realizado duas temporadas na Itália. Em 1992, a Associação Cultural Miseri Coloni é considerada Utilidade Pública pelo prefeito de Caxias do Sul, Mansueto Serafim Filho e recebeu o Prêmio Troféu Expressão Cultural da Assembleia Legislativa do Estado do RS, em 1999. (Site oficial: https//misericoloni.com.br).



captar aspectos da identidade da comunidade de Caxias do Sul, visto que a linguagem do grupo é intrinsecamente calcada nesse contexto cultural territorializado. Inicialmente, o capítulo discorre sobre a vinda dos imigrantes italianos, seu processo de instalação e adaptação na cidade, apontando os fatos históricos numa abordagem bastante esclarecedora e sem ser, de forma alguma, exaustiva. De fato, é essa explanação que possibilita um entendimento mais aprofundado do propósito do grupo, de revisitar suas origens culturais típicas, bem como possibilita a compreensão da sua linguagem e de suas propostas estéticas e temáticas específicas e singulares, como, por exemplo, o caso do personagem Nanetto Pipetta.

A autora constata, no trabalho do grupo, uma forma de comunicação imediata, uma "relação afetiva" com seu público, que, por sua vez, se reconhece ao identificar-se com os personagens imigrantes. Destaco ainda a diversidade e qualidade de materiais que compõem o texto, como os apêndices (as entrevistas com os componentes do grupo) e os anexos (vídeos dos espetáculos). O rico material apresentado demonstra o compromisso da pesquisadora com o seu objeto de investigação. De fato, o material produzido permite conhecer a maneira de como se desenvolve o trabalho artístico do grupo, seus processos de criação, suas escolhas e procedimentos. Sendo assim, a dissertação torna evidente a questão do “convívio” (Dubatti, 2003) entre o grupo e a comunidade, através das apresentações nos mais variados locais e eventos, visto que frequentemente, o grupo se desloca até seu público, sendo recebido com jantares e encontros de confraternização.

Outro aspecto a destacar é a detalhada narrativa sobre a trajetória do Miseri Coloni, que incita no leitor uma curiosidade e até mesmo apreço pelo trabalho artístico e engajado dos seus integrantes, independentemente do acesso aos seus espetáculos. Além desse aspecto histórico relevante da pesquisa de Demori, salienta-se o estabelecimento de relações entre os conceitos de identidade, cultura e território. Trazendo como referência os estudos de Stuart Hall (2006), no que tange à ideia de um processo de “tradução”, Demori (2016, p. 48) ressalta que “a identidade do imigrante



italiano acabou sendo atravessada por uma cultura diferente daquela que era a sua de origem", ou seja, a autora evidencia a compreensão de uma identidade constituída de uma cultura adaptada ou "traduzida" para o contexto da imigração na Serra Gaúcha. Outro aspecto explorado na dissertação é a relação entre as noções de identidade e território desenvolvidos por Edevaldo A. Souza e Nelson R. Pedron (2007), compreendendo a cultura italiana como "um território simbólico, que foi desterritorializado durante o processo de imigração e reterritorializado em solo brasileiro" (DEMORI, 2016, p. 49). Portanto, o texto transita entre esses conceitos de maneira coerente e na medida certa, ou seja, como suporte à construção da análise indutiva proposta pela pesquisadora. Mesmo assim, é através dessa descrição minuciosa da história e feitos do grupo que torna possível para o leitor o entendimento do que seria essa construção de identidade.

O capítulo 2 trata dos princípios e procedimentos para a análise das poéticas segundo Dubatti, o que possibilita compreender, de maneira precisa e acessível, como se dá o processo de análise indutiva empreendido na pesquisa, na medida em que a autora analisa a obra na sua complexidade (dimensão histórica, cultural e geográfica) e compreende o acontecimento teatral e sua poiésis (DEMORI, 2016, p. 53). Ainda no capítulo 2, consta uma descrição detalhada, as propostas estéticas e temáticas, bem como dos processos de criação de cada um dos espetáculos do que constituem o corpus em questão; e uma reflexão aprofundada acerca da noção de Teatro Comunitário, a partir de referências que permitem uma aproximação entre as teorias de Marcela Bidegain (2007) e Márcia Pompeo Nogueira (2007, 2008, 2011) confrontadas com a Poética Comparada, de Dubatti. Novamente o emprego das proposições de Dubatti acompanha a análise das poéticas de forma justa, coerente e com fluidez.

O capítulo 3 parte da teorização do conceito de "acontecimento teatral" e da explanação das suas subdivisões (o acontecimento convivial, o poético e o expectatorial), conforme Dubatti (2007), relacionado com as teorias acerca da produção de subjetividade e da singularização. Mais uma vez, Demori demonstra excelência ao

operar com as noções categorizadas por Dubatti, de maneira a exemplificá-las, apresentando figuras de esquemas e pirâmides de maneira pormenorizada. Questiono, porém, a abordagem da questão do "desejo" a partir da referência a Gilles Deleuze que, a meu ver, seria apropriada à reflexão de aspectos subjetivos, mas que, trazida na dissertação de forma tímida, pouco acrescenta às interessantes considerações de Demori. Ou seja, frente aos demais conceitos trazidos de forma definida e esmiuçada pela autora, vislumbro uma relação complementar no sentido de que um trabalho dessa natureza possa desdobrar-se no contexto da subjetividade.

Entendo que essa questão possa abarcar outros aspectos como o sentimento de pertencimento (anteriormente mencionado no trabalho), ou ainda, sobre o desejo de ressignificar costumes e tradições da cultura italiana, na qual a autora se insere.

Por fim, observei, entre as referências da dissertação – que trazem uma cuidada seleção de títulos que compõem *la crème de la crème* dos conceitos com os quais Juliana Demori opera – um estudo intitulado *Produzir subjetividade, o que significa? Estudos e Pesquisa em Psicologia* (MIRANDA e SOARES, 2009), que não é mencionado no decorrer do estudo. Seria este pequeno lapso um indício do desejo da pesquisadora de dar seguimento aos seus estudos sobre o Miseri Coloni na perspectiva da psicologia? A esta observação, acrescento a minha profunda alegria e gratidão pela leitura de um trabalho importante no campo dos estudos teatrais na perspectiva da Poética Comparada, segundo Jorge Dubatti, e fundamental à difusão do teatro gaúcho.

V. NARRATIVAS DE ATRIZES NEGRAS SOBRE O TEATRO EM PORTO ALEGRE[17]

A escolha da dissertação de Edilaine Ricardo Machado, atriz gaúcha conhecida artisticamente e carinhosamente por Dedy Ricardo, dá-se pelo fato do seu texto aproximar-se do tema de minha pesquisa de Doutorado, que envolve artistas

[17] Escrito por Iassanã Martins.

profissionais de Porto Alegre (RS); e pela oportunidade que o trabalho oferece de conhecer a trajetória artística de cinco atrizes negras, seja pela significativa trajetória das profissionais investigadas, seja por abordar a questão da negritude e da formação dessas atrizes no mercado de trabalho, que envolve a partilha não só da cena, mas de "processos de resistências" (MACHADO, 2017, p. 16) no cenário teatral da nossa cidade e, porque não dizer, do nosso país.

Machado inicia seu texto oferecendo uma escrita em formato de carta, dando indícios de suas escolhas como pesquisadora, de sua metodologia e das provocações teóricas, como ela mesma nomeia, e das inquietações das quais se originam a questão da sua pesquisa, tal seja, o modo de como mulheres atrizes negras constituem a si mesmas a partir da formação teatral e do exercício profissional em teatro.

Os procedimentos metodológicos são apresentados detalhadamente e em ordem cronológica: o ano de 2016 foi dedicado ao mapeamento das atrizes negras participantes da pesquisa (escolhidas a partir de indicações de profissionais ou de suas próprias referências), às entrevistas (gravadas em áudio) com as atrizes selecionadas e ao estudo do material produzido nas entrevistas. O critério de seleção das entrevistadas foi a época em que as atrizes iniciaram sua formação teatral e realizaram seus primeiros trabalhos artísticos, resultando na escolha de uma atriz referente à cada década, desde 1960 até 2010. O objetivo dessa organização por década era identificar o modo como as experiências das atrizes são atravessadas pelo contexto histórico. Desse modo, a primeira década, de 1960, é representada pela atriz Rosa Lima; os anos 1970, pela atriz Vera Lopes; a década de 1980, pela atriz Celina Alcântara; os anos 1990 têm como representante a própria autora, Dedy Ricardo; os 2000 são representados pela atriz Pâmela Amaro; e, por fim, a década de 2010, tem como representante a atriz Manuela Miranda.

A apresentação das atrizes entrevistadas dá-se no primeiro capítulo da Dissertação, com exceção da "atriz representante da década de 90" (MACHADO, 2017. p. 16), cuja apresentação é feita logo na introdução do trabalho, mediante uma narrativa



da trajetória da autora no teatro e dos caminhos que a levaram a identificar possíveis semelhanças entre ela e as demais atrizes negras que participam do seu estudo.

O conceito de escrita de si, de Michel Foucault (2010), perpassa a escrita, abarcando as subjetividades, assim como o discurso de embranquecimento e colorismo como transformação, de constituição de si e formação teatral, que dizem respeito a um trabalho que remete a "si" como aspecto significativo da transformação teatral (formação de si). Com o intuito de dar a conhecer as entrevistadas, a pesquisadora utiliza de frases das atrizes, compondo poeticamente os títulos dos capítulos e subcapítulos. Assim, o trabalho é pontuado por ideias que permeiam o feminismo negro, a partir de autoras como Bell Hooks (2004), Aline Djokic (2016), Angela Davis (2013), Ochy Curiel (2005) e Conceição Evaristo (2005).

Já o segundo capítulo dialoga com as questões do teatro negro, dos modos de como a dramaturgia é escrita na história do Brasil, seus principais atores e atrizes negras, e até a própria disputa de quem foram os primeiros a tratar a questão da negritude no nosso teatro, ou seja, evidencia um contexto de uma história que pouco conhecemos. E finaliza com considerações referentes à autotransformação, a partir das narrativas das atrizes sobre seus contextos e experiências teatrais; e com análises das estratégias por meio das quais as atrizes escapam do lugar de subalternidade na cena, tornando-se protagonistas de seu próprio fazer artístico.

> [...] na labuta cotidiana, no trânsito entre os palcos, as salas de ensaio e as rodas do teatro de rua, atrizes negras acessam em si mesmas a negrura e aventuram-se a desbravá-la. Ao estabelecerem uma relação ética com esse aspecto particular de si, essas mulheres dão voz à experiência de seus corpos negros diante das plateias, que bebem de suas histórias cantadas e dançadas, histórias que antes viviam sob o jugo da mordaça. (MACHADO 2017, p. 91).

A dissertação de Machado reflete sobre um tipo de conhecimento peculiar, que se dá pela trajetória de um corpo imbuído de profundidade em relação às questões que o cercam: um corpo que sabe o que é ser mulher, atriz, negra, e que reconhece esses



aspectos na trajetória e nos corpos de outras. Ainda que a entrevistada Celina Alcântara surpreenda a pesquisadora, por manifestar no seu discurso uma compreensão diferenciada, distanciando-se do discurso das demais.

> Contudo, amigas e amigos, a entrevista com Celina não apenas me surpreende, como também desestabiliza o rumo da pesquisa, que, até então, vinha pautada pelo silêncio que, de alguma forma, se impunha diante das mulheres negras, por intermédio dos processos de embranquecimento, da herança da violência imposta pela escravidão, ou, ainda, pela ausência de reconhecimento nos meios sociais, conforme relataram as atrizes que aqui já foram citadas. Ainda que Celina tenha se deparado prematuramente com a responsabilidade da manutenção de uma casa e do cuidado dos irmãos, funções vistas pela sociedade como subalternas e de caráter secundário, e que essas funções lhe tenham sido atribuídas em virtude da sua condição de classe, gênero e cor, ela não reconhece, em suas experiências primeiras, ligadas à infância e à adolescência, a ação do silenciamento sobre si mesma. (MACHADO, 2017, p.38).

O anseio por aprofundar o tema leva-me a apontar algumas lacunas no texto (decorrentes das próprias limitações de um estudo dessa natureza), ou curiosidades que ele desperta, especialmente em algumas passagens que reúnem falas das atrizes entrevistadas, nas quais a autora, na busca por identificar aspectos em comum das trajetórias em foco, parece abrir mão da linearidade das narrativas. As vozes dessas mulheres negras, atrizes da cena porto-alegrense ouvidas por Machado carregam consigo histórias de artistas, de grupos, espetáculos e movimentos constitutivos da história do nosso teatro, que merecem ser documentadas de forma mais detalhada.

Se, por um lado, o estudo de Machado aponta um campo em aberto, a ser explorado em pesquisas futuras, na medida em que possibilita, através de narrativas de atrizes negras que desbravaram e desbravam a cena de Porto Alegre, conhecemos uma parte pouco difundida da história do nosso teatro; por outro, instaura outros modos de olhar para a trajetória de artistas mulheres. Nesse sentido, agradeço à colega Dedy, por “emprestar o olhar” – como ela apropriadamente menciona no texto – para este aspecto.

Considerando o meu interesse de pesquisadora pela trajetória de artistas mulheres inseridas no campo de trabalho da cena teatral local, numa perspectiva diversa, identifico, a partir do trabalho de Machado, a questão da negritude. De acordo com Angela Davis, para que o feminismo avance, é preciso olhar para a luta das mulheres negras. Nesse sentido, pretendo estar atenta ao que diz respeito ao teatro e a história das mais diversas mulheres e da vida que elas carregam consigo.

Referências:

DEMORI, Juliana Canali. *Poéticas singulares:* um estudo sobre a territorialidade na produção artística do grupo de teatro Miseri Coloni, de Caxias do Sul/RS. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

MACHADO, Edilaine Ricardo*. Negritude e formação teatral:* vozes mulheres na cena de Porto Alegre/Brasil. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

ROSSINI, Élcio. *Tarefas:* uma estratégia para criação de performances. Tese (Doutorado em Artes Visuais). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

SILVA, Carmi Ferreira da. *Por uma história da Dança*: reflexões sobre as práticas historiográficas para a Dança, no Brasil Contemporâneo. Dissertação (Mestrado em Dança). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012.

ZALTRON, Michele Almeida. *O trabalho do ator sobre si mesmo segundo o "sistema" de K. Stanislávski* (Tese). Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



CARTILHA PEDAGÓGICA: POTÊNCIAS PEDAGÓGICAS ENTRE VISUALIDADES

Lucas Pacheco Brum
Marcos Vinícius Magalhães

BRUM, Lucas Pacheco; MAGALHÃES, Marcos Vinícius. Cartilha pedagógica: potências pedagógicas entre visualidades. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.149-167, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



CARTILHA PEDAGÓGICA: POTÊNCIAS PEDAGÓGICAS ENTRE VISUALIDADES

Lucas Pacheco Brum[1]
Marcos Vinícius Magalhães[2]

Resumo: O presente trabalho é uma reflexão e uma apresentação sobre o processo de criação de uma cartilha pedagógica desenvolvida durante o curso de especialização em Processos e Produtos Criativos da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG), no ano de 2018. A cartilha pedagógica é composta por 07 (sete) fichas com imagens de referência dos/as alunos/as de uma escola da rede pública do Distrito Federal, juntamente com imagens reconhecidas e institucionalizadas do campo da Arte - História da Arte. As fichas contam com 02 (duas) propostas pedagógicas, com questões potentes a partir das imagens, e com dicas de referências de outras visualidades do campo da Arte ou não. Desse modo, os apontamentos teóricos deste trabalho são provenientes dos estudos da Cultura Visual e do seu desdobramento no campo da arte/educação contemporânea.
Palavras-chave: Imagens de referência; Cartilha pedagógica; Cultura Visual.

PEDAGOGICAL BOOKLET: PEDAGOGICAL POWERS BETWEEN VISUALITIES

Abstract: The present article is both a reflection and a presentation about the process of creating a pedagogical booklet during the specialization course in Creative Processes and Products of the Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG), in 2018. The pedagogical booklet is composed of 07 (seven) files with students' reference images from a public school in Distrito Federal, along with recognized, institutionalized images from the Art field - Art History. The files have 02 (two) pedagogical proposals, with potent questions from the images and tips of references from other visualities from the Art field or not. Thus, the theoretical notes of this work come from the Visual Culture Studies and its development in the field of contemporary art/education.
Keywords: Reference images; Pedagogical booklet; Visual Culture.

[1] Mestre em Arte Contemporânea pela Universidade de Brasília – UnB. Especialista em Processos e Produtos Criativos pela Universidade Federal de Goiás – FAV/UFG. Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. Normalista pelo Instituo Estadual de Educação Osmar Poppe. Integrante do grupo de pesquisa "Arte: criação, interdisciplinada e educação", da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (CNPq/UERGS). Professor contratado das séries iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Município de Triunfo – SMT/RS. Contato: lukaspachecobrum@hayoo.com
[2] Mestre em Arte Contemporânea pela Universidade de Brasília – UnB. Especialista em Processos e Produtos Criativos pela Universidade Federal de Goiás – FAV/UFG. Licenciado em Artes Plásticas pela Universidade de Brasília – UnB. Professor efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF. Contato: marvimagalhaes@gmail.com

BRUM, Lucas Pacheco; MAGALHÃES, Marcos Vinícius. Cartilha pedagógica: potências pedagógicas entre visualidades. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.149-167, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



Introdução

De modo evidente, o processo de Educação em Artes Visuais é permeado por imagens, muitas das quais são convencionadas e legitimamente instituídas pelo teor intelectual e cultural que elas abarcam, mais especificamente as imagens da História da Arte, que se apresentam demasiadamente nos currículos escolares e nos planejamentos dos/as professores/as. As imagens que ocupam espaço e território no currículo estão a todo o momento em conflito com as imagens e visualidades[3] advindas das diferentes culturas, das mídias, dos processos midiáticos e dos cotidianos dos/as alunos/as. Encontramos um número exorbitante de imagens que chegam endereçadas à escola, à sala de aula e no currículo, que estão presentes através dos telefones celulares dos/as alunos/as, nas músicas que ouvem e nos modos como falam, andam, se comportam, se expressam e agem. Elas se fazem presentes nos processos de subjetivação - na construção de si (FOUCAULT, 2007).

As imagens canônicas institucionalizadas pelo dispositivo escolar e as imagens do cotidiano, com as quais (nós) convivemos diariamente, se inserem no campo de estudos da cultura visual. Nesse sentido, as visualidades não produzem hierarquia ou dicotomia entre as diferentes imagens, surgindo assim, o conceito de ***imagens de referência,*** como um dos principais gérmenes deste trabalho. Este conceito foi por nós discutido e problematizado na busca por reconhecer e "legitimar" as imagens que surgem em meio ao contexto dos/as alunos/as, povoando discussões e processos de identificação.

Uma ideia mais concreta sobre "imagens de referência" pode ser encontrada nas perspectivas traçadas por Lucas Pacheco Brum (2017), em sua dissertação de mestrado intitulada "*Imagens de referência*: uma trama entre a cultura visual e a educação da cultural visual"[4], realizada no Programa de Pós-Graduação em Arte, da Universidade de Brasília – UnB, onde conceituou "imagens de referência", como

[3] Entendemos por "visualidades" tudo que é visível. As visualidades incluem: artefatos culturais, imagens, objetos, *performances*, peças teatrais, espetáculos de dança, etc. Já a "imagem" é entendida como uma produção, imitação, ou representação de um objeto qualquer.
[4] Dissertação disponível em: < http://repositorio.unb.br/handle/10482/24513 >.



sendo as imagens que constituem os repertórios visuais dos/as alunos/as, a partir das mídias sociais. Segundo o autor, tais imagens estão relacionadas

> às imagens que são importantes e significativas e que, de alguma forma, produzem sentidos e experiências em suas vidas cotidianas. Toma-se como exemplo a imagem dos cantores (as), atores (atrizes) de seriados e de novelas, os personagens e super-heróis de filmes e desenhos animados, das histórias em quadrinhos, como os mangás, e as celebridades que circulam no *Facebook*[5], *Instagram*[6], *Twitter*[7], *site*, blogs, *YouTube*[8] entre outros. (BRUM, 2017, p. 21).

Desse modo, as imagens de referência são aquelas que circulam e estão presentes na vida diária dos/as alunos/as, e que de algum modo produz sentido e significado em suas vidas, "impactando nos modos de ser e estar no mundo e influenciando as suas atitudes, pensamentos, gostos, modos de falar, de vestir, de andar e pensar" (BRUM, 2017, p. 23).

Apoiado no conceito de imagens de referência do autor e na criatividade como um processo de construção e idealização de um material pedagógico, foi desenvolvido uma cartilha pedagógica[9] a partir das imagens próprias da realidade dos/as alunos/as, sendo uma ferramenta pedagógica destinada para os/as professores/as do campo das Artes Visuais. Assim, o material desenvolvido e esboçado em meio a essa trajetória de pesquisa, busca auxiliar o processo de ensino-aprendizagem em Artes Visuais, bem como gerar ideias e diálogos entre as imagens reconhecidas do universo estudantil com as visualidades do campo da

---

[5] *Facebook* é uma rede social gratuita que permite seus usuários compartilhar conteúdos como: fotos, mensagens e vídeos.

[6] *Instagram* é uma rede social de fotos para usuários de *Android* e *iPhone*. Trata-se de um aplicativo gratuito que pode ser baixado e, a partir dele, é possível tirar fotos com o celular, aplicar efeitos nas imagens e compartilhar com seus amigos.

[7] *Twitter* é uma rede social, que permite aos usuários enviar e receber atualizações pessoais de outros contatos, em textos de até 140 caracteres.

[8] *YouTube* é um *site* que permite seus usuários carregarem e compartilharem vídeos em formato digital.

[9] Compreendemos uma Cartilha pedagógica como um conjunto de material físico que possa ser usado nos espaços educativos, de modo que possa auxiliar o ensino-aprendizagem dos/as alunos/as, bem como construir aprendizagem a partir do mesmo.



Arte[10]. Ademais, busca-se, em perspectivas futuras, motivar os/as professores/as para a criação de suas próprias cartilhas pedagógicas, apresentando as imagens de referência de seus/suas respectivos/as alunos/as e traçando, a partir de um posicionamento crítico e coerente, as relações e problematizações possíveis.

A cartilha foi composta por 07 (sete) fichas[11], sendo que cada ficha contém uma imagem de referência de um/a aluno/a, e outra visualidade do campo da Arte. Este procedimento não é uma regra, pois há fichas que têm mais de uma imagem do campo da Arte. A partir da apresentação dessas imagens foram elaboradas duas propostas pedagógicas, com fundamentação teórica dos estudos do campo da cultura visual.

Entretanto, para a criação desta cartilha, realizamos uma coleta de dados visuais, a partir do repertório de imagens dos/as alunos/as de uma escola da rede pública do Distrito Federal. Nesse sentido, como um dos autores do trabalho atua como professor na respectiva escola, o processo da coleta dos dados foi desenvolvido, sendo articulado em meio a um planejamento de aula. O trabalho foi desenvolvido com uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, com alunos/as entre 12 e 14 anos de idade. Assim, as referências dos/as alunos/as foram surgindo em meio ao processo criativo que estava sendo realizado. Nessa perspectiva, a criação da cartilha esteve voltada para esta faixa etária (observando o tempo e o espaço onde tais imagens surgem e estão veiculadas), o que não impede aos/as professores/as de a utilizarem como uma possibilidade metodológica. O material, aqui apresentado e problematizado, propõe novas ideias e se abre para inúmeras possibilidades de interfaces entre as imagens. Sob uma perspectiva transdisciplinar, os diferentes contextos, bem como a capacidade crítica e criativa dos/as professores/as permitirão novos caminhos, aproximações e diálogos.

---

[10] Entendemos visualidades do campo da Arte como: visualidades (obras) da História da Arte produzida por artistas, bem como visualidades (obras) da Arte Contemporânea.

[11] As fichas estão disponíveis no *Instagram,* a partir do perfil social: **@imagensdereferencia**. Esta escolha em publicar as fichas em uma rede social, se justifica pelas características deste trabalho - pelo uso de dados visuais das mídias sociais dos alunos/as. Portanto, este recurso nos permitirá, também, desenvolver ao longo do tempo a construção de um acervo de imagens de referência, bem como práticas pedagógicas - ideias, dicas, e outras imagens - que poderá ajudar e contribuir para os/as professores/as em seus planejamentos diários.

Cabe considerar que a cartilha e cada ficha pedagógica não são uma receita ou um modelo de aula a ser seguido, mas são, antes de mais nada, ideias a serem compartilhadas, sugestões possíveis de problematização e diálogo. São interfaces entre as imagens de referência e do cotidiano com as visualidades do campo da Arte.

Portanto, a criação e a apresentação desta cartilha, como um produto pedagógico e criativo, se justifica na medida em que se encontram dificuldades entre professores/as (e nós, como arte/educadores) de trabalharem em sala de aula com as imagens reconhecidas pelos/as alunos/as, juntamente com as visualidades do campo da Arte. Assim, com o desenvolvimento de uma estratégia didática buscaremos diminuir tais alargamentos e distanciamentos existentes entre as imagens que os/as alunos/as gostam e se identificam, e com aquelas que já são estabelecidas pelo currículo canônico da escola. Por fim, como consequência desse processo de criação, buscou-se, também, o desenvolvimento de uma discussão teórica sobre as escolhas do curso da pesquisa.

O presente artigo é um discurso necessário sobre o nosso processo criativo, a partir das díspares perspectivas do campo dos estudos da cultura visual. As fichas são sugestões e possibilidades pedagógicas que poderão ser usadas no processo de ensino-aprendizagem em Artes Visuais, bem como possibilitar novas propostas, a partir destes distanciamentos imagéticos, ou, talvez, dos possíveis estreitamentos entre as diferentes imagens.

Breves apontamentos sobre a Cultura Visual

O contato com as imagens e as diferentes maneiras que nós nos relacionamos com elas tornou-se indissociável da vida contemporânea. Elas se apresentam em diferentes suportes e formatos, sendo elas digitais, analógicas, apresentadas por meio de impressão, estampas, em movimentos, etc. De alguma forma, elas são repletas de códigos visuais, signos, significados, discursos, política, informações, ideias, fantasia, entretenimento e sistemas hegemônicos pré-



determinados. De modo evidente, as imagens se tornaram dispositivos de divulgação, venda, compra e troca entre as pessoas. Elas se atravessam demasiadamente e diariamente em nossas vidas sem que nós tenhamos tempo para pensar e refletir sobre elas, pois o "mundo está saturado por monitores, painéis, telas de diferentes tamanhos, onde imagens e objetos atraem e repelem olhares, e desviam a atenção" (TOURINHO, 2011, p. 09).

O autor americano W. J. T. Mitchell (1994), nos alerta que nas duas últimas décadas do século XX, este momento ficou caracterizado como "virada imagética" (*pictorial turn*). Tal "virada", de maneira abrangente, refere-se à reconstrução e à retomada de fôlego que a imagem adquiriu nos últimos tempos, pois, com o crescimento da cultura letrada, a palavra encerrava um fim em si mesma. No decorrer da história, com o advento da pintura de cavalete, a invenção da fotografia, o desenvolvimento de novas tecnologias de reprodução de imagem e a emergência das mídias visuais como a televisão, vídeo e o cinema, a imagem assume um novo potencial, alcançando um espaço de reflexão, intelectual e teórico. A imagem, nesse sentido, rompe de certo modo com a linguagem e o discurso tradicionalista, assumindo o cerne das culturas de massa e contribuindo para a construção de novos valores na vida contemporânea.

A imagem se tornou, como diz o autor, "[...] um ponto de peculiar fricção e desconforto junto a uma larga faixa de questionamentos intelectuais" (MITCHELL, 1994, p. 13, tradução nossa). Sobre a "virada imagética" destacada pelo autor, na "transição" do discurso verbal para a fruição da imagem (sob um caráter essencialmente visual), por exemplo, não é atoa que nas campanhas publicitárias que passam na televisão ou nos diferentes canais do *YouTube,* muitas delas não possuem discursos linguísticos verbais ou "textuais". Toda a ideia conceitual do produto ou serviço é informada, divulgada ou vendida através do poder das imagens. A palavra, assim como aquilo que é ouvido, não se sustenta mais sozinha. No mundo que vivemos aquilo que se vê, talvez seja mais importante do que o que ouvimos. O "ver", de algum modo, se relaciona com a maneira como "olhamos", de



onde “olhamos”, e tais aspectos estão voltados para as nossas experiências visuais (PAGLIA, 2014).

Desse modo, podemos dizer que as imagens romperam fronteiras e paradigmas como a da literatura, por exemplo, onde tais imagens e códigos visuais eram acessados somente pela elite, e passaram, hoje, a estar ao alcance de todos, nas diversas esferas da sociedade, por meio dos diversos meios de compartilhamento e divulgação. “[...] A cada dia, consumimos quase 18.000 imagens, somente percorrendo nossos trajetos cotidianos, rotineiros, demandados por nossas obrigações e compromissos diários” (TOURINHO, 2011, p. 09).

As imagens passam não somente a ser protagonistas em nossas culturas, mas também em nossas ações, atitudes, modos de ser e estar no mundo. Elas estão implicadas intimamente nas narrativas de histórias de vidas, nas memórias visuais, na maneira como os indivíduos se expressam, no cotidiano, na vida e na subjetividade. Segundo Raimundo Martins:

> A imagem é uma condição vinculada ao modo como uma acepção, ideia, objeto ou pessoa se posiciona ou se localiza num ambiente ou situação. Significados não dependem da fonte que os cria, emite ou processa, mas de uma condição relacional e concreta, ou seja, da situação ou contexto no qual os vivenciamos. Construídos em espaços subjetivos de interseção e interação com imagens, os significados dependem de interpretações que se organizam (estruturam) apoiadas em bases dialógicas. (MARTINS, 2007, p. 27).

Nesse sentido, conforme aponta Martins (2007), as imagens estão presentes em nosso cotidiano, estão carregadas de saberes eruditos e populares, informações sobre nossa cultura e sobre o mundo em que vivemos. Carregam significados, conceitos, interpretações e modos de ver que refletem em nossos comportamentos, atitudes e estilos de vida. O autor salienta ainda a condição de que as imagens, as quais produzem sentido e significados em nossas vidas, dependem do contexto social e cultural do lugar em que vivemos.

Nesta mesma acepção, Brum (2017), ao defender as imagens de referência como imagens que produzem e tecem sentidos e significados em nossas vidas,



considera que elas estão voltadas para “as nossas vivências e experiências pessoais”, não somente no seu sentido estético, mas pelos discursos, ideologias, ideias, ações, atitudes e conteúdos divulgados pela mídia. Segundo o autor, as imagens de referência exercem sobre os/as alunos/as “[...] referências de estilos, atitudes, pensamentos, comportamentos, gestos e modos de falar, vestir, andar, pensar, agir e se portar. Além, também, de se tornar referências para as suas carreiras profissionais e contar sobre as suas histórias de vida” (BRUM, 2017, p. 109).

Brum (2017), ao afirmar que as imagens de referência permeiam a realidade de cada um, diz que nem sempre estas imagens se apresentam de maneira explícita no cotidiano escolar, sendo impressas nas roupas ou materiais escolares[12]. Cabe ressaltar que as imagens e referências se revelam na maneira como os estudantes falam, andam, pensam, ou seja, encontram um modo de expressão em seus corpos através de um processo de subjetivação. Tais aspectos, de maneira subjetiva, produz “corpos dóceis”, assim como nos lembra Michel Foucault, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (1997, p. 118).

Assim, é importante compreender que tais imagens e visualidades cotidianas estão imersas na teia de produção e de controle das subjetividades, sob um âmbito do poder e saber. Desse modo, como enfatizado no trabalho, as imagens de referência influenciam e impactam nos modos de falar, comportar, agir, pensar, andar dos/as alunos/as, através dos discursos (ações, atitudes, pensamentos) que exercem, sobretudo, em suas redes sociais (BRUM, 2017).

O curriculista Aldo Filho (2012) corrobora com o assunto dizendo que além das imagens atravessarem o espaço da escola, elas estão nos corpos e na imaginação dos jovens, sendo que as visualidades mais cotidianas são pouco consideradas nas disciplinas escolares. Muitos/as professores/as desconhecem os “reais” motivos pelos quais os/as alunos/as usam gírias e jargões em sala de aula,

[12] Vale destacar que tais elementos “dependem” da faixa etária dos/as alunos/as e de cada realidade escolar.



agindo de modo incoerente e inadequado. Tais atitudes são reconhecidas pelos/as professores/as como “maus modos”, tendo por consequência sansões disciplinares e intervenções mais drásticas por parte da gestão escolar. Sob um contexto atual, muitos de nossos/as alunos/as andam dando “sarradas” no ar” [13] e, nessa perspectiva, a escola - em seu sentido rígido e tradicional - encara tais situações como sendo incorretas e não entendem que estas podem ser as consequências dos processos de influência e subjetivação.

Desse modo, tal como evidenciado, a cultura visual é um campo que tem como perspectiva as visualidades do cotidiano, como também as práticas denominadas como “Belas-Artes”, “Artes Plásticas” e “Artes Visuais”. É um campo de estudo que busca uma relação mais estreita entre o sujeito e a imagem, e esta como produtora de significados e sentidos. Assim, a imagem em si mesma, propõe discutir “questões sobre temas, ideias-chave, como a mudança, a identidade, a representação de fenômenos sociais e ajuda a indagar como essas concepções afetam a cada um e àqueles que os cercam” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 106). Assim, a cultura visual considera não apenas as questões do que se “vê”, como também as diferentes maneiras como os sujeitos veem e se relacionam com as visualidades.

Em meio a esse percurso, a expressão “cultura visual” diz respeito às várias práticas e às interpretações críticas que circulam entre as relações das práticas sociais, as posições de subjetividade e o ato de ver (Hernández, 2007). Ela coloca em foco as experiências cotidianas e o visual, a dimensão cultural das experiências visuais cotidianas, além de incluir, segundo Mitchell (2002), tudo aquilo que vemos, mostramos, exibimos (e compartilhamos), como também o que escondemos e aquilo nos recusamos a ver. A cultura visual não é somente um campo dos estudos das imagens, mas da experiência visual como um todo. E é em meio à esse campo, de construções e problematizações, que o processo criativo do trabalho foi desenvolvido.

---

[13] É um passo de dança, com um movimento específico do quadril, que “se dá” no ar. A expressão é usada para pessoas que dançam ou gostam do estilo *Funk*. Esse é um universo muito comum em meio aos estudantes; tais indícios podem ser reconhecidos por meio da pesquisa empreendida por Brum (2017).

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



O processo de criação: a cartilha pedagógica

A cartilha pedagógica, como apresentada por meio da pesquisa, é composta por 07 (sete) fichas. Cada ficha é composta por uma imagem de referência e uma ou mais imagens do campo da Arte. Conforme fomos produzindo as fichas presenciamos a necessidade de buscar mais imagens, de maneira que potencializasse as interfaces entre as imagens de referência e as imagens do campo da Arte. As escolhas das imagens que iriam compor cada ficha se justificaram tendo em vista aquelas que mais se repetiam entre os/as alunos/as durante a coleta, que foi realizada com uma turma de alunos de uma das séries finais do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Brasília. O processo da coleta dessas imagens se deu por meio de um planejamento. Um dos pesquisadores e autor deste trabalho, que era o professor da turma, desenvolveu uma dinâmica, tendo em vista os processos de identidade provenientes do campo da arte. Assim, percebeu-se que tais referências (e influências), apresentadas pelos alunos/as faziam parte da cultura popular e que estavam, de algum modo, no cotidiano social e escolar. Cabe ressaltar, nessa perspectiva, que foram coletadas imagens de referência como: imagens de bandas de *rap*, *funk*, imagens do contexto gospel, visualidades próprias de *youtubers,* blogueiras/os, imagens de cantores/as, atores, atrizes e entre outros.

Assim, tendo vista a variedade das imagens fizemos uma escolha pelas seguintes referências: Anitta, Pabllo Vittar, Harry Potter, Mulher Maravilha, Os Pregadores da Paz, Éverton Augusto e Danni Russo. Após as escolhas, partimos para o processo de coleta e pesquisa na *internet* que, de alguma forma, foi encontrada certa dificuldade em escolher - e eleger - qual seria a melhor imagem que iria compor as respectivas fichas. Vale considerar e reconhecer, mais uma vez, que a referência do universo dos/as alunos/as possui centenas de imagens publicadas, compartilhadas, (re) produzidas e editadas nas plataformas de relacionamentos, *sites,* blogs e em banco de dados de imagens.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

Em meio a esse percurso, esboçou-se um planejamento para cada imagem, quais seriam as ideias e potencialidades de cada uma delas e quais seriam as interfaces possíveis que uma imagem permite e permeia com outras do campo Arte. Durante esse planejamento, identificamos uma gama de conceitos, assuntos, temáticas e abordagens que uma única imagem sugere. Decidimos, então, quais seriam os conceitos discutidos (e problematizados) e como iríamos abordar tais assuntos em cada uma das imagens. Depois desse processo, realizamos uma pesquisa na *internet*, em livros da História da Arte e de Arte Contemporânea, catálogos de Bienais, exposições, dentre outros recursos de modo a encontrar visualidades do campo da Arte. Visualidades estas que pudessem produzir interfaces e diálogos possíveis com cada imagem de referência, como mostra o exemplo da (Figura 1). As imagens ilustram uma ficha da cartilha, tendo como referência a imagem da Mulher Maravilha (uma releitura da personagem de histórias em quadrinhos publicadas pela editora *DC Comics*; filme do ano de 2017) e a outra a imagem da obra "Figuras", de 1983, da fotógrafa e artista conceitual Sarah Charlesworth (1947 - 2013) – imagem do campo da Arte, juntamente com a estrutura da ficha pedagógica.



Questões Potentes: Qual é a relação de guerra e de violência entre as duas imagens? O que esconde a imagem do vestido na obra "Figuras"? Qual seria o papel da mulher que na obra de Sarah Worth tenta "libertar"? Como possível interpretação dos elementos da obra de Sarah Worth como o corpo amarrado e o vestido de noite (com suas marcas impostos pela sociedade) busca uma nova posição do papel mulher na sociedade. Qual seria essa posição? Quais as diferenças entre a roupa de "Mulher Maravilha" e os elementos da obra "Figuras"? Quem é a Mulher Maravilha? A Mulher Maravilha seria uma nova ideia de mulher nos dias atuais, diferentemente da mulher apresentada na obra "Figuras"? Quem são as "Mulheres Maravilhas" do nosso cotidiano? Por que essas mulheres

BRUM, Lucas Pacheco; MAGALHÃES, Marcos Vinícius. Cartilha pedagógica: potências pedagógicas entre visualidades. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.149-167, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.



poderiam ser vistas dessa maneira? Elas lutam pelo quê? Em que momento da história a artista Sarah realizou seu trabalho? E de que forma essas duas imagens se relacionam com as nossas vidas? Há, por meio das imagens, alguma referência ao movimento "feminista"? O que esse movimento representa para os nossos dias?
Proposta 01: Realize com os/as estudantes uma pesquisa fazendo recortes em jornais e revistas sobre palavras/frases/dizeres/pensamentos/ ditos populares machistas e imagens que coloque a figura das mulheres em situação de submissão, inferioridade em relação aos homens e em situações que envolvem o preconceito. Analise tal exercício a partir dos papéis sociais e dos diferentes contextos da mulher na contemporaneidade, bem como as convenções e os regimes de verdades que circulam em torno da mulher. Discuta sobre as conquistas de espaços e direitos que a mulher possui hoje e quais elas deverão ter (relembre o dia 08 de março, "Dia da Mulher"). Após, crie cartazes (no estilo de propagandas) a partir dos recortes e das análises de modo a desenvolver a reflexão, a valorização, o respeito e a conscientização dos novos papéis da mulher nos dias atuais. Explore a colagem, a escrita, o desenho e os diversos materiais. As estratégias da linguagem visual poderão ser exploradas nessa atividade. Como desdobramento, os cartazes poderão ser transformados em cartilhas, podendo ser distribuídas para toda a comunidade escolar.
Proposta 02: Realize em conjunto com os/as estudantes um álbum de imagens com diferentes tipos de mulheres (mulheres de diferentes corpos, etnias, idades, religiões, estilos de vidas, nacionalidades, culturas e espaços sociais). Estas imagens poderão ser coletadas de revistas, jornais e de espaços virtuais. Após, a coleta das imagens reúna os/as estudantes em um círculo para discutir sobre o material coletado. Questione sobre as diferenças culturais, sociais, imposições sociais entre as imagens. Promova um debate em que os/as estudantes possam perceber que os regimes de "verdades" impostos em relação às mulheres mudam a partir dos espaços em que elas estão inseridas, bem como ao longo da história da humanidade. A construção do álbum poderá ser realizada em um espaço virtual (se todos tiverem acesso), ou manualmente em cadernos, agendas, etc.
Dicas de Pesquisas: Pinturas da artista Mexicana Frida Kahlo. O filme "Frida". Os autorretratos da artista Americana Cindy Sherman. As esculturas da artista Francesa Louise Bourgeois. As colagens da artista Brasileira Barbara Kruger. As fotografias e instalações da artista Francesa Sophie Calle. As *performances* da artista Italiana Vanessa Beecroft. As pinturas da artista Inglesa Jenny Saville. As fotografias da artista Holandesa Rineke Dijkstra sobre (maternidade e nascimento). O coletivo *Guerrilla Girls*. As capas das revistas *Vogue* e entre outros artefatos.

Figura 1: Imagens e aspectos norteadores de uma das fichas que compõem a cartilha pedagógica.

Nesse sentido, cada ficha possui um bloco de questões que chamamos de "questões potentes", que foram elaboradas a partir das imagens que escolhemos - imagens de referência e imagens do campo da Arte. Na sua construção, tivemos a preocupação de não elaborar questões que dirigissem de maneira determinista e positivista as possíveis respostas dos/as alunos/as, mas sim, questões que desenvolvessem e promovessem o posicionamento crítico e autônomo de cada um,



bem como o desdobramento de outras questões e discussões a partir destas, já apontadas. Desse modo, as questões não são fechadas e únicas, elas apontam algumas direções possíveis que potencializam as interfaces entre as imagens. A preocupação, aqui, é tornar visíveis as diferentes possibilidades e as possíveis potências entre as imagens reconhecidas do universo dos/as alunos/as com as imagens do campo da Arte.

As fichas também têm duas propostas - “proposta 01 e proposta 02” -, que são propostas de atividades, as quais foram realizadas a partir das imagens levando-se em consideração a realidade de uma escola pública do Distrito Federal. As atividades são algumas ideias, apontamentos e possibilidades que poderão ser realizadas em sala de aula. Optamos por criar atividades simples e criativas que poderão ser modificadas, adequadas e adaptadas para cada contexto escolar. Além disso, cada ficha possui também um bloco que chamamos de “dicas de pesquisas” que são dicas de imagens, filmes, músicas, obras de arte das mais diferentes linguagens, movimentos da História da Arte, e sugestões de artistas contemporâneos que ajudarão os/as professores/as na elaboração dos seus planejamentos de sala de aula e de suas próprias cartilhas pedagógicas.

As “dicas” são outras referências sobre cada assunto, os quais poderão ser utilizadas para aprofundar as práticas pedagógicas em arte e os planejamentos escolares. Elas tratam direta ou indiretamente sobre o mesmo assunto, temática ou conceito, deixando a critério dos/as professores/as escolher as referências e a melhor maneira de abordá-las, levando-se em consideração a faixa etária dos/as alunos/as e a realidade de cada espaço escolar. Para a realização das “dicas de pesquisas” exploramos os diferentes meios eletrônicos, *sites* de busca, livros/catálogos, bem como outros similares.

Algumas fichas pedagógicas, por exemplo, foram construídas, não a partir do que está explícito em cada imagem, de maneira literal - os elementos visuais -, mas sim pelos discursos que elas produzem, sobretudo através das mídias sociais, como por exemplo, na ficha que possui as imagens de referência da Danni Russo e dos Pregadores da Paz utilizamos os discursos verbais desses artistas; no caso da Dani



Russo um poste publicado do seu *twitter* que relata um caso de violência que sofreu em casa pela sua mãe e na imagem dos Pregadores da Paz, um fragmento de uma de suas músicas de *rap.*

Nessa perspectiva, em consonância com Tourinho (2009), "o mundo visual também junta diferentes discursos – imagem e palavra, por exemplo – e é construído a partir das articulações que os indivíduos percebem, produzem, participam, criticam transformam ao viver suas experiências" (p. 145). A autora destaca, ainda, que os discursos são formados por nossas experiências, ou seja, a partir dos sentidos que damos a eles e que, a partir de um discurso visual é possível levar a outras formas de discursos, como os sentidos sonoros, verbais e textuais. Assim, entendemos que a prática pedagógica e sistemática em Artes Visuais não se trata apenas de trabalhar didaticamente o que está explícito visualmente e "literalmente" nas imagens, mas também os discursos que elas disseminam, publicam e compartilham, por meio das redes sociais. Tais discursos estão inter-relacionados em uma rede complexa, operando sobre os/as alunos/as, e sobre nós, subjetivamente. Entretanto, existem camadas de discursos através das imagens que precisam ser dissecadas e discutidas criticamente nos processos de ensino e aprendizagem; desconstruindo os clichês, as verdades e as hegemonias que circulam entre os/as alunos/as, no espaço escolar e nas sociedades contemporâneas.

A ideia de trabalhar com as imagens de referência fazendo suas interfaces com as imagens do campo da Arte não está voltada para um processo de decodificação, a partir dos elementos e códigos da linguagem visual - cor, ponto, linha, textura e perspectiva -, muito menos com a leitura de imagens, mas sim em ir mais longe do que as camadas típicas da leitura visual. Desse modo, reconhecemos estas abordagens como parte da alfabetização visual, o que não cabe nesse tipo de trabalho e discurso, muito menos, possui a pretensão de fazer relações comparativas entre as imagens, sobretudo em seu sentido determinista. Tourinho (2011b) ajuda a compreender que a cultura visual não enfatiza



> [...] as questões de forma, cor, textura, composições, etc., elementos que pretendem dissecar as imagens sem, contudo considerar como a experiência social do ver e ser visto, bem como os usos das experiências e visualidades, impactam e instituem modos de ver, modos de ser, agir, de desejar e de imaginar. (TOURINHO, 2011b, p. 12).

Nessa perspectiva, são as experiências que os/as alunos/as têm com suas imagens de referência, bem como o modo como as veem, e aquilo que, subjetivamente, produz em seus corpos e em suas culturas que devem ser levados para uma prática pedagógica ao encontro da educação da cultura visual. Sob um posicionamento crítico e sistemático, tais direcionamentos podem gerar construções e interfaces com as imagens do campo da Arte. Dessa maneira, os/as alunos/as poderão refletir criticamente; imaginar, compreender, contextualizar e desenvolver o fazer artístico dentro de propostas pedagógicas que favoreçam o reconhecimento das suas imagens e da sua cultura, como parte do conhecimento que se está construindo dentro da sala de aula. A "ideia-chave" destas imagens é que os estudantes estabeleçam "vinculações com outros conhecimentos e com sua própria vida" (HERNÁNDEZ, 2000, p. 137). Mas, também, com outras imagens e com os mais variados assuntos.

Consideramos, mais uma vez, que a elaboração da cartilha pedagógica, tal como suas particularidades, surgiu em meio ao processo criativo e da demanda proveniente do campo da educação em artes visuais. Percebemos a necessidade de materiais educativos e propostas pedagógicas que tratem das culturas e das imagens dos cotidianos dos/as alunos/as colocando em discussões seus gostos, olhares, prazeres e experiências estéticas, pois dentro do processo educacional, elas não são apresentadas na velocidade em que elas são produzidas e interpretadas e, a todo instante, nossos/as alunos/as apresentam novas visualidades e contextos em sala de aula. Cabe ressaltar que as imagens apresentadas nos livros didáticos, muitas vezes, não acompanham as necessidades e os desejos de aprendizagens dos alunos/as, sendo que as que estão fora dos livros didáticos se apresentam muito mais sedutoras e atraentes.



Filho (2012) nos ajuda a compreender sobre o assunto inferindo que “a imagem das pessoas que protagonizam a vida escolar parece não ter significação maior na equalização do currículo da disciplina, a despeito do que portam e indicam de um mundo em plena configuração, no qual a visualidade é central” (FILHO, 2012, p. 165). O autor faz observações importantes, pois as imagens reconhecidas do universo dos/as alunos/as são, muitas vezes, negligenciadas nas práticas e nos currículos escolares, que têm como principal escopo curricular as imagens e os conhecimentos formais da arte. Nessa perspectiva, a inserção e a problematização do uso de tais imagens e referência parecem ser primordiais no percurso educacional.

Portanto, como já discutido ao longo do texto, Duncum (2011) aponta para uma perspectiva de uma educação tendo como princípio a cultura visual, que segundo ele, “é bastante inclusiva, pois incorpora as belas-artes, juntamente com a extensa gama de imagens vernáculas e midiáticas, imagética eletrônica contemporânea e toda a história da imagética, produzidas e utilizadas pelas culturas humanas” (DUNCUM, 2011, p. 21).

Para Fernando Hernández (2011), “a cultura visual é também um campo transdisciplinar, o que significa considerar outras representações visuais portadoras e mediadoras de significados e oposições discursivas que contribuem para pensar o mundo e para pensarmos a nós mesmos como sujeitos” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 33). Nesse sentido, o arcabouço imagético proveniente do cotidiano não é um campo de limitação, mas antes, uma ferramenta que auxilia no conhecimento compartilhado em sala de aula, bem como no entendimento de quem são nossos/as alunos/nas.

Por fim, o processo de construção da cartilha, como um produto teórico e criativo estabeleceu-se por meio da interface entre imagens que se configuram em meio a contextos diferentes. O viés criativo, nessa perspectiva, se caracterizou ao estabelecer possibilidades pedagógicas entre as diferentes imagens, possibilidades estas que se firmam ao sugerir, sob um processo sistemático e constante, a utilização de imagens de referência em práticas educacionais.



Referências:

BRUM, Lucas Pacheco. *Imagens de referência:* uma trama entre cultura visual e a educação da cultura visual. Dissertação (Mestrado em Educação em Artes Visuais) – Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2017.

DUNCUM, P. Por que a arte educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). *Educação da Cultura Visual:* conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 15 - 30.

FILHO, Aldo Victorio. Fabulações Escolares e Contemporaneidade: ensino da arte, jovens e a fartura de imagens. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). *Culturas das imagens:* desafio para a arte e para educação. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012, p. 151 – 173.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II:* o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel*. Vigiar e Punir:* nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Catadores da Cultura Visual:* proposta para uma nova narrativa educativa. Tradução: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). *Educação da Cultura Visual:* conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 31 - 49.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: Oliveira, M. (Org.). *Arte, educação e cultura.* Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007, p. 19 - 40.

MITCHELL, W. J. T.*Picture theory*: essays on verbal and visual representation. Chicago, Chicago Press, 1994.

MITCHELL, W.J.T. *Showing seeing:* a critique of visual culture. Jounal of Visual Culture. Vol. 1, no. 2, 2002, p. 165 - 181.

PAGLIA, Camille. *Imagens cintilantes:* uma viagem através da arte desde o Egito a *Star Wars*. Rio de Janeiro: Ed. Apicuri, 2014.

BRUM, Lucas Pacheco; MAGALHÃES, Marcos Vinícius. Cartilha pedagógica: potências pedagógicas entre visualidades. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.149-167, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.



TOURINHO, Irene. Educação estética, imagens e discursos: cruzamentos nos caminhos da prática escolar. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). *Educação da Cultura Visual:* narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009, p. 141 - 156.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Circunstâncias e ingerências da Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). *Educação da Cultura Visual:* conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 51 - 68.

_____. Imagem, identidade e escola. In: *Salto para o futuro:* Cultura Visual e Escola. Ano XXI Boletim 09 – Ago 2011b.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



RITMO ABSTRATO: A MÚSICA VISUAL NO FILME ABSOLUTO

Vitor Droppa Wadowski Fonseca

FONSECA, Vitor Droppa Wadowski. Ritmo abstrato: a música visual no filme absoluto. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.168-187, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



RITMO ABSTRATO: A MÚSICA VISUAL NO FILME ABSOLUTO

Vitor Droppa Wadowski Fonseca[1]

Resumo: A definição mais recorrente de Música Visual desponta do cinema de vanguarda emergente na Alemanha durante a década de 1920 e remete aos Filmes Absolutos produzidos por Walter Ruttman, Hans Richter, Viking Eggeling e Oskar Fischinger. O estudo desenvolvido nesta pesquisa constrói uma análise de suas obras, conceitos e processos artísticos a fim de compreender como as linguagens sonoras e visuais foram articuladas para a criação da Música Visual em seus filmes. A partir do contraponto entre os trabalhos cinematográficos analisados, o artigo apresenta uma perspectiva sobre o conceito de Música Visual no Filme Absoluto que contempla e correlaciona as diferentes concepções fomentadas por seus precursores.
Palavras-chave: Música Visual; Filme Absoluto; Cinema Experimental.

ABSTRACT RHYTHM: THE VISUAL MUSIC IN ABSOLUTE FILM

Abstract: The most recurrent definition of Visual Music emerges from avant-garde cinema that arises in Germany during the 1920s and refers to Absolute Films produced by Walter Ruttman, Hans Richter, Viking Eggeling and Oskar Fischinger. The study developed in this research builds an analysis of their works, concepts and artistic processes in order to understand how sound and visual languages were articulated for the creation of the Visual Music in their films. From the counterpoint between the cinematographic works analyzed, the article provides an overview of the Visual Music concept in Absolute Film which includes and correlates the different conceptions fostered by their pioneers.
Keywords: Visual Music; Absolute Film; Experimental Film.

Introdução

No início do século XX, paralelamente ao sucesso comercial de um cinema cujos princípios ainda estavam estritamente associados aos moldes tradicionais do teatro e da literatura, uma nova corrente de produção cinematográfica voltada para a experimentação processual, narrativa e visual emerge dos movimentos de vanguarda conciliada à lógica do discurso modernista, que, na tentativa de firmar o domínio específico do campo da arte, priorizava pela autorreferencialidade de cada linguagem artística. Sobretudo na França e na Alemanha, a difusão de teorias que

[1] Cursando Licenciatura em Artes Visuais na Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP). Atua como pesquisador bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), desenvolvendo pesquisa na linha "Teoria e História das Artes Visuais", com enfoque específico no estudo da "Música Visual" e do "Cinema Abstrato".

FONSECA, Vitor Droppa Wadowski. Ritmo abstrato: a música visual no filme absoluto. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.168-187, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.



procuravam reconhecer o cinema enquanto forma de arte autônoma impulsionou procedimentos inéditos na criação de filmes que partilhavam de um interesse comum em investigar as propriedades exclusivas oferecidas por esse suporte sob o pretexto de conceber um “Cinema Puro”, também denominado “Cinema Integral” ou ainda “Cinema Absoluto”, conforme identificado por William Moritz (1989), historiador de cinema especialista na área.

A busca por um cinema “puro”, a par da busca por uma pintura “pura”, sucedia ao processo autocrítico da arte proposto pelos ideais modernistas fundamentados na concepção de uma “arte pela arte”. À medida que as linguagens aprofundavam-se nos meios que lhes eram particulares, fortalecia-se o desejo por uma arte absoluta em seus próprios termos, esta que, ao renunciar por completo a referencialidade com o mundo externo para fechar-se inteiramente em si mesma, influiria no surgimento da arte abstrata ou não objetiva (GREENBERG, 1939, p. 29). No movimento de abstração das Artes Visuais, inúmeros artistas perceberam na qualidade imaterial da música, bem como em seus elementos constitutivos não referenciais, características que os levaram a assumi-la como “a linguagem mais abstrata de todas”, tal como o fez Wassily Kandinsky (2000, p. 57), um dos pintores pioneiros do abstracionismo. A música passava a ser compreendida como um modelo ideal pelo qual os artistas poderiam se espelhar para abstrair os elementos visuais de suas composições: “daí, na pintura, a atual busca de ritmo, da construção abstrata matemática; daí também o valor que se atribui hoje [1911] à repetição dos tons coloridos, ao dinamismo da cor” (Ibid., p. 58). Por efeito, uma série de termos musicais e conceitos temporais começaram a ser intensamente investigados no campo das Artes Visuais, especialmente na pintura e nomeadamente em movimentos como o Cubismo, Futurismo, Orfismo, Vorticismo e Sincronismo (ELDER, 2007, p. 20).

Coincidiu em meio a esse processo que o cinema de vanguarda, na procura de sua especificidade, definira que suas potencialidades únicas e exclusivas encontravam-se na capacidade do filme de superar a estaticidade da imagem transformando-a através da dimensão do tempo, em outras palavras, na



possibilidade de sugerir o movimento (BRANCO, 1999, p. 56). A configuração espacial do cinema conferia-lhe a qualidade de uma arte visual e seu desdobramento temporal aproximava-o do desenvolvimento musical [2]. Nesse sentido, a integração de espaço e tempo da qual implica a imagem em movimento no filme expandia as possibilidades de articulação entre as linguagens visuais e musicais, revelando-o como um meio de propriedades promissoras para os artistas interessados em explorar essas relações, tais como os pintores abstracionistas das vanguardas citadas anteriormente. Da interseção entre a pintura e o cinema resultaram as mais diversas experimentações fílmicas, das quais, para os fins deste artigo, destacam-se as propostas de Léopold Survage e dos irmãos Ginna e Bruno Corra.

Em 1914, o pintor francês Léopold Survage publica o artigo "*Le Rythme Coloré"* para defender teoricamente seu projeto incompleto de animação abstrata, no qual pretendia utilizar os mecanismos do cinema para introduzir movimento aos elementos inertes de suas pinturas[3]. O autor defendia o cinema como um meio eminentemente visual que, ao incorporar a dimensão temporal, abrangia também o domínio da música. Assim, para Survage (1914, apud BRANCO, 1999, p. 9), "é o modo de sucessão do tempo que estabelece a analogia entre o ritmo do som na música e o ritmo colorido", sendo a movimentação das cores e das formas no filme semelhante a movimentação dos sons na composição musical. Por volta da mesma época, os irmãos Ginna e Bruno Corra, pintores integrantes do Futurismo italiano, igualmente interessados em conferir movimento às suas pinturas experimentavam um novo processo de animação quadro a quadro que consistia na aplicação de tinta diretamente sobre a película de celulóide do filme, de maneira que cada *frame* do rolo fílmico era pintado manualmente e individualmente. Acreditando numa correspondência direta entre os sentidos da visão e audição, ambicionavam animar

[2] Segundo o influente cineasta de vanguarda Sergei Eisenstein (1942, apud EVANS, 2005, p. 1), "na imagem em movimento têm-se uma síntese: o contraponto espacial das artes visuais e o contraponto temporal da música".
[3] Em 2005, Bruce Checefsky recriou o filme de Survage animando uma série de pranchas a guache que o artista originalmente havia pintado para produzi-lo: disponível em https://www.youtube.com/watch?v=38hhi-lTrkI. Acesso em 06 de junho de 2019.



pinturas abstratas coloridas na tentativa de traduzir música para cor. Porém, como todos os filmes se perderam, as únicas evidências de sua existência são as descrições relatadas por Bruno Corra em seu artigo *"Abstract Cinema – Chromatic Music"*, de 1912.

Seria na Alemanha, somente após o término da I Guerra Mundial, que a linha de produção fílmica, precedida pelas experimentações de Survage e dos irmãos Corra, teria sua continuidade e efetiva materialização. Em dado cenário, a influência das obras e publicações teóricas de Wassily Kandinsky, seguidas alguns anos depois pelas de Paul Klee, a criação da Bauhaus e a proximidade do grupo De Stijl somaram fatores que contribuíram significativamente para o florescimento da pintura abstrata no país e que, por conseguinte, corroboraram para o desenvolvimento de um cinema abstrato, cuja procedência não se equiparava a de nenhuma outra escola cinematográfica europeia do período, o que fundamenta, segundo Bouhours (apud KEEFER, 2013, p. 33), "razões suficientes para reconhecer a existência de uma 'Escola Alemã' de filmes abstratos". Esta receberia o nome de "Filme Absoluto", terminologia introduzida no ano de 1925 pelo programa "*Der Absolute Film",* para referenciar uma categoria de filmes que funcionavam exclusivamente enquanto arte cinematográfica, isto é, filmes que "não poderiam existir em nenhum outro médium porque seus efeitos essenciais resultam dos potenciais únicos dos mecanismos cinematográficos" (MORITZ, 1989).

Ainda que processualmente tal linha de criação partisse da pintura abstrata, se apropriando do desdobramento temporal do filme para conferir movimento aos seus elementos, a intenção não era promover "um mero desenvolvimento dos princípios pictóricos através do cinema" (BRANCO, 1999, p. 2), mas sim estabelecê-lo enquanto um meio independente de qualquer outro, pois conceitualmente os cineastas precursores do Filme Absoluto estavam interessados nas novas possibilidades oferecidas pelos recursos específicos do cinema para explorar princípios musicais em uma mídia visual. Como resultado, suas experiências originaram uma expressão artística inédita que, estruturada no espaço e baseada no



tempo, caracterizou-se pela movimentação de elementos abstratos em uma articulação horizontal das linguagens musicais e visuais: a Música Visual.

À medida que novas possibilidades de interação entre o som e a luz foram viabilizadas com inovações tecnológicas, a Música Visual encontrou também novos meios para se desenvolver. Consequentemente, "as definições de Música Visual mudaram rapidamente conforme o campo expandiu" (KEEFER, 2013, p. 164). Portanto, se as características apontadas no parágrafo anterior foram suficientes para defini-la até o final da década de 1920, elas rapidamente poderiam ser contestadas se aplicadas às experiências realizadas com aparelhos inventados nas décadas seguintes, especialmente a partir dos anos 60, quando a introdução do meio digital no campo das artes proporcionou as mais inéditas hibridizações sonoras e visuais. Tendo em vista a abrangência que o conceito adquiriu ao apresentar diferentes configurações ao longo de sua história, a presente pesquisa irá limitar-se, especificamente, a Música Visual explorada nos Filmes Absolutos produzidos nas primeiras décadas do século XX, objetivando estudar as relações entre o som e a imagem que a constituem nas obras cinematográficas dessa vanguarda, destacadas por Moritz (1986) como "as mais bem sucedidas composições de Música Visual".

Entre a pintura e a música, o Filme Absoluto

O primeiro Filme Absoluto exibido publicamente correspondeu também ao primeiro filme abstrato da história do cinema e foi produzido por Walter Ruttman no ano de 1921. Intitulado "*Light-play Opus 1*"[4]. A obra consistia em uma animação quadro a quadro criada inteiramente a partir de formas coloridas abstratas pintadas à tinta óleo sobre vidro. A movimentação dos elementos visuais seguia precisamente a música composta por Max Butting, a qual era performada ao vivo através de partituras repletas de notações visuais que coordenavam os movimentos sonoros com os movimentos imagéticos. Ruttman acreditava que havia uma correspondência

[4]*Light-play Opus 1*. Direção de Walter Ruttman. Frankfurt: *Ruttman Productions*, 1921, 1 filme (11 min)*, silent, color,* 35mm. Disponível em https://vimeo.com/42624760. Acesso em 06 de junho de 2019.



entre os elementos das linguagens artísticas e as sensações que eles podiam evocar, objetivando transpor visualmente as emoções que a música era capaz de suscitar. Ao conceber o cinema como "pintura com o tempo", a tradução sinestésica de som e imagem proposta pelo artista era trabalhada a partir da exploração rítmica de formas, com o intuito de construir "sinfonias visuais". Para o cineasta e historiador da arte Standish Lawder (1975, apud BRANCO, 1999, p. 28), *Lightplay Opus1* "era literalmente um exercício de *música visual*".

Outros dois artistas que integraram o movimento de Filmes Absolutos, foram os pintores Hans Richter e Viking Eggeling. Enquanto Ruttman recorria a música para sintetizar som e imagem em uma interação de sentidos, Richter e Eggeling utilizavam a música e suas qualidades não representacionais como uma analogia para o desenvolvimento das animações com pinturas abstratas. Consideravam-na um "modelo estrutural para analisar o movimento" (Ibid., p. 28), partindo dos princípios musicais para compor um ritmo visual que não necessitaria de nem um outro sentido além da visão para ser apreciado. De fato, ambos os artistas produziram filmes silenciosos que dispensavam acompanhamento musical por constituírem, segundo seus criadores, uma expressão visual pura, absoluta (Ibid., p. 32).

Entre 1918 e 1921, Richter e Eggeling passam a trabalhar juntos e iniciam suas primeiras experimentações no meio cinematográfico. Compartilhavam do mesmo interesse em pesquisar as interações das unidades visuais elementares se movimentando pelo tempo, estudando as analogias que estas estabeleciam com a movimentação dos elementos sonoros em uma composição musical. Em 1920, apresentaram os resultados de suas pesquisas através do manifesto escrito "*Universal Language*", cujo objetivo era criar um sistema de comunicação baseado na percepção visual. Depois de alguns testes individuais frustrantes com os complexos procedimentos cinematográficos disponíveis na época, os dois decidem unir os conhecimentos que adquiriram para trabalhar em conjunto na produção do filme "*Horizontal-Vertikal Orchester"*. A parceria dura aproximadamente um ano, quando Richter decide abandonar o projeto em 1922. Eggeling desenvolve mais



algumas sequências de animação, mas também acaba largando o projeto para a produção de um novo filme, este que seria finalizado e exibido publicamente em novembro de 1924, alguns meses antes da morte do artista.

Sob o título "*Symphonie Diagonale*"[5], o filme silencioso de Eggeling constitui uma expressão visual elaborada essencialmente a partir das relações entre polos opostos, correspondendo às teorias expostas em *Universal Language*. Na animação, linhas brancas pintam sobre um fundo negro pequenas retas e curvas que constroem formas abstrata simples. O foco não é no movimento dessas figuras, mas no modo como as linhas se transformam para configurá-las e desconfigurá-las, no decorrer do tempo. Pretendia explorar aquilo que designava "orquestração" ou "sinfonia", baseando-se nas relações de contraste entre horizontalidade e verticalidade encontradas na música, isto é, entre movimentos que acontecem no mesmo instante de tempo (vertical), tal como um acorde, e movimentos que se desenvolvem pelo tempo (horizontal), tal como uma melodia. Ao posicionar todas as formas que surgem no filme na diagonal, o artista encontrou um meio de atingir o equilíbrio entre os polos opostos horizontal-vertical.

No mesmo período em que trabalhava com Eggeling em *Horizontal-Vertikal Orchester*, Hans Richter desenvolvia, simultaneamente, o filme abstrato "*Rhythmus 21*"[6], exibido publicamente em Paris no ano de 1921. Diferentemente de seu colega, ao invés de linhas, Richter utilizava superfícies e planos para a concepção de suas animações. Mas, também, de acordo com a teoria publicada em *Universal Language*, estruturou seu filme, fundamentalmente, nos princípios de polaridade e de contraponto, pelos quais articula a expansão, contração e o deslocamento de formas planas retangulares que alternam suas tonalidades em um jogo de positivo/negativo, conforme branco ou preto preenchem o fundo da tela. Na obra, as figuras retangulares, emergindo e submergindo dos planos, descrevem movimentação rítmica pela qual os contrastes gerados entre formas acontecem à

[5] *Synphonie Diagonale.* Direção de Viking Eggeling. Berlin: 1924, 1 filme (7 min), *silent*, p/b, 16mm. Disponível em https://vimeo.com/42401347 . Acesso em 06 de junho de 2019.
[6] *Rythmus 21.* Direção de Hans Richter. Paris: 1921, 1 filme (3 min), *silent,* p/b, 16mm. Disponível em https://vimeo.com/42339457. Acesso em 06 de junho de 2019.



semelhança, fazendo analogia ao contraponto musical da interação entre melodias: por vezes aparecem alternadamente, por vezes, conjuntamente, sendo a sua relação uma unidade ou um elemento próprio dentro da composição.

Referindo-se às suas experiências com *Rhythmus 21* e às experiências de Eggeling com *Symphonie Diagonale*, Hans Richter (1952, apud COOK, 2011, p. 16) afirma: “sem pretendê-lo, nós acabamos chegando a um tipo de expressão dinâmica que produz uma sensação um tanto diferente daquela que é possível partindo da pintura de cavalete”, expressão esta que configurava uma forma de arte inédita proveniente do meio cinematográfico, a qual se convencionaria chamar de Música Visual. Sob este termo, as produções fílmicas de Hans Richter e Viking Eggeling convergem com as de Walter Ruttman e, como veremos na sequência, Oskar Fischinger, artistas conectados por um mesmo contexto social e cultural que, influenciados por ideais similares, manifestaram seus interesses em explorar a linguagem musical no meio visual, através de uma abordagem semelhante concebida pelos recursos do cinema. No entanto, é também sob esta perspectiva que o conceito de Música Visual, ainda em seus primórdios, revela sua abrangência ao compreender concepções tão distintas apresentadas em trabalhos que por um lado se apropriaram da música indiretamente, apenas como analogia para estender as qualidades da mídia visual em direção a abstração, como é o caso de Richter e Eggeling, e que, por outro, integraram-na diretamente no filme para associar som e imagem em uma combinação dos sentidos, como Ruttman e Fischinger fizeram. De toda forma, esses quatro artistas da vanguarda do cinema precursionaram com seus Filmes Absolutos uma linguagem de arte inteiramente nova que apresentou possibilidades revolucionárias para a relação entre os campos das artes visuais e da música.

Oskar Fischinger e o Cinema Absoluto

No mês de abril de 1921, em meio a plateia presente para a pré-estreia do que viria a ser o primeiro filme abstrato exibido no cinema, *Light-play Opus 1*, de



Walter Ruttman, encontrava-se o alemão Oskar Fischinger (1900-1967). Acompanhava seu colega Bernhard Diebold, um renomado crítico de teatro que já há alguns anos almejava por uma nova expressão artística capaz de combinar as artes plásticas, a música, a dança e o teatro, defendendo o suporte cinematográfico como o médium ideal para a síntese de todas as linguagens[7]. Naquela ocasião o crítico, finalmente, apreciava um trabalho que satisfazia seus anseios, e sabia que Fischinger, entusiasta de suas ideias, também compartilhava do mesmo sentimento. Na verdade, mais do que isso, para Fischinger o filme de Ruttman representaria uma das influências mais importantes em sua carreira artística, sendo a fonte de inspiração para suas primeiras experimentações no campo da arte (MORITZ, 2004, p. 5).

Alguns meses após a estreia de *Light-play Opus 1*, Fischinger decide iniciar seus experimentos com o cinema a partir do incentivo de Diebold, quem havia lhe sugerido transformar uma série de gráficos abstratos em uma animação quadro a quadro. O artista não queria repetir as técnicas de Ruttman, por isso começou a elaborar novos procedimentos para a concepção de seu filme abstrato, os quais o levaram a criar sua primeira invenção, um mecanismo único para capturar sequências de imagens abstratas batizado de *"Wax Slicing Machine"* (1922). A máquina consistia em uma câmera acoplada e sincronizada a uma guilhotina que cortava blocos de cera colorida: toda vez que a lâmina fazia um corte, a câmera fotografava um *frame*, e assim sucessivamente até que o bloco inteiro fosse fatiado. O resultado era uma sequência de quadros com qualidade abstrata que, organizadas em filme, descreviam uma espécie de *timelapse* da desconstrução do bloco de cera. Por meio de Diebold, Fischinger conseguiu contatar Ruttman e apresentar-lhe sua invenção. Este ficou interessado pelos efeitos distintos que ela possibilitava e decidiu utilizá-la em seu estúdio, assinando um acordo para adquiri-la. No mesmo ano, 1922, Fischinger havia finalizado o curso profissionalizante e

[7]Com o artigo "*Expressionismus und Kino"*, publicado em 1916, Diebold contemplava um conceito próximo ao de "obra de arte total" sonhado por Richard Wagner no século XIX.

recebido seu diploma de engenharia, possibilitando que deixasse Frankfurt e fosse morar em Munique, para dedicar-se inteiramente à produção cinematográfica.

Depois de estabelecer seu estúdio na nova cidade, as experimentações mais vanguardistas de Fischinger somente seriam retomadas em 1926, quando inicia uma colaboração com o compositor húngaro Alexander László[8]. Para complementar a apresentação do músico, o cineasta criou um filme de 20 minutos, que seria reproduzido simultaneamente ao show de luzes do "*color-light piano"* de László, um instrumento capaz de representar, visualmente, o som que emitia. A combinação resultou no concerto "*Color-light-music"*, com destaque especial para os trechos de filme feitos com a *Wax Slicing Machine*[9]*,* os quais chamaram a atenção de vários críticos alemães.

Após encerrarem a parceria, Fischinger começou a trabalhar em um projeto independente inspirado pelas apresentações com László: *"Raumlichtmusik"* ou *"Space Light Music"*[10] (1926), uma performance multimídia reproduzida em três telas projetadas lado a lado a partir de cinco projetores cinematográficos. O artista reproduzia músicas variadas e misturava diversas técnicas de animação, combinando filmes abstratos em preto e branco ou coloridos a mão, com slides de pinturas e filtros de cor para criar efeitos de luz. Em notas acerca dessas apresentações, Fischinger (documento não datado, apud KEEFER, 2013, p. 43) escreve: "desta arte tudo é novo e ainda antigo em suas leis e formas. Plásticas–Dança–Pintura–Música tornam-se um. O domínio dessa nova arte configura obras poéticas em quatro dimensões. Cinema foi o seu começo... *Raumlichtmusik* será sua conclusão".

Embora não exista nenhum registro filmado dessas performances, a partir da análise de fragmentos das animações utilizadas, de documentos deixados pelo

[8] Nesse meio tempo, ainda que fosse clara a preferência do artista por explorar o cinema experimental, para se sustentar economicamente realizou alguns trabalhos comerciais com a animação convencional. Essa alternância contrastante entre produção experimental e comercial se repetiria ao longo de toda sua carreira (CENTER, 2017).
[9]Filmes posteriormente restaurados e batizados de "*Wax Experiments" (1922-1926).*
[10]Pouco tempo depois, Fischinger mudou o nome dessas apresentações para *"Raumlichtkunst"* ou "*Space Light Art".* Sob este título, em 2012 a performance foi restaurada e recriada pelo *Center for Visual Music*.



artista e de publicações de críticos de arte da época, a pesquisadora Cindy Keefer (2013, p. 216) comenta: “nós agora compreendemos essas apresentações como tentativas de criar alguns dos primeiros ambientes imersivos cinematográficos”, apontando seu caráter inovador e identificando-as como precursoras das propostas artísticas de mídia imersiva, das performances do cinema expandido e dos shows de luz psicodélicos que emergiram na década de 60.

Até esse momento da carreira de Fischinger, a preferência pela utilização das formas abstratas e a pretensão de criar uma linguagem absoluta em seus próprios termos, através do meio cinematográfico, efetivamente, presidia na formulação de sua produção artística, contudo, os resultados finais de suas experimentações pouco se aproximavam das obras de Ruttman, Richter ou Eggeling. Pareciam seguir um rumo paralelo, igualmente inovador, mas que, porém, não explicitava a conexão tão direta com seus contemporâneos exposta anteriormente nesta pesquisa. As semelhanças tornam-se indiscutíveis, especialmente, com a série *“Studies”* (1929-1932), composta por trabalhos audiovisuais que demonstravam total maturidade no domínio das interações entre a música e as artes visuais, revelando processos estéticos coincidentes com os demais Filmes Absolutos do período.

Os 13 filmes abstratos em preto e branco que integraram a série *Studies*[11] consistiam em animações curtas, que visualmente compartilhavam de um estilo similar, caracterizado pela movimentação rítmica de formas e linhas brancas, sob um fundo negro. Em cada um dos estudos, Fischinger dedicava-se a resolução de um problema visual diferente: “no *Studie Nr. 6*, a um movimento aerodinâmico flexível; no *Studie Nr. 7*, a uma perspectiva espacial profunda, com figuras pontiagudas, contrastadas a superfícies planas [...]; no *Studie Nr. 8*[12], a orquestração de uma multiplicidade e densidade de figuras; etc.”(*CENTER*, 2017).

Subjacente a estas problemáticas, estava a mesma preocupação que se encontra nos trabalhos de Ruttman, Richter e Eggeling: a primazia pelo movimento,

[11]O filme *Studie Nr.13* não foi finalizado.
[12]*Studie Nr. 8*. Direção de Oskar Fischinger. Berlim: 1938, 1 filme (5 min), *sound*, p/b, 35mm. Música: *The Sorcerer’s Apprentice,* Paul Dukas. Disponível em https://vimeo.com/35735682 . Acesso em 06 de junho de 2019.



qualidade fundamental que caracteriza a especificidade do cinema. Porém, nota-se que o interesse de Fischinger não é exatamente explorar a autonomia do meio cinematográfico, enquanto linguagem centrada sobre si mesma, mas sim no que essa forma de expressão singular é capaz de comunicar e revelar, abrangendo um sentido que vai ao encontro às teorias de Wassily Kandinsky, expostas em "Do espiritual na Arte" (1911), publicação que comprovadamente influenciou o cineasta (LESLIE, 2006, apud KEEFER, 2013, p. 89).

Talvez porque, durante toda sua carreira, estabeleceu uma relação conturbada com a indústria cinematográfica. Na visão de Fischinger existia uma distância muito grande entre o cinema comercial e o cinema como uma expressão propriamente artística, que deveria ser o fruto da verdadeira necessidade espiritual do artista. Após experienciar o processo industrializado de produção fílmica, trabalhando para grandes estúdios como *MGM, Paramount* e *Disney*, o cineasta constatou que os filmes comerciais não passavam de um produto de massa, fabricado para atender as necessidades do grande público, excluindo qualquer ideia ou intenção artística que não se encaixasse no padrão, levando-o a concluir que:

> Consequentemente só existe um caminho para o artista criativo: produzir apenas para seus ideais mais altos – sem pensar em termos monetários e no sucesso, ou em agradar as massas. O verdadeiro artista não deve se importar se ele é compreendido ou incompreendido pelas massas. Ele deve apenas ouvir seu *Espírito Criativo* satisfazendo seus maiores ideais, e acreditar que isso será um serviço prestativo para a humanidade. (FISCHINGER, 1947, p.113).

Seria através do cinema independente que o artista interessado na linguagem cinematográfica conquistaria a liberdade para experimentar e manifestar suas ideias criativas sem restrições, porém, para expressar seu *Espírito Criativo* ou seu *universo interior*, precisaria também renunciar a representatividade e a cópia de conceitos da natureza, os quais por si só já exteriorizam seus próprios significados, conforme Kandinsky (2000, p. 57) ressalva: "para o artista criador que quer e que deve exprimir seu *universo interior*, a imitação, mesmo bem sucedida, das coisas da natureza não pode ser um fim em si". Em concordância com o pintor russo,



Fischinger acreditava que os elementos abstratos, por serem não-referenciais e, portanto, livres de significados pré-determinados por conceitos exteriores ao próprio meio em que se encontram, possibilitavam ao artista a exploração de seu *universo interior* – a mais profunda e verdadeira vontade que inspira e motiva sua produção – sem a dependência de uma ordem do real. No caso do Filme Absoluto, o cineasta pode abandonar a preocupação em imitar o mundo externo para dedicar-se a uma expressividade, que adquire coerência dentro de sua própria realidade, na qual luz e movimento são o principal interesse – "tudo se resume a pura manipulação ótica de luz, cor, forma e movimento" (FISCHINGER, 1934, p. 107).

Na busca pela arte absoluta livre de todas as relatividades, a vanguarda chegara na arte abstrata ou não objetiva, explica Clement Greenberg em "Vanguarda e Kitsch" (1939, p. 29), e em sua trajetória, a apropriação da música como linguagem ideal representou uma característica definitiva para seu desenvolvimento. Assim como outros artistas de sua época, Fischinger percebe nos princípios musicais um direcionamento para chegar na abstração nas Artes Visuais, o que lhe proporcionaria a possibilidade de manifestar seus ideais criativos da maneira mais absoluta possível. Nesse sentido, o cineasta argumenta:

> Existe outro jeito de fazer filmes e trabalhos cinematográficos de arte, e isso nos leva na mesma direção da música. Música é algo que reside e ressoa dentro das coisas. A criatividade musical depende dessa ressonância e cria suas formas dentro dela. Universos inteiros de conexões surgem, os quais não são tangíveis em termos reais, mas que, no entanto, têm um desenvolvimento legítimo. Algo similar acontece com puras sequências em preto e branco ou coloridas que emergem de linhas, pontos de luz e cores, as quais descrevem movimentos e contém um potencial único de desenvolvimento, justificado do mesmo modo que os desenvolvimentos na música. (FISCHINGER, 1934, p. 107).

Dessa reflexão resultam os *Studies* e seu processo de criação, o qual envolveu a estruturação de filmes a partir do andamento de composições musicais e através de uma sincronização meticulosa entre áudio e imagem. Por um lado, a introdução direta da música objetivava potencializar as sensações provocadas pelas imagens e contribuir para uma apreensão clara e aceitável dos elementos abstratos que, aparentemente, não tinham nenhum significado, "ajudando a tornar o filme



absoluto mais compreensível" (FISCHINGER, 1947, apud KEEFER, 2013, p. 113). Por outro, a abordagem visual não era meramente uma ilustração da música, e nem a música estava subordinada a imagem. O conjunto formava uma manifestação visual análoga, inspirada em princípios musicais e baseada em correspondências entre a movimentação de seus elementos, o que colocava as duas linguagens em uma relação horizontal dentro do filme. É desse modo que estes estudos compartilham de características comuns, tanto aos trabalhos de Hans Richter e Viking Eggeling, quanto aos de Walter Ruttman, aparecendo como um ponto de encontro entre suas obras e conceitos (WERNECK, 2014, p. 43).

Por arquitetarem seu desenvolvimento através de linhas e formas brancas não representativas interagindo, ritmicamente, em movimentos que referenciam princípios musicais, no aspecto visual, os *Studies* assemelham-se, evidentemente, aos filmes de Richter e Eggeling. Entretanto, ao contrário desses dois artistas, Fischinger optou pela utilização de acompanhamento sonoro, o que os aproximam das experiências de Ruttman, principalmente, por recorrerem às sensações proporcionadas pela música, para intensificar a comunicação visual, estimulando a assimilação e conexão dos sentidos. Essa convergência estética e conceitual resultou da aplicação de técnicas e mecanismos inovadores, criados pelo próprio Fischinger que conferiram aos filmes da série uma articulação fluida de imagens, somada a capacidade de sincronização precisa com o som. Assumindo o caráter inovador de suas obras, enquanto produções que até aquele período melhor haviam resolvido as questões investigadas por seus contemporâneos, comumente são citadas e referenciadas como precursoras do conceito de Música Visual.

A Música Visual de Oskar Fischinger

Nos escritos de Oskar Fischinger, o termo Música Visual aparece pela primeira vez somente em meados da década 1940, o que não exclui do gênero seus trabalhos anteriores, mas aponta para uma constatação observada por autores como Mollaghan (2015, p. 6), que escreve: "a categoria Música Visual não foi



necessariamente de uso comum durante a criação de muitos dos trabalhos de Música Visual". Em fato, quando o conceito foi aplicado posteriormente às obras cinematográficas da vanguarda alemã, associava-se ao que seus precursores chamavam de Filme Absoluto, principalmente, pela forma como a música foi por eles apropriada. Nas obras de Fischinger, a atenção dada a dimensão musical fica evidente quando o artista caracteriza o Filme Absoluto em notas deixadas em 1948: "essa arte enfatiza o efeito da música. É para a música o que asas são para os pássaros" (FISCHINGER, 1948, apud KEEFER, 2013, p. 10). Reconhecia, assim, a capacidade do cinema em ativar efeitos musicais em um meio essencialmente visual, bem como o potencial fílmico em produzir uma manifestação artística independente e, ao mesmo tempo, interligada à música. O Filme Absoluto revelava "uma qualidade musical impulsionada, ou produzida por pinturas em movimento" (FISCHINGER, 1949), destacando o movimento como fator conciliador entre som e imagem, possibilitador de uma combinação inédita, inteiramente, dependente da relação entre as partes que a compõem, tal como, retomando o excerto de Fischinger, os pássaros dependem de suas asas para voar – "sob as asas da música um progresso rápido foi possível" (FISCHINGER, 1947, p. 122).

A qualidade essencialmente visual do filme era então potencializada pelos efeitos da música e, em contrapartida, a música, ou melhor, a qualidade musical era potencializada pela imagem, associação mutualística geradora da Música Visual. Daí salienta-se a horizontalidade na articulação entre as linguagens visuais e sonoras, como característica fundamental dessa forma de arte. "Meus filmes não são ilustração de música" (FISCHINGER, 1947, apud KEEFER, 2013, p. 164), reforça Fischinger em carta resposta à Hans Richter, que havia descrito suas obras dessa maneira no artigo "*Art in Cinema"* (1946). O Filme Absoluto instrumentalizava o que o artista reconhecia como "um novo tipo de música, [...] uma *música com uma natureza visual* essencial das pinturas em movimento" (FISCHINGER, 1949). Nas palavras de Fischinger: "Eu quero criar Música Visual". Acredito que tenha obtido sucesso em contribuir, consideravelmente, para a criação de uma nova forma de



arte, da qual as possibilidades de desenvolvimento, hoje ainda estão completamente inexploradas." (FISCHINGER, documento não datado, apud KEEFER, 2013, p. 166).

Sua Música Visual surgia então como uma expressão artística, resultante da fusão das linguagens visuais e musicais em um sentido estético integrado, e, desse modo, diferenciava-se de uma produção cinematográfica convencional, como um filme hollywoodiano, porque a visualidade não ocupava o foco central, e a música não era apenas recurso secundário subordinado ao discurso imagético ou narrativo; também se distanciava de criações audiovisuais em formatos como o videoclipe, porque a parte visual não era somente pano de fundo para um protagonismo musical.

Da série *Studies* em diante, a maior parte das obras cinematográficas criadas por Fischinger, possui um acompanhamento musical específico, embutido na faixa sonora da película fílmica, o que significa que mais da metade de sua filmografia inclui produções audiovisuais. A música deixava de ser, fundamentalmente, um conceito no processo de criação, conforme fora explorada nos filmes silenciosos do artista na década de 20, e passava também a integrar a composição final, adicionando a ela uma natureza efetivamente audível. Efetivamente, porque filmes como os de Hans Richter e Viking Eggeling, mesmo sendo silenciosos, também eram capazes de produzir um tipo de música: uma música puramente visual gerada pela "orquestração do movimento em um ritmo visual" (RICHTER, 1955, p. 19, apud ELDER, 2007, p. 5). Para Fischinger, a música, utilizada diretamente ou indiretamente no filme, expandia as possibilidades do campo visual: "sob a orientação da música, que já foi altamente desenvolvida, veio a rápida descoberta de novas leis – a aplicação de leis da acústica em expressões óticas foi possível" (FISCHINGER, 1947, p. 122), e estudar tal aplicabilidade representaria motivação central em suas experimentações artísticas ao longo de toda sua carreira, conferindo aspecto primordial de sua Música Visual.



Considerações Finais

A concepção da Música Visual no meio cinematográfico estabelece uma conexão direta com os principais fatores constitutivos de seu instrumento mediador, o Filme Absoluto. Se por um lado o cinema buscou afirmar-se enquanto uma arte autônoma, por outro, ao fazê-lo definindo sua especificidade na qualidade de conferir movimento à imagem, caracterizou-se pela aproximação entre a música, dado seu desenvolvimento temporal, e as artes visuais, compreendendo sua configuração no espaço.

Da interseção entre as teorias vanguardistas, centradas no estudo das potencialidades únicas e exclusivas do filme, com os processos abstracionistas, que se estenderam, sobretudo, no campo pictórico, onde a experimentação de conceitos musicais na composição visual foi constante e determinante, emerge no cinema alemão o Filme Absoluto, vanguarda que centrou-se nas especificidades do meio cinematográfico, para conferir movimento aos elementos abstratos da pintura, explorando uma articulação de princípios musicais no meio visual. Consequentemente, a Música Visual, enquanto conceito associado aos resultados das pesquisas cinematográficas realizadas pelos cineastas do Filme Absoluto, pode ser compreendida como uma expressão artística estruturada no espaço e baseada no tempo, caracterizada pela movimentação de elementos abstratos, em uma conexão horizontal de princípios da linguagem sonora e visual.

No entanto, vale ressaltar que o estudo proposto por esta pesquisa não teve o intuito de apresentar um conceito definitivo de Música Visual, mas sim de compreender seus fundamentos nos Filmes Absolutos investigando de que forma as relações entre as linguagens visuais e sonoras foram exploradas no cinema, para produzir aquelas que seriam suas configurações mais reconhecidas – ou “mais bem sucedidas” (MORITZ, 1986) – ao longo de toda sua história.



Referências:

BRANCO, Patrícia S. C.. *Cinema Abstracto:* da vanguarda europeia às primeiras manipulações digitais da imagem. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa (Biblioteca Online de Ciências de Comunicação), 1999. Disponível emhttp://bocc.ubi.pt/pag/bocc-cinema-patricia.pdf. Acesso em 25 de Março de 2019.

CENTER for Visual Music. Oskar Fischinger Biography. *CVM's Online Library,* 2017*.* Adaptado e editado pelo CVM a partir de material providenciado por William Moritz. Disponível emhttp://www.centerforvisualmusic.org/Fischinger/OFBio.htm. Acesso em 10 de Abril de 2019.

COOK, Malcolm. *Visual Music in Film, 1921-1924: Richter, Eggeling, Ruttman*. In: Charlotte de Mille (ed). *Music and Modernism*. Cambridge: *Cambridge Scholars Publishing*, 2011. Disponível em https://www.academia.edu/3371551/Visual_Music_in_Film_1921-1924_Richter_Eggeling_Ruttman. Acesso em 20 de Março de 2019.

ELDER, Bruce R. *Hans Richter and Viking Eggeling: The Dream of Universal Language and the Birth of The Absolute Film.* Toronto: Ryerson University, 2007. Disponível emhttp://rbruceelder.com/documents/writing/bibliography/film/critical_writing/2007_Elder_R_Bruce_Hans_Richter_and_Viking_Eggeling_The_Dream_of_Universal_Language_and_the_Birth_of_The_Absolute_Film.pdf. Acesso em 23 de Março de 2019.

EVANS, Brian. *Foundations of a Visual Music.* In: *Computer Music Journal.* Alabama: Universidade do Alabama (Departamento da Arte e História da Arte), 29:4, 2005, p. 11-24.

FISCHINGER, Oskar. *About Motion Painting No. 1*. *CVM's Online Library,* escritos não publicados, 1949*.* Disponível em http://www.centerforvisualmusic.org/Fischinger/OFFilmnotes.htm. Acesso em 06 de junho de 2019.

_____. *A Timetable and Music: A visit to Oskar Fischinger's Color-Sound Animated Film Studio, 1994,* entrevistador desconhecido. In: KEEFER, Cindy. *Oskar Fischinger (1900-1957): Experiments in Cinematic Abstraction.* Amsterdam*: Eye Film Museum*, 1st edition, 2013, p.106-108.

_____. *My statements are in my work,* Originalmente publicado em "*Art and Cinema",* editado por Frank Stauffacher. São Francisco: *Art Cinema Society, San Francisco Museum of Art*, 1947. In: KEEFER, Cindy. *Oskar Fischinger (1900-*

1957): Experiments in Cinematic Abstraction. Amsterdam*: Eye Film Museum*, 1st edition, 2013, p.112-114.

GREENBERG, Clement. Vanguarda e kitsch. 1934. In: FERREIRA, Glória; MELLO, Cecilia C (Org.). *Clement Greenberg e o Debate Crítico*. Tradução de BORGES, M. L. X de A. Rio de Janeiro: Funarte, 1997, p. 27-43.

KANDINSKY, Wassily. *Do espiritual na arte.* São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KEEFER, Cindy. *Oskar Fischinger (1900-1967): Experiments in Cinematic Abstraction.* Amsterdam*: Eye Film Museum*, 1st edition, 2013.

MOLLAGHAN, Aimee. *The Visual Music Film*. Londres: Palgrave Macmillan, 2015.

MORITZ, William. *Optical Poetry: life and work of OskarFischinger*. Eastleight*: John Libbey Publishing*, 2004.

_____. *Abstract Films of the 1920s*. Toronto: The Art Gallery of Ontario, associado ao Congresso Internacional de Filme Experimental, 1989. Disponível emhttp://www.centerforvisualmusic.org/Moritz1920sAb.htm. Acesso em 17 de Abril, 2019.

_____. *Color Harmony/Color Music.* In: *El color en el arte mexicano.* México: *Universidad Nacional Autonomica de Mexico*, 1994, p. 34-36. Disponível em http://www.centerforvisualmusic.org/library/ColorHarmony.htm. Acesso em 20 de maio de 2019.

_____. *Towards an Aesthetic of Visual Music.* Montreal: *ASIFA Canada*, *Asifa Canada Bulletin,* vol. 14:3, 1986. Disponível em http://www.centerforvisualmusic.org/TAVM.htm. Acesso em 06 de junho de 2019.

WERNECK, Daniel L. *Poetas da Música Visual:* Oskar Fischinger. Belo Horizonte: Pós (Revista do Programa de Pós Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG), v. 4, n. 7, 2014. Disponível em https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/175 Acesso em 06 de junho de 2019.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

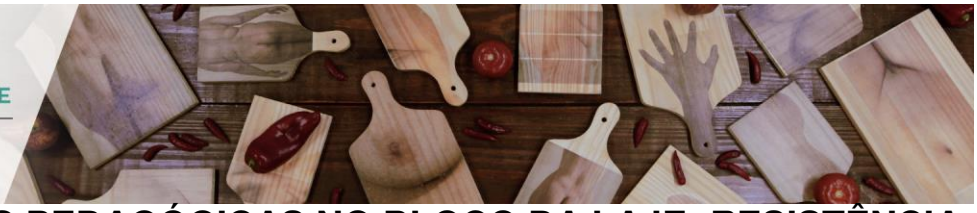


FORJAS PEDAGÓGICAS NO BLOCO DA LAJE: RESISTÊNCIA, PERFORMANCE E BRINCADEIRA

Thiago Pirajira Conceição
Gilberto Icle
Celina Nunes de Alcântara

CONCEIÇÃO, Thiago Pirajira; ICLE, Gilberto; ALCÂNTARA, Celina Nunes de. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.188-207, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



FORJAS PEDAGÓGICAS NO BLOCO DA LAJE: RESISTÊNCIA, PERFORMANCE E BRINCADEIRA

Thiago Pirajira Conceição[1]
Gilberto Icle[2]
Celina Nunes de Alcântara[3]

Resumo: Este texto apresenta uma pesquisa com integrantes de um bloco de carnaval na cidade de Porto Alegre, Brasil. A pesquisa foi realizada no intuito de verificar elementos identitários de participantes negros como brincantes do Bloco de Carnaval. Descreve-se os elementos performáticos e teatrais do bloco, a partir dos Estudos da Performance. Problematiza-se a capacidade de resistência que a brincadeira do carnaval possui em relação aos saberes hegemônicos. Enfim, procura-se mostrar como os integrantes performam a si mesmos na operação de criar ou forjar modos de existência como contraposição ao racismo sistêmico.
Palavras-chave: performance; carnaval; relações étnico-raciais.

PEDAGOGICAL FORGES IN BLOCO DA LAJE: RESISTANCE, PERFORMANCE AND PLAY

Abstract: This text presents a research made with members of a carnival block in the city of Porto Alegre, Brazil. It was carried out to verify identity elements of black participants as performers in the carnival group. The text describes the performance and theatrical elements of the block from the viewpoint of Performance Studies. The resilience capacity of carnival play in relation to hegemonic knowledge is problematised. Finally, the text seeks to show how the members perform themselves in the operation of creating or forging modes of existence that oppose systemic racism.
Keywords: performance; carnival; ethnic-racial relations.

Este artigo é parte de uma pesquisa sobre Performance e Carnaval, realizada com quatro participantes do Bloco da Laje, um bloco de carnaval de rua de Porto Alegre, sul do Brasil. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos participantes, inspiradas nos modelos propostos por Valdete Boni e Sílvia Jurema Quaresma (2005) e, também, por Jean-Claude Kaufmann (2013). As entrevistas foram realizadas em encontros individuais, presenciais e foram gravadas, transcritas e serviram como material de análise.

---

[1] Graduado em Teatro, mestre em Educação e doutorando em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
[2] Graduado em Teatro, mestre e doutor em Educaçâo pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Professor permanete do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS e do Programa de Pós-graduiação em Artes Cênicas da Universidade de Brasilia - UnB. Editor chefe da Revista Brasileira de Estudos da Presença.
[3] Graduada em teatro, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UFRGS. Editora associada da Revista Brasileira e Estudos da Presença.

CONCEIÇÃO, Thiago Pirajira; ICLE, Gilberto; ALCÂNTARA, Celina Nunes de. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.188-207, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.



Ao mesmo tempo que articulado com um modelo mais tradicional de abordagem metodológica, a pesquisa foi ao encontro e ao risco de elaborar uma forma particular de se relacionar e diluir as fronteiras que instituíam os lugares de pesquisadores e pesquisados.

Com efeito, Conceição Evaristo de Brito (2011) foi uma referência marcante nesse percurso, que buscou criar tramas entre as falas, e as reflexões posteriores, que procuram entrelaçar experiências pessoais e as narrativas sobre o carnaval. Na experiência da autora em criar outros tempos, nos quais se cruzam as experiências, habita uma forma de escrita poeticamente transgressora. Segundo a autora (BRITO, 2011), na poesia habita o poder de criar mundos e elaborar outros modos de contar experiências que não cabem nas formas instituídas. Nesse sentido, é no campo da literatura, mais propriamente nos agenciamentos da poesia negra como terreno de reinvenção de sentidos linguísticos, que a metodologia se articulou. A possibilidade de narrar conjuntamente com o outro, além de fidelizar as experiências, que também são coletivas, propõe uma desobediência à forma hegemônica de pensar/compor a própria metodologia de pesquisa. Outra inspiração metodológica vem da mitologia yorubá. Nela, a compreensão de forja assume outro caráter, de desestabilização e reinvenção. É possível perceber isso por meio do mito *A criação da forja*, que conta a seguinte narrativa

> Ogum e seus amigos Alaká e Ajero foram consultar Ifá[4]. Queriam saber uma forma de se tornarem reis de suas aldeias. Após a consulta foram instruídos a fazer ebó[5], e a Ogum foi pedido um cachorro como oferenda. Tempos depois, os amigos de Ogum tornaram-se reis de suas aldeias, mas a situação de Ogum permanecia a mesma. Preocupado, Ogum foi novamente consultar Ifá e o adivinho recomendou que refizesse o ebó. Ele deveria sacrificar um cão sobre sua cabeça e espalhar o sangue sobre seu corpo. A carne deveria ser cozida e consumida por todo seu egbé[6]. Depois, deveria esperar a próxima chuva e procurar um local onde houvesse ocorrido uma erosão. Ali deveria apanhar a areia negra e fina e colocá-la no fogo para queimar. Ansioso pelo sucesso, Ogum fez o ebó e, para sua surpresa, ao queimar aquela areia, ela se transformou na quente massa que se

[4] Outro nome para Orunmilá (orixá do oráculo); também os apetrechos do babalaô e o próprio oráculo (PRANDI, 2001, p. 566).
[5] Sacrifício, oferenda, despacho (PRANDI, 2001, p. 565).
[6] Fazenda, associação, comunidade; no candomblé, comunidade do terreiro; também emoções profundas, coração (PRANDI, 2001, p. 565).



> solidificou em ferro. O ferro era a mais dura substância que ele conhecia, mas era maleável enquanto estava quente. Ogum passou a modelar a massa quente. Ogum forjou primeiro uma tenaz, um alicate para retirar o ferro quente do fogo. E assim era mais fácil manejar a pasta incandescente. Ogum forjou uma faca e um facão. Satisfeito, Ogum passou a produzir toda espécie de objetos de ferro, assim como passou a ensinar seu manuseio. Veio a fartura e a abundância para todos. Dali em diante, Ogum Alagbedé, o ferreiro, mudou. Muito prosperou e passou a ser saudado como 'Aquele que transformou a terra em dinheiro'. (PRANDI, 2001, p. 95).

A forja do orixá Ogum, senhor das batalhas, das tecnologias e da ciência, traz em seu sentido a ruptura com o sentido da palavra na língua portuguesa. O substantivo carrega em si o que seria o sentido figurado do verbo em português. Os sentidos figurado e literal da palavra, na língua portuguesa, se fundem no sentido do termo africano. Nessa composição, é possível perceber uma não dicotomia entre o sentido literal e o figurado, as duas conotações são simultâneas. Isso abre um campo para pensar que a metáfora, o sentido figurado, ou, a poesia, não se separam do literal. Ainda se poderia dizer que o próprio sentido é reinventado, forjado. Há aqui a força criadora da metodologia da pesquisa: de que a criação dos corpos negros em arte, nesse caso na criação do ator/performer/brincante, é acompanhada por uma noção de forja. Noção que pode vir a dar conta das subjetividades dos corpos em questão e de sua criação. Noção que se atualiza no presente a partir do mito yorubá.

A forja carrega em si movimento de criação. Um termo que rompe a definição substantiva. Problematiza a noção de tempo por intermédio de sua mobilidade. Um termo que pressupõe uma ação e que acarreta a possibilidade de acontecimentos. Há, também, no jogo com sentido do termo *forja*, outro movimento, que diz respeito à linguagem: a indagação da linguagem, ao passo que se toma esse termo e se o problematiza desde outra referência, da cultura yorubá. Como estamos em uma luta por narrativas, eis aqui também um embate na(da) linguagem.

Assim, nesta pesquisa, as forjas pedagógicas tentam abarcar as dimensões subjetivas de criação artística do corpo negro na diáspora, que tem como singularidade a experiência da simultaneidade: da dor, por ser vítima constante de



um projeto de perseguição, negação, violência e morte e por intermédio das resistências, as quais recriam, gerando vida, prazeres, possibilidades de existir.

Assenta-se aqui o corpo na premissa de uma simultaneidade (GOMES, 2017; FANON, 2008; NASCIMENTO, 2017), que difere da ideia da dicotomia. Não cabe ao corpo negro as duas experiências do existir de formas separadas e em tempos distantes. Ao contrário, as experiências são múltiplas e concomitantes. As forjas pedagógicas pressupõem a validação do sujeito em suas particularidades. Atentas nas minúcias de cada ser, abrem-se ao indizível de cada um. Podem ser pensadas na coletividade, mas compreendem o entendimento da individualidade. Tornam-se também um instrumento de escuta atenta aos corpos silenciados.

Nesse caminho, este artigo abstrai dessas entrevistas elementos por intermédio dos quais procura responder à questão central deste texto, qual seja, *como os sujeitos negros do Bloco da Laje forjam seus processos artísticos diante do epistemicídio?* Portanto, este artigo não relata a pesquisa completa que lhe deu origem, senão reflete a partir dela, mais pontualmente sobre essas forjas pedagógicas, esses modos de resistir que se encontram na experiência dos brincantes do Bloco.

Assim, a discussão se erige na interseção, no encontro dos campos, das relações étnico-raciais e da performance. Especificamente, nos debruçamos sobre o trabalho desse bloco de Carnaval de Porto Alegre, sul do Brasil – chamado Bloco da Laje – para com ele mostrar as condutas restauradas dos seus brincantes. Esse esforço implica problematizar o lugar do corpo negro e de suas possibilidades de resistência na brincadeira teatral e carnavalesca do bloco.

Nesse aspecto, o trabalho se debruça a partir de bases teóricas que discutem as problemáticas do corpo negro no contexto estrutural racializante no Brasil, o que traz para a discussão a necessidade de abordar questões tão centrais quanto o racismo – sistema de opressão e exclusão –, que alija uma grande parte da população dos direitos mais básicos e estrutura nossas relações sociais desde a escravização de negros e negras sequestrados em África; o genocídio dos corpos negros bem como as várias formas de violência às quais esses corpos foram e são



submetidos desde a escravização. Essas questões foram pautadas por autores, como Abdias do Nascimento (2016), que já se debruçava sobre elas desde a metade do século passado. Antes de construir sua análise, Nascimento cita, em epígrafe, a definição de genocídio extraída de dicionários para que o/a leitor/a compreenda, com base na etimologia da palavra, do que se tratam as questões às quais ele vai referir em seu texto,

> GENOCIDIO - geno-cídio o uso de medidas deliberadas e sistemáticas (como morte, injuria corporal e mental), calculadas para um extermínio de um grupo racial, político ou cultural ou para destruir a língua, a religião ou a cultura de um grupo (Webster's Third New International Dictionary of English Language, 1967 apud NASCIMENTO, 2017). GENOCIDIO – geno-cídio s.m. (neol.). Recusa do direito de existência a grupos humanos inteiros, pela exterminação de seus indivíduos, desintegração de suas instituições políticas, sociais, culturais, linguísticas e de seus sentimentos nacionais e religiosas. Ex: perseguição hitlerista aos judeus, segregação racial. (BUENO, 1963 apud NASCIMENTO, 2017, p. 15).

Para que possamos delimitar e pensar essa problemática é fundamental termos em mente as várias formas de violência e morte às quais o negro brasileiro foi submetido. Nesse sentido, duas noções são fundamentais para compreender o tratamento reservado aos corpos negros em nosso contexto social racializado: genocídio e epistemicídio. O genocídio, mencionado por Nascimento, aduz a essas várias mortes que vão desde a física (perda da vida) até a intelectual – epistemicídio –, apagamento das referências e legados afro-brasileiros, sobretudo, nos espaços de saber. Nas palavras desse autor "[...] aqui temos, reunidos à agressão, o desrespeito humano e histórico, como um evento normal já que se prática tudo isto com frequência e extensamente. Dir-se-ia que a força da repetição mutilou a capacidade de percepção e compreensão [...]" (NASCIMENTO, 2017, p. 50). Nascimento aborda em seu texto várias temáticas que estão engendradas no modo de praticar o racismo, bem como articular o genocídio do povo negro no Brasil, a saber: a própria escravidão, a exploração sexual da mulher (estupros), o branqueamento da raça como estratégia do genocídio, a proibição da discussão sobre raça, a realidade da discriminação racial, o embranquecimento cultural como



outra estratégia de genocídio, o sincretismo, a folclorização, apenas para citar alguns.

Outra importante referência do pensamento negro brasileiro a pautar as duas noções antes apontadas é a filósofa Sueli Carneiro. Em sua tese de doutoramento, *A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser* (2005), a autora reflete, com base no pensamento do filósofo Boaventura de Sousa Santos (1997), sobre o genocídio e o epistemicídio como elementos relacionados, que, por sua vez, são reflexos da violência inerente ao processo colonial. A propósito disso ela cita Sousa Santos:

> [...] o genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. (SANTOS apud CARNEIRO, 2005, p. 96).

Para Carneiro, essa percepção a que aduz Sousa Santos revela o estatuto do *Outro* na tradição filosófica ocidental e a maneira pela qual "[...] essa tradição integra e exclui a diversidade" (CARNEIRO, 2005, p. 97). Ao mesmo tempo, o percurso de pensamento da autora a leva a ponderar que,

> [...] o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento 'legítimo' ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Essas noções conceituais (genocídio e epistemicídio) são fundamentais para a compreensão e apercebimento das práticas racistas às quais os corpos negros foram e são submetidos no Brasil. Heranças da colonização, elas foram se



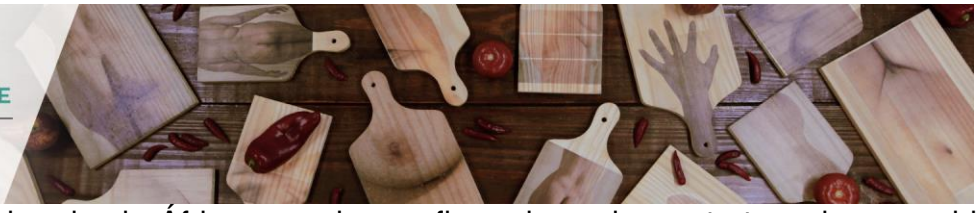
atualizando e permaneceram sempre a incidir sobre corpos de mulheres e homens negras e negros de forma a controlá-los, formatá-los, subjugá-los por meio de violências, silenciamentos, apagamentos, aniquilamentos. De outro modo, esses mesmos corpos não permaneceram somente reféns desses atos, ao contrário, souberam também reagir, resistir, criar estratégias para permanecer vivos. A arte, por exemplo, o carnaval, tem sido um importante modo de re(existir), não se deixar morrer, sucumbir às várias violências. Vem daí um dos sentidos importantes de pensar sobre o carnaval, em especial, como um modo de criar potências de existir, modos de forjar existências como a discussão que estamos propondo neste texto.

Um bloco teatral carnavalesco

Refletir sobre o carnaval confere um extenso trabalho que presumiria conhecer suas mais diversas manifestações nos diferentes lugares do mundo. Entretanto, neste texto, vamos nos esforçar apenas para relacionar nosso objeto de estudo – o Bloco da Laje – no âmbito de elementos que identificam o carnaval brasileiro, especialmente naqueles que dizem respeito às relações étnico-raciais.

A festa do Carnaval assume formas e contextos que se relacionam com as dinâmicas e práticas sociais de cada território e, de maneiras mais ou menos intensas, dialogam com as formações culturais de cada local.

Pesquisar o carnaval no Brasil amplia ainda mais esse esforço, dado os conflitos étnicos que estruturam a formação do País desde a sua colonização. Mesmo diante da mistura de signos culturais diversos, é possível notar a intensa presença de elementos da cultura negra, de origem africana. É possível encontrar referências que se conectam diretamente ao passado e que mantêm os signos da resistência negra. Mais do que um jogo de inversões ou de troca de papéis, como propõe a perspectiva europeia de Bakhtin (1987), opta-se por discutir o carnaval brasileiro como território de afirmação e potência das identidades negras: uma premissa descolonizada. Território este que reúne as mais diversas expressões e que mantém de forma positiva a experiência de ser negro na diáspora. Trata-se de



tradições vindas desde África e aqui reconfiguradas sob a estrutura da escravidão. De acordo com Nei Lopes e Luiz Antônio Simas (2017, p. 252):

> No Brasil colonial, assim como em outras regiões das Américas, o momento inicial utilizado pelos negros para saírem às ruas com seus cânticos e danças foi o das celebrações católicas, inclusive as procissões. Nesses momentos eles reivindicavam sua inserção na sociedade pelo ato simbólico da participação nas festas populares. Daí ver-se, outrora, em toda a América católica, o ciclo do Natal e especialmente o Dia de Reis, 6 de janeiro, como o tempo principal das festas públicas do povo negro, as quais, entretanto, aos poucos foram sendo deslocadas, certamente por influência direta da própria Igreja Católica, para o período do carnaval. Aproveitando-se do gosto africano pelas celebrações espetaculares, as autoridades coloniais incentivaram a carnavalização das festas negras para, aos poucos, as desvincularem daquela do calendário católico.

Podemos dirigir um olhar crítico sobre essa afirmação e notar os deslocamentos negros como um tenso jogo de sobrevivência, efeito da estrutura racista que limitava (e ainda limita) os espaços para suas expressões; podemos entendê-la também como resistência. Com efeito, pode-se perceber que o carnaval, desde o período da escravidão, funcionou como um território possível para que negras e negros pudessem expressar suas subjetividades diante da segregação, tocando seus tambores, dançando suas danças e celebrando suas tradições. A ideia de território pode ser direcionada ao carnaval na medida em que esse se configura como um espaço de pertencimento. Suas tecnologias, ativadas pelo corpo, seja na dança, na música ou na visualidade, evocam e restauram os comportamentos e as condutas desse passado (SCHECHNER, 2000) como um pretérito contínuo (MARTINS, 2003). Dessa forma, pode-se crer que esse fluxo ancestral atualiza o movimento do carnaval tornando-o, diante das negações sociais, um espaço de aprendizado e continuidade.

Conforme aponta Schechner (2003), todas as atividades humanas podem ser vistas como performance pelas condutas que são restauradas a cada realização. *Ser, Fazer e Mostrar-se Fazendo* são princípios que, em uma complexa relação, produzem a performatividade. Em rituais ou situações cotidianas da vida humana, são esses elementos que compõem a temporalidade e a ação na qual se fundamenta a conduta restaurada. Ela, com efeito, também pode ser tomada como



movimento de atualização, contendo em si porções recombinadas de comportamentos previamente vivenciados e rearranjados juntamente com a criação do presente. Nesse sentido, é conduta “duas vezes atuada” (SCHECHNER, 2000, p. 108) e, por consequência, “simbólica e reflexiva” (SCHECHNER, 2000, p. 108).

Martins toma a ideia de performance a partir de suas pesquisas sobre os Congados brasileiros e nelas a memória e a ancestralidade negra assumem um lugar central para discorrer sobre performatividade. As performances rituais, segundo Martins (2003, p. 79), reinventam, revisam e restituem um espaço fenomenológico no qual habitam simultaneamente um pretérito contínuo e um tempo presente que convoca e dispersa em si passado e futuro. Esse movimento circular no ritual performático desfaz, conforme a autora, o tempo na sua concepção consecutiva e linear e, dessa maneira, “[...] a ideia de sucessividade temporal é obliterada pela reativação e atualização da ação, similar e diversa, já realizada tanto no antes quanto no depois do instante que a restitui” (MARTINS, 2003, p. 79).

Na contramão de um diálogo que toma acepções distintas sobre performance, partimos da aproximação com a realidade na qual se insere o bloco, tendo este em sua gênese e inspiração a ideia previamente levantada aqui do carnaval brasileiro como balizado pela cultura negra. Na aproximação entre Schechner e Martins se tece um caminho possível para articular a reflexão aqui apresentada, na qual são assentadas as possibilidades de apreensão do fazer performático do Bloco da Laje sem perder de vista a ancestralidade negra que o circunscreve.

Nesse contexto carnavalesco e mergulhados nas questões étnico-raciais que nos são presentes em nosso tempo, em 2011 foi criado um Bloco de Carnaval em Porto Alegre, sul do Brasil, chamado Bloco da Laje.

Assim, a ancestralidade pode ser tomada aqui como matriz ou, ainda, “como um princípio, uma lógica, uma epistemologia” (OLIVEIRA, 2009, p. 4). Ao partir dessa reflexão, podemos avançar no que diz respeito às tensões que esse território carrega e sua relação com seus agentes.



O termo Laje tem uma dupla significância; a primeira diz respeito ao modelo de arquitetura popular original de casas nas comunidades periféricas do Rio de Janeiro e que se difundiu por todo o País: uma varanda ao ar livre semelhante a um terraço; a segunda diz respeito a uma gíria gaúcha que confere à laje um jeito despojado, engraçado, desavergonhado, despudorado de ser/fazer. Bloco da Laje é um bloco popular, engraçado, despudorado, despojado.

Tratava-se de um grupo de amigos e atuantes em diferentes grupos e coletivos teatrais em Porto Alegre que se reuniram para pensar a realização de um bloco carnavalesco e dar concretude a desejos pessoais ligados a uma ideia comum: a possibilidade da criação de um evento artístico como premissa para o encontro.

Nos primeiros momentos, nos quais apenas o planejamento inicial dos poucos participantes emergia, já havia ideias do que poderia vir a ser o Bloco da Laje, que até então não possuía nome. As motivações eram diversas e acenavam para a criação de um bloco que ocupasse as ruas da região central da cidade como resgate da cultura de carnavais de rua que movimentavam de forma lúdica, brincante e espontânea as suas diferentes regiões e bairros. Sobre a memória do carnaval de rua na capital, em *Carnavais de Porto Alegre*, Flávio Krawczyk, Íris Germano e Zita Possamai (1992, p. 42) afirmam que

> No processo de profissionalização do carnaval resta pouco espaço para o Carnaval de rua, ao Carnaval mais espontâneo que conta com a participação de improvisados foliões de última hora. Em Porto Alegre, a partir do final da década de sessenta, o Carnaval nos bairros vai perdendo espaço para a festa oficial realizada no centro da cidade. Segundo Dona Maria Bravo, organizadora do Carnaval da Rua Santana, até 1970, 21 locais em Porto Alegre tinham carnaval. Bairros como o IAPI, Santana, Coronel Feijó, Vila São José, Batista Xavier, Restinga e Cavalhada são os últimos a organizar o Carnaval para seus moradores. O próprio poder público municipal, a partir do final da década de 70, retira o apoio dado às festas nos bairros, investindo na centralização do Carnaval.

Na fala dos autores, se atribuem dados importantes sobre a presença dos blocos de carnaval em diversos bairros da cidade, compondo uma dimensão descentralizada da festividade. Há, também, um marcador que diz respeito ao



investimento do poder público no carnaval de escolas de samba. Dessa memória, se percebem indícios do que pode ter influenciado na diminuição do movimento dos blocos de rua, dado a diminuição do patrocínio e da estrutura para sua organização.

Entrementes, o início do Bloco da Laje é marcado pelo desejo de afirmar uma *junção de pessoas* que já acontecia no bairro Bonfim, nos dias de carnaval, na casa de um dos artistas, que cedia sua *laje.* Havia, também, o desejo de realizar uma celebração nos moldes dos festejos particulares na casa de alguns dos artistas no bairro Medianeira, que nessa época do ano realizavam encontros para celebrar a festa, rompendo o espaço da casa e do pátio, invadindo a rua e contagiando os vizinhos.

Além dos desejos de ordem afetiva e festiva, o Bloco da Laje surge das indignações com a realidade do seu tempo. Indignação de jovens artistas que não se sentiam totalmente inseridos no meio artístico local, no qual não encontravam espaço para propor suas ações sociais. Indignação por fazerem parte de um segmento profissional marginalizado e com pouco investimento público. Além disso, havia certa indignação frente aos problemas estruturais da cidade, do estado e do País. Em um olhar geral, a sensação de desterritorialização por parte desses artistas alimenta o desejo por novos arranjos sociais e humanos. É importante lembrar que, nesse período, acontecia no mundo uma grande onda de protestos e manifestações contrárias ao sistema capitalista, que se refletiu no movimento das ocupações (SANTOS, 2013) e nas manifestações de 2012 e 2013 no Brasil[7]. O Bloco da Laje

[7] No ano de 2011 se iniciou uma grande série de protestos que se espalhou por diversos países do mundo e que foram disseminados no Brasil entre os anos de 2012 e 2013, com ocupações dos espaços públicos, trazendo certo incômodo à ideia de manutenção da ordem pública em todos os lugares nos quais ocorreram. No Brasil, organizações indígenas e ambientalistas manifestaram-se em várias cidades contra a construção da hidrelétrica de Belo Monte (Pará) e ocorreram manifestações, com maioria de jovens, por questões específicas (contra a corrupção nas universidades, por melhores condições da Educação), questões gerais (contra o aumento dos preços das passagens de transportes coletivos) e manifestações com conteúdos atualizados (Marchas da Maconha e Marchas da Liberdade). Em vários países, se realizou o Dia Mundial de Manifestações, contra a precariedade e o poder das finanças. Tais manifestações foram convocadas, sobretudo, por redes como Facebook e, no Brasil, se reuniram milhares de pessoas, em várias cidades, contra: corrupção, governos e mercado e a favor de mudanças feitas legitimamente por interesses do povo. Em Porto Alegre, os protestos se intensificaram diante das privatizações dos espaços públicos e dos eventos que



surge em meio a essa efervescência e nela reforça seus anseios comuns: de ordem social, que inquere e assegura o direito de brincar na rua; de ordem política, que torna o ato de brincar uma fonte de enunciação das mais diversas falas; de ordem ancestral, que confere ao presente a conexão com o imaginário das raízes da festa carnavalesca no contexto brasileiro.

O Bloco realizou seu primeiro desfile – ou cortejo – nas ruas do bairro Cidade Baixa no dia 12 de fevereiro de 2012, em formato acústico, apenas com instrumentos de percussão, de sopro e vozes. Contou, também, com a presença dos brincantes, que portavam estandarte, bandeira, brasão e fantasias nas cores primárias – azul, vermelho e amarelo –, que se tornaram as cores do coletivo. Nos anos seguintes, o bloco ganhou microfonação para as vozes, violão elétrico, guitarra e baixo por intermédio de um carro de som de porte médio. Os instrumentos de sopro, que já integravam o grupo, se multiplicaram, bem como a bateria, que ganhou um mestre[8], que orientou sua formação e desenvolvimento.

O bloco tem como característica a presença de elementos teatrais em suas performances aliados à estrutura carnavalesca. Tanto nos ensaios públicos que acontecem na rua quanto nos desfiles no período de carnaval, o evento é permeado por entremeses cênicos. Algumas músicas que compõem a performance do Bloco são encenadas pelos brincantes em uma espécie de coreografia coletiva, não tão delineada ou desenhada, mas borrada, muito mais brincada do que fielmente executadas. Em outros momentos há cenas de fato, mais marcadas, em que os atores e atrizes que fazem parte do coletivo dramatizam a cena que é conduzida pelo tempo e pela narrativa da canção que é executada.

Essas dinâmicas são compostas sem grande rigor, ao qual compete um espetáculo teatral, por exemplo, para que o espírito carnavalesco (inclusivo e improvisado) não se perca. Elas servem como uma forma de convite aos espectadores a participar, ao mesmo tempo que também configuram uma dimensão

---

anunciavam e divulgavam a copa do mundo de 2014. Sobre as manifestações e performances de protestos, veja Zarvos (2019), Melo (2019) e Provasi (2016).

[8] De acordo com Nei Lopes e Luiz Antônio Simas (2017, p. 185), o título de mestre, no carnaval, é usado como referência aos dirigentes de bateria em escolas de samba.

espetacular do evento. Aí assenta-se ao termo teatral carnavalesco, um teatro carnavalizado, um carnaval teatralizado. Na irreverência que flexibiliza o rigor, caminham conjuntamente as duas linguagens.

Uma performance: entre o teatral e o carnavalesco

Sobre performance, podemos tomar como consenso, a partir de textos de diferentes autores, sua dimensão como um campo aberto, largo, articulado por posições distintas, com diversas acepções e/ou aplicabilidades. Sendo assim, performance é "um conceito essencialmente contestado" (CARLSON, 2010, p. 11). Diferentes abordagens são levantadas a esse conceito de funcionalidade transitória, mas parece adequado pensá-lo aqui como conduta restaurada, pois, diante dos processos que envolvem o fazer artístico e social do bloco da laje, sua acepção pode auxiliar a pensar sua construção simultânea, que diz respeito a uma ancestralidade (do carnaval, da memória negra); a um movimento de resistência, ligado a uma posição político-social na cidade, e a um processo artístico que constrói um conhecimento específico. Essas condutas restauradas dão lugar a uma análise que pode tomar o processo como ponto principal de apreciação e exame, das quais podem, talvez, surgir elementos que uma abordagem clássica não seria capaz de perceber.

Conforme Schechner (2000, p. 108), "a performance significa 'nunca pela primeira vez'. Significa pela 'segunda vez e *ad infinitum*'". Nesse sentido, pode-se vislumbrar uma relação com um passado que retorna de forma atualizada. Pode-se dizer que tem a ver com a ancestralidade no caso do carnaval brasileiro, pois a cada manifestação se retoma como um roteiro a luta por espaço do povo negro no período da escravidão. O toque do tambor, na dança, no canto, se torna corpo que "[...] na performance ritual, é local de inscrição de um conhecimento que se grafa no gesto, no movimento, na coreografia, na superfície da pele, assim como nos ritmos e timbres da vocalidade" (MARTINS, 2003, p. 70).

O brincante no bloco da laje assume a dimensão da brincadeira, da ludicidade, do jogo, do convívio, seja nos ensaios ou nos desfiles, acumulando e



atualizando a cada novo encontro o repertório de ações. Ação e gesto realizado que remontam uma dimensão política na medida em que performam anseios democráticos e retomam, de certa forma, o ímpeto de reivindicação. Teríamos aqui um gesto que, em seu próprio fazer, se faz episteme. Um gesto que "[...] não é apenas narrativo ou descritivo, mas, fundamentalmente, performativo" (MARTINS, 2003, p. 70).

Na sua composição artística, variadas linguagens se fundem, como o teatro, a música e a dança. Porém, os elementos teatrais assumem um lugar de destaque e a figura do brincante se torna o agente desses elementos. Tal figura é atribuída ao indivíduo que brinca de forma intencional no bloco, mediante a vivência no bloco. Não se trata necessariamente de um ator, ou dançarino, agentes desses saberes, mas de alguém que se envolve com a música, com a dança, com os afetos e as indignações – citados anteriormente, e que os expressam a partir do corpo. Corpo que, expressivo, se torna espetacular ao mesmo tempo que político. A medida expressiva e artística proposta pelo corpo brincante é também atravessada por uma dimensão política, inscrita nos princípios coletivos do bloco. Para Laure Garrabé (2012a, p. 74),

> O estudo das práticas corporais, notadamente as espetaculares, não pode elidir suas dimensões políticas. Estas últimas não se revelam em particular sobre a cena, e menos ainda sistematicamente no discurso (gestual ou verbal) encenado, mas na maneira de dar luz, distribuir e receber esse discurso.

Essa noção política pode ser atrelada à dimensão brincante no Bloco da Laje. Segundo a autora, a brincadeira no carnaval (em sua pesquisa sobre o Maracatu de Baque Solto em Recife, Pernambuco) pode ser vista como gênero performativo, sendo mais ou menos organizada, codificada, tradicionalizada e espetacularizada ou patrimonializada (GARRABÉ, 2012b). Ao ter em sua gênese subalterna a imprecisão no trânsito ora espetacular ora carnavalesco, a brincadeira assume em si uma postura desobediente que lhe assegura então a condição performática e política. O brincante então é aquele que agencia esses processos, tendo seu corpo como lócus da prática de uma desobediência corporal, sistemática, logo, uma prática política.

Nesse sentido, o ato de brincar, que pressupõe relação e troca entre os indivíduos, confere uma consciência comprometida consigo e com a coletividade. E nessa relação surge o cruzamento, ou "[...] experiência sensível em ato através das negociações da expressão e da percepção (recepção incluída nesta última), exercidas ou experimentadas pelos indivíduos" (GARRABÉ, 2012a, p. 64), que vão configurando a *cara* do bloco. Assim, por essa *cara* pode ser entendida uma noção de estética "[...] centrada numa epistemologia da relação, entendida como fenômeno, agindo, formando, desformando e reformando os laços" (GARRABÉ, 2012a, p. 64). Seria então uma estética que se manifesta pelos cruzamentos dos corpos brincantes, tornando-se, portanto, o ato de brincar "uma conduta estética complexa" (GARRABÉ, 2012b, p. 10).

Sob o toque dos tambores, nos arranjos da harmonia musical e na letra das músicas é que os brincantes realizam seus fazeres. É também com um olhar crítico que esses fazeres se dão. Brincar, dançar, envolver espectadores faz parte do ser brincante. Mas não só isso: o ser brincante no Bloco da Laje assume ter uma atenção com a brincadeira, ou uma *consciência* (CARLSON, 2009) que atrela as ações do brincante a "uma qualidade de performance" (CARLSON, 2009, p. 15). Tal consciência diz respeito ao trabalho prévio (ensaios) realizado para a consecução dos jogos, coreografias e danças, mas diz também de uma atenção e uma ética do *em nome do que se brinca*.

Além desse cruzamento, apresenta-se na complexidade do se fazer brincante a retomada de diversas camadas que fazem em sua própria construção um espaço de aprendizagem no que diz respeito ao que se prospecta a função. O ato de brincar no Bloco carrega o desejo de se fazer livre. Carrega o respeito às diferenças; pronuncia-se em favor da luta pela manutenção da democracia, ao direito de estar na rua ocupando os mais diversos espaços. A brincadeira assume status de diversão, mas, também, de diversos sentidos que correspondem aos embates políticos na cidade.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



Brincar o carnaval, resistir aos poderes instituídos, performar a existência

O corpo no carnaval pode ser refletido sob diversas dimensões que caracterizam sua complexidade. Neste estudo assumimos uma delas: a dimensão brincante, que em uma compreensão primeira define aquele que brinca.

Nessa encruzilhada, o brincante também se apresenta como o agente da brincadeira, da confusão, da estripulia, das diferentes possibilidades. Ele executa danças, dramatiza com o corpo as letras das canções, atua pequenas cenas destituídas do rigor técnico teatral, estimula aos espectadores a dançarem e, também, se imbuírem desse espírito de diversão. Brincar no Bloco da Laje assume um compromisso com a fuga de padrões normativos. Com o estado lúdico, ou com a possibilidade de lidar com o inusitado, o confrontamento com a norma, com o padrão. Nesse sentido, a brincadeira pode ser vista como ruptura, desnormatização e experimentação. Logo, prevê um processo.

Memória marcada em um corpo que dança história. A conduta restaurada pode nos ajudar a pensar esse borramento, essas diversas experiências e camadas que formam e que constroem determinadas identidades e que trabalham a favor da execução dessas performances. Pensar a performance a partir da conduta restaurada, que pressupõe algo que é feito de novo, mas que nunca é uma repetição ou "conduta duas vezes atuada" (SCHECHNER, 2000, p. 108). Com efeito, podemos pensar a performance do brincante como um cruzar de experiências, não separadas, mas simultâneas. Ela pode então, em alguma medida, nos revelar experiências complexas que envolvem temporalidade e pode nos auxiliar a pensar de uma forma não dicotômica, mas simultânea às diversas experiências. Sob ela, poderíamos dizer que o brincante performa o carnaval brasileiro, carrega vestígios da resistência das situações passadas e as reconfigura diante das demandas do agora, de forma "simbólica y reflexiva" (SCHECHNER, 2000, p. 108). Outra forma que parece interessante de assimilar essa simultaneidade é a partir da noção de encruzilhada "[...] como ponto de encontro de diferentes caminhos que não se fundem numa unidade, mas seguem como pluralidades" (ANJOS, 2006, p. 21).



O brincante reúne experiências em uma encruzilhada: de, através do corpo, expressar a dança e a brincadeira e suas indignações sociais diante daquelas ideias naquele espaço tempo no qual as ideologias do bloco emergem, um corpo atento, consciente, que sabe qual é o jogo, qual é a brincadeira. A brincadeira é um jogo concatenado, diretamente pela reivindicação ao direito de ser e estar nas mais amplas e diversas acepções (filosófica, cultural, social, subjetiva), em uma experiência de liberdade. Olhar para o bloco da laje a partir de suas condutas restauradas nos auxilia a entender um pouco sobre os vestígios que são evocados na performance, esse caminho temporal abarcado por um passado de afirmação, luta e prazer simultaneamente cruzados na experiência de brincar. É pensando a partir das condutas do brincar, nessa encruzilhada fluida, que se pode desenrolar processos de formação, educação e transmissão de saberes como modos de reinvenção, de criação como potências de forja por meio daquilo que essa noção pode abarcar desde as dimensões subjetivas da criação artística. Ao fim e ao cabo, ela nos auxilia a decifrar ou ao menos identificar esses vestígios a partir de uma perspectiva não hegemônica, que mais do que definir ou fazer um recorte específico, ao contrário, nos apresenta um campo aberto com correntes fluidas, simultâneas e plurais.

Referências:

ANJOS, José Carlos Gomes. *No território da linha cruzada*: a cosmopolítica afro-brasileira. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Fundação Cultural Palmares, 2006.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese*, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2018.

BRITO, Maria da Conceição Evaristo de. *Poemas Malungos - Cânticos Irmãos*. 2011. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.



CARLSON, Marvin. *Performance*: uma introdução crítica. Tradução: Thaïs Flores Nogueira Diniz, Maria Antonieta Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A Construção do Outro como não-ser como fundamento do Ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://bdpi.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 15 jan. 2018.

EVARISTO, Conceição. *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*. 2. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. [1952].

GARRABÉ, Laure. O estudo das práticas performativas na perspectiva de uma antropologia da estética. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, 2012a. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/26492/0>. Acesso em: 13 jun. 2019.

GARRABÉ, Laure. O carnaval do Recife entre seus pólos: uma leitura de seus processos de uniformização e singularização. *Revista Repertório: teatro e dança*, Salvador, ano 15, n. 19, p. 91-102, 2012b. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/6868/4723>. Acesso em: 13 jun. 2019.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador*: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A Entrevista Compreensiva*: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Editora Vozes; Edufal, 2013.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antônio. *Dicionário da História Social do Samba*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

MARTINS, Leda Maria. Performances do tempo e da memória: os congados. *O Percevejo – Revista de Teatro, Crítica e Estética*, Rio de Janeiro, ano 11, n. 12, p. 68-83, 2003.

MELO, Thálita Motta. Pistas para uma Cartografia Performativa da 'Nova Direita' (2015-2019). *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, UFRGS, v.

9, n. 4, e91005, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266091005>. Acesso em: 06 nov. 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. *O Genocídio do Negro Brasileiro*: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2017. [1978].

OLIVEIRA, Eduardo David. Filosofia da Ancestralidade como Filosofia Africana: educação e cultura afro-brasileira. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, Brasília, UNB, n. 18, maio/out. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i18.4456>. Acesso em: 05 maio 2019.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PROVASI, Beatriz. Atos como Performance na Ocupação do Espaço Urbano: contra um modelo de cidade para os megaeventos. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, UFRGS, v. 6, n. 3, p. 429-459, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266061977>. Acesso em: 06 nov. 2019.

SANTOS, Cleide Magali dos. Ciclo de Protestos em 2011, da Ordem e das Desordens: do econômico ao multicultural, o ativismo e o confronto em alta. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 16., 2013, Salvador. *Anais...* Salvador, 2013. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/cleidemagalisantos/2013-ciclo-de-protestos-em-2011-da-ordem-e-das-desordens>. Acesso em: 20 dez. 2017.

SCHECHNER, Richard. *Performance*: teoria y practicas interculturales. Buenos Aires: Libro de Rojas, 2000.

ZARVOS, Clarisse Fraga. Praças em Cena: algumas ações estético-políticas do início da década de 2010. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, UFRGS, v. 9, n. 4, e90857, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266090857>. Acesso em: 06 nov. 2019.



ISSN 2319-0868 On-line

Qualis A2

RELATO DE EXPERIÊNCIA

EDITORA DA FUNDARTE

FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



EU, PROFESSOR DE TEATRO PARA CRIANÇAS PEQUENAS? RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA COMO ESTAGIÁRIO NO CURSO DE TEATRO-LICENCIATURA

Felipe Cremonini de Leon
Andrisa Kemel Zanella

LEON, Felipe Cremonini de; ZANELLA, Andrisa Kemel. Eu, professor de teatro para crianças pequenas? Relato de uma experiência vivida como estagiário no curso de teatro-licenciatura. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.209-221, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



EU, PROFESSOR DE TEATRO PARA CRIANÇAS PEQUENAS? RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA COMO ESTAGIÁRIO NO CURSO DE TEATRO-LICENCIATURA

Felipe Cremonini de Leon[1]
Andrisa Kemel Zanella[2]

Resumo: Este trabalho busca relatar a experiência vivida na Educação Infantil em uma escola pública do município de Pelotas/RS, problematizando os desafios e as surpresas da experiência de inserção como professor de teatro para crianças pequenas. O trabalho, realizado durante o Estágio I – Educação Infantil ou Ensino Fundamental, no Curso de Teatro – Licenciatura da UFPel, englobou a contação de histórias, brincadeiras tradicionais e jogos teatrais. Como aprendizado resultante dessa experiência, para os alunos foi o fato de poderem compreender o que era teatro e reconhecer seus personagens, figurinos, cenários e conceitos de ator/atriz e autor/autora. E para o estagiário, o aprendizado foi se desarmar da academia e suas rígidas regras e prazos e reaprender a fazer teatro de forma mais espontânea, livre de justificativas poéticas e trabalhar com o corpo e sua humanidade, transformando isso em arte e educação.
Palavras-Chave: Relato de experiência; Estágio em educação infantil; Teatro.

ME, THEATER TEACHER FOR SMALL CHILDREN? AN EXPERIENCE LIVED AS A INTERN IN THE COURSE OF THEATER-DEGREE

Abstract: This work search to give visibility to the experience lived in Early Childhood Education in a public school in the city of Pelotas/RS, problematizing the challenges and surprises of the insertion experience as a theater teacher for small children. The work, accomplished during Apprenticeship I - Early Childhood Education or Elementary School, in the course of Theater - Degree of UFPel, included the storytelling, traditional games and theatrical games. As learning resulting from this experience, for the students it was the fact that they were able to understand what theater was and recognize their characters, costumes, scenarios and concepts of actor/actress and author. And for the intern, the learning was to leave aside a rigid posture based on rigid rules and deadlines and to learn again to do theater in a more spontaneous way, free from poetic justifications and to work with the body and its humanity, transforming it into art and education.
Keywords: Experience; Theater; Apprenticeship in early childhood education.

---

[1] Graduando no curso de Teatro Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Em 2016 foi bolsista do projeto Teatro do Oprimido na Comunidade (TOCO). Em 2017 foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID Teatro). Em 2017 foi preparador de elenco e ator do curta-metragem integrante da Seleção Oficial da 45ª edição do Festival de Cinema de Gramado.

[2] Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, com período sanduíche na Universidade Fernando Pessoa, Porto/Portugal. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Pedagoga pela Universidade Luterana do Brasil/Canoas/RS. Bacharel em Artes Cênicas nas habilitações Interpretação e Direção Teatral pela Universidade Federal de Santa Maria/RS.

LEON, Felipe Cremonini de; ZANELLA, Andrisa Kemel. Eu, professor de teatro para crianças pequenas? Relato de uma experiência vivida como estagiário no curso de teatro-licenciatura. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.209-221, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



Teatro, docência, crianças: considerações iniciais

Esta escrita tem por objetivo relatar a experiência vivida na Educação Infantil em uma escola pública do município de Pelotas/RS, problematizando os desafios e as surpresas da experiência de inserção como professor de teatro para crianças pequenas. A prática que será apresentada teve como proposta a introdução da linguagem teatral[3] no contexto da pré-escola, em uma turma com 20 alunos, na faixa etária de 05 e 06 anos. O trabalho desenvolvido englobou as atividades de contação de histórias, brincadeiras tradicionais e jogos teatrais, realizadas durante o Estágio I – Educação Infantil ou Ensino Fundamental, no Curso de Teatro – Licenciatura da UFPel, no 2º semestre de 2017[4].

O ensino do teatro, assim como as demais áreas das artes cênicas, traz consigo uma importância não apenas social, como também de autoconhecimento do indivíduo e ainda promove o aspecto lúdico tão importante na infância, como será visto nas seções a seguir. Assim, apresenta-se nas próximas páginas o trabalho desenvolvido e o contexto vivido, uma reflexão crítica acerca do teatro com crianças pequenas, finalizando com uma escrita sobre como a experiência vivida contribuiu em minha formação.

E agora? A construção de uma proposta de trabalho

Anteriormente as disciplinas de estágio, que começam a partir do sexto semestre do curso de Teatro Licenciatura, nós acadêmicos, cursamos quatro disciplinas de Pedagogia do Teatro, momento que conhecemos as diferentes metodologias de ensino do teatro, construindo um referencial teórico e também prático sobre as formas e a importância da inserção do teatro na educação. Mesmo com este repertório, a disciplina de estágio na universidade já começa frenética: é preciso rapidamente encontrar escolas que possuam interesse em receber estagiários do teatro, entrar em contato com elas, enviar os documentos necessários para os órgãos que devem liberar o estágio e, no meio de tudo isso, elaborar um

[3] A escola em que foi desenvolvida a prática de estágio foi inaugurada no ano de 2016 e até então não havia tido aulas de teatro no cotidiano das crianças, embora o teatro sempre esteve presente nesse contexto (será falado sobre isto abaixo).
[4] O estágio foi realizado em dupla, com um colega de curso, e teve como orientadora Professora Andrisa Kemel Zanella coautora do presente artigo.



plano de ensino e os primeiros planos de aula, garantindo que o estágio inicie a tempo hábil para acontecerem as observações. pré-estágio e aulas, finalizando o estágio com a carga horária exigida pela instituição. Neste processo, existe uma grande expectativa em elaborar um estágio que seja interessante e com um bom desenvolvimento, pois é nesse momento que se dá a inserção no campo profissional de atuação antes de formados.

A primeira disciplina de estágio no curso de Teatro acontece em duplas, portanto realizei o estágio com um colega, mas neste documento optei por relatar a minha experiência em primeira pessoa. Desde minha primeira inserção na escola – uma Escola central da Cidade de Pelotas, no sul do Brasil – a ideia do estágio era trabalhar com contos infantis e resgatar brincadeiras tradicionais da infância, utilizando os jogos teatrais. Justifico esta escolha, baseado no que aponta Souza (2008), em seu livro “Um palco para o conto de fadas”. Ele diz que:

> O conto de fadas ajuda a criança a conhecer a história, muitas vezes oculta, da constituição das relações sociais do mundo, tal como o conhecemos hoje, assim como as diferentes maneiras pelas quais a humanidade age neste mundo, na eterna luta pela vida, construindo sociedades e as destruindo, estabelecendo sistemas de governo e estilos de vida. (SOUZA, 2008, p. 17).

As motivações para a realização desta proposta partiram da necessidade de se trabalhar com uma linguagem comum para a idade da turma e da vontade de trazer para aquela geração os contos e histórias que eu cresci ouvindo, partindo do princípio de que, como afirma o autor acima citado, “a narrativa fantasiosa está profundamente relacionada com o passado da humanidade” (SOUZA, 2008, p. 18). Penso que a partir dos jogos infantis, que aprendi no decorrer de minha história, eu poderia proporcionar uma experiência parecida a uma nova geração, repassando uma tradição e a partir daí, introduzir o teatro através dos jogos teatrais e brincadeiras infantis.

A autora Ângela Barcelos Café exemplifica em seu artigo “O contador de Histórias no Ensino de Teatro” que, “por meio de ações e jogos lúdicos, a proposta é fazer das aulas de arte um ambiente acolhedor, instigante e criativo, para que os alunos possam se experimentar como narradores e como ouvintes de histórias”



(CAFÉ, 2016, p. 303). E foi esse ambiente que tentei propiciar a cada nova aula, fazendo com que os alunos pudessem se sentir membros ativos durante a vivência teatral.

O objetivo geral da proposta teatral para as crianças da Educação Infantil, parte do documento de plano de ensino elaborado e entregue antes do começo da prática de estágio. Contemplava instigar o contato com jogos teatrais e dramáticos e a contação de histórias infantis com dramatização, introduzindo o teatro para a turma. E de forma específica: propiciar o brincar instigando a espontaneidade; explorar a expressividade corporal, a partir de jogos teatrais; entrar em contato com aspectos primários de interpretação a partir da dramatização dos contos a serem trabalhados; trabalhar a recepção teatral e fruição artística, através de contação de histórias e peças teatrais; e estimular o senso de coletividade.

Assim, busquei nos contos tradicionais de Hans Andersen e dos Irmãos Grimm[5] e em minha bagagem alguns jogos do fichário de Viola Spolin[6], para efetivar a proposta de ensino de teatro para crianças na educação infantil.

Conhecendo-me como professor: a prática de estágio

A escola já possuía um contato prévio com a linguagem teatral, pelo fato de que quinzenalmente eles faziam apresentações de teatro com as turmas para os familiares e colegas – tudo transmitido ao vivo pelo *Facebook,* resultado normalmente de uma grande vontade do corpo docente, que nem sempre tinha algum tipo de formação em teatro, o que resultou em algumas crianças que não sabiam muito bem o que havia sido feito, ou não imaginavam outras possibilidades de fazer teatro. O prédio era equipado com uma ótima infraestrutura de sala de jogos, biblioteca, sala de vídeos, pátios internos e externos, além de um palco de

[5] Os contos utilizados foram “O Soldadinho de Chumbo” de Hans Andersen e havia planejado utilizar “João e Maria” dos Irmãos Grimm, que acabou sendo substituído pela versão infantil de “Romeu e Julieta” de Shakespeare, tendo em vista que seria interessante trabalhar uma história clássica teatral.

[6] Viola Spolin (1906 - 1994) foi uma diretora e autora estadunidense, sistematizadora dos Jogos Teatrais e grande influenciadora do teatro improvisacional contemporâneo. Alguns dos jogos do fichário de Viola Spolin utilizados foram: Pegador com Explosão, Pegar e Congelar, Três mocinhos na Europa, Quem iniciou o movimento? Dar e Tomar e Corrida de Índios, pois considerei que seriam propícios para estimular a memória corporal, a precisão de movimento, a expressividade e diversos outros estímulos que são necessários para o trabalho a ser desenvolvido no estágio.

teatro localizado no pátio interno, que dá acesso a todas as salas de aula (Ver figura 1).

A partir das observações feitas antes de iniciar a docência, pude perceber uma grande predisposição para os jogos com regras e as brincadeiras "guiadas", pois o espaço da escola auxiliava na execução desses jogos. As crianças tendiam a obedecer a um "mestre", como pude ver na aula de judô oferecida pela escola, onde o ministrante da aula pedia para ser chamado dessa forma (mestre) e exigia uma postura extremamente madura em relação a essa arte marcial. O fato de exigir tal postura de crianças que possuíam no máximo seis anos me causou desconforto e me instigou ainda mais a experimentar com eles possibilidades de jogos e brincadeiras a partir de histórias que eu esperava que fossem atrativas para elas.

Os primeiros dias de aula foram os mais caóticos, eu e meu colega evitávamos usar nossa "autoridade" como professores para exigir algum tipo de concentração ou organização nas aulas. Fui compreendendo aos poucos como a figura do professor em sala de aula funciona e como ministrar atividades sendo o mediador dos encontros.



Figura 1- Interior da escola organizado para uma apresentação, onde é possível ver o palco e as portas das salas de aula.

O maior desafio neste sentido era colocar em prática tudo que eu acreditava que a docência representava: horizontalidade hierárquica, professor como articulador de conhecimento e não como detentor do mesmo e tudo que foi possível construir de autoimagem de professor durante os semestres de preparação para o estágio. Tudo isso foi por água abaixo em meio aos protestos das crianças que não queriam jogar, cansavam das brincadeiras rapidamente ou simplesmente se recusavam a tentar. Foi um exercício, não de se redescobrir enquanto docente, porque eu nunca havia experenciado essa posição, mas sim de autoconhecimento como profissional.

Durante as aulas de estágio foi trabalhado, primeiramente, conceitos ligados à linguagem teatral, como palco, plateia, figurino, cenário, ator/atriz, o que foi



relativamente fácil pelo fato dos alunos já terem participado de algumas das apresentações quinzenais que protagonizaram na escola. A referência, neste momento, foi o "Dicionário do Teatro" de Patrice Pavis (2015), tudo isso como preparação prévia para as contações de histórias que viriam em sequência no cronograma do plano de ensino.

Os jogos teatrais foram trabalhados em uma crescente, começando com a reprodução de brincadeiras tradicionais solicitada por eles, como "passa o anel", "seu mestre mandou" e "pega-pega"[7], introduzindo aos poucos elementos lúdicos e teatrais, como um *pega-pega* que foge de um monstro inserindo a interpretação, um *seu mestre mandou,* que tem como base o corpo de um personagem pertencente à alguma história, até trabalhar diretamente com os jogos de Viola Spolin. Percebi nos primeiros encontros, que era preciso participar inicialmente dos jogos junto com os alunos, porque isso facilitaria a visualização das regras que eles possuíam e estimularia a participação, como observa Ingrid Koudela, no texto "A ida ao Teatro", refletindo sobre os Jogos Teatrais em escolas. Para a autora, na prática com jogos teatrais,

> é possível desenvolver liberdade dentro de regras estabelecidas. O material do teatro, gestos e atitudes é experimentado concretamente no jogo, sendo que a conquista gradativa de expressão física nasce da relação estabelecida com a sensorialidade. (KOUDELA, s./d., p. 35).

Nos primeiros jogos, tentei ser uma figura externa que "dava as regras", o que percebi de imediato que não funcionou, pois poucas crianças realmente deram atenção. Quando estava na reta final do estágio e já havia cumprido grande parte do que propus no plano de ensino decidi, juntamente com meu colega, retomar os jogos que não haviam "funcionado" no primeiro momento do estágio, dessa vez me colocando como jogador e mediador de fato, e o resultado foi muito mais satisfatório do que a primeira experiência.

[7] Passa o anel – a brincadeira consiste em organizar os jogadores em roda, ou em fila, onde ficam com as mãos fechadas com uma breve abertura, por onde o jogador com o anel irá passar as suas mãos; outro jogador, previamente selecionado, deve adivinhar com quem está o anel. Seu mestre mandou – um dos jogadores selecionado pelo grupo, o mestre, dá instruções aos demais acompanhado da frase "Seu mestre mandou"; aquele que não conseguir cumprir a "ordem" fica fora da rodada. Pega-pega – brincadeira onde o grupo deve fugir do pegador; quando um jogador é pego, este passa a ser o novo pegador.

Na introdução do livro “Jogar, Representar”, Jean-Pierre Ryngaert (2009) enfatiza a importância do jogo teatral para todos e não somente para atores, a fim de “delimitar a relação do jogo como motor e de tirar proveito disso para os diferentes setores que nos interessam” (RYNGAERT, 2009, p. 23). E, ainda, Taís Ferreira reforça, em seu artigo “A Pedagogia do Teatro e a Recepção Teatral Podem Caminhar Juntas?”, a importância da presença do teatro na educação, “tanto pelos possíveis benefícios trazidos pela sociabilidade como pela visibilidade que os grupos teatrais trazem às instituições junto à comunidade” (FERREIRA, 2010, p. 114). Tudo isso para evidenciar a importância do trabalho, enquanto arte-educador, e articular teatro na escola.

Em relação à contação de histórias, o primeiro conto trabalhado foi “O Soldadinho de Chumbo”, de Hans Andersen. Aqui percebo a falta de preparo ao utilizar um livro de fachada para criar uma ilusão, com folhas de ofício escondidas contendo a história impressa, e não um livro de contos de fato o que pode ter prejudicado um pouco a experiência da contação, já que as crianças demonstraram grande curiosidade em ver as páginas do que estava sendo lido. Apesar disso, o resultado foi positivo e isso refletiu nas atividades de desenho que elas realizaram na aula seguinte ao conto, em que todas estavam com a história muito presente, como se eu houvesse acabado de contar. No segundo conto, abandonei a ideia presente no plano de ensino de trabalhar com “João e Maria” para abraçar o livro infantil das peças de Shakespeare e apresentar às crianças “Romeu e Julieta”. Assim pude levar o livro e mostrar as ilustrações para os alunos, apresentando-lhes uma importante referência teatral. Trabalhei a peça a partir dos conhecimentos já construídos com a turma, investindo na criação de passagens favoritas da história por meio do exercício de intepretação.

A criação de desenhos sobre as histórias contadas foi um recurso muito utilizado. Embora essa prática seja tão cotidiana na vida das crianças, busquei no decorrer das aulas ressignificá-las com provocações, como utilizar materiais alternativos para o desenho (galhos, folhas, sementes, glitter) e desenhar em dupla.

Para que o trabalho também pudesse ser corporal, trabalhei com jogos que exploravam a interpretação dos personagens das histórias, instigando a imaginação



e o universo do faz de conta em sala de aula. Assim, as crianças corporificavam os personagens, recriando cenas – como já citado, ou imaginando o corpo e jeito de andar de um personagem. Ainda dividimos a turma em grupos de personagens favoritos que se repetiam, e fizemos brincadeiras com cada grupo, interpretando determinado personagem à sua maneira.

No sentido de vivenciar a linguagem teatral, a partir de uma abordagem triangular (contextualização histórica, fazer artístico e apreciação teatral) (BARBOSA, 2003), os alunos assistiram uma peça infantil de um colega do curso que circulou em todas as escolas onde tinha acadêmicos da turma de estágio da UFPel, além de assistirem a encenação de “O Mágico de Oz”, encenada por estudantes de outra escola de Educação Infantil e organizada por outra dupla de estagiários do teatro presentes na escola. Dentre tudo isso, vale destacar a dramatização, a partir dos contos que se dava após as leituras, e trazia uma grande espontaneidade e vontade dos alunos de representarem alguns dos personagens das histórias.

Entre os desafios enfrentados durante o estágio, tive várias atividades da escola que envolveram os alunos das quais não fui informado e, portanto, não pude realizar as aulas, além de alguns problemas de conflitos entre os alunos. Mas o principal desafio foi, provavelmente, trabalhar com jogos e exercícios teatrais e fazê-los compreender como aquilo era teatro.

Os desafios e as surpresas de ser professor de teatro na Educação Infantil

A partir de tudo que relatei, é possível perceber que consegui cumprir grande parte do que havia sido planejado previamente, porém “estimular o senso de coletividade” foi um dos maiores desafios a cumprir do plano de ensino e, talvez um dos maiores equívocos quando pensei as aulas, já que não imaginava trabalhar a importância que isso tem no contexto da educação infantil. Depois de refletir sobre, penso que seria muito impositivo de minha parte querer promover uma prática significativa sem antes permitir que eles compreendessem porque o senso de coletividade era importante. Penso que o objetivo deveria ter sido estimular o respeito, para que a partir daí a coletividade pudesse ser trabalhada.



A autora Souza (2008) relata uma experiência realizada em uma escola de Educação Infantil, em que buscou a partir de exercícios de expressão corporal estimular o respeito, "exercitando a afetividade, o inter-relacionamento, a sensibilização, enfatizando a importância do respeito ao limite de cada indivíduo dentro de uma coletividade" (SOUZA, 2008, p. 43), mostrando como o respeito ao outro é a base para compreender a importância do coletivo.

Na primeira aula, em uma atividade inicial que possibilitaria conhecê-los e eles a mim, houve resistência quanto a algumas duplas que tentei formar, e piadinhas quando algum colega "alvo" tinha um momento de protagonismo. Isso me surpreendeu, pois cheguei ao estágio acreditando que as crianças pequenas não teriam problemas em trabalhar com os colegas. Percebi que era a base do respeito que estava faltando ali.

O autor acima citado sugere possibilidades de trabalhar personagens, como o Anão e o Gigante, em diversos tipos de exercícios teatrais de interação que estimulam o respeito em relação ao outro:

> Em que as vivências estimuladas pelo exercício de jogos de expressão corporal e teatral levam em conta o olhar do outro, o contato, o afeto, as significações construídas em coletividade, a possibilidade de acabamento implícita no convívio. (SOUZA, 2008, p. 45).

Acredito que trabalhar o respeito e, posteriormente, trabalhar o senso de coletividade teria sido possível durante as contações de história, se o foco tivesse sido esse desde o começo, ou pelo menos propor isso durante as mediações posteriores. Pois, como afirma Café (2016), é possível fazer diversas interpretações de uma contação de histórias e trabalhar com elas:

> Não importa quem, não importa como, esses narradores são pessoas que provocam imagens e emoções múltiplas em seus ouvintes, que encontram espaço para sua vivência no mundo da fantasia, que é diferente da realidade em que vivemos todos os dias. (CAFÉ, 2016, p. 306).

Hoje, após a prática de estágio, reflito que se tivesse apostado mais fortemente na contação de histórias, isso, facilitaria a ideia de utilizar o próprio



universo do conto para realizar um trabalho de conscientização sobre respeito e coletividade, enfatizando a ludicidade ao mesmo tempo.

Eu professor! Considerações finais

Apesar de todo o preparo para um estágio, é impossível ter a dimensão de um contexto de sala de aula até, efetivamente, estar lá na figura de professor. Claro, todo o estudo teórico realizado no decorrer do curso contribui para a formação, mas pouco quando se trata de compreender o planejamento de uma aula, as "cartas na manga", necessárias para os imprevistos e os desafios do cotidiano.

Não que eu culpe a mim ou a meu colega pelo que não foi possível atingir durante o estágio, pelo contrário, acredito que obtivemos um saldo final positivo ao proporcionarmos aos alunos uma iniciação à linguagem teatral. Porém, penso que a maior complicação aqui foi conseguir articular os conhecimentos em Teatro à prática de docência, não no sentido de ensinar teatro, mas sim de usar as potencialidades particulares vindas do teatro para melhorar o desempenho enquanto educador.

No teatro, lida-se muito com o humano, com o particular, com a psicologia de personagens e questões pessoais dos atores, memória afetiva e, enfim, tudo que puder auxiliar no trabalho enquanto artistas. Toda essa consciência parece que foi um pouco deixada de lado quando entrei na sala de aula, como se docência e vida artística fossem coisas totalmente distintas - e não são!

Trabalhar com esse "olhar artístico e poético" aprimorado na sala de aula, teria facilitado muito quando me deparei com situações quase comuns, quando se trabalha com crianças e perceber, sensivelmente, como lidar com o problema encontrado sobre respeito. Aprendi a não separar o "eu artista" do "eu professor", e consequentemente a diminuir a linha divisória que existia, para mim, entre as disciplinas de educação e as demais cadeiras do curso de teatro.

Durante o decorrer do estágio, acredito que o maior aprendizado deixado para os alunos foi a compreensão sobre as experiências que eles já haviam vivenciado na escola. É relativamente comum ver escolas que promovem anualmente a "peça de fim de ano" para os pais assistirem e, na maioria das vezes, os alunos não sabem o que, exatamente, está sendo trabalhado naqueles ensaios. Pude, então, ajudá-los a

compreender como aquilo era teatro e reconhecer personagens, figurinos, cenários e até mesmo conceitos de ator/atriz e autor/autora de determinadas obra.

Também foi possível deixar como legado a reflexão de “o que é teatro”, já que trabalhei leituras dramáticas e pude proporcionar a apreciação de um espetáculo com apenas um ator em cena – o que eles não sabiam que era possível. Dessa forma, ampliou-se a visão de teatro para além do que era vivenciado por eles na escola.

Já para mim, o aprendizado foi, primeiramente, o de me desarmar da academia e suas rígidas regras e prazos e, reaprender a fazer teatro de forma mais espontânea, livre de justificativas poéticas e trabalhar com o corpo e sua humanidade, transformando isso em arte e educação.

Além do que já era possível imaginar que aconteceria, como por exemplo, ter que “fugir” do plano de aula do dia para respeitar o processo e os rumos que a proposta trabalhada estava caminhando na sala de aula, bem como aprendi a importância do papel do professor na Educação Infantil. Percebi que as crianças viam o professor (os estagiários também) como uma figura de grande conhecimento e um ser inatingível. Com o teatro elas trabalharam lado a lado nos jogos, colocando-se como um ser na horizontalidade. Não tenho como dizer se os alunos puderam refletir sobre isso, mas com certeza é algo que os marcou de alguma forma.

Com o trabalho de estágio realizado, as crianças revisitaram a biblioteca da escola (que os mesmos falaram que não costumavam frequentar), sem contar os diversos retornos que recebi das próprias crianças dizendo o quanto era legal poder tirar as classes da sala e usá-la de outra forma, que não fosse apenas sentados nelas, o que reforçou ainda mais a importância do teatro na educação e a importância da minha presença ali.

Referências:

BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no Ensino da Arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CAFÉ, Barcelos Angela. *O Contador de Histórias no Ensino do Teatro*. O Teatro e suas Pedagogias: Práticas e Reflexões. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 2016.

FERREIRA, Taís. *A pedagogia do Teatro e a Recepção Teatral podem caminhar juntas?* Os Lugares da Arte. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária. 2010.

KOUDELA, Ingrid. A ida ao teatro. *Sistema Cultura é currículo*, s./d. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Escola%20em%20Cena/>. Acesso em: 11 jul. 2018.

PAVIS, Patrice. Dicionário de Teatro – São Paulo: Perspectiva, 2015.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, Representar*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SOUZA, Luiz Fernando de. *Um palco Para o Conto de Fadas*: Uma Experiência Teatral com Crianças Pequenas. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



OLHAR A SI, OLHAR O OUTRO: AÇÃO EDUCATIVA NA EXPOSIÇÃO ATRAVÉS DA IMAGEM - ANO CINCO

Aline Kauana Cezar
Adriana Lanzer de Oliveira
Patriciane Born

CEZAR, Aline Kauana; OLIVEIRA, Adriana Lanzer de; BORN, Patriciane Born. Olhar a si, olhar o outro: ação educativa na exposição através da imagem - ano cinco. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.222-228, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



OLHAR A SI, OLHAR O OUTRO: AÇÃO EDUCATIVA NA EXPOSIÇÃO ATRAVÉS DA IMAGEM - ANO CINCO

Aline Kauana Cezar[1]
Adriana Lanzer de Oliveira[2]
Patriciane Born[3]

Resumo: Este relato desenvolve-se a partir de experiências de mediações e ações educativas, narradas por integrantes da Rede de Mediadores, na exposição *Através da Imagem - ano cinco*, ocorrida na Galeria de Arte Loide Schwambach – Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE em agosto e setembro de 2019.
Palavras-chave: Mediação; Ação educativa, Rede de Mediadores, Arte contemporânea.

EXPOSURE THROUGH THE IMAGE - YEAR FIVE

Abstract: This narrative is developed from experiences of mediations and educational actions, narrated by members of the Rede de Mediadores (Network of Mediators), in the exhibition *Através da Imagem - ano cinco*, held at Galeria de Arte Loide Schwambach – Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE during August and September 2019.
Keywords: Mediation, Educational action, Network of Mediators, Contemporary art.

A quinta edição da exposição Através da Imagem, que ocorreu entre 15 de agosto e 19 de setembro de 2019 na Galeria de Arte Loide Schwambach da FUNDARTE, reuniu três artistas, mulheres, que trabalham com fotografia e arte

[1] Arte-educadora, formada em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), atualmente graduanda em dança na UERGS. Participou do projeto de extensão Teatro e suas abordagens pedagógicas (TAP), é participante do projeto de pesquisa "Infraordinários", pela Uergs sob a orientação da professora doutora em Artes Visuais Mariana Silva, e é mediadora voluntária do Projeto Rede de Mediadores da Galeria de Arte Loide Schwambach - FUNDARTE.

[2] Arte-educadora, formada em Gestão Cultural pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense. Graduanda em Licenciatura em Dança na Uergs. Atua como professora bolsista na Escola Estadual de Ensino Fundamental Adelaide Sá Britto, em Montenegro/RS, desenvolvendo e aplicando projetos de dança pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBID). Mediadora voluntária na Rede de Mediadores da Galeria de Arte Loide Schwambach - FUNDARTE. Pesquisadora voluntária no projeto "Salas - edição 3", do Grupo de Pesquisa Flume Educação e Artes Visuais (Uergs/CNPq). Participante do projeto de extensão em dança Diversos Corpos Dançantes da UFRGS.

[3] Professora, artista e mediadora. Atua como professora do Curso Básico de Artes Visuais da FUNDARTE, coordenadora da Galeria de Arte Loide Schwambach, bem como do Projeto Rede de Mediadores, desde 2010. É mestre em Educação e especialista em Pedagogia da Arte pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, licenciada em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS. Desde o início de sua formação, participa de cursos, oficinas, seminários, palestras e conversas na área de artes visuais e educação, como ouvinte, professora convidada ou integrante da comissão organizadora, bem como participou de exposições coletivas e do coletivo de artistas Ponto de Fuga, tendo realizado projetos artísticos em parceria com a artista Michele Martines.

CEZAR, Aline Kauana; OLIVEIRA, Adriana Lanzer de; BORN, Patriciane Born. Olhar a si, olhar o outro: ação educativa na exposição através da imagem - ano cinco. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.222-228, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.



contemporânea. Duas delas, Bruna Engel e Ursula Jahn, são artistas locais, e Mariane Rotter, também organizadora do projeto Através da Imagem e curadora da exposição, vive em Porto Alegre e trabalha em Montenegro como professora da Graduação em Artes Visuais - licenciatura da Uergs.

A Rede de Mediadores[4] da Galeria, que neste ano pode ser chamada de Rede de Mediadoras já que é composta somente por mulheres, planejou as mediações e ações educativas durante suas reuniões semanais ou quinzenais e também a partir de uma conversa com as artistas, momento em que aconteceu fértil troca e ampliação de suas poéticas, antes acessadas apenas pelos portfólios. As ações planejadas giraram em torno de palavras como: autoimagem, reflexo, ponto de vista, mulher, feminino, invisibilidade e cotidiano.

Os relatos aqui presentes se dão a partir de mediações com adolescentes dos Cursos Básicos de Artes Visuais e de Ballet Clássico da FUNDARTE. Uma das primeiras obras a ser abordada era a série de fotografias intitulada “O sofá”, de Bruna Engel que, em suma, documenta a experiência dos recém mãe e pai e da mudança que se instaura na rotina da casa a partir da chegada de um/a filho/a. Questões presentes como o registro do cotidiano e a (falta de) espontaneidade na fotografia foram o convite para a primeira ação. Sem falar nada, após observarem as obras foi perguntado:

– Vamos fazer uma foto?

E o celular era tirado do bolso para registrar os corpos que, a partir daquele momento, modificavam. A naturalidade dava espaço para poses, fotos posadas. Os corpos alteravam sua forma e como ocupavam o espaço, adotavam uma postura já pensada para a fotografia. Depois dessa experiência, vivida, e não só falada - o que é importante mencionar, uma vez que as ações educativas são pensadas também de forma que se experiencie, deslocando quem frequenta a galeria de arte desse

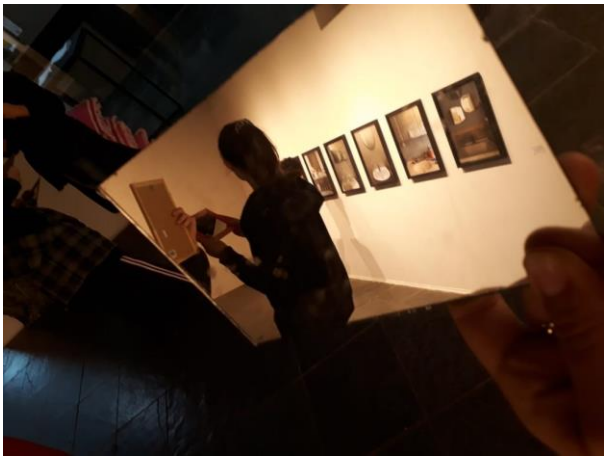
[4] No presente ano, integram a Rede de Mediadores: Adriana Ianzer de Oliveira, Aline Kauana Cezar, Jacinta Griebeler, Jéssica Pinheiro, Larissa Borges, Patriciane Born, Rosemari Fiuza e Susana Toledo, todas graduandas ou graduadas em licenciatura em Artes Visuais e/ou Dança pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs.

CEZAR, Aline Kauana; OLIVEIRA, Adriana Lanzer de; BORN, Patriciane Born. Olhar a si, olhar o outro: ação educativa na exposição através da imagem - ano cinco. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.222-228, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.

lugar de passividade – os/as estudantes começavam a se relacionar de forma diferente com os trabalhos expostos.



Seguindo para o trabalho de Mariane Rotter, “Meu ponto de vista: check-in/check-out”, uma série de autorretratos em espelhos de banheiros públicos e privados, uma linha se formava em frente aos quadros pendurados. O nível mais baixo das obras chamavam a atenção das alunas e alunos que também podiam se ver (ou não) refletidos no vidro. Esse reflexo foi um dos gatilhos para pensarmos duas ações. A primeira, propor a investigação do espaço, das obras, dos colegas, de si, através de um espelho. Como me vejo? Como vejo o outro? Como se dá a experiência em olhar diretamente ou por intermédio de algo ou alguém?



CEZAR, Aline Kauana; OLIVEIRA, Adriana Lanzer de; BORN, Patriciane Born. Olhar a si, olhar o outro: ação educativa na exposição através da imagem - ano cinco. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.222-228, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



A outra ação aconteceria em uma sala-ateliê, em que os alunos desenhariam uns aos outros através do vidro, sob uma folha plástica transparente. (In)visibilidade, percepção. Quais corpos foram pensados para a construção desses espaços? E quais são os corpos que ocupam esse espaço? Você se enxerga? Como? As perguntas propositivas os instigam e faz com que revisitem nos lugares físicos e também na memória aqueles espaços em que não se sentiram incluídos, vistos.

A instalação de Ursula Jahn, "À la carte", composta por tábuas culinárias com impressões fotográficas de partes do corpo sob a mesa, era um convite para reunirmo-nos em volta dela para falar sobre as questões mais delicadas. Nesse momento, o que no início eram falas tímidas, tornavam-se potentes à medida que cada uma que estava presente compartilhava sua história e informações sobre como é ser mulher. Ser mulher aos 14, 24 ou aos 45 anos é continuar resistindo e lutando por seu lugar de fala, de trabalho. Os e as estudantes, em grande parte mulheres, reuniram-se em volta da mesa para olhar aquilo que retrata como éramos vistas: pedaços de carne. Com certeza um dos momentos mais especiais das mediações eram as trocas que aconteciam ao redor daquela mesa.

Da galeria para a sala. Lá, dividimos dois grupos, aqueles que desenhariam e aqueles que posariam do outro lado da janela. Após, os grupos alternavam e quem era o desenhista se tornava o modelo. A proposição era usar outros suportes, materiais, maneiras de se fazer e de experienciar novas formas de se ver e ver o outro. Desenhar parece simples, mas a atividade vai além de um simples desenho. Propõe a quem participa olhar para o outro. E talvez seja mais ousado: manter o olhar. Procurar os detalhes, as características, aquilo que faz quem está sendo desenhado identificar-se com a imagem, ou não, afinal o olhar do outro não é exatamente aquilo que vemos no espelho, é grande parte construído em cima das informações que já existem em quem desenha, perpassa pela forma de como somos vistos pelo outro.











CEZAR, Aline Kauana; OLIVEIRA, Adriana Lanzer de; BORN, Patriciane Born. Olhar a si, olhar o outro: ação educativa na exposição através da imagem - ano cinco. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.222-228, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 19
NÚMERO 39
JULHO A DEZEMBRO DE 2019
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



Essas ações, assim como outras planejadas pela Rede de Mediadores a cada exposição, buscam não trazer respostas, mas sobretudo motivar perguntas. Aquilo que é dado como verdade absoluta, (im)posto, aquilo que nos disseram que deveria ser, pode obstruir o que nestes dias anda tão em falta: criar novas possibilidades do pensar. Propor experiências a partir de uma exposição de arte faz com que quem está ali, dentro da galeria, possa levar consigo as sensações e questionamentos vividos para outros espaços e compará-los, e também fazer novos. Tais ações (des)educativas podem ser um impulso para pensar em arte não só como algo estático, mas aquilo que também propõe movimento. Um impulso para olhar, de novo e de novo, a si e para o outro.

CEZAR, Aline Kauana; OLIVEIRA, Adriana Lanzer de; BORN, Patriciane Born. Olhar a si, olhar o outro: ação educativa na exposição através da imagem - ano cinco. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.222-228, ano 19, nº 39, julho/dezembro de 2019.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> 20 de dezembro de 2019.