REVISTA DA FUNDARTE

ANO 21
NÚMERO 47
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



arte educação E PERFORMANCE



ISSN 2319-0868 On-line

Qualis A2

Revista Trimestral

ARTE, EDUCAÇÃO e PERFORMANCE

EDITORA DA FUNDARTE

FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO



EDITORA DA FUNDARTE

REVISTA DA FUNDARTE
Uma publicação
da Editora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - Ano 21, número 47, outubro a dezembro de 2021.

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

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

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

Criação da Capa: Estevão Dornelles, criado com fotos da exposição do Curso Básico de Artes Visuais da FUNDARTE em novembro de 2021, na Galeria de Arte Loide schwambach



Desenho da capa:
- Turma: Iniciação às Artes B - Profª Sandra Rhoden
- Aluno: Francisco Bassols Müller

Desenho do Cabeçalho:
- Turma: Ateliê II - Profª Jéssica Pinheiro
- Aluno: Flávio Pinheiro Machado Kern

Concepção e composição gráfica: Estevão Dornelles
Editora-chefe: Júlia Maria Hummes e Márcia Pessoa Dal Bello

R454 Revista da Fundarte [Recurso eletrônico] / Fundação Municipal de Artes de Montenegro. – v.1, n.1 (jan.-jun. 2001). - Montenegro, RS: Ed. da Fundarte, 2021.

188 p.

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

1. Artes. 2. Educação. 3. Performance. 4. Ensaios.
I. Título. II. Fundação Municipal de Artes de Montenegro.
CDU 7:37
CDD 700.7

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

Revista da FUNDARTE	Montenegro	ano 21	n. 47	Outubro/dezembro 2021

Bibliotecário Marco Túlio Schmitt Coutinho – CRB 10/2587

Revista da FUNDARTE nº 47

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

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 47
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



EDITORIAL

Nós
Podemos Pensar
o Impossível?!

O desafio aceito por mim, para escrever o Editorial dessa última publicação do ano de 2021 da **Revista da FUNDARTE**, despertou-me, ao ler trechos de "Alice no País das Maravilhas", de Lewis Carroll, o questionamento: *Nós podemos pensar o impossível?*

Na icônica história de Carroll, Alice, em determinado momento, confessa que não adianta tentar pensar coisas que são impossíveis de serem realizadas – Não podemos acreditar na realização de algo impossível – confessa a menina à Rainha.

Em contrapartida, em seu singular modo de ser, a Rainha retruca a ousada afirmação da garota, dizendo que a falta de prática em pensar no impossível a levou a tamanha insensatez; com prática, podemos pensar em coisas impossíveis antes do café da manhã e, ainda, intensificar a exploração da imaginação humana ao longo do dia.

Bem, relembro – a meu modo – esse trecho da história de Alice, para afirmar que todos nós temos a oportunidade de acreditar nas possibilidades de realização de uma imaginação (talvez) impossível, diante de nosso singular contexto de vulnerabilidade de saúde pública mundial, a Pandemia que nos assola.

Ao acreditarmos nas possibilidades à realização de uma imaginação impossível, nos transformamos, nos reinventamos. Experienciar a Arte, Viver a Arte e Fazer Arte por meios que, por outrora, seriam frutos apenas de uma imaginação irreal, se concretizou nos modos que a virtualidade nos despertou para percebermos tamanha dimensão de conexões com o mundo contemporâneo.

É, portanto, sobre essa dimensão contemporânea que lhes convido a se deixar atravessar pelas possibilidades de sua imaginação humana, através da leitura dos artigos que constituem a **Edição N° 47** da **Revista da FUNDARTE**.

DANÇA-EDUCAÇÃO E(M) COMUNIDADES: UM DIÁLOGO INTRODUTÓRIO, de João Vítor Ferreira Nunes, nos convida à reflexão sobre a

presença da Dança em Comunidades menos favorecidas; o estudo introdutório apresentado pelo autor, discute a importância, bem como o impacto, da interlocução constituída entre a dança e a educação, experienciadas empiricamente no contexto selecionado para o desenvolvimento do estudo.

DESAFIOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ARTES VISUAIS, de autoria de Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa, se propõe à análise de políticas públicas destinadas ao atendimento especializado ao perfil de alunos relacionados no título do estudo, além de discutir à formação de docentes para atuarem nesse contexto educacional, salutar para o desenvolvimento do ensino regular que possa contemplar as especificidades do potencial artístico de tais alunos.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, ARTE E FOTOGRAFIA – UMA PERSPECTIVA ESTÉTICA DE NATUREZA NO PAMPA, artigo escrito por Renata Lobato Schlee, se propõe em discutir, à medida que, também, problematiza, a relação entre a natureza e a cultura, considerando como subsídio analítico o fabricar de um discurso de natureza no Brasil (Pampa riograndense) e no Uruguai (Região sul da América do Sul), provocando e desafiando o impensado no campo investigativo selecionado.

EXPERIÊNCIA EDUCATIVO-ARTÍSTICAS NA DOCÊNCIA: O QUE É POSSÍVEL PENSAR E PRODUZIR COM E A PARTIR DELAS?, texto escrito por Angelica Vier Munhoz, se destina ao pensamento sobre os encontros produzidos com e a partir das experiências educativo-artísticas, e sobre a visibilidade das práticas realizas pela instituição parceira investigada, em busca de afirmar experiências, pensamentos, possibilidades, além de uma docência inventiva ao contexto de aproximação do estudo.

HIATOS DO HUMANO: PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM DANÇA MOTIVADOS PELA PANDEMIA DA COVID-19, dos autores Diego Ebling do Nascimento e Sílvia da Silva Lopes, traz apontamentos investigativos a partir do seguinte questionamento: “Como a experiência da pandemia pode nos transformar?”, para tanto discute o processo de concepção da obra, o referencial

teórico-metodológico e, por fim, compartilha cenas do processo criativo desenvolvido durante a realização do estudo.

INSTAGRAM NA ARTE: AS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE ARTISTA E PÚBLICO, artigo das autoras Janaina Souza Lira da Conceição e Vitória Souza Lira da Conceição, se propõe a exploração das possibilidades do Instagram no Brasil, considerando seus recursos de visualização artística para museus e exposições de arte; o estudo evidencia a relevância proporcionada pela rede social na divulgação de artistas, o que a difere se comparada aos resultados obtidos na divulgação voltada a museus e exposições de arte.

MATRIZES TEÓRICAS SOBRE O DESENHO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: CONTRADIÇÕES À VISTA, texto escrito por Priscila Anversa, considera o debate sobre as matrizes teóricas do desenho de crianças e adolescentes diante de uma experiência na disciplina de Desenho Infantil, oportunizada pelo curso de Licenciatura em Artes Visuais, ofertado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); para tanto, lança mão de autores para respaldar a crítica e a contextualização do desenho infantil.

O COTIDIANO URBANO: RESSIGNIFICANDO ESPAÇOS ATRAVÉS DA FOTOGRAFIA, artigo escrito por Gilbeli Ughini, trata sobre a produção poética de fotografias relacionadas em duas séries, em busca de ressignificar a percepção de lugares e da relação com o cotidiano e a própria fotografia contemporânea; para tanto, busca, dentre outros subsídios, respaldos em referenciais teóricos destinados à história da fotografia.

PORTA QUE COM-PORTA A DANÇA: ABERTURA PARA A CRIAÇÃO ARTÍSTICA NO ENSINO REMOTO, trabalho escrito por Débora Souto Allemand, apresenta a reflexão a partir de elucubrações poéticas sobre a porta, enquanto uma proposta artístico-pedagógica desenvolvida na disciplina de Dança, do Colégio de Aplicação da UFRGS; em considerando o estudo desenvolvido, salienta-se a possibilidade de compreensão da professora à criatividade das alunas, através da tarefa de improvisação em dança.

TRANSFERÊNCIAS DE ÓLEO NA OBRA DE PAUL KLEE: ESTRATÉGIA REPRODUTIVA E MEMÓRIA, texto escrito por Bethielle Amaral Kupstaitis, resulta

da reflexão sobre a transferência de imagem, técnica desenvolvida pelo artista Paul Klee; nesse sentido, considera para o estudo uma série de desenhos do artista, refletindo sobre as estratégias reprodutivas associadas ao desejo de economia de meios.

Por fim, saliento a relevância das temáticas relacionadas aos dez estudos que compõem a **Edição N° 47** da **Revista da FUNDARTE**, com vistas a importância de considerarmos as possibilidades de pensar os modos de se Fazer Arte em diferentes contextos, considerando diferentes histórias e experiências. O Acreditar torna possível, em linguagem, nesse contexto, o compartilhamento de conhecimentos. Navegue e Leia e Estude e se permita imaginar e pensar e refletir sobre tais conhecimentos aqui compartilhados.

Prof. Me. Bruno Felix da Costa Almeida

Professor Adjunto da Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 47
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
arte educação E PERFORMANCE

DANÇA-EDUCAÇÃO E(M) COMUNIDADES: UM DIÁLOGO INTRODUTÓRIO

João Vítor Ferreira Nunes[1]

Resumo: Sabe-se que a presença da Dança nas Comunidades é algo recorrente, e também é sabido que através de seu ensino nesses contextos há um abraçar de sujeitos de diferentes idades, gêneros, raças, classes e crenças, cuja iniciativa de educação artística em comunidades partiram de indivíduos que a reconheceram como potência transformadora. Neste artigo, ergueu-se tripés de interlocução entre dança e educação em periferias, cujo objetivo foi discutir sua presença, importância e seus impactos. Por fim, coube ainda apontar que se tratou de um estudo introdutório, ora com revisão bibliográfica e analítica, como também experiências empíricas, que buscou pensar na dança-educação em comunidades menos favorecidas.

Palavras-chave: Arte Integrativa; Dança nas Comunidades; Dança-Educação.

Abstract: It is known that the presence of Dance in Communities is something recurrent, and it is also known that through its teaching in these contexts there is an embrace of subjects of different ages, genders, races, classes and beliefs, whose artistic education initiative in communities started of individuals who recognized it as a transforming power. In this article, tripods of dialogue between dance and education in the periphery were raised, whose objective was to discuss their presence, importance and impacts. Finally, it was also worth pointing out that this was an introductory study, sometimes with a bibliographical and analytical review, as well as empirical experiences, which sought to think about dance education in less favored communities.

Keywords: Integrative Art; Dance in Communities; Dance-Education.

Observando as fronteiras no fomento do ensino das artes

É sabido por muitas pessoas que a educação através das Artes desperta o lado mais sensível, criativo e humano dos indivíduos, segundo os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998), BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2018) e LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, 1996).

[1] João Vítor Mulato é artista-docente interdisciplinar. Possui graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau (UNINASSAU), Licenciatura em Teatro e Dança pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialização em Consciência Corporal, Saúde e Qualidade de Vida (UFRN) e Especialização em Ensino de Teatro (IFRN). Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGArC UFRN). Doutorando no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAC UDESC). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3721151240251862. Orcid iD: https://orcid.org/0000-0003-3066-6623. E-mail: joaovitormulatto@gmail.com

Por esse motivo é que nos parâmetros, diretrizes e bases curriculares há informações de que ela – a Arte – deve atingir e ser usufruída por todas as pessoas. Frente a isso, não há como negar que por meio de suas linguagens – Dança, Teatro, Artes Visuais e Música –, podemos avistar inúmeros encontros a partir do momento que vivenciamos procedimentos de cunho exploratórios e educativos. Tais encontros podem variar entre, com nós mesmos, com outros artistas de cena, com o espaço e com o próprio público. Em cada um desses encontros há sensações, emoções, prazeres, e mesmo desprazeres, diferenciados que ampliam nossos repertórios pessoais e artísticos. Dessa forma, que vejamos a Arte em si como verdadeira potência, que desperta lembranças e sentimentos em seus diferentes níveis, tempos e estados, e,

> sem dúvidas, por meio das teorias e práticas que circundam as artes da cena podemos nos conhecer; desde os nossos corpos e devaneios, aos modos pelos quais nos comportamos em contexto social. A arte, sem dúvidas, é reflexo e expressa a vida, bem como a imprime. É dessa forma que nos dedicamos a enxergar que através da arte é possível apresentar nossas essências, nossos sonhos, desejos e individualidade, e esse diálogo é algo processual, investigativo e que transcende para além de nós. Desvela *eu's* que vivem embuçados, à espreita. Contudo, para que cheguemos a nos manifestarmos dessa maneira, precisamos *experienciar* métodos e/ou técnicas. (NUNES; GALVAO, 2021, p. 343).

A partir da citação acima, podemos perceber que a educação artística é caminho promissor de mudança de realidades, uma vez que fundamenta percepções, corrobora para o desenvolvimento cognitivo do ser humano por meio do seu ensino nos processos de aprendizagem, como também é reconhecida como potência que integra e desvela valores. E, por meio dessa inauguração textual, podemos reconhecer que a Educação e a Arte caminham lado a lado, se imbricando, sendo totalmente necessárias em contexto social por proporcionar momentos de (auto)conhecimento, para além de entretenimento a quem a prestigia.

Pensar no impacto que causa as artes da cena na vida de crianças, adolescentes e mesmo de adultos é se importar com a educação artística e social, assim, devemos observar o seu fomento, discutir suas articulações nos diversos contextos educativos e mesmo como ela rompe barreiras. Agindo assim, a meu ver,

estaremos contribuindo, a partir do momento que tomarmos a iniciativa de fomentar a educação artística, para o aumento de repertórios artísticos, culturais e corporais daqueles que, com as linguagens, tiverem algum contato.

As questões que adiante serão erguidas – dança em contexto comunitário, periférico, tendo em vista os estilos mais praticados/perpassado, diálogos acerca da mudança de realidades e apresentação de seus impactos – se deram por meio de umas explorações empíricas em contexto de alteridade e também análises bibliográficas, a fim de observar a estreiteza entre a prática do ensino de Artes e(m) comunidades, cuja problemática fora refletir se a mesma é de fato acessível, integrativa e inclusiva, sobretudo com relação àquelas pessoas que estão majoritariamente à margem, distante dos olhos do poder público.

Atentar, pois, para como a Arte está presente e operando nas margens é de suma relevância, fitando como se deram e estão se dando as articulações educativas nos espaços menos 'vistos' e mais 'marginalizados' – as comunidades. Dessa forma, devemos pensar em uma educação para além dos espaços que as mesmas 'devem' ou 'estão condicionadas a acontecerem', uma vez que a atuação profissional educativa independe de um lugar, quando na realidade o que mais importa são os processos e impactos que às práticas educativas favorecem aos envolvidos. Para dar continuidade a essa empreitada analítica precisei não apenas me dedicar aos estudos bibliográficos que versassem sobre artes, educação e comunidades, mas também rememorar o passado enquanto sujeito fruto de projetos sociais e que hoje se dedica a fruir a mesma nas comunidades por onde passa.

Faz-se mister apontar que, enquanto arte-educadora em Dança, Teatro e Performance dedico-me, junto de outras profissionais artistas, a levar os conhecimentos sistematizados/articulados nas academias para as periferias, para que haja uma troca retroalimentativa entre esses dois campos de saberes. É imprescindível que indivíduos segregados sejam envolvidos pela arte, todavia, para que isso ocorra, é preciso que aconteça constantes articulações, e esse movimento, sem dúvidas, fará com que um em comunhão com os outros possamos verdejar os solos por onde passarmos, pois como nos diz o educador Paulo Freire, nós nos

educamos mutuamente (FREIRE, 1996). Laborando esses caminhos, além de verdejar os solos, estaremos rompendo barreiras por meio da idealização/atuação de uma educação sem muros, ou seja, uma educação em/para Artes não direcionada a um público específico, que não restringe e limita seus saberes teórico-práticos, mas que busca desancorar e se articula enquanto conhecimento integrativo/inclusivo e investigativo de corpos, que abraça a todas as pessoas, observando e respeitando as individualidades existentes.

Contudo, sinto a necessidade de apontar que pelo fato de a arte ser uma ampla área de conhecimento com suas várias linguagens, mirei os holofotes e centrei os discursos mais precisamente para as teorias e práticas educativas em Dança, por ser a Arte que muito mais me envolvo e me articulo enquanto artista, educadora e pesquisadora, todavia, ressalvo que as demais linguagens são de suma importância e que merecem ser tateadas, porém, neste artigo não estarão no centro do debate. E, partindo de pensamentos da pesquisadora em dança Karenine Porpino (UFRN), a autora afirma em seu livro *Dança é Educação* (2018), que a dança é para além de uma linguagem artística, mas também um processo educativo que necessita de imersões constantes, onde fará com que os indivíduos que nela mergulharem se (re)conheçam ao dançar, que criem seus próprios universos e alterem os espaços nas trocas que ocorrerem pela arte corporal. Nesta perspectiva, parto da premissa de que toda dança é educação.

Movendo as camadas da sociedade por meio da arte do movimento: a dança educativa 'periférica'

O processo educativo em si proporciona inúmeras mudanças sociais, remove lacunas e amplia horizontes, e quando atrelado a outros mecanismos de transformação, como por exemplo a linguagem da dança, manifesta de diversas maneiras a socialização, não limita os movimentos corpóreos e pode vir a levar os envolvidos a refletirem sobre os contextos que se encontram inseridos. Mas a grande questão, talvez a problemática deste artigo, é saber se, de fato, a arte e a

educação imbricadas estão sendo como plataformas de entendimentos e criações para todas as pessoas. Assim, questiono-me: a arte, em especial a dança, está conseguindo chegar nos grupos mais segregados, cujos olhos não tiveram avistado antes? Quais papéis ela desempenha nesses espaços e quais os impactos educativos nesses contextos? Faz-se necessário refletir acerca de tais questões, uma vez que há nos documentos elaborados por educadores brasileiros – PCN's, BNCC e LDB – que a mesma deve chegar em todos os indivíduos.

Porém, para que o artigo não se torne um mero espaço de questionamentos, lanço mão de informação coletada por mim, enquanto arte-educadora-pesquisadora ao longo dos anos. Sou um indivíduo que sempre esteve diretamente ligado a educação em/para Artes em comunidades por acreditar que a Dança (também Teatro, Performance e Artes Visuais – linguagens essas que mais tenho familiaridade/práticas) precisa ser usufruída e fruída por todas as pessoas, e foi partindo dessa perspectiva que me articulei para estar em movimentos sociais comunitários proporcionando momentos de saberes à crianças, adolescentes e adultos que assim como eu, residiam em zonas periféricas das cidades, mas que ainda assim fora possível ter acesso às práticas da dança com dignidade.

Ao chegar nos espaços que ministraria aulas, me deparei com públicos diversos, com idades, corpos e histórias diferenciadas, mas que tinham algo em comum: o desejo de se conhecerem e dançar. Antes de darmos continuidade ao relato dessa experiência, sinto a urgência de inserir um pensamento articulado pelo pesquisador Marcílio Vieira, no artigo *O sentido do ensino da dança na escola* (2007), quando afirma que a "[...] dança na Educação trouxe consigo a discussão do sentido de ensino que permanece aberto alimentado por diferentes argumentos, que buscam justificar seu valor educativo". (VIEIRA, 2007, p. 104)

O autor citado continua:

> A importância da mesma para a Educação é a contribuição singular dessa linguagem artística para o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal do ser humano, apresentando uma nova perspectiva para a Educação acreditando-se na possibilidade de troca de experiências ampliando a compreensão do fenômeno educacional. (IBIDEM).

Vieira (2007), com seus argumentos relevantes, visou discutir tais questões da dança e seu ensino em escolas regulares, contudo, é neste momento do artigo que ampliei as camadas a fim de discutir sobre espaços de educação não formal, e de como podemos aplicar o discurso educativo fomentado pelo autor supracitado por meio da dança – da contribuição singular dessa linguagem artística para o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal do ser humano – em tais espaços de socialização/educação não formal. Que tenhamos na cabeça, desde já, que não há um lugar específico para acontecer processos educativos e formativos em dança, como por exemplo visam muito a instituição/prédio escola, mas que em todos os espaços nós 'nos' educamos corporalmente e constantemente. O que devemos reivindicar ao poder público é a dignidade, um mínimo de esforço, para que tais movimentos existam, e que haja reconhecimento e devida valorização. Fruto desses fluxos constantes são as ONG's, que em geral têm acolhido crianças, adolescentes e mesmo adultos, junto de profissionais para possibilitar momentos de trocas educativas e conscientizadoras.

Em minhas experiências e an**D**anças, notei que boa parte das pessoas que residem nos espaços periféricos são de baixa renda e, se pararmos para observar os porões da história iremos compreender os seus verdadeiros motivos; mas esse é um outro estudo, e reitero que estou me dedicando a falar sobre a dança nas comunidades. Dada essas questões, pude perceber enquanto educadora corporal em dança nas comunidades – pelo menos nas que ocupei um espaço: Natal (RN)[2], Barueri (SP)[3] e Florianópolis (SC)[4] – há muita Arte, uma delas a linguagem da dança, sendo mais forte o estilo das Danças Urbanas em suas várias vertentes, a exemplo do *Breaking* e *Funk*. Não há como negar esses estilos e reconhecer a sua legitimidade, uma vez que fazendo isso estaremos negando boa parte de uma cultura e todo o seu povo. E precisamos falar dessas manifestações artísticas tão

[2] Em Natal (RN), atuei como educadora social em dança, nas comunidades do Bom Pastor e Favela do Japão, junto ao projeto de ensino, pesquisa e extensão Ação Comunidade da Escola de Música da UFRN, sendo o projeto coordenado por Raquel Carmona.
[3] Na cidade de Barueri (SP), atuei na ONG SAF, como educadora de Artes e Educação Sexual.
[4] Na cidade de Florianópolis (SC), atuei como educadora em dança na comunidade Morro dos Cavalos e no centro da cidade, ministrando aulas teórico-práticas para pessoas lidas enquanto carentes.

presentes nas comunidades para que elas se tornem ainda mais vistas, partilhadas e que se ramifiquem para além das comunidades, para que também ocupem ainda mais as universidades, as academias de dança, os grandes centros, os festivais e as emissoras de televisão com seus programas de entretenimento. Sim, essas modalidades de artes já são disseminadas nas mídias, contudo, tenho percebido que muitas vezes de forma 'pejorativa', 'marginalizada'. É necessário que, com esses movimentos ampliemos ainda mais as camadas, ramificando suas vozes e as legitimando, para que assim consigamos retirar dos traçados de inferioridade, pois faz-se mister apontar que em todas as essas manifestações há além de meras expressões hiperssexualizadas – no caso do *Funk* – ou marginalizado – no caso das Danças Urbanas e(m) seus vários estilos. Há histórias, identidades culturais e populares. Através da educação é possível subverter tais lógicas segregadoras/excludentes.

Reconheço que para se dançar o *Funk* e alguns dos estilos presentes nas Danças Urbanas, é preciso experiência e familiaridade rítmica, além de muita coordenação motora e consciência corporal para que na vivência os corpos e as músicas passem a se fundirem. É possível que façamos um estudo rítmico tendo como base essas danças educativas 'periféricas', 'marginalizadas', para que possamos enxergar nessas manifestações culturais o seu valor social e cultural. Com isso, é praticável que as trabalhemos para além das comunidades, mas também nas escolas, não de forma pejorativa e/ou segregadora, impondo juízos de valor, mas de maneira lúdica, rítmica, concientizadora, como viabilizar seus passos, os movimentos motores congruentes e isolados e partes do corpo. Ou seja, é possível que elas se coadunem aos saberes educativos que envolvem o corpo, cunhado por Rudolph Laban (1879-1958), educador corporal mundialmente reconhecido.

Além de exercícios corporais, pode-se estudar as letras das músicas abordando-as de modo reflexivo, como também a musicalidade e suas variações nos toques e batidas. Dessa forma, há como exercitar o corpo e a inclusão da mente – racionalidade, criatividade. E, por meio dessas práticas pedagógicas, podemos

(re)conhecer as danças educativas periféricas e segregadas como viabilizadoras de saberes, que proporcionam questionamentos e levam às reflexões.

As articulações realizadas pelos praticantes das Danças Urbanas, ou mesmo aqueles que se aproximam do *Hip-Hop* (observando também o *rap* e *grafite*), é algo totalmente periférico, assim como o *Funk* também o é, contudo, o primeiro estilo de dança iniciou sua visibilidade de forma ferrenha nos anos de 1970, ou seja, há toda uma história possível de ser vista, reconhecida e valorizada. Algo que veio das 'camadas menos favorecidas dos EUA', e que devido sua força chegou em solo brasileiro. Desde então, lutou para ser vista como um estilo de dança profissional e assim o conseguiu. Reflexo disso é que o *breaking* estará nas Olimpíadas de 2024 como modalidade competitiva, que ocorrerá na cidade de Paris, na França. Não há como negar que, por meio do estilo *hip-hop* em geral, há todo uma educação teórico-prática, além de seus diversos modos de se dançar, como o *breaking*, dentre outros. E, de fato, não é de hoje que esses profissionais da dança têm ocupado espaços em comunidades e oferecido seus trabalhos como possibilidades de movimentar as camadas da sociedade e reparar/modificar vidas por meio da dança.

Cabe frisar que o *Funk*, por sua vez, é um movimento cultural totalmente e exclusivamente brasileiro, que emergiu nas periferias do Brasil, mas que sofreu influências de inúmeros outros, mundo afora, como o *funk soul* afro-americano de 1950. O *Funk* brasileiro; se assim podemos o identificar, hoje em dia tem tocado não apenas suas músicas, mas levado dançarinas/os ao profissionalismo ao redor do mundo, e questiono-me: porque não os valorizar e educar crianças, adolescentes e adultos por meio desses estilos de dança? O que há de errado nas práticas do *Funk* e mesmo do *Hip-Hop* em geral? Como podemos subverter, via práticas educativas, suas narrativas pejorativas, retirando-as das idealizações marginalizadas e transformando-as em verdadeiras potências enquanto educadores? Que reconheçamos que

> [...] o funk apresenta novas configurações e se popularizou para além da periferia extrapolando as vias discursivas que o enquadravam como um ato de barbárie libertina. Basta olhar na mídia o quanto têm sido mencionadas e tocadas as músicas de funk em novelas, programas de televisão,

> propagandas, utilizadas em jingles ou aparecendo como funk gospel e uma infinidade de variações que se espalham a cada dia na internet. (GOLÇALVES; ARAÚJO, 2017, p. 76).

É possível, pois, descamar por meio da arte da dança as estruturas já enrijecidas e excludentes que envolvem os sujeitos que vivem à margem e seus estilos de dança, onde estão distantes dos grandes holofotes comerciais, das grandes e renomadas escolas de dança que comumente conhecemos e vangloriamos.

Os profissionais da dança com que tive contato, tendo em vista que ocupei esses espaços como educadora social da área da Dança, sendo mais a dança contemporânea e o ballet clássico, afirmaram que precisavam oportunizar às crianças e adolescentes de suas periferias, como também à periferia como um todo, com as técnicas e estéticas em dança que aprenderam ao longo de suas vidas. Reconheceram que tiveram suas vidas mudadas pela arte do movimento e que, de algum modo, sentiam a necessidade de ensinar, tornando-se assim professores/educadores de outras pessoas. Dessa forma, estavam conscientes de que se encontravam movendo as camadas das comunidades, fruindo saberes teórico-práticos, os quais envolviam a Dança e a linguagem corporal.

Nas comunidades do RN, SP e SC – as quais passei e ministrei aulas de Dança Contemporânea e Ballet Clássico –, os educadores em dança de modalidades diferentes das minhas, assim como eu, se esforçaram e conseguiram criar miniapresentações nas próprias comunidades, participando também de pequenos e grandes festivais competitivos em seus e outros estados, fomentando assim a arte feita nas periferias. Dessa maneira, não há como silenciar todo um movimento feito e nutrido por várias mãos, nem tampouco negar sua natureza ou segregar tais profissionais. Frente a isso, reitero com outras palavras que há uma grande parcela de artistas periféricos que acreditam na potência da educação pela arte, e com isso estão interessados em fazer com que a mesma chegue a outros públicos, para além daqueles que já têm algum tipo de contato com ela. De fato, querem que a mesma seja fruída, tateada e exercitada pelos seus. Ao mencionar ‘um grande número de indivíduos que estão fruindo arte em diversos espaços’; os

quais chamamos de espaços de educação não formal, refiro-me a artistas da cena que têm se interessado por mobilizações tal qual aconteceu com eles. Essas pessoas reconhecem a arte como meio de transformação social e, para além disso, percebem que a mesma deve atingir a toda e qualquer pessoa, independentemente de gênero, raça e classe.

A importância da arte da dança nas comunidades é de suma relevância por chegar a estimular inúmeras pessoas a se descobrirem como seres dançantes e, respectivamente, conheçam seus corpos gradativamente, e isso pode lhes proporcionar uma profissão no futuro. Além disso, vale reconhecer que a partir de seu fomento há um ganho de visibilidade nas próprias comunidades, e a dança, bem como o nome do grupo, consegue chegar em inúmeras casas, bairros, estados e países. Assim, há todo um movimento que é possível de ser visto, explorado e valorizado. Basta que oportunizemos.

Conclusão

Como informei anteriormente, sou fruto de projetos sociais em dança, e as mobilizações que fiz, em minha tenra idade, foram muito mais de ações culturais viabilizadas por artistas independentes, sem estarem diretamente ligados a ONG's ou projetos sociais cunhados pelo poder público. As sementes plantadas em mim ainda na infância, foram crescendo e fizeram com que eu me tornasse um profissional das artes da cena, e que atualmente retribui aquilo que aprendeu nas academias, aos indivíduos das comunidades. Acredito e assim fomento à dança que se inicia, justamente, em um lugar pedagógico inclusivo e integrativo, o qual acolhe a todas as pessoas, de idades, gêneros e classes diferenciadas. O único pré-requisito exigido é que tenham vontade de estarem fazendo arte e se conhecendo através dela.

Neste artigo, visei observar como a arte, em especial a dança e seus fazedores conseguiram mobilizar as comunidades por onde passei; RN, SP e SC, e desde já aponto que pude perceber inúmeros pontos positivos, dentre eles o resgate

de indivíduos das ruas, uma vez que algumas crianças/adolescentes costumavam passar muito tempo ocupando esses espaços, e com a iniciativa dos projetos sociais, encontraram atividades culturais para estarem inseridos e praticando. Nas três capitais dos estados apontados, as mobilizações partiram de ONG's, e frente a isso me questionava como as instituições públicas e privadas do Brasil poderiam contribuir para ampliar esses movimentos. Reconheço que há inúmeras ações em andamento, contudo, é algo que precisa se expandir a cada ano, universalizando o ensino de artes para aqueles que nunca experienciaram antes, fora do contexto escolar.

De fato, é uma via de mão dupla que proporciona trocas necessárias para crianças, adolescentes e adultos, como também para os próprios discentes e docentes, uma vez que estarão em uma constante troca entre campus universitários e contexto social, realizando estudo teórico-práticos em contexto de alteridade. Enquanto as crianças/adolescentes usufruem de saberes sistematizados na academia, os acadêmicos das licenciaturas e bacharelados colocam em prática as experiências docentes para além das escolas regulares. Faz-se necessário mais atividades socializadoras, onde há trocas de humanidades e afetos, para que os indivíduos que residem nas comunidades possam se sentir parte da sociedade. Que tenham seus corpos, histórias e vozes legitimadas.

Tais saberes não se restringem apenas às artes, mas às demais áreas de conhecimento como um todo, pois há um grande número de pessoas que carece de ensino, educação e aparato social. A questão que neste momento povoa a minha cabeça é: e a arte com isso? Sabe-se que o ensino da arte é um processo revelador, emancipatório e de inúmeros encontros, e por esse motivo é que a mesma é tão necessária. A arte e suas linguagens – Dança, Teatro, Música, Artes Visuais – são áreas de conhecimento que se coafetam com outras, que podem ser exploradas de diversas maneiras, revelando as identidades, histórias e vozes do povo periférico brasileiro.

Como arte-educadora social, tenho mobilizado no último ano, junto ao grupo de pesquisa, ensino e extensão da UFRN cujo título é Ação na Comunidade, com

coordenação geral da Raquel Carmona (UFRN), para viabilizar em rede aulas de Dança, Teatro, Música e Artes Visuais para crianças e adolescentes que residem em duas comunidades da cidade do Natal, Rio Grande do Norte, sendo o Bom Pastor e Favela do Japão. Neste projeto traçamos, uma em comunhão com as outras, caminhos pedagógicos e integrativos, onde os licenciandos/as dos cursos de Artes da própria UFRN, com apoio financeiro da Capes, ministram aulas de artes em suas diferentes linguagens, sempre valorizando a individualidade das crianças e adolescentes envolvidos, como também suas mães/pais.

Trata-se, pois, de políticas públicas sociais que precisam ser melhor pensadas e articuladas, para que sejam presentificadas e respectivamente atinjam e mobilizem o maior número de pessoas. Há um número grande de projetos sociais presentes em todo o Brasil, e são tantos que fica complexo citá-los. Precisaria de uma cartografia, as quais envolveriam regiões, estados, municípios e seus bairros. Ou seja, um estudo detalhado. Em contraponto a isto, há um número de crianças nas ruas[5]; recorte Brasil, precisando de apoios e afetos é ainda maior, e por meio de ações humanizadoras é possível resgatá-las.

Projetos artísticos em comunidades é um assunto que muito me interessa enquanto ser humano e educadora, e por esse motivo é que sempre estive envolvida nos projetos, contudo, reconheço que é um tema que melhor precisa ser estudado em seus diversos contextos, pois há movimentos que passam despercebidos, mesmo com anos de atividade. Ou seja, é um campo de pesquisa que precisa ser melhor explorado, não apenas nas cidades que perpassei; como Natal, São Paulo e Florianópolis, mas na observância de um número maior em todo o Brasil. Acredito que por onde caminhei e observei esses recortes, é somente uma pequena ponta de uma enorme colina, onde há muito mais terrenos a serem acampados e explorados. Esse estudo irá, sem dúvidas, contribuir para o cenário comunitário das Artes, sobretudo Dança, percebendo então seus impactos, transformações de vidas e acesso à história.

[5] Dados levantados pela ONG Visão Mundial, no ano de 2020, aponta que 70 mil crianças vivem nas ruas do Brasil, segundo o R7: https://noticias.r7.com/sao-paulo/abuso-e-violencia-70-mil-criancas-vivem-em-situacao-de-rua-diz-ong-20022019

Como apontei acima, trata-se esse artigo de algo introdutório, provocador, que busca fazer com que outros profissionais para além das artes reflitam sobre práticas educativas e de formação em comunidades de todo o Brasil. Ou seja, pensar em educação não formal. Por fim, acredito que educar é preciso, trocar é fundamental. E educar friccionando saberes com as linguagens das Artes é necessário, algo urgente e que necessita cada vez mais de mobilizações.

Referências:

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular, BNCC*: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. *PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, PCN Arte*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NUNES, João Vítor Ferreira; GALVÃO, Thaíse. Projeto ação na comunidade e método dança-educação física: uma proposta artístico-pedagógica em dança. *Revista Apotheke*, Florianópolis, v. 7, n. 2, 2021. DOI: 10.5965/24471267722021340. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/20587. Acesso em: 11 nov. 2021.

PORPINO, Karenine de Oliveira. *Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética*. Natal: Editora da UFRN, 2018.

VIEIRA, Marcílio de Souza. *O sentido do ensino da dança na escola. Revista Educação Em Questão*, *29*(15), Revista Educação em Questão, Natal, v. 29, n. 15, p. 103-121, maio/ago. 2007. Recuperado de https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4450

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 47
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
arte educação E PERFORMANCE

DESAFIOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa

Resumo: Neste texto, buscamos analisar as políticas públicas voltadas ao atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades / superdotação, com foco na educação em artes visuais no contexto da educação inclusiva e da literatura especializada. Dessa forma, abordamos a legislação que reconhece esses alunos como público-alvo da educação especial, e a necessidade de formação de professores para a educação inclusiva. Defendemos a importância da formação de professores, bem como dos que atuam no ensino regular, para o reconhecimento e indicação dos alunos para atendimento, apontando a necessidade de pesquisas e investigações que observem as habilidades e comportamentos dos alunos com potencial artístico.

Palavras-chave: Ensino especial; Superdotação; Artes visuais.

CHALLENGES OF SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE TO STUDENTS WITH HIGH ABILITIES / GIFTEDNESS IN VISUAL ARTS

Abstract: In this text, we seek to analyze public policies aimed at specialized educational service for students with high abilities/giftedness, with a focus on visual arts education in the context of inclusive education and specialized literature. In this way, we approach the legislation that recognizes these students as a target audience for special education, and the need to train teachers for inclusive education. We argue the importance of teacher training, as well as those working in regular education, for the recognition and indication of students for assistance, pointing out the need for research and investigations that observe the abilities and behavior of students with artistic potential.

Keyword: Special education; Giftedness; Visual arts.

Introdução

Não é incomum, professores de artes identificarem diferenças de capacidades e habilidades entre os alunos de uma mesma sala de aula, quando expostos a experiências artísticas, constatando variadas aptidões no manuseio de diversos materiais que resultam em expressivas produções. Diante dessas diferenças, sempre há aqueles que se sobressaem, distinguindo-se dos demais, quanto ao nível de excepcionalidade de uma determinada atividade prática, causando admiração entre os colegas e o professor pelo nível distinto de habilidade, garantindo-lhe, consequentemente, boa nota pelo trabalho realizado. Infelizmente, essa constatação, muitas vezes, não passa de uma simples admiração, ignorando a

possibilidade de estar diante de um jovem com altas habilidades/ superdotação (AH/SD) em artes visuais.

No contexto da educação inclusiva, os alunos que constituem o público-alvo da educação especial são aqueles que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD (BRASIL, 2008). Contudo, quando o assunto é educação inclusiva nas instituições educacionais, ainda causa estranheza em boa parte dos docentes quando se informa que os estudantes com AH/SD também fazem parte do público-alvo da educação especial. E, mais ainda, quando os professores de artes ficam sabendo que aqueles que demonstram potencial elevado em artes, são considerados alunos com AH/SD, com direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os educandos com AH/SD são aqueles que:

> [...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 15).

Embora a definição proposta apresente uma visão geral sobre áreas de interesses e comportamentos, observados nos estudantes com AH/SD, cada indivíduo apresenta características comportamentais distintas relacionadas a sua área de desempenho, bem como comportamentos que diferem de alunos entre a mesma área e domínios de interesse distintos. Zaia e Nakano (2020, p. 32) concordam com essa discussão e complementam informando que “dada a diversidade de áreas em que a alta habilidade/superdotação pode se manifestar, bem como a possibilidade de que ela ocorra em somente uma área ou mais de uma, uma grande diversidade de traços apresentados por esses indivíduos tem sido apontada”.

Certamente, esse é um dos temas mais discutidos e estudados entre aqueles que investigam esse público-alvo: a heterogeneidade demonstrada pelos diversos grupos que compõem os estudantes superdotados. Estudantes com potenciais artísticos podem demonstrar variação de habilidades com mídias distintas

e específicas, processos e produtos variados, interesses em domínios diferentes dentro do campo das artes, temperamentos e comportamentos que concretizam um universo complexo, heterogêneo e não fixo. Nesse sentido, Clark e Zimmerman (1992) pontuam que as afirmações dadas sobre as características dos estudantes com AH/SD em artes visuais são variadas e contraditórias, e uma definição verdadeira ou conclusiva de talentos nas artes visuais a ser utilizada para identificar esse público-alvo da educação especial não é possível, ou, talvez, até mesmo desejável.

Conquanto professores de artes enfrentam o desafio de atender a todos os alunos - sendo esses, amplamente, conhecedores da sua área de atuação, promovendo e desenvolvendo diversas experiências estéticas, artísticas e cognitivas, juntamente, com os alunos - ainda assim, os docentes podem não estar preparados para reconhecer comportamentos e habilidades artísticas específicas presentes em estudantes com AH/SD nas artes, e, em particular, nas artes visuais. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (BRASIL, 2008) ao reconhecer estes estudantes e suas necessidades educacionais especiais, tem entre seus objetivos a formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão, bem como a oferta do AEE aos estudantes com AH/SD, inclusive com potenciais artísticos.

Diante do exposto, por entender que o professor de artes visuais na educação regular de ensino - a partir de suas práticas pedagógicas - se encontra em uma posição-chave (VIRGOLIM, 2019) para a indicação e encaminhamento de estudantes com AH/SD em artes visuais ao apoio especializado em uma sala de recursos, este texto abordará a importância de políticas públicas na formação de professores de artes para a educação inclusiva, com foco na inclusão dos alunos com AH/SD em artes visuais, bem como a literatura que sustenta o conhecimento sobre essa população específica, advogando em relação a necessidade de pesquisas, formação de professores e o reconhecimento desse público como uma população que carece de uma educação especializada, a qual atenda às suas necessidades educacionais que emergem de suas potencialidades artísticas.

Adequações legais para um indivíduo ainda invisível

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) apresentava um conjunto de orientações político-pedagógico que visava superar a fragmentação do ensino para os alunos da educação especial, e romper com a lógica da exclusão e da homogeneização. Dessa forma, tais orientações foram direcionadas para subsidiar os processos de escolarização de maneira que contemplassem transversalmente todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Além de incorporar profundas mudanças, principalmente no que se refere a troca de paradigma da integração para a de inclusão da Educação Especial na Educação Básica, referido documento também reconheceu os estudantes com AH/SD por suas necessidades especiais, que, entre outras garantias, assegurava a esses estudantes o acesso ao ensino regular com oferta do AEE e professores com formação adequada para atender as necessidades desses estudantes. Tais considerações, pautadas no texto do documento, sugerem ações pedagógicas para a promoção do conhecimento sobre a existência dessa população escolar específica, com vistas a fornecer subsídios para a efetivação de uma identificação adequada por parte dos profissionais de educação, a fim de viabilizar um atendimento que responda às necessidades educacionais dessa população da educação especial.

Com o foco no AEE de qualidade, o documento condiciona a atuação do professor na educação especial, mediante formação inicial e continuada, tanto nos conhecimentos gerais para o exercício da docência quanto em conhecimentos específicos da área. Nessa perspectiva, esse professor especialista tem a capacidade de atuar no AEE e articular o trabalho pedagógico com o ensino regular de forma que identifique, elabore e organize “recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 16).

Ainda de acordo com as orientações do documento, as atividades desenvolvidas na sala de aula comum não deveriam se estender ao AEE como forma de "reforço" nem este deveria ser substitutivo da escolarização. Ambas, educação comum e educação especial, deveriam manter-se em permanente diálogo e articulação em favor do desenvolvimento do estudante com AH/SD. Sendo assim, é necessária a articulação entre a educação comum e a educação especial de forma que certas condições importantes ao desenvolvimento integral dos estudantes com AH/SD sejam promovidas nessa articulação, a fim de possibilitar aos alunos o avanço em direção às suas áreas de interesse.

Em 2009, por conseguinte, um ano após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é que a Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação institui diretrizes operacionais para o AEE da educação básica, contemplando na legislação as orientações elaboradas pelos pesquisadores renomados que faziam parte do Grupo de Trabalho, ao prever para os estudantes com AH/SD a matrícula em classes comuns de ensino e no contraturno. A legislação indica possíveis locais que, esse atendimento, pode ser ofertado, tais como: salas de recursos multifuncionais; centros de AEE da rede público; instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos; núcleos de atividades para as AH/SD, bem como as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (BRASIL, 2009).

Como ressalta Delou (2018), há a previsão de que o AEE ocorra de forma mais ampla, tanto dentro do próprio ambiente escolar do aluno, com pares da mesma idade ou entre alunos mais velhos; bem como extramuros em institutos que desenvolvam e promovam pesquisas, artes e esportes ou instituições de ensino superior em contato com estudantes universitários, com formação dentro de áreas de interesses comuns ou diferenciadas; mas sempre em articulação com o sistema de ensino regular.

Posteriormente em 2011, o Decreto 7.611, de 17 de novembro, que substituiu o decreto 6.571/2008, definiu o tipo de trabalho a ser desenvolvido com os alunos AH/SD, sendo de caráter suplementar e focando no enriquecimento de

conteúdos que sejam adequados às suas necessidades, direcionadas a suas potencialidades; e que atendam aos seus interesses e áreas de destaque. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas - com/para estes alunos - devem fornecer uma "variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras que estimulem o potencial dos alunos, as quais normalmente não são apresentadas no currículo regular" (VIRGOLIM, 2019, p. 153).

Embora algumas alterações na redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n◦ 9.394/1996 (BRASIL, 1996) tenham sido realizadas nos últimos anos, com a finalidade de se adequar às prerrogativas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, atendendo a todo público-alvo da educação especial, cabe destacar a inclusão da Lei nº 13.234, de 2015, a qual contempla exclusivamente os estudantes com AH/SD, estabelecendo que:

> Art. 1 ºEsta Lei dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.
> Art. 2 ºA Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar com as seguintes alterações:
> Art. 9 º.....
> IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação;
> ……. (NR) (BRASIL, 2015)

A referida lei reforça a necessidade de se buscar meios e formas de identificação desse público-alvo da educação especial, tanto na educação básica quanto na educação superior, evidenciando a importância da aquisição do conhecimento, em âmbito nacional, sobre essa parcela da população que necessita de um suporte educacional específico e especializado nas redes públicas de ensino. Diante disso, se estabelece a implementação de procedimentos e estratégias de atendimento com diretrizes educacionais adequadas às especificidades desses estudantes, assim como o cadastramento nacional. Esse último é estabelecido na alteração do artigo 59-A da mesma lei com a seguinte redação:

> Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.
> Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento. (BRASIL, 1996, p. 40).

Ressalta-se que a ideia desse cadastro nacional foi proposta pelo então senador Marcelo Crivella, por meio do Projeto de Lei do Senado (PLS) n.º 254/2011, que apresentou no texto original da proposta uma série de justificativas, destacando argumentos que presentifica a urgência e a necessidade da alteração da lei, constatando que:

> O Brasil carece de uma política de estímulo às pessoas com altas habilidades e superdotadas, desperdiçando muitos talentos que poderiam contribuir, de maneira significativa, para o desenvolvimento nacional.
> Um dos maiores gargalos nessa área diz respeito às dificuldades do sistema educacional para identificar os alunos superdotados ou talentosos, proporcionando-lhes serviços pedagógicos suplementares e especializados, que os motivem a permanecer na escola e a desenvolver plenamente suas habilidades de destaque. (BRASIL, 2011b, p. 02.).

Uma das barreiras de maior dificuldade em se transpor, a qual antecede a identificação, o cadastramento e o atendimento de alunos com AH/SD em espaços adequados que proporcionem esses processos, ocorre no momento de reconhecer comportamentos e habilidades os quais possibilitem a indicação ao AEE. Nessa lógica, é fundamental que haja “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 40).

Entre os diversos agentes envolvidos – professores, pais, profissionais de educação, amigos ou até o próprio aluno – no procedimento de indicação ao AEE, são os professores no contexto da educação regular aqueles que deveriam, a priori, estar mais capacitados em reconhecer potenciais notáveis dos seus alunos. Isso porque são nas diversas atividades, conteúdo e/ou experiências vivenciadas em sala

de aula que os alunos vão deixando pistas sobre seu alto potencial ao demonstrar domínio em áreas específicas de conhecimento da atuação do professor. Virgolim (2019) aponta o importante papel do professor diante do reconhecimento das características de AH/SD, encontrando-se este em uma posição-chave quanto a indicação daqueles alunos que não são facilmente detectados em testes padronizados.

No entanto, parece que há problemas quanto à eficácia dessa indicação, já que, ainda há certa limitação por falta de formação e capacitação adequada para o reconhecimento de características comportamentais que distinguem esses alunos em relação aos demais em sua sala de aula. Pelo menos é isso que entendemos quando Almeida e Miguel (2020) denunciam que:

> [...] muitos professores têm dificuldades em identificar as altas habilidades/ superdotação, talvez por não obtiverem o conhecimento teórico necessários sobre as altas habilidades/superdotação, desta forma passam a fazer ideias errôneas sobre estes alunos ou mesmo pelo próprio ego, de que o professor é o detentor do saber, e seus aluno devem apenas receber aquelas informações de forma sistêmica sem que o aluno possa expressar seus anseios e questionamentos dos assuntos que o professor aborda, ou saber sobre determinados tema mais que o professor.(ALMEIDA; MIGUEL, 2020, p. 925).

Nakano (2020) reforça nossa suspeita de que a indicação dos estudantes com AH/SD ainda é limitada dado o contexto da subnotificação desse público no Censo Escolar de 2016 em relação ao que preconiza a Organização Mundial de Saúde (OMS). Dessa forma, a autora em tela esclarece que “parte dessa situação pode ser compreendida perante a dificuldade que ainda persiste na identificação desses alunos a qual, consequentemente, tem impedido seu registro no censo escolar e oferecimento de atendimento adequado às necessidades educacionais dessa parcela de estudantes” (NAKANO, 2020, p. 71).

Essa dificuldade, segundo seu entendimento, parte de questões bem demarcadas, tais como: (1) dificuldades dos professores em identificar o potencial dos alunos, (2) despreparo desses profissionais durante seu processo de formação, (3) compreensão ainda restrita do fenômeno como manifestação exclusiva de alta

inteligência, bem como (4) a presença de uma série de mitos no senso comum (NAKANO, 2020).

Por outro lado, quando o professor de uma disciplina específica é sensível as potencialidades dos seus alunos, conseguindo reconhecer potenciais notáveis no(s) domínio(s) relacionados a sua disciplina, possivelmente, a indicação ao AEE, e a posterior identificação no âmbito do ensino especial, terá sucesso na efetivação do atendimento e do cadastramento desse estudante. Portanto, defendemos que o professor do ensino regular habilitado para o exercício da docência em área de conhecimento específico, com formação específica em educação inclusiva e conhecimento na área das altas habilidades/superdotação, atento ao reconhecimento das potencialidades dos estudantes, é uma "peça-fundamental" para a indicação desses estudantes em áreas de conhecimento específico.

Todavia, não bastam "boas intenções" ou "a pura sensibilidade do professor" para que seja efetivada a indicação e inclusão dos estudantes com AH/SD, é necessário a concentração forças na

> [...] formação dos professores, desde sua formação inicial, assim como na formação continuada aos professores em exercício docente, para que se apropriem de conhecimentos adequados sobre o tema, desvinculando-se de mitos e representações equivocadas sobre o assunto das altas habilidades/superdotação, para realizar assim os encaminhamentos necessários junto ao profissional da educação especial. (RECH; NEGRINI, 2019, p. 497).

Diante de diversas questões, que impedem todo o processo de identificação, cadastramento e atendimento desse público específico da educação especial, o Projeto de Lei do Senado (PLS) n.º 254/2011 finaliza em sua redação, dizendo que:

> [...] para assegurar a identificação precoce dos alunos com altas habilidades/superdotação, de modo a incluí-los o mais cedo possível no cadastro nacional e nas políticas de apoio e fomento a suas potencialidades, sejam promovidas amplas iniciativas de formação inicial e capacitação em serviço para os profissionais da educação pública. Só assim será possível dar materialidade ao cadastro ensejado e mobilizar a sociedade para a importância de lapidar talentos acima da média e, assim, transformar promessas e potenciais em realizações e feitos extraordinários para o País. (BRASIL, 2011b, p. 03–04).

Tendo em vista as evidências constatadas por Sarki e Camargo (2019) de que muito embora as propostas de formação em Educação Especial sejam importantes, há lacunas quanto a temática das AH/SD diante da formação inicial e continuada dos professores, verificada como uma temática de visibilidade restrita nos espaços de formação que tratam da Educação Especial. Dessa forma, elas reforçam suas evidências, levantando um corpo de pesquisas que constatam que o fraco aprofundamento dos estudos sobre o tema na Educação Especial, bem como sua inserção nos cursos de formação inicial e/ou continuada, reside no povoamento de mitos e crenças populares, ou pior, a naturalização da inexistência desse público-alvo.

Reconhecendo potenciais em sala de aula regular

Como pontua Pérez (2018), a legislação educacional brasileira no que se refere às AH/SD é completamente problemática, posto que tenha avançado nas últimas décadas. Isso porque, segundo ela, são poucos os dispositivos legais que compreendem os estudantes com AH/SD em sua totalidade e especificidade, bem como não assimilam de forma adequada às necessidades educacionais especiais desse público-alvo da educação especial. Nesse sentido, como resultado dessa incompreensão, observa-se dificuldades quando se trata do reconhecimento desses estudantes no contexto escolar.

Conquanto, muitos estudantes com AH/SD não enfrentam obstáculos em relação ao acesso à educação básica, o mesmo não ocorre em relação à educação especial. A falta de conhecimento sobre a existência desses estudantes no contexto de sala de aula regular os colocam em volta de um campo de invisibilidade, passando despercebidos por toda sua trajetória educacional.

De certa forma, essa desatenção dos professores pode até ser intencional, já que muitas vezes esses alunos podem “gerar problemas”, quando suas necessidades demandam um trabalho diferenciado por parte desse professor. Nesse sentido, Marques e Costa (2018) pontuam que existe muita relutância nas escolas, e também em alguns professores, isso porque, ao demonstrar potenciais notáveis na

realização de procedimentos e objetivos escolares, que evidenciam suas capacidades acima da média, a escola (professor), muitas vezes, resiste em garantir seus direitos. Essas autoras são categóricas quando afirmam que

> É preciso que o sistema educacional **[professores]** tenha conhecimento de que uma Educação voltada apenas para o(a) estudante que se posiciona na média e abaixo da média pode significar o não reconhecimento e o desestímulo do talento daqueles(as) mais capazes e, consequentemente, o não aproveitamento de suas habilidades, evidenciando-se a omissão da premissa de que a educação é um direito de todos(as). (MARQUES; COSTA, 2018, p. 7–8, grifo nosso).

Não é incomum ocorrências em escolas regulares de alunos com AH/SD relatadas por alguns poucos professores. No entanto, pela falta de formação sobre comportamentos e habilidades desse público da educação especial, essa percepção inicial não passa de espanto ou admiração diante dos potenciais dos estudantes; ora com certo ar de desconfiança; ora com ideias equivocadas sobre seus potenciais, reforçando mitos que dificultam a compreensão sobre as reais necessidades desses estudantes. Como constata Pereira (2018), há uma grande lacuna na formação dos professores a qual dificulta a oferta de um atendimento específico que responda às expectativas dos alunos com AH/SD. Segundo a pesquisadora, os problemas são variados, desde um olhar mitificado acerca da conceituação e caracterização desses alunos até a dificuldade de mapear as habilidades específicas e áreas fortes de desempenho. Aspectos, estes, que podem contribuir em estratégias educacionais para o atendimento às necessidades dessa população.

Em um cenário educacional - no qual o currículo é comum para todos os jovens sem ao menos considerar suas afinidades, interesses e talentos em áreas específicas de conhecimento, agravado por uma perspectiva de “déficit” que coloca em evidência os pontos fracos do aprendizado dos jovens em detrimento dos aspectos mais fortes, muitas crianças e adolescentes com AH/SD passam despercebidos no contexto de sala de aula. Pereira (2018) coloca que há um grande desconhecimento das estratégias educacionais contidas nos vários documentos oficiais que normatizam as ações educativas para os estudantes com AH/SD.

A falta de conhecimento específico sobre esse estudante-alvo no contexto da educação regular compromete o reconhecimento dos seus potenciais, impossibilitando práticas pedagógicas que contemplem suas necessidades educacionais, bem como inviabilizando a indicação e o encaminhamento ao AEE para a realização de procedimentos de identificação e enriquecimento escolar. Nesse sentido, Pérez (2018) constata que:

> Como os docentes não recebem formação para identificar os alunos com AH/SD e nem para oferecer o AEE, os professores de sala comum não encaminham esses estudantes para as salas de recursos multifuncionais e os professores que atuam nelas, principais responsáveis pela identificação e atendimento educacional especializado, quando recebem algum caso isolado, não se sentem capacitados e se recusam a atendê-los. (PÉREZ, 2018, p. 322).

Observa-se que a indicação realizada pelo professor de sala de aula do ensino regular é fundamental para a efetivação da identificação dos potenciais e posterior desenvolvimento desses estudantes. Motivo pelo qual, quando o professor se encontra preparado e treinado para essa identificação inicial, podem fornecer informações substanciais aos procedimentos de identificação e estratégias pedagógicas para o AEE, bem como pode proporcionar ao professor do AEE condições de estabelecer articulação junto ao seu trabalho, promovendo a participação integral dos alunos nas atividades escolares. Nesse sentido, para que a inclusão seja efetivada com o atendimento amplo e adequado aos estudantes com AH/SD, é imprescindível que se estabeleçam parcerias entre professor especialista e o professor do ensino comum, ambos trabalhando em conjunto (RECH; NEGRINI, 2019).

Reconhecendo potenciais artísticos na aula de artes

O reconhecimento dos potenciais notáveis dos alunos perpassa por dinâmicas complexas que devem ser gerenciadas já em sala de aula regular, e percebidas em domínios e contextos específicos. Para tanto, o professor do ensino regular necessita ser orientado quanto às diversas formas de identificar

comportamentos e habilidades que caracterizam esse público-alvo da educação especial. Ser capaz de perceber os pontos fortes dos estudantes; entendendo como provável potencial notável que possa sinalizar como um indivíduo com AH/SD; talvez, seja o primeiro passo para valorizar o desenvolvimento de habilidades e competências em áreas de interesse, facilitar modos de uso no domínio do talento, e observar como o desempenho reflete excelência em sua área de destaque. Nesse sentido, Guenther (2012) esclarece que:

> Reconhecer capacidade em uma criança começa *por perceber algumas áreas em que ela se sai bem*: boas ideias, boa produção, comentários interessantes e oportunos, observação detalhada, conclusões seguras, produção concreta em alguma tarefa. Em qualquer situação, o foco é no que o aluno consistentemente faz bem, melhor do que a grande maioria dos pares da mesma idade e mesmo tipo de experiência de vida. (GUENTHER, 2012, p. 65).

Como bem explica Virgolim (2019, p. 108) “as pessoas superdotadas diferem amplamente entre si em relação aos seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade e, principalmente, por suas necessidades educacionais”. Diante do exposto, cabe ressaltar que as AH/SD por ser um conceito multifacetado inclui uma diversidade de talentos (SIGNORINI; RONDINI, 2021).

Portanto, é necessário reconhecer que estudantes com AH/SD, com potenciais notáveis em áreas distintas das acadêmicas, como as artes visuais, necessitam de profissionais preparados para reconhecer os potenciais artísticos desses estudantes; seja a partir das experiências estéticas, artísticas e cognitivas promovidas em sala de aula, seja pelas experimentações artísticas vivenciadas nos extramuros que circulam no ambiente escolar, com o objetivo de atender suas necessidades educacionais artísticas no contexto de sala de aula; bem como indicar - quando necessário - para um AEE que possa nutrir, potencializar e enriquecer sua área de interesse.

A definição de AH/SD descrita na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) evidencia as artes como área potencial do surgimento desse estudante-alvo, que, desse modo, coloca em

destaque as linguagens como as artes visuais, a dança, a música e o teatro, constituintes do componente curricular do ensino da arte na educação básica (BRASIL, 1996). Nessa acepção, Cuchi e Pérez (2020) sinalizam que na identificação de grupos distintos de talentos, há a necessidade de metodologias diversas, utilizando-se de critérios específicos apropriado para cada área, em outras palavras, para reconhecer talentos artísticos, há que se considerar comportamentos observáveis e habilidades artísticas específicas que emergem de cada linguagem artística.

Clark e Zimmerman (2004), ao pesquisarem estudantes com AH/SD em artes visuais, sustentam a ideia de que estes estudantes são uma população única de pesquisa, e que não são estudados com profundidade em investigações do mesmo modo que são estudados os estudantes com AH/SD em áreas acadêmicas. Os pesquisadores pontuam, ainda, que os educadores que trabalham com esses alunos precisam entender as diferenças que essa população tem dos demais alunos "para identificá-los, fornecer serviços apropriados, e atender da melhor forma às suas necessidades educacionais" (CLARK; ZIMMERMAN, 2004, p. 56).

Desse modo, como explica Guenther (2012), a identificação desses alunos na escola necessita de um tempo prolongado; e um processo de observação contínua, direta e sistemática, com base na sequência de acontecimentos presentes e nas diversas situações de ação, produção e desempenho em que o jovem se encontra envolvido. Para tanto, no contexto do ensino em artes visuais, se faz necessário que o professor da área - não só tenha conhecimento dos conteúdos e práticas inerentes ao exercício de sua função -, mas também adquira conhecimento adicional sobre esse público específico, para estar preparado a reconhecer os potenciais desses estudantes, promover alternativas adequadas de ensino, e encaminhá-los a um AEE.

Posto que, Clark e Zimmerman (2004) nos apresentem uma série de pesquisas e investigações em relação aos estudantes com talentos artísticos, muitas das quais os próprios autores conduziram, ambos observam que ainda há muita limitação para a identificação eficaz e eficiente desses estudantes, e que há muitas perguntas em aberto que precisam ser respondidas. Nesse sentido, eles advogam

em relação à necessidade de mais investigações e pesquisas que tratem de questões de identificação do estudantes com potenciais artísticos, incluindo o uso e eficácia dos testes padronizados de QI, desempenho e criatividade direcionados para esse público; os efeitos da formação, os da personalidade e os valores dos alunos em contextos específicos; estudos sobre idades apropriadas para procedimentos de identificação dos talentos artísticos, e o uso adequados em sistemas de múltiplos critérios de identificação. Nessa mesma linha, os autores pontuam também a necessidade de investigações e pesquisa sobre a:

> [...] definição de talentos nas artes e a inclusão ou exclusão de cultura, características de estudantes, criatividade, habilidades de artes, habilidades cognitivas e afetivas, potenciais e/ou de desempenho, processos e/ou produtos, especializações de arte, e distribuição do talento artístico na escola e na população em geral. (CLARK; ZIMMERMAN, 1992, p. 29).

Mesmo com amplos estudos sobre as AH/SD, ainda há problemas referente ao alcance do conhecimento sobre essa parcela da população, refletidos nos preconceitos, na falta de formação do professorado e na insuficiência de atendimento. Quando essas questões são trazidas para o contexto das artes visuais, parece que esses problemas se agravam. Isso é tão verdade, que Clark e Zimmerman (2004) pontuam que mesmo que algumas questões sobre conceitos de superdotação e desenvolvimento do talento artístico sejam sanadas para fins de identificação, desenvolvimento de currículo e avaliação, ainda assim, estereótipos, concepções equivocadas, expectativas irreais, e mitos sobre os estudantes com talentos em artes visuais continuam a existir.

Considerações finais

Como já vimos anteriormente, as bases legais que instituem as normativas operacionais para o AEE na perspectiva da educação inclusiva, garantem professores com formação inicial, habilitados para o exercício da docência e formação específica na educação especial, seja inicial ou continuada. Entre suas atribuições - além de orientar os demais professores da sala de aula regular - deve

estabelecer articulação com esses professores, visando a plena integração do estudante nas classes comuns de ensino regular. No entanto, cabe também aos professores do ensino regular capacitação para a integração dos educandos da educação especial nas classes comuns.

Nesse sentido, fica evidente que a formação específica na educação especial é tão importante para aquele professor que atuará no AEE, quanto para aquele que exerce suas atribuições no ensino regular. Sem essa formação inicial e/ou continuada não tem como atender plenamente a demanda da inclusão escolar, principalmente, quando focamos nos alunos com AH/SD em artes visuais. Isso porque entendemos que muitos alunos com potenciais artísticos, dependem da observação qualificada e da sensibilidade apurada do professor de artes visuais atuante no ensino regular; para que seja reconhecido, indicado e encaminhado para um AEE. Assim, configura-se, a partir das diretrizes e procedimentos desenvolvidos neste apoio especializado a identificação, o cadastramento e o atendimento a esses estudantes, proporcionando o enriquecimento e desenvolvimento de suas potencialidades artísticas.

Reconhecer talentos artísticos depende de um processo que deve ter respaldo em pesquisas e investigações, mas também necessita de políticas públicas que forneçam formação a todo o professorado das artes em todos os níveis e modalidades; a fim de proporcionar a todos os estudantes condições de descobrirem seus talentos, sejam nas artes ou em outra área do conhecimento humano. Desse modo, evidencia-se a necessidade da qualificação docente a respeito da temática, que promovam o conhecimento sobre as características dos estudantes, suas necessidades, suas habilidades e seus interesses específicos; de forma que possibilite a identificação dentro dos espaços educacionais, concretizando - conjuntamente com o AEE - uma educação inclusiva.

Referências:

ALMEIDA, J. DO S. R. DE; MIGUEL, J. R. *A Formação Docente para o Atendimento de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação*. ID on-line REVISTA DE PSICOLOGIA, v. 14, n. 51, p. 917–931, 30 jul. 2020. Disponível em: << https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2642>>. Acesso em: 12 mai. 2021.

BRASIL. Resolução n.4, de 2 de outubro de 2009. *Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Brasília*. 2009, p. 3.

BRASIL. Decreto n. 7.611, 17 de novembro de 2011. *Brasília: Casa Civil da Presidência da República*. 2011 a.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 254, de 2011. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da educação), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação na educação básica e superior*. 2011 b, Sec. Senado.

BRASIL, Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Secretaria da Educação Especial - MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015*. Brasília: MEC. 2015.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996, v. 134, n. 248, seção 1, p. 27833.

CUCHI, S. DE O. B.; PÉREZ, S. G. P. B. *A arte e a pessoa com altas habilidades/superdotação*. IV Congresso Internacional de Educação Inclusiva e V Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva. Anais...Campina Grande: Realize, 2020 Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/72307>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

CLARK, G.; ZIMMERMAN, E. *Issues and practices related to identification of gifted and talented students in the visual arts.* Connecticut: National Research Center on the Gifted and Talented, 1992.

CLARK, G.; ZIMMERMAN, E. *Teaching talented art students: principles and practices*. NewYork, NY: Teachers College Press, 2004.

DELOU, C. M. C. Plano de atendimento educacional especializado integrado ao plano individual de ensino com vistas à aceleração de estudos: sugestão adaptada do modelo de Joseph Renzulli. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Eds.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar*. 1ª ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2018.

GUENTHER, Z. C. Quem são os alunos dotados? reconhecer a dotação e talento na escola. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Eds.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012. p. 63–83.

MARQUES, D. M. C.; COSTA, M. DA P. R. DA (EDS.). *Altas habilidades/superdotação: a intervenção educacional na precocidade a partir da teoria das inteligências múltiplas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

NAKANO, T. DE C. *Triagem de indicadores de altas habilidades/superdotação para professores: desenvolvimento de instrumental***.** Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 7, n. 1, p. 71–68, 2020.

PEREIRA, V. L. P. Superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Eds.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar*. 1ª ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2018. p. 737–388.

PÉREZ, S. G. P. B. Altas habilidades/superdotação e a política educacional: uma cronologia de história de letras no papel e omissões na prática. In: VIRGOLIM, A. (Ed.). *Altas Habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais.* Curitiba: Juruá, 2018. p. 307–332.

RECH, A. J. D.; NEGRINI, T. *Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 14, n. 2, p. 485–498, 2019.

SARZI, L. Z.; CAMARGO, R. G. *Altas habilidades/superdotação: o que pensam os acadêmicos de cursos de licenciatura da universidade federal de Santa Catarina a respeito?* Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia, v. 6, n. 10, p. 19–32, 2019.

SIGNORINI, L. C.; RONDINI, C. *A. Avaliação psicológica e psicopedagógica junto à estudante com características de superdotação: estudo de caso*. Revista Cocar, v. 15, n. 32, p. 1–21, 2021.

VIRGOLIM, A. M. R. *Altas Habilidades/ Superdotação: Um diálogo pedagógico urgente*. Curitiba: InterSaberes, 2019.

ZAIA, P.; NAKANO, T. DE C. *Escala de identificação das altas habilidades/superdotação: evidências de validade de critério*. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP, v. 2, n. 55, p. 31–41, 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 47
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
arte educação E PERFORMANCE

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, ARTE E FOTOGRAFIA – UMA PERSPECTIVA ESTÉTICA DE NATUREZA NO PAMPA

Renata Lobato Schlee

Resumo: Este artigo busca analisar como se fabrica um discurso de natureza no Pampa do Rio Grande do Sul, Brasil; e Uruguai; região sul da América do Sul. Discute-se a relação entre natureza e cultura problematizando os enunciados e visibilidades de entrevistas e imagens produzidas por "fotógrafos de natureza" do Brasil e do Uruguai. A partir do campo teórico escolhido, declara-se o que se entende por arte e de como a fotografia participa de construções discursivas. No foco de uma educação ambiental pelo viés das experiências estéticas, tensiona-se o *corpus* discursivo, estimulando um agir sobre nossas relações natureza-cultura. O propósito do texto é provocar e desafiar o impensado e, quem sabe, transvalorar o que está dado como verdade instituída nesse campo. Para tanto, percorremos os caminhos teóricos de Michel Foucault, Gilles Deleuze, Felix Guattari e Friedrich Nietzsche.

Palavras-Chave: Educação Ambiental; Arte; Natureza; Cultura; Fotografia.

ENVIRONMENTAL EDUCATION, ART AND PHOTOGRAPHY – AN AESTHETIC PERSPECTIVE OF NATURE IN PAMPA

Abstract: This paper seeks to analyze how a discourse of nature is made in the Pampa of Rio Grande do Sul, Brazil; and Uruguay; southern region of South America. The relationship between nature and culture is discussed, problematizing the statements and visibility of interviews and images produced by "nature photographers" from Brazil and Uruguay. From the chosen theoretical field, it is declared what is meant by art and how photography participates in discursive constructions. In the focus of environmental education through the bias of aesthetic experiences, the discursive corpus is tensioned, stimulating an action on our nature-culture relations. The purpose of the text is to provoke and challenge the unthinkable and, who knows, to devalue what is given as an established truth in this field. For this, we followed the theoretical paths of Michel Foucault, Gilles Deleuze, Felix Guattari and Friedrich Nietzsche.

Key words: Environmental Education; Art; Nature; Culture; Photography.

Introdução

Pensar com a arte, potencializar modos de vida e compor a articulação entre arte, filosofia e educação impulsionam a escrita desse texto. Realizamos isso a partir de um recorte em uma pesquisa maior que buscou articular a Educação Ambiental à arte, tendo como principal objetivo analisar como se fabrica um discurso de natureza no Pampa[1] do Rio Grande do Sul, Brasil; e Uruguai; região sul da América do Sul,

1O Pampa, enquanto território geográfico compreende parte do Brasil, no Rio Grande do Sul, parte da Argentina e todo o Uruguai. Para fins dessa pesquisa, o consideramos para além das fronteiras de uma regionalidade política, linguística e geográfica (três países; duas línguas; paisagens e formações

muito caracterizada pela figura peculiar do gaúcho ou *gaucho*[2]. Esta investigação se desenvolveu junto ao Grupo de Estudos xxx (caso o artigo seja aprovado, identificaremos o grupo de pesquisa), nos caminhos da análise do discurso de Michel Foucault e na articulação com autores como Friedrich Nietzsche, Gilles Deleuze e Felix Guattari.

Para o artigo em questão, escolhemos duas fotografias e trechos de entrevistas que trazemos só a forma de problematizações que impulsionam o pensar/criar acerca do tema. Trata-se de um movimento provocativo ao pensar sobre como vimos constituindo nossas relações entre o que tomamos por natureza e cultura. Investigando a fabricação de um discurso de natureza no Pampa do Brasil e do Uruguai sobre o olhar da educação ambiental, percebemos diferentes representações dessa natureza, algumas passando a ser mais válidas do que outras. O sentido aqui é entender os atravessamentos da arte, e mais particularmente da fotografia, na composição de um tipo particular de natureza no Pampa.

Nesse jogo de verdade e suas relações de poder implicadas, a questão está em como se fabrica uma natureza no Pampa. Abre-se, assim, um campo de possibilidades para a educação ambiental enquanto potência do pensamento, como nos ensina Foucault (2002). Problematizamos como se constitui um discurso através do visível e do enunciável e damos visibilidade a isso, por meio da problematização como método. Evidenciamos algumas condições de possibilidades e atravessamentos aí colocados, destacando algumas relações de poder que participam de tal construção narrativa.

Nisto, trazemos a arte que pode ser entendida como uma provocação política em que os sujeitos se fabricam a partir das relações com os discursos instituídos. Nas experiências estéticas com as questões socioambientais,

---

endêmicas). Aqui expressamos uma marcação entendida em sua territorialidade nos caminhos de Deleuze e Guattari (1992) que nos ensinam sobre os atravessamentos entre as subjetividades e objetividades que implicam o pensar sobre modos de existência.

2Sujeito cultural que vai se constituindo, que marca, modifica e fabrica, a si mesmo e seu ambiente, o ambiente do Pampa. O sujeito gaúcho se constitui e constrói seu ambiente, influenciado e atravessado pelas condições de possibilidade de seu próprio tempo como uma invenção, como um ser que se fabrica e é fabricado ao mesmo tempo. Sobre os olhos da história, entendemos a constituição desse sujeito e o discurso de natureza construído por ele, nas evidências dos modos em que esse sujeito do Pampa constitui o que entende e percebe por Natureza, entrelaçando passado e presente.

assentamos a educação ambiental enquanto um olhar possível para problematizar os discursos de natureza, cultura e ambiente, e seus efeitos.

Com isto, convidamos à leitura deste artigo que se propõe a pensar a educação, e mais especificamente a educação ambiental, na problematização de uma formação discursiva de natureza no Pampa a partir da prática cultural da fotografia enquanto experiência estética.

Arte – perspectiva estética com/na vida

Tentamos, através deste artigo, escapar das possibilidades únicas de ler e entender o mundo e procuramos outros ângulos que ajudem a pensar sobre o problema em questão. Como disse Deleuze (2010, p. 124), “é preciso pegar as coisas para extrair delas as visibilidades”. Pegar as coisas, pensar sobre elas, pensar sobre o pensado sobre as coisas, na preocupação constante de buscar o maior campo de visibilidades possível; pensar e extrair os jogos e as vontades de poder que organizam saberes e interessam ao estudo, numa perspectiva foucaultiana de análise do discurso.

O discurso, portanto, é tomado aqui como prática social, se fabricando através das forças de poder exercidas. Não reside na mentalidade nem na consciência de ninguém, mas é força constituinte e constituída por todo um campo discursivo, que precede e excede o sujeito. Fischer (2012, p. 75) nos diz que o discurso “apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria”. Importante ressaltar que sempre estamos inseridos em relações de poder e saber, em um vai-e-vem constante de forças discursivas e não discursivas que vão constituindo nosso mundo e o atualizando. Segundo Michel Foucault, “[...] Chamamos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; […]. (FOUCAULT, 2002, p. 135), e para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência.

Torna-se, assim, segundo os ensinamentos de Foucault, mais produtivo investigarmos e nos questionarmos “o que tornou possível dizer isto, e não aquilo?” (FOUCAULT, 2002, p. 61). Tomamos o discurso para além dos signos que o

constituem e procuramos, com a pesquisa, a constituição de uma natureza do Pampa enquanto prática que é capaz de constituir esse próprio "objeto".

Nisso, a análise da fabricação de natureza para o campo de saber da educação ambiental pode ser uma contribuição interessante para pensarmos nosso próprio tempo em suas estéticas da existência. Estudando vários artefatos midiáticos[3] – fotografia, cinema, revistas de variedades, histórias em quadrinhos, campanhas publicitárias e letras de músicas – com foco na produção discursiva da educação ambiental, vimos a recorrência do tema relacionado à problemática ambiental. Nas últimas décadas, a produção artística tem pautado de forma contundente a temática ambiental.

Percebemos a arte como uma fabricação cultural, na qual cada grupo social vai sugerir um valor e uma definição particular. Assumimos a ideia de que é no arranjo histórico de uma composição cultural que os sujeitos, em espaço-tempo definido, se fazem ser enquanto potência criativa. A partir de Nietzsche, entendemos a arte como uma grande provocação à própria vida:

> [...] enriquecemos todas as coisas com nossa própria plenitude: o que enxergamos, o que queremos, enxergamos avolumado, comprimido, forte, sobrecarregado de energia. Nesse estado, o ser humano transforma as coisas até espelharem seu poder – até serem reflexos de sua perfeição. Esse ter de transformar no que é perfeito é – Arte. (NIETZSCHE, 2006. p. 68).

Assim, vamos trazendo a arte como potência da ordem da vida, em que os gestos mais prosaicos e cotidianos podem verter o artístico, enquanto experiência estética. Na perspectiva proposta pelo filósofo alemão, descrevemos a potencialidade da arte enquanto possibilidade de contrapor as verdades instituídas. Nesse sentido, trazemos a educação ambiental como estratégia para focarmos o olhar diante das nossas mais diferentes manifestações. Queremos, com isso, colocar em discussão a arte – enquanto potência de vida – em diálogo com o campo de saber da educação ambiental, que se propõe a pensar e analisar o contexto socioambiental através de nossas formas de organização cultural.

3Sendo o artigo aprovado, colocaremos aqui referências de produções realizadas no interior do Grupo de Estudos.

Independente do espaço-tempo a que podemos nos referir, entendemos que o ato de viver pode ser traduzido como arte, na medida em que há sempre uma relação estética e uma experiência estética implicada. A vida vai transformando-se e manifestando-se em relações estéticas e expressivas. Alinhados com a perspectiva estética que provém da tradição trágica, retomada por Nietzsche como crítica da modernidade, encontramos em Pereira (2011) uma boa forma de expressão daquilo que tratamos aqui como experiência estética:

> A experiência estética inicia quando tudo o que sei e tudo o que tenho sido já não bastam e o mundo apela por ser inventado. Ali onde, para as formas tradicionais de racionalidade, é o fim-do-mundo, porque não há palavras, não há forma possível de expressão, não há mais explicação, quando a gente não entende mais nada, ali onde o mundo acaba é que começa o percurso e o processo de criação (Maillard, 1998: 252). Trata-se de aprender uma outra forma de racionalidade, a razão estética: aprender a viver conscientes das ficções que criamos; aprender a palpar o vazio – não o vazio como ausência, desaparecimento, fim ou morte de algo, mas, ao contrário, como origem, como porvir, como um perpétuo não-ser-mais ao lado de um não-ser-ainda, um não-ser-isso ou um não-ser-eu ao lado de um ser-quase. (PEREIRA, 2011, p.121-122).

Cotidianamente, exercitamos nosso olhar em gestos que podem ser caracterizados como estéticos: diferentes processos culturais com diferentes olhares ou diferentes construções de sentido. O filósofo Michel Foucault, trazendo a possibilidade de existência como experiência estética, questiona o entendimento de arte instituído na cultura ocidental:

> O que me impressiona é o fato de que em nossa sociedade, a Arte se tenha tornado algo relacionado somente a objetos e não a indivíduos, ou à vida. Esta Arte é algo especializado ou fornecido por “experts” que são os artistas. Porém, a vida de cada pessoa não poderia se tornar uma obra de Arte? Por que a lâmpada ou a casa pode ser uma obra de Arte e a nossa vida não? (FOUCAULT, 1995, p. 50) [grifo do autor].

Nessa esteira, nos inquietamos sobre o que a arte nos provoca e, explorando o sentido dela no campo da educação ambiental, chegamos à seguinte indagação: para que serve a arte? Partindo da forte presença da cultura na constituição de sujeitos, na produção e no consumo, bem como na regulação das condutas sociais, tomamos as produções culturais enquanto artefatos. Esses artefatos culturais carregam em si uma pedagogia, no sentido de ensino. Tal ensino pode ser discutido a partir de algumas ferramentas da análise do discurso proposta

pelo filósofo Michel Foucault. Somando esse exercício analítico ao entendimento da arte como prática cultural, pode-se pensar sobre a forte presença que essas formações discursivas têm sobre a temática socioambiental.

Nesse sentido, problematizar algumas verdades instituídas, buscando ampliar as possibilidades de entendimento sobre natureza e cultura, tornou-se desafiador – tema que vem se constituindo de forma marcadamente dicotômica. Ampliar essas possibilidades equivale a colocar algumas dessas verdades instituídas em suspenso; extrapolar a relação simplista feita sobre a figura humana e do ambiente que comumente é apresentada nos mais variados artefatos culturais (HENNING, 2017).

A arte, como prática cultural e, ao mesmo tempo, experiência singular, também institui formas de ser e estar no mundo e queremos destacar aqui, a prática cultural da fotografia que através do imagético proporciona um movimento de poder, de expressão e de abertura a muitas possibilidades estéticas. Assim, é possível transformá-la em intercessores[4] para pautar as questões de nosso tempo, expressando e questionando as relações socioambientais, questionamentos que fundamentam a razão da própria EA.

Assim, nos perguntamos, de que forma a potência da arte nos ensina sobre ambiente, sociedade, natureza e cultura. E ainda, queremos destacar neste artigo, alguns ensinamentos sobre natureza e cultura que estiveram em jogo dentro do material fotográfico analisado na pesquisa.

Selecionamos então, duas imagens dentre as análises realizadas pela pesquisa que nos trazem a relação entre natureza-cultura, seja em movimento de apartamento e separação, seja em movimento de imbricação. Conexões e/ou desconexões; separações e/ou entrelaçamentos que nos fazem pensar em modos de existência e invenções históricas com o tempo que vivemos. Trabalharemos com duas imagens, de dois livros de fotografias de natureza, respectivamente, dos

4 Os intercessores são, no pensamento de Deleuze, encontros que orçam o pensamento a sair da sua imobilidade natural. Para ele, os intercessores são a própria condição de possibilidade da criação, seja de afectos, perceptos ou conceitos. Sem eles, os intercessores, não há pensamento possível. “O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores.” (DELEUZE, 1988, p. 156).

fotógrafos, Zé Paiva (2008) e Luis Fabini (2012). Como objeto de análise, incluímos, ainda, trechos de entrevistas pertinentes a discussão deste artigo.

Pensando uma perspectiva estética de natureza no Pampa



Fig. 1: Paiva (2008, p. 112)

Por vezes, tomamos os discursos como tão óbvios e naturalizados, que já não nos provocamos mais com eles em novas experiências. O discurso de natureza – bastante presente e que a foto acima (figura-1) nos ajuda a pensar – pode ser um exemplo disso. Temos um registro de natureza, uma paisagem lírica e sublime. Há uma figura humana mirando essa paisagem; o homem está em primeiro plano, acima, no enquadramento. Encontra-se imóvel, mirando, contemplando. Há uma forma de representação de natureza do Pampa nesta fotografia. Como nos lembra Flusser (2009), as imagens produzidas por aparelhos – que ele vai chamar de imagens técnicas – diferenciam-se das imagens tradicionais, no sentido de que as primeiras vão conceber imagens que vão imaginar o mundo. “O que vemos ao contemplar imagens técnicas não é ‘o mundo’, mas determinados conceitos relativos ao mundo, a despeito da automaticidade da impressão do mundo sobre a superfície da imagem” (FLUSSER, 2009, p. 14-15) [grifo do autor]. Também, ainda desse autor, as fotografias são vistas como imagens, como superfícies que transcodificam o processo em cenas.

Entendemos a fotografia como um elemento que participa de estratégias discursivas históricas e, portanto, colabora na legitimação ou não de alguns discursos tomados como verdades. Sobre a imagem acima, pensamos em como a mesma nos ensina e em que condições se fabrica. Como uma construção discursiva, buscamos descrever relações (abaixo), definir unidades, identificar elementos. Um trato com o documento fotográfico numa perspectiva de história do presente, que "procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações" (FOUCAULT, 2002, p. 7).

Que natureza é trazida nesta fotografia? O fotógrafo nos coloca diante do imagético, em que uma paisagem pouco modificada pelo ser humano é destacada. Ainda, temos a figura humana num plano superior e, ao mesmo tempo, a imagem nos reporta ao imenso de uma paisagem diante da figura do humano. O homem, na figura masculina, observa a imensidão desse Pampa, dessa Natureza Gaúcha, como é o título do livro do qual a foto faz parte. O homem faz parte dessa natureza? Ou está como observador (apartado e superior)? Dizemos que ele compõe essa natureza, mas é significativa sua posição na imagem. A posição assumida pelo ser humano diante da condição de ser natureza é trazida por vários autores que vêm estudando a história de natureza.

Na conversão de natureza em cultura, podemos ver, em autores como Thomas (1988), o predomínio do homem sobre o mundo animal e vegetal, sendo nessa dita dicotomia (entre outras) que a modernidade se firma. O homem e o animal; o céu e a terra; a alma e o corpo; a natureza e a cultura são percepções e entendimentos que firmam um modo de atuação humana em sua história moderna. Daí, podemos pensar em outros binarismos, como terra natural ou terra tratada; campo ou cidade; progredir ou preservar; desenvolver ou sustentar. Traços culturais que nos levaram a pensar num modo de ser antropocêntrico, que marcam as histórias dos povos ocidentais na modernidade e que se fazem presentes, também, na história de natureza do Pampa.

Entrevistando o fotógrafo acima, seu entendimento sobre o sujeito do Pampa e sua percepção de natureza, foi percebida a dicotomia entre campo e cidade, evidenciando:

> Olha, na cidade, e mesmo no Pampa, nas cidades do Pampa, a pessoa... já tá mais desconectada, porque a cidade acaba te colocando nesse sistema... de... Eu tô doente? Vai na farmácia. Né? Precisa de água, abre a torneira. Ah, de onde vem a água? Não sei, parece que tem uma represa, não lembro bem onde, né...então assim, **as pessoas que vivem no campo e que plantam, ou que, criam gado, essas, elas têm que tá conectadas com a natureza**. Não é? Então, é uma questão de... não é muito de opção... é uma questão de necessidades... assim... Elas têm que saber a época de plantar tal coisa, de colher tal coisa, e têm lá no seu quintal, geralmente têm umas plantinhas pra fazer seu chá, um *júju* né, como eles falam... botam *júju* no chimarrão... que já é bom pra não sei o que... então **eu acho que a nossa, a tal da cultura globalizada ela favorece a desconexão com a natureza**. Não tenho a menor dúvida disso né... (PAIVA, Entrevista, 2016). [grifos nosso]

Se pensarmos que a globalização, trazida por Zé Paiva, é um fenômeno moderno, vamos lembrar do que já apontava Thomas (1988), quando dizia que a civilização moderna se assenta em contradições, muitas vezes conflitantes como as posições assumidas diante de “ser cidade” ou “ser campo”, algo que pode ser encarado como novo na história da humanidade. Nunca fomos tão urbanos e tecnológicos como na modernidade. Diante disso, novos modos de ser e viver são fabricados, novas estéticas frente ao ser e estar no mundo vão se produzindo e se transformando nessa trajetória moderna.

Há, na composição desta fotografia, um conjunto, e o humano o compõe. Contudo, a posição é de destaque: superior e contemplativa. Isso também nos reporta à dita dicotomia entre campo e cidade. Pensarmos em contemplação pela associação com o fato de sermos modernos. Ou seja, diante do acentuado processo de urbanização moderno, fabricaríamos um modo mais contemplativo de nos relacionarmos com o campo. Isto, relacionado a desconexão apontada no dito acima de Zé Paiva, referindo-se ao sujeito da cidade. Considerando o que o fotógrafo nos traz, tal contemplação não chama muita atenção no mundo do campo. O sujeito do campo estaria mais longe do “sistema” que provoca essa desconexão e que se faz mais comum na cidade.

Tais colocações também nos reportaram para Borsche (2011, p. 120) que, na esteira de Nietzsche, nos lembra que “a natureza apenas é suportável como fenômeno estético”. Entendemos que a dita conexão ou desconexão são construções históricas que posicionam o sujeito pampeano. Então, nesse jogo de forças em que se faz a natureza, o ser humano (independentemente de ser da cidade ou ser do campo) fabrica estilos de agir. Vamos “suportando” essa natureza,

à medida que vamos direcionando nosso pensamento, nossa maneira de ser e participando esteticamente dessa correlação de forças.

Então, o que tomamos por aproximação ou conexão, afastamento ou desconexão com a natureza é produto da trajetória humana em sua história. Entendemos as conexões e as desconexões como relações, nas quais estabelecemos as representações de cultura e de natureza criando verdades, conforme o tempo-espaço em que vivemos. Nessa produção, como já foi colocado, vamos fabricando os discursos em maneiras de ser e estar que traduzem pensamentos ou experiências.

Lembramos Veyne (2011, p. 28), considerando que a experiência pode ser (inclusive) uma maneira de pensar. O autor coloca que "não há experiência que não seja uma maneira de pensar". Na fotografia em questão, notamos a posição do homem, com o corpo imóvel, olhar ao longe, onde identificamos uma mirada de observação. Uma posição que nos remete ao olhar fixo na paisagem, um olhar que aprecia. Um olhar que contempla. Associamos esse sujeito mais contemplativo à possibilidade de outra ordem de relacionamento. Uma possibilidade de relacionar-se consigo e com seu mundo em outro tempo, diante das chamadas da modernidade, ou como trouxe Zé Paiva, diante do mundo globalizado. Talvez um sujeito de experiência, como aponta Larrosa (2002). Sobre esse autor e suas considerações sobre o sujeito da experiência, temos que:

> [...] seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (LARROSA, 2002, p. 19).

O sujeito da experiência se abre em possibilidades, suspendendo juízos, opiniões e vontades. Se considerar que esse sujeito moderno, da cidade, no dito de Zé Paiva, está mais distante da conexão com a natureza, também podemos considerar que no campo, como ele disse, há maior conexão.

Em tal pista, podemos buscar elementos para ajudar no entendimento atual do que temos por conexão e desconexão, no sentido de que, com o avanço do

processo de urbanização, os vínculos entre campo e cidade (ou o rural e o urbano) talvez tenham, acentuadamente, ficado mais distantes. Com isso, foi sendo fabricado o entendimento romântico de que, voltando ao campo ou o visitando, estaríamos em felicidade e alegria. “Refrescar as ideias em meio às flores e ao verdor”, aproximando-se do sentido contemplativo que foi abordado neste texto; um sentimento romântico de que o campo pode possibilitar bem-estar (PINHO JUNIOR, HENNING e VIEIRA, 2019).

Cabe mencionar, aqui, que o campo também é visto, diante das dicotomias já citadas, como fonte de recursos na modernidade, o que proporciona, também, um interesse pelo seu domínio, apropriação, exploração e uso. Um campo que se transforma em terras cultivadas, aradas ou mesmo jardins, uma natureza domada, como aponta Carvalho (2002), referindo-se à relação das pessoas com a natureza na modernidade.

Assim, a natureza como domínio, classificada enquanto formas de usos e utilidades, vai legitimando-se como discurso de uma época; ao mesmo tempo que, esteticamente, ainda foi sendo inventada uma valorização da natureza como fonte de equilíbrio e reabilitação. Muito impulsionada pelo movimento do romantismo a partir dos séculos XVIII e XIX, há um contraste evidenciado, nesse período, entre os rigores e insalubridades do urbano industrializado em relação ao lirismo do campo. Há o mundo urbano das máquinas, fumaças, aglomerações e comércios; e o campo, com sua ordem natural e reabilitadora, desde que seja uma natureza domada, e não, “selvagem”. Também nos lançamos em análise, com o que nos provoca o fotógrafo Luis Fabini, com a fotografia abaixo (figura-2). Um possível entrelaçamento entre natureza e cultura. Uma natureza atravessada pela cultura registrada pelo autor.

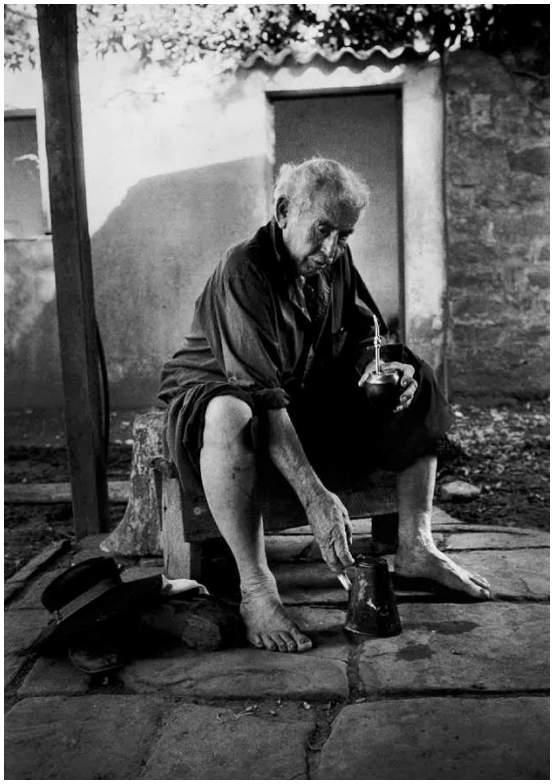


Fig. 2: "Don Paulino Dofrechu tomando mate antes del almuerzo".
Fabini (2012, p. 130)

Essa imagem nos ajuda a pensar numa construção pampeana, em um conjunto de elementos que o fotógrafo toma como "ser gaúcho"; "ser Pampa"; "ser natureza". O elemento humano, presente na fotografia uruguaia, tem os pés em contato direto com o chão, os pés diretamente nas pedras e, também, o homem se encontra "dentro" de uma sombra. Fabini diz que entende o Pampa,

> [...] nas suas conexões com a terra. Com sua conexão entre os animais e com sua geografia [...], nós gaúchos, nós somos parte do Uruguai mais austeros, mais áridos [...], os uruguaios são mais anarquistas, creio que somos autênticos, nos tratamos a todos iguais, na forma de ser não há diferenças... o Uruguai não tem religião, a religião está separada do Estado a muitos anos... então, o gaúcho a religião do gaúcho é mais a natureza... nesse sentido somos mais livres... é isso... (FABINI, 2017, Entrevista).

Queremos destacar a relação que Fabini faz entre um Pampa, uma natureza, um tipo humano e algumas conexões que se caracterizam a partir da terra ou dessa terra do Pampa. A terra está como um elemento que vai conectar os outros elementos. É o fotógrafo que diz: "Isso é o que vejo, o basalto, há uma conexão dos animais com sua geografia... como o basalto... o caráter do gaúcho... o caráter dos uruguaios... somos particulares, mais austeros e mais livres" (FABINI, 2017,

Entrevista). Uma relação entre cultura e natureza, na imbricação entre religião e natureza. Um sujeito que é representado, assumindo uma religião (*religo*), um agir preciso sobre essa natureza. Relacionando o dito com o que a imagem acima nos trouxe, apontamos que a relação com a terra se destaca e há o caráter constituinte desse processo, o qual desenvolvemos um pouco mais a partir de agora.

Deleuze e Guattari (1992, p.103) nos ensinam que "pensar se faz antes na relação entre o território e a terra", lembrando-nos da potência que um ambiente exerce e, mais que isso, alegando que há movimento no e sobre o espaço. Um movimento infinito de estar sobre a terra e de pensar: pensar é estar sobre a terra, territorializar-se, desterritorializar-se e reterritorializar-se nesse espaço. Ainda:

> A terra não é um elemento entre outros, ela reúne todos os elementos num mesmo abraço, mas se serve de um ou de outro para desterritorializar o território. Os movimentos de desterritorialização não são separáveis dos territórios que se abrem sobre um alhures, e os processos de reterritorialização não são separáveis da terra que restitui territórios. São dois componentes, o território e a terra, com duas zonas de indiscernibilidade, a desterritorialização (do território à terra) e a reterritorialização (da terra ao território). Não se pode dizer qual é o primeiro. [...]. (DELEUZE, 1992, p. 103).

Há uma infinidade de movimentos sobre um solo, em um determinado ambiente. Pensar é estar na terra e, também, relacionar-se com ela. Ocorrem diagramas de possibilidades, de intensidades e onde as verdades são contingentes. Não há transcendência, e sim, imanência, sem verdades absolutas e fixas. Imanência como o horizonte dos acontecimentos (DELEUZE, 1992).

Assim, os territórios se sustentam em conceitos a partir de personagens que efetuam territorializações e desterritorializações. Para Deleuze e Guattari (1992) os personagens conceituais são acontecimentos. O autor ainda nos diz que os conceitos são territórios, e não objetos. Entendemos que todo conceito tem sua história e que se constrói em relação com outros conceitos.

Quando trazemos a territorialidade pampeana como uma composição histórica, queremos nos referir a essa relação com a terra, num manejo, numa maneira de ser e viver que se opera em conceitos/territórios. Para além de acontecimentos que são pegos pela história como sucessão e que não são o interesse aqui, tentamos ir ao encontro daqueles que podem escapar à história, como disse Deleuze (2010).

Ou seja, procuramos captar, de um acontecimento, seu estado de coisas, mas entendemos que o acontecimento em seu devir escapa à história; colocar as lentes sobre ela, procurando as condições daquilo que vem sendo tomado como verdade. Como nos disse Foucault (2008), o desafio é distinguir os acontecimentos e analisá-los em sua engrenagem, como se engendram e se ligam.

Quando o fotógrafo Fabini nos fala acima da conexão dos gaúchos com a terra, de sua relação com a terra, e a natureza sendo a religião deste gaúcho, ficamos implicadas em pensar novamente na fotografia apresentada acima pelo autor. Que relação se coloca nessa imagem? Que conexão podemos trazer a partir da imagem e de seu dito? Que natureza está aí colocada? Destacamos a posição central do gaúcho no cenário e sua atuação nesse conjunto. Temos um homem pensando, colocando-se mais à vontade, pés em contato com o chão, sem chapéu, roupas mais descontraídas e tomando mate. Pausa para descansar, pausa para matear, pausa para "pensar". Fabini ainda diz que a natureza é a religião dos uruguaios.

Tomamos a religião na sua etimologia, como forma de agir, em que nossa atuação pode ser capaz de harmonizar ou desarmonizar o universo. Relacionamos ao sujeito que se conecta com e entre os elementos da imagem, da natureza. Que natureza? Fabini coloca esse humano ligado à natureza ou conectado com ela, mas, ainda assim, destacamos que não é um humano apresentado como natureza, mas ligado e conectado a seus elementos. Aqui, nos concentramos no que Fabini nos indica como natureza – numa natureza que compõe suas fotografias. Nesse caso, temos, entre outros elementos, um elemento humano em tempo de pausa, em pensamentos. Um gaúcho no aconchego da casa, pensativo, talvez. Fabini nos traz a representação da cultura do gaúcho nesta cena, a cultura representada na fotografia, a qual está imersa no que chama de natural (o que nos faz pensar que esse natural é trazido como cultural). É, então, uma trama importante para o campo da educação ambiental, potencializando-se a partir do pensar nas posições de sujeito que vamos assumindo.

As fotografias nos ensinam: temos, nessa pedagogia do olhar, uma forma de como vamos nos educando para olhar o ambiente. Sendo assim, vemos a importância de evidenciar a potência do entrelaçamento que se faz entre cultura e

natureza. A fotografia educa para possíveis educações para o ambiente, sendo um desafio para nós, educadores ambientais, que podemos pensar num sentido interessante – na esteira de Nietzsche (2008), a natureza está em transformação em suas manifestações, implicando, inclusive, em fazer cultura. Uma natureza em ascensão, como ação/devir.

Esse jogo de poder, apontado por Nietzsche (2008), a vontade de potência, com suas forças ativas e reativas, produzindo e resistindo num círculo constante, tornam o mundo ou a natureza um eterno devir, o que ajuda a posicionar um pensar sobre a condição de natureza que se fabrica no Pampa, ficando assim, a provocação para que possamos pensar em como nos posicionamos e agimos esteticamente em relação ao que tomamos por natureza e como, na modernidade, vamos produzindo formas de entendimento com o natural. Barros (2011, p. 142) nos deixa atentos quando diz: “a aproximação entre natureza e cultura é fundamentalmente estética, e não natural”.

Ou seja, apesar da materialidade do natural, o que dizemos de natureza é sempre uma representação dela, a qual está associada à cultura legitimada e tomada em suas verdades. Todavia, nem cultura, nem natureza poderão ser buscadas como essências. O autor nos coloca: “[...] são produtos da criação humana e devem ser consideradas como remetidas a esta” (BARROS, 2011, p. 142). Ponderamos que a relação entre natureza e cultura não seja de separação, mas como relação de passagens, de atravessamentos e de manifestações.

Há uma dinâmica permanente. Tais ideias nos estimularam a buscar e pensar acerca do que Nietzsche indica sobre natureza. Com o filósofo, pensamos que ela também implicaria em fazer cultura, pois em si mesma tem suas mudanças, transformações e trajetórias dadas pelas próprias relações que aí se estabelecem e que são determinadas nos jogos de força dessas relações (NIETZSCHE, 2008). O autor também nos leva à reflexão sobre o mundo, sua condição, seus mecanismos, sua provisoriedade, discorrendo que o mundo é vontade de potência.

O mundo da vontade de potência, apresentado por Nietzsche, nos possibilita continuar a pensar e querer problematizar os possíveis discursos de natureza no Pampa para além de uma abordagem essencialista. Nessa relação entre cultura e natureza como construções de um espaço-tempo, cabe procurar os seus

agenciamentos; mas, antes disso, pensar no fluxo constante de forças que aí se estabelecem e formam esse discurso de natureza no Pampa.

Aqui, o intuito foi mobilizar o pensamento para a seara da educação ambiental, tensionando nossos modos de existir na relação entre cultura e natureza no entrelaçamento entre ditos e fotografias numa fabricação de natureza. Buscamos provocações sobre o modo como pensamos e constituímos nossas verdades.

Finalizando

Pensar o que tomamos por arte e de como algumas práticas culturais participam de construções discursivas se torna potente para o entendimento e posicionamento que assumimos sobre nós mesmos e o mundo. Assim, destacamos alguns ditos e não ditos sobre natureza na territorialidade do Pampa.

Para tanto, focamos o olhar a partir do campo de saber da educação ambiental que pode ser impulsionador do pensamento, como exercício da suspeita e da problematização. Uma provocação ao pensar como vimos pensamos e em como nos constituímos; uma educação ambiental pelo viés da estética, que possibilite pensar o impensado e estimule um agir sobre nossa ação, uma provocação que possa desafiar o instituído e, quem sabe, transvalorar o que está dado.

A arte tem muito a nos ensinar, sobretudo quando assumida como experiência estética singular e não como valor transcendente ou universal. O que podem essas fotografias? O que pode o olhar de seus criadores sobre as imagens criadas? O que podem suas palavras sobre as imagens? O que podemos nós no encontro com elas? Pensar a educação ambiental no diálogo com a arte pode nos levar à criação de outras estéticas e potências do pensamento. Uma educação ambiental que não se preocupa em definir a *melhor* ação ecológica, mas uma educação ambiental que aposta no pensamento e nas experimentações estéticas, no encontro com outros modos de vida, menos prescritivos e mais problematizadores das verdades que se cristalizaram no pesado tempo da história. Essa é nossa aposta: fazer história do presente!

Pensar a estética da existência. Problematizar modos de vida. Assumir lugares, deslocamentos, movimentos impulsionados pela arte. Pensar a arte como potência de vida. Vidas que se assumem nos jogos da verdade. Tomar a educação,

e aqui neste artigo, a educação ambiental, em suspeita e ampliar as condições de enunciabilidade e visibilidade. Nos provocarmos a criar outras condições de possibilidade para a existência.

Uma educação ambiental que problematize e se proponha a diagnosticar nosso tempo, que aposta numa multiplicidade de vias possíveis na circulação entre o político, o ético e o estético, pois não há um sentido único. Entendendo que a analítica da relação entre cultura e natureza pode dar-se em caminhos de experiência, assim nos assumimos, enquanto agentes da educação. A educação como espaço possível de fabricação e invenção, no impulso de constantemente colocarmos em xeque como estamos nos (trans)formando e vindo-a-ser outros possíveis.

Referências:

BARROS, Roberto. Naturalização da cultura ou ocidentalização da natureza?. In: LINS, Daniel (org). *Nietzsche / Deleuze: Natureza / Cultura* São Paulo: Lumme, 2011.

BORSCHE, Tilman. Qual Natureza nós queremos? In: LINS, Daniel (org). *Nietzsche / Deleuze: Natureza / Cultura*. São Paulo: Lumme, 2011.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura de. *A Invenção Ecológica:* narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição.* Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Que é Filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FABINI, Luis. *Gauchos*. Uruguay: Pressur Corporation AS, 2012.

FISCHER, Rosa. *Trabalhar com Foucault:* arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da Caixa Preta*: ensaio sobre uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Editora Loyola, 2008.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. Apêndice da 2ª edição. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In.: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

HENNING, Paula Corrêa. Límites y Posibilidades de la Educación Ambiental. *Bajo Palabra*. 11Época, n.º 17, p.341-358, 2017. Disponível em: https://revistas.uam.es/bajopalabra/article/view/8808. Acesso em 02 jul. 2020.

LARROSA, Jorge Bondía. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. In: Revista Brasileira da Educação. Nº19. Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos Ídolos ou Como Se Filosofa Com o Martelo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. *Vontade de Potência*. Porto Alegre: Editora Globo, 2008.

PAIVA, Zé. *Natureza Gaúcha*. São Paulo: Metalivros, 2008.

PEREIRA, Marcos Villela. *Contribuições para entender a experiência estética*. Rev. Lusófona de Educação, Lisboa, n. 18, p. 111-123, 2011. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 23 fev. 2021

PINHO JUNIOR, Sérgio Ronaldo; HENNING, Paula Corrêa; VIEIRA, Virgínia Tavares. A natureza entre o rural e o urbano: educação ambiental e fabricação de um discurso nas HQs do Chico Bento. *Quaestio*, Sorocaba, SP, volume 21, n. 1, p. 117-136, jan./abr. 2019. Disponível em http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3512. Acesso em 2 jul 2020

THOMAS, Keith. *O Homem e o Mundo Natural*: mudanças de atitudes em relação às plantas e aos animais, 1500-1800. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

VEYNE, Paul. *Foucault:* seu pensamento, sua pessoa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 47
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



EXPERIÊNCIAS EDUCATIVO-ARTÍSTICAS NA DOCÊNCIA: O QUE É POSSÍVEL PENSAR E PRODUZIR COM E A PARTIR DELAS?

Angelica Vier Munhoz
Deborah Vier Fischer
Margarita Santi Kremer

Resumo: O presente texto deriva da aproximação do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq) com a Fundação Vera Chaves Barcellos (FVCB), realizada por meio de observações de exposições, visitas mediadas, seminário e análise de materiais educativos. Trata-se de, por uma via, pensar nos encontros produzidos *com* e *a partir* das experiências educativo-artísticas e, por outra, de dar visibilidade às práticas realizadas pela instituição. Dos argumentos que delineiam o presente texto, toma-se a noção de encontro com os signos da arte, a partir de Gilles Deleuze (2003). Por fim, busca-se afirmar que o encontro com as experiências educativo-artísticas colabora para provocar desassossego no pensamento, possibilitando, quem sabe, uma docência mais inventiva.

Palavras-chaves: Experiências educativo-artísticas; Fundação Vera Chaves Barcellos; Docência**.**

EDUCATIONAL AND ARTISTIC EXPERIENCES IN TEACHING: WHAT CAN WE THINK AND PRODUCE FROM THEM?

Abstract: This paper has derived from the approximation between the Curriculum, Space, Movement Research Group (CEM/CNPq) and Vera Barcellos Foundation by means of observations of art shows, visits, seminar, and educational materials. On the one hand, this is an attempt to think about the encounters enabled *with* and *from* the educational and artistic experiences and, on the other hand, to give visibility to the practices carried out by the institution. From the arguments supporting this text, we have taken the notion of encounter with signs of art, as proposed by Gilles Deleuze (2003). Finally, it is possible to state that the encounter with the educational and artistic experiences has contributed to provoke reflections, perhaps enabling a kind of teaching that is more inventive.

Keywords: Educational and Artistic Experiences; Vera Chaves Barcellos Foundation; Teaching.

Introdução

O entorno para o texto que se inicia, surge a partir da aproximação do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates) com a Fundação Vera Chaves Barcellos (FVCB), localizada em Viamão/RS. O Grupo CEM, criado em 2013, tem por objetivo compreender e problematizar o modo como os espaços escolares e não escolares vêm produzindo práticas educativas e artísticas em meio aos processos de ensinar e aprender. Para tal propósito, toma como campo de

investigação escolas e museus, junto aos quais busca acompanhar algumas de suas atividades educativas e artísticas, a fim de compreender os modos como produzem suas relações, resistências, funcionamentos e campos de experimentações.

Atrelada a essa perspectiva, em 2017, é estabelecida a parceria com a Fundação Vera Chaves Barcellos, iniciando-se, assim, um processo que envolveu, até o momento, observações de exposições, visitas mediadas, seminário, análise de materiais educativos da instituição, aproximações com a equipe do Programa Educativo.

O desafio deste texto, portanto, é, por uma via, pensar nos encontros produzidos *com* e *a partir* das experiências educativas e artísticas e, por outro, dar visibilidade às práticas educativas e artísticas realizadas pela Fundação Vera Chaves Barcellos.

Assim, tomando os argumentos que delineiam o presente texto, cabe destacar que o mesmo se articula com o pensamento pós-nietzscheano da diferença, tal como a noção de encontro com os signos artísticos, enunciada por Gilles Deleuze, na obra Proust e os signos (2003). Destarte, não se trata de realizar a defesa de uma determinada prática, mas apostar que tais recortes e conexões possam funcionar como lampejos para se pensar uma docência menos prescritiva e mais inventiva.

A Fundação Vera Chaves Barcellos: entre arte e educação

A Fundação Vera Chaves Barcellos, criada em 2005, na cidade de Viamão, Rio Grande do Sul, é “uma entidade cultural privada e sem fins lucrativos, que tem como missão a preservação, pesquisa e difusão da obra da artista Vera Chaves Barcellos, assim como o incentivo à criação artística e à investigação da arte contemporânea”. (Fundação Vera Chaves Barcellos, 2019). O Programa Educativo da referida Fundação visa proporcionar experiências intensivas através do contato com arte contemporânea. Em 2013, o Programa Educativo foi contemplado com o Prêmio Darcy Ribeiro 2012 e pode, assim, dar continuidade e aprimorar as suas atividades, inclusive aumentando a sua área de atuação a outros municípios do Rio

Grande do Sul. O Programa Educativo está estruturado em quatro pilares: edições semestrais do Curso de Formação Continuada em Artes; distribuição gratuita do Material Educativo – que pode ser utilizado de maneira multidisciplinar por todos os educadores, sendo disponibilizado diretamente a eles e distribuído a bibliotecas e outras instituições interessadas; visitas mediadas às duas exposições realizadas por ano na "Sala dos Pomares", atendendo demandas dos diversos públicos; Canal do Educador – boletim quinzenal abordando conteúdos referentes à exposição em cartaz, reunindo informações sobre as obras, indicações de leituras e de sites para pesquisas online, complementando, assim, a formação docente e ampliando as possibilidades de usufruto de atividades culturais por parte dos professores.

Com o propósito de conhecer e compreender os modos como a Fundação Vera Chaves Barcellos vem desenvolvendo suas práticas educativas e artísticas, o Grupo CEM - formado por pesquisadores, bolsistas de iniciação científica, bolsistas de Pós-Graduação e voluntários - buscou aproximar-se da Instituição, por meio de visitas, observações, seminários conjuntos, entre outros. Contudo, o reverso também ganhou potencialidade, pois atendeu a um dos objetivos da FVCB, que consiste em aprimorar as suas atividades de formação docente e ampliar a sua área de atuação no estado.

Desse modo, iniciaram os encontros entre Grupo CEM e FVCB. Contudo, tais encontros - com as exposições, obras e propostas educativas, relatados a seguir - não se configuram como presenças físicas, reuniões datadas - embora alguns também tenham ocorrido dessa forma - mas encontros com os signos da arte, como nos lembra Deleuze (2006), provocando ou buscando aproximações com a ideia de experiência estética.

Do primeiro encontro. Na Sala dos Pomares, no segundo semestre de 2017, ocorria a exposição Aã. Esta exposição constituía-se como uma proposta inovadora, em meio a qual a FVCB promoveu o embate de ideias em uma curadoria de artista com o duo Ío formado por Munir Klamt e Laura Cattani. A partir da afirmação dos curadores artistas, de que a exposição era um sistema aberto e com o entendimento de que a FVCB era um espaço-tempo complexo e misterioso, foram produzidos vários projetos de artistas convidados. As obras foram projetadas tanto para ocupar

o interior da sala como a área externa da FVCB, o Pomar e o seu entorno: a) Antônio Augusto Bueno, com a obra *Chão de pomelos*, instalação no pomar com 92 peças de cerâmica imitando os frutos cítricos em decomposição; b) Marina Camargo, com *Desvio,* um recorte de lâminas de aço inox em um formigueiro cupinzeiro deslocado; c) Elcio Rossini, com a *Composteira, ideias em ações sobre o espaço*; d) Guilherme Dable, com duas intervenções no terreno, a *Pintura (para Vera e Patricio)* - uma área demarcada e preenchida com folhas secas - e *Linha (para Laura e Munir)*; e) Rogério Livi, com *Melancolia* um conjunto de poliedros de alumínio e fio de cobre espalhados pelo jardim. A exposição também contou com encontros do curso de formação continuada em artes, para professores, os quais foram enriquecidos pela presença dos artistas e os desafios das suas propostas. As visitas exigiram um tempo de envolvimento e de experiências no ambiente, interagindo com os artistas e suas obras, resultando em um intenso fórum de relatos, tanto das experiências vividas, como das produções escolares realizadas sobre o impacto das dinâmicas e dos conteúdos das propostas educativas.



Figura 1: Antônio Augusto Bueno, Chão de pomelos, FVCB, 2017. Fotografia do artista http://antonioaugustobueno.blogspot.com/.

Do segundo encontro. A participação da artista Elaine Tedesco com os professores, apresentando a sua obra, especialmente construída para a exposição "Mira el mirador", ocorreu em 2017. A obra da artista oferece ao espectador duas possíveis camadas de interpretação: a obra em si, enquanto instalação artística na área externa da FVCB e a obra em interação com o espectador, como uma generosa reorganização do mirar e do contemplar. A observação amorosa como forma de conhecimento e de acesso ao mundo, uma sofisticação do olhar humano sobre si mesmo e sobre a paisagem circundante da Sala dos Pomares. No material educativo novamente foi incluída uma lâmina com a obra de Claudio Goulart "Flags", no intuito de ir introduzindo a obra deste artista no repertório dos professores e estudantes do nosso programa.

Do terceiro encontro. Em 2018 a equipe da FVCB iniciou as suas pesquisas sobre as apropriações no universo da cultura e da arte. O título da exposição surgiu também de uma apropriação textual: um ensaio da teórica e crítica de arte, Aracy Amaral, no qual ela compõe o texto utilizando montagens, cortes e pontuações de diversos gêneros textuais, desde prosaicas notícias de jornais, até escritos de autores consagrados da crítica e da literatura. O Programa Educativo tinha como objetivo possibilitar aos professores das diversas de áreas do conhecimento a compreensão de alguns conceitos que transitam no campo da arte contemporânea, tais como, a apropriação e a intertextualidade. No material educativo inclui-se uma das obras de videoarte do artista Claudio Goulart, abordando questões de hibridismo cultural.

Do quarto encontro. Ainda em 2018, em continuidade à exposição *A Condição Básica* e utilizando, igualmente, como ponto de partida o procedimento de apropriação artística, mas em uma nova perspectiva, é inaugurada a exposição coletiva *Apropriações, Variações e Neopalimpsestos*.

> Como os antigos pergaminhos que eram raspados pelos escribas para reutilizá-los, revitalizá-los e ressignificá-los, as obras apresentadas na exposição são o que poderíamos nomear *Neopalimpsestos*. Arte enquanto ressonância de contextos socioculturais, que mesmo separados pelo tempo, possuem ligações entre si, desvendadas pelo recorrente fazer dos artistas visuais. Nesse sentido, as apropriações, as variações e os neopalimpsestos

> re-raspados incessantemente durante a longa história da cultura, renovam a noção humana de solidariedade, imprescindível ao atual momento histórico do planeta. Uma continuidade transtemporal que tem assegurado a vitalidade da arte. (Machado, 2018:07)

Do quinto encontro. Em novembro de 2018, o Grupo CEM promove o *III Seminário Currículo, Espaço, Movimento: ensinar e aprender na contemporaneidade.* Situar-se "entre" e "com" a educação e a arte em meio aos processos de ensinar e aprender foram o propósito desse encontro. Desse modo, a integração com a FVCB na mesa de debates, configurou-se como uma nova atualização, possibilitando debates e problematizações em torno do tema.

Do sexto encontro*. 2019* iniciou com a exposição individual Claudio Goulart: quando o horizonte é tão vasto. Artista brasileiro radicado em Amsterdã, desde meados da década de 1970, local em que desenvolveu a maior parte de sua obra, Goulart transita pelas mais variadas técnicas e linguagens artísticas, como a colagem, a fotografia, o vídeo e a arte postal, utilizando processos complexos de apropriação, que passaram por imagens históricas, pela mídia de massa e pelo cinema. Além disso, há um evidente componente político e social que povoa a obra do artista com temas caros à sociedade ocidental do final do século XX: a incomunicabilidade humana, as guerras, a luta pelo poder, o desenraizamento geográfico e alienação política das massas. O Programa Educativo planejou ações para professores e também para estudantes, como o curso de formação continuada e o material educativo, que foi intitulado Quando a poética é tão vasta, em diálogo estreito com a exposição. Na visão do educativo, as obras selecionadas seriam passíveis de uma generosa analogia com a produção de Claudio Goulart, cuja poética poderia levar o público à suavidade da poesia em um mundo que insiste em escondê-la. Isso porque essa conjunção realidade/poesia convive na poética do artista, perpassando grande parte de sua obra. Ela estaria justificada em uma essência vital: a necessidade da arte para o ser humano, como uma chave de leitura de um mundo mergulhado em uma infindável disputa por poder e hegemonia. Claudio Goulart remonta em suas obras, esse (nosso) mundo, intercalando arte e poesia, nunca se eximindo de denunciá-lo em suas injustiças e brutalidades. Fenômenos que interessam sobremaneira ao professor, tendo em vista os

acontecimentos do presente século. No fórum de relatos dos professores, pode-se constatar que as sugestões de músicas, filmes, obras literárias e as atividades propostas, resultaram em ricas inspirações para os debates e produções em sala de aula. Quando a poética é tão vasta, os horizontes também se tornam, mesmo que enfrentemos contextos sociais e políticos que nos pareçam estreitos e obtusos.

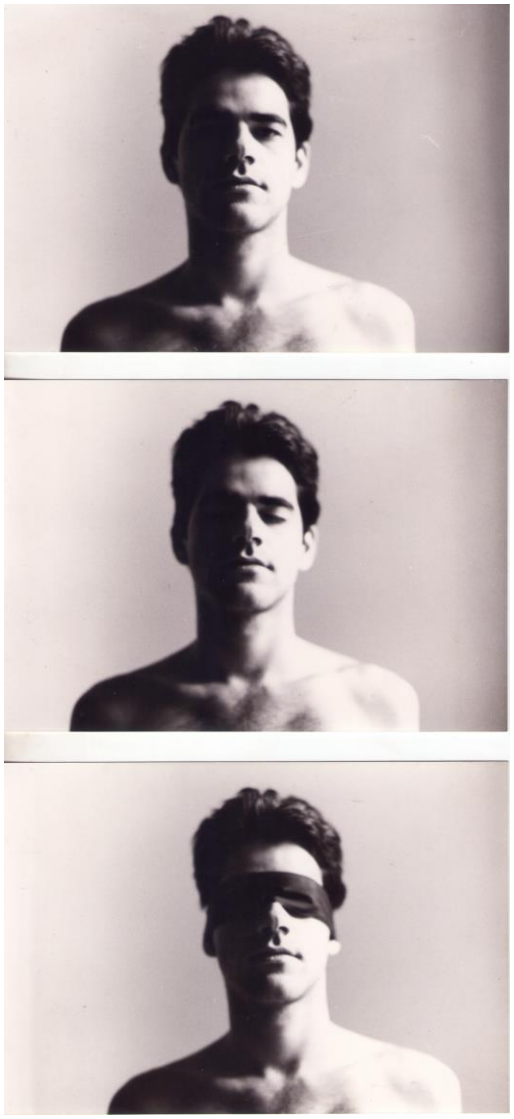


Figura 2: Claudio Goulart: quando o horizonte é tão vasto, 2019. http://fvcb.com.br/?p=1.0914.

Estar à espreita dos encontros

Como pensar e produzir *com* e *a partir* dos encontros com experiências educativa-artísticas? Como se efetuam esses encontros com a experiência estética? A respeito do encontro é Deleuze (2003:91) quem nos diz: "o que nos força a pensar é o signo", mas se "o signo é o objeto de um encontro, é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar" (Deleuze, 2003:91). No encontro com a experiência estética, move-se a força dos signos da arte, pois esses são os únicos signos que propiciam inúmeras possibilidades de criação de sentidos, em virtude da sua imaterialidade. Nessa direção, tais signos teriam o "privilégio de poder suspender momentaneamente o chumbo que corroeu a vitalidade [...], abrir o corpo e permitir que as inscrições revitalizem a existência, a inscrição do tempo [...] possibilitando sua constante deformação" (Borges, 2017:61).

O contato com signos artísticos vai além da representação, coloca o pensamento numa zona conflitante e por isso "nos roubam a paz" (Deleuze, 2003:24). É nesse sentido, que o encontro com a arte ou com os signos artísticos, pode proporcionar uma experiência estética, a qual "põe em movimento as maneiras através das quais vemos, tocamos e somos tocados pelas imagens, coisas e pessoas" (Farina, 2006:47). Portanto, podemos afirmar que a experiência estética ocorre pela via do encontro, ou dito de outro modo, ocorre quando um feixe de intensidades se desloca, provocado pelo encontro do campo de subjetivação com a obra. Essa experiência permite atingir os diversos mundos que nos constituem, as diferentes verdades que concernem a nossa própria vida, tal qual nos ensina Nietzsche (1998), no aforismo 299 de A gaia ciência, "O que se deve aprender com os artistas":

> Afastarmo-nos das coisas até que não vemos muitas delas ou o nosso olhar lhes tem de juntar muito para ainda as ver, ou espreitarmos as coisas para as ver como que em recorte, ou colocá-las de tal modo que se escondem parcialmente e só permitem ser vistas de relance, em perspectiva, ou

> contemplá-las através de vidro colorido ou à luz dos poentes, ou dar-lhes uma superfície e uma pele sem completa transparência: tudo isso temos que aprender com os artistas, e em tudo o resto ser mais sábios que eles. (Nietzsche, 1998:208).

Mas se os artistas poderiam nos ensinar um determinado modo de olhar ou de relacionar-se com a arte, certamente a experiência estética não é privilégio deles. Isso porque essa aprendizagem diz respeito às experiências sensíveis que levam a criação de outras formas de perceber e atuar no mundo. Assim, se por um longo tempo compreendemos a arte como algo estático, confinado em museus e a emolduramos como objetos separados da vida, o encontro com as formas artísticas é o que nos possibilita uma experiência estética por meio da qual as relações podem ser inventadas.

Contudo, não se trata de um encontro ordinário, cotidiano, banal, embora possa acontecer *com* e *a partir* de algo corriqueiro. Trata-se de um encontro com aquilo que força o pensamento a pensar, que desacomoda, incita a experiência. Um encontro no qual é fundamental deixarmo-nos estranhar pelos signos, praticar um desassossego do pensamento de modo a não o deixar capturar pelo domínio do já conhecido. Nessa perspectiva, a experiência estética torna-se a possibilidade de criação de um campo aberto para os movimentos do corpo e do pensamento, tomando-os como uma obra de arte, uma produção até então impensada. Tal processo requer, nessa perspectiva, uma atenção redobrada voltada aos acontecimentos, ao acaso, às brechas do não planejado ou do já pensado. É desse modo que estar à espreita dos encontros efetiva-se por “uma determinada maneira de estar junto (com as obras, com os saberes, com o outro), em que o movimento do sentido não é mais que a simples sugestão de um disparo, uma centelha capaz de acender o desejo criador”. (Munhoz, Costa, Guedes, 2016:05).

Com efeito, os encontros vividos com e a partir das obras, exposições e formações educativas da Fundação Vera Chaves Barcellos, aqui brevemente narrados, não são, de modo algum, pretensiosos, no sentido de uma aprendizagem formal, até mesmo porque “a arte não nos ensina nada, não nos impõe verdade alguma, a arte nos chama a aventurar-nos na selva das coisas e dos signos, exige de nós que rearticulemos o que vemos e o que pensamos sobre o que vemos; que

exerçamos o poder de associar e dissociar o que nos é próprio" (Pellejero, 2002:68). Do mesmo modo, não há a pretensão de afirmar que esses encontros transformariam a docência, mas de realizar uma aposta na força que emerge deles, como possibilidades de um pensar diferente, de um olhar a certa distância, de estranhar práticas tidas como certas ou verdadeiras. Encontros como esses, convidam à desacomodação do pensamento para, quem sabe, *com* e *a partir* desse convite, fazer nascer outros modos de pensar a docência, a aula, a escola.

Pensar a docência com a arte: experiências educativa-artísticas; espaços de ensinar e aprender

Para pulsar a ideia da força dos encontros que se dão com a arte e com a educação, na perspectiva das experiências modificadoras que deles emergem, desde que sejamos tocados por eles, torna-se relevante pensar de que lugar a arte é pensada, falada, nomeada. O que da arte e dos artistas interessa sobremaneira à escola, à docência, à educação, enfim. Há que se pensar em uma arte em minúsculas, uma arte menor, do ponto de vista muito mais do que ela provoca como potência, do que o lugar que ocupa na tradição artística, dos grandes nomes da História da Arte. No lugar disso, a aposta é de uma arte como postura e como atitude, uma arte que traga à reflexão a dinamicidade do mundo, sem limites definidos e em constante movimento e transformação. Pensando na relação com a docência e com a noção de aula, de acordo com Fischer (2018), não uma arte voltada somente ao exercício de técnicas e de repetições que produzem o mesmo, na relação com a ampliação de habilidades manuais, nem mais às incessantes tentativas de reprodução do que os artistas já fizeram, mas uma arte que se proponha ao exercício de experimentar e de experimentar(-se), pensando, no caso dos encontros aqui narrados, *com* e *a partir* do artista e de sua obra.

Nesse sentido, pensar a docência com a arte pode ser:

> Um convite a olhar para o espaço da sala de aula, para a escola, para os arredores, para as suas próprias coisas, para si e também para os outros, buscando pensar o quê, naquele momento, inspira as pessoas que ali estão, o que as faz pensar e o que as mobiliza a buscar um modo

> de tornar esse momento, essa observação, essa percepção, um estado de arte. (Fischer, 2018:01-02).

Talvez pudesse ser esse o caminho a ser trilhado pela docência, desacomodada diante das proposições vividas, experimentadas, compartilhadas nos encontros propostos. Os artistas contemporâneos têm tido um papel fundamental nessa mudança nos modos de olhar para a arte e de produzir com ela maneiras diversas de pensar a nossa relação cotidiana com a vida. Isso porque, de alguma forma, fortalecem a ideia de arte como algo que está fora dos moldes previstos pela tradição, uma arte, portanto, que nasce nos escombros. Esse modo de pensar a arte conversa com a ideia de experiência, que tem o desconhecido como potência de pensamento, que interroga os limites e que renuncia à busca por interpretações, de acordo com Amaral (2016). Um pensar na arte e *com* ela como um modo de ativar forças estranhas, em um embate contra a reprodução de modelos, em um exercício a favor de criação de novas imagens de pensamento (DELEUZE, 1992).

(Re)pensar a docência, nessa perspectiva, em companhia das provocações de artistas contemporâneos, colabora para “desafiar nossas noções preconcebidas de como funciona o mundo” (*tradução da autora*) (Jové, 2017:44), colocando em suspensão o que se julgava saber em termos de contextos e práticas escolares, abrindo-se possibilidades de olhar de outros modos para o que se passa cotidianamente e “dando espaço para a construção de estratégias de invenção, flexionando outras possibilidades de pensar também a nossa relação com a verdade” (Fischer, 2019:59) .

Essa é uma importante força da arte, que traz consigo a coragem de dar voz para aquilo que, muitas vezes, não é tido como conhecimento válido ou importante, diante das tantas importâncias atribuídas à educação, escola em especial. O pensar a docência com a arte, na perspectiva das experiências educativa-artísticas, pode ser entendido como um movimento que vai além da arte enquanto fazer propriamente dito, valorizando o chamado da obra e o que ela suscita pensar para além do que artista pudesse ter pensado, na relação com o modo como essa experiência é capaz de atravessar e de transformar a quem com ela mantiver contato. “Uma arte para fazer conexões que não estão pensadas, para romper com

comportamentos pré-condicionados. Arte como expressão de um mundo por fazer-se, por dizer-se", de acordo com Fischer (2019:69), que vai ao encontro muito mais daquilo que se esquiva, do que se mantém à espreita. Diante dessa convocatória da arte e, pensando especialmente do ponto de vista da docência, tantas vezes preparada para cumprir tarefas e atender a prazos pré-determinados. É sempre importante lembrar que "somos capazes de criar, que somos capazes de inventar novas formas de pensar que, necessariamente, não somos feitos apenas para aceitar regras, acomodar-se ao que está dado, conformar-se com o estabelecido" (Loponte, 2016:86).

Uma docência que se contamina pelas provocações da arte, contemporânea em especial, permitindo que a atitude artística se misture ao seu modo de pensar uma aula, de se relacionar com seu espaço de atuação, na escola, com seus alunos e colegas, e também fora dela, em espaços outros voltados à educação, mantém-se aberta para inventar, para pensar com e a partir de situações inusitadas, muitas vezes, até então impensadas, e que acontecem cotidianamente. O pensar com a arte, na relação com a educação, é exercício de ensinar e aprender, "é convite à elaboração de pensamento, à conversa, aos encontros. É possibilidade de invenção, é compartilhamento" (Fischer, 2019:105). É caminho aberto para a ampliação de exercícios de criação e de experimentação. É um sair(-se) do lugar de saber para um encontro com o não-saber, com o que possibilita modificar trajetórias, mesmo que elas já tenham sido pensadas de antemão. Por que não?

Pensar a docência em parceria ou com a força que a arte produz encontros. Encontros que mobilizam sensações, afectos, que fazem pensar sobre a vida, com a vida que pulsa incessantemente. A vida que se transforma em arte, pelo gesto, pela força do instante, pelo olhar. A vida que aposta em uma docência mais artista e mais inventiva.

Considerações finais

O propósito da aproximação do Grupo CEM com a Fundação Vera Chave Barcellos, assim como com outros espaços de arte que compõem o campo

empírico do referido Grupo de Pesquisa, é compreender de que modos tais espaços produzem práticas educativas e artísticas em meio aos processos de ensinar e aprender. Certamente não se trata de um relato de práticas e nem mesmo de tomá-las como referências para outras ações docentes. Ao aproximar-se desses espaços de arte, a intenção é que possamos apurar os sentidos em cada um desses encontros, para com eles aprender, deixando-nos arrebatar por aquilo que desacomoda o corpo e o pensamento.

Os encontros com a Fundação Vera Chaves Barcellos foram desta ordem. A partir das experiências educativas e artísticas produzidas pela FVCB, surgiram inusitadas inquietações, pois diversos signos passaram a estar envolvidos, oportunizando espaço para outras experimentações. As condições de emergência envolvidas nos encontros possibilitaram dar atenção ao que era possível pensar e produzir a partir dessas experiências, não apenas como aporte conceitual, mas como disparadoras de novas questões.

Por fim, acredita-se que tais experiências produzidas por meio dos encontros com a FVCB, nos ajudam a problematizar, pensar, criar e experimentar práticas educativas e artísticas, de modo a tornar a docência um potente exercício de invenção.

Referências:

AMARAL, Alberto. Entre imagem e escrita: o infinito e o estranhamento nas obras de Keyla Sobral. In: CHAVES, Sílvia Nogueira; BRITO, Maria dos Remédios de. (orgs.). *Formação, ciência e arte:* (Autobiografia, arte e ciência na docência). São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016, p. 283-303.

BORGES, Hélia. A língua do vivo: ressonâncias entre a arte e a clínica. In: COSTA, Luciano Bedin da; PACHECO, Eduardo Guedes*, Partituras do silêncio:* poéticas do movente. Porto Alegre: Sulina, 2017.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos.* 2 ed. Trad. Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles*. Conversações (1972-1990).* São Paulo: Ed. 34, 1992.

FARINA, Cynthia. Pedagogia das afecções: arte atual, corpo e sujeito. *Reflexão e Ação,* Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 45-53, jan./jun. 2006.

FISCHER, Deborah Vier. *Escola, artistas e docentes em movimento:* encontros *entre* arte contemporânea e educação. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS, 2014. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/108011. Acesso em 5/08/2019.

FISCHER, Deborah Vier. Em defesa de um determinado modo de pensar os encontros entre arte e experiência. *ArteVersa*, julh. 2018. Disponível em: https://www.ufrgs.br/arteversa/?p=1518. Acesso em 25/08/2019.

FISCHER, Deborah Vier. Pensar com cenas de escola: a arte, o estranho, o mínimo. Porto Alegre, RS, UFRGS, 2019. *Tese* (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, 2019. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/197436. Acesso em 23/08/2019.

Fundação Vera Chaves Barcellos. Disponível em: www.fvcb.com. Acesso em: 25/08/2019.

JOVÉ MONCLÚS, Glòria. *Maestras contemporâneas*. Lleida, Espanha: Edicions de la Universitat de Lleida, 2017.

LOPONTE. Luciana Gruppelli. Artes visuais como plataforma para pensar e viver: outros espaços para a docência. In: CHAVES, Sílvia Nogueira; BRITO, Maria dos Remédios de. (orgs.). *Formação, ciência e arte:* (Autobiografia, arte e ciência na docência). São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016, p. 71-88.

MACHADO, Flores Yuri. *Apropriações, variações e neopalimpsestos*. Viamão: Fundação Vera Chaves Barcellos, 2018.

MUNHOZ, Angélica V.; COSTA, Cristiano Bedin da; GUEDES, Betina. Notas sobre uma residência pedagógica no Museu de Arte do Rio. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, set./dez.2016, v. 3, n. 3, pp 367-381

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. Trad. Maria Helena Rodrigues de Carvalho et al. Lisboa: Relógio d'água, 1998.

PELLEJERO, Eduardo. Modos de fazer / Modos de ver / Modos de pensar (Arte sem superstições). In: DIAS, Susana Oliveira; ANDRADE, Elenise Cristina Pires de; AMORIN, Antonio Carlos Rodrigues de (Orgs.). *MultiTão: experimentações, limites, disjunções, artes e ciências*... Feira de Santana: UEFS Editora, 2002. p. 57-70.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 47
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
arte educação E PERFORMANCE

HIATOS DO HUMANO: PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM DANÇA MOTIVADOS PELA PANDEMIA DA COVID-19

Diego Ebling do Nascimento
Sílvia da Silva Lopes

Resumo: A pesquisa em dança foi motivada pelas reflexões e pelos sentidos que o afastamento social ocasionado pela pandemia da COVID-19 produziu em nossos corpos. A escolha metodológica tem como estratégia a pesquisa guiada-pela-prática e está fundamentada na pesquisa performativa e na abordagem fenomenológica. O processo artístico foi impulsionado pela interrogação “como a experiência da pandemia pode nos transformar?”. O texto está dividido em três partes: a primeira aborda o processo de concepção da obra, a segunda expõe o referencial teórico-metodológico e, por fim, a terceira parte descreve o processo de criação e compartilha três cenas do Hiatos do Humano.

Palavras-chave: Dança contemporânea; Distanciamento social; Videodança.

HUMAN HIATUSES: DANCE CREATION PROCESSES MOTIVATED BY THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract: Dance research motivated by the reflections and the senses that the social withdrawal caused by the pandemic of COVID-19 produced in our bodies. The methodological choice based on practice-guided research and based on performative research and the phenomenological approach. The artistic process was driven by the question "How can the pandemic experience change us?". The text is divided into three parts: the first addresses the process of designing the work, the second exposes the theoretical-methodological framework and, finally the third part describes the creation process and shares three scenes from the Hiatos do Humano.

Keywords: Contemporary dance; Social distancing; Video-dance.

Primeiros movimentos: o processo de concepção da obra

> *Eu sabia que tinha que achar uma forma de dança do tempo no qual nós vivemos.*
>
> *Mary Wigman*

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa em dança realizada em um Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação em Dança: Licenciatura na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Apresentamos poeticamente as vivências e experiências por meio da produção artística em dança ao longo do período da quarentena ocasionada pela disseminação do novo Corona-vírus.

Por meio de experimentos dançantes e jogos de improvisações em dança, criamos diversos vídeos que estão disponíveis na plataforma do YouTube no Canal "Diego Ebling" que compõem o *Hiatos do Humano*. Eles podem ser acessados por meio dos *hiperlinks* que se encontram ao longo da escrita deste trabalho.

Nosso objetivo foi realizar um trabalho artístico em dança que subvertesse o afastamento social sem expor quaisquer pessoas aos riscos da propagação do vírus. Como objetivos específicos nos propomos a interrogar as relações entre a arte e a vida durante a quarentena da COVID-19, além de proporcionar outros modos de estar em dança frente à pandemia. Assim, com este artigo, apresentaremos parte do processo de criação *Hiatos do Humano*, em três videodança.

O neoliberalismo, enraizado em nossa sociedade, tem proporcionado formas de estar no mundo contemporâneo cada dia mais cruéis, exemplo disso é o agravamento das injustiças sociais; a intensificação do desmatamento; o aumento da violência policial; o assassinato desenfreado da população negra nas favelas e das pessoas LGBTQIA+; os posicionamentos desumanos do presidente da República; a banalização das mortes por COVID-19 e as impunidades dos crimes cometidos no meio político. Os fatos mencionados agravaram-se durante a pandemia devido a quarentena, evidenciando a necessidade coletiva de repensarmos urgentemente nossas formas de estar no mundo. Tanto a Dança quanto a Educação, ambas, nossos lugares de produção de sentidos, são potentes frentes de embate à essa lógica perversa neoliberal. Assim sendo,

> [...] repensar a educação e a dança no mundo contemporâneo quer no âmbito artístico profissional, quer na escola básica, significa também repensar todo o sistema de valores e ideais concebidos desde o século XVIII e que foram incorporados no pensamento ocidental. (MARQUES, 2011, p. 55).

Em outros momentos da história da humanidade passamos por situações desafiadoras que geraram mudanças significativas nos nossos modos de vida, por problemas políticos, sociais e econômicos que foram vividos pelas pessoas, registrados e/ou levados à cena por diferentes artistas, produzindo novas poéticas de dança.

Podemos citar como exemplo a emergência da Dança Moderna, com a Dança Expressionista de Mary Wigman. Ela confiava na "capacidade de expressar a desordem espiritual e o estado de caos e desesperança pós-primeira guerra mundial, traduzindo a realidade de sua época [...]. O desespero e a revolta pelas conseqüências [sic] da guerra e a ascensão nazista marcaram suas interpretações" (GARCIA; HAAS, 2006, p. 91). Ela produziu diversos trabalhos coreográficos e trazia as experiências vividas como fonte de inspiração e estímulos na criação de movimentos, personagens ou cenas. Faz-se importante ressaltar, dentre as suas obras, a Dança de Niobe, "onde ela se vale da sua passagem num búnquer para traçar uma relação entre o mito grego e as mulheres que perderam seus filhos na guerra" (MORAIS, 2019, p. 11), "o horror de ter estado num abrigo antiaéreo a levou a uma dança onde uma mãe embala uma criança" (MORAIS, 2019, p. 29).

Outro exemplo foi o surgimento do Movimento Hip-hop, nos Estados Unidos na década de 1960 em meio à crise econômica, à Guerra do Vietnã, à discriminação da população negra, africana e latina moradora das periferias do país. Gustsack (2003) e Camargo (2013) afirmam que a cultura Hip-hop era uma forma da periferia e de seus representantes expressarem a força das classes excluídas, com a finalidade de reivindicar e reconhecer direitos políticos e sociais da população periférica e, de acordo com as pesquisas de Moreno e Almeida (2009). O Movimento segue sendo uma forma de militância e engajamento político até hoje.

Ainda podemos citar as contribuições do surgimento da performance que vai ter, para Glusberg (2013, p. 90), "tanto um valor de denúncia quanto de um demonstrativo dramático de gestos, adquirindo o estatuto privilegiado de enfrentar-se com o óbvio, o simples e o mais natural". Ela é "uma arte de intervenção, modificadora, que visa causar uma transformação no receptor" (COHEN, 2013, p. 46).

Assim como as/os artistas e pesquisadoras/es aqui citados, nosso trabalho foi influenciado pelas questões do nosso tempo, que emergiram pela necessidade do distanciamento social. Tanto a limitação das relações presenciais quanto o avanço da utilização das tecnologias digitais atravessaram nosso processo de

criação. Nesse sentido, os modos de apresentar a obra se delinearam durante o processo sem que houvesse um planejamento antecipado de seu formato.

Percebemos diversos artistas ao longo da história que propuseram outras formas de fazer dança as quais surgiram diante das condições que o momento social, econômico e político de diferentes épocas e lugares incitaram. Poderíamos citar diversas outras manifestações de danças criadas e desenvolvidas ao longo da história como exemplos de relações entre o mundo-vivido e o mundo-imaginado. No entanto, a escolha de recordar esses trabalhos aconteceu de forma intencional, devido as percepções das sutilezas proximais que eles apresentam em relação as emergentes demandas da pandemia da COVID-19. Diante disso, os exemplos apresentados nos auxiliam a perceber que encontrar meios dançantes de subversão do sistema político injusto, desigual e desumano que estamos submetidos é o que move a justificativa deste trabalho.

Entretanto, temos consciência que nenhuma dessas experiências supracitadas podem ser comparadas de forma direta e simplificadora à atual experiência de viver a pandemia. São tempos, espaços, pessoas e histórias diferentes. Nossa intenção, com isso, é apenas poder pensarmos sobre as relações entre a arte e a vida hoje. Desse modo, sabemos que atualmente a pandemia e o distanciamento social instauraram a necessidade de pensarmos em outros processos artísticos emergentes do nosso tempo.

Holanda e Lima (2020) nos lembram que, mesmo diante de toda a crise do Coronavírus, os movimentos político-culturais, promovidos por diversos segmentos artísticos, seguem resistindo e lutando pelos direitos da classe artística exercer criativa e politicamente a profissão. Nós enquanto professores-artistas da dança também fazemos parte desse movimento e diante de toda complexidade dos fenômenos expostos, compartilhamos o entendimento da dança como um lugar de luta, resistência e (re)existência dos nossos corpos ao mundo neoliberal-contemporâneo.

A obra propõe aproximações com o conceito de tempo/duração explanado por Bachelard. O autor problematiza a ideia de tempo contínuo apresentada na tese bergsoniana, considerando que existem lacunas na sua duração.

> O tempo tem várias dimensões, o tempo tem uma espessura. Só aparece como contínuo graças à superposição de muitos tempos independentes. Reciprocamente, qualquer psicologia temporal unificada é necessariamente lacunar, necessariamente dialética. (BACHELARD, 1994, p. 87).

Levando em consideração que "a fenomenologia sempre comporta uma dualidade de acontecimentos e intervalos" (BACHELARD, 1994, p. 7) pretendemos, com esse trabalho, acessar lembranças e memórias recentes do vivido no ano de 2020, e como nos lembram De Medeiros e Cormineiro (2018, p. 31), quando refletem sobre a teoria de Bachelard, "o instante da lembrança traz em si uma ruptura da sucessão, ou melhor, traz em sua constituição a descontinuidade da memória". Assim, "construída sob a influência do instante e da descontinuidade, a memória não se realizaria, enquanto 'fenômeno temporal íntimo, numa trama objetiva', mas em uma temporalidade psicológica lacunar pautada por tramas subjetivas" (BACHELARD, 1994, p. 36-37 citado por DE MEDEIROS; CORMINEIRO, 2018, p. 31).

> A continuidade psíquica coloca, em nossa opinião, um problema, e parece-nos impossível não reconhecer a necessidade de basear a vida complexa numa pluralidade de durações que não têm nem o mesmo ritmo, nem a mesma solidez de encadeamento, nem o mesmo poder de continuidade. (BACHELARD, 1994, p. 7).

Então, caso você for direto para o YouTube, aproveite a (des)continuidade apresentada por Bachelard por meio da duração lacunar do tempo e jogue com os vídeos, construa seu próprio caminho e pensamento lacunar, já que "as lacunas tornam-se fundamentais pois quanto mais o pensamento é lacunar, mais ele é claro; quanto mais breves suas ordens, mais poderosas. Tomados no instante, não somos senão uma sequência de ritmos, uma série ordenada de recomeços" (RICHTER, 2006, p. 247).

O tempo das nossas vivências e memórias, tal qual nosso pensamento, também é lacunar, a espessura e as lacunas mencionadas podem ser compreendidas quando percebemos que o tempo do pensamento é verticalizado em relação ao tempo comum das coisas que é horizontal (CARVALHO FILHO, 2012, p. 59) e "[a] continuidade na eficácia das motivações intelectuais não reside no plano

intelectual; nós *supomos* no plano das paixões, no plano dos instintos, no plano dos interesses" (BACHELARD, 1994, p. 7, grifos do autor).

Desse modo, partindo da premissa que essa pesquisa é um pensamento em dança, acesse a ordem dos vídeos por instinto, veja quais deles te interessam e te apaixonam. Imergimos e compartilhamos reflexões e devaneios poéticos sobre nossa existência neste período complicado, atordoante e desumano que estamos vivendo para deixar emergir poesia e esperança, resiliência e resistência, amor e alteridade.

Ao dançar apresentamos parte do nosso cotidiano pandêmico e que se apresentam como materialidades do mundo-vivido a serem poetizadas no mundo-imaginado. Também apresentamos diferentes elementos da natureza que atravessaram o trabalho para emergir sentidos poéticos em nossos corpos.

Trabalharemos com a metáfora do hiato, da fenda, das lacunas e das fissuras. Quando iniciou a pandemia uma grande fenda começou a se abrir em todo o planeta, por vezes achávamos que se abriria tão rapidamente a tal ponto de sermos engolidos por ela. Por outro lado, algumas pessoas nem percebiam que ela estava ali, continuando suas vidas. Esse número de pessoas, que parecem estar cegas da realidade, infelizmente tem aumentado a cada dia. A fenda aberta engana sobre sua espessura.

Escolhemos o a palavra hiato pois na linguística ela se configura quando duas vogais estão juntas, porém em sílabas separadas – vizinhas. Na anatomia é uma fenda ou abertura no corpo humano. No sentido figurado é uma interrupção entre dois acontecimentos, um intervalo em determinada atividade, uma lacuna.

Com *Hiatos do Humano* tratamos tanto das fendas, lacunas e fissuras produzidas por quem acredita e aposta na ciência, na arte e na vida, quanto por aqueles que cismam em afirmar que a terra é plana e que o vírus que nos rondeia não existe ou é apenas uma gripezinha. Assim, podemos compreender também a própria atitude dessas pessoas como lacunas da ignorância, fissuras da alma, e, logo, hiatos do humano.

De tal modo, te convido a pensar quais atravessamentos, fendas e/ou suspensões a pandemia da COVID-19[1] ocasionou na sua vida? (Con)Viver com esse vírus te deslocou para algum lugar? Para onde? O que mudou? Quais são os hiatos que emergiram na sua vida durante pandemia?

Um novo caminho, um novo paradigma: a pesquisa performativa e fenomenológica como estratégia para a pesquisa *em* dança

Nosso percurso acadêmico se deu entre as áreas da Educação Física, da Educação e da Arte, realizando pesquisas sobre Dança. Na área da Educação Física os estudos quantitativos são predominantes, no entanto, nossas escolhas metodológicas, desde o princípio, sempre estiveram no campo das Ciência Humanas, especialmente inseridas na abordagem qualitativa.

Ao nos depararmos com esta pesquisa, percebemos que tanto o paradigma da pesquisa quantitativa quanto o da qualitativa não dariam conta de abarcar as necessidades da presente investigação. Percebemo-nos saindo conscientemente do campo da pesquisa *sobre* dança e entrando no campo da pesquisa *em* dança.

Tal fato produz um deslocamento nos nossos modos de fazer pesquisa, coerente com a dinamicidade proposta pela criação artística trazida nos estudos de Salles (2016). Para a autora, a criação artística se "põe [...] em contato com um **ambiente que se caracteriza pela flexibilidade, não fixidez, mobilidade e plasticidade**" (SALLES, 2016, p. 12, grifos da autora). Assim, ao adentrar o universo

[1] Segundo o site do Ministério da Saúde (2020, online) "a COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves". O novo coronavírus (SARS-CoV-2) foi identificado em dezembro de 2019 em Wuhan na China. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, cerca de 80% dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou apresentarem poucos sintomas, e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. A transmissão da COVID-19 acontece de uma pessoa doente para outra ou por contato próximo por meio de toque do aperto de mão contaminadas; gotículas de saliva; espirro; tosse; catarro; e objetos ou superfícies contaminadas, como celulares, mesas, talheres, maçanetas, brinquedos, teclados de computador etc. (Ministério da Saúde, 2020). Em poucos meses a doença se espalhou por todo o planeta, produzindo pânico na população do mundo inteiro. A pandemia da COVID-19 superlotou hospitais ocasionando pane nos sistemas de saúde de países subdesenvolvidos e desenvolvidos, levando à morte milhares de pessoas.

da pesquisa acadêmica *em* arte, *em* dança, deparamo-nos com a necessidade de pensar em outros modos de fazer, em outras metodologias.

Nossos estudos têm nos dado a oportunidade de exercitar a experiência fenomenológica, o que vem nos constituindo como pesquisadores que reconhecem, compreendem e valorizam o vivido e a experiência, percebendo-os como fundantes do nosso ser e como potência na produção de sentidos. De acordo com Bicudo (1994, p. 21) a experiência na fenomenologia

> [...] é compreendida como experiência vivida. É diferente da experiência compreendida enquanto empírica ou informativa. Para essa concepção, não é o pragma que importa, enquanto experiência das coisas de que o sujeito se ocupa, mas importa a práxis, enquanto agir e fazer, de modo criativo e crítico. O pensar fenomenológico não prescinde da práxis, isto é, da experiência vivida no mundo-vida. A essência de que trata a fenomenologia não é idealidade abstrata dada a priori, separado da práxis, mas ela se mostra nesse próprio fazer reflexivo.

Assim, é possível perceber aproximações com a pesquisa performativa, compreendendo o processo de criação e a relação obra-espectador como experiências de produção de sentido(s), portanto, fenomenológicas.

Já a pesquisa performativa surge na "insistência de que os resultados da investigação e as reivindicações de conhecimento devem ser feitos por meio da linguagem simbólica e [na] forma de sua prática" (HASEMAN, 2015, p. 44), visto que os pesquisadores performativos "têm pouco interesse em tentar traduzir as conclusões e entendimentos da prática nos números (quantitativa) e palavras (qualitativa) preferidos pelos paradigmas tradicionais de investigação" (HASEMAN, 2015, p. 44).

Assim, podemos dizer que a pesquisa performativa surge da capacidade limitada que as palavras apresentam para "captar as nuances e sutilezas do comportamento humano. Nesse sentido, alguns pesquisadores têm utilizado outras formas simbólicas para representar suas reivindicações de conhecimento" (HASEMAN, 2015, p. 45).

> Essa insistência em relatar a pesquisa através dos resultados e formatos materiais da prática desafia as formas tradicionais de representação da reivindicação de conhecimento. Significa ainda que as pessoas que

> desejam avaliar os resultados da pesquisa também precisam experimentá-los de forma direta (copresença) ou indireta (assíncrono, gravado) .(HASEMAN, 2015, p. 45).

Para Haseman (2015, p. 48) a pesquisa performativa é "um movimento que sustenta que a prática é a principal atividade de pesquisa [...] e vê os resultados materiais da prática como representações de suma importância dos resultados de pesquisas em seu próprio direito". O autor afirma que "pesquisadores performativos são construídos como aqueles pesquisadores que realizam pesquisas guiadas-pela-prática" (HASEMAN, 2015, p. 44), ou seja, "a 'prática' em 'pesquisa conduzida-pela-prática' é essencial – não é um extra opcional; é a precondição necessária de envolvimento na pesquisa performativa" (HASEMAN, 2015, p. 48).

Fernandes (2014, p. 2) ao propor uma escrita performativa menciona que ela

> [...] pode ser aquela organizada pela prática, a partir da prática, em modos imprevisíveis [...]. Assim, a arte deixa de ser apenas um produto ou mesmo um processo a ser descrito, analisado e inserido em outros moldes (por mais abertos e dinâmicos que sejam), e passa a ser em si mesma o modo de (des)organizar discursos e métodos [...]. Ou seja, a prática artística passa a ser a chave-mestra que acessa, conecta e/ou confronta os demais conteúdos, trazendo uma contribuição única para o contexto acadêmico, que muitas vezes torna-se estagnado com seu excesso de regras e normatizações.

Como percebemos, de acordo com Haseman (2015) e Fernandes (2014), a pesquisa performativa tem como estratégia necessária e fundamental a pesquisa guiada-pela-prática. Haseman define essa estratégia como sendo

> Em primeiro lugar, a pesquisa que é iniciada na prática, onde dúvidas, problemas, desafios são identificados e formatados pelas necessidades da prática e dos praticantes; e, em segundo lugar, que a estratégia de pesquisa é empreendida através da prática, utilizando predominantemente metodologias e métodos específicos que nos são familiares, como praticantes. (GRAY, 1996, p. 3, citado por HASEMAN, 2015, p. 49).

Podemos dizer, então, que "a pesquisa guiada-pela-prática é intrinsecamente empírica e vem à tona quando o pesquisador cria novas formas artísticas para performance e exibição" (HASEMAN, 2015, p. 44). Assim, essa proposta contempla as necessidades do presente estudo. Nesse sentido, ao falar

sobre os pesquisadores guiados-pela-prática, Haseman (2015, p. 44) ressalta que muitos

> [...] não iniciam o projeto de pesquisa com a consciência de "um problema". Na verdade, eles podem ser levados por aquilo que é melhor descrito como "um entusiasmo da prática": algo que é emocionante, algo que pode ser desregrado, ou, de fato, algo que somente pode tornar-se possível conforme novas tecnologias ou redes permitam (mas das quais eles não podem estar certos). Pesquisadores guiados-pela-prática constroem pontos de partida empíricos a partir dos quais a prática segue. Eles tendem a "mergulhar", começar a praticar para ver o que emerge. Eles reconhecem que o que emerge é individualista e idiossincrático. Isso não quer dizer que esses pesquisadores trabalham sem maiores agendas ou aspirações emancipatórias, mas eles evitam as limitações das correções de pequenos problemas e das exigências metodológicas rígidas no primeiro momento de um projeto.

Tendo em vista esse argumento apresentado percebemos que essa pesquisa em dança começou sem ter "um problema" específico, mas considerando o que o autor chama de "um entusiasmo da prática".

Cabe salientar que este estudo apresenta contaminações tanto da pesquisa performativa, guiada-pela-prática, quanto da abordagem fenomenológica, reflexo do nosso momento de vida, da nossa constituição enquanto pesquisadores e do próprio processo traçado nesta pesquisa. Realizamos aqui a descrição do vivido, um caminho de afastar-se e aproximar-se da experiência de produzir dança para compor a obra *Hiatos do Humano*.

A partir disso, o trabalho fez emergir as seguintes interrogações: ser uma pesquisa performativa anula a possibilidade de ser uma pesquisa fenomenológica? Ela poderia ser as duas ao mesmo tempo? Codependentes? Seria possível pensar em uma pesquisa fenomenológica-performativa ou performativa-fenomenológica?

Devaneios, fronteiras e rituais dançantes

Apresentamos, aqui, como se organizou e se constituiu parte do processo de criação do *Hiatos do Humano,* mais especificamente as cenas "Água", "Solidão" e "Esperançar". Como já informado anteriormente as videodanças podem ser acessadas por meio dos *hiperlinks* que se encontram disponíveis a seguir, no título de cada obra.

Esta pesquisa em dança iniciou-se em agosto de 2020, com a participação de mais duas artistas. Deste processo resultaram cenas em que elas foram as intérpretes-criadoras e outras em que eu[2] fui o interprete-criador. Ambas foram realizadas de forma conjunta com minha orientadora. Neste artigo iremos compartilhar os videodanças que foram interpretados por mim.

No início da pesquisa ainda me encontrava em Montenegro, estudando em ensino remoto e enfrentando a quarentena rigorosamente em casa. Ao passar dos meses algumas mudanças na minha vida fizeram com que eu não pudesse mais ficar em um isolamento social e passasse a colocar em prática o distanciamento social. Ainda que eu tome todos os cuidados indicados pela Organização Mundial da Saúde não me encontro mais tão recluso e, portanto, não tão mais protegido como estava no Rio Grande do Sul.

O maior marco dessa transição em minha vida foi meu retorno para o estado do Tocantins, quando uma mudança de rotina me deixou mais exposto à contaminação. É possível perceber que essa situação reverberou no trabalho artístico, os primeiros experimentos produzidos para esse trabalho foram realizados inteiramente dentro de casa. Após meu retorno para Palmas/TO algumas cenas passaram a ser realizadas na rua, respeitando o afastamento social e contando com toda a segurança necessária. Nesse sentido, para o processo de criação das videodanças partimos da questão “como a experiência da pandemia pode nos transformar?”.

A grande fenda que foi aberta abruptamente em março de 2020 quando, de um dia para o outro, isolamo-nos em nossas casas, produzindo sentimentos de saudade, incerteza, angústia e ansiedade, com o meu retorno para Palmas/TO, parece que o dilatamento dessa lacuna começou a diminuir para mim. Esse percurso e encontro entre fendas e lacunas, mais e/ou menos espeças, são apresentadas de forma poética ao longo desta pesquisa em dança.

[2] Esta pesquisa foi realizada de forma conjunta, porém focada nas experiências do intérprete-criador que foram levadas para a cena. Assim, em determinados trechos do texto faremos a escrita na primeira pessoa do singular.

Água

A cena é realizada no chuveiro, onde a água escorre pelo meu corpo, mas minha cabeça e cabelos não entram em contato com ela. Essa cena parte de um jogo que estabeleci durante os momentos em que estava me banhando com a água do chuveiro da minha casa. Entendo aqui o banho como um processo ritualístico para a criação do *Hiatos do Humano*, pois nesses momentos surgiam muitos pensamentos e devaneios sobre o processo de criação do trabalho. O banho passou a ser reconhecido como um ritual-jogo que se fez presente durante o meu período de isolamento social. Em vista disso, nos aproximamos do conceito de ritual trazido por Peirano (2003) que o compreende como um meio de agir maleável, criativo e especial. Além disso, a autora indica que a convencionalidade é outra característica presente nos rituais e que eles fazem parte do nosso dia-a-dia.

O jogo que eu propunha durante esses momentos tinha início no banheiro da minha casa em Montenegro/RS, quando me despia e colocava as músicas que eu pretendia utilizar no *Hiatos do Humano*. Então ligava o chuveiro elétrico e o barulho da água, a mudança de temperatura, o cheiro do sabonete, começavam a produzir reações no meu corpo, outros pensamentos e devaneios emergiam nesse ritual.

Quando percebia já me encontrava a improvisar, sentindo a água quente que escorria pelo meu corpo. Essa sensação trazia um relaxamento e parecia que as ideias vinham à tona potencializando a criação, de tal modo que o jogo que o meu corpo estabelecia com água e que água estabelecia com o meu corpo foi inevitável, as músicas que tocavam, soavam como convite à dançar com a água.

Nesse sentido, percebi que minhas improvisações se aproximavam do conceito de improvisação estruturada de Rolf Gelewski. O autor descreve que “a improvisação estruturada é um processo que visa construir, a partir de poucos elementos iniciais, uma consciência real que possa ser, para o indivíduo, apoio e fonte continuamente promotora de um trabalho de autodescoberta e auto-formação” (GELEWSKI, 1973 citado por PASSOS, 2015). Ainda de acordo com as ideias desse autor, defini, antes de fazer a gravação, um ponto inicial e um final para o improviso

(PASSOS, 2015). Elaborei uma estrutura básica de movimentos a partir do jogo que era estabelecido entre a água e eu.

Tanto essa cena quanto a próxima que relatarei foram gravadas no meu último dia de morada na cidade de Montenegro/RS, em novembro de 2020, quando todas as caixas da mudança estavam no carro. Não conseguia conceber a gravação dessas cenas em outro espaço, sentia que deveria ser ali. Naquela residência, que se tornou um lar, espaço tão especial que acolheu tanto a minha mãe quanto a mim durante todos os dias que passamos juntos na quarentena.

Logo após começarmos o isolamento, minha mãe, que morava em Curitiba/PR, teve um problema de saúde e decidimos que seria melhor morarmos juntos novamente, assim ela se mudou para Montenegro/RS. A pandemia proporcionou a experiência de compartilhar novamente o lar com a minha mãe. Tivemos que nos readaptar a convivência, uma vez que tanto o filho voltar a morar com a mãe quanto a mãe voltar a morar com o filho produz tensionamentos. Estávamos sem morar juntos há quatro anos, embora nos falássemos semanalmente, tanto eu quanto ela mudamos muito e a convivência diária não acontecia desde 2016, quando me mudei para Palmas/TO pela primeira vez.

Essa readaptação nos possibilitou momentos muito especiais que permitiram o reconhecimento de nossas mudanças, fazendo com que nos conhecêssemos novamente, nos reconhecêssemos. Durante os seis meses que moramos juntos, conversávamos quase que diariamente sentados na mesa da sala sobre todas as nossas inquietações, os absurdos que aconteciam no país, o avanço da pandemia, as desigualdades sociais, nossos amores e desamores. Foi ela quem me ajudou a gravar as cenas para o trabalho e com a maior paciência ouvia atenta minhas indicações e ideias para as gravações.

Solidão

A cena que aconteceu na casa vazia não poderia ser gravada em outro momento, para isso eu fiquei estruturando ela por semanas. Diferentemente da minha cena no chuveiro, a relação do meu corpo com o espaço, na cena da casa vazia, não pôde ser estudada previamente. Os elementos composicionais que eu

tinha eram a música, que já havia sido escolhida, e a composição espacial que as peças do apartamento produziam. Na estruturação da cena pensei em me relacionar diretamente com as paredes do apartamento.

Eu e minha casa, uma coisa só,
nosso contato, nosso espaço.
Parede que parece chão,
Portas, portais
Chão que parece parede.
Fendas.
As janelas são respiros.
A solidão é concret@.

Para a gravação sabia que queria um plano sequência e fui relatando como havia imaginado a direção das imagens para a minha mãe que utilizou o celular para capturá-las. Ela praticamente teve que dançar comigo para me acompanhar durante a peregrinação pelos aposentos do nosso antigo lar. Foi necessário gravar algumas vezes para chegarmos no resultado final.

Nessa perspectiva, inspiro-me em Santos (2018, p. 168) que apresenta o pensamento coreográfico do artista contemporâneo Julyen Hamilton ao situar o campo da abordagem da composição instantânea e desenvolver diversos estudos e performances. Ele propõe utilizar "práticas corporais [que] encontram-se desde o início relacionadas com elementos composicionais por meio do trabalho com a improvisação. Trata-se de um saber incorporado que se estrutura em torno da *composição instantânea vista como coreografia*" (grifos nossos).

Percebi que durante a prática, improvisando na minha antiga casa vazia, me encontrava em um entre-lugar, pois além de estar fazendo a performance também realizava um ritual. Um ritual de (mu)dança que iluminava e ressaltava a gratidão por aquele espaço que nos deixou mais protegidos, seguros e amados durante o período que ali vivemos. Um ritual de até logo para o Rio Grande do Sul, tal como as despedidas comuns realizadas nas relações sociais (PEIRANO, 2003).

Após a gravação foi necessário melhorar a qualidade do som para o vídeo e percebi que faltava algo em relação à música "Mortal Loucura" de Caetano Veloso. Fui procurar outras e encontrei uma versão interpretada por Maria Bethânia. Fiquei apaixonado. Então fiz uma montagem introduzindo essa versão.

Esperançar

Essa cena teve como ponto de partida o conceito “esperançar” trazido por Paulo Freire, nesse caminho refletimos sobre a esperança, não a do verbo esperar, mas a do verbo esperançar, trazido pelo autor. Por isso o título da videodança, *Esperançar* nos motiva a ação que esse próprio verbo produz e também se configura como uma homenagem à uma famosa reflexão de Paulo Freire sobre esperar e esperançar, trazida também por Sérgio Cortella. Nessa videodança propus realizar uma conversa com o público por meio de uma dramaturgia que nos convida a esperançar.

> É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo... (FREIRE, 2014, p.10-11).

Para o processo de criação desta videodança também nos inspiramos na composição instantânea e organizamos as narrativas textuais no momento da edição das cenas. O preto da roupa e as chamas das velas remetem ao luto que estamos vivendo diante de tantas vidas interrompidas, ao mesmo tempo em que a luz produzida pelo fogo pode representar a transformação, a reconfiguração dos nossos modos de estar no mundo. Além disso, fazemos uma crítica ao atual governo e lembramos que esperançar é preciso, pois:

> A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se escrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo. (FREIRE, 2015, p. 70-71).

Quando tudo isso passar poderemos estar juntos e juntas no teatro novamente, nos abraçarmos e sentirmos o calor dos corpos como outrora sempre

fizemos. Enquanto toda a população brasileira não tiver acesso às vacinas, continuemos a esperançar. Esperancemos juntos um mundo melhor.

Considerações Finais

Neste artigo discorremos sobre o processo de criação de três videodanças e apresentamos outros e outras artistas da história da dança que já passaram por momentos de modificações abruptas em seus trabalhos artísticos decorrentes dos desafios e das transformações nos modos de viver em seus tempos. Acreditamos que estamos passando por um momento semelhante, com especificidades da nossa época, contando com os recursos tecnológicos e, quem sabe, instaurando um hiato na história da dança, na qual as produções artísticas se configuram pela relação corpo, tecnologia e poética. Isso se torna realidade, pois reconhecemos na dança, tal como os artistas que vieram antes de nós, uma possibilidade de transformação do mundo-vivido, uma possibilidade de resistência e, ao mesmo tempo, de conforto.

Ao longo do processo houve desdobramentos da pergunta principal, nosso objetivo não foi respondê-las, mas ter os questionamentos e interrogações como impulsos para a nossa criação em dança e para fomentar provocações poéticas nos leitores e espectadores. Nessa perspectiva, o texto não visa traduzir as intenções do artista, mas provocar os receptores a perceber quais sensações, interrogações e provocações o trabalho promove.

Durante o processo de criação pensávamos em modos de levar o trabalho artístico ao público e realizamos diferentes experimentações, com isso nos interrogávamos sobre que arte seria essa. Então, optamos pela produção de videodanças e embora os vídeos acompanhem o texto e apresentem uma conexão entre eles, não há uma sequência estrutural preestabelecida que defina sua ordem, isto é, podem ser assistidos a qualquer momento, sem depender do anterior ou do próximo.

Percebemos que o momento de distanciamento social favoreceu a produção de trabalhos artísticos que utilizam os recursos da cibercultura, aproximando cada dia mais o espaço privado e íntimo de nossos lares às relações virtuais. No caso das

artes cênicas as pesquisas artísticas nesses dois espaços – o privado e o virtual – foram potencializadas, valorizadas e necessárias. Assim, a videodança apresenta-se como um entrelaçamento de linguagens, longe de fechar definições, demonstrando a possibilidade de ampliar os modos de produções artísticas situadas nas tênues e cambiantes fronteiras das artes (CERBINO; MENDENÇA, 2011).

Houve hiatos temporais os quais pareciam que a existência do novo Coronavírus não mais circulava entre nós, entre eles: as campanhas políticas no Brasil, atitudes do governo federal, algumas festas que foram realizadas em casas de pessoas famosas por todo o mundo, além da abertura de bares e *pubs*, aglomerações em praias e eventos particulares. No entanto, reconhecemos que a fenda produzida pela disseminação do novo Coronavírus se encontra ainda bastante dilatada e, mesmo com o início da vacinação, talvez ela possa estar se alastrando ainda mais, visto o crescente número de mortos por COVID-19 já nos primeiros meses de 2021, alcançando, no Brasil, a interrupção precoce de mais de 450 mil histórias.

Hoje, para nós, seria impensável passar todos esses dias confinados sem estar fazendo arte, ela foi nosso refúgio, nossa forma de colocar em dança angústias, pensamentos, devaneios e rituais. Transformar – tal como o fogo faz – o turbilhão de sentimentos que passa pelo nosso corpo em potências criativas dançantes foi o grande desafio e, ao mesmo tempo, a grande realização deste momento tão difícil o qual nos encontramos.

Diante desse desafio o que nos restou foi pensar justamente sobre esse momento que estamos vivendo, jogar com ele, dançar com ele. Por isso é necessário compreender que o corpo que está na dimensão real é o mesmo que está na dimensão ficcional, portanto:

> Quanto mais levarmos em conta essa dimensão existencial revelada por meio do nosso corpo, quanto mais considerarmos as dúvidas e os questionamentos que nascem na relação com o mundo exterior, mais proveitoso poderá vir a ser o trabalho realizado e tanto mais rico o resultado obtido. (VIANNA, 2005, p. 111).

Assim, utilizamo-nos de improvisações para impulsionar e fazer aparecer nossas inquietações no trabalho artístico. Nossas ideias, vivências e experiências diante do mundo pandêmico, o qual estamos vivendo, arquitetaram o *Hiatos do Humano*.

É importante ressaltar que esse trabalho não teve como objetivo discutir a teoria da videodança, mas utilizamos essa linguagem para colocar nosso trabalho no mundo. Nessa perspectiva, se faz necessário considerar que Cerbino e Mendonça (2011, p. 3243) compreendem que a videodança vai além da "simples soma de vídeo e dança, esse se apresenta como um espaço de experimentação, que surge do encontro entre corpo, imagem e movimento". Caldas (2009) citado por Santos (2015, p. 66) considera que a videodança é "uma das manifestações da dança contemporânea que estabelece uma relação entre dança e tecnologia e que tem suas criações marcadas pela tecnologia da imagem. Estas condições são vistas pelo autor como causadoras de novos estatutos no cenário da dança". Segundo ele "as novas tecnologias tencionam a dança à sua reinvenção; visto a possibilidade de extrapolar os limites da fisicalidade e anatomia corporal, assim como seus limites espaciais e temporais" (CALDAS, 2009 citado por SANTOS, 2015, p. 61).

Esperamos que em nossas próximas obras haja a possibilidade de estarmos juntos novamente – intérprete-criador e público –, no mesmo tempo e espaço, ao passo que os encontros presenciais sejam retomados e que estejamos seguros para trocar afectos. Talvez a experiência de fruição mediada pelas telas dos computadores, celulares e *tablets* façam emergir outras relações entre a obra e o espectador, já que as alterações de tempo e espaço podem reverberar nos modos como nosso corpo produz sentidos.

No entanto, enquanto não vivenciamos esse tempo, esperamos que o *Hiatos do Humano* possa produzir afectos em seus espectadores. Como nos lembra Ferreira (2018, p. 77) "[...] o que dura são os afectos. A memória como um estado de corpo afectado, de espectador em estado de afecção com a obra vista e percebida". Quem afecta, também é afectado. Assim, "trata-se não somente de produção de imagem, mas de composição de afectos. Da imagem como afecção do corpo"

(FERREIRA, 2018, p. 77). Talvez, a busca por produzir afectos e sentidos por meio das telas e da arte seja o que nos mantém e nos situa como humanos.

Desejamos, também, que esses afectos produzam em nossos corpos a ação de esperançar. Quando nos encontramos diante de um buraco entre as rochas temos duas opções, atravessá-lo de forma a descobrir o que tem na outra rocha e quais paisagens essa travessia poderá nos proporcionar, ou, simplesmente, buscar outro percurso. Porém, desistir de seguir nosso caminho não pode ser uma opção. Ao encontrar um buraco no caminho, uma fenda no espaço, uma lacuna em nossos pensamentos, um hiato em nossas vidas, precisamos lembrar do verbo esperançar, assim saltaremos as lacunas, os buracos em nossos caminhos de uma forma mais suave, decidida e repleta de afectos, mesmo sem saber ao certo como ou onde vamos cair, escolheremos saltar. Esperançar!

Referências:

BACHELARD, Gaston. *Dialética da duração.* Ática, 1994.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Sobre a fenomenologia. *In*: BICUDO, M.A.V.; ESPOSITO, V.H.C. (ORGS). *Pesquisa qualitativa em educação*: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Unimep, p. 15-22, 1994.

CAMARGO, Emerson. *A Dança de Relações e Experimentação*. Curitiba: Íthala, 2013.

CARVALHO FILHO, José Ernane Carneiro. O tempo em Bachelard: uma ruptura com o continuísmo bergsoniano. *IDEAÇÃO*, Feira de Santana, n. 25, v. 2, 2012.

CERBINO, Beatriz; MENDONÇA, Leandro. Audiovisual, videodança e dança: conceitos e devoramentos. *Anais da ANPAP*, 2011.

COHEN, Renato. *Performance como linguagem*: criação de um tempo-espaço de experimentação. São Paulo: 3.ed. Editora Perspectiva, 2013.

DE MEDEIROS, Euclides Antunes; CORMINEIRO, Olivia Macedo Miranda. *Caminhos entre imaginação e método historiográfico na obra cem anos de solidão*. Revista Brasileira do Caribe, São Luís, MA, Brasil, v. 19, n. 36, 2018.

FERNANDES, Ciane. *A prática como pesquisa e a abordagem somático-performativa*. Anais ABRACE, v. 15, n. 1, 2014.

FERREIRA, Larissa. *Dança transmídia: compondo as fissuras do (in)visível*. Revista VIS (UNB), v. 17, p. 67-78, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 52ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
GARCIA, Ângela; HAAS, Aline Nogueira. *Ritmo e dança*. 2. ed. – Canoas: Editora da ULBRA, 2006.

GLUSBERG, Jorge. *A arte da performance*. Tradução Renato Cohen. São Paulo: 3.ed. Editora Perspectiva, 2013.

GUSTSACK, Felipe. *Hip-Hop*: educabilidades e traços culturais em movimento. 2003. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2003.

HASEMAN, B. Manifesto pela pesquisa performativa. *In*: CERASOLI JÚNIOR, U. e colaboradores (org.). *Resumos do Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP* – São Paulo: PPGAC-ECA/USP, v.3, n.1, 2015.

HOLANDA, Neto; LIMA, Valesca. Cultural movements and political actions in during the Covid-19 pandemic (Movimentos e ações político-culturais do Brasil em tempos de pandemia da Covid-19). *Interface: a Journal for and about Social Movements*, Sharing stories of struggles: Mayday, 2020. Disponível em: http://mural.maynoothuniversity.ie/12876/1/Holanda-e-Lima.pdf Acessado em 18/07/2020.

MARQUES, Isabel A. *Ensino de dança hoje*: textos e contextos. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Sobre a doença:* o que é COVID-19. Disponível em: https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca . Acessado em: 23/10/2020.

MORAIS, Sergio Bruck de. *Refletindo sobre processos criativos a partir da tradução de A linguagem da dança, de Mary Wigman*. Tese (Doutorado em Artes da Cena) Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes, Campinas, 2019.

MORENO, Rosangela Carrilo; ALMEIDA, Ana Maria F. *O engajamento político dos jovens no movimento hip-hop.* Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 130-142, 2009.

PASSOS, Juliana Cunha. *Rolf Gelewski e a improvisação na criação em dança*: formas, espaço e tempo. Curitiba: Editora Prismas, 2015.

PEIRANO, Mariza. *Rituais ontem e hoje*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

RICHTER, *Sandra. Bachelard e a experiência poética como dimensão educativa da arte*. Educação (UFSM), v. 31, n. 2, 2006.

SALLES, Cecilia. *Redes da criação - a construção da obra de arte*. Horizonte, 2016.

SANTOS, Bruna Bardini dos. *Videodança na escola*: reflexões sobre o corpo e a dança no contexto escolar. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2015.

SANTOS, Maíra Simões Claudino. *Composição Instantânea: formação coreográfica do artista da dança e de seu corpo-realidade*. Revista Brasileira de Estudos da Presença, v. 8, n. 1, p. 167-193, 2018.

VIANNA, Klauss. *A dança.* Summus Editorial, 2005.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 47
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
arte educação E PERFORMANCE

INSTAGRAM NA ARTE: AS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE ARTISTA E PÚBLICO

Janaina Souza Lira da Conceição
Universidade Federal de Pelotas - UFPel
Vitoria Souza Lira da Conceição
Universidade Federal de Pelotas - UFPel

Resumo: Este artigo tem como finalidade explorar as potencialidades do Instagram no Brasil. Nesta análise, foram coletadas opiniões de usuários, assim como, visualizações de perfis de artistas e a interação que acontece entre eles e público. O Instagram conta com recursos de visualização artística para museus e exposições de arte, sendo um divulgador direto e um disseminador de conhecimento, pois através de tutoriais e workshops, postados pelos artistas, em seus perfis, os usuários aprendem novas técnicas. Constatou-se, porém, que o Instagram tem relevância na divulgação de artistas, mas o resultado não é o mesmo, no tocante a museus e exposições de arte, devido, talvez, à falta de costume do usuário ou desconhecimento do assunto.

Palavras-chave: Instagram; Arte; Redes sociais.

INSTAGRAM IN ART: SOCIAL RELATIONS BETWEEN ARTIST AND PUBLIC

Abstract: This article aims to explore the potential of Instagram in Brazil. In this analysis, users' opinions were collected, as well as views of artist profiles and the interaction that takes place between them and the audience. Instagram has artistic visualization resources for museums and art exhibitions, being a direct disseminator and disseminator of knowledge, because through tutorials and workshops, posted by the artists on their profiles, users learn new techniques. It was found, however, that Instagram is relevant in the dissemination of artists, but the result is not the same with regard to museums and art exhibitions, perhaps due to the user's lack of custom or lack of knowledge on the subject.

Key-Words: Instagram; Art; Social Media.

Introdução

Esse estudo parte do pressuposto de que o uso da tecnologia facilitou, em muitos aspectos, as tarefas do dia a dia e, atualmente, ela possibilita o alcance ao mundo globalizado. Com o acesso à internet, é possível fazer contato com pessoas de todas as partes do mundo e interagir com pessoas de diferentes países e culturas.

Com os avanços tecnológicos, seria inevitável que também se produzissem formas para que as interações, através do computador, tivessem espaço próprio

para acontecer. Com isso, foram criadas as redes sociais, onde é possível comentar e compartilhar qualquer informação. Elas trazem para os usuários uma variedade de opções, que foram se transformando e se atualizando ao longo dos anos, desde a criação da primeira rede.

Como resumo das possibilidades, nessas redes sociais, é possível a participação do público no conteúdo publicado em forma de comentários e compartilhamentos, na compra de produtos de lojas virtuais, entre outras aplicações. Isso altera o que conhecemos como relacionamento.

O Instagram, conceitualmente, estreitou as relações entre público, artistas e a própria arte. O artista pode, de forma síncrona, avaliar como a sua arte impacta o público e, dessa forma, trabalhar estratégias para melhor utilizar a ferramenta para se aproximar e incluir o público nessa relação desenhada pelas redes sociais.

Hoje é possível ver através dos perfis de usuários e das interações que estes fazem nas redes e, em especial, no Instagram, que o contato do artista com o público está mais direto. Esse ambiente criou um novo tipo de usuário, um perfil mais interativo, opinativo e que colabora com o que está exposto na rede, pois diferentemente das galerias e exposições formais, em que o público apenas observa, no Instagram ele faz parte, é integrante de tudo que está acontecendo. Interage com o artista e com outros usuários. É ativo nessa formação de conhecimento.

Dentro desse contexto, o Instagram foi se destacando como uma rede de compartilhamento, inicialmente, de fotos e mais tarde de vídeos e lives. Dessa forma, muitos artistas passaram a utilizá-lo como ferramenta de divulgação, disseminação e compartilhamento das suas rotinas como artista e seu ateliê, compartilhando com o público seus processos criativos e invocando-o para participar desses momentos, seja por meio de lives participativas ou de enquetes.

> A força motriz de todos os processos de mudança sempre foi a popularização da arte, independente da forma assumida por ela - ampliando o papel do artista para o consumidor, transformando obras em produtos, criando interlocuções entre arte e cotidiano, aproximando-a da vida comum e deslocando-a para outros tempos e espaços. Nesse novo ambiente fluido, em constante construção e não limitado aos espaços

> físicos, assegura-se o espetáculo, que é acessível - qualquer um pode e é convidado a fazer parte dele. (CARVALHO e BAIRON, 2020, p 04).

Portanto, as redes sociais constituem um grande avanço na maneira de se produzir arte, de interagir e de conhecer o público, tendo-se acesso a variado conteúdo. Dessa maneira, pelo Instagram, o público pôde facilmente ter acesso a um completo acervo de obras de arte, postado por museus e artistas, tendo sido possível contribuir e absorver conhecimento acerca do artista, da instituição ou da obra.

Esse artigo se justifica pelo interesse de se estudar a maneira como o conceito Instagram modificou a forma de interação entre artistas e público e o impacto dessa rede social no grande público, para que se pudesse absorver e desenvolver o interesse pelas artes. Busca fazer um elo sobre a facilidade de aproximação entre o criador e o público, com a desmistificação do fazer artístico e, consequentemente, a democratização da arte.

Isso facilita que um determinado público, que em situações normais não teria acesso, possa acessar esse conteúdo, interagir e se interessar por esse universo artístico que, por muitos anos foi altamente elitizado; tanto na escolha de quem pode fazer arte, como também, quem pode acessá-la.

> [...] esses novos recursos expositivos possuem um lado positivo, visto que abrem margem para que um público mais amplo se interesse pela esfera artística, espaço historicamente reservado, exclusivamente, para as elites culturais. (AMANDA THOMSEN apud SANTAELLA, 2019, p. 20).

O Instagram, com o seu crescimento, permitiu que muitos tipos de usuários pudessem ter acesso à arte e com esta facilidade que a plataforma atribui para seus usuários, muitos museus foram para esta rede social, colocando recursos novos para atrair mais usuários de arte.

O presente artigo tem como objetivo identificar a intervenção da plataforma Instagram na comunicação do artista com o público; tais como descrever como a ferramenta foi importante para que artistas iniciantes e anônimos pudessem divulgar seus trabalhos e atingir um público específico; examinar como o Instagram auxiliou na democratização da arte, como ferramenta, contribuindo para o acesso virtual a

museus importantes nacionais.

Revisão de Literatura/Revisão bibliográfica (ou título específico)

O que é o Instagram

Segundo Penha Élida Ghiotto Tuão Ramos e Analice de Oliveira Martin (2018, 119) O Instagram foi criado por dois engenheiros: o norte-americano Kevin Systrom e o brasileiro Mike Krieger. Segundo os desenvolvedores, a intenção de criar o Instagram era fazer homenagem à câmera polaroid, onde as fotos poderiam ser vistas na hora do disparo.

Os desenvolvedores, que desejavam que o Instagram fosse uma nova câmera, embutiram um editor de imagem no programa, para que os funcionários pudessem editar suas imagens e colocar efeitos nela. O uso do Instagram passou a não ser somente um meio para fotografar e sim, para compartilhar imagens e vídeos.

O Instagram se tornou um meio de socializar com outras pessoas, pois através do aplicativo, agora se pode curtir, comentar as imagens postadas pelas pessoas e também mandar mensagens para outros usuários.

Dois anos depois do lançamento, o Instagram já tinha mais de 100 milhões de usuários e atualmente o aplicativo possui mais de 1 bilhão de usuários ativos.

De acordo com o site Statista (2021), foi feita uma lista dos países que mais usaram o Instagram no começo de 2021, como mostrado no gráfico 01:

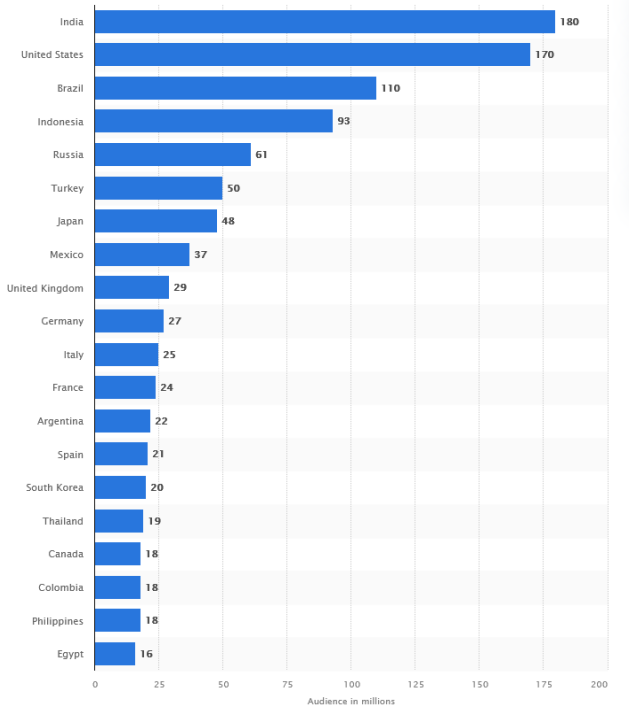


Gráfico 01 - Usuários do Instagram (Fonte dos dados: https://www.statista.com/statistics/578364/countries-with-most-instagram-users/)

Em 2019, foi feita uma pesquisa para mostrar qual é a rede social preferida entre usuários e, de acordo com Cuponation (2019), o Instagram foi a rede social mais usada entre as mais populares, como mostra o gráfico abaixo, que apresenta as porcentagens de popularidade entre os usuários brasileiros, tendo o Instagram 47,96% de preferência, conforme gráfico 02 abaixo:

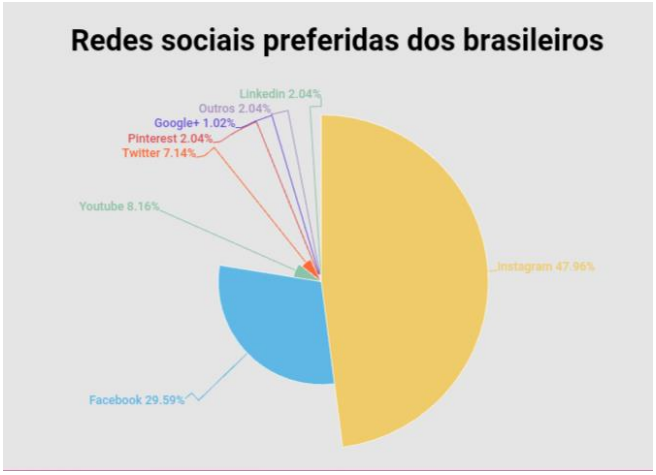


Gráfico 02 - Redes Sociais Preferidas (Fonte: https://www.cuponation.com.br/insights/instagram-2019)

Arte contemporânea

A arte contemporânea, que surgiu em meados da década de 60, trouxe novas orientações artísticas, utilizando meios diversos para se expressar. Esse movimento articula diferentes linguagens, como literatura, dança, fotografia, vídeo arte, música, pintura, escultura, dança, teatro, literatura, entre outras formas de expressão, desafiando, dessa forma todo o sistema de validação do que poderia não ser considerado arte.

> Como se sabe, a arte contemporânea trabalha com várias linguagens diferentes, rompendo com as amarras estéticas do passado e constituindo um universo em constante expansão." Dessa forma os movimentos artísticos se apropriam de novas maneiras de fazer arte, utilizando meios que inicialmente não foram projetados para os fins artísticos, mas que são poderosas ferramentas de comunicação, como por exemplo os meios digitais. (ROBERTO e BOHNS, 2016, p. 02).

Segundo Roberto e Bohns (2016, p. 35), "O artista busca se apropriar de tecnologias mecânicas, audiovisuais, eletrônicas e digitais numa perspectiva inovadora, fazendo-as trabalhar em benefício de suas ideias estéticas."

> A cena contemporânea - que se esboça num mercado internacionalizado das novas mídias e tecnologias e de variados atores sociais que aliam política e subjetividade (negros, mulheres, homossexuais etc.) - explode os enquadramentos sociais e artísticos do modernismo, abrindo-se a experiências culturais díspares. As novas orientações artísticas, apesar de distintas, partilham um espírito comum: são, cada qual a seu modo, tentativas de dirigir a arte às coisas do mundo, à natureza, à realidade urbana e ao mundo da tecnologia. (ITÁU CULTURAL, 2018).

Além da liberdade criativa, a arte contemporânea, em posse dos meios tecnológicos e digitais, também possibilitou que outros grupos sociais de artistas pudessem ter voz ativa e poder comunicativo.

O avanço da arte digital

De acordo com *Gestão Educacional* (2019), a arte digital teve o seu início com a era digital e propiciou novas vertentes para a arte contemporânea. Foi o início

de uma produção artística jamais vista, em que instrumentos tecnológicos faziam parte da obra.

Atualmente, a arte se mistura com o dia a dia. Foi criada uma outra maneira de perceber as manifestações artísticas, abrindo espaço para que diversos artistas que produzem em suportes variados, como é o caso do artista visual Goru Fujita, que utiliza os meios digitais para expor os seus trabalhos artísticos, produzidos em 2D e 3D. Fujita é um exemplo de artista contemporâneo que utiliza as mais variadas formas de arte digital.

> Considera-se arte digital qualquer tipo de manifestação artística produzida através de meios eletrônicos, como o uso de softwares e hardwares avançados que permitem a criação, a edição, o redimensionamento e outras modificações dentro do ambiente virtual. As artes digitais se dividem em várias categorias, entre elas, a web art, as pinturas, modelagens, fotografias, animações e vídeos digitais. Os resultados podem ser impressos em um suporte 2D ou objeto 3D, ou serem vistos no próprio ambiente de criação. (MENDONÇA, 2016).

As imagens digitais propiciam que uma maior variedade de pessoas possa ter acesso a obras e artistas que produzem nos mais diversos formatos, sobre os mais amplos materiais. Essas imagens são compartilhadas nos meios digitais, possibilitando amplo acesso, o que em ambientes formais não seria possível. Essa ampliação modificou a forma como artistas produzem e divulgam, tornando acessíveis suas obras, uma vez que uma nova parcela do público tem acesso.

A função comunicacional do Instagram

Dentro desse contexto, situa-se a atuação do Instagram como uma plataforma aglutinadora, que centraliza, não apenas, a arte contemporânea, como também possibilita o uso da tecnologia para criação, compartilhamento e divulgação de material artístico; fazendo com que o criador se comunique de maneira eficiente com grupos variados.

Ainda sobre os processos comunicacionais, permeados pelas redes sociais, é possível perceber que a própria definição de artista e sua postura tradicional de

lidar e compartilhar seus trabalhos com o público foi alterada, propiciando relações muito mais próximas, sem o rigor e a formalidade, normalmente, encontrada na comunicação entre artista e público.

> [...] As novas formas comunicacionais que se desenvolvem nas redes sociais virtuais, mais abertas, flexíveis e democráticas, também estimulam os artistas a diluir as hierarquias tradicionais em um mar de conteúdos que não se classificam, não se ordenam e não se controlam tão facilmente. As diferentes conexões e os olhares compartilhados ampliam o potencial de diálogo e de experiências ativas que os internautas podem estabelecer com os territórios da arte. (BULHÕES, 2012, p. 05).

Ao observar o produzir arte pela perspectiva do artista, percebem-se as influências comunicativas das redes sociais sobre a forma como ele cria vínculos e modifica a sua relação com o público. Vê-se, de maneira sutil, uma alteração na forma como ele compreende a arte que produz. Para Bulhões (2012), esse processo se inicia pelas diferentes conexões que são produzidas pelo alcance, sem barreiras, que a internet tem.

Um exemplo de utilização das redes sociais é o da artista visual Adriana Varejão, que utiliza o Instagram para interagir com o público, divulgando todo seu processo de pensamento, suas narrativas durante a criação, além de compartilhar com seus seguidores parte de sua vida pessoal, como viagens e inspirações para os próximos trabalhos. Todo o gerenciamento do perfil é feito pela própria artista.

Cumprindo assim, o objetivo principal das redes sociais: permitir que seus usuários interajam, compartilhem ideias, ensinamentos, imagens e outros materiais, independente da distância, propagando a informação para que seja acessível a todos e em todos os momentos, como está disposto no marco civil da internet divulgado em 2014, que visa sobre o uso e a disponibilidade de sites e páginas na web.

> [...] Mesmo que alguns artistas criem suas próprias redes sociais, muitos deles estão, também, experimentando atuações nas redes sociais virtuais já estabelecidas e mais conhecidas, utilizando suas ferramentas e recursos e, principalmente, o largo espectro de seus usuários que eles pretendem cooptar. Ao se integrarem nessas redes, os artistas estabelecem propostas que se realizam entre usuários mais diversificados, deixando de ter um trabalho mais personalizado e isolado em seu espaço específico, para desenvolverem uma arte interativa de grande fluxo entre os internautas. (BULHÕES, 2012, p. 08).

As redes sociais permitem que um amplo leque de pessoas tenha acesso a obras, artistas e exposições que, em ambientes formais não seria possível. Essa ampliação modificou a forma como artistas divulgam as suas criações, pois a dimensão do alcance e a pluralidade do público que acompanha o seu trabalho de maneira simultânea, foge ao controle, sendo necessário criar diversas estratégias para que a arte contemporânea permaneça plural e se comunique em diversos grupos.

Outra questão sobre os trabalhos dos artistas que migraram para o meio digital está, justamente, na amplitude de acesso, ou seja, agora o seu público não se concentra apenas em grupos que pagam para ver uma exposição em um museu ou galeria. O público é variável, assim como as experiências artísticas. Haverá leigos, artistas, acadêmicos, profissionais e, também, curiosos, entre os seguidores.

> Autores e obras já consagrados pela crítica tradicional migram para o ciberespaço, instalando-se em sites e redes sociais digitais, como Blog, YouTube, Facebook, Twitter, Instagram, entre outras. Também nesses espaços, usuários comuns são consagrados escritores e publicam suas primeiras obras — virtuais e físicas —, passando pelo crivo da crítica contemporânea — o público — e estabelecendo contratos com editoras. É assim que o Instagram se tornou para muitos uma plataforma de publicação, compartilhamento e leitura de conteúdos poéticos, formando um público de leitores e chancelando a figura de autores. (RAMOS e MARTINS, 2018, p. 18).

A razão deste trabalho é mostrar a relação entre o Instagram e as artes. Investigar como essa rede social modificou as interações entre artistas e público, permitindo a aproximação, a democratização do acesso às obras e o conhecimento dos processos criativos. Onde artistas anônimos e um público diversificado conseguem ter oportunidades fora dos meios formais de divulgação.

O Instagram tornou-se uma grande e importante ferramenta para que artistas possam divulgar o seu trabalho e para que o público tenha acesso, independente da localidade, a conteúdos artísticos. Um importante dado sobre os usuários do Instagram está na faixa etária, onde muitos são jovens, com diferentes hábitos culturais.

> Dessa forma, o ciberespaço cria uma teia de interação e possibilidades, se transformando, não apenas, em uma rede social, mas também, em uma

> ferramenta importante para artistas em ascensão e artistas renomados poderem se comunicar diretamente com o público". (BULHÕES, 2012, p. 05).

A facilidade do Instagram permite que os usuários possam ter acesso a diversos perfis de artistas, visualizando suas obras de arte e seu desenvolvimento.

Como dizem Deiga Brito e Cláudio Rocha, "O Instagram serviu para aproximar o público com o artista, o artista com os patrocinadores e vendedores de arte. Serviu para que o artista soubesse a opinião de seu público, através de lives e comentários, fazendo uma ligação direta com eles". "Nas redes sociais, o público interage com os artistas e com suas obras, compartilhando, comentando ou acrescentando suas próprias impressões e significados" (BRITO; e ROCHA, 2013, p.1 – apud ROBERTO, Y. A.; BOHNS, N. M. F. 2016, p.3).

Segundo Valzeli Sampaio: "O Instagram facilitou o acesso à arte, pois pode ser acessado em qualquer meio ou tempo, sem a necessidade de se locomover, sendo só necessário o acesso à internet".

> A imaterialidade das obras, os corpos fora do lugar, a quebra de fronteiras, a fugacidade do provisório ainda nos soa estranho aos nossos hábitos perceptivos fortemente marcados pela presença de objetos físicos "únicos" no espaço expositivo presencial. Esta nova existência instaura outras formas de experienciar e de perceber. As obras se desmaterializam e se multiplicam, portanto, não faz mais sentido pensar num espaço físico para expô-las, ou num lugar para onde o público deveria se dirigir em períodos preestabelecidos. Elas poderiam ser recebidas em casa pelos mais variados meios, como o telefone, o videofone, o fax, o rádio e a televisão, ou ser "acessadas" por meio de redes telemáticas como a Internet. (SAMPAIO, 2015 – apud ROBERTO, Y. A. ; BOHNS, N. M. F.; 2016, p. 3).

A internet facilitou o acesso a museus. Por esse motivo, em 1997, em Los Angeles – CA, foi feita a primeira conferência sobre internet e museus, que se chama Chamadas de Museums and Web. São museus com temáticas de mundo aberto, em que há possibilidades de fazer visitações virtuais. Com o crescimento do Instagram, certos museus estão fazendo exposição através de redes sociais.

Os museus no Instagram

Antes da pandemia, muitos museus usavam o Instagram como um meio de comunicação, onde colocavam as programações, explicações e mostras de itens artísticos.

> As novas formas de comunicação emergentes no ciberespaço vêm transformando as relações entre a técnica e a vida social, produzindo novas linguagens e signos, e desenvolvendo uma nova cultura contemporânea, a cibercultura. (NACIONAL, Práticas de Mediação Museal Online no Instagram da Seção de Assistência ao Ensino do Museu, 2018, p. 95).

Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro

Em 2012, o Instagram ganhou popularidade e, no mesmo ano, o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro criou o seu perfil nessa plataforma, tendo mais de 90 mil seguidores e a cada ano, esse número aumenta.

O Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro foi fundado em 1948, onde acontecem experimentações de arte, cinema e cultura. É uma instituição cultural sem fins lucrativos.

Em todas as suas postagens, o público opina e interage de alguma maneira, como demonstra nas imagens tiradas do perfil do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, como podemos ver na figura 01 abaixo:

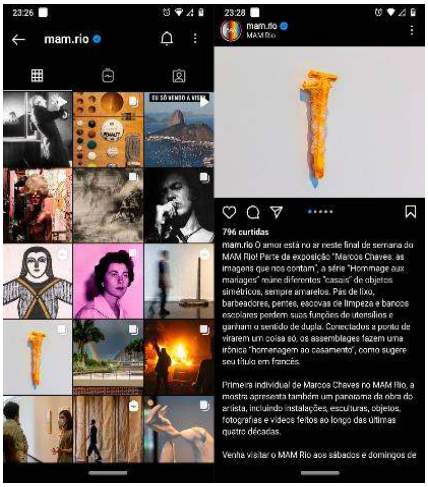


Figura 01 - Perfil do Instagram do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (Fonte: https://www.instagram.com/mam.rio/)

O perfil do museu contém vários tipos de exposições virtuais, contendo imagens e vídeos. Em cada postagem, o perfil relata algo relacionado ao conteúdo que publica, permitindo ao usuário, conhecer as obras expostas.

Museu de Arte de São Paulo (MASP)

O Museu de Arte de São Paulo utiliza seu perfil no Instagram como um meio de mostrar os trabalhos, publicando textos informativos sobre as obras. Quando os textos não são de autoria dos artistas, são criados e publicados pelo MASP.

Em época de pandemia, os funcionários ligados ao setor de redes sociais, do MASP, trabalham em casa, num sistema “Home Office”, postando fotos e informações sobre as peças

Além das fotos sobre as obras, o perfil do MASP posta vídeos de artistas famosos como Pablo Picasso e outros, mostrando suas obras e informando sobre os autores. Os seguidores comentam em suas postagens, com perguntas e elogios, relacionados às obras, conforme figura 02 abaixo:

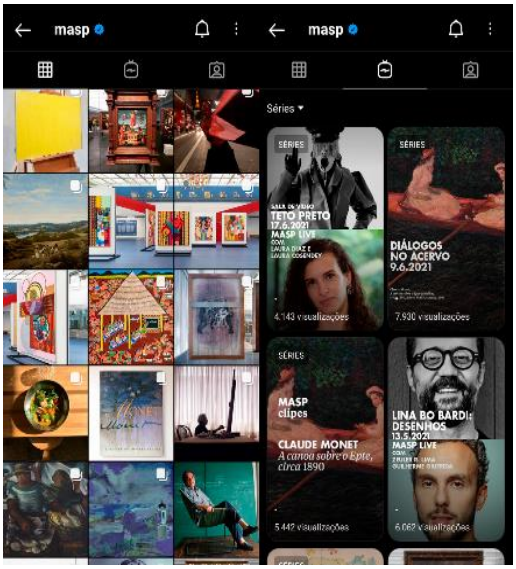


Figura 02 - Perfil do instagram do Museu de Arte de São Paulo (Fonte: https://instagram.com/masp?utm_medium=copy_link)

> Algumas das artes mais poderosas do mundo foram feitas em resposta a uma crise, e a arte educação tem sido frequentemente valorizada em resposta a uma crise. Independentemente de desastres naturais,

> devastação social ou doenças, a arte continuará a ser ensinada. Contudo, refletir sobre as maneiras como o COVID-19 influenciou a educação artística deve mudar a forma como a arte é ensinada no futuro. (PEÇANHA, TAIELE PINHEIRO DA SILVA DE MIRANDA; PEÇANHA, LUCIO MARQUES apud FREEDMAN e ESCAÑO, 2020, p. 27).

O uso das redes sociais foi uma maneira criada para divulgação e compartilhamento de informação; as organizações, durante a pandemia, usaram as redes sociais como plataformas de aproximação entre os diversos atores e público.

Os artistas, na pandemia

Em 2020, o número de usuários ativos no Instagram, aumentou. De acordo com o Salão internacional de ensino, pesquisa e extensão, muitos artistas buscaram outras maneiras de apresentar sua arte, na pandemia, passando a usar o Instagram.

Muitos museus e artistas tiveram que encontrar maneiras criativas de passar pelo momento pandêmico, como ocorreu com o IMAGO, um projeto criado pelos estudantes da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que buscou outras maneiras de aliviar a tensão causada pela pandemia, com fotografia.

> [...] “encontramos uma forma de engajar a população local nas ações de enfrentamento à pandemia de COVID-19, utilizando a arte fotográfica para estimular a reflexão sobre os efeitos da quarentena nas questões de saúde e bem-estar social”, essas fotografias são encontradas e armazenadas através da conta do Instagram do IMAGO @projeto_imago.

Análise do perfil do Artista Israel Kislansky

De acordo com o perfil do Instagram, Israel Kislansky é um escultor Brasileiro e criou sua conta no Instagram em 2016. Até o momento, possui mais de 5 mil seguidores e mais de mil publicações artísticas, entre tutoriais de escultura que publica em seus stories, em seu perfil ou no IGTV e explicações sobre seu curso. Em sua conta, ele cria imagens artísticas e vídeos explicativos, onde esculpe as figuras anatômicas e divulga seu curso de escultura. Os seus seguidores comentam

suas postagens, elogiando-o e perguntando algo sobre o curso, como na figura 03 e 04 abaixo:

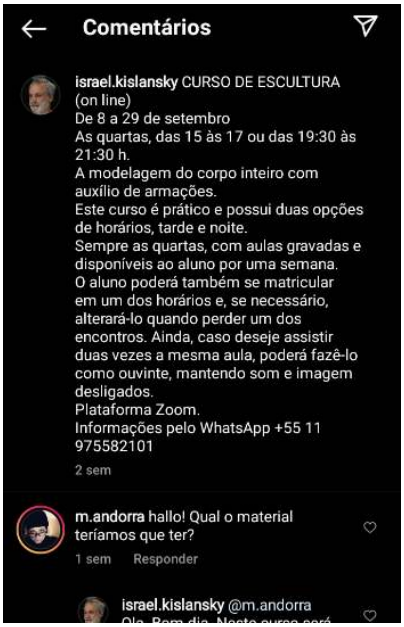


Figura 03 - Descrição de publicação (Fonte: https://www.instagram.com/israel.kislansky/)

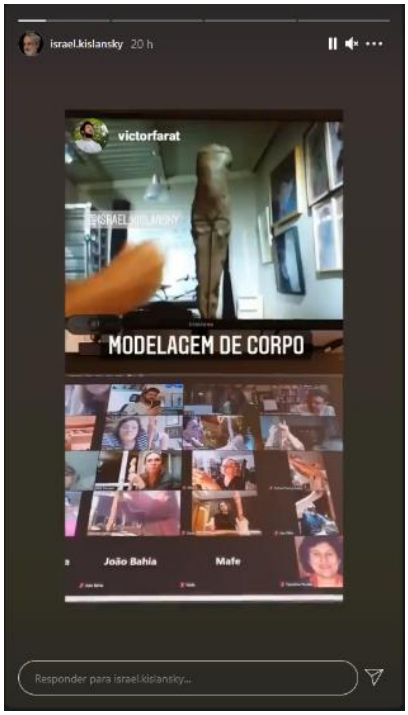


Figura 04 - Postagem no Stories (Fonte:https://www.instagram.com/israel.kislansky/channel/)

De acordo com os dados encontrados na conta do Instagram de Israel, observa-se a interação entre o artista e o público, a ferramenta permite que ocorra lives de tutorial de escultura, em que o artista utiliza a rede social como um meio comunicacional para promover o seu trabalho e também disseminar o seu conhecimento. Seus seguidores participam de suas lives, esculpindo com ele, questionando e interagindo.

Metodologia

O artigo busca mostrar como o Instagram foi importante para a ampliação do interesse entre os jovens pelas práticas artísticas. Identifica-se nessa ferramenta, um facilitador de divulgação e disseminação de informação. Para isso, analisaram-se as interações de alguns artistas com o seu público, através de seus perfis.

As citações utilizadas nesta pesquisa estão conforme os Princípios Éticos das Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, contidas no site: https://anped.org.br/news/nova-resolucao-5102016-de-etica-na-pesquisa.

A metodologia contém uma pesquisa bibliográfica, de natureza aplicada e básica sobre o Instagram e a arte. O resultado da pesquisa foi retirado de artigos acadêmicos e estudos de caso, com ênfase na análise dos perfis de artistas, num método de abordagem qualitativa, pois analisa a atuação dos criadores de arte e do público, em tese explicativa e descritiva, com levantamento bibliográfico e experimental.

Para a comprovação de resultados, o artigo contém coleta de dados de artistas e público e um catálogo de fotografias. Os instrumentos para coletar os resultados da pesquisa foram planos de testes, com anotações resultantes e leitura de livros, artigos, anais, documentos e verificação de maneira sistemática. A escolha pela análise de perfis se originou da necessidade de comprovação da real interação entre artista e público. Nessa pesquisa não há viés de interesses.

Nos artigos acadêmicos, coletou-se a base teórica para exemplificar como uma rede social contribui para democratizar a arte; o que seria uma rede social; como a arte acontece numa rede social como o Instagram; como a arte

contemporânea pode facilitar em sua visualização nesta plataforma; como as novas mídias estão crescendo entre a população e como a arte digital está se fortalecendo.

Resultados e Discussão

Para atestar a teoria, foi utilizado um questionário contendo 15 questões sobre o uso e o alcance do Instagram em relação à divulgação da arte. Essa pesquisa contou com 21 usuários, na maioria, mulheres de 17 a 25 anos.

O objetivo dessa pesquisa foi analisar o Instagram como ferramenta de acesso à arte, através da interação e consequente aproximação entre artista e público. O perfil dos usuários foi diversificado, com pré-universitários, pós-graduados, estudantes de artes e de áreas afins. Com base nas informações coletadas na pesquisa, 95,2% dos entrevistados utilizavam o Instagram. Desses, 85,7% seguiam algum perfil de artista visual.

Quando questionados sobre a pontualidade do acesso aos perfis artísticos, os resultados foram: 55,6% visitavam raramente; 27,8%, apenas uma vez na semana; e 16,7% acessavam todos os dias.

Sobre o conteúdo oferecido pelo Instagram, os usuários entrevistados pontuaram que publicações (77,8%) e stories (50%) estavam entre os mais acessados. 72,7% dos entrevistados afirmaram haver nos perfis que seguiam, pequenas aulas e tutoriais de técnicas de arte. Desses, 55,6% disseram já ter aplicado algumas das técnicas aprendidas.

Em relação aos museus, presentes no Instagram, 55% afirmaram não seguir esses perfis, e 65% disseram nunca ter ido a exposições presenciais. Quando perguntados sobre a participação em exposições e palestras, ofertadas pelos museus no Instagram, durante a pandemia, 100% dos entrevistados disseram não ter participado. A próxima pergunta questionava se, no período da pandemia, a utilização do Instagram tinha aumentado; cerca de 90% responderam afirmativamente.

Ao finalizar o questionário, foi perguntado se eles consideravam o Instagram uma ferramenta para divulgação de obras de arte e interação entre artista e público; 95% dos voluntários responderam que sim.

Com base nas informações obtidas, percebeu-se a baixa interação dos usuários em perfis de museus. Dessa forma, foi observado que nenhum dos entrevistados participou de qualquer iniciativa oferecida por essas instituições. Essa informação pode ser resultado de duas possíveis situações: a falta de incentivo na divulgação desses eventos por parte das instituições ou a possível falta de interesse do público em participar.

Como dito anteriormente, os museus construíram a imagem de que seu entretenimento é voltado a um público específico e essa postura se reflete nas redes sociais. Esse resultado pode ser interpretado pela proximidade do público com artistas que se diferem desses locais de exposição. Embora muitos dos entrevistados não tivessem como prática a visita a museus, percebeu-se o interesse artístico, tendo os perfis de artistas, apresentado um bom envolvimento com os seguidores. Como observado nesta pesquisa, cerca de metade dos usuários contemplados já tinha colocado em prática algo ensinado pelos artistas, que acabaram se tornando um meio de aprendizado de técnicas e assuntos artísticos.

Os resultados obtidos pela pesquisa confirmaram a hipótese de aproximação do público com a prática do artista, estreitando laços e propiciando que esse artista possa utilizar a plataforma como meio de disseminar o conhecimento, através de aulas realizadas em lives, onde técnicas podem ser ensinadas e todos têm a oportunidade de ver.

No entanto, no que tange a museus e suas ações, principalmente, durante a pandemia de 2020 e 2021, os resultados anularam a hipótese de maior estreitamento ou democratização do acesso a exposições nesses espaços, pois o público não participou das iniciativas oferecidas. A pesquisa refletiu a falta de interação entre esses dois atores sociais. Uma questão importante para refletir será: qual o público buscado por essas instituições quando são realizados esses eventos online? Será que eles almejam alcançar outros grupos sociais ou apenas manter aqueles que já possuem?

É importante evidenciar que essa pesquisa trata-se de uma avaliação baseada em uma amostra e que os resultados obtidos representam as opiniões daqueles que responderam à pesquisa, portanto não é referência para outros grupos.

Considerações finais

Esse artigo buscou entender como a rede social Instagram pode ser usada como meio de divulgação de obras artísticas e ferramenta intermediária de aproximação entre criadores e público, como também, de divulgação de novos artistas, além de ser um recurso para os museus e galerias de arte para exposições, propiciando ensinamento, através dos tutoriais de arte.

Objetivou mostrar como as redes sociais podem ser um meio de divulgação artística e um democratizador da arte para o público e de como o Instagram tornou-se um meio de aproximação entre o artista independente e seus seguidores.

Buscou-se, com isso, identificar como o Instagram contribuiu com o acesso às obras artísticas e na divulgação das mesmas, como mediador da arte junto ao usuário. Constatou-se que o Instagram divulga novos artistas e novos trabalhos, possibilitando a aproximação entre estes e seus seguidores, através das postagens de workshops, tutoriais, lives, vídeos e fotos em seus perfis.

Com a análise de perfis, tanto de artistas, quanto de público, identificou-se que o Instagram expõe as obras e seus artistas, tornando-os conhecidos. Garante o acesso a obras artísticas de diferentes países, nos mais diversos trabalhos, em galerias nacionais e internacionais, exposições e oficinas, disseminando conhecimento e divulgando a arte em suas múltiplas faces.

Entretanto, com a amostra da pesquisa feita com o questionário, junto aos usuários, constatou-se que, embora o Instagram seja um meio de democratização eficaz e propício a artistas e obras, não surte efeito sobre os usuários, pois não são todos que acessam perfis de museus. O motivo pode ser a falta de interesse por estes eventos, mesmo antes da pandemia ou, pode ser, também, desconhecimento de que são acessíveis a todos.

Verificou-se que alguns usuários dessa rede, raramente acessam o perfil do artista, mas aqueles que acessam, participam das oficinas e comentam em suas postagens e trabalhos expostos. São seguidores e interagem com o artista, criando um vínculo com ele e sua arte, tecendo críticas positivas e construtivas, acerca de seu trabalho.

O artigo mostra sua relevância em panorama de expansão do uso das redes para atividades que antes só eram feitas presencialmente. Sendo assim, o Instagram excede o simples ato da interação, otimizando, dinamizando e criando valor para muitos. Concluiu-se que ele atua como mediador na divulgação e reconhecimento da arte e da cultura, tornando-se, em si, um gestor econômico e cultural.

Referências:

ACS. *Marco civil da internet.* Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. Brasília/DF, 2016. Disponível em: https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/marco-civil-da-internet. Acesso em: 10 mai. 2021.

ANPED. *Nova resolução (510/2016) de Ética na Pesquisa.* 2016. Disponível em: https://anped.org.br/news/nova-resolucao-5102016-de-etica-na-pesquisa. Acesso em: 25 abr. 2021.

ARTE, Contemporânea. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo354/arte-contemporanea>. Acesso em: 01 de Mai. 2021. Verbete da Enciclopédia.

BULHÕES, Maria Amelia. *Práticas artísticas em redes sociais virtuais*. Revista USP. São Paulo. Dossiê Redes Sociais. n. 92. p. 46-57. dezembro/fevereiro 2011-2012. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/34882. Acesso em: 15 abr. 2021.

CARVALHO, Caroline Oliveira de; BAIRON, Sérgio. *Da tela às telas: a obra de arte na era do Instagram.* Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação: 43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, virtual, ano 2020, ed. 1°, p. 1 - 15, 2020.

CULTURAL, Itaú. *Arte Contemporânea*. 2018. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo354/arte-contemporanea. Acesso em: 17 abr. 2021.

CUPONATION. *INSTAGRAM - 2019: estudo mostra quantas horas os jovens passam na rede social. Estudo mostra quantas horas os jovens passam na rede social.* 2019. Disponível em: https://www.cuponation.com.br/insights/instagram-2019. Acesso em: 16 jun. 2021.
Encontro Nacional sobre práticas educativas em museus e centros de C&T, 2018, Rio de Janeiro. ANAIS ELETRÔNICOS. Rio de Janeiro: Biblioteca do Mast, 2018. 250 p.

GASPARETTO, Débora Aita. *Arte Digital no Brasil e as (re)configurações no sistema da arte.* 2016. 288 f. Tese (Doutorado) - Curso de Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Instituto de Artes Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - Doutorado, Porto Alegre, 2016.

GOETHE. *Os artistas do Instagram: arte e mídias sociais.* ARTE E MÍDIAS SOCIAIS. 2017. Disponível em: https://www.goethe.de/ins/br/pt/kul/mag/20901880.html. Acesso em: 05 maio 2021.

HIRAYAMA, Mônica S. *As Transformações Sociais Desencadeadas pela Internet e Redes Sociais nos Universos Analógico e Digital*. Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação, São Paulo, Ano 7 – edição 2, p. 1 – 13. dez. de 2013 – fev. de 2014. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/download/78994/83075/108446. Acesso: 10 de maio de 2021.

HYPOTHESES. *Museus virtuais e cibermuseus: A internet e os museus.* Disponível em: https://globalherit.hypotheses.org/museu-afrodigital-estacao-portugal/museus-virtuais -e-cibermuseus-a-internet-e-os-museus. Acesso em: 07 maio 2021.

JANEIRO, Museu de Arte Moderna do Rio de. *Sobre o MAM.* Disponível em: https://mam.rio/sobre/. Acesso em: 16 jun. 2021.

JANEIRO, Museu de Arte Moderna do Rio de. *Instagram*. 2021. Instagram: @mam.rio. Disponível em: https://www.instagram.com/mam.rio/. Acesso em: 16 abr. 2021.

KISLANSKY, Israel. *Perfil no Instagram*. 2021. Instagram: @israel.kislansky. Disponível em: https://instagram.com/israel.kislansky?igshid=n5c7ffsrtjlf. Acesso em: 26 abr. 2021.

MACHADO, Arlindo. *Arte e Mídia: aproximações e distinções.* Galáxia: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica da PUC-SP, v. 2, n. 4 (2002), p.19-32. Disponível em: http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/galaxia/article/view/1309/1079. Acesso em: 20 março. 2021.

MANOVICH, Lev. *Novas mídias como tecnologia e ideia: dez definições. -: O Chip e O Caleidoscópio: Reflexões Sobre As Novas Mídias*. São Paulo: Editora Senac, 2005. p. 25-50.

MAZZUCHETTI, Talita Fração. *As Tecnologias da contemporaneidade na vida artísticas: narrativas e aproximações.* 2012. 43 f. TCC (Graduação) - Curso de Artes Visuais – Bacharelado, Universidade do Extremo Sul Catarinense - Unesc, Criciúma, 2012.

MENDONÇA, Camila. *Arte digital*. Educa mais Brasil. 13 de fevereiro de 2019. Disponível em: https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/artes/arte-digital. Acesso em 10 de maio de 2021.

MORO, C.; Frecero Consiglio, M.; Fritas Cunha, I.; Alessandra Wiggers Peçanha, G.; Maciel Peçanha, F. Imago: *Arte fotográfica na construção da percepção Sociocomportamental: Mudanças promovidas pela pandemia na população local.* Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 12, n. 3, 20 nov. 2020.

EDUCACIONAL, Gestão. *O QUE é arte digital?: Quando surgiu? Tipos de arte digital e Características.* In: Site, 27 ago. 2019. Disponível em: https://www.gestaoeducacional.com.br/o-que-e-arte-digital-quando-surgiu/. Acesso em: 20 out. 2021.

PAULO, Museu de Arte de São. *Instagram*. 2021. Instagram: @masp. Disponível em: https://instagram.com/masp?utm_medium=copy_link. Acesso em: 18 jun. 2021.

PEÇANHA, Taiele Pinheiro da Silva de Miranda; PEÇANHA, Lucio Marques. *O ensino de artes na pandemia do coronavírus e as perspectivas futuras.* Educação A Distância na Era Covid-19: Possibilidades, Limitações, Desafios e Perspectivas, [S.L.], p. 117-127, 2 dez. 2020. Atena Editora.

RAMOS, Penha Élida Ghiotto Tuão; MARTINS, Analice de Oliveira. *Reflexões sobre a rede social Instagram: do aplicativo à textualidade.* Texto Digital, [S.L.], v. 14, n. 2, p. 117-133, 21 dez. 2018. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

ROBERTO, Y. A.; BOHNS, N. M. F. *Hashtag Art: entre o público e o artista visual.* Seminário de História da Arte, v. 5, p. 01-10, 2016.

RODRIGUES, Marcelo Andrade**.** *Arte digital*. 2012. 89 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História da Arte Contemporânea, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2012.

SOUTO, Virgínia Tiradentes; CAMARA, Rogério. *Design, arte e tecnologia: princípios e as novas mídias*. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ARTE E

TECNOLOGIA - (#10.ART): modus operandi universal, 10., 2011, Brasília. Anais... Brasília: PPG Arte da UnB, 2011. Disponível em: <https://art.medialab.ufg.br/up/779/o/10art_VirginiaTiradentes.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2021.

STATISTA. *Countries with the most Instagram users 2021*. 2021. Disponível em: https://www.statista.com/statistics/578364/countries-with-most-instagram-users/. Acesso em: 29 abr. 2021.

THOMSEN, Amanda. *O fenômeno de viralização de exposições de arte na rede social instagram.* 2019. 28 - Universidade Tecnológica Federal do Paraná departamento acadêmico de desenho industrial – DADIN Especialização em narrativas visuais, CURITIBA, 2019.

UPF. *Museus usam as redes sociais para manter a cultura viva*. 2020. Disponível em: https://www.upf.br/mavrs/noticia/museus-usam-as-redes-sociais-para-manter-a-cultur a-viva. Acesso em: 07 maio 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 47
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
arte educação E PERFORMANCE

MATRIZES TEÓRICAS SOBRE O DESENHO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: CONTRADIÇÕES À VISTA

Priscila Anversa

Resumo: Este texto pretende colocar em debate as matrizes teóricas do desenho de crianças e adolescentes a partir de uma experiência na disciplina de Desenho Infantil, do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Objetivamos analisar desenhos a partir de estudo de caso, fruto da disciplina em questão, buscando problematizar o referencial teórico sobre a temática a partir dos autores presentes no plano de ensino, evidenciando também a necessidade de ampliar estudos na área. Para tecer a crítica, partiremos de Duarte (2001, 2010), Derisso (2010) e Mesquita (2010), enquanto para contextualizar o desenho infantil e o estudo de caso, utilizaremos Mèredieu (2006) e Lowenfeld e Brittain (1977).

Palavras-chave: Desenho Infantil; Desenho do adolescente; Ensino de Arte.

THEORETICAL MATRICES ON CHILDREN'S AND TEENAGER'S DRAWING: CONTRADICTIONS AHEAD

Abstract: This text intends to debate the theoretical matrices of children's and adolescent's drawing from an experience in the subject of Children's Drawing, from the Degree in Visual Arts at the University of the State of Santa Catarina (UDESC). We aim to analyze drawings from a case study, result of the discipline in question, seeking to problematize the theoretical framework on the subject from the authors present in the teaching plan, also highlighting the need to expand studies in the area. To weave the criticism, we will start with Duarte (2001, 2010), Derisso (2010) and Mesquita (2010), while to contextualize children's drawing and the case study, we will use Mèredieu (2006) and Lowenfeld and Brittain (1977).

Keywords: Children's Drawing; Teenager's Drawing; Art Education.

Introdução

Este texto parte de questionamentos levantados na disciplina de Desenho Infantil ocorrida na segunda fase do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UDESC. Por meio dos estudos de autores presentes na bibliografia, como Lowenfeld e Brittain (1977), Luquet (1969) e Mèredieu (2006), algumas interrogações passaram a povoar as aulas, sobretudo no que concerne à atualização das pesquisas em desenho, uma vez que suas teses são centrais na disciplina e nas produções acadêmicas que discutem os processos de desenho na infância e adolescência.

Evidenciamos que a esfera dos estudos do desenho infantil é marcada por teorias que partem de compreensões naturalizantes e espontaneístas do desenvolvimento, e que, precisamente por isso, é necessário problematizar o desenvolvimento humano contido nessas concepções. Através da ementa e dos debates realizados durante as aulas, surgiram indagações que circundaram não somente elas como também são manifestadas no presente artigo: Como analisar os desenhos das crianças e adolescentes conforme tais teorias? Quais são as matrizes filosóficas dos autores que discutem o desenho infantil?

Partindo dessas perguntas, o texto se concentra em examinar os desenhos de uma criança de nove anos através dos autores abordados na disciplina e discorrer sobre os aspectos presentes nas matrizes filosóficas desses, de forma a apontar suas contradições e refletir sobre elas. Assim, o estudo buscará debater no tópico um *O que dizem os autores sobre o desenho do pré-adolescente e do adolescente,* as principais ideias dos autores presentes no plano da disciplina, colocando em discussão as teses de Luquet, Mèredieu e Lowenfeld e Brittain. Em *A experiência em analisar dados a partir de um estudo de caso* elucidaremos a complexidade de examinar os desenhos de adolescentes à luz das teorias evidenciadas, salientando a enorme lacuna em investigar os desenhos sob uma perspectiva que não considera os múltiplos determinantes e que compreende o desenvolvimento como um processo natural. Já *As contradições do referencial teórico sobre o desenho infantil,* discutirá as matrizes filosóficas dos pensadores do desenho infantil, pontuando as complexidades advindas desses, encerrando a discussão e encaminhando aos desdobramentos finais desse texto.

O que dizem os autores sobre o desenho do pré-adolescente e do adolescente

Em um primeiro momento, é necessário definir a adolescência, para então nos aprofundarmos nos autores que categorizam o desenho neste período de transição entre a infância e a vida adulta. A Organização Mundial da Saúde (OMS) compreende a adolescência entre dez e dezenove anos, definição adotada como marcador referencial pelo Ministério da Saúde brasileiro. A OMS declara ainda que

tal fase não é composta por um grupo homogêneo, variando com o sexo, estágio de desenvolvimento, condições de vida e socioeconômicas do seu ambiente. Dessa forma, nos ateremos a analisar os autores que especificam o desenho da infância, com enfoque nas fases que compreendem idades superiores aos dez anos. O primeiro deles é Georges-Henri Luquet, o qual em seu livro "O Desenho Infantil" (1969) estabelece fases da evolução do desenho infantil, que, advindas do desenho involuntário, se diferenciam pelo modo como a criança articula a intenção realista. Para este autor o realismo é uma característica constante do desenho infantil que evidencia a capacidade de observação da criança. As faixas etárias não se encontram explicitadas nas fases, bem como a fase do *Realismo Visual* não possui um capítulo exclusivo.

Conforme Luquet, o *Realismo Intelectual* inicia por volta dos quatro anos, e não é incomum se estender até a vida adulta, fazendo parte também do repertório das produções de adolescentes. É característica marcante dessa fase o desenho ser representado de modo que todos os elementos reais do objeto apareçam, mesmo que invisíveis. É comum a utilização da transparência, do uso de legendas (mesmo daqueles que não saibam escrever), a não sobreposição e o rebatimento. No *Realismo Visual*, Luquet (1969) destaca o fim do período do desenho infantil. Sua principal característica é a submissão à perspectiva. O autor aborda também a narração gráfica e sua importância na transição entre as duas últimas fases, sendo marcada também pela substituição da narração do tipo sucessivo pelo tipo epinal, ou seja, da mesma forma em que a criança tende a substituir as formas de narração, ela também o faz com sua representação do real. A narração do tipo simbólico, utilizada tanto por adultos como por crianças, não ocorre até os onze ou doze anos, onde se representa um dos diferentes momentos da ação, considerado o mais importante.

Outro autor que também compreende o desenho por fases é Jean Piaget, definindo três etapas que descrevem uma evolução do espaço dentro das representações infantis, tendo seu ápice na utilização da perspectiva – questão problematizada por Mèredieu (2006) – e que, em aspectos essenciais, correspondem aos estágios definidos por Luquet. Dentro dessas fases, o realismo

visual é a única que contempla a idade especificada para nossa análise do estudo de caso. O *Realismo Visual, s*egundo Mèredieu (2006), tem seu início entre oito e nove anos de idade e marca uma preocupação em respeitar as proporções das figuras. Aparece a perspectiva, questionada pela autora se é uma parte inevitável do desenvolvimento do desenho infantil ou resultado de um condicionamento sócio-educativo de uma sociedade, afirmando se tratar de uma análise do desenho de uma infância ocidentalizada.

Lowenfeld e Brittain (1977) demarcam três fases que contemplam a faixa etária de dez a dezenove anos: a *Idade da Turma*, a *Fase Pseudonaturalista* e *O período da decisão*. Os autores definem não apenas as características do desenho de cada etapa, como também transformações no desenvolvimento da criança, suas relações com outros indivíduos e com a sociedade e as questões particulares de cada estágio com o ensino de Arte. A *Idade da Turma* é a fase que se inicia aos nove anos, estendendo-se aos doze. Seu nome se dá pela recém introdução da criança à sociedade, iniciando um crescente progresso da independência social e do domínio adulto. A criança começa então a andar em grupos/turmas que geralmente são do mesmo sexo[1]. Começam também a se questionar sobre a sociedade e sobre o próprio ser. Tornam-se mais críticas sobre si e sobre os outros, e algumas começam a esconder seus desenhos dos adultos ou fazerem comentários depreciativos de suas produções (LOWENFELD E BRITTAIN, 1977).

Quando olhamos para os desenhos dessa fase percebemos, segundo os autores acima mencionados, o abandono do esquema e a vontade de representar características que distinguem os sexos. Os desenhos não são consequência de uma observação visual, mas sim de ideias preestabelecidas daquilo a ser desenhado. Existe um maior preciosismo quanto aos detalhes, e por consequência uma perda do sentido da ação, gerando maior rigidez e formalismo nos desenhos. Não existem ainda tentativas de demonstrar luz e sombra, movimento ou dobras em roupas. Existe, no entanto, uma mudança na representação do espaço, transformando a linha de base em uma representação mais naturalista, com um

[1] Lowenfeld e Brittain utilizam a palavra sexo sem distinção entre sexo e gênero. No tópico 2 utilizamos a palavra gênero, pois compreendemos que a as “características sexuais” expressas nos desenhos são em si parte das concepções e dos papeis sociais de gênero na contemporaneidade.

preenchimento nos espaços entre linhas de base (chão/céu). O uso da cor se torna mais consciente de variações tonais.

A *Fase Pseudonaturalista* inicia aos doze anos e se estende até os catorze. Para Lowenfeld e Brittain (1977), essa fazse marca o fim do desenho como atividade espontânea e o início do período de raciocínio, com uma maior criticidade perante suas produções. É notável também uma grande variedade na produção artística dos jovens dessa etapa.

A superação da *Idade da Turma* se dá pelo surgimento da luz e sombra, representação de pregas e movimento nas roupas, representação de articulações nos membros, tridimensionalidade e ilusão de profundidade. Por conta das mudanças físicas, características sexuais exageradas também se fazem presentes. Para alguns jovens, as caricaturas e os desenhos de humor se tornam mais atrativos. O adolescente adquire um sentido intuitivo da cor e do traçado e a relutância com a arte também se aprofunda.

No *Período da Decisão* – fase que tem seu início aos catorze anos e dura até os dezessete – o jovem mais amadurecido descobre uma nova independência e busca sua identidade, ao passo que se torna consciente do mundo adulto e das responsabilidades que o aguardam num futuro próximo. Esta etapa marca também o início da arte intencional e deliberada para aqueles que a mantêm como uma prática já que, muitos dos jovens, param de considerar a arte parte da sua vida. O fazer artístico se torna um esforço consciente e as preocupações do jovem com a sociedade, normas e costumes estipulados pelas gerações anteriores podem ser um combustível para essa produção artística. Ainda assim, vê uma discrepância entre o que produz e o que considera apropriado para um adulto.

A análise de Mèredieu (2006) sobre autores como Luquet e Piaget demonstram uma insuficiência da parte deles em elucidar e classificar, em totalidade, o desenho da criança. Apesar de não especificar o desenho do adolescente, a autora traz reflexões sobre a influência dos *mass media* (mídia de massa), que mesmo antes do advento da internet, afetam a produção da infância. Para Mèredieu (2006), Luquet foi o primeiro autor a distinguir as fases do desenho infantil e ao tecer a crítica, a autora apresenta as quatro fases do desenho infantil

deste autor, as quais carregam em seu título o termo “realismo”, considerando-o uma progressão do grafismo infantil como um objetivo a ser alcançado. A autora sublinha a falta de explicações na transição entre fases e sobre o porquê de o desenho tender a desaparecer, concluindo, portanto, o hiato na terminologia adotada por Luquet.

Sobre a influência da mídia de massa, Mèredieu (2006) elucida que a “cultura pobre” – forma como ela denomina as imagens da publicidade, cinema, televisão e revistas, em contraste à “cultura tradicional” – age mais profundamente na criança em relação ao adulto. Dessa forma, as produções infantis estão sob influência dos *mass media*, e tal influência não deve ser deixada de lado ou julgada com desprezo pelas instituições de ensino.

A autora afirma ainda que “o desenho infantil reflete também o acontecimento, a atualidade” (MÈREDIEU, 2006, p. 111), sendo que as referências ao atual se dão de diferentes formas para cada fase da infância. Até os cinco anos a influência de seu período quase não aparece, já que o repertório dessa fase é basicamente os temas infantis. É a partir dos cinco anos – com a escolarização, leitura e um maior conhecimento social – que tal repertório se expande e o desenho da criança se torna o eco das realidades sociais intrínsecas de sua cultura.

As concepções explicitadas fornecem incipiente base teórica para se defrontar à realidade, para examinar os dados presentes nos desenhos coletados, uma vez que evidenciamos que tais referenciais teóricos possuem incongruências. Além do mais, analisar os desenhos a partir dos teóricos apresentados não desobriga a crítica, e, neste sentido, discordamos de concepções que naturalizam o desenvolvimento do grafismo, pois o consideramos como processo sócio-histórico. Concernente à investigação, abordaremos a seguir como foi possível analisar os dados através do aporte teórico elucidado neste tópico 1, indicando pistas das contradições teóricas e colocando-as em debate.

A experiência em analisar dados a partir de um estudo de caso

O estudo de caso examinado neste artigo foi elaborado como trabalho final para a disciplina de Desenho Infantil, ocorrida no segundo semestre de 2020, a qual

abordou múltiplos aspectos do desenho infantil, tendo principalmente como base Lowenfeld e Brittain (1977), Mèredieu (2006), Derdyk (2015) e Iavelberg (2006). O trabalho foi realizado por todos os discentes da disciplina, analisando produções de jovens e crianças que tinham acesso. Com a pandemia do SARS-CoV-2 (Coronavírus), o semestre de 2020/2 sofreu alteração em seu cronograma. Devido ao período de quarentena e as restrições advindas disso – especialmente a continuidade das aulas de modo remoto –, o semestre iniciou em outubro de 2020 e finalizou em abril de 2021. Também por esse motivo as análises foram feitas de forma remota, por encaminhamento do material através dos pais.

Os desenhos analisados são produções de uma menina de nove anos, que completou dez anos no decorrer da disciplina. As imagens foram enviadas por sua mãe, juntamente com uma descrição processual das produções, as quais não foram direcionadas para este estudo e tampouco provém de atividades escolares, mas sim de uma rotina de desenhos própria da criança. É perceptível em seu processo um alto nível de concentração e foco, produzindo de forma silenciosa e geralmente mais de um desenho por vez. Apesar de constantemente mostrar seus desenhos para sua mãe, o sentimento de vergonha e insuficiência já são presentes em falas sobre "não saber desenhar". Tais comentários são expostos por Lowenfeld e Brittain (1977) como características de fases que abrangem a adolescência, mas são perfeitamente elucidados por Costa, conforme o trecho abaixo:

> Tanto devido à orientação defeituosa do ensino do desenho nos cursos primários, como devido mesmo à crise na idade, porque, então, esses novos adolescentes, atormentados pelas críticas importunas e inábeis dos mais velhos, já perderam a confiança neles mesmos e naquele seu mundo imaginário onde tudo era possível e tinha explicação: sentem-se inseguros, acham os desenhos que fazem ridículos, têm medo de "errar"." (COSTA, 1940 *apud* IAVELBERG, 2006, p. 14).

Lowenfeld e Brittain (1977) foram a referência bibliográfica base para a análise dos dados coletados, tanto por uma especificação maior das idades quanto por uma análise mais detalhada de cada período. Em um primeiro momento, foram levantados questionamentos sobre a classificação por fases, sendo que nove anos é uma idade transitória entre a *Fase Esquemática* e a *Idade da Turma*.



Figura 1: Desenho feito com lápis e canetinha hidrocor (dezembro/2020). Fonte: arquivo pessoal



Figura 2: Desenho feito com caneta e lápis de cor (novembro/2020). Fonte: arquivo pessoal



Figura 3: Desenho feito com canetinha hidrocor (dezembro/2020). Fonte: arquivo pessoal

Apesar de condizente em diversos pontos, a bibliografia utilizada não foi capaz de abranger todas as necessidades da análise, e outras afirmações de Lowenfeld e Brittain (1977) não se encontravam presentes no material coletado, como foi o caso da linha de base. Os desenhos não possuíam fundo, sendo assim não demonstravam uma descoberta de múltiplas linhas de base nem do plano. Apesar de não possuírem paisagens e raramente serem compostos por mais de um objeto, é possível perceber o uso das bordas do papel como um "chão" ou uma linha de base em alguns deles. Outra discrepância foi a ausência de desenhos de cavalo, frisado pelos autores como temática recorrente em meninas dessa idade.

O esquema puro é, para Lowenfeld e Brittain (1977) um tipo de representação que não inclui experiências intencionais, mas símbolos continuamente repetidos que definem um objeto, característica da *Fase Esquemática*. Na *Idade da Turma*, o esquema deixa de ser adequado para representar a figura humana e diferenciações de gênero começam a surgir, como vestuário e maquiagem. O desenho já não é mais constituído apenas por formas geométricas, mas por símbolos que são reconhecíveis separadamente (olhos, nariz, boca), ao passo que as tentativas de representar perspectiva, luz e sombra são tímidas. São nessas inconstâncias da figura humana encontradas na coleta que podemos perceber o abandono do esquema puro, que, acompanhadas pelas

características de diferenciação de gênero, aproximam a criança pesquisada da *Idade da Turma.*



Figura 4: Desenho feito com caneta preta e canetinha hidrocor (Novembro/2020). Fonte: arquivo pessoal

Enquanto nenhum dos autores menciona a internet como influência – em virtude do período em que foram escritos – Mèredieu (2006) traz as mídias de massa como fator importante nas produções infantis. Tal pensamento continua relevante para analisarmos os impactos da internet no imaginário infantil e consequentemente em suas produções. Para além das afirmações de Mèredieu (2006), o ambiente digital, que já fazia parte do cotidiano de crianças e adolescentes, participa da vida de modo ímpar durante este período histórico da epidemia do Coronavírus, e seus reflexos na produção coletada evidenciam a influência do contexto social no desenho da criança.

A internet interfere não somente em sua rotina como também em suas produções. A participante do estudo de caso utiliza diversas redes sociais, participa de jogos online com seus amigos e atualmente tem aulas por videochamadas por conta da pandemia. A influência das mídias está presente nas maquiagens, roupas, e até mesmo na tentativa de reprodução de tutoriais e referências em seus desenhos. O *Tik-tok*, rede social chinesa criada em 2016, foi o aplicativo mais baixado no mundo em 2020. Apesar de aceitar apenas adolescentes acima de treze anos, é alto o número de crianças que mentem a idade ingressar na rede, como

explicitado pela matéria "A necessidade de os pais monitorarem as crianças no TikTok"[2]. Seu conteúdo se baseia em vídeos curtos entre 15 a 60 segundos e conta com diversos tutoriais de maquiagem e de desenho, danças e tópicos de comédia, entre outros.



Figura 5: Desenhos feitos com caneta esferográfica, lápis de cor e canetinhas hidrocor (dezembro 2020). Fonte: arquivo pessoal

As transformações advindas da nova era, em que abundam o uso massivo da internet, fazem com que a escola dispute espaço no processo educativo com as redes sociais. Dentro das práticas pedagógicas, ideários escolanovistas apostam na ideia de que a escolarização interfere no processo natural de desenvolvimento do grafismo infantil, cerceando a criatividade espontânea da criança. Em tal premissa prepondera o protagonismo do ensino à criança, retirando do professor o papel de ensinar. Considerando que tais ideais ainda estão em prática, é correto afirmar que os estudantes buscam conteúdos educativos em outros lugares, como as redes sociais, ambiente de entretenimento e não de ensino. Nestes, incontáveis ofertas de consumo de produtos artísticos, de artistas e de processos acabam pautando a arte de forma superficial e descaracterizada. A arte, enquanto simbolização, apresenta as contradições do mundo, e seu ensino pode ajudar a educar o olhar. Compreendemos a arte como necessidade ontológica do ser humano, mas tal necessidade não emerge espontaneamente.

[2] https://veja.abril.com.br/cultura/a-necessidade-dos-pais-monitorarem-as-criancas-no-tiktok/. Acesso em: 21 abr. 2021.

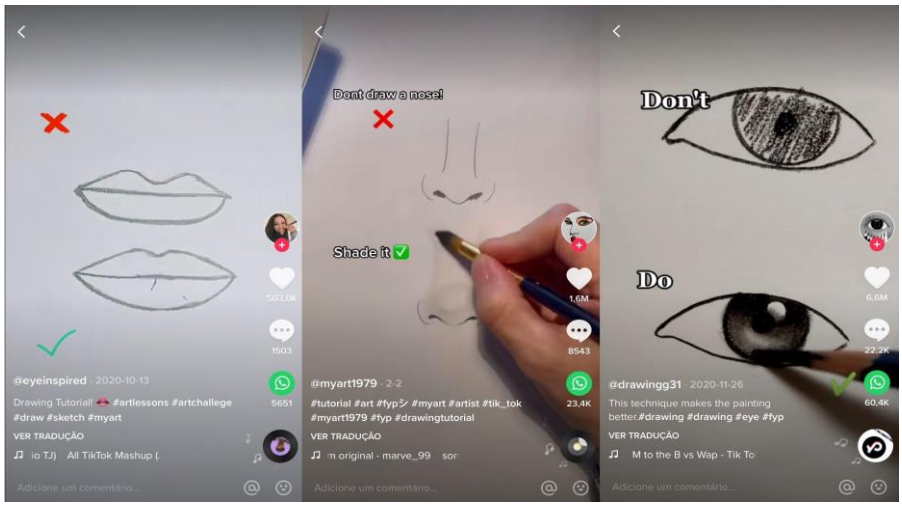


Figura 7: Tutoriais de desenho presentes na rede Tik-Tok, mostrando formas "corretas" e "erradas" de se desenhar. Fonte: @eyeinspired, @myart1979 e @drawingg31 no TikTok

Apesar da idade da criança pesquisada se encontrar em uma etapa transitória para Lowenfeld e Brittain (1977), é possível perceber, após análise da coleta, que as características presentes nos desenhos a aproximam da chamada *Idade da Turma*. Ainda assim, é necessário salientar que as inconstâncias observadas no referencial base do estudo de caso corroboram com a visão de um desenvolvimento não linear. Dessa forma, situar a criança numa ou outra fase acarretaria seguir propostas educacionais que não são necessariamente adequadas para ela.

Mesmo sendo considerado um clássico na análise e classificação dos estágios do desenho infantil, "Desenvolvimento da capacidade criadora" – publicado originalmente em 1947 nos Estados Unidos (há mais de 70 anos) – representa um contexto singular distinto do brasileiro. Isso pode até parecer a causa das discrepâncias entre os desenhos analisados e o conteúdo teórico utilizado nesse estudo de caso, mas, para além do contexto e da data, o anacronismo da tese dos autores reside especificamente em sua base filosófica, que resvala na herança maturacionista, logrando um ideário controverso, a-histórico e não dialético.

No que tange às transformações ocorridas desde então, Langin (2018) mostra em dados essa mudança em uma pesquisa publicada no site *sciencemag.org* em março de 2018, apontando que, quando solicitados a desenhar

um cientista, crianças optam por fazer mulheres. Nos anos 1960 e 1970 o número de crianças que desenharam mulheres cientistas era menor que 1%, chegando a 34% em 2016. Embora essas informações se restrinjam a uma pesquisa divergente da nossa, é possível assegurar que o desenho é um processo social e histórico, e seu desenvolvimento não é natural e nem espontâneo. Precisamente por isso, corroboramos com a necessidade de atualização de estudos e pesquisas nesta área para, a partir das problemáticas observadas nas referências, alargarmos as possibilidades de pensar o ensino do desenho das crianças e adolescentes na contemporaneidade.

As contradições do referencial teórico sobre o desenho infantil

Os estudos do desenho infantil, atualmente bastante presentes nas pesquisas de diversas áreas do conhecimento, tiveram seu apogeu no século XX. Iniciados ao final do século XIX – período em que a Psicologia se tornava ciência independente – as investigações ganharam relevância quando a infância passa a ser explorada ao mesmo tempo em que as ideias de Rousseau influenciavam a Pedagogia, sobretudo no que concerne às etapas do desenvolvimento gráfico da criança (MÈREDIEU, 2006).

As pesquisas sobre os aspectos próprios do grafismo infantil levaram ao reconhecimento das especificidades desse universo, especialmente no campo da Psicologia, que se debruçou a compreender a mentalidade e o desenvolvimento infantil. Georges-Henri Luquet, Arno Stern, Marthe Bernson, Liliane Lurçat, Jean Piaget, Mélanie Klein, Viktor Lowenfeld, Florence de Mèredieu, Rosa Iavelberg, entre tantos outros, são alguns, dos muitos pesquisadores que contribuíram para o avanço da compreensão do grafismo infantil.

Em linhas gerais, notamos no campo do desenho infantil expressiva presença de autores cuja matriz teórica se baseia em concepções maturacionistas e etapistas do desenvolvimento. Essa premissa é válida para a pesquisa aqui evidenciada, pois em Desenho Infantil, o conteúdo do ementário é edificado sob uma perspectiva idealista. De modo amplo, as concepções em voga partem de um

pressuposto comum: o desenvolvimento como algo natural e a perspectiva escolanovista de educação.

O desenvolvimento à ótica de Lowenfeld e Brittain (1977), Luquet (1969), Iavelberg (2006) e Derdyk (2015) – autores presentes na bibliografia da disciplina –, não preconiza o ensino de Arte em si, porquanto observamos nas teses um interesse em compreender o desenho por si mesmo, muito embora num determinado momento esses autores salientem a escolarização como parte do processo de desenvolvimento. Em geral, suas obras não consistem em discutir a fundo a aprendizagem e tudo o que abarca o desenvolvimento escolar, mesmo porque situam-se em áreas distintas: psicologia, educação e arte. Ademais, a escolarização vem a ser um fator que modifica a estrutura do desenvolvimento e para muitos autores influencia negativamente no desenvolvimento da mente infantil. Deste modo, o caráter central das teorias do desenho infantil se resume em compreender os processos, o que indica direta e indiretamente a recorrência às ideias de John Dewey e o conceito de arte como experiência.

Todavia, partir dos pressupostos de um determinado autor não implica duplicar seu pensamento, mas proceder do mesmo horizonte epistemológico e filosófico. A visão idealista, compreendida como “princípio segundo o qual os problemas sociais são resultados de mentalidades errôneas, acarretando a crença de que a difusão pela educação de novas ideias entre os indivíduos, especialmente os das novas gerações, levaria à superação daqueles problemas” (DUARTE, 2010, p. 35), como por exemplo a superação da violência através da educação para a paz, ou, a resolução da destruição ambiental por meio de programas de educação ambiental, são exemplos que coadunam com o fato de desconsiderar a totalidade. Negar a totalidade significa corroborar com o princípio de realidade humana constituída por fragmentos que se unem por acontecimentos fortuitos, inacessíveis ao conhecimento racional, gerando o relativismo (epistemológico), cujo pressuposto entende o conhecimento sempre dependente do ponto de referência temporal e espacial por meio do qual o sujeito procura compreender os fenômenos naturais e sociais. Em outras palavras, não se trata de enunciar que o desenho, por exemplo, é

aliado ao fator cultural e social, mas entender que ao ato de conhecer é possível situar-se para além das particularidades.

Desse ideário, soma-se o princípio epistemológico pragmatista, em cuja premissa o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas cotidianos. Duarte (2010) sublinha que o pensador pragmatista norte-americano William James em 1907 definiu a verdade como aquilo em que acreditamos ser melhor para nós. O pragmatismo também se insere em outros autores deste escopo, e é precisamente por este motivo que o mencionamos aqui, que não por acaso, impulsionou as compreensões do humano na Escola Nova. Igualmente, temos Jean Piaget, autor que, partindo da epistemologia genética, inaugurou o construtivismo. Nesta vertente epistemológica a gênese e o desenvolvimento do conhecimento humano acontecem pelo esforço de adaptação do organismo ao meio ambiente. Duarte (2010, p. 40) ao explicitar a concepção piagetiana de construtivismo destaca que:

> Os esquemas de ação e de pensamento, bem como as estruturas da inteligência desenvolvem-se movidos pela ação recíproca e complementar entre, por um lado, o esforço feito pelo sujeito cognoscente na direção da assimilação do objeto de conhecimento às suas estruturas e esquemas mentais e, por outro, a resistência que o objeto pode oferecer a essa assimilação, gerando a necessidade de reorganização espontânea dessas estruturas e esquemas mentais para que eles se acomodem às características do objeto. Do ponto de vista pedagógico, isso significa que as atividades de maior valor educativo serão aquelas que promovam esse processo espontâneo de desenvolvimento do pensamento. Nessa perspectiva não importa o que o aluno venha a saber por meio da educação escolar, mas sim o processo ativo de reinvenção do conhecimento. Aprender o conteúdo não é um fim, mas apenas um meio para a aquisição ativa e espontânea de um método de construção de conhecimentos.

Outrossim, o construtivismo também abarca um método que permite construir conhecimento por conta própria, isto é, espontaneamente. Piaget defende que aquilo que o sujeito não constrói por si, mas recebe de fora, prejudica seu processo formativo, frisando que descobrir por si é o método mais efetivo. Em conformidade a Duarte (2010, p. 41), "o mestre do construtivismo concordava com princípios pedagógicos escolanovistas" e com os métodos de trabalho em equipes, com o aprender fazendo legado por John Dewey (o *learning by doing)* e com a ideia

de educação funcional de Édouard Claparède. Derisso (2010) esclarece que Piaget é apontado como escolanovista porque pauta sua teoria do conhecimento e da formação da inteligência pela determinação do elemento psicológico sobre o social, fundamentando-se na ciência da psicologia genética.

Somando-se à visão fragmentária da epistemologia genética, onde há determinação do biológico sobre o social e a sociedade é entendida como agregação, há nessa teoria a recusa da realidade interferir na formação da criança, que é sujeito do conhecimento e sujeito histórico. Outro aspecto que observamos nessa herança escolanovista, presentes tanto na teoria piagetiana, quanto nos escritos de Lowenfeld e Brittain, de Rosa Iavelberg, de Edith Derdyk, etc, é a compreensão da existência de necessidades naturais das crianças, além de necessidades naturais de fantasia. A gênese das necessidades é a questão decisiva nessa teoria, as quais:

> [...] podem originar-se no próprio indivíduo que age ou advir do meio externo. As primeiras são entendidas como as naturais, tanto no sentido de que vêm da natureza como no sentido de que são fluidas, espontâneas, verdadeiras. As demais necessidades são entendidas como artificialidades, desdobramentos perigosos da vida civilizada. (MESQUITA, 2010, p. 75).

Nessa compreensão, quando a criança manifesta uma necessidade que não é natural, essa necessidade foi introduzida de fora, isto é, pela sociedade. O retorno à natureza, das necessidades que brotam do ser, sem influências externas são formas de emanação da essência humana, ideia essa acentuada por Rousseau. Assim, há o entendimento de necessidades inatas, especialmente à criança. O contrário seriam as necessidades artificiais impostas pela escola, pelos adultos, pela sociedade em geral, necessidades essas que afastam a essência humana, segundo essa teoria. Mesquita (2010) enfatiza que os autores escolanovistas recorrem à ciência biológica para explicar o que ocasiona uma necessidade no ser:

> Em última instância, eles pensam o surgimento de uma necessidade como um equilíbrio orgânico que se rompe. Esse poderia ser causado por fatores endógenos que se transformam, impulsionados pela maturação, ou por fatores exógenos como a excitação dos estímulos percebidos pelas pessoas. A atividade funcional pode ser então entendida como a busca de

> reequilibração dos organismos, pois a necessidade que a impulsiona existe em razão de um desequilíbrio interno. (MESQUITA, 2010, p. 77).

Duarte (2001) identifica e mostra que a problemática do pensamento de Piaget é a naturalização e universalização a-histórica dos seres humanos, de modo que explica os fenômenos humanos a partir das ciências naturais. A fragilidade expressa nesse pensamento pode ser observada na própria defesa da existência de necessidades puras, que surgem no ser sem nenhuma influência dos adultos e da vida social. Contrariamente, nossas necessidades são profundamente históricas. Conforme Marx e Engels (2007), a produção dos meios de satisfação das necessidades humanas é a primeira e fundamental mediação da história. De forma dialética, quando o ser humano começa a modificar a natureza, modifica também a si próprio, lembrando que o ser humano produz bens materiais, relações e instituições sociais, ideias e qualidades humanas (KOSIK, 1976), transformando as circunstâncias de sua vida e ao mesmo tempo sendo constituído por elas de forma consciente. Mesquita (2010, p. 79) sublinha que "não podem existir circunstâncias sociais ou necessidades que não possuam raízes na história do homem sobre a Terra". Da mesma forma, as necessidades humanas se constituem não somente no aqui e no agora, mas de uma influência social que sintetiza passado e presente.

Mesquita (2010) rememora o que D. Elkonin – psicólogo soviético – expressa quanto ao desenvolvimento das necessidades, enunciando que essas iniciam desde a mais tenra idade, devido a três fatores inseparáveis: nossa própria atividade, o convívio com os demais seres humanos e os objetos da cultura. Necessidades não surgem apartadas da vida real da criança, e, ainda, são conexas a uma relação psicológica especialmente voltada aos adultos. "Não pode haver necessidade humana sem atividade, história, cultura e sociedade" (MESQUITA, 2010, p. 80); não pode, portanto, haver necessidade naturalmente.

Para nos encaminharmos ao final do debate, um último aspecto precisa ser elucidado, o qual corresponde ao ensino artístico nessa perspectiva piagetiana e escolanovista – e, portanto, naturalizante e idealista – ser caracterizado como algo que deve interferir minimamente no desenvolvimento gráfico das crianças. Neste ângulo, o professor acompanha, favorece e estimula; em outras palavras, o

processo natural de desenvolvimento gráfico das crianças deve desabrochar com ínfima intervenção do adulto e da sociedade, já que o que a criança precisa para se desenvolver já está nela, basta ofertar mecanismos, recursos e condições para que aconteça, preponderando a ideia de que o ensino de Arte adequado à estimulação gráfica é o que oferta variedade de materiais, proposições e circunstâncias, desde que apropriados à idade e aos pressupostos da etapa do desenvolvimento.

Considerações finais

A despeito das problemáticas pautadas ao longo deste texto, não é excesso esclarecer que o estudo se propôs a discuti-las no intuito de descortinar as contradições mais presentes, sobretudo porque os estudos do desenho infantil são praticados, no caso da Licenciatura em Artes Visuais, na formação inicial e se estendem à atuação profissional. Há muitas premissas que circundam os discursos, que eventualmente carecem de maiores e mais profundas elaborações teóricas, uma vez que notamos a abundância de áreas que se debruçam sobre o tema e que podem gerar perigoso ecletismo na compreensão filosófica de tais teorias. Em outras palavras, há que se analisar as particularidades e as múltiplas determinações do fenômeno, isto é, do grafismo infantil. Se o isolarmos, recairemos no vício de analisá-lo superficialmente.

Tendo em vista que os autores do desenho infantil concordam que as crianças garatujam, classificá-lo por fases parece uma tarefa certeira. Porém, as inconstâncias no desenvolvimento da adolescência e pré-adolescência e seus contextos sociais/culturais/econômicos, tornam o estudo dessa etapa mais complexo e imprevisível. É possível observar na produção coletada no estudo de caso um exemplo de tais variáveis: a influência da internet. As maquiagens, roupas, e até mesmo a tentativa de reprodução de tutoriais e referências presentes nas redes sociais afetam a produção e podem inflamar a formação da crise da idade, já exposta anteriormente. Os tutoriais que visam ensinar a desenhar fazem um desserviço aos educadores de Arte e às crianças e adolescentes expostos a esse conteúdo que tem por objetivo os acessos, e não a educação em si.

Este é um estudo que fornece pistas para questionarmos as possibilidades de analisar o desenho de crianças e adolescentes em tempos distintos em que as teorias foram elaboradas. Ora, se há gigantescas lacunas nos dados coletados para o estudo de caso (trabalho final da disciplina de Desenho Infantil), logo, a própria contradição teórica fica em evidência: não é sobre o *lócus* temporal que, por exemplo, meninas brasileiras não desenham necessariamente cavalos, como propunha Lowenfeld e Brittain (1977), ou que a linha de base sequer aparece, mas trata-se precisamente de validar que o desenvolvimento não é linear, tampouco natural e que a diferenciação de características que, em tese, seriam próprias das etapas do grafismo, não desapareceram porque os costumes e épocas mudaram, mas que dependem (muito) do fator social. Desta feita, o referencial teórico para o estudo de caso talvez tenha sido insuficiente às premissas contemporâneas, mas por outro lado, garantiu a abertura para questionarmos à própria discussão em torno do grafismo nas diversas esferas do desenvolvimento, trazendo-os à luz e suscitando novas análises.

Referências:

BARROS, Maria Eduarda; SAMPAIO, Jana. *A necessidade dos pais monitorarem as crianças no TikTok*. 2021. Disponível em: https://veja.abril.com.br/cultura/a-necessidade-dos-pais-monitorarem-as-criancas-no-tiktok/. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL, Ministério da Saúde. *Proteger e Cuidar da Saúde de Adolescentes na Atenção Básica*. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/proteger_cuidar_adolescentes_atencao_basica_2ed.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho:* o desenvolvimento do grafismo infantil. Porto Alegre: Zouk, 2015

DERISSO, José Luis. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. In:. In: MARTINS, Lígia Márcia, DUARTE, Newton (orgs.). *Formação de professores:* limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Disponível em: http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf. Acesso em: 05 set. 2021.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia, DUARTE, Newton (orgs.). *Formação de professores:* limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Disponível em: http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf. Acesso em: 04 set. 2021.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o aprender a aprender*: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

IAVELBERG, Rosa. *O desenho cultivado da criança:* prática e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk, 2006.

KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LANGIN, Katie. *What does a scientist look like? Children are drawing women more than ever before*. 2018. Disponível em: https://www.sciencemag.org/news/2018/03/what-does-scientist-look-children-are-drawing-women-more-ever. Acesso em: 01 mar. 2021.

LOWENFELD, Viktor. BRITTAIN, W.L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, G. H. *O Desenho Infantil.* Porto: Companhia Editora do Minho, 1969.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÈREDIEU, Florence de. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 2006.

MESQUITA, Afonso Mancuso. Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia, DUARTE, Newton (orgs.). *Formação de professores:* limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Disponível em: http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf. Acesso em: 05 set. 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 47
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
arte educação E PERFORMANCE

O COTIDIANO URBANO: RESSIGNIFICANDO ESPAÇOS ATRAVÉS DA FOTOGRAFIA

Gilbeli Ughini

Resumo: Este artigo aborda a produção poética de duas séries fotográficas que apresentam detalhes/fragmentos/fenômenos presentes em espaços do cotidiano urbano. O objetivo é investigar, através da fotografia, de que maneira é possível ressignificar nossa percepção desses lugares, assim como nossa própria relação com o cotidiano e a fotografia contemporânea. Para auxiliar nos estudos, foram utilizados como referenciais teóricos, no que diz respeito a questões relacionadas à história da fotografia e seus desdobramentos com o campo artístico e a experiência estética a partir do cotidiano.

Palavras-chave: Cotidiano; Espaço Urbano; Fotografia.

URBAN EVERYDAY: RESIGNIFYING SPACES THROUGH PHOTOGRAPHY

Abstract: This article discusses the poetic production of two photographic series that present details / fragments / phenomena present in everyday urban spaces. The aim is to investigate, through photography, how it is possible to reframe our perception of these places, as well as our own relationship with daily life and contemporary photography. To assist in the studies, they were used as theoretical references, with respect to issues related to the history of photography and its unfolding with the artistic field and the aesthetic experience from everyday life.

Keywords: Everyday life; Urban Space; Photography.

Introdução

A presente pesquisa, intitulada *O cotidiano urbano: ressignificando espaços através da fotografia* apresenta duas séries fotográficas, que surgiram pelo interesse em registrar os espaços presentes no cotidiano urbano.

Nesses trabalhos, produziu-se imagens em que detalhes/fragmentos/fenômenos se fazem presentes em diversos espaços urbanos. Através da observação e registros que foram feitos, destacam-se particularidades que muitas vezes não são percebidas por parte das pessoas, consideradas banais e corriqueiras, em meio ao grande fluxo de informações e midiações que ocorrem na vida urbana contemporânea.

Cecília Almeida Salles[1] (2004), em sua publicação *Gesto Inacabado*,

[1] Cecília Almeida Salles é doutora em Lingüística Aplicada e Estudos de Línguas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990). É professora titular do Programa de Pós-Graduação em

comenta que a arte não é apenas o produto/resultado final do artista, mas também, o seu longo caminho até chegar a isso. Segundo a autora, o *ato criador* é um complexo percurso cheio de transformações e mudanças, a partir do qual a obra passa a existir. “O artista não é, sob esse ponto de vista, um ser isolado, mas alguém inserido e afetado pelo seu tempo e seus contemporâneos”. (SALLES, 2004, p. 38).

Portanto, na medida que também nos encontramos inseridos no grande fluxo urbano contemporâneo, exploramos, através da fotografia, uma maneira de nos comunicarmos, percebermos/reconectarmos com os espaços fotografados. Sendo assim, a pesquisa pretende ser também a proposição de uma pausa ou, pelo menos, de uma breve interrupção para parte dos espectadores dessa produção que se encontram imersos na rotina e no fluxo que permeia os trajetos de nosso cotidiano em meio ao espaço urbano.

Tendo isso em vista, propõe-se investigar, de que maneira é possível, por meio da fotografia, ressignificar os espaços do cotidiano urbano, assim como nossa própria percepção diante deles, nossa relação com o cotidiano e a fotografia contemporânea.

Como forma de dar vazão às ideias aqui abordadas, explora-se alguns dos principais momentos relacionados à história da fotografia, destacando, principalmente, as ligações da mesma com o campo das artes visuais.

Para isso, utiliza-se alguns dos apontamentos sobre os impactos causados pelo surgimento da fotografia e, também, aborda-se as relações históricas entre fotografia e arte.

Em seguida explora-se as relações entre fotografia, cotidiano e arte, referenciando algumas produções de importantes artistas da *street photography* (fotografia de rua), desde o século XIX até os dias de hoje e o corte fotográfico, elucidando como e de que maneira ele se dá nas produções, e também, como se articula nos espaços que observa-se e registra-se nas cidades.

No decorrer do artigo, apresenta-se e analisa-se a produção poética, desenvolvida na forma de séries fotográficas, buscando relacioná-la com os

Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (SITE ESCAVADOR).

conceitos aqui apresentados e por fim uma conclusão de tudo o que foi aprendido/escrito no decorrer do artigo, unindo os conteúdos abordados junto ao entendimento de tudo o que foi apresentado.

A fotografia nas artes visuais

No presente artigo, conserva-se e amplia-se o interesse pelo espaço cotidiano inserido em um contexto urbano através de novas produções fotográficas e também, busca trazer o conhecimento teórico necessário para embasar a escolha por tais imagens em uma pesquisa no campo das artes visuais.

André Rouillé[2] em seu livro *A Fotografia – Entre Documento e Arte Contemporânea*, escreve sobre os vínculos existentes entre arte e fotografia, fazendo um apanhado de toda a trajetória da fotografia, desde suas origens e seu caráter documental, passando pelas relações conflituosas entre a fotografia e o campo das artes, até, finalmente, chegar à sua legitimação cultural e artística. Segundo ele, a década de oitenta marcou o momento em que a fotografia se tornou um dos principais materiais da arte contemporânea.

Devido à sua verossimilhança com a realidade, inicialmente, a fotografia foi classificada, apenas, como uma técnica de representação do real, tornando-se assim uma prática documental, que captava com rapidez os acontecimentos e mudanças históricas do momento.

Apesar de sua condição inicial exclusiva de registro do real, não demorou muito para que cada vez mais artistas se interessassem pelas possibilidades da fotografia. De acordo com Rouillé (2009, p.233), "[...] as relações entre fotografia e arte sempre alimentaram as mais vivas controvérsias."

O autor também cita os nomes de Gustave Le Gray, Henri Le Secq e Hippolyte Bayard, como pertencentes à primeira geração dos chamados

[2] André Rouillé é professor assistente na Universidade de Paris VIII (Unidade de Formação e de Pesquisa em Arte, Estética e Filosofia). Publicou várias obras sobre fotografia e dirige o site da internet www.paris.art.com, consagrado à arte contemporânea em Paris (ROUILLÉ, 2009).

fotógrafos-artistas[3]3. Segundo ele, enquanto a maioria dos fotógrafos da época buscava adequar sua estética às técnicas e ao modo de produção à lógica mercantil, esses outros, tinham em comum uma postura de independência em relação às leis do mercado.

Em meados de 1888, houve o surgimento da câmera portátil, trazendo ainda mais dificuldades no que diz respeito à aceitação da fotografia enquanto arte. Segundo Helouise Costa e Renato Rodrigues (1995), essa dificuldade provinha de dois motivos: 1) pela linguagem fria e direta da fotografia; 2) pela democratização dos procedimentos técnicos, e pela reprodutibilidade infinita da imagem, que permitia o acesso à imagem a diversas pessoas, das mais diversas camadas da sociedade. Essa característica de reprodução ilimitada da imagem, apesar de inovadora, ia totalmente contra as concepções acadêmicas artísticas vigentes na época.

De acordo com Rouillé (2009), a partir da industrialização e da propagação de novos equipamentos e materiais fotográficos, houve uma predisposição para o surgimento de movimentos como o *Fotoclubismo,* onde suas principais atividades estavam a publicação de boletins informativos, revistas e catálogos, realização de cursos e seminários sobre a estética fotográfica, excursões fotográficas e outros diversos eventos e atividades; e o *Pictorialismo,* onde interferências ocorriam em diversas etapas do processo fotográfico, como durante a produção da foto, no negativo, na impressão, etc., constituindo, assim, um hibridismo entre o automatismo da fotografia e a mão humana.

Tais estratégias acabaram influenciando decisivamente a realidade da fotografia, que acabou ficando um pouco mais próxima das técnicas tradicionais das artes e enfraquecendo a estética fotográfica documental.

Após a primeira guerra mundial (1914-1918), o movimento chamado de *Nova Objetividade* começou como uma reação à experimentação anterior e à pintura expressionista. Para Albert Renger-Patzsch, o importante era a objetividade e o realismo, valorizando características como a nitidez, a transparência e a clareza de

[3] Segundo Rouillé (2009), os fotógrafos-artistas são profissionais que evoluem deliberadamente no campo da fotografia. São fotógrafos, antes de serem artistas. Ao contrário dos artistas, que partem do campo das artes desde o principio de suas obras.

suas imagens.

Ao contrário do que a *Nova Objetividade* outro movimento, *Fotografia Subjetiva,* fundado pelo o artista alemão Otto Steinert, junto a outros fotógrafos, tinha como principal objetivo estimular a fotografia criadora. Levava em conta, principalmente, a subjetividade do fotógrafo e sua própria visão de mundo.

De modo progressivo e em várias etapas, podemos dizer que foi mesmo a arte contemporânea a grande responsável pela concretização da aliança entre arte e fotografia.

Nesse sentido, Rouillé (2009) nos lembra como os *ready-made*[4], consagrados por Marcel Duchamp[5], no início do século XX, já importavam os traços mais característicos do processo fotográfico, como o princípio fundamental de seleção-registro. De acordo com o autor, ambos têm em comum tratar as coisas como materiais, que, muitas vezes, são ordinários, como um urinol (Figura 1), uma roda de bicicleta, um porta-garrafa, etc.

> Tudo não é arte, mas, tudo pode transformar-se em arte, ou melhor, qualquer coisa pode tornar-se material de arte, desde que inserida em um procedimento artístico. A arte torna-se uma questão de procedimento, e de crença. (ROUILLÉ, 2009, p. 296-97).

[4] Ready-made é o termo criado por Marcel Duchamp (1887-1968) para designar um tipo de objeto, por ele inventado, que consiste em um ou mais artigos de uso cotidiano, produzidos em massa, selecionados sem critérios estéticos e expostos como obras de arte em espaços especializados (museus e galerias). (*SITE* ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2015).

[5] Marcel Duchamp (1887–1968) foi um renomado pintor e escultor francês, bem como um ícone das vanguardas artísticas europeias do início do século XX, sendo um dos precursores da arte conceitual, do dadaísmo, do surrealismo, do expressionismo abstrato e o inventor dos "ready-made". (*SITE* TODA MATÉRIA).



F*igura 1 – Marcel Duchamp. A Fonte, 1917*
Fonte: Site Incinerrante

Esse ato aparentemente banal, de levar um objeto ordinário ao museu e ressignificá-lo, conferindo-lhe o *status* de obra de arte, causou grandes mudanças nos rumos da arte do início do século XX até hoje, culminando numa maneira totalmente nova, diferente, de criar e fazer uma obra. Assim como a fotografia, a partir dos *ready-mades*, criar uma obra de arte deixou de ser, necessariamente, fabricá-la (manualmente), mas sim escolhê-la. No caso mais específico da fotografia, criar passou a ser "enquadrá-la".

No momento em que a união entre arte e fotografia foi concretizada, a arte contemporânea passou a se voltar para o cotidiano e o corriqueiro. Em oposição à complexidade estética da arte modernista e a sofisticação da arte conceitual, ocorreu um tipo de recuo, encorajado pelas obras em fotografia.

Fotografia, cotidiano e arte

Falar sobre o cotidiano é, também, uma maneira de (re)olhar para o mundo que nos cerca, problematizando e/ou ressignificando antigas e novas concepções.

Vivemos tempos em que apertar um botão se tornou uma prática casual, rotineira, quase banal.

Susan Sontag[6] em seu livro *Sobre Fotografia*, publicado pela primeira vez na década de setenta, já falava sobre isso: "[...] a necessidade de confirmar a realidade e de realçar a experiência por meio de fotos é um consumismo estético em que todos, hoje, estão viciados." (2004, p.34). De fato, a fotografia, atualmente, se expandiu de uma maneira nunca vista antes, e esta condição apontada por Sontag potencializou-se ainda mais. Nos dias atuais, a fotografia está em todos os lugares do nosso cotidiano cada vez mais veloz e mecanizado.

O cotidiano urbano e a fotografia

Devido à sua capacidade de representação mimética do real, a fotografia foi, desde cedo, considerada uma ferramenta de registro do cotidiano, o que possibilitou a ampliação das capacidades de ver e compreender a vida como um todo.

Segundo Kossoy (2001, p. 26) "[...] o mundo tornou-se de certa forma "familiar" após o advento da fotografia". Todas as expressões culturais das sociedades, como seus costumes, suas cidades, arquiteturas, habitações, práticas e conhecimentos passaram a ser registrados.

Ainda que em caráter totalmente experimental e documental em princípio, o cotidiano urbano rapidamente virou um dos principais temas da fotografia.

> A fotografia é urbana primeiramente pela sua origem: surgida ao mesmo tempo que as cidades modernas, desenvolveu-se nelas – mais nas grandes do que nas pequenas cidades. A fotografia é igualmente urbana pelos seus conteúdos – monumentos, retratos ou nus, clichês científicos ou de polícia, de canteiro de obra ou de acontecimentos, etc. –; a maioria das imagens tem a cidade como cenário. (ROUILLÉ, 2009, p. 43).

Por meio das imagens de alguns fotógrafos, podemos identificar aspectos característicos do cotidiano urbano, de pequenos acontecimentos que têm a característica de incitar a reflexão a partir de seus espaços. Ao longo dos tempos, as

[6] Susan Sontag nasceu em Nova York, em 1933, e morreu em 2004. Cursou filosofia na Universidade de Chicago e fez pós-graduação em Harvard. Seus livros foram traduzidos para mais de trinta línguas. Escreveu ensaios e romances, além de dirigir filmes e peças. (*SITE* COMPANHIA DAS LETRAS).

ideias de representação do cotidiano urbano por intermédio da fotografia se modificaram e assumiram as mais diversas formas. Nesse sentido, no decorrer do século XX, surgiu um termo que intitulou o processo de alguns fotógrafos possuem de registrar imagens pelas cidades*. Street Photography*, ou fotografia de rua, foi o nome cunhado para designar essa produção.

Conforme menciona Hacking[7] (2012), embora essa categoria possa ser considerada como uma forma de fotografia documental, ela raramente conta uma história, ao contrário do foto jornalismo ou da reportagem. Ela chama a atenção ao apontar para algo extraordinário ou até mesmo banal no dia a dia.

Mesmo quando o termo *Street Photography* ainda não era reconhecido, alguns fotógrafos já andavam pelas ruas de suas cidades em busca de registros do cotidiano. O parisiense Eugène Atget (1857-1927) foi um dos precursores. Ainda que tivessem, inicialmente, um caráter totalmente documental, as imagens produzidas por Atget conseguiam, facilmente, transparecer o espírito de sua época. Nas suas fotografias, a figura humana pouco aparecia, captavam mais a beleza e os detalhes muitas vezes despercebidos das ruas de Paris naquele período, registrando cenas bastante incomuns para os fotógrafos da época.

Outro ícone da história da fotografia de rua é a norte-americana Berenice Abbott (1898-1991). Com ajuda financeira do governo, e influenciada em boa parte pelas fotografias de Atget, ela passou a registrar e documentar intensamente toda a dinâmica da grande cidade. (Figura 2).



Figura 2 – Berenice Abbott. Trem elevado, linhas da Segunda e Terceira avenidas, 1936
Fonte: Hacking (2012, p. 294).

Sobre a fotografia de Abbot chamada *Trem elevado, linhas da Segunda e Terceira Avenidas*, produzida em 1936, Hacking (2012) analisa como a imagem foi produzida cuidadosamente para revelar a cidade como uma realidade e um símbolo ao mesmo tempo. De forma abstrata, a sombra é um elemento dominante que "confunde" a organização da paisagem, fazendo com que o olhar seja focado diretamente na arquitetura e em toda a estrutura presente na cena, mantendo assim suas figuras anônimas.

Tais pequenos detalhes e fragmentos presentes em grande parte das imagens de Atget, e também nas produções de Abbott, é que chamam a atenção e se traduzem como para o presente trabalho onde, foram produzidas imagens do cotidiano em que pequenas *sutilezas* se fazem presentes. Assim como nas produções desses artistas, este trabalho foi conduzido a partir de uma ideia inicial abstrata de retratar os espaços urbanos, de uma necessidade de encontro com esses pequenos detalhes presentes na rotina.

Em artigo escrito pelo sociólogo e historiador Richard Sennett[8] (2013), o autor discorre sobre algumas de suas impressões ao ver as fotografias do artista Thomas Struth (1954), numa reflexão a respeito da arquitetura presente nas grandes cidades e, também, ao que diz respeito a suas relações com as pessoas.

Sennett (2013), afirma que não havia a presença de pessoas nas imagens do fotógrafo, mas que ainda era possível notar a sensação de que havia histórias humanas presentes naquelas imagens e, consequentemente, nos diversos prédios e construções retratados. Parte das histórias mencionadas por Sennett pode ser facilmente percebida através dos pequenos detalhes e elementos presentes nas imagens de Struth como, por exemplo, nos carros estacionados nas ruas das cidades (Figura 3), nos grafites nas paredes, nas sacadas dos prédios com objetos ou outros tipos de pertences pessoais. Aqui, novamente, pequenas *sutilezas* se fazendo presentes nas fotografias.



Figura 3 – Thomas Struth. West 21st Street, New York, 1978. 66x84 cm
Fonte: Site Thomas Struth

> "As construções sempre dizem a verdade, a meu ver. São o testemunho do caráter das pessoas, expressam orgulho, raiva, ignorância, amor – tudo o que os seres humanos são capazes de expressar". (STRUTH, apud SENNET, 2013, p. 112).

Nesse sentido, o processo de criação desta produção fotográfica traz algumas características semelhantes aos trabalhos desenvolvidos por Struth, pois, assim como ele, as pessoas presentes no cotidiano, também não são expressas nas fotografias ou, se aparecem, estão distantes e não são os elementos considerados principais das imagens. No entanto, ainda assim é possível perceber sua presença por meios de outros elementos distribuídos nos espaços.

Noções de tempo e espaço

> A foto não é apenas uma imagem (o produto de uma técnica e de uma ação, o resultado de um fazer e de um saber-fazer, uma representação de papel que se olha simplesmente em sua clausura de objeto finito), é também, em primeiro lugar, um verdadeiro ato icônico, uma imagem, se quisermos, mas *em trabalho*, algo que não se pode conceber fora de suas *circunstâncias*, fora do *jogo* que a anima sem *comprová*-la literalmente: algo que é, portanto, ao mesmo tempo e consubstancialmente, uma *imagem-ato*, estando compreendido que esse "ato" não se limita trivialmente apenas ao gesto da produção propriamente dita da imagem (o gesto de "tomada"), mas inclui também o ato de sua *recepção* e de sua *contemplação*. (DUBOIS, 1983, p. 15).

Como cita Guimarães[9] (2002, p.11), "[...] cotidiano, palavra que vem do latim *cotidie* ou *cotidianus*, significa todos os dias, o diário, o dia-a-dia, o comum, o

habitual".

Quando pensamos no cotidiano do contexto urbano, a maioria, inicialmente, imagina imensas cidades com ruas lotadas, arranha-céus enormes, pessoas caminhando mecanicamente de um lado para outro, indo em direção aos seus trabalhos ou casas.

No que tange o campo das artes visuais, tais características podem ser observadas através de movimentos que surgiram em meados do século XX, como a *Pop Art* e a Arte Conceitual, já mencionados anteriormente.

Peixoto[10] (2003) escreve sobre como o olhar está cada vez mais contagiado, pela rapidez do mundo contemporâneo. Em seu livro *Paisagens Urbanas*, discorre sobre como essa profusão de informações cada vez mais presente em nosso cotidiano, tem afetado de modo significativo nosso olhar diante das coisas. "[...] Quanto mais se retrata, mais as coisas nos escapam." (PEIXOTO, 2003, p. 9). Em consequência disso, o horizonte tem se tornado cada vez mais opaco e aborrecido.

Segundo ele, já não se faz mais como o pintor tradicional, que, com seu cavalete, subia ao alto da montanha, onde o colocava, e permanecia por horas e horas fitando o horizonte.

> As transformações mais radicais na nossa percepção estão ligadas ao aumento da velocidade da vida contemporânea, ao aceleramento dos deslocamentos cotidianos, à rapidez com que o nosso olhar desfila sobre as coisas. Uma dimensão está hoje no centro de todos os debates teóricos, de todas as formas de criação artística: o tempo. O olhar contemporâneo não tem mais tempo. (PEIXOTO, 2003, p. 209).

Mesmo havendo uma enorme quantidade de fotografias permeando nosso cotidiano atual, em especial, o urbano, a opção pela prática fotográfica, deu-se pois a mesma retém características/qualidades que permitem extrair/revelar pensamentos/reflexões sobre o meio que habitamos e, consequentemente, do artístico.

Nesse sentido, Barthes[11] (1980) em seu livro *A Câmara Clara*, discorre sobre como há na fotografia uma maior predisposição ao exercício da *contemplação* das imagens, diferentemente do cinema, em que grande parte das cenas induz o

observador a uma espécie de *continuidade* do olhar. Ao analisar meticulosamente diversas fotografias, o autor se questiona por que há algumas que chamam mais a sua atenção, e exatamente, o porquê dessas imagens despertarem seu interesse. Segundo ele, a *sedução* existente nas imagens fotográficas é causada, em grande parte, por uma oportunidade de nelas, projetarmos sentimentos e pensamentos/reflexões de acordo com nossas vivências.

> Podemos desejar o objecto, a paisagem, o corpo que ela representa; amar ou ter amado o ser que ela nos dá a reconhecer; espantarmo-nos com o que vemos; admirar ou discutir o trabalho do fotógrafo, etc. Mas estes interesses são inconsistentes, heterogéneos; uma determinada foto pode satisfazer um deles e interessar-me pouco. E se uma outra me interessa bastante, eu gostaria de saber o que é que, nessa foto, fez esse *tilt* dentro de mim. (BARTHES, 1980, p. 37).

Através do caminhar entre as ruas, prédios e demais acontecimentos presentes no cotidiano, busca-se contemplar espaços motivado por alguns interesses como, por exemplo, a arquitetura incomum presente em alguns lugares, as marcas nos prédios deixadas pela ação do tempo, as sombras projetadas nas calçadas, as esculturas exuberantes nos prédios antigos, entre tantos outros detalhes. Compartilha-se imagens produzidas a partir do corte fotográfico desses espaços, propõem-se sua contemplação e, consequentemente, a ressignificação de alguns dos locais presentes no cotidiano.

Na publicação chamada *O Ato Fotográfico*, Philippe Dubois[12] (1990), discorresobre as imagens fotográficas e suas relações com o real, mais especificamente, sobre suas conexões com o *espaço* e o *tempo*. Segundo ele, a imagem fotográfica é constituída, principalmente, por um gesto radical e certeiro, que se denomina *corte*. Ele diz

> Temporalmente de fato - repetiram-nos o suficiente - a imagem-ato fotográfica interrompe, detém, fixa, imobiliza, destaca, separa a duração, captando dela um único instante. Espacialmente, da mesma maneira, fraciona, levanta, isola, capta, recorta uma porção de extensão. A foto aparece dessa maneira, no sentido forte, como uma *fatia*, uma fatia única e singular do espaço-tempo, literalmente *cortada ao vivo*. (DUBOIS, 1990, p. 161).

Nesse sentido, é proposto através do corte fotográfico fixar e fracionar

(espacial e temporalmente), alguns dos espaços que se observa. Nessa perspectiva, imagina-se o ato de fotografar como um tipo de *jogo* em andamento e, conforme se avança, se analisa cada paisagem e, assim, sentindo o que cada uma causa. A partir da escolha (do *corte*) de algumas delas, analisa-se de que maneira aquela imagem detém e conquista, quais meus sentimentos e pensamentos relacionados a ela, suas relações com o meio que circunda, etc.

Além do corte fotográfico, Dubois (1990) traz diversas reflexões sobre a descontinuidade da temporalidade na fotografia, ou seja, como a questão do corte temporal pode superar o próprio tempo, seja "perpetuando" aquilo que é retratado em uma imagem que só existiu uma vez, ou também, através do resgate de memórias, experiências ou, ainda, "recortando" e "fixando" movimentos. Aqui fotografia e o fotografar impõem uma ruptura com o fluxo contínuo do espaço cotidiano. A fotografia passa a ser um ato de resistência em meio à diluição do cotidiano. No momento em que se realiza o recorte, os espaços captados adquirem outro *status,* isto é, tornam-se imagens, sugerindo assim novas relações a partir da linguagem fotográfica, propondo uma nova forma de sentir e olhar para o cotidiano.

A busca pela experiência

De acordo com os textos de Victa de Carvalho em capítulo publicado no livro *Fotografia Contemporânea - Desafios e Tendências* (2016), a partir dos anos 80, há uma crescente tendência dos artistas contemporâneos à utilização do cotidiano como principal material de suas obras. O banal, o corriqueiro e comum, tornaram-se elementos fundamentais como possibilidades de uma experiência estética na vida contemporânea (Carvalho in FATORELLI; PIMENTEL; CARVALHO, 2016).

Com isso, Carvalho traz o exemplo da obra *La Voie Publique* desenvolvida pelo artista suíço Beat Streuli. Sem pretensão de registrar nenhum ato extraordinário nas ruas, evidenciando o automatismo existente em algumas das principais cidades do mundo.

A partir da análise dessas imagens de Streuli, Carvalho faz alguns questionamentos, como: o que se pode observar nestas fotografias quando,

aparentemente, não se vê nada além do banal? Como suscitar uma experiência estética em imagens que não parecem transmitir nada além daquilo que as próprias imagens são/representam? Carvalho (in FATORELLI; PIMENTEL; CARVALHO, 2016) diz que são diversos os autores e teóricos que vêm discutindo o conceito de experiência estética ao longo dos tempos, sejam eles derivados da história arte ou da filosofia. Em função do interesse de artistas por temas corriqueiros e banais, alguns pensadores chegaram até mesmo a atestar o fim da experiência estética na atualidade.

A partir desse relato, a autora cita os teóricos John Dewey[13] e Hans Ulrich Gumbrecht[14] como dois importantes nomes que repensaram o espaço das imagens e suas noções estéticas a partir das possibilidades de experiências na vida cotidiana.

Em sua publicação *Arte como Experiência*, o filósofo norte-americano John Dewey (2010) relata que mesmo que se tenha experiências a todo o momento, a maior parte delas não chega a ser consumada. Nesse caso, são as denominadas experiências *singulares,* as que verdadeiramente se distinguem das demais, pois essas se dão de forma completa e de maneira espontânea em relação às outras (DEWEY, 2010).

No livro *Comunicação e Experiência Estética*, Gumbrecht (in GUIMARÃES; LEAL; MENDONÇA, 2006) menciona no capítulo *Pequenas Crises – Experiência Estética nos Mundos Cotidianos*, que quando falamos em experiência estética, normalmente, ela não está associada a situações do cotidiano, assim como a experiência religiosa, por exemplo. Segundo o professor, isso ocorre porque o cotidiano tende a anular o que existe de mais inédito na própria experiência estética. Portanto, apesar dessa condição observada na produção de artistas que se interessam pelo cotidiano e de suas relações com a experiência estética, essa sempre será uma exceção.

Para Gumbrecht (in GUIMARÃES; LEAL; MENDONÇA, 2006), a experiência estética no cotidiano ocorre em razão de uma interrupção no fluxo da experiência comum do dia a dia, gerando assim o que chama de *pequenas crises*. Para ilustrar os momentos em que essas crises são desencadeadas, o autor utiliza como exemplo os ornamentos feitos nas pontas dos papéis higiênicos pelas equipes de

limpeza dos hotéis. Segundo ele, tais ornamentos podem desencadear um tipo de *estranhamento* que se impõe como uma interrupção ao fluxo da vida cotidiana.

Nesse sentido, a discussão sobre a obtenção de uma experiência estética a partir do cotidiano motiva a buscar estender/ampliar a experiência que se sinta em tais espaços para as demais pessoas por meio das fotografias e da ressignificação que ocorre por meio do corte fotográfico. Além disso, busca-se compreender, também, de que maneira as fotografias desenvolvidas podem, de alguma maneira, suscitar novas maneiras de ver e compreender o cotidiano que nos cerca, causando experiências, levantando problemas relativos ao dispositivo fotográfico, entre outras situações.

Sendo assim a experiência estética pode ocorrer na forma de uma interrupção em meio ao fluxo cotidiano, que leva a fotografar, quando o familiar se torna estranho. No caso desta pesquisa, por meio da linguagem fotográfica, quando "fixa-se/isola-se" e descontextualiza-se fragmentos encontrados nos espaços urbanos, e consequentemente, exponha-se em uma galeria. Lugares estes que possivelmente guardam uma grande familiaridade por parte dos espectadores.

Desdobramentos poéticos

O propósito é investigar como se deu o processo criativo, ressaltando seus detalhes e demais informações referentes a seu desenvolvimento. Para auxiliar na explanação, são apresentados trabalhos de artistas que articulam ao processo.

Os motivos que impulsionaram a produção destas fotografias partem do desejo de explorar os espaços do cotidiano urbano, assim como os detalhes e sutilezas que neles se encontram. Devido ao fluxo intenso de informações que permeiam a vida cotidiana contemporânea, se investe, através da fotografia, a possibilidade de conectarmos com seus espaços, ressignificando esses lugares e, também, (re)criando e (re)descobrindo a própria relação com a fotografia.

Série paisagens urbanas

A série Paisagens Urbanas é composta por três conjuntos fotográficos distintos, organizados a partir de critérios relacionados ao conteúdo e à composição estética de cada imagem.

O primeiro conjunto da série prioriza prédios e suas fachadas. Neste conjunto interessa-se por observar os pequenos indícios deixados pela presença ou ação humana, seja por meio das roupas estendidas no varal, da alternância entre janelas abertas e fechadas, da presença e ausência de cortinas, no desejo por conforto expresso nos condicionadores de ar, no excesso de antenas, nas luzes acesas ou apagadas, na presença de objetos deixados nos parapeitos das janelas, entre outras minúcias. Em razão do ponto de vista e da própria linguagem fotográfica, a escala dos prédios parece menor do que na realidade, fazendo pensar sobre as pessoas que ali vivem, na forma que elas convivem nesses lugares, que, vistos de longe, mais se parecem com pequenas “caixas” (Figura 4).



Figura 4 – Detalhe da Série Paisagens Urbanas (conjunto um), 2015-18
Fonte: Fotografia da autora.

Nesse conjunto, o estilo arquitetônico pouco se destaca. Poderia falar sobre uma quase falta de singularidade dos prédios, não fosse pelas informações agregadas em função da presença de seus moradores. Esses prédios, que aos olhos de alguns podem parecer inexpressivos, para outros simbolizam a existência da humanidade exibida nesses lugares, em contraponto à falta de expressão com que, muitas vezes, são associadas.

Ao observar esses espaços, tem-se a sensação de que o olhar se prende e se esvai, simultaneamente, na medida em que se observa lugares aparentemente tão similares, e, ao mesmo tempo, tão distintos uns dos outros, no sentido de estarem repletos de minúcias e detalhes em suas fachadas. Diante de tais sensações e interesses, tem-se o cotidiano interrompido e, como Gumbrecht (in GUIMARÃES; LEAL; MENDONÇA, 2006) sugere em seus estudos, uma crise é gerada, que é quando se experimenta a associação a uma experiência estética.

Ao refletir sobre o interesse pelas fachadas dos prédios, incorporo à pesquisa as obras do artista alemão Michael Wolf (1954). Em um de seus trabalhos, intitulado *Architecture of Density* (Arquitetura da Densidade), Wolf registra as fachadas dos enormes prédios presentes na cidade de Hong Kong, conforme mostram as figuras 5.



Figura 5 – Michael Wolf. Architeture of Density
Fonte: Site de Michael Wolf.

Diante de suas imagens, é possível perceber como o acúmulo de informações visuais está presente. É como se as mesmas estivessem achatadas ou comprimidas. Mesmo que possamos destacar alguns elementos nas fachadas dos prédios, como as roupas penduradas nos varais, ou as janelas semiabertas, ainda assim, há uma diminuição na percepção das relações existentes entre os prédios e as demais pessoas que ali vivem, quase como se duvidássemos da existência delas, ou então, da qualidade dessa existência. Essa sensação é provocada devido à eliminação do céu e da base dos prédios, do corte fotográfico. Além disso, a altura superior em que o artista fotografa, o possível uso de uma teleobjetiva, e o paralelismo entre os prédios, também são elementos que contribuem para a sensação de aprisionamento.

Neste primeiro conjunto da série, o corte fotográfico mantém a linha do céu em algumas imagens, e o olhar é detido nos pequenos detalhes e fragmentos que há nas fachadas dos prédios, evidenciando a provável presença de vida nesses lugares. Em contraponto a Wolf, enfatiza-se a humanidade presente nos espaços, propondo reflexões a partir das fachadas de suas habitações, destacando os tantos fragmentos nelas contidos.

Quanto ao segundo conjunto fotográfico planejado para a série, foi considerado reunir diferentes estilos arquitetônicos e construções encontradas nos percursos. Diferentemente das imagens do grupo anterior, em que o interesse não estava sobre o estilo arquitetônico, neste conjunto é justamente a arquitetura *única* e *singular* presente nos espaços, que encanta e impele a registrá-las (Figura 6).

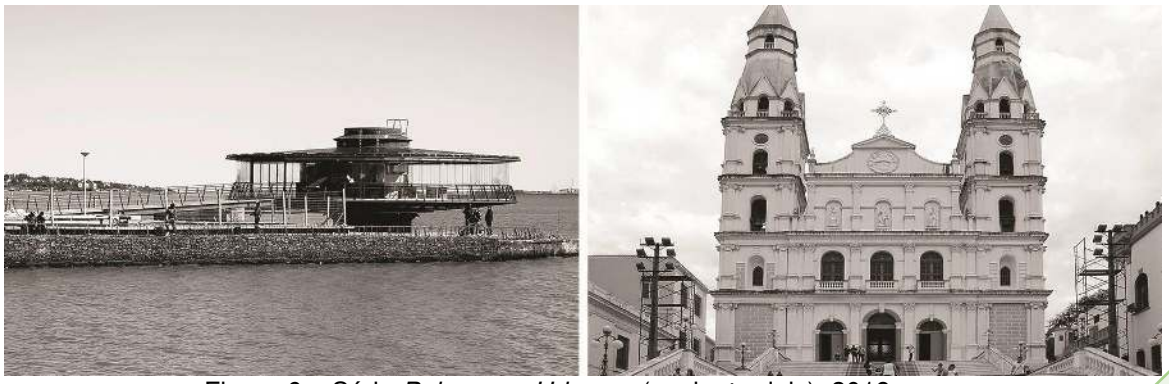


Figura 6 – Série *Paisagens Urbanas* (conjunto dois), 2018
Fonte: Fotografia da autora.

Em parte das imagens desse grupo, a presença da figura humana continua aparecendo, mas, neste caso por meio de sua própria representação. No entanto, as pessoas parecem tão integradas aos espaços que pouco se sobressaem, como no primeiro conjunto. A presença e interação das pessoas com os espaços parecem enfatizar ainda mais o extenso tempo de vida desses prédios que surgiram em meio a um contexto e/ou função bem diferentes daqueles em que se encontram atualmente.

Ao contemplar esses espaços, percebe-se como as construções ali presentes testemunham a passagem do tempo e, de alguma forma, representam também a resistência desses lugares. Assim como as pessoas ali presentes, que simbolizam os demais indivíduos que ali estiveram, ou que ainda estarão algum dia. Mesmo que não se conheça a história detalhada dos locais, a presença de pessoas e o estilo único e singular de sua arquitetura impõem-se como uma interrupção do fluxo cotidiano, nele gerando uma pequena crise e, como diria Gumbrecht (in GUIMARÃES; LEAL; MENDONÇA, 2006), fazendo com que experiência estética seja desencadeada.

Para o último conjunto de imagens, destaca-se alguns detalhes e sutilezas/marcas encontrados nos centros urbanos visitados. Neste grupo, também é possível perceber alguns indícios da presença ou ação humana, assim como no primeiro conjunto, como, por exemplo, nas esculturas presentes nos prédios, nos descascados dos rebocos nas paredes, supostamente causados pela ação do tempo, nas frases de impacto pichadas nos muros, dentre outros detalhes. No entanto, os indícios neste conjunto não são encontrados somente em habitações, mas também estão presentes nos diversos outros prédios/construções que foram encontradas durante o caminhar pelos espaços. Além disso, os contrastes existentes nestas imagens, como a pichação ao lado de uma escultura, a diferença de materiais ou estilos arquitetônicos, intrigam e fazem pensar sobre como influenciam a sensação de estar na cidade, mesmo que, inicialmente, não se tenha consciência disso (Figura 7).



Figura 7 – Série Paisagens Urbanas (conjunto três), 2018
Fonte: Fotografia da autora.

Nessa perspectiva, trago como referência para a pesquisa o longa-metragem chamado *Medianeras*, produzido em 2011 pelo diretor Gustavo Taretto. No filme, os protagonistas tentam se liberar do sentimento de solidão que a cultura virtual e a arquitetura, aparentemente desordenada, da cidade de Buenos Aires, provocam em seus habitantes. A partir de suas percepções, Martin enfatiza que os arquitetos e incorporadoras são os responsáveis pelo mau planejamento da cidade e que, por isso, são também os culpados dos sentimentos ruins que estão, de alguma forma, presentes em sua vida naquele momento

No terceiro conjunto da série, apresenta-se fotografias que, de alguma forma, também dão vazão as percepções diante de espaços repletos de informações e detalhes/minúcias tão diferenciados. Tais fragmentos tendem a suscitar sentimentos em relação a própria maneira de habitar esses espaços, na forma com que se relacionam com eles, como comportam-se, etc. Por fim, também neste terceiro conjunto de imagens, exploro enquadramentos mais próximos e fechados, fazendo com que as imagens percam a profundidade, detendo o olhar para as superfícies dos fragmentos. Essas características impõem um exercício ao olhar, na medida que o desgaste do reboco na parede, supostamente causado pela ação do tempo, ganha a mesma importância que as esculturas, as pichações, ou outros detalhes/elementos que encontro em meio ao cotidiano urbano.

Conclusão

A pesquisa apresenta o resultado da investigação de questões que envolvem a produção de fotografias, motivadas pelo interesse em registrar espaços

presentes no cotidiano urbano. Esses estudos implicaram na análise e reflexão de diversos referenciais históricos e teóricos e, também, na pesquisa de obras de artistas que, articulados a trabalhos e processos, fazem pensar e refletir sobre a maneira de estar no mundo, assim como sobre as relações que se estabelece com os lugares fotografados.

Em todo o entorno urbano há diversos detalhes/fenômenos/sutilezas e micro acontecimentos ocorrendo a todo o instante. Porém, na maior parte das vezes, não estamos suficientemente atentos para percebê-los. Seja em função da vida cada vez mais agitada ou, do olhar contemporâneo desatento e fragilizado, causado pelo grande fluxo de informações e midiações em que estamos envoltos nos dias de hoje.

A arte e a fotografia têm relações diversas que ultrapassam os anos, entre afastamentos e reaproximações, mas que, de fato, só foram efetivamente "concretizadas" durante parte da década de oitenta, ou seja, há apenas cerca de quarenta anos, quando, enfim, a fotografia foi aceita como material de arte por parte das galerias e museus.

Cada vez mais há um investimento de artistas contemporâneos na produção de obras que têm como principal tema o cotidiano. Não necessariamente o cotidiano urbano, mas um cotidiano que é, antes de tudo, banal e corriqueiro. Essa condição trouxe à tona a discussão sobre a experiência estética nos mundos cotidianos, explicitando como e de que maneira ela pode ocorrer. Seja, como uma interrupção em meio ao fluxo do cotidiano (pequena crise), ou através de uma espécie de sensação de estranhamento, de quando algo que nos é familiar de repente se torna estranho. Há uma infinidade de detalhes/minúcias presentes nos espaços urbanos, porém, na maior parte do tempo, não estamos suficientemente atentos para percebê-los.

Referências:

ATGET, Eugène. Rue de la Montagne-Sainte-Geneviève. Disponível em: https://www.moma.org/collection/works/39490?artist_id=229&locale=pt&page=1&sov_referrer=artist. Acesso em: 10 out. 2018.

BARTHES, Roland. *A Câmara Clara.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

CARVALHO, Victa de. Fotografia, Cotidiano e Experiência: Beat Streuli e a *street photography* contemporânea. In: FATORELLI, ; PIMENTEL, ; CARVALHO, Victa. *Fotografia Contemporânea* - Desafios e Tendências. 2016, p.106-119.

COSTA, Helouise; RODRIGUES, Renato. *A Fotografia Moderna no Brasil*. Rio de Janeiro: Funarte-Iphan, 1995.

DEWEY, John. *Arte como Experiência.* São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUBOIS, Philippe. Biografia. Disponível em: https://revistazum.com.br/entrevistas/entrevista-philippe-dubois/ Acesso em: 15 out. 2018.

FATORELLI, Antônio. Modalidades de inscrição temporal nas imagens fotográficas. In: FATORELLI, ; PIMENTEL, ; CARVALHO, Victa. *Fotografia Contemporânea* - Desafios e Tendências. 2016, p.24-42.

GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro. Biografia. Disponível em: https://www.escavador.com/sobre/4048800/gleny-terezinha-duro-guimaraes. Acesso em: 13 out. 2018.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Pequenas crises – experiência estética nos mundos cotidianos. In: GUIMARÃES, ; LEAL, ; MENDONÇA. *Comunicação e Experiência Estética.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p.50-63.

HACKING, Juliet. *Tudo sobre fotografia.* Rio de Janeiro: Sextante. 2012.

KOSSOY, Boris. *Fotografia & História.* São Paulo: Ateliê Editorial. 2001.

PEIXOTO, Nelson Brissac. *Paisagens urbanas.* São Paulo. Senac, 2003.

ROUILLÉ, André. *A fotografia:* entre documento e arte contemporânea. São Paulo: SENAC São Paulo, 2009.

SALLES, Cecília Almeida. *Gesto Inacabado.* São Paulo: FAPESP: Annablume. 2004.

SENNETT, Richard. A vida oculta nas cidades. *Revista ZUM* no.4. Abril 2013.

SONTAG, Susan. *Sobre Fotografia.* São Paulo: Companhia das Letras. 2004.

STRUTH, Thomas. West 21st Street. Disponível em: http://www.thomasstruth32.com/smallsize/photographs/streets_of_new_york_city/index.html. Acesso em: 15 out. 2018.

WOLF, Michael. Architecture of Density. 2 il. color. Disponíveis em: http://photomichaelwolf.com/#architecture-of-density-2/1 Acesso em: 01 nov. 2018.

WOLF, Michael. Paris Tree Shadows. 3 il. p/b. Disponíveis em: http://photomichaelwolf.com/#paris-tree-shadows/1 Acesso em: 05 nov. 2018.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 47
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
arte educação E PERFORMANCE

PORTA QUE COM-PORTA A DANÇA: ABERTURAS PARA A CRIAÇÃO ARTÍSTICA NO ENSINO REMOTO

Débora Souto Allemand

Resumo: O trabalho reflete sobre uma proposta artístico-pedagógica realizada na disciplina de Dança no Colégio de Aplicação da UFRGS, em ensino remoto. A partir de elucubrações poéticas sobre a porta, elemento arquitetônico, a atividade de reprodução e criação em dança tinha como intuito a ampliação das capacidades expressivas de estudantes. Ademais, naquele momento a porta pôde ser compreendida como metáfora para a inserção da Dança na escola e também como passagem para outra realidade, diferente daquela pandêmica vivenciada em 2020. Através da tarefa de improvisação em dança, a professora conseguiu compreender parte do contexto e das referências de dança das alunas, bem como foi possível perceber a ampliação de suas possibilidades de criativas.

Palavras-chave: Dança na escola; Improvisação; Criação com objetos.

DOOR THAT HOLDS DANCE: OPENINGS FOR ARTISTIC CRIATION IN REMOTE EDUCATION

Abstract: The paper reflects on an artistic-pedagogical proposal realized on Dance subject at UFRGS Laboratory School, in remote education. From poetic reflections on the door, architectural element, the activity of reproduction and creation in dance was intended to expand the expressive capacities of students. Furthermore, at that time, the door could be understood as a metaphor for the insertion of Dance in the school and also as a gateway to another reality, different from the pandemic experienced in 2020. Through the task of dance improvisation, the teacher was able to understand part of the context and references of the students' dance, as well as it was possible to perceive the expansion of their creative possibilities.

Key-words: Dance at school; Improvisation; Creation with objects.

Este trabalho integra uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), orientada pela Professora Doutora Vera Lúcia Bertoni dos Santos. Realizada no contexto do Colégio de Aplicação (CAp), Unidade de Educação Básica da UFRGS. A investigação enfoca as possibilidades de inserção da Dança como disciplina autônoma no currículo da Educação Básica. São considerados na pesquisa aspectos políticos, administrativos e pedagógicos da ação docente em Dança (CORRÊA, 2018).

As interações entre eu, professora de Dança do CAp/UFRGS, e a realidade investigada ocorrem na etapa curricular do Ensino Médio no ano de 2020, pautado pelo ensino remoto decorrido em função da pandemia de COVID-19[1]. O ensino remoto foi iniciado na escola, no final do mês de março, uma semana após a suspensão das atividades presenciais na Universidade. Portanto, diferente de algumas instituições, ou mesmo do ensino de Graduação da própria UFRGS, as atividades educativas aconteceram logo no início do período de distanciamento social.

O ensino aconteceu, então, desde o começo, através de atividades assíncronas em formato de Estudos Dirigidos em PDF, tendo como objetivo principal a manutenção do vínculo de estudantes com a escola. Cada atividade era publicada quinzenalmente e separada por componente curricular no site da instituição e o retorno por parte das alunas[2] deveria ocorrer diretamente para meu e-mail pessoal.

Dentre as atividades pedagógicas assíncronas propostas na disciplina de Dança, destaca-se uma prática de criação artística que tinha como objetivos proporcionar a compreensão de si na relação do corpo em movimento no espaço e ampliar as capacidades criativas e expressivas, indo ao encontro do que é indicado nas bibliografias e documentos curriculares orientadores da área (BRASIL, 2017; CORRÊA, 2021; LABAN, 1990). As alunas da escola possuíam pouca ou nenhuma experiência em improvisação em dança (LABAN, 1990; SILVA, 2017), especialmente em função da inserção tardia da Dança como componente curricular na escola[3], que já possuía anteriormente Artes Visuais, Música e Teatro como

[1] COVID-19 é uma doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2, pertencente à família dos corona vírus, que pode levar a óbito. No Brasil, a Organização Mundial de Saúde decretou, no dia 11 de março de 2020, estado de pandemia.

[2] No Ensino Médio do CAp/UFRGS, cada estudante tem a opção de escolher uma dentre as quatro linguagens artísticas para cursar durante o ano. Assim, opto por utilizar o genérico das pessoas que elegeram pelo componente curricular Dança no feminino, pois, além de constituir uma escolha política de questionamento de normativas hegemônicas, a adoção dessa linguagem tem uma justificativa também quantitativa, visto que a grande maioria dos sujeitos matriculados em Dança em 2020 eram meninas: dos vinte e sete indivíduos, apenas dois eram do gênero masculino.

[3] A Dança como disciplina foi inserida na escola após a nomeação da primeira professora Licenciada em Dança, cuja aprovação se deu mediante concurso regido pelo Edital 08/2018 Magistério da Educação Básica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Concursos Públicos de Títulos e Provas para a Carreira de Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico para o Colégio de Aplicação. Área: Linguística, Letras e Artes; Subárea: Dança. Disponível em: https://www.ufrgs.br/progesp/?page_id=16375. Acesso em: 11 nov. 2019.

disciplinas autônomas. Desta forma, a proposta artístico-pedagógica de criação em contato com o elemento arquitetônico porta, intitulada “Qual é a porta que me com-porta?”, mostra-se propícia à reflexão sobre aprendizagem em Dança.

Este texto é calcado na reflexão sobre a prática pedagógica da autora e utiliza dados produzidos nas atividades realizadas por estudantes de Dança do CAp/UFRGS. O uso das imagens, vídeos e depoimentos escritos pelas alunas foi autorizado por elas e pelas pessoas que são suas responsáveis legais, através da assinatura de Termos de Assentimento e de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido[4]. Além da reflexão sobre a prática específica de sala de aula, o texto traz relações sobre o período de inserção da Dança na referida escola e sobre o momento da pandemia e do ensino remoto em que foi feita a atividade, pensando na poética das portas como forma de alinhavar esses pontos.

O que é uma porta?[5]

Uma porta pode ser compreendida de diferentes formas e pode suscitar diversas questões. Refletindo a respeito das relações performáticas entre corpo, espaço e objetos cotidianos, Almeida Batista e Da Silva (2021, p. 4) sugerem que “pode-se entender que cada objeto existente, para além de sua função, é também um mundo subterrâneo de relações.” Assim, em maio de 2020, no momento de proposição da atividade “Qual é a porta que me com-porta?”, as portas vinham sendo avistadas não somente como um elemento, um objeto passível de contato para a criação em dança. Para além disso, elas podiam ser compreendidas como um outro corpo, um corpo possível de dançar junto, num período em que o distanciamento social se fazia fundamental. Com isso, a porta era vista não só como um elemento com

[4] Parte do material está vinculado à pesquisa “Currículo em Movimento: inserção da Dança no Colégio de Aplicação da UFRGS”, aprovada na UFRGS sob o número 38273. O envolvimento de estudantes do Ensino Fundamental e Médio como sujeitos de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil e encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Ernesto Dorneles, segundo os trâmites de ética em pesquisa com seres humanos.
[5] Os subtítulos deste texto são inspirados ou são citações diretas de Fuão (2016).

> [...] mera serventia ou utilidade, mas como um corpo presente que pode se contrapor ao nosso, criando noções de identidade, posições sociais, ideológicas, relações de poder, entre outras capacidades submersas num corpo inerte, tal como o objeto. (ALMEIDA BATISTA; DA SILVA, 2021, p. 6).

Objetivamente, a porta era o elemento arquitetônico que nos separava do vírus, como se dela para dentro estivéssemos seguros e, dela pra fora, a cidade fosse um grande campo de guerra. Hoje, mais de um ano depois, sabemos que não é exatamente assim que funciona, mas esse era o sentimento que tínhamos na época, como pode ser observado no texto de Albuquerque Júnior (2020, s. p.):

> As ruas desertas, já não emitem as mesmas sonoridades estridentes de costume. Apenas uma motocicleta passa furtiva, como que fugindo do inimigo invisível que parece perseguir a todos. Estamos diante de uma paisagem do medo e da angústia, e o silêncio é o signo mais eloquente de que algo se passa, de que algo incomum acontece.

Além disso, pensando de forma mais subjetiva, as portas eram o elemento que representava o momento de inserção da Dança como componente curricular no CAp/UFRGS. O processo de criação dessa área artística de forma independente dentro da escola está recém sendo iniciado e, assim, cada passo que é dado para a definição de movimentos de mudança no currículo é pensado estrategicamente.

O professor de Arquitetura, Fernando Fuão (2016, p. 43), nos ajuda a pensar sobre o que é uma porta. "A porta é sempre um ando, um indo, um estando, nunca se é ou se está realmente na porta, mas caminhando, atravessando." Desta forma, dançar as portas se trata de um rito de passagem (MC THA, 2019), observando aspectos do período anterior à Dança na escola como disciplina e atentando-se a um novo modo de viver, durante e após um período de pandemia.

Experimentamos, eu e algumas colegas professoras de diferentes linguagens artísticas, parceiras na empreitada de inserção da Dança como componente curricular na escola, a abertura de portas, de janelas e de novos caminhos para o ensino da Dança, mas mais do que abrir as portas que estão completamente fechadas, tentamos perceber quais são e onde estão as portas já entreabertas, pois "a abertura sempre aberta, entreaberta, é o que permite o encontro, a reunião, é a porta aberta que faz o lugar, a relação". (FUÃO, 2016, p. 32). Porém, nem sempre estamos completamente abertas para estar em relação

com o contexto escolar, nossa trajetória define nossa forma de atuação e é preciso prestar atenção à que nos abrimos e à que nos fechamos realmente, assim como as portas (FUÃO, 2016).

Ela é a própria porta

No início do período de distanciamento social, algumas das atividades de Dança propostas por mim giraram em torno da criação artística adaptada ao ambiente privado da casa. Espaços que antes eram só utilitários da moradia, onde não era confortável "estar", viraram espaços dançáveis. Num momento em que habitar a casa era algo fundamental para a compreensão do modo de funcionamento do vírus, a percepção aos elementos arquitetônicos, objetos e lugares que constituem a residência tomou uma grande proporção para mim, visto que possuo uma trajetória de criação artística relacionando dança e espaço.

Tenho graduação em Arquitetura e Urbanismo e em Licenciatura em Dança, além de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo e experiência não-formal em grupos de Dança Contemporânea, assim, minha pesquisa artística se encaminhou para a dança na cidade ou dança *in situ*[6]. Minhas últimas propostas de criação artística estiveram aliadas ao grupo Caminhos da Dança na Rua (Figura 1), que se configurava como um projeto de extensão do curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, cujo objetivo era experimentar movimentos que surgissem da relação do corpo com os diferentes espaços arquitetônicos e urbanísticos.

[6] Dança *in situ* ou dança *site specific* é definida por Carmen Morais (2015, p. 58) como "o conjunto de criações de dança no qual suas escrituras coreográficas são compostas com as particularidades de um sítio". Há, assim, uma relação intrínseca entre corpo e espaço, onde a cidade não é vista como cenário, mas é "parte integrante e constitutiva da proposição artística".



Figura 1: Caminhos da Dança na Rua, em criação a partir de aberturas, portas e paredes. Fonte: Frames do vídeo Incômodas[7].

Outro espaço de formação importante para mim foi o Centro Contemporâneo Berê Fuhro Souto, grupo independente de Dança Contemporânea da cidade de Pelotas/RS, que realizava algumas experimentações na rua e também propunha criações situadas, portanto, diversos exercícios propostos pela coordenadora do grupo, Berenice (Berê) Fuhro Souto (1958-2017), trabalhavam o contato do corpo com os elementos arquitetônicos dos locais de ensaio e apresentação. O espetáculo intitulado *Da escravidão ao sincretismo: Quatro elementos negros* (Figura 2), por exemplo, foi uma ação itinerante, uma visita guiada, no entorno da Biblioteca Pública Pelotense, utilizando a especificidade do lugar como elemento de criação em dança.

[7] O vídeo completo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hjLOI4wltIw&t=6s&ab_channel=NozAudiovisual>. Acesso em: 30 jul. 2021.



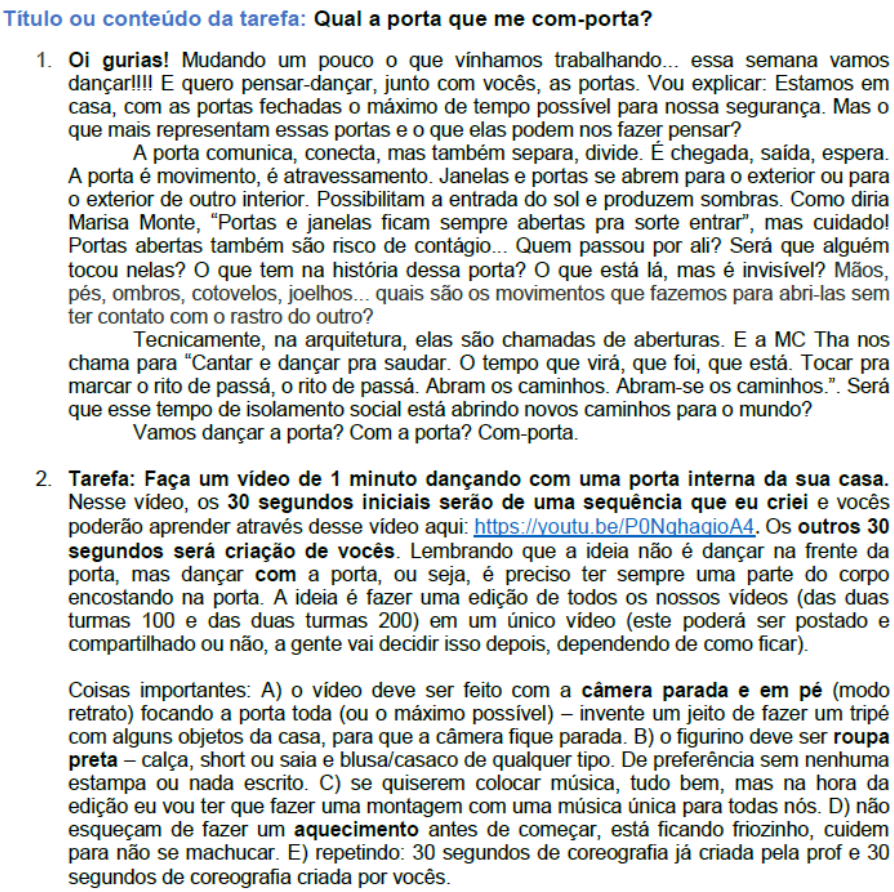
Figura 2: Espetáculo Da escravidão ao Sincretismo: Quatro elementos negros, Centro Contemporâneo Berê Fuhro Souto, 2015, Pelotas/RS. Fotos: Janine Tomberg.

Como se pode verificar nas figuras 1 e 2, os movimentos de dança são totalmente relacionados ao espaço de apresentação. As paredes, aberturas e elementos naturais são utilizados para o processo criativo das bailarinas. Essas referências, consideradas como experiências do meu passado recente, são inspirações fundamentais para o desenvolvimento da atividade artístico-pedagógica proposta nos Estudos Dirigidos, cujo detalhamento será feito posteriormente, pois tornaram a ser importantes no momento em que o distanciamento social exigiu novos modos de organização espacial para a produção de dança. A respeito da criação artística durante o período de quarentena, Deffaci *et. al.* (2021, p. 4) colocam:

> Parecemos estar, todas, caindo na memória do dentro, no espaço interno de nossa cinesfera física, psicológica, vibracional. O dentro tornou-se um espaço ampliado de produção de si, com o olhar atento às últimas notícias do fora, mais ameaçadoras que acolhedoras.

Portanto, reviver as memórias parece ser um aspecto importante para as autoras da citação acima, assim como tem sido para mim neste contexto. Como forma de sobreviver às incertezas de um período pandêmico, ressalta-se a importância de olhar para dentro de si, assim como se torna fundamental a atualização sobre o que acontece com o resto do mundo, num movimento de viver a realidade como um todo, equilibrando dentro e fora, ora abrindo e ora fechando a porta. E buscando compreender novas formas de criar em dança e novas formas de ensinar a partir do modelo remoto, propus às alunas do Ensino Médio do CAp/UFRGS uma atividade de criação em dança em contato com “a porta”, elemento concreto e de acesso irrestrito.

O texto do Estudo Dirigido (Figura 3) iniciava-se por reflexões mais objetivas, sobre o momento atual, de privação de convívio, de "ficar em casa" para a segurança do coletivo, e de outras, mais filosóficas, sobre a porta da casa como metáfora de proteção, e acerca do elemento arquitetônico chamado de "abertura", compreendido como passagem para outra realidade, diferente daquela vivenciada em 2020. Em seguida, era feito o convite à criação e reprodução em dança de forma mais específica.



Título ou conteúdo da tarefa: **Qual a porta que me com-porta?**

1. **Oi gurias!** Mudando um pouco o que vínhamos trabalhando... essa semana vamos dançar!!!! E quero pensar-dançar, junto com vocês, as portas. Vou explicar: Estamos em casa, com as portas fechadas o máximo de tempo possível para nossa segurança. Mas o que mais representam essas portas e o que elas podem nos fazer pensar?
   A porta comunica, conecta, mas também separa, divide. É chegada, saída, espera. A porta é movimento, é atravessamento. Janelas e portas se abrem para o exterior ou para o exterior de outro interior. Possibilitam a entrada do sol e produzem sombras. Como diria Marisa Monte, "Portas e janelas ficam sempre abertas pra sorte entrar", mas cuidado! Portas abertas também são risco de contágio... Quem passou por ali? Será que alguém tocou nelas? O que tem na história dessa porta? O que está lá, mas é invisível? Mãos, pés, ombros, cotovelos, joelhos... quais são os movimentos que fazemos para abri-las sem ter contato com o rastro do outro?
   Tecnicamente, na arquitetura, elas são chamadas de aberturas. E a MC Tha nos chama para "Cantar e dançar pra saudar. O tempo que virá, que foi, que está. Tocar pra marcar o rito de passá, o rito de passá. Abram os caminhos. Abram-se os caminhos.". Será que esse tempo de isolamento social está abrindo novos caminhos para o mundo?
   Vamos dançar a porta? Com a porta? Com-porta.

2. **Tarefa: Faça um vídeo de 1 minuto dançando com uma porta interna da sua casa.** Nesse vídeo, os **30 segundos iniciais serão de uma sequência que eu criei** e vocês poderão aprender através desse vídeo aqui: https://youtu.be/P0NqhaqioA4. Os **outros 30 segundos será criação de vocês**. Lembrando que a ideia não é dançar na frente da porta, mas dançar **com** a porta, ou seja, é preciso ter sempre uma parte do corpo encostando na porta. A ideia é fazer uma edição de todos os nossos vídeos (das duas turmas 100 e das duas turmas 200) em um único vídeo (este poderá ser postado e compartilhado ou não, a gente vai decidir isso depois, dependendo de como ficar).

   Coisas importantes: A) o vídeo deve ser feito com a **câmera parada e em pé** (modo retrato) focando a porta toda (ou o máximo possível) – invente um jeito de fazer um tripé com alguns objetos da casa, para que a câmera fique parada. B) o figurino deve ser **roupa preta** – calça, short ou saia e blusa/casaco de qualquer tipo. De preferência sem nenhuma estampa ou nada escrito. C) se quiserem colocar música, tudo bem, mas na hora da edição eu vou ter que fazer uma montagem com uma música única para todas nós. D) não esqueçam de fazer um **aquecimento** antes de começar, está ficando friozinho, cuidem para não se machucar. E) repetindo: 30 segundos de coreografia já criada pela prof e 30 segundos de coreografia criada por vocês.

Figura 3: Parte do primeiro Estudo Dirigido que continha a atividade de criação em contato com a porta. Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Qual a porta que me com-porta?

A proposição inicial indicava o aprendizado de uma sequência de movimentos a partir da reprodução/cópia de um vídeo gravado por mim, realizando

uma criação autoral em contato com a porta[8]. A outra parte da tarefa era a inserção de movimentos criados individualmente por cada estudante da turma ao final da sequência. A ideia era que a criação de movimentos acontecesse no contato "com" a porta, ou seja, era preciso manter pelo menos uma parte do corpo encostada no elemento, para que a criação não ocorresse apenas em frente à porta e sim em diálogo com ela.

A estratégia de criação a partir do corpo em contato com um elemento arquitetônico vertical tem como referência as proposições de criação de Berê Fuhro Souto, que diversas vezes indicava como exercício a improvisação de movimentos em contato com uma parede. A professora e coreógrafa também propunha, nesse exercício, experimentações com a voz, sugerindo que as alunas utilizassem seu instrumento vocal a partir de diferentes qualidades (como com sussurros, falando mais alto, mais grave, a partir de alguma emoção, entre outras), e essas qualidades também deveriam ser transpostas para o corpo em movimento. A principal regra para a improvisação era deixar pelo menos uma parte do corpo em contato com a parede.

A coreógrafa utilizava-se de diversas técnicas e princípios corporais para desenvolver seu método de preparação e criação em dança, dentre elas o contato-improvisação (GUIMARÃES; ALLEMAND, 2019), um "[...] estilo de movimento que deriva dos duetos e da interação do grupo, mas que pode ser extrapolado e experimentado por um dançarino sozinho." (LEITE, 2005, p. 93). Uma das principais características dessa técnica é que não existem movimentos pré-concebidos a serem aprendidos e o fundamento está em "[...] focalizar na sensação interna do toque, do contato e da pressão do peso dos corpos." (LEITE, 2005, p. 102).

Assim como no contato-improvisação, que realiza alguns exercícios como "[...] encontrar e testar o centro de equilíbrio do corpo, [...] sensibilizar os pontos de contato, [...] e experimentar com uso de objetos e adereços." (LEITE, 2005, p. 104), as proposições que fiz na atividade "Qual a porta que me com-porta?" foram nessa direção, ou seja, de experimentar o equilíbrio corporal e a criação em dança a partir

[8] O vídeo está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=P0NqhaqioA4&ab_channel=D%C3%A9boraAllemand. Acesso em: 30 jul. 2021.

do foco nos pontos de contato do corpo com a porta. As outras regras, que aparecem no documento de maneira informal como “coisas importantes” (Figura 3), estavam mais relacionadas à forma de gravação do vídeo – cuidado às velocidades de cada movimento da sequência, modo de posicionamento de câmera, figurino e tempo total da sequência, com a possibilidade de criar em conjunto com alguma trilha sonora – e não tanto a respeito da improvisação em dança.

O retorno dos primeiros vídeos foi escasso e aqueles que foram recebidos demonstraram pouco envolvimento das alunas nas criações em dança. É possível que isso tenha ocorrido em função da forma como a atividade foi proposta, ou seja, com poucas indicações sobre a parte de criação individual. Segundo Patrícia Silva (2017, p. 60), refletindo sobre um projeto de dança na escola com estudantes de 9 e 10 anos de idade, ficava nítido que as crianças se sentiam desconfortáveis “[...] quando a proposição era: ‘vamos criar’”. A autora supõe que eram raros os estímulos à criação artística para aquelas crianças, o que fazia com que elas tivessem dificuldade nas propostas improvisacionais.

Ainda que se trate de uma faixa etária bastante diversa à do Ensino Médio, e ainda que o CAp/UFRGS seja uma escola com bastante espaço às disciplinas artísticas, é possível que isso também tenha ocorrido com as alunas que cursavam Dança em 2020, em função de esse ter sido o primeiro ano da Dança como componente curricular autônomo na escola. Além da dificuldade na proposta de criação autoral, também houve receio na aprendizagem através da cópia, provavelmente porque as alunas não se sentiam à vontade para a realização de uma sequência de dança com características da dança contemporânea.

Essa questão é apontada também pelo pesquisador Jeferson Cabral (2020), em Tese de Doutorado realizada através de pesquisa-ação no mesmo contexto que o nosso, porém, alguns meses antes da minha nomeação como professora de Dança. O autor observa que os e as estudantes “tinham muita dificuldade de compreender e aceitar a dança contemporânea como dança” (p. 160), demonstrando uma “compreensão restrita de dança por parte da turma” (p. 122). Cabral (2020) aponta que a dança contemporânea trabalhada a partir da improvisação não era o que a turma considerava como dança.

A respeito disso, expomos um diálogo que ocorreu com uma das alunas. Em troca de e-mails, a jovem revela:

> Eu não fiz o vídeo da porta porque acho que não me daria bem com o **estilo da dança**, mas sei que devemos experimentar de tudo. Então queria saber se tu acha muito necessário eu fazer esse vídeo... se sim, posso fazer esta semana e te mandar! (Giulia, 2020, grifo nosso).

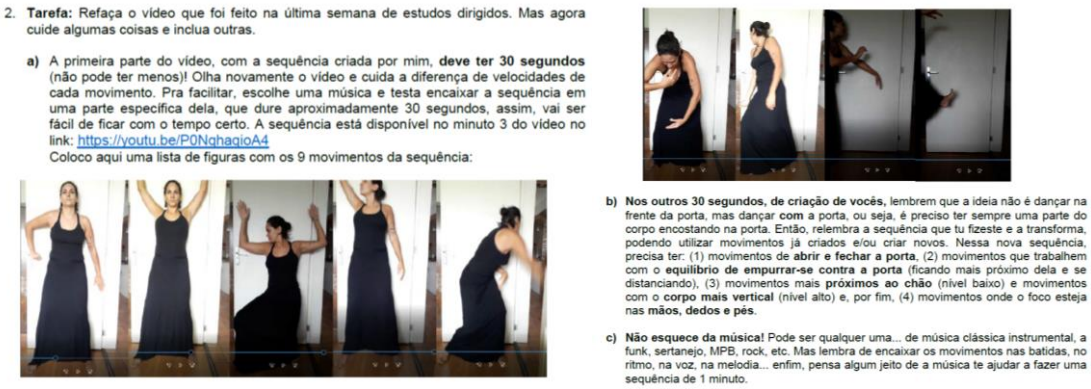
Buscando saber mais sobre qual a concepção dela a respeito do "estilo da dança", questionei sobre qual modalidade ela pensava ser e perguntei por que ela imaginava que não se daria bem dançando com aquelas características e qualidades de movimentos sugeridas no vídeo da coreografia criada por mim. A aluna respondeu falando sobre a velocidade dos movimentos, que são mais calmos, e remeteu o "estilo" a uma coreografia que havia sido proposta por mim no início do ano, ainda nas aulas presenciais. Por fim, ela comentou: "Não sei explicar muito bem, achei super legal a intenção do vídeo com a porta, mas não sei se conseguiria fazer os passos e dançar com a porta ao mesmo tempo, tipo, não teria a facilidade de me movimentar, por exemplo."

Percebendo que a aluna trazia duas dificuldades de diferentes ordens, uma relacionada à aprendizagem da coreografia já definida e outra relacionada à criação em contato com um objeto, propus que a estudante realizasse a tarefa de outra maneira. A sugestão foi de que a aluna aprendesse a sequência, mas que pudesse transformá-la, por exemplo fazendo mais rápido, fora da porta ou em relação a outro elemento. E com relação à criação autoral em contato com a porta, insisti que a movimentação deveria surgir a partir do contato com o elemento vertical, ou seja, que esses movimentos provavelmente não seriam criados se fossem improvisados em outro espaço.

O diálogo entre docente e discente por e-mail surtiu efeito, pois a estudante realizou a proposta. A partir de seu vídeo, é possível observar que ela aprendeu a sequência de movimentos e fez uma proposta de criação justamente a partir desta, ou seja, criou uma nova sequência decompondo os movimentos da coreografia criada por mim, realizando-os de trás para frente, mas com pequenas mudanças de ordenação.

Outra possibilidade aventada, na época, para o acanhado retorno da tarefa, era de que as alunas não tinham conseguido acessar o vídeo no *Youtube* ou que não tinham acesso aos equipamentos necessários para realizar o trabalho, pois ainda era um período em que estávamos compreendendo de que forma poderíamos ensinar a partir dos Estudos Dirigidos e quais eram as condições e contextos de cada estudante da escola.

Essas constatações motivaram o desdobramento da atividade em outro Estudo Dirigido, na semana seguinte. Como forma de resolver o imaginável problema de acesso ao vídeo, foi feita a decomposição da sequência-base, movimento por movimento, através de imagens. E com relação à dificuldade de criação de uma sequência de movimentos autoral, foram trazidas novas indicações para a pesquisa artística, que agora precisaria abranger: (1) movimentos de abrir e fechar a porta; (2) movimentos onde o foco estivesse nas mãos, dedos e pés; (3) movimentos mais próximos ao chão (nível baixo) e movimentos com o corpo mais vertical (nível alto) e, por fim; (4) movimentos que trabalhassem com o equilíbrio de empurrar-se contra a porta (ficando mais próximo e se distanciando dela) (Figura 4).


2. **Tarefa:** Refaça o vídeo que foi feito na última semana de estudos dirigidos. Mas agora cuide algumas coisas e inclua outras.

a) A primeira parte do vídeo, com a sequência criada por mim, **deve ter 30 segundos** (não pode ter menos)! Olha novamente o vídeo e cuida a diferença de velocidades de cada movimento. Pra facilitar, escolhe uma música e testa encaixar a sequência em uma parte específica dela, que dure aproximadamente 30 segundos, assim, vai ser fácil de ficar com o tempo certo. A sequência está disponível no minuto 3 do vídeo no link: https://youtu.be/P0NqhaqioA4
Coloco aqui uma lista de figuras com os 9 movimentos da sequência:

b) **Nos outros 30 segundos, de criação de vocês,** lembrem que a ideia não é dançar na frente da porta, mas dançar **com** a porta, ou seja, é preciso ter sempre uma parte do corpo encostando na porta. Então, relembra a sequência que tu fizeste e a transforma, podendo utilizar movimentos já criados e/ou criar novos. Nessa nova sequência, precisa ter: (1) movimentos de **abrir e fechar a porta**, (2) movimentos que trabalhem com o **equilíbrio de empurrar-se contra a porta** (ficando mais próximo dela e se distanciando), (3) movimentos mais **próximos ao chão** (nível baixo) e movimentos com o **corpo mais vertical** (nível alto) e, por fim, (4) movimentos onde o foco esteja nas **mãos, dedos e pés**.

c) **Não esquece da música!** Pode ser qualquer uma... de música clássica instrumental, a funk, sertanejo, MPB, rock, etc. Mas lembra de encaixar os movimentos nas batidas, no ritmo, na voz, na melodia... enfim, pensa algum jeito de a música te ajudar a fazer uma sequência de 1 minuto.

Figura 4: Parte do segundo Estudo Dirigido que continha a atividade de criação em contato com a porta. Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Essas últimas indicações-guia para a criação da sequência baseiam-se no sistema de movimento organizado por Rufolf Von Laban (1879-1958). O teórico da dança, que inicialmente estudou Arquitetura na Escola de Belas Artes de Paris, passou a interessar-se pela relação entre o movimento humano e o espaço que o circunda, com isso, criou uma teoria de análise do movimento, que inclui o estudo da

organização espacial e dos aspectos qualitativos do movimento. Uma das organizações didáticas de seu sistema é a Estrela Labaniana, delineada por Valerie Preston-Dunlop (LOBO; NAVAS, 2008). A Estrela é composta por cinco pontas, que são: Corpo, Ações, Espaço, Dinâmica e Relacionamento.

Na tarefa proposta na segunda semana de criação em contato com a porta, utilizaram-se alguns elementos dos componentes Corpo, Espaço e Dinâmica. Para a compreensão de Corpo, que é observado por partes (como as articulações, superfícies e membros), são quatro as possibilidades de investigação expressiva: congruente e isolado; simétrico e assimétrico; físico e espacial; e central e periférico (LOBO; NAVAS, 2008), sendo a ênfase do nosso exercício nessa última possibilidade, ou seja, a contraposição entre os movimentos com partes centrais e periféricas do corpo.

Em relação ao componente Espaço, são diversas as subdivisões, incluindo o espaço no corpo e o corpo no espaço (LOBO; NAVAS, 2008). No exercício utilizou-se somente a ênfase do corpo nos diferentes níveis (alto, médio e baixo), tendo relação direta com o chão. Por fim, na categoria Relacionamento, que seria a forma como a bailarina interage com as outras pessoas, com o espaço, a luz, o cenário ou o público (LOBO; NAVAS, 2008), o foco estava em aproximar ou distanciar-se do objeto, tocando-o e entregando seu peso completamente ou só em parte para a porta.

A partir da teoria de Laban (1978, 1990) seria possível desdobrar o exercício outras vezes, inserindo indicações de variação de velocidade, de peso, de fluência, de direções no espaço, incentivando o trabalho com diferentes ações corporais e dando foco ao relacionamento entre as partes do corpo, bem como tratando de questões relacionadas à cinesfera, entre outras indicações para a criação em dança.

Porém, assim como a professora Ana Paula Reis (2021, p. 6), noto que “A falta do contato físico e também das trocas e conversas que temos nas aulas foram fatores que geraram bastante dificuldade na elaboração das tarefas.”. O exercício, proposto no início do período de ensino remoto, ainda era uma tentativa de compreender o modo de funcionamento dos Estudos Dirigidos, assim, na dificuldade (ou impossibilidade) de detalhar cada uma das propostas, a simplificação das tarefas

era a forma mais viável para um ensino assíncrono, onde não tínhamos nenhum momento síncrono com as turmas de estudantes para tirar as dúvidas sobre as atividades.

Olhando através do buraco da fechadura

Após a proposição mais detalhada do exercício de criação, houve um retorno mais intenso por parte das alunas. Os vídeos produzidos pelas estudantes[9] permitem observar que as indicações objetivas se refletem tanto na compreensão mais apurada da proposição, como na ampliação das possibilidades de criação artística. Porém, pelo material enviado, não é possível saber como foi o processo de criação de cada aluna, pois, diferente de outras propostas que foram feitas durante o ano, esta tarefa não incluía questionamentos sobre a realização da atividade ou outras formas de retorno a não ser o vídeo final. Assim, não é possível saber quantas vezes elas experimentaram antes de gravar o vídeo, se utilizaram diferentes portas ou se simplesmente colocaram o celular para gravar, realizaram movimentações e enviaram por e-mail. Esses são segredos que ficarão escondidos atrás das portas (FUÃO, 2016).

Além disso, foi possível compreender um pouco mais do contexto de cada uma das estudantes, como são seus quartos, com quem moram e o que escolhem mostrar, com que partes da casa e com que memórias elas dançam. Algumas só possuem portas de correr em casa, como a Ketelyn, que, por e-mail, expôs a situação, dizendo que isso dificultaria um pouco a execução dos movimentos criados pela professora, mas logo já sugeriu a solução, dizendo que poderia fazer modificando alguns movimentos. Em suas palavras: “Por exemplo, na hora que precisamos abrir a porta de um cômodo para o outro, eu posso adaptar da maneira que eu conseguir?”.

[9] As produções das alunas foram compiladas numa edição única, fazendo parte da Mostra Virtual de Dança e Teatro do CAp/UFRGS 2020. O vídeo “Qual é a porta que me com-porta” pode ser acessado através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=5Nxpk24rkLY&ab_channel=TeatroeDan%C3%A7a-Col%C3%A9giodeAplica%C3%A7%C3%A3oUFRGS>.

A Julianne é outro exemplo, pois na segunda semana ela não conseguiu realizar a atividade, mas justificou, também por e-mail, dizendo que todas as portas de sua casa estavam com algum impedimento. A aluna completa: “A do meu quarto, que é a que eu usei no outro vídeo, não pode ser usada porque fiz umas obrinhas no meu quarto e tá tudo um tumulto.”. Já o último exemplo, que mostra como a atividade foi capaz de revelar os contextos, rotinas e modos de ser das alunas em relação à suas casas, tem foco no ponto de vista que uma das alunas opta por expor, com sua bandeira LGBTQIA+[10] servindo de cenário para o vídeo (Figura 5).



Figura 5: Estudante executando a tarefa proposta e expondo a intimidade de seu quarto. Fonte: Print de vídeo da aluna.

Essas são algumas das questões que tanto o ensino remoto como o ensino de Dança na escola revelam, tal seja, aspectos relativos aos corpos e aos ambientes em que estes estão inseridos. Com relação às imagens de cada movimento da sequência, que foram colocadas no Estudo Dirigido da segunda semana, é possível que tenham auxiliado no acesso à informação, porém, como as alunas enviaram suas atividades através de vídeos, considero que elas possuíam acesso à internet para realizar a visualização do vídeo que havia sido publicado no site *Youtube*.

[10] Sigla que representa a comunidade gay. LGBTQIA+ é o movimento político e social que defende a diversidade e busca mais representatividade e direitos para essa população.

Uma tentativa de fechar as portas

A porta foi um dispositivo que permitiu reunir uma diversidade de questões que estavam postas para mim no mês de Maio do ano de 2020, dentre elas aspectos do ensino remoto, do distanciamento social e da inserção da Dança no CAp/UFRGS. Assim, a porta serviu como um elemento de "[...] comunicação entre espaços e situações" (FUÃO, 2016, p. 24), em um momento complexo como o início da pandemia de COVID-19. No entanto, conseguir enxergar as portas entreabertas foi o que possibilitou que a caminhada da vida e do ensino de Dança seguisse acontecendo. Olhar para o espaço da casa como o único possível para fazer dança mostrou tanto que é preciso reinventar-se a todo o momento, como que é importante reconhecer nossos repertórios, pois são também eles que nos amparam nos processos de improvisação em dança e no cotidiano.

Apesar de todas as dificuldades, algumas relatadas inclusive pelas próprias alunas e expostas aqui, o período de pandemia também pôde ser visto como um momento de revelação. Neste momento em que realizamos a inserção da Dança como componente curricular no CAp/UFRGS, através de um olhar atento a cada detalhe dos vídeos e a cada palavra trocada por e-mail, passei a conhecer os contextos e referências de dança da comunidade escolar, e mesmo os meus próprios repertórios, passo importante para a abertura de novas portas para o ensino de dança no futuro.

Assim, o ensino remoto, temido e muitas vezes até negado, paradoxalmente me fez atentar para os objetivos da Dança como componente curricular na escola. Porém, somente o ensino presencial é capaz de reunir todas as pessoas num mesmo espaço, atrás de uma única porta, onde o equilíbrio do grupo dependa do contato com o outro, com um corpo que não seja inerte como um objeto, mas com um corpo que possui ideias próprias e que qualquer movimento corporal, mínimo que seja, modifica o movimento do todo.

Referências:

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *A palavra como luto e como luta***.** N-1 site Disponível em: <https://n-1edicoes.org/036>. Acesso em: 29 mai. 2020.

ALMEIDA BATISTA, Raphael Junior; Da SILVA, Mariana Silva. Instruções poéticas para se relacionar com objetos cotidianos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular:* educação é a base. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2017.

CABRAL, Jeferson de Oliveira. *Dança-Teatro no Ensino Médio:* Uma poética formativa no Colégio de Aplicação da UFRGS. 2020. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

CORRÊA, Josiane Gisela Franken. *Nós, professoras de Dança: Ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul.* 309 f. 2018. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

CORRÊA, Josiane Franken. Nem sempre funciona: a dança e a escola. In: CORRÊA, Josiane Franken; ALLEMAND, Débora Souto (Orgs.). *Dança na escola:* Pedagogias possíveis de sôras para profes. São Leopoldo: Oikos, 2021.

DEFFACI, Kátia Salib; SASTRE, Cibele; PINTO, Aline da Silva; LOPES, Sílvia da Silva. Corpos com(part)ilhados: relatos de um grupo de pesquisa à distância. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p. 01-12, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index. Acesso em: 27 jul. 2021.

FUÃO, Fernando Freitas. A Porta. FUÃO, Fernando Freitas; VIECELI, Ana Paula (Org.). *A porta, a ponte, o buraco, um orelhão.* Porto Alegre: UFRGS, 2016.

GUIMARÃES, Miriam Brockmann; ALLEMAND, Débora Souto. Berê Fuhro Souto: pilates e palavra coreografada. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.113-125, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em: 31 jul. 2021.

LABAN, Rudolf. *Dança Educativa Moderna.* Tradução: Maria da Conceição Parayba Campos. São Paulo: Ícone, 1990.

LABAN, Rudolf. *Domínio do Movimento.* Tradução: Anna Maria Barros de Vechi e Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.

LEITE, Fernanda Hübner de Carvalho. Contato improvisação (contact improvisation): um diálogo em dança. *Revista Movimento.* Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 89-110, maio/agosto de 2005.

LOBO, Lenora; NAVAS, Cássia. *Arte da Composição:* Teatro do Movimento. Brasília: LGE Editora, 2008.

MC THA. *Rito de Passá.* São Paulo: Elemess, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AJoySdJO9sA>. Acesso em: 17 abr. 2020.

MORAIS, Carmen. *A dança in situ no espaço urbano.* São Paulo: Lince, 2015.

REIS, Ana Paula. A disciplina de arte no ensino híbrido: possibilidades e desafios nas aulas de dança da rede pública de educação do Estado do Rio Grande do Sul. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p. 01-14, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021. Disponível em: <http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index>. Acesso em: 19 mai. 2021.

SILVA, Patrícia Chavarelli Vilela da. Projeto Corpo e(m) Movimento: A criança e a composição em tempo real. In: MUNDIM, Ana Carolina (Org.). *Abordagens sobre improvisação em dança contemporânea*/Approaches about improvisation in contemporary dance. Tradução: Maria Lyra. Uberlândia: Composer, 2017.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 47
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
arte educação E PERFORMANCE

TRANSFERÊNCIAS DE ÓLEO NA OBRA DE PAUL KLEE: ESTRATÉGIA REPRODUTIVA E MEMÓRIA

Bethielle Amaral Kupstaitis

Resumo: O presente texto é fruto de uma reflexão acerca da técnica de transferência de imagem explorado pelo artista Paul Klee. A partir de uma série de desenhos do artista, reflete-se sobre as estratégias reprodutivas associadas ao desejo de economia de meios, compreendida como uma economia psíquica, que o conduzia a reproduzir desenhos a fim de duplicá-los ou transportá-los para outras mídias. Derivada desta dupla economia, ensaia-se a aproximação delas com o funcionamento da memória, representada pelo *Wunderblock*, ou bloco mágico, cujo funcionamento é descrito por Freud e associado ao funcionamento do aparelho perceptivo da mente.

Palavras-chave: Reprodução; Memória; Paul Klee.

OIL TRANSFERS IN PAUL KLEE'S WORK: REPRODUCTIVE STRATEGY AND MEMORY

Abstract: This text is the result of a reflection on the technique of image transfer explored by the artist Paul Klee. From a series of drawings of the artist, it is reflected on the reproductive strategies associated with the desire for media economy, understood as a psychic economy, which led him to reproduce drawings in order to duplicate them or transport them to other media. Derived from this double economy, their approximation to the functioning of memory, represented by *wunderblock*, or magic block, whose functioning is described by Freud and associated with the functioning of the perceptual apparatus of the mind.

Key-words: Reproduction; Memory; Paul Klee.

Em 2018, iniciei uma série de desenhos feitos com papel químico, mais conhecido como papel carbono. Minha motivação era explorar o preto do papel e retomar, através dos estímulos de recordação da infância, as lembranças que vem permeadas pela experiência de sujar os dedos com a matéria densa, de espessura engordurada que manchava tudo que estivesse próximo. Em contato com as mãos, o óleo impregnava e carimbava todo o tipo de superfície e reproduzia com facilidade as lições escolares da época de colégio.

O papel carbono foi muito utilizado como recurso para realização de cópias simultâneas, servindo de estratégia na economia de tempo devido a possibilidade de duplicar a ação da escrita à mão ou em máquinas de escrever. No decorrer dos

anos, com a proliferação das impressoras jato de tinta e laser, o papel carbono perdeu sua utilidade. Na atualidade, o seu legado é a abreviatura “Cc”, cujo significado é “cópia em carbono” ou *carbon copy*. Designação usada nas cartas ou meios digitais para informar os textos em cópia.

Ao tratar dos meios de transferência de imagem, um instrumento de reprodução artesanal foi largamente explorado pelo artista Paul Klee no começo do século XX. Não por meio do papel carbono convencional como o utilizado por mim, mas através da criação de um sistema próprio cultivado pelo artista como forma de replicar suas obras. Em seu estúdio, uma pilha de desenhos foi armazenada em grandes pastas que denunciam uma prática de replicação de desenhos feitos mecanicamente pelo artista (Figura 1). A própria estrutura articulada e dobrada da volumosa pasta, pela qual os desenhos sofrem as ações do confinamento, ao serem comprimidos, dobrados, virados do avesso, servem como compreensão prévia das operações do artista ao realizar as transferências de óleo, é o que afirma Tamara Trodd, no ensaio sobre os desenhos arquivados de Paul Klee.[1]



Figura 1: Fotografia das pastas de desenhos no estúdio de Paul Klee, por volta de 1940. Fonte: Zentrum Paul Klee.

A reprodução cumpre com a função de remasterizar uma linha desenhada, provocar a inversão de espelho em uma composição ou realizar a manutenção dos registros em arquivo, o que serviria para reconfigurar um desenho pré-existente. O processo de duplicação consistia em pintar uma folha com tinta à óleo preto (ou tinta litográfica) e, quando estivesse quase seca, ainda viscosa, usava-a exatamente como uma folha de papel carbono, com o lado pintado virado para baixo rente ao suporte que receberia a impressão.

[1] Tamara Trodd. Drawing in the archive: Paul Klee’s Oil-Transfers, 2008.

As marcas feitas com uma ponta seca transferia marcações para a folha a partir de um desenho já existente.[2] Klee traçava os contornos tal qual as linhas do desenho original, mas nem sempre o processo ocorria da mesma forma. Para evitar que o original ficasse muito marcado ele fazia um rastreio da linha, definindo alguns pontos de referência e posteriormente ia reinscrevendo os contornos a partir das marcações estipuladas. Estes desenhos com frequência apresentam marcas de pontilhados ou vincados devido à pressão da mão do artista ao realizar as marcações. É o que se vê em *Ghost of a Genius*, de 1922 (Figura 2). A pressão exercida pela mão através da folha coberta de óleo transportou parte da tinta para o papel limpo. Manchas aleatórias são distribuídas pela extensão do suporte através da força de fricção exercida pela mão de Paul Klee durante o processo de rastreio das linhas.



Figura 2: Paul Klee. *Ghost of a Genius*, desenho transferido por óleo e aquarela sobre papel cartão, 1922. Fonte: Scottish National Gallery of Modern Art, Edinburgh.

Em *Moon Play* (Figura 3) é ainda mais evidente. É possível identificar com clareza os limites da folha que serviu de meio para transportar a imagem. As manchas centralizam um quadrado com

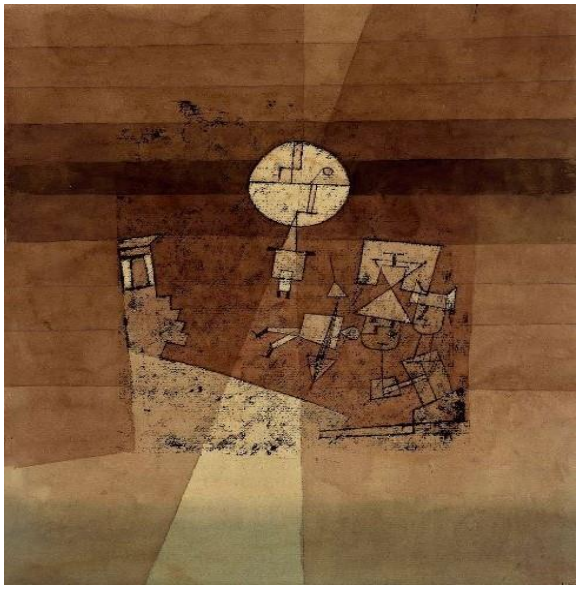


Figura 3: Paul Klee. Moon Play, desenho transferido por óleo e aquarela sobre papel cartão, 1923. Fonte: Scottish National Gallery of Modern Art, Edinburgh.

[2] Segundo Tamara Trodd, foi somente em 1973 que o então diretor da Fundação Klee, Jurgen Glaesemer, deu a primeira descrição completa e detalhada do procedimento. Embora alguns detalhes do processo ainda permaneçam especulativos.

bordas pretas que denunciam a pressão do punho do artista.

As manchas podem ser observadas por toda a extensa série de desenhos que o artista executou entre os anos de 1919 a 1925. Estima-se que até 1939, quando cessaram os registros de desenhos realizados por meio de transferência, aproximadamente 350 desenhos foram feitos utilizando o mesmo procedimento, inclusive algumas de suas obras mais famosas.

Mas afinal, qual o propósito de Klee ao realizar os desenhos por transferência e por quê os armazenava em seu estúdio acumulados em pilhas? Não há uma resposta única. Argumenta-se que a técnica de transferência de Klee seria uma maneira de atribuir valor a seus desenhos na medida em que uma réplica transformava-se em pintura recebendo intervenção de mais elementos, tintas e aquarela. Esta transposição seria um meio relativamente simples de produzir mais obras em menos tempo, reciclando-as e vendendo-as como obras coloridas, portanto, únicas, retirando o seu caráter reprodutivo. Sabe-se que Klee era apegado a seus desenhos e possivelmente a invenção do processo de replicação representava a manutenção deles. Hipótese que ganha força quando se confirma que na época de sua morte, uma coleção de obras havia sido remontada por Klee desde 1920, época em que o artista iniciou deliberadamente a reter seus trabalhos do olhar do público, recusando-se a exibi-los ou vendê-los. Felix Klee teria dito posteriormente que o processo utilizado pelo pai tinha relação ao fato de Klee não suportar separar-se de seus desenhos, uma manifestação de apego que o motivaria a replicá-los.

O processo de transferência por óleo está subjugado a uma economia de meios, ou seja, uma estratégia de processamento das imagens existentes. Os desenhos cultivados no arquivo de Klee poderiam ser facilmente revertidos ou reproduzidos em um original não invertido. O artista tinha a liberdade de criar a partir de um desenho original ao mesmo tempo que o mantinha preservado. Quando Tamara Trodd ressalta o sentido da palavra “economia” ao abordar a operação de Klee, ela argumenta

> [...] que as transferências de óleo efetivamente estabelecem uma economia - que os ciclos de fabricação, preservação, recuperação e reutilização dos

> desenhos compõem um sistema econômico - mas que toda a significância disso deve ser entendida em termos de uma economia psíquica. (TRODD, 2008, p. 81).

A economia psíquica está atrelada à prática artística que não explora a criação nem a proliferação deliberada das imagens, mas utiliza seus referenciais e seu mundo imagético subjetivo de modo a permitir que cada imagem ganhe seu tempo. Seja reelaborada por outros meios, e permaneça sob o domínio do artista para ser livremente desdobrada a partir das demandas intrínsecas do processo criativo. O compromisso do artista não é com a multiplicação e propagação de imagens, e sim com o empenho em impulsioná-las a partir do ritmo de elaboração exclusivo do fazer. Pelo mesmo motivo Klee recortava e recombinava fragmentos da sua própria obra, que incluía o seu livre trânsito em reaver inclusive seus desenhos de infância armazenados no catálogo do artista. A economia psíquica trata de respeitar o tempo das imagens e antes disto, o tempo de elaboração delas no processo criativo.

O empenho de estender tanto quanto possível um pensamento em torno de um conceito expande a concepção já tão esmiuçada no campo da arte, ao pensar os "desdobramentos" poéticos e conceituais de um fazer. Retomando Paul Klee, a ideia de desdobrar me leva a considerar que, para o artista, o processo de transferência de imagem travava um paralelo com a repetição do gesto e para tanto, da doutrina da mão. A repetição que perseguia as linhas tracejadas de um desenho antigo, reproduzia um movimento contínuo que convoca através da prática, a memória.

> As transferências de óleo são um sistema de reinscrição nas linhas dos desenhos existentes, uma forma de treinar a mão. O reconhecimento básico de que, ao aprender a desenhar, é a mão que deve ser treinada remonta, pelo menos, aos exercícios da Renascença no estúdio. Mas, como testemunham os relatos de seus alunos, foi algo que Klee também enfatizou, que é no treinamento das operações da mão em que reside a chave da realização gráfica: 'mantenha sua mão em prática', costumava dizer. (TRODD, 2008, p. 82-83).

A operação de retraçar as linhas de um desenho preexistente é uma forma de memorização. Ao refazer o gesto, seguindo o percurso das linhas originais, Klee ignora o resultado que sequer vê para concentrar-se no gesto que deve ser

rememorado. Diante da hipótese levantada por Tamara Trodd, a repetição leva, conscientemente ou não, à memorização.

A transferência da imagem sistematizada por Paul Klee, remete à história do desenho no que tange a utilização de técnicas que visam treinar a mão e o corpo na prática de memorização. Como na operação de uma máquina em que certos movimentos são aprendidos através da repetição sincronizada dos gestos. Ao evocar a ideia da maquinaria, recordo de um brinquedo da infância que recorre também a repetição e registro dos gestos: a lousa mágica. Ela retém marcas que, tão logo são produzidas, desaparecem com o levantar do anteparo que recebeu as inscrições. Sabendo que todos os traços e gestos registrados pela lousa podem ser facilmente apagados, sem deixar rastros, há plena liberdade de criação, o que permite as experimentações mais diversas. Algo muito parecido com a lousa mágica é sugerido por Tamara Trodd sobre um instrumento capaz de reinscrever ao mesmo tempo que mantém um rastro permanente. Ela ressalta, associando à Freud, um aparato chamado *Wunderblock*.

Freud publicou, por volta de 1925, o texto “Uma nota sobre o bloco mágico” que compara a capacidade da memória com o *Wunderblock*, traduzido por “Bloco mágico” e algo similar ao brinquedo a que me referi por “lousa mágica”[3]. O princípio é basicamente o mesmo, inclusive, a estrutura física, ao passo que mudam-se apenas os materiais de que são feitos. A base consiste de uma prancha com um anteparo fixado em frente. A prancha do brinquedo era plástica, a mencionada por Freud era de resina ou cera castanha escurecida. O anteparo - camada que fica acima da prancha - pode ser de plástico, celofane ou qualquer material transparente e móvel.

O bloco mágico referido por Freud possui uma camada dupla do anteparo. Ele mesmo explica que “A camada superior é um pedaço transparente de celuloide; a inferior é feita de papel encerado fino e transparente” (FREUD,1976, p. 287). Sobre estas superfícies não se usa nada que faça marcas permanentes sobre o

[3] Muito embora o brinquedo que hoje leva este nome não seja o mesmo ao qual me refiro pela simples diferença de que a lousa que conheci possuía um anteparo que recebia as marcas e as transportava para a camada de baixo, a prancha. A atual nominada “lousa mágica” não passa de um quadro branco escrito a caneta e apagado com apagador.

suporte. Um estilete ou ponta seca é o suficiente para realizar o registro apenas pela pressão exercida sobre a folha de celuloide – a primeira a receber o impacto da tensão. Finalizadas as inscrições, levanta-se o anteparo e tudo o que fora escrito desaparece e assim, continuamente.

O bloco mágico ou *Wunderblock* requer do usuário um conjunto de movimentos de mãos. A escrita na superfície, o levantamento do anteparo, uma atividade rítmica que Freud descreve assim

> Se imaginarmos uma das mãos escrevendo sobre a superfície do bloco mágico, enquanto a outra eleva periodicamente sua folha de cobertura da prancha de cera, teremos uma representação concreta do modo pelo qual tentei representar o funcionamento do aparelho perceptual da mente. (FREUD, 1976, p. 289).

Neste trecho há dois aspectos relacionados, porém de origens distintas. O primeiro é mecânico e diz respeito ao movimento das mãos para a frente e para trás. O que pode ser compreendido como estrutura de realização das transferências de óleo. A mão inscreve a transferência no suporte ao mesmo tempo que transporta os seus dados para a memória, simultaneamente.

Vinculando mãos e memória, através do gesto, o funcionamento do bloco mágico de Freud é uma analogia ao desempenho da memória e do aparelho perceptual. O que faz com que a última superfície sobre a qual estão os sulcos inconscientes marcados pelo estilete “fosse uma parte materializada de meu aparelho mnêmico que, sob outros aspectos, levo invisível dentro de mim” (FREUD, 1976, p. 286). Ou seja, depois de repetir pelo gesto, os dados duplicados são armazenados na memória para que ela possa escolher reproduzir a qualquer momento a informação gravada. Informação ou imagem que, com sorte, escapará mais ou menos às eventuais deformações a que estaria sujeita na mente. Na esteira desta analogia, retomo as abarrotadas pastas de desenhos de Paul Klee que seriam tanto um reservatório físico de memória, quanto uma representação da própria memória do artista, treinada em repetir e reproduzir um desenho em várias cópias.

Segundo Freud, esses são os dois atributos essenciais da faculdade de memória que qualquer modelo externo proposto deve possuir: primeiro a eficácia de manter um traço permanente, uma estrutura fixa já processada. Em segundo lugar,

apresentar uma superfície limpa a novos estímulos que se manterão continuamente renovados. Há, portanto, a possibilidade de criar novos registros sem ter que eliminar os antigos, simultaneamente. Para Freud, o nosso aparelho psíquico possui "uma capacidade receptiva ilimitada para novas percepções e, não obstante, registra delas traços mnêmicos permanentes, embora não inalteráveis" (FREUD,1976, p. 286).

Durante a manipulação de qualquer um dos aparatos de transporte e criação de imagem, a inscrição que marca o suporte segue em direção à camada subjacente da prancha e é realizada em dois tempos. A inscrição acontece no presente e as marcas que são encontradas como forma de registro do ato estão no passado. A linha tracejada pela transferência é invisível para o artista no momento em que acontece porque aparece visível somente embaixo da folha de papel sobre a qual a ponta é pressionada. O momento que sucede o levantar da primeira camada de papel é a revelação do registro das marcas realizadas no instante anterior que, apesar do frescor de que é embebido pelo envolvimento da experiência, faz parte do passado. "E é justamente por que as imagens não estão 'no presente' que são capazes de tornar visíveis as relações de tempo mais complexas que incumbem a memória na história (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 213).

Para Deleuze é evidente "que a imagem não está no presente. No presente está aquilo que a imagem 'representa', mas não a própria imagem. A imagem mesma é um conjunto de conexões de tempo cujo presente apenas decorre" (DELEUZE, 2003, p. 270). As junções temporais não são vistas na percepção comum, mas na imagem, desde que ela seja criadora. Segundo Deleuze, a imagem "torna sensíveis, visíveis, as conexões de tempo irredutíveis no presente".[4] Sua elaboração pressupõe várias camadas de tempo distintos, inclusive do passado, um tempo de retardo. A percepção deste atraso, compreendido como uma espécie de retardamento ou um *delay*, é inerente ao processo de realização da transferência. Essa temporária suspensão provoca a sensação de que os traços subjacentes não podem ser percebidas na íntegra, e de fato não o são.

[4] Deleuze aborda especificamente a imagem cinematográfica, em movimento, em entrevista de 1986, no texto *Le cervau, c'est l'ecran*, ou O cérebro e a tela.

Como não recordar da experiência infantil de desenhar com o dedo na janela de vidro embaçado. As primeiras linhas desvanecem vagarosamente enquanto as sequentes bem definidas, avançam para logo dissipar. Em instantes o vidro está completamente fosco e renovado para ser marcado novamente, como "a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio" (BONDíA, 2002, p. 23). A analogia do vidro embaçado e do processo de transferência metaforiza o modelo de memória humana que trabalha no espaço e tempo de perdas, demonstrada pelo seu caráter instável, fragmentária, imprecisa.

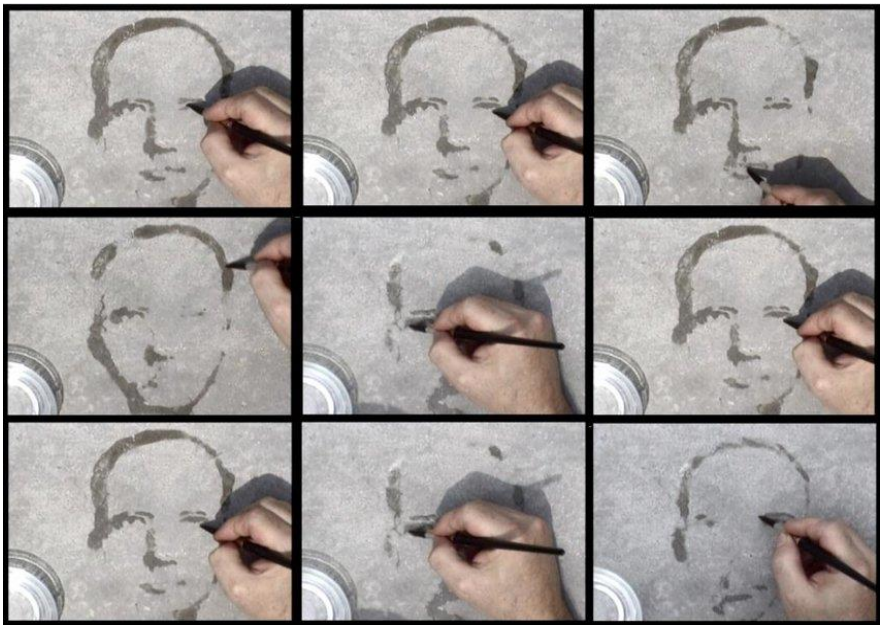


Figura 4: Óscar Muñoz. Re/trato, vídeo 28', 2004.

Os fragmentos das linhas que aparecem e desaparecem no anteparo rabiscado descrevem um processo de constante descoberta, algo exposto pela experiência que o efêmero registro em vídeo de Oscar Muñoz mostra. O artista colombiano trata da memória e sua potencial capacidade de desaparição na obra *Re/trato* (Figura 4)[5]. Pintando com um pincel embebido de água sobre uma superfície de cimento quente, ele traça linhas que ensaiam retratos parciais, e sempre parciais, porque a água logo evapora e os faz desaparecer, antes que o retrato possa ser concluído. Diz o artista sobre a prática de ateliê que no

[5] Vídeo disponível pelo link: www.youtube.com/watch?v=yEuVv0K10kw

> [...] momento em que a tinta entra em contato com o suporte ela pode ou não converter-se em um documento. É o que metaforicamente falando poderia ser o momento em que nós fixamos uma lembrança na memória ou não. Este lugar onde se constituem e consolidam as recordações. (MUÑOZ, 2012).[6]

No vídeo *Re/trato,* esse suporte, segundo o artista, é também uma metáfora do instante em que se consolida uma imagem que na fotografia poderia ser o momento em que ocorre a fixação da fotografia, e uma obra em papel, quando a tinta seca e imprime suas marcas. É o instante em que a obra acontece ou não, é o momento em que as coisas borram ou se fixam. Este trabalho joga com o desejo de Óscar Muñoz de manter acesa a memória e a frustração que pode vir da tentativa de fixá-la. Como o retrato nunca é terminado e o rosto não se completa, o espectador é compelido ao esforço de lembrar e reconstruir a imagem em sua mente. A busca pela imagem integral pode mudar para o espectador, visto que ele não possui uma estrutura permanente dela. O artista acredita que algo que geralmente funciona com o fugaz, com o instante, pode ter um efeito duradouro, da mesma forma que uma experiência emocional intensa ultrapassa a experiência real do trabalho (HERZOG, 2004).

Voltando a pensar na obra de Paul Klee, a relação da transferência com a memória tanto preserva o desenho e a memória, quanto os consome, por meio da transformação inerente ao processo. É um método de mecanização que reconfigura ambas as partes. Relacionada à memória está o processo de criação dos desenhos que requer um conjunto de procedimentos sob os quais um agrupamento de páginas são intercaladas, sobrepostas e posteriormente processadas. Exatamente os mesmos movimentos correlatos da própria memória e da sua operacionalidade. Isto é, momentos vividos no cotidiano são continuamente intercalados, sobrepostos e processados pela memória. Nesta compreensão, o sistema de transferência de imagem faz uma correlação metafórica da estrutura da memória.

[6] Traduzido por mim da entrevista de Óscar Muñoz concedida ao Museu de Arte Moderna de São Francisco e disponível em: www.sfmoma.org/watch/oscar-munoz-explores-memory-through-ephemeral-materials/

O desígnio das transferências é, sobretudo, a restauração e manutenção da imagem na memória. Contudo, o processo de transporte de imagem pressupõe uma ação predatória que consome e devora as imagens antes de fixá-las. O que é um dissenso frente as décadas de reflexão crítica acerca da fotografia enquanto repositório da memória. As técnicas mais antigas, como a pintura ou mesmo as transferências de óleo de Klee podem ser interpeladas como defesa contra essa ameaça. Aderindo aos meios poéticos do fazer manual envolvendo-se tanto com o valor substitutivo e transformador quanto com a duplicação e preservação das funções da memória.

A prática de transferência tem propósitos comuns à possibilidade de recordar, reelaborar e registrar a experiência de estar em contato com as memórias. De qualquer forma, o aparato de transferência de óleo desempenha a função de lembrar e de efetivar o lembrete através da materialização dos resíduos da imagem-base. Lousa mágica e *Wunderblock* são sistemas de transferência que funcionam como instrumentos de modelagem para os processos de memória.



Figura 5: Paul Klee. Três versões reunidas do desenho Absortion reproduzido a partir da prática de transferência de óleo.

Para Klee, o transporte da linha de um desenho para outro suporte funcionava como uma das diversas funções de memória relacionadas à ideia de

arquivo[7]. Ambos os sistemas de transferência são ferramentas que assessoram a memória, a materializam e reelaboram.

A lousa mágica ou os processos de transferência descritos requerem uma manualidade repetitiva, relativamente simples de operar. Ela requer as duas mãos. Erguer e baixar as camadas de papel. Segurar a folha que recebe as marcas para impossibilitar qualquer alteração espacial a partir do mapeamento (que é mais mental do que físico) previamente estabelecido. Como uma máquina que opera para a frente e para trás, a sensação de construção se baseia na fisicalidade automatizada dos gestos orquestrados pelo corpo.

As manchas dispersas de tinta preta que maculam a superfície das obras de Paul Klee produzem uma forte sensação tátil. Apela-se à sensibilidade do espectador que pode ter a sensação do relevo ou textura do desenho ao imaginar passar a mão pela superfície do papel. O gesto do artista ao realizar as transferências de óleo e a sensação desejosa de provocar o espectador ao convite tátil conjuga a sua possível idealização de revelar pela cegueira, ou seja, despertar o desejo tátil. O desenho intitulado *Absorption* (Figura 5) é um autorretrato em que o artista se representa desenhando com os olhos fechados. Também sem ver as linhas são decalcadas e reproduzidas sobre o suporte. Assim, o processo de transferência resguarda uma ideia de cegueira e a representação também, uma cegueira expressa como meio e como fim. Wassily Kandinsky, colega de docência na Bauhaus, afirma que o artista deveria cegar-se para o mundo externo, tese que permeia o livro “Do espiritual na arte”. O processo de transferência de Klee evoca a ideia da cegueira atrelada ao começo do século XX e seu laço com a expressividade subjetiva que estimula o olhar do artista para o seu interior.

Em *Absorption,* as proporções dos três desenhos demonstram uma sequencialidade devido ao equilíbrio das formas que os faz reunidos, um conjunto harmônico, embora finalizados com tratamentos distintos. Através da extensa série de desenhos, Paul Klee exercitou a memória através da reprodução manual de

[7] Derrida em “Mal de arquivo”, cita o texto “Uma nota sobre o Bloco Mágico” de Freud como referência a sua teoria. O autor faz do aparelho psíquico uma metáfora do bloco mágico para pensar na memória arquivada ao afirmar que não há memória sem arquivo.

desenhos, fixou imagens e reproduziu ideias no que parece ser uma coerência poética dentro das estruturas criativas desenvolvidas pelo artista.

Referências:

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*,19: 20-28. 2002.

DELEUZE, Gilles. *Le cervau, c'est l'ecran*. (1986), Deux Régimes de Fous. Textes et entretiens, 1975-1995, ed. D. Lapoujade, Paris: Minuit, 2003.

DERRIDA, Jacques. *Mal de arquivo*: uma impressão freudiana. Rio de Janeiro, RJ: Relume-Dumará, 2001.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. *PÓS*: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, v.2, n.4, p. 204-219, nov. 2012.

FREUD, Sigmund. Uma nota sobre o bloco mágico, O mecanismo psíquico do esquecimento, Lembranças encobridoras. FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

HERZOG, Hans-Michael (ed.). *Cantos cuentos colombianos*: arte colombiano contemporáneo. Hatje Cantz Pub, 2004.

MUÑOZ, Óscar. Entrevista concedida ao Museu de Arte Moderna de São Francisco e disponível em: http://sfmoma.org/watch/oscar-munoz-explores-memory-through-ephemeral-materials/>. Acesso em: 22 Mar. 2021.

TRODD, Tamara. *Drawing in the Archive:* Paul Klee's Oil-Transfers. Oxford Art Journal 31.1. p. 75-95. 2008.