REVISTA DA FUNDARTE

ANO 22
NÚMERO 48
JANEIRO A MARÇO DE 2022

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 22, número 48, janeiro a março de 2022.

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) Stefany Polidoro (Tefa Polidoro) (UESC/SC)
Thiago Pirajira (UFRGS/RS)
Taís Ritter Dias (UFRGS/RS)
Maria Cecilia de Araujo Rodrigues Torres (UFRGS/RS)

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)
Priscila Mathias (FUNDARTE/RS)
Cristina Rolim Wolffenbüttel (UERGS/RS)
Bruno Felix (FUNDARTE/RS)

Lei de Incentivo à CULTURA

PATROCÍNIO CULTURAL
A Princesa
vero
BRDE CRÉDITO PARA INOVAR E DESENVOLVER.
IBIÁ DIA A DIA DO SEU LADO
dukudi buffet
Mombach SUPERMERCADOS Cada Dia Melhor Por Você
GTC Telecom
syonet

APOIO CULTURAL
Lutz
TV CULTURA DO VALE

REALIZAÇÃO
AAF
FUNDARTE FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
Prefeitura Municipal de Montenegro

SECRETARIA ESPECIAL DA CULTURA MINISTÉRIO DO TURISMO PÁTRIA AMADA BRASIL GOVERNO FEDERAL



Comissão Editorial da Editora da FUNDARTE

Capa: Obra da Exposição “Cidade Lúdica / Nichos Urbanos” - Michele Martines - Curadoria de Lucas Brum. Realizada em março de 2022 na Galeria Loide Schwambach da FUNDARTE

Concepção e composição gráfica: Maria Luiza Stein Apollo
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, 2022.

209 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

Revista da FUNDARTE	Montenegro	ano 22	n. 48	Janeiro/Março 2022

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

Bibliotecário Marco Túlio Schmitt Coutinho – CRB 10/2587

Revista da FUNDARTE nº 48

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



EDITORIAL

A Revista da FUNDARTE nº 48 é composta por sete Artigos, um Relato de Experiência, um Texto sobre a Pandemia e uma Resenha. Formatos variados para se falar de Arte, Educação e Performance, que é o tema central deste periódico.

O primeiro Artigo, **VISUALIZAÇÃO DE DADOS: UMA APRECIAÇÃO EVOLUTIVA A PARTIR DE MARCOS HISTÓRICOS,** de *Daniel Kamlot, Veranise Jacubowski Correia Dubeux e Roberto Alvarez de Sá Filho,* apresenta uma consolidação de conhecimentos sobre a visualização de dados, analisando a evolução histórica pela qual ocorreu seu desenvolvimento e fornecendo elementos relevantes à compreensão dos marcos proeminentes no âmbito diacrônico, corresponsáveis por um aprimoramento das ferramentas usadas para expor informações no âmbito educacional. Os marcos identificados como relevantes se apresentam como alicerces teóricos para as técnicas posteriores, merecendo reconhecimento quanto a prover aos estudiosos do tema uma visão venturosa das tendências desse campo de estudo.

A RELAÇÃO ENTRE A PRÁTICA DE DANÇA E MEMÓRIA EM INDIVÍDUOS SAUDÁVEIS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE 2016-2021, o segundo Artigo, de *Cielle Amanda de Sousa e Silva, Marcia Franciele Spies e Guilherme da Silva Gasparotto,* é um estudo com o objetivo de revisar, sistematicamente, as pesquisas que analisaram a relação da prática da dança com a memória em indivíduos saudáveis. A revisão incluiu estudos publicados entre 2016 e 2021 nas bases ERIC, EBsco, Scopus, SciELO e Science Direct. A relação entre dança e memória mostrou-se eficaz e se confirmou nos estudos selecionados. Esse estudo possibilitou o reconhecimento de um campo de pesquisa que carece maior atenção no Brasil, visto que todos os estudos selecionados foram realizados em outros países.

A PINTURA DE PAISAGEM EM SANTA MARIA: APROXIMAÇÃO DE UMA POSTURA SEMIÓTICA, de *Antonio José dos Santos Junior* é um recorte sobre a

pintura de três artistas que atuaram como docentes na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sendo eles, Vagner Dotto, Yeddo Titze e Silvestre Peciar. Como metodologia, foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e análises das obras dos artistas.

Analice Dutra Pillar e Tatiana Telch Evalte no Artigo **LEITURAS DE *FRAGMENTOS*: ANÁLISE DE PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS NA EDUCAÇÃO,** trazem parte de uma pesquisa que buscou analisar criações audiovisuais da arte contemporânea, com foco em videoartes que mostram narrativas diferentes das apresentadas na mídia televisiva. A partir dos aportes teóricos e metodológicos da semiótica discursiva e do ensino de artes visuais, aborda a leitura como produção e apreensão de efeitos de sentido. As conclusões apontam a importância de a escola possibilitar leituras dessas produções para uma formação audiovisual de indivíduos críticos.

A REINVENÇÃO DA DOCÊNCIA E A POÉTICA ARTÍSTICA NOS TEMPOS DE PANDEMIA ATRAVÉS DA ARTE POSTAL, de *Graziela Cecília da Silva Canez Broda, Gustavo de Oliveira Andrade e Daniela Schneider,* aborda a poética artística na docência e pensa os modos pelos quais o professor se reinventa e se repropõe para despertar um olhar contemporâneo e crítico com alunos. Dentre o referencial teórico, destacam-se Zordan (2007), Loponte (2013), Pillar (2001), entre outras. Como meio de produção para elaboração poética resgata a Arte postal, levando em consideração as atuais circunstâncias em todo o contexto histórico atual, que permite aos envolvidos dialogarem sobre reflexões em torno da arte e seu entrelaçamento ao cotidiano.

David Morales Martinez e Thais Conconi no Artigo **A RESISTÊNCIA PELA POESIA: TERRITÓRIO, MEMÓRIA E SINDICALISMO EM *O HOMEM QUE VIROU SUCO* DE JOÃO BATISTA DE ANDRADE,** discute conceitos de território, memória e sindicalismo, a partir da análise do filme *O Homem que Virou Suco* (1981), de João Batista de Andrade. Da arte do cordel para o cinema, é reconstruído o cenário do final dos anos 70 e início dos anos 80. A narrativa traz a latente espoliação urbana e um retrato da situação vivenciada pelos migrantes nordestinos nas

metrópoles. Aprofundamos a temática de resistência pelo viés artístico da poesia, como forma de luta pela sobrevivência.

VAGAS E NOMEAÇÕES PARA A ÁREA DA DANÇA EM PELOTAS/RS, de *Josiane Franken Corrêa, Carolina Pinto da Silva, Flávia Marchi Nascimento e Janete Rodrigues da Silva* é um Artigo que visa partilhar reflexões sobre a inserção de professoras de Dança em escolas municipais através da oferta de vagas em concursos públicos. Apresenta um breve panorama do Rio Grande do Sul na inserção de professores/as de Dança no magistério estadual em concurso anterior que demarca grande conquista para a Área. Como recorte contextual mais específico, o texto trata do Concurso Público regido pelo Edital 133/2019 do Município de Pelotas RS, primeiro certame realizado com vaga específica para "Professor II - Dança", referente à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas municipais no componente curricular Ensino de Arte.

O Relato de Experiência **ARTE URBANA E COLETIVO ARTÍSTICO: UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO ESTÉTICA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL ,** de *Antonio Ariclenes Cassiano da Costa e José Albio Moreira de Sales,* apresenta uma experiência de formação estética com Arte Urbana, vivenciada através da criação de um coletivo artístico (Coletivo Aries) em Pacatuba-CE. Nele narramos e discutimos o processo, reconstituindo etapas e elementos que consideramos essenciais para uma compreensão do percurso, especialmente no que se refere aos modos de ensinar e aprender, produzir e pensar arte em um contexto de educação não formal. Como referências teóricas centrais, elegeram Dewey (2010) e Bondía (2019), por defenderem arte como experiência.

Quase no final da edição nº 48 da Revista temos um Texto referente a Pandemia**, DE COMO MEU BANHEIRO VIROU MEU CAMARIM,** de *Silvia Suzana Wolff, Daniel Silva Aires, Julia Bragil Biazzi e Isadora Raminelli Schneider,* que apresentam um relato de experiência acerca do retorno à cena, ocorrido no ano de 2021, durante a período de confinamento social. Tal fenômeno se deu na ocasião da participação no espetáculo online, da portuguesa CIM Cia de Dança. Na composição

da narrativa biográfica exposta utilizaram como inspiração metodológica a escrita criativa, como exercício de composição de quatro pontos de vista em torno de um narrador em primeira pessoa. O relato aborda questões de dança e deficiência, educação somática, criação em dança e mediações tecnológicas.

Finalizando com “chave de ouro” a professora *Doutora Ana Maria Haddad Baptista,* nos traz uma resenha de **PAISAGEM LUNAR,** obra de Marco Lucchesi, escritor que sempre atuou, em diversos níveis, a favor do diálogo e da paz entre o Ocidente e o Oriente. Presidiu a Academia Brasileira de Letras (ABL) de 2018 a 2021 e com isso abriu muitas fronteiras. "O poeta e escritor Marco Lucchesi concluiu, após quatro anos de mandato, uma das gestões mais singulares, expressivas e (por que não também?) inclusiva da história da Academia Brasileira de Letras ao descerrar ainda mais a porta da instituição para artistas que fazem a língua portuguesa transcender a gramática e transmutar-se em diversas formas da arte. O popular nunca esteve tão próximo dos imortais da ABL como agora, após a (e por que não também?) 'Era Lucchesi', um período, embora curto, mas que registrou ações memoráveis, uma das quais a de levar livros ao mundo pelos navios da Marinha, 'livros como remédio nos navios da esperança', diz Lucchesi.

Uma boa leitura a todos, que os saberes contidos nesta edição possam colaborar para o crescimento pessoal de cada leitor!!!!!!

Por Júlia Maria Hummes[1]
Editora-chefe da Revista da FUNDARTE

[1] Possui mestrado em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professor adjunta da Fundação Municipal de Artes de Montenegro e Diretora Executiva da mesma instituição. Tem experiência na área de Educação Musical, atuando principalmente com os seguintes temas: piano, teoria da música, apreciação musical e produção artística. É autora dos Referenciais Curriculares de Música do Rio Grande do Sul (2009). Membro da ABEC (Associação Brasileira de Editores Científicos). É Editora-Chefe da Revista da FUNDARTE. Atualmente também participa como Delegada no Colegiado Setorial de Música do Rio Grande do Sul. É membro do Grupo de Pesquisa da FUNDARTE.



VISUALIZAÇÃO DE DADOS: UMA APRECIAÇÃO EVOLUTIVA A PARTIR DE MARCOS HISTÓRICOS

Daniel Kamlot
Veranise Jacubowski Correia Dubeux
Roberto Alvarez de Sá Filho

Resumo: Apresenta-se, por meio de pesquisa descritiva exploratória, de abordagem qualitativa e pela perspectiva de análise documental de Bowen (2009), uma consolidação de conhecimentos sobre a visualização de dados, analisando a evolução histórica pela qual ocorreu seu desenvolvimento e fornecendo elementos relevantes à compreensão dos marcos proeminentes no âmbito diacrônico, corresponsáveis por um aprimoramento das ferramentas usadas para expor informações no âmbito educacional. Os marcos identificados como relevantes se apresentam como alicerces teóricos para as técnicas posteriores, merecendo reconhecimento quanto a prover aos estudiosos do tema uma visão venturosa das tendências desse campo de estudo.

Palavras-chave: Visualização. Dados. Evolução.

DATA VISUALIZATION: AN EVOLUTIONARY APPRECIATION BASED ON HISTORICAL MILESTONES

Abstract: Through exploratory descriptive research, using qualitative approach and Bowen's documentary analysis, a consolidation of knowledge about data visualization is presented, analyzing the historical evolution through which its development occurred and providing relevant elements to the understanding of prominent diachronic milestones, co-responsible for improving the tools used to display information in the educational scope. The milestones identified as relevant are presented as theoretical foundations for later techniques, deserving recognition as to providing the researchers on this topic a vigorous insight into the trends of this field of study.

Keywords: Visualization. Data. Evolution.

Introdução

A visualização de dados evoluiu muito ao longo dos anos. Desde os primórdios, quando os humanos primitivos pintavam as informações por eles assimiladas nas paredes de suas cavernas para que fossem visualizadas por outros, passando por mapas e calendários de diversas civilizações, é possível observar que o avanço na complexidade da exposição de informações foi gradativamente exigindo novas manifestações gráficas.

Com o advento de novas tecnologias e a proliferação cada vez mais veloz de dados e informações, tanto em âmbito local quanto mundial, tornou-se necessário

buscar formas alternativas de expor informações, a fim de que fossem assimiladas rapidamente pelo público-alvo. Algumas dessas formas, já entendidas hoje como comuns, englobam o uso de gráficos, tabelas, figuras e suas variações. Contudo, para que se determine a forma mais adequada de se exporem dados específicos a um público, é conveniente ter em mente, entre outros itens, a evolução por meio da qual se deu o progresso da visualização de dados.

O presente artigo apresenta, por meio de pesquisa descritiva exploratória, de abordagem qualitativa e seguindo a perspectiva de análise documental (BOWEN, 2009), uma consolidação de conhecimentos específicos sobre a visualização de dados, analisando a evolução histórica pela qual ocorreu seu desenvolvimento e fornecendo insumos que permitem ao leitor a compreensão das necessidades e situações que levaram ao desenvolvimento de técnicas hoje já incorporadas ao cotidiano de todos que atuam com a divulgação de dados e informações.

A relevância deste estudo reside no fato de haver uma grande quantidade de artigos técnicos sobre o tema “visualização de dados” – focados em tecnologia da informação, primordialmente, ou em aspectos gerenciais da exibição de dados –, mas do ponto de vista histórico e evolutivo, são bastante raras as pesquisas que detalham o presente tema. Ainda que variados campos de estudo façam uso da visualização de dados – como estatística, astronomia e economia, apenas para citar alguns –, não há uma grande quantidade de obras que abranjam todo o desenvolvimento do pensamento visual e a representação visual dos dados (FRIENDLY, 2006). Ademais, com uma perspectiva histórica em mente, os educadores e pesquisadores poderão dispor de maior consistência ao definir como proceder para apresentar os dados e informações decorrentes de seus trabalhos de pesquisa, uma vez que, com a evolução da área em estudo, eventuais falhas cometidas há tempos puderam ser retificadas e substituídas por procedimentos mais apropriados, facilitando os trabalhos subsequentes.

Evolução da visualização de dados

O mundo testemunhou incontáveis mudanças, em particular nos últimos anos, em que a tecnologia passou a fazer parte do cotidiano dos seres humanos, mais do

que alguns poderiam supor. Uma forma de se perceber tais mudanças é por meio da compreensão de que houve “revoluções” capazes de expor a todos a necessidade de se obter e utilizar informações.

A primeira revolução surgida ocorreu com a invenção da escrita, há mais de 5.000 anos, na Mesopotâmia (SWAIM, 2011). Em torno de 4.500 anos depois, na China, teria ocorrido a segunda revolução, com o surgimento do livro escrito, cuja proliferação alcançou maior magnitude quase 500 anos mais tarde, com a proliferação, na Grécia, dessa forma de transmissão de conhecimentos. A terceira revolução da informação – conhecida como Revolução da Imprensa (DRUCKER, 2000) – surgiu com o advento da criação dos tipos móveis, por Gutenberg, no século XV, surgindo a imprensa, em moldes ainda um tanto primitivos. A quarta revolução da informação surge com a internet e a tecnologia dela derivada e por ela requisitada. Conhecida como Revolução da Informação, iniciou-se em meados da década de 1950 e resulta de um avançado desenvolvimento tecnológico nos campos de telecomunicações e informática (CAVALCANTI, 1995).

A atual Era da Informação exige uma forma diferenciada de alfabetização, que vem passando gradativamente de uma forma baseada em textos e caracteres alfabéticos – ou seja, a habilidade de ler e escrever – para uma alfabetização documental, entendida como a habilidade de interpretar e utilizar informações diversas, apresentadas graficamente, e não por meio de frases ou parágrafos (IHATOR, 2001), atestando assim que a capacidade de uma pessoa interpretar e organizar visualizações de dados é quase tão importante quanto a de ler e escrever textos compreensíveis (BÖRNER *et al.*, 2015). Deve-se ter em mente, ainda, que a comunicação deve ser compreendida cada vez mais como um elemento estratégico (PESSONI; COSTA, 2018; KAMLOT, 2017).

Para compreender tal evolução, será exposto, a seguir, um resumo das transformações que a visualização de dados, enquanto conjunto de saberes, passou até alcançar o patamar atual.

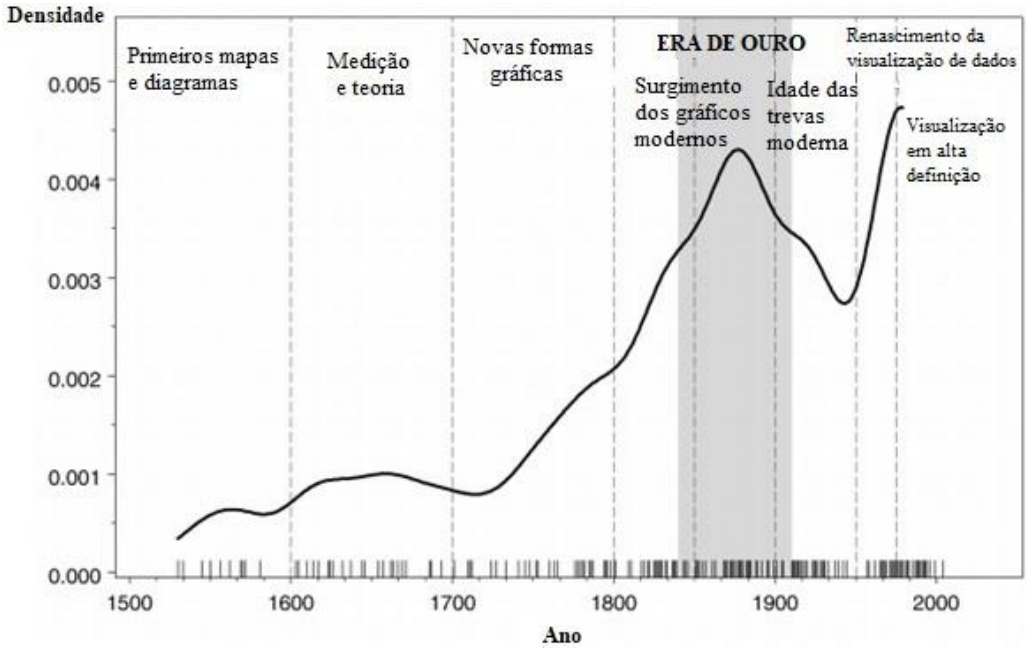


Figura 1: Evolução da visualização de dados

Fonte: Adaptado de FRIENDLY (2008)

As eras da informação

Friendly (2006) apresenta uma divisão de épocas que facilita a compreensão da evolução relacionada à apresentação de dados e seu aprimoramento. A Figura 1 facilita a percepção evolutiva de que se trata a seguir, conforme o autor.

- Antes do século 17 – Primeiros mapas e diagramas: As primeiras tentativas de se expor uma visualização de dados são percebidas em diagramas geométricos, em tabelas das posições de estrelas e outros corpos celestes, e também na elaboração de antigos mapas cuja serventia era notada no auxílio à navegação. A ideia de coordenadas geográficas foi usada por antigos egípcios na definição de suas cidades, e as posições terrestres e celestes foram definidas por algo semelhante ao que hoje se conhece como latitude e longitude. Isso teria ocorrido por volta do ano 200 A.C. Já a conhecida projeção do mapa de uma terra esférica, realizada por Ptolomeu em Alexandria (atual Egito) no século 2, serviria como padrão de referência até o século 14.

- 1600-1699 - Medição e teoria: nesta época ocorreu a ascensão da geometria analítica e dos sistemas de coordenadas, com Descartes e Fermat tendo sido os principais representantes de tais novos conhecimentos. Foram também iniciadas as teorias de erros de medição e estimativa, que serviram de base para Galileu, em sua análise de observações sobre a estrela de Tycho Brahe, de 1572 (HALD, 1990). Nesta época também surgiu a teoria da probabilidade, com Pascal e Fermat, e a estatística demográfica, com John Graunt.

Outro exemplo relevante (mostrado na Figura 6 deste trabalho) se refere a um gráfico do ano de 1644, feito por Michael Florent van Langren, o qual viveu no século 17, e era um astrônomo de origem flamenga, porém atuante na corte espanhola de então. Van Langren teria criado a primeira representação visual de dados estatísticos (FRIENDLY; VALERO-MORA; ULARGUI, 2010). Naquela época, a falta de meios confiáveis para determinar a longitude, no mar, era um grande obstáculo à navegação e à exploração.

Nessa época, os elementos necessários para o desenvolvimento de métodos gráficos estavam disponíveis de forma mais fácil, incluindo teorias, ideias sobre representação de dados reais etc. No século 17 surgem os primórdios do atual pensamento visual, como ilustrado no gráfico de van Langren (1644).

- 1700-1799 - Novas formas gráficas: No século 18 começam a surgir elementos do que se tornaria a teoria estatística, com gráficos abstratos e de funções se difundindo com alguma rapidez. Os cartógrafos de então começaram a buscar maneiras de expor mais do que a posição geográfica, apenas, em um mapa. Assim, novas representações de dados puderam ser criadas e o mapeamento de grandezas físicas teve início. Além disso, esse século testemunhou a introdução do mapeamento temático de dados geológicos, econômicos e médicos. As estatísticas oficiais referentes a população e mortalidade, assim como os dados econômicos, eram geralmente fragmentadas e, frequentemente, não era possível ao público em geral dispor delas, o que seria alterado no período a seguir.

- 1800-1850 - Surgimento dos gráficos modernos: nesta época ocorreu um crescimento grande de gráficos estatísticos e da cartografia temática. Em relação aos gráficos estatísticos, foi a época em que todas as formas modernas de exibição de dados foram inventadas, como os gráficos de barras e de pizza, os histogramas, os gráficos de séries temporais, os diagramas de dispersão e outros mais. Já na cartografia temática, os mapas únicos evoluíram para atlas abrangentes, contendo dados sobre uma ampla variedade de aspectos (econômicos, sociais, médicos etc.). Durante a primeira metade do século 19, a análise gráfica dos fenômenos naturais e físicos, como linhas de magnetismo, clima e marés também começou a aparecer regularmente em publicações científicas, e os primeiros mapas geológicos surgiram (na Inglaterra, introduzidos por William Smith).

- 1850-1900 - A era de ouro dos gráficos estatísticos: esta foi a época em que as condições para o rápido crescimento da visualização foram estabelecidas. Agências estatísticas oficiais foram constituídas na Europa devido à crescente importância – reconhecida – da informação numérica para planejamento social, industrialização, comércio e transporte. A teoria estatística, cujos representantes maiores eram Gauss e Laplace, forneceu os meios para que se pudessem melhor compreender grandes bases de dados. Superfícies em três dimensões começaram a ser estudadas.

Neste período houve o desenvolvimento de diagramas de círculo divididos em mapas (mostrando um total, por área e subtotais, por setores, com círculos para cada região geográfica no mapa), por Minard, em 1861. Minard desenvolveu também o uso de linhas de fluxo em mapas, com largura proporcional às quantidades (por exemplo, para pessoas, bens, importações, exportações), o que serviu para representar, em âmbito geográfico, o movimento e o transporte. Os atlas estatísticos datam também desta época, e apresentavam cada vez mais ilustrações gráficas, tanto numerosas quanto variadas.

- 1900-1950 - A idade das trevas moderna: constitui uma época de poucas inovações gráficas e, em meados da década de 1930, o entusiasmo pela

visualização que tanto se observou no final do século 19 havia sido superado pela elevação da quantificação e dos modelos ditos formais, muitas vezes estatísticos, nas ciências sociais. As figuras apresentadas eram imagens que não se referiam tanto a um fato possível de ser representado graficamente ou de forma estatística. Eram eventualmente bonitas ou instigantes, mas pouco representativas em termos estatísticos (FRIENDLY, 2006). Contudo, deve-se compreender tal período como de usos do que antes foi desenvolvido, em que a aplicação e a popularização ocorreram, e não a inovação. Nesse período, os gráficos estatísticos tornaram-se o *mainstream*. Os métodos gráficos, nessa época, passaram a compor livros didáticos e conteúdo universitário, e passaram também a ser usados na ciência, no comércio e no governo de países diversos.

- 1950-1975 - Renascimento da visualização de dados: nesta época a visualização de dados experimentou um ambiente considerado maduro e vibrante, com manuais e *software* para uma ampla gama de métodos de visualização e tipos de dados se tornando disponíveis para os computadores pessoais. No entanto, é difícil fornecer uma visão geral sucinta dos desenvolvimentos na visualização de dados, porque eram muito variados, ocorreram em um ritmo acelerado e em diversas disciplinas de modo simultâneo. Destacam-se o surgimento de sistemas de computação estatística altamente interativos, novos paradigmas de manipulação para análise de dados visuais, o desenvolvimento de técnicas gráficas para dados discretos e categóricos, a aplicação de métodos de visualização a um conjunto cada vez maior de problemas substantivos e estruturas de dados, e a atenção substancialmente aumentada aos aspectos cognitivos e perceptivos da exibição de dados. O desvelo para com a apresentação gráfica se expande e, a partir do início do século 21, com a visualização em alta definição, expande-se o desenvolvimento de infográficos e técnicas similares.

Metodologia

A pesquisa realizada é descritiva e exploratória (VERGARA, 2016), tendo sido utilizada a perspectiva qualitativa de análise documental de Bowen (2009) na investigação realizada. Para Bowen (2009), as informações obtidas devem ser analisadas no intuito de ser possível a compreensão a respeito de como o tema estudado se apresenta nos documentos e fontes consultados e utilizados na pesquisa. Trata-se, portanto, de uma análise documental que permite a contextualização dos assuntos em tela (JESUS, 2018). No presente caso, a intenção, como mencionado, é de consolidar conceitos e conhecimentos referentes à visualização de dados, a partir de uma apreciação evolutiva e histórica, que levaram aos conhecimentos e técnicas de apresentação de dados hoje notórios.

Detalhando o procedimento, a pesquisa teve início com uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos e *websites* a respeito da evolução da visualização de dados e de informações. A seguir, os temas mais relevantes sobre o estado da arte foram filtrados e analisados, levando a uma seleção de documentos, incluídas obras clássicas e figuras/quadros versando sobre o progresso da apresentação de dados ao longo dos tempos. Após os dados e informações mais relevantes à presente pesquisa terem sido definidos, e as informações pertinentes ao objetivo do presente estudo terem sido identificadas, procedeu-se à interpretação dos dados (evolução da informação, autores mais simbólicos, marcos de referência etc.) à luz da realidade estudada. Foi feita então uma análise detalhada dos marcos mais relevantes, em termos históricos, da visualização da informação, e, ainda seguindo os preceitos de Bowen (2009), discutidos os resultados, apresentados em detalhe na próxima seção.

Resultados

A partir das análises realizadas, foi possível identificar os principais marcos relacionados à visualização da informação, levando em conta a percepção de valor exposta a respeito deles, além da importância apresentada na literatura analisada.

Todas as obras foram citadas em grande parte dos textos e documentos identificados, e estão apresentadas em ordem cronológica no Quadro 1:

Obra	Nome	Ano	Autoria
1	Imago Mundi	500 a.C. (aprox..):	Babilônios
2	De Lisle Psalter	1300 (aprox..)	Desconhecida
3	Mapa mundi	1459	Fra Mauro
4	Carta Geográfica da Nova França	1612	Samuel de Champlain
5	O primeiro gráfico estatístico	1644	Michael Florent van Langren
6	Gráfico de distribuição contínua, de Huygens	1669	Christiaan Huygens
7	Gráfico de importação e exportação entre Inglaterra e Escandinávia	1786	William Playfair
8	Gráfico de barras sobre a importância relativa dos parceiros comerciais da Escócia	1786	William Playfair
9	O primeiro “gráfico de pizza”	1801	William Playfair
10	Surto de cólera em Londres	1854	John Snow
11	Diagramas de áreas polares multicomparativos	1858	Florence Nightingale
12	Campanha de Napoleão de 1812	1861	Charles Joseph Minard
13	Tabela periódica de Mendeleev	1869	Dmitri Mendeleev
14	Graphic Methods for Presenting Facts	1914	Willard C. Brinton
15	Charting Statistics	1952	Mary Eleanor Spear
16	Semiologie Graphique	1967	Jacques Bertin
17	Exploratory Data Analysis	1977	John W. Tukey
18	The Visual Display of Quantitative Information	1983	Edward Tufte
19	Pesquisas de Cleveland e McGill (1984)	1984	William Cleveland e Robert McGill
20	Rensink e a Lei de Weber (2010)	2010	Ronald Rensink
21	*Ranking* de efetividade	2014	Lane Harrison

Quadro 1 – Marcos históricos na visualização de informações

Detalhando as obras entendidas como marcos relevantes obtidos na pesquisa, a seguir estão as explicações sobre cada uma, indicando o porquê de sua relevância histórica na visualização de informações.

Obra 1 – Imago Mundi, o primeiro mapa do mundo (500 a.C., aproximadamente).

O primeiro mapa do mundo é cunhado em argila pelos babilônios, copiando outra obra, 200 anos mais antiga (Figura 2, com legenda na Figura 2b). Esse mapa, conhecido como Imago Mundi, mostra duas circunferências concêntricas, bem como sete áreas triangulares rodeando a circunferência exterior. A área do interior do círculo representa o continente central, cuja parte central, representada por um

retângulo, é ocupada pela Babilônia. Quanto à topografia, o mapa expõe as montanhas ao norte, onde nasce o rio Eufrates, cruzando a cidade da Babilônia e desembocando na parte inferior do mapa, nas duas circunferências. Estas duas circunferências concêntricas representam as “águas salgadas”, ou seja, o mar.

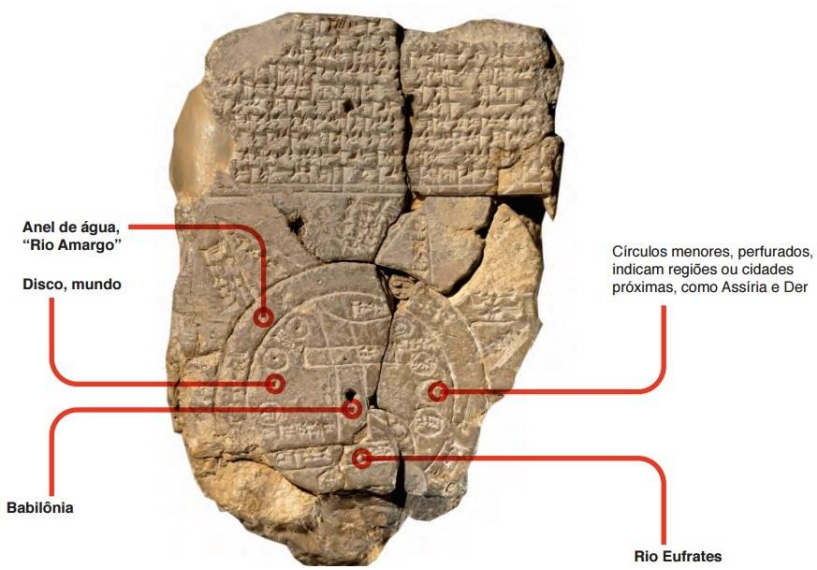


Figura 2: Mapa do mundo, pelos babilônios (500 a.C.)
Fonte: British Museum, 2017 (arte de Fernando Alvarus)

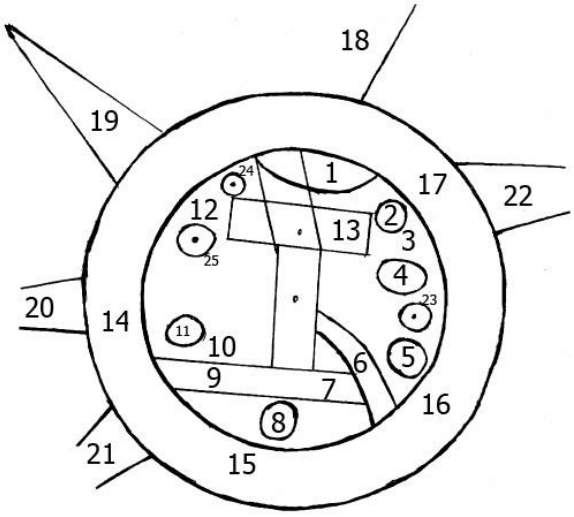


Figura 2b: Legenda do Imago Mundi: O disco central representa o “mundo” babilônio, cercado pelo oceano da "água salgada" [14-17]. A Babilônia em si é o retângulo [13] ao norte do buraco no centro do disco, dividido por outro retângulo representando o Eufrates. Assim como há sete ilhas

representadas ao longo da parte externa da imagem, existem sete cidades ao redor da borda do disco, representadas por pontos dentro de pequenos círculos: o número [4] é a Assíria; [5] é Der; [8] é Susa, a capital elamita; [10] é a cidade caldeu de Bit Yakin; [12] é Habban. Os números [2] e [11] são locais desconhecidos, rotulados no texto simplesmente como "cidades". Ao norte da Babilônia há uma área montanhosa [1]. Entre [2] e [4] está Urartu [3], a terra antiga que ocupa a área em torno dos lagos Van, Sevan, Urmia e das montanhas armênias. [6] é impossível identificar devido aos danos no mapa. O rio Eufrates é mostrado como fluindo para o "pântano" do sul da Mesopotâmia [7], ligado a um canal [9]. Os números [23] a [25] não têm nenhuma inscrição.

Fonte: KUSCHK (2011)

Obra 2 - De Lisle Psalter (ano 1300, aproximadamente).

De autor desconhecido, o saltério (De Lisle Psalter, na Figura 3) apresenta o pecado original no “início” da figura – no pé da árvore, com Adão e Eva. As ramificações da árvore auxiliam a visualização dos sete pecados capitais. No canto inferior esquerdo da árvore observa-se um rico avarento, com uma pilha de moedas de ouro e um diabo nas costas; na parte inferior direita está um camponês presunçoso com um diabo sentado diante de si.

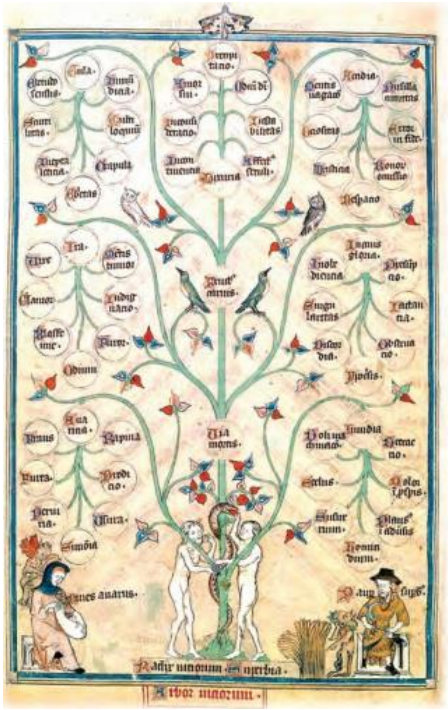


Figura 3: De Lisle Psalter

Fonte: The British Library (2017)

Obra 3 - Mapa mundi de Fra Mauro (1459)

Fra Mauro, um monge de Murano (na Itália) desenha seu mapa mundi – com diâmetro de quase dois metros e finalizado em abril de 1459, e que mostra todos os continentes rodeados pelos oceanos. Nesse mapa, não se entende a Terra como um disco, mas como uma esfera representada em forma circular. O mapa é orientado com o sul no topo – o Oceano Índico é observado acima à esquerda, enquanto o Mar Mediterrâneo é exibido no centro, à direita. O mapa mundi de Fra Mauro (Figura 4) mostra a África circunavegável e um exímio detalhamento, em que há uma atenção para com a orientação geográfica por meio dos pontos cardeais, ainda que não se observem as linhas do Equador ou dos principais trópicos (RABELO, 2009).



Figura 4: Mapa mundi de Fra Mauro
Fonte: Cartographic Images (2007)

Obra 4 - Carta Geográfica da Nova França (1612).

Samuel de Champlain, fundador da cidade canadense de Quebec, publica um marco da cartografia norte-americana, a Carta Geográfica da Nova França (Figura 5), que serviu de base para vários mapas criados após este. A Carta de Champlain se tornou célebre por ser considerada o primeiro mapa acurado da costa canadense, com a área de Montreal claramente identificada. Além disso, Champlain se valeu de informações obtidas com povos aborígenes locais para mapear áreas nunca antes identificadas, como o Lago Ontario e as Cataratas do Niagara. O trabalho de Champlain ajudou a estabelecer novos assentamentos na região (GERVAIS, 2004).

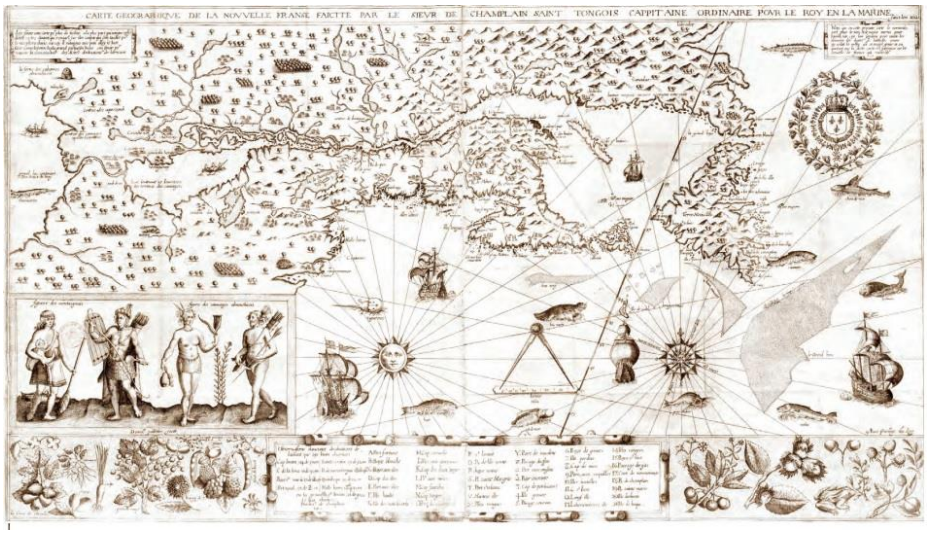


Figura 5: Carta Geográfica da Nova França, 1612
Fonte: Collections Canada (2017)

Obra 5 – O primeiro gráfico estatístico (1644).

Michael Florent Van Langren cria aquela que é considerada a primeira representação visual de dados estatísticos (Figura 6), mostrando estimativas da diferença de longitude entre as cidades de Toledo e Roma (FRIENDLY; VALERO-MORA; ULARGUI, 2010). Toledo está localizada, em temos de latitude e longitude, a (+39.86◦N, -4.03◦W) e Roma a (+41.89◦N, +12.5◦W), ambos indicados no mapa por marcadores. A figura explicita o que Van Langren expunha: a extensa variabilidade das estimativas.

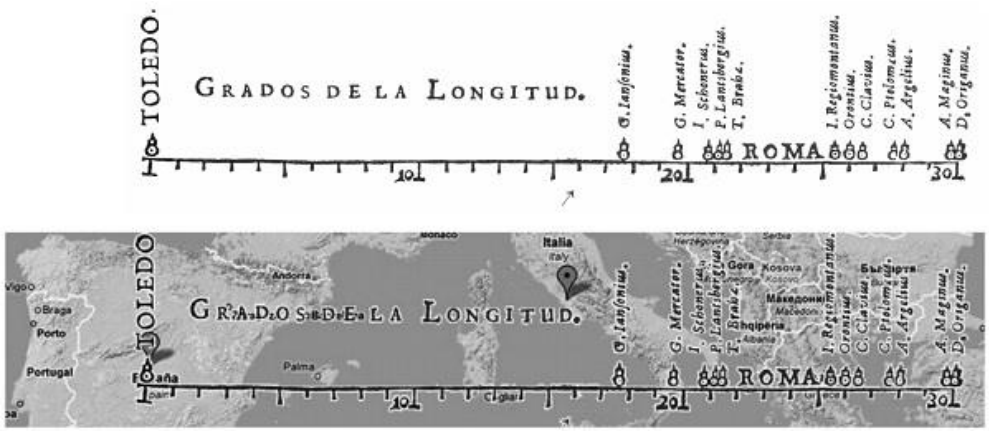


Figura 6: O primeiro gráfico estatístico, de van Langren, linearmente redimensionado e sobreposto em um mapa moderno da Europa
Fonte: FRIENDLY; VALERO-MORA; ULARGUI (2010)

Obra 6 - Gráfico de distribuição contínua, de Huygens (1669)

Christiaan Huygens cria um dos primeiros gráficos conhecidos de distribuição contínua (Figura 7), que mostrava a esperança de vida com base em um grupo de 100 pessoas. Esse gráfico se mostrou útil para identificar a mediana do tempo de vida restante de um indivíduo.

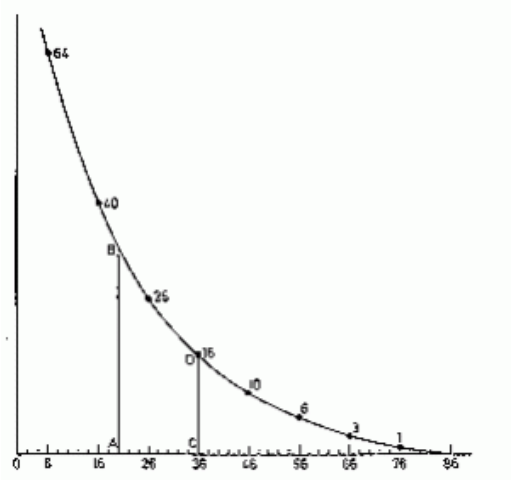


Figura 7: Gráfico de distribuição contínua, de Huygens
Fonte: FRIENDLY (2009)

Obras 7, 8 e 9 - Gráfico de importação e exportação entre Inglaterra e Escandinávia (1786); Gráfico de barras sobre a importância relativa dos parceiros comerciais da Escócia (1786); e o primeiro "gráfico de pizza" (1801).

William Playfair publica The Commercial and Political Atlas, um compêndio no qual fazia uso de barras e gráficos de linhas representando importações, exportações, salários e outras tendências de vários países europeus de cujos dados dispunha. Playfair foi o primeiro a elaborar vários tipos diferentes de gráficos estatísticos, em especial os cronológicos de linha, os de barras, o "gráfico de pizza" e o gráfico circular (Figuras 8, 9 e 10). Os gráficos estatísticos modernos são quase idênticos aos publicados originalmente por Playfair (SPENCE, 2006).

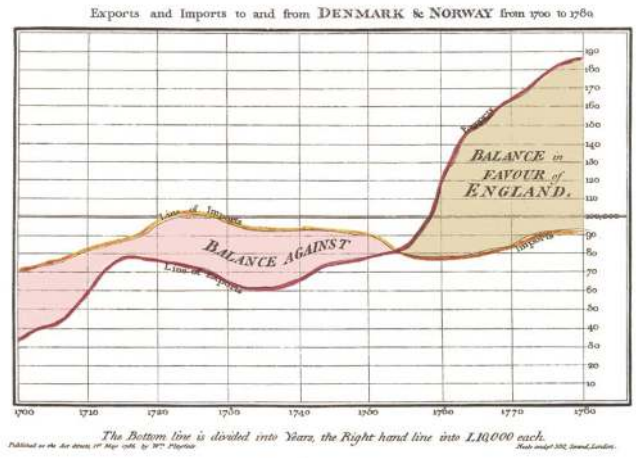


Figura 8: Gráfico de linha mostrando importação e exportação entre a Inglaterra e a Escandinávia (Dinamarca e Noruega) no século XVIII, do *Commercial and Political Atlas* de Playfair (1786).
Fonte: GIAIMO (2016)

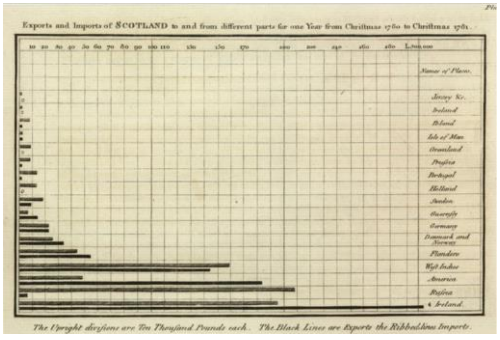


Figura 9: O primeiro gráfico de barras do mundo, do *Commercial and Political Atlas* de Playfair (1786), mostra a importância relativa dos parceiros comerciais da Escócia.
Fonte: GIAIMO (2016)

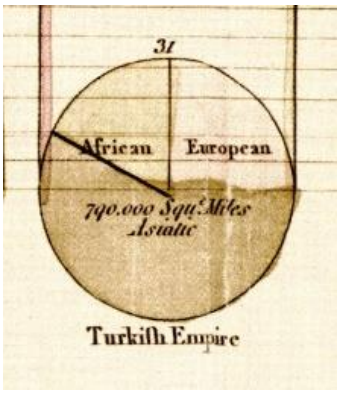


Figura 10: O primeiro "gráfico de pizza" (1801), expondo o domínio territorial do Império Turco.
Fonte: GIAIMO (2016)

Obra 10 - Surto de cólera em Londres, com indicação de casos e posição das bombas d'água (1854)

John Snow, considerado o pai da epidemiologia moderna, criou e estudou o mapa com a distribuição de casos de cólera em Londres (1854), exposto na Figura 11, e percebeu que o risco de um indivíduo contrair a doença estava ligado ao consumo da água fornecida por uma empresa da época, indo contra a chamada teoria do miasma, bem difundida à época, que asseverava que a doença seria transmitida pelo ar. Snow identificou os moradores da cidade que faleceram em decorrência do cólera e seus respectivos locais de residência. Assim, percebeu uma clara reação entre tais mortes e a origem da água consumida, o que o levou a averiguar as áreas abastecidas de água pelas diferentes empresas de então, identificando uma empresa em particular como a responsável pelas mais altas taxas de óbito, o que o levou a criar sua teoria sobre transmissão de doenças infecciosas, implicando que a cólera seria transmitida por intermédio da água (BONITA; BEAGLEHOLE; KJELLSTRÖM, 2010).

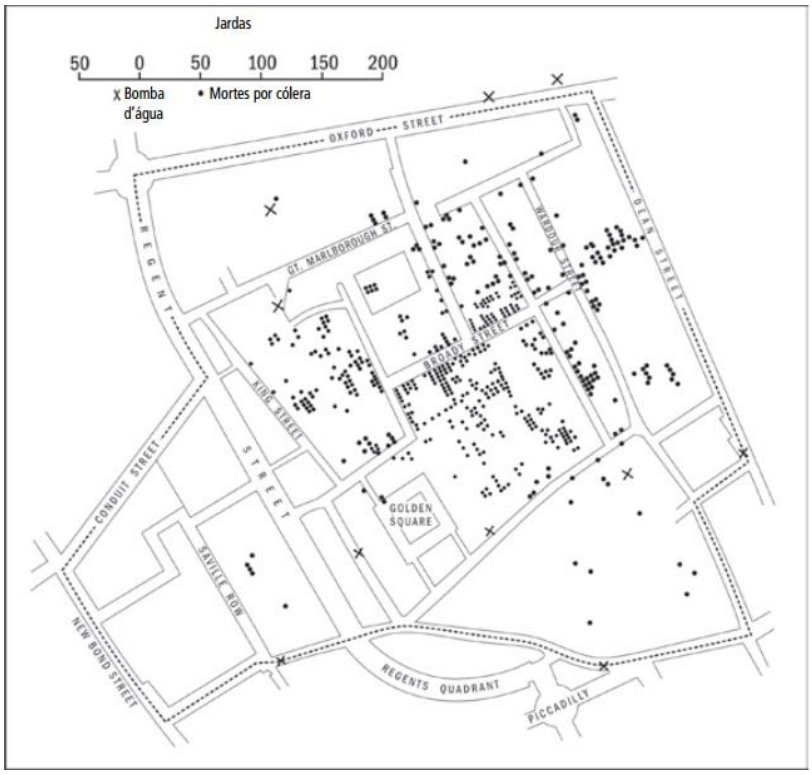


Figura 11: Surto de cólera em Londres, 1854: indicação de casos e posição das bombas d'água
Fonte: BONITA; BEAGLEHOLE; KJELLSTRÖM (2010)

Obra 11 - Diagramas de áreas polares multicomparativos, apresentando as causas da mortalidade no exército inglês durante a Guerra da Crimeia (1858)

Florence Nightingale desenvolve o diagrama conhecido como "diagrama de área polar", visando a apresentar as causas de morte nas Forças Armadas britânicas ocorridas entre os anos de 1854 e 1858. Nele se observam as causas das mortes de soldados durante a Guerra da Crimeia, divididos em três categorias: doenças infecciosas evitáveis, incluindo cólera e disenteria (coloridas em azul), "feridas" (em vermelho) e "demais causas" (em preto). Percebe-se claramente que a maioria dos soldados britânicos que perderam suas vidas durante a Guerra da Crimeia morreram de doenças, e não de ferimentos sofridos em batalha ou outras causas. As duas partes separadas compararam as taxas de mortalidade antes e depois de março de 1855, quando uma delegação de comissários sanitários foi enviada de Londres para melhorar a higiene nos campos e hospitais. A comparação gráfica é imediata: houve menos mortes depois do que antes da ação dos

comissários. Nightingale evidenciou, assim, que as deploráveis condições de saúde e higiene causavam mais mortes que os ferimentos de batalha naquela guerra (Figura 12). O diagrama de área polar mostrou-se bastante adequado para representar a evolução de um fenômeno cíclico.

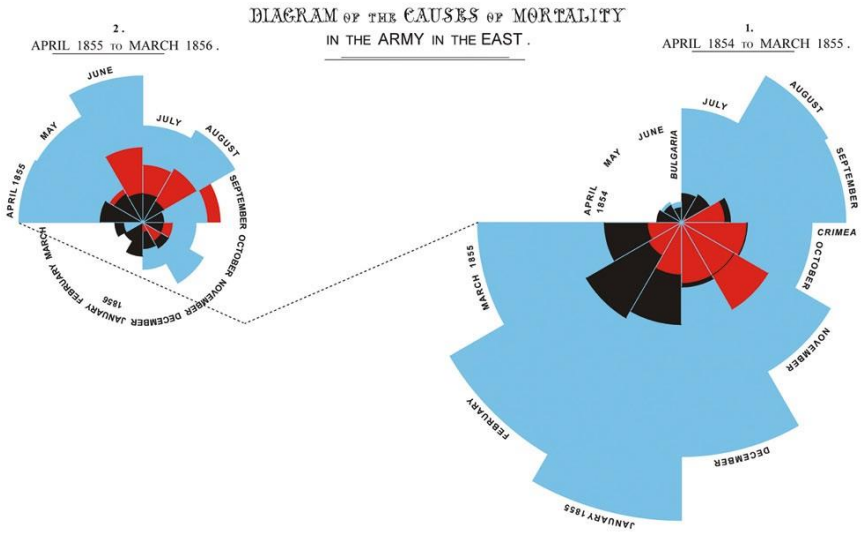


Figura 12: Diagramas de áreas polares multicomparativos, expondo as causas da mortalidade no exército inglês na Guerra da Crimeia. Para cada mês, o número de mortes é mostrado pela área dos semicírculos, identificados como mortes por doenças evitáveis (azul), feridas (vermelho) e demais causas (preto). Esquerda: após março de 1855; direita: antes de março de 1855.
Fonte: FRIENDLY (2008)

Obra 12 – A Campanha de Napoleão de 1812 (1861)

Charles Joseph Minard cria um dos mais famosos gráficos, no qual exibe a campanha russa de Napoleão, de 1812-1813 (Figura 13). Começando à esquerda na fronteira polonês-russa, a largura da faixa grossa mostra o tamanho do exército imperial de Napoleão em cada posição. A parte superior da linha bege mostra o tamanho do exército (422.000 homens em seu início, à esquerda) enquanto se dirige para leste, em direção a Moscou. Uma parte pequena das tropas se separa do grupo principal e faz uma escala em Polotzk (na atual Belarus). Quando o exército retorna para casa, a faixa em preto (cada vez mais larga, na progressão da esquerda para a direita) mostra o tamanho cada vez menor do exército de Napoleão, que é cruzado com escalas de tempo e temperatura (expostos na parte inferior do gráfico).

Finalmente, apenas 10.000 homens retornam da incursão (FRIENDLY, 2008; WHITE, 2010).

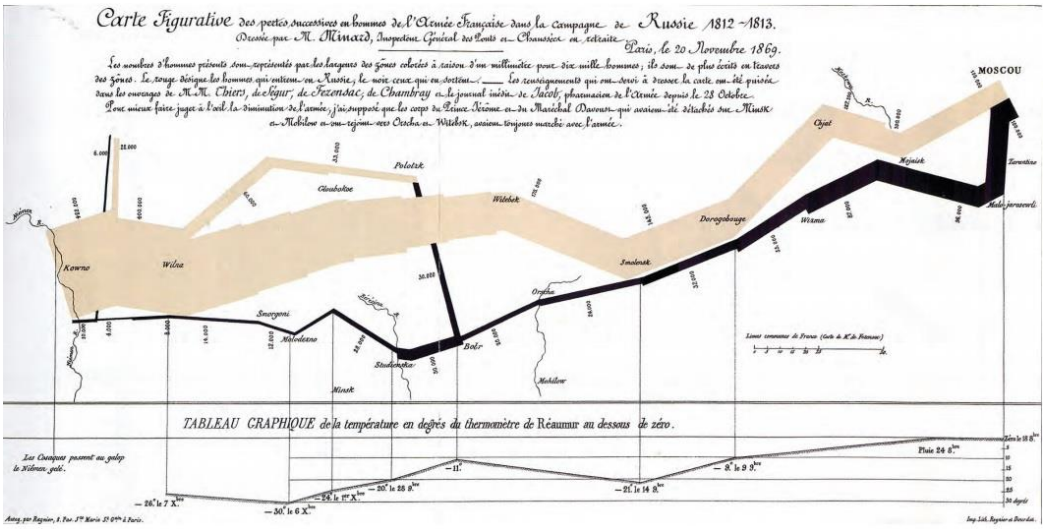


Figura 13: Campanha de Napoleão de 1812

Fonte: FRIENDLY (2008)

Obra 13 - Tabela periódica de Mendeleev (1869)

Dmitri Mendeleev cria a versão inicial da conhecida tabela periódica dos elementos químicos, ao organizar os 63 elementos conhecidos à época em uma tabela baseada nas massas atômicas de cada um (Figura 14). Mendeleev ainda previu a existência e propriedades de elementos então desconhecidos. A tabela de Mendeleev foi, no decorrer dos anos, se expandindo.

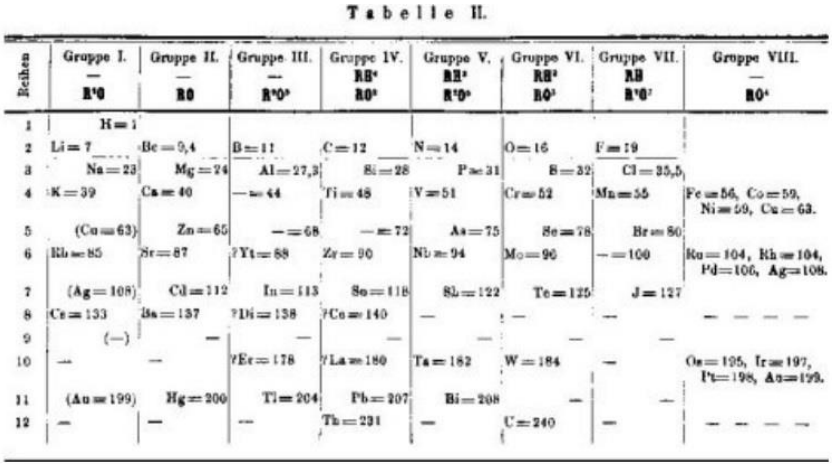


Tabelle II.

Reihen	Gruppe I. — R^1O	Gruppe II. — RO	Gruppe III. — R^2O^3	Gruppe IV. RH^4 RO^2	Gruppe V. RH^3 R^2O^5	Gruppe VI. RH^2 RO^3	Gruppe VII. RH R^2O^7	Gruppe VIII. — RO^4
1	H = 1							
2	Li = 7	Be = 9,4	B = 11	C = 12	N = 14	O = 16	F = 19	
3	Na = 23	Mg = 24	Al = 27,3	Si = 28	P = 31	S = 32	Cl = 35,5	
4	K = 39	Ca = 40	— = 44	Ti = 48	V = 51	Cr = 52	Mn = 55	Fe = 56, Co = 59, Ni = 59, Cu = 63.
5	(Cu = 63)	Zn = 65	— = 68	— = 72	As = 75	Se = 78	Br = 80	
6	Rb = 85	Sr = 87	?Yt = 88	Zr = 90	Nb = 94	Mo = 96	— = 100	Ru = 104, Rh = 104, Pd = 106, Ag = 108.
7	(Ag = 108)	Cd = 112	In = 113	Sn = 118	Sb = 122	Te = 125	J = 127	
8	Cs = 133	Ba = 137	?Di = 138	?Ce = 140	—	—	—	— — — —
9	(—)	—	—	—	—	—	—	
10	—	—	?Er = 178	?La = 180	Ta = 182	W = 184	—	Os = 195, Ir = 197, Pt = 198, Au = 199.
11	(Au = 199)	Hg = 200	Tl = 204	Pb = 207	Bi = 208	—	—	
12	—	—	—	Th = 231	—	U = 240	—	— — — —

Figura 14: Tabela periódica original, de Mendeleev

Fonte: TORRISI (2012)

Obra 14 – Livro "Graphic Methods for Presenting Facts" (1914)

Trata-se do primeiro livro que versava sobre visualização de informação para negócios, publicado pela The Engineering Magazine Company, em New York. Seu autor foi Willard C. Brinton (Figura 15).

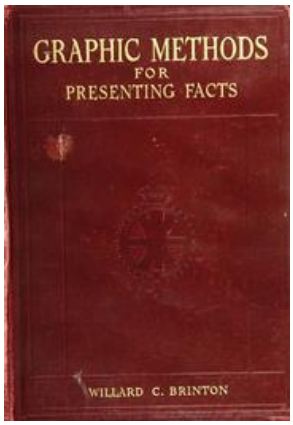


Figura 15: Primeira edição de Graphic Methods for Presenting Facts
Fonte: Archive.org (2017)

Obra 15 – Livro "Charting Statistics" (1952)

Após quase dez anos de trabalho com grupos, no governo norte-americano, Mary Eleanor Spear publica Charting Statistics (Figura 16), um livro pioneiro sobre as melhores práticas para a construção de gráficos, algo raro à época.

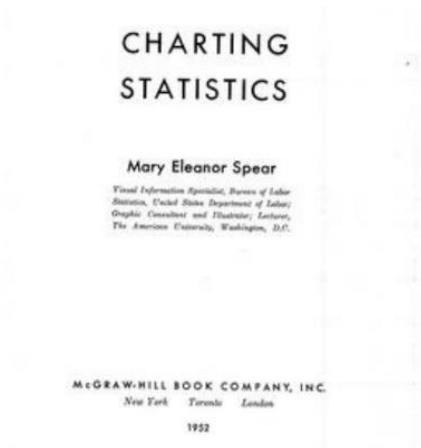


Figura 16: Charting Statistics, de Mary E. Spear
Fonte: Internet Archive (2018)

Obra 16 - Semiologie Graphique (1967)

O cartógrafo e teórico francês Jacques Bertin publica sua mais famosa obra, Semiologie Graphique (Figura 17), constituindo a primeira obra literária de grande abrangência sobre a teoria da visualização. Ele detalha diversas variáveis: posição, tamanho, forma, cor, brilho, alinhamento e textura. Estabeleceu dois princípios fundamentais: o princípio da expressividade (mostrar aquilo que precisa; nem mais, nem menos) e o princípio da efetividade (usar os mais eficientes métodos disponíveis para visualizar a informação).

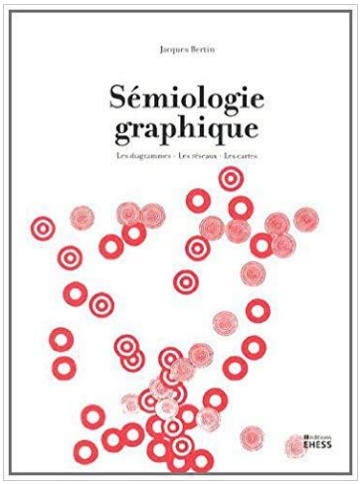


Figura 17: Semiologie Graphique
Fonte: Amazon (2018)

Obra 17 – Livro "Exploratory Data Analysis" (1977)

O estatístico John W. Tukey, que durante a década de 1970 foi reconhecido como pioneiro em visualização de dados com computadores, popularizando os conceitos de visualização exploratória – que engloba as análises inicial, prévia e de dados – e confirmatória – que parte de uma teoria, buscando confirmá-la –, publica o livro Exploratory Data Analysis (Figura 18).

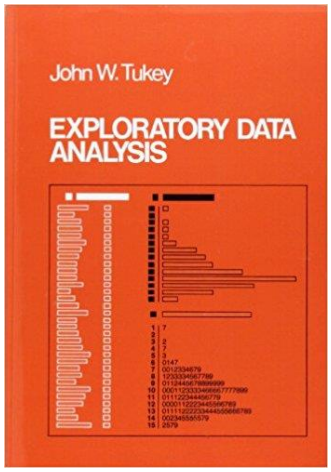


Figura 18: Exploratory Data Analysis, de John W. Tukey
Fonte: Amazon.com (2018)

Obra 18 - The Visual Display of Quantitative Information (1983)

Edward Tufte publica The Visual Display of Quantitative Information, obra que alicerçou o surgimento dos infográficos.

Obra 19 – Pesquisas de Cleveland e McGill (1984)

Visando a pesquisar e mensurar a percepção gráfica, William Cleveland e Robert McGill publicam o primeiro artigo, dentre vários, sobre o tema. Intitulado Graphical Perception: Theory, Experimentation, and Application to the Development of Graphical Methods, o artigo detalha as percepções e tarefas cognitivas que ocorrem quando alguém observa um gráfico. Cleveland, pouco depois, passou a ser conhecido como o homem que transformou a visualização de dados em uma ciência. Seus estudos sobre percepção gráfica, ou seja, os processos cognitivos que as pessoas fazem uso para compreender um gráfico (KAMLOT, 2012), se colocam entre as primeiras tentativas de estudar a visualização e desenvolver uma teoria sobre como ela deve ser aprimorada e realizada da melhor maneira possível (PRICEONOMICS, 2018).

Obra 20 – Rensink e a Lei de Weber (2010)

Nas pesquisas que realizou, Ronald Rensink sugeriu que em um gráfico de dispersão, a percepção da correlação por parte dos seres humanos, segue a

conhecida Lei de Weber[1] e, pela primeira vez, que um método que permita calcular a eficácia de um determinado gráfico pode existir. Além disso, com o advento das redes sociais, além da maior facilidade de se obterem e utilizarem *softwares* e amplos volumes de dados, observa-se o fenômeno da experimentação em massa de informação. Isto leva à grande difusão dos infográficos nessa época.

Obra 21 – Harrison e o Ranking de efetividade (2014)

Lane Harrison replicou os achados de Rensink e os aplicou a variados tipos de gráficos. Assim, concebeu um *ranking* de efetividade e definiu uma importante etapa nas pesquisas, com a conexão entre psicologia, neurociência e economia.

Considerações finais

Com a finalidade de apresentar uma consolidação de conhecimentos sobre a visualização de dados, permitindo uma análise da evolução histórica desta e de seu desenvolvimento – assim como o das técnicas que hoje são conhecidas e utilizadas –, o presente artigo focou não na tecnologia da informação, como muitos artigos sobre o tema, mas em aspectos históricos e evolutivos, a fim de apresentar os marcos mais relevantes e que permitiram um aprimoramento das ferramentas usadas ao se exporem dados e informações, por meio de pesquisa descritiva exploratória, qualitativa, que seguiu a perspectiva de análise documental de Bowen (2009).

Dentre as obras consideradas marcos da visualização de dados, que contribuíram para o uso das técnicas sublinhadas para os tempos atuais, destacam-se aquelas que expõem conhecimentos relacionados a evolução temporal, distância, localização, comparações, tempo, relações entre entidades, propriedades, fenômenos cíclicos, entre outros. Foi possível, ainda, compreender que, de um

[1] Weber usou um compasso com duas agulhas. Variando a distância entre elas, solicitava ao sujeito estudado que ponderasse se havia uma ou duas agulhas presentes sobre determinada área de sua pele. Weber descobriu que diferentes áreas da pele de uma mesma pessoa possuem sensibilidades táteis distintas. Em outras palavras, um mesmo estímulo físico produz sensações díspares conforme o local onde era aplicado no corpo do sujeito (KILHIAN, 2012).

ponto de vista evolutivo, as técnicas utilizadas em uma época podem servir de base para o que será desenvolvido em épocas posteriores, favorecendo pesquisadores que venham a utilizar ou desenvolver técnicas inerentes a propósitos específicos.

Pela evolução da visualização de dados apresentada, é possível perceber que há uma modernização na transmissão de dados por meio de elementos gráficos e de comunicação, ou seja, cada vez se mostram mais necessários elementos que permitam aos pesquisadores a exposição de seus achados e que facilitem aos leitores a compreensão de detalhes, não apenas por meio de vocábulos, mas de elementos gráficos e cada vez mais criativos, que impactem na significação e na narrativa em questão.

Para futuras pesquisas, recomenda-se uma avaliação com profissionais da área que permita identificar seu conhecimento quanto aos usos das técnicas mostradas nas obras aqui expostas, avaliando as ferramentas usadas no século XXI, oriundas de marcos de séculos anteriores.

Referências:

AMAZON.COM. *Books.* Disp. em https://www.google.com.br/search?q=Jacques+Bertin++Semiologie+Graphique&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjrmubgmLLfAhVMCpAKHdKmCxsQ_AUIDigB&biw=1366&bih=606#imgrc=dH0N03etPr4xvM .Acesso em 9 dez. 2020.

_____. *Books.* Disp. em https://www.amazon.in/Exploratory-Analysis-Addison-Wesley-Behavioral-Science/dp/0201076160. Acesso em 9 dez. 2020.

ARCHIVE.ORG. *Picture:* Graphic methods for presenting facts. Disp. em https://archive.org/details/graphicmethodsfo00brinrich. Acesso em 2 jan.2021.

_____. *Charting Statistics.* Disp. em https://archive.org/details/ChartingStatistics_201801/page/n1. Acesso em 9 dez.2020.

BONITA, R.; BEAGLEHOLE, R.; KJELLSTRÖM, T. *Epidemiologia Básica.* São Paulo: Santos Ed, 2010.

BORNER, K. et al. Investigating aspects of data visualization literacy using 20 information visualizations and 273 science museum visitors. *Information Visualization*, v.15, n.3, p.198-213, 2015.

BOWEN, G. Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, v.9, n.2, p.27-40, 2009.

BRITISH MUSEUM. *The map of the world.* Disp. em http://www.britishmuseum.org/research/collection_online/collection_object_details/collection_image_gallery.aspx?partid=1&assetid=404485001&objectid=362000. Acesso em 5 jan. 2021.

CARTOGRAPHIC IMAGES. *Fra Mauro's Mappamundi*. Disp. em http://cartographic-images.net/Cartographic_Images/249_Fra_Mauros_Mappamundi.html. Acesso em 8 jan.2021.

CAVALCANTI, E.P. Revolução da informação: Algumas reflexões*. Caderno de Pesquisas em Administração,* v.1, n.1, 1995.

COLLECTIONS CANADA*. Carte geographique de la Nouvelle Franse faictte par le sieur de Champlain Saint Tongois cappitaine ordinaire pour le Roy en la Marine*. Disp. em http://collectionscanada.gc.ca/pam_archives/index.php?fuseaction=genitem.displayEcopies&lang=eng&rec_nbr=3919638&title=Carte+geographique+de+la+Nouvelle+Franse+faictte+par+le+sieur+de+Champlain+Saint+Tongois+cappitaine+ordinaire+pour+le+Roy+en+la+Marine.+Faict+len+1612++%5Bdocument+cartographique%5D++&ecopy=e010764733-v8. Acesso em 6 jan.2021.

DRUCKER, P. Além da Revolução da Informação. *HSM Management*, v.4, n.18, 2000.

FRIENDLY, M. A brief history of data visualization. in: *Handbook of Computational Statistics*: Data Visualization, p.1-43. 2006.

_____. The Golden Age of Statistical Graphics. **Statistical Science**, v.23, n.4, p.502-535. 2008.

_____*. Milestones in the history of thematic cartography, statistical graphics, and data visualization*. 24 ago.2009. The National Sciences and Engineering Research Council of Canada, Grant OGP0138748. Disp. em www.math.yorku.ca/SCS/Gallery/milestone/ milestone.pdf. Acesso em 6 jan.2021.

_____; VALERO-MORA, P.; ULARGUI, J.I. The first (known) statistical graph: Michael Florent van Langren and the "secret" of longitude. *The American Statistician,* v. 64, n.2, p. 174-184, 2010.

GERVAIS, G. Champlain and Ontario (1603-35). In: LITALIEN, R.; VAUGEOIS, D. (Eds.) *Champlain:* The birth of French America. Montreal: McGuill-Queen's University Press, p.180-190, 2004.

GIAIMO, C. *The Scottish scoundrel who changed how we see data.* Jun.2016. Disp. em http://www.atlasobscura.com/articles/the-scottish-scoundrel-who-changed-how-we-see-data. Acesso em 4 jan.2021.

HALD, A. *A History of Probability and Statistics and their Application before 1750.* New York: John Wiley and Sons. 1990.

IHATOR, A.S. Communication style in the information age*. Corporate Communications: An International Journal,* v.6, n.4, p.199-204, 2001.

JESUS, D.S.V. "Desafio é coisa para macho": virilidade e desigualdade de gênero no turismo de aventura no estado do Rio de Janeiro. *Recorde*, v. 11, n. 2, p. 1-14, 2018.

KAMLOT, D. Persuasão: a Essência da Propaganda. *Revista Marketing,* ano 45, n.470, p. 63-71, 2012.

KAMLOT, D. Resiliência organizacional e marketing social: uma avaliação de fundamentos e afinidades. *Cadernos Ebape.Br***,** v.15, n. spe, p. 482-495, 2017.

KILHIAN, K. A Lei de Weber e as escalas de Fechner. Jul, 2012. *O baricentro da mente.* Disp. em http://obaricentrodamente.blogspot.com.br/2012/07/lei-de-weber-e-as-escalas-de-fechner.html. Acesso em 2 jan. 2021.

KUSCHK. *The oldest map of the world in existence*. jun.2011. Disp. em http://basementgeographer.com/the-oldest-map-of-the-world-in-existence/. Acesso em 4 jan.2021.

PESSONI, A.; COSTA, A.R. Ações inovadoras de comunicação organizacional no terceiro setor. *ECCOM,* v. 9, n. 18, jul./dez. 2018.

PRICEONOMICS. *How William Cleveland Turned Data Visualization Into a Science.* Disp. em https://priceonomics.com/how-william-cleveland-turned-data-visualization/. Acesso em 6 dez.2020.

RABELO, L.M. *A construção dos mapas-múndi nos séculos XV e XVI: Entre a experiência e a tradição.* 2009. 91f. Monografia (Bacharelado em História). Dept. de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SPENCE, I. William Playfair and the psychology of graphs. In: *2006 JSM proceedings,* American Statistical Association, Alexandria, p. 2426–2436 (CD), 2006.

SWAIM, R. *A estratégia Segundo Drucker:* Estratégias de crescimento e *insights* de marketing extraídos da obra de Peter Drucker. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

THE BRITISH LIBRARY. *Tree of vices.* Disp. em http://www.bl.uk/catalogues/illuminatedmanuscripts/ILLUMIN.ASP?Size=mid&IllID=7111. Acesso em 4 jan. 2021.

TORRISI, A. *Mendeleev and mendelevium.* 2012. Disponível em http://www.isciencemag.co.uk/blog/mendeleev-and-mendelevium/. Acesso em 8 jan.2017.

VERGARA, S. C. *Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração,* 16 ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2016.

WHITE, R. What is Spatial History? *Stanford University Spatial History Lab*, 2010. Disp. em https://web.stanford.edu/group/spatialhistory/media/images/publication/what%20is%20spatial%20history%20pub%20020110.pdf. Acesso em 5 jan.2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
NÚMERO 48
JANEIRO A MARÇO DE 2022
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
arte educação E PERFORMANCE

A RELAÇÃO ENTRE A PRÁTICA DE DANÇA E MEMÓRIA EM INDIVÍDUOS SAUDÁVEIS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE 2016-2021

Cielle Amanda de Sousa e Silva
Marcia Franciele Spies
Guilherme da Silva Gasparotto

Resumo: O objetivo do estudo foi revisar sistematicamente as pesquisas que analisaram a relação da prática da dança com a memória em indivíduos saudáveis. A revisão incluiu estudos publicados entre 2016 e 2021 nas bases ERIC, EBsco, Scopus, SciELO e Science Direct. Utilizou-se os descritores que caracterizam a memória (memória, memória de longo prazo e memória de curto prazo) e a intervenção da dança, em português e inglês. Dentre os achados, apenas 04 estudos foram incluídos nesta pesquisa. A relação entre dança e memória mostrou-se eficaz e se confirmou nos estudos selecionados. Esse estudo possibilitou o reconhecimento de um campo de pesquisa que carece maior atenção no Brasil, visto que todos os estudos selecionados foram realizados em outros países.

Palavras-chave: Dança. Memória. Intervenção.

THE RELATIONSHIP BETWEEN DANCE PRACTICE AND MEMORY IN HEALTHY INDIVIDUALS: A SYSTEMATIC REVIEW 2016-2021

Abstract: This paper's purpose is to analyze the production of researches related to the dance practice in the memory of healthy subjects. The search was performed in the ScienceDirect, Scopus, Ebsco, Eric and SciELO databases using the search terms dance AND memory OR short-term memory OR long-term memory, as well as their respective translations into English, with Portuguese language filter and English, and time frame from 2016 to 2021, where only 5 were selected to compose this systematic review. Through this search, it was shown a significant contribution of dance in memory and the need to produce a greater number of studies on this theme in Brazil.

Keywords: Dance. Memory. Interview.

INTRODUÇÃO

A dança pode ser definida como uma atividade lúdica e artística ao mesmo tempo em que exerce um papel de interlocução por meio da expressão corporal. De acordo com Kattenstroth et al (2013), a origem da dança remete a necessidade de interação social e de comunicação não verbal, presente em diferentes culturas dos mais diversos povos e civilizações.

Para Barreto (2008, p. 174) o ato de dançar revela a essência dos medos, mistérios e riscos, transformando e representando o que não pode ser senão expressividade humana, dinâmica. Para a autora, o conceito de dança se assemelha com o de poesia, pois não pode ser explicado, apenas sentido e interpretado.

No contexto educacional, a dança pode ser um importante instrumento pedagógico, uma vez que proporciona aos alunos momentos de socialização, descontração, expressão corporal, coordenação motora, entre outros. As expressões corporais produzidas através da dança contribuem na formação de indivíduos críticos, livres, munidos de conhecimentos diversos (BREGOLATO, 2006).

Dessa maneira, é possível entender a relação da dança não só com o ato motor, mas sim com a função cognitiva, com o pensamento, com a expressão.

Entende-se por função cognitiva, as fases do processo de informação, como percepção, aprendizagem, memória, atenção, vigilância, raciocínio e solução de problemas. Inclui-se também, o funcionamento psicomotor como tempo de reação, tempo de movimento e velocidade de desempenho (ANTUNES *et al*, 2006).

Dentre os diversos aspectos da função cognitiva, esse estudo busca aprofundar-se na memória, que é entendida como um fenômeno tanto psicológico quanto biológico, estando relacionada a sistemas cerebrais variados que atuam de forma integrada (ALMEIDA, 2011).

De acordo com Sternberg *et al* (2010), a memória pode ser definida como a capacidade de adquirir, armazenar e evocar informações quando necessário. O processo de consolidação da memória passa por três fases interligadas: i - codificação (que transforma a informação sensorial em representação mental); ii – armazenamento, onde a informação é conservada; iii – recuperação, que é o uso da memória armazenada. De forma dependente desses processos, a memória pode ser classificada como de trabalho, de curto prazo e de longo prazo.

Neste contexto, é possível compreender a memória como de experiências que foram sentidas e vivenciadas pelos indivíduos marcadas pelo seu processo histórico. Marilena Chauí afirma que:

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
NÚMERO 48
JANEIRO A MARÇO DE 2022
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
arte educação E PERFORMANCE

> A memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi salvando-o da perda total. A lembrança conserva aquilo que se foi e não retornará jamais. É nossa primeira e mais fundamental experiência do tempo. (CHAUÍ, 2004 p.158).

Do ponto de vista da Teoria do Conhecimento a memória possui as seguintes funções:

> 1)retenção de um dado da percepção, da experiência ou de um conhecimento adquirido; 2) reconhecimento e produção do dado percebido, experimentado ou conhecido numa imagem, que, ao ser lembrada, permite estabelecer uma relação ou um nexo entre o já conhecido e novos conhecimentos; 3) recordação ou reminiscência de alguma coisa como pertencente ao tempo passado e, enquanto tal, diferente ou semelhante a alguma coisa presente; 4) capacidade para evocar o passado a partir do tempo presente ou de lembrar o que já não é, através do que é atualmente.(CHAUÍ, 2004 p.163-164).

Ou seja, a memória é uma ferramenta de re(significação) das coisas e de si mesmo. A memória ajuda a reconstruir a história sob uma nova ótica por meio de vozes e acontecimentos silenciados.

Em seus estudos, Diaz; Gurgel e Reppold (2015), observaram que a dança pode ser potencialmente intervencionista, e sua prática acarreta melhorias na saúde geral, inclusive na memória. Entretanto, o conhecimento difundido sobre a relação entre a dança e a memória é disperso e heterogêneo em aspectos como idade dos participantes de pesquisas sobre o tema, condição de saúde, populações participantes. É comum que os estudos busquem entender como as práticas podem auxiliar na memória de indivíduos com déficits cognitivos, principalmente em idosos, mas não é frequente a apresentação de resultados de abordagens com pessoas saudáveis. Para Almeida, Pereira e Safons (2009) as alterações neuropsicológicas como aprendizagem e memória constituem um dos principais focos de pesquisa sobre o envelhecimento, já que essas alterações podem interferir, diretamente, na qualidade de vida. Além disso, estudos com prática de dança costumam apresentar abordagens qualitativa para análise dos dados. Entender como relações observadas quantitativamente se manifestam, pode auxiliar na análise e discussão do estado da arte sobre o objeto de estudo.

Diante do exposto, esta revisão sistemática propôs sintetizar e analisar a produção de pesquisas que verificaram a relação da prática da dança com a memória em indivíduos saudáveis. O campo de estudo da dança tem sido bastante explorado enquanto componente terapêutico, mas suas relações com indivíduos saudáveis ainda carecem de um olhar maior, principalmente, pela atividade da dança estar ligada a tantos campos de atuação pertencentes às Artes Cênicas e a Educação Física, seja no âmbito escolar ou de performance.

A pergunta deste estudo seguiu a estratégia PICOS, que representa um acrônimo para População, Intervenção, Comparação, Desfecho e desenho de estudo (SANTOS *et al*, 2007). Assim, elaborou-se: *Qual a relação da prática da dança com a memória em indivíduos saudáveis?*

MÉTODO

Tipo de Estudo

A revisão sistemática, assim como outros tipos de estudos de revisão, são uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

Além disso, para Roever (2017), é uma forma rigorosa de sintetizar as evidências científicas disponíveis utilizando uma metodologia com questões, claramente, desenhadas e métodos para identificar e avaliar, criticamente, as pesquisas com grande relevância, seguida pela organização e análise de dados dos estudos que serão incluídos na revisão.

Estratégia de busca

A busca foi realizada entre 20 de junho e 10 de julho, com acesso via CAFe/CAPES, nas seguintes bases de dados eletrônicas: ScienceDirect, Scopus, Ebsco, Eric/Thesaurus e SciELO. Os termos de busca utilizados foram *dança AND memória OR memória de curto prazo OR memória de longo prazo*, assim como suas

respectivas traduções para o inglês, *memory OR short-term memory OR long-term memory*.

Critérios de inclusão

Foram incluídos estudos de intervenção publicados em revistas científicas, com texto completo, no período entre 2016 e 202, em português ou inglês. Ainda, foram excluídas as publicações que envolviam contexto de doença, ou dança como terapia.

TABELA 1 – QUANTITATIVO DE ACHADOS

Base de dados	SCIELO	EBSCO	SCOPUS	SCIENCE-DIRECT	ERIC	TOTAL
	160	92	194	52	8	506

Fonte: Autoria própria

Critérios de avaliação

Os artigos foram selecionados com base na estratégia *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* - PRISMA (MOHER, 2015). A avaliação foi conduzida por pares, ou seja, por dois avaliadores independentes. As discordâncias, em todas as fases do processo de seleção, foram resolvidas por consenso entre os pesquisadores. Caso fosse necessário um terceiro avaliador independente seria recorrido.

A avaliação seguiu a ordem de análise título-resumo-íntegra, e aconteceu em quatro etapas:

a) 1ª fase - Identificação – Nessa fase, os estudos foram selecionados por meio da leitura dos títulos, tendo como base os critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos;

b) 2ª fase - Seleção – Momento em que é feita a remoção dos artigos duplicados e a leitura dos resumos, para que fossem excluídos os artigos cujos resumos não apresentaram relação com as palavras-chave;

c) 3ª fase - Elegibilidade – Realizada a leitura na íntegra dos estudos restantes e a exclusão dos artigos que não abrangeram os critérios de elegibilidade supracitados;

d) 4ª fase - Incluídos – Apresentação dos artigos incluídos para revisão sistemática, tendo como critério principal a abordagem da dança em indivíduos saudáveis e o estudo da sua relação na memória.

Na avaliação da qualidade metodológica dos artigos selecionados, foi aplicado a Escala de *Downs and Black* (1998), com a finalidade de avaliar e atribuir pontuação com base nos requisitos metodológicos, onde apresenta 27 itens pontuáveis. Para extração dos dados, considerou-se as seguintes informações dos artigos: autor, ano, qualidade metodológica, idioma, fator de impacto, objetivos, intervenção, desfechos, instrumentos de medida, amostra, resultados e conclusões dos achados.

RESULTADOS

A partir da recomendação PRISMA (MOHER, 2015), para avaliar as características dos estudos a busca resultou em 506 achados, dos quais 10 seguiram para a etapa de leitura integral. A figura 1 apresenta um fluxograma de seleção, até a etapa final, onde apenas 4 artigos foram incluídos.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
NÚMERO 48
JANEIRO A MARÇO DE 2022
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
arte educação E PERFORMANCE

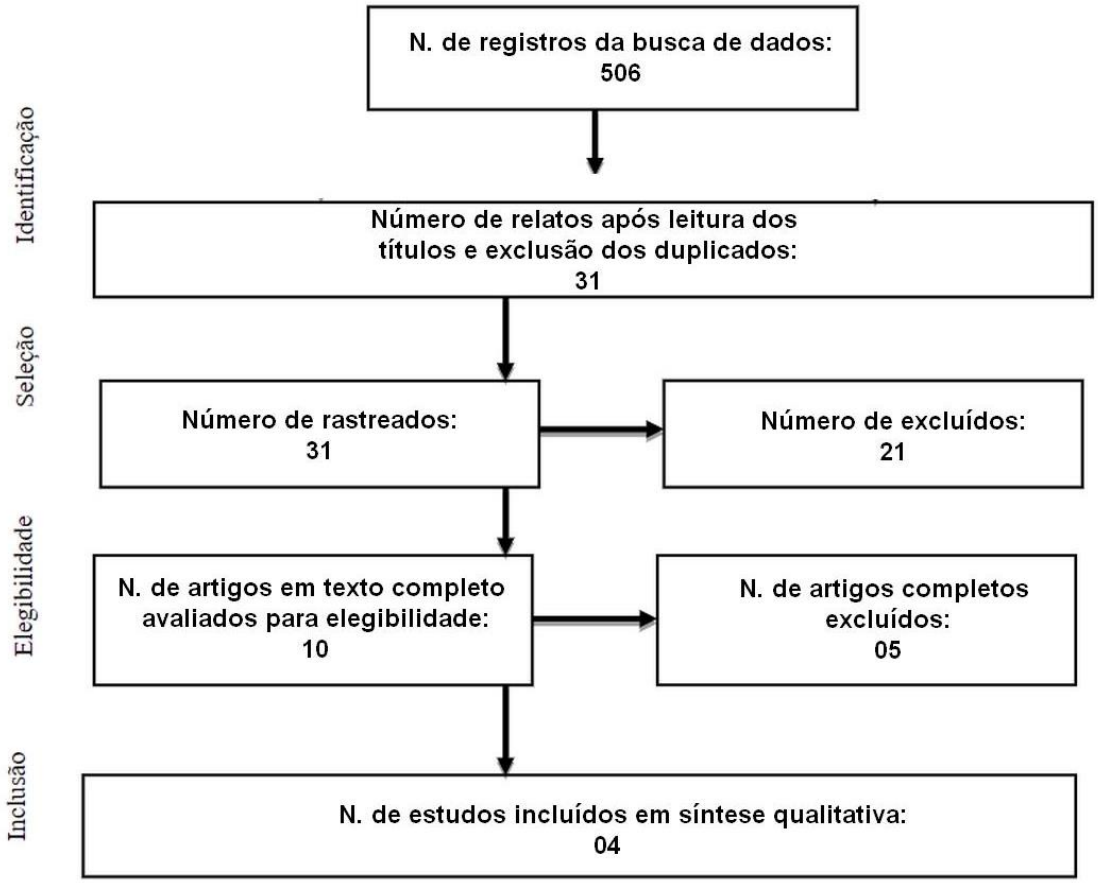


Figura 1 - Fluxograma de seleção dos artigos

Dentre os quatro estudos selecionados, dois deles realizaram a pesquisa com crianças. Estes, estudos de intervenção, onde os pesquisadores aplicaram duas vezes por semana aula de dança para crianças e compararam os resultados do pré e pós teste, além de compararem com um grupo controle. Ambos apresentaram resultados satisfatórios de melhora na memória. Já entre os 2 estudos feitos com adultos, um deles não alcançou resultados satisfatórios, já o outro, além de apresentar bons resultados na avaliação da memória, mostrou os avanços em outros aspectos do funcionamento executivo, por exemplo. As características principais dos estudos incluídos encontram-se na Tabela 2.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
NÚMERO 48
JANEIRO A MARÇO DE 2022
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
arte educação E PERFORMANCE

Tabela 2 – Informações extraídas dos artigos incluídos na revisão referentes a: autor, ano, qualidade metodológica, idioma, fator de impacto, objetivos, intervenção, desfechos, instrumentos de medida, amostra, resultados e conclusões dos achados.

Autor/Ano Qualidade metodológica (DB)	Idioma/Fator de impacto	Objetivo do estudo	Tipo de intervenção	Desfechos e instrumentos de medida	Amostra	Resultados e conclusões
Kosmat;Vranic, 2017. **DB* = 17**	Inglês 1.763	investigar os efeitos o treinamento de dança pode tem em aspectos do funcionamento cognitivo afetando a curto prazo memória, memória de trabalho e aspectos do funcionamento executivo	Os participantes foram divididos em grupo intervenção e grupo controle. O grupo intervenção realizou aulas de dança com duração de 45 minutos durante 10 semanas, enquanto o grupo controle participou de outro programa, sem a prática de dança,	Os participantes foram submetidos a testes em três momentos: (1) no início do programa (pré-teste), (2) após a conclusão do programa (pós-teste), e (3) 5 meses após o Programa foi concluído (acompanhamento). Utilizou-se dos instrumentos: - Modified Auditory Verbal Learning Test. The Auditory Verbal Learning Test (AVLT; Schmidt, 1996) - Wisconsin Card Sorting Test. The Wisconsin Card Sorting Test (WCST; Kongs, Thomson, Iverson, & Heaton, 2000)	24 idosos sem alteração cognitiva, com média de idade de 80,8 anos.	Os resultados revelaram benefícios na memória de curto prazo e funcionamento executivo para o grupo treinado e esse benefício foi mantido por 5 meses.
Rudd et al, 2021 **DB* = 20**	Inglês 4.785	Examinar o efeito de um programa de dança criativa, comparado a um programa de dança coreografado, no desenvolvimento cognitivo de crianças.	O estudo realizou uma avaliação inicial, um período de controle por 8 semanas, uma avaliação pré-intervenção (pré-teste), uma intervenção de treinamento de dança por 8 semanas e uma avaliação pós-intervenção (pós-teste. Os participantes foram divididos aleatoriamente em dois grupos (os de dança com conteúdo criativo e outro com conteúdo coreografado). As aulas aconteceram duas vezes por semana durante 8 semanas, para um total de 16 aulas com duração de	As funções executivas foram avaliadas usando três tarefas - memória de trabalho de classificação de lista, DCCD - dimensional change card sort e Flanker - do National Institute for Health Toolbox (NIH).	A amostra final foi composta por 55 crianças de 6 e 7 anos, alunas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.	Houve efeito positivo na melhora do controle inibitório ($p < 0,01$), e da capacidade de memória de trabalho ($p < 0,01$). As diferenças entre os grupos revelaram evidências fracas de que o grupo de coreografia melhorou o controle inibitório e a memória de trabalho mais do que o grupo de dança criativa.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
NÚMERO 48
JANEIRO A MARÇO DE 2022
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
arte educação E PERFORMANCE

			aproximadamente 50 minutos cada.			
Oppici, et al, 2020 **DB* = 20**	Inglês 4.785	Verificar como diferentes metodologias de influenciam o desenvolvimento da capacidade de memória de trabalho e competência motora em crianças.	Participaram 2 grupos experimentais e 1 grupo controle. Os grupos experimentais realizaram aulas de dança 2x por semana, durante 7 semanas, com duração de 1 hora. Já o grupo controle realizou apenas as aulas de educação física e atividades curriculares.	Foi realizado pré-teste e pós-teste. Os instrumentos aplicados foram: aferição de peso e altura, NIH Toolbox para aferição da memória, PAQ-C para mensurar nível de atividade física e o CAMSA Test para verificar a agilidade e habilidades motoras.	80 crianças com idade entre 8 e 10 anos.	Os autores concluíram que a dança de maneira curricular pode melhorar a capacidade de memória de trabalho em crianças. O grupo experimental que teve maior desafio cognitivo, ou seja, tiveram menor número de demonstrações visuais e foram encorajados a memorizar as sequências tiverem um resultado ainda melhor que o outro grupo experimental que teve maior ajuda do professor.
Niemann; Godde; Rehage, 2016 **DB* = 18**	Inglês 4.092	Comparar o nível cognitivo e volume cerebral de mulheres praticantes de dança com mulheres ativas, não praticantes de dança	A amostra foi dividida em grupo controle, composto por mulheres que praticaram dança pelo menos 1 vez na semana por 1 hora; e o grupo controle, que não praticou nenhuma aula de dança mas eram fisicamente ativas.	Aplicação de cinco testes representando cinco habilidades intelectuais primárias: 1 - Identical Pictures Test; Test of Figural Analogies, Paired-Associate Learning Test, Naming Animals e Vocabulary Test.	57 mulheres com idade entre 65 e 81 anos.	Comparando o grupo controle com o grupo intervenção, os resultados não mostraram significância nos aspectos cognitivos. Segundo os autores, esse fato pode estar conectado aos níveis de atividade física dos participantes.

**DB = Downs and Black (1998).*

DISCUSSÃO

Qualidade metodológica

Percebeu-se, dentre os escores estabelecidos aos artigos, uma variação pequena na pontuação final, ficando entre 17 e 20 pontos. Os dois estudos que alcançaram o escore de 20 pontos, podem ter sua qualidade metodológica classificada como alta, pois aproximam-se de 75% (LISBOA, 2017).

Como aspecto similar entre os 4 artigos, cita-se a divisão dos participantes em grupo controle e grupo intervenção. Além da divisão entre grupos e a comparação entre eles, os pesquisadores levaram em conta características importantes dos participantes para que a amostra entre grupos fosse compatível. Para Dutra e Reis (2016), a randomização dos grupos busca atingir comparabilidade no que se refere a diversas variáveis (características biológicas, psicológicas, sociais, dentre outras). Já entre os artigos que atingiram 20 pontos, ou seja, com rigor e qualidade metodológica alta, podemos citar a intervenção cega e a clareza ao expor a perda amostral.

Desfechos e resultados dos selecionados

O estudo de Kosmat e Vranic (2017) investigou a eficácia de uma intervenção de dança de duração moderada (10 semanas, 45 min/semana) em uma amostra de idosos institucionalizados. O foco foi no efeito da intervenção em aspectos do funcionamento cognitivo (memória de curto prazo e funcionamento executivo). Além disso, as mudanças na autoeficácia geral e na satisfação com a vida foram investigadas. Participaram do estudo 24 idosos (média de idade M = 80,8), sem alterações cognitivas.

Os participantes foram aleatoriamente designados para dois programas: o grupo experimental participou da intervenção de dança, enquanto o grupo de controle ativo estava envolvido em um programa alternativo (sem dança).

Os resultados revelaram benefícios na memória de curto prazo e funcionamento executivo para o grupo treinado e esse benefício foi mantido por 5 meses. Esses resultados sugerem que o treinamento de dança, pode melhorar o funcionamento cognitivo em idosos.

Para Blasing *et al* (2012), essa melhora no funcionamento cognitivo pode estar atrelada às complexas sequências de movimento executadas pelos dançarinos, já que as sequências de movimentos de dança precisam ser codificadas e armazenadas na memória humana.

Já a pesquisa de Niemann, Godde e Voelcker-Rehage (2016) testou a associação de dança sênior com desempenho cognitivo e volume cerebral em mulheres com idade entre 65 e 82 anos. Foram comparados dançarinos *sêniors* não profissionais com participantes do grupo controle não sedentários sem qualquer experiência em dança, semelhantes em idade, educação, pontuação de QI, estilo de vida e fatores de saúde e nível de condicionamento físico. O estudo não obteve resultados relevantes ao comparar os grupos. Para os autores, o resultado pode estar atribuído ao nível de atividade física dos participantes. Nesse contexto, corroborando com o pensamento, Kattenstroth (2013) ressalta-se que, na prática da dança, para obter melhoras, tem-se como requisitos, além dos aspectos do exercício físico, a coordenação motora fina, a postura e o equilíbrio.

Complementando a lista, dois artigos realizaram a pesquisa com crianças (RUDD *et al*, 2021; OPPICI *et al*, 2020). Estes, são estudos de intervenção, onde os pesquisadores aplicaram duas vezes por semana aula de dança para crianças e realizaram a comparação dos resultados do pré e pós teste, além da comparação com um grupo controle.

Ambos apresentaram resultados satisfatórios de melhora na memória e se destacaram por trazer a dança no contexto educacional.

O primeiro estudo de Rudd *et al* (2021), examinou o efeito de dois currículos de dança diferentes nas funções executivas e na competência motora em crianças de 6 a 7 anos de idade em um período de 8 semanas. Um currículo de dança foi enfatizado pela criatividade e o outro foi baseado em um currículo de dança

coreografado com alto desafio cognitivo. Sessenta e duas crianças do ensino fundamental participaram de um período de controle nas aulas regulares de Educação Física da escola, após o mesmo, foram aleatoriamente designadas a dois grupos experimentais - grupo de dança coreográfica ou grupo de dança criativa. Os dois grupos experimentais praticaram dança por 8 semanas, duas vezes por semana, aprendendo uma sequência de dança coreografada com alto desafio cognitivo ou criando sua própria sequência de dança em um currículo de dança criativo.

As diferenças entre os grupos revelaram evidências de que o grupo de coreografia melhorou o controle inibitório e a memória de trabalho mais do que o grupo de dança criativa. Segundo Ribeiro e Teixeira (2008), isso pode ocorrer pois na aprendizagem de uma coreografia, adquire-se um novo padrão de movimento estilizado por meio da observação, imitação, repetição e exercício consciente.

Já o último artigo, de Oppici, *et al* (2020), examinou como aprender uma coreografia de dança com diferentes pedagogias de ensino e diferentes desafios cognitivos influenciando o desenvolvimento da capacidade de memória operacional e competência motora em crianças do ensino fundamental. Os oitenta alunos foram recrutados e distribuídos aleatoriamente em dois grupos experimentais - um grupo cognitivo alto e um grupo cognitivo baixo - e um grupo controle. Os dois grupos experimentais praticaram dança por 7 semanas, duas vezes por semana, aprendendo uma coreografia, enquanto o grupo de controle participava do currículo de Educação Física padrão da escola. No grupo cognitivo alto, os professores de dança limitaram as demonstrações visuais e encorajaram as crianças a memorizar e relembrar sequências de movimentos para aumentar o desafio cognitivo.

A análise mostrou que o grupo com maior desafio cognitivo nas aulas melhorou estatisticamente sua capacidade de memória operacional, se comparado aos outros grupos. Em estudo similar, onde houve comparação da memorização das sequências entre grupos coreografados e grupos livres, Starkes *et al* (1987) também constatou que a aprendizagem por meio da sequência coreográfica pré-estabelecida

garantiu um melhor aprendizado das sequências no que diz respeito à memória dos bailarinos.

O número baixo de artigos pode estar relacionado ao fato de a revisão incluir apenas artigos de intervenção, mas ainda assim, reflete a necessidade de estudar e explorar mais a relação proposta. Como discutido acima, apenas 2 dos estudos foram realizados em contexto escolar, fase importante para o desenvolvimento de habilidades motoras (dança) e cognitivas (memória). A dança não é a única forma de expressão existente, mas, se for entendida como uma operação complexa que permeia diversos campos de conhecimento, desde a filosofia até as práticas pedagógicas, justifica-se sua aplicação com as crianças (DE SOUZA ALMEIDA; MARTINS, 2020), e deste modo, apresenta uma lacuna importante para novas investigações.

Este estudo apresentou algumas limitações, entre elas a limitação temporal, visto que o recorte definido para a busca foi de 2016 a 2021. Ou seja, outros estudos podem ter sido publicados anteriormente a essa busca, já que dança é uma atividade que vem sendo estudada há alguns anos. Vale ressaltar que a escolha do período se faz necessária para que os resultados obtidos sejam os mais próximos à atualidade possível. Além disso, houve a delimitação no que diz respeito a literatura, visto que essa revisão objetivou utilizar apenas artigos completos, de intervenção, excluindo dados publicados em teses, dissertações e resumos, o que poderia ter gerado um número de resultados maior. Porém, acredita-se que a escolha de 5 bases de dados de grande alcance foi suficiente para desenhar essa busca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados nesta revisão sistemática demonstraram que o interesse pelo objeto de estudo está em crescente ascensão, visto que, comparado aos primeiros anos abordados nessa revisão, os últimos possuem maior número de pesquisas.

Mesmo abrangendo a língua portuguesa na busca, os resultados ficaram restritos a língua inglesa, o que demonstra uma fragilidade na temática no Brasil, precisando de um olhar e atenção dos pesquisadores.

Na maioria dos artigos selecionados, o resultado foi positivo na verificação da memória após a prática da dança. No que se refere a escola, os achados apontam resultados significativos até mesmo na retenção da memória, o que aproxima a prática física da aprendizagem, trazendo a dança como uma aliada no processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, fica evidente a importância do estudo e da temática, principalmente, na perspectiva da educação, promovendo uma reflexão aos profissionais de educação física e artes, onde o conteúdo pode e deve ser abordado.

Referências:

ALMEIDA, L. S. *Memória e sucesso profissionais em Dança.* 2011. Tese de Doutorado.

ALMEIDA, E. P;PEREIRA, M. M; SAFONS, M. P. *Efeitos de um programa de dança terapêutica sobre a memória de idosos.* 2009. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd139/efeitos-de-danca-terapeutica-sobre-idosos.htm

ANTUNES, H. K. M. *et al*. Exercício físico e função cognitiva: uma revisão. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte,* v. 12, n. 2, p. 108-114, 2006.

BARRETO, D. *Dança...:* ensino, sentidos e possibilidades na escola. São Paulo: Autores Associados, Ed. 3, 2008.

BLÄSING, B. *et al*. *Controle neurocognitivo na percepção e na performance da dança.* Acta psychologica 139.2 (2012): 300-308.

BREGOLATO, R. A. *Cultura Corporal da Dança*. Ícone. São Paulo: 2006.

CHAUÍ, M. *Convite a Filosofia* – São Paulo – SP: Editora Ática, 2004.

DE SOUZA ALMEIDA, F; MARTINS, R. M. *Dançarelando na cena infantil:* desafios da criação artística para a criança pequena. Revista da FUNDARTE, v. 42, n. 42, p. 01-23, 2020.

DIAZ, G. B.; GURGEL, L. G.; REPPOLD, C. T. *Influência da dança na memória e atenção:* uma revisão sistemática da literatura. Ciência em Movimento-Reabilitação e Saúde, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 29-37, 2016. Disponível em:<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23447455/ > Acesso em 01 nov.2021.

DOWNS, S.H; BLACK N. *The feasibility of creating a checklist for the assessment of the methodological quality both of randomised and non-randomised studies of health care interventions.* J Epidemiol Community Health. 1998;52(6):377-84.

DUTRA, H. S., & DOS REIS, V. N*. Desenhos de estudos experimentais e quase-experimentais:* definições e desafios na pesquisa em enfermagem. Revista de Enfermagem UFPE online, 2016, 10(6), 2230-2241.

KATTENSTROTH, J. et al *Six months of dance intervention enhances postural, sensorimotor, and cognitive performance in elderly without affecting cardio-respiratory functions.* Frontiers in aging neuroscience, v 26, nº 5:5, fev. 2013.

KOSMAT, H. VRANIC, A. *The efficacy of a dance intervention as cognitive training for the old-old. J. Aging Phys. Act*. 25, 32–40, 2017. doi: 10.1123/japa.2015-0264

LISBOA, N.B.D.S. *Efeitos da suplementação de vitamina d em pacientes críticos: revisão sistemática e metanálise.* Dissertação, Universidade Federal da Bahia, 2007.

MOHER, D; *et al. Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analysis Protocols (PRISMA-P).* Statement. Syst Rev. 2015;4(1):1. doi: 10.1186/2046-4053-4-1

NIEMANN C, GODDE B, VOELCKER-REHAGE, C. *Senior Dance Experience, Cognitive Performance, and Brain Volume in Older Women.* Neural Plast. 2016;2016:9837321. doi: 10.1155/2016/9837321. Epub 2016 Sep 25. PMID: 27738528; PMCID: PMC5055974.

OPPICI, L. *et al. Eficácia de um currículo de 7 semanas de dança (RCT) EF com diferentes pedagogias de ensino e níveis de desafio cognitivo para melhorar a capacidade de memória de trabalho e competência motora em crianças de 8 a 10 anos.* Psychology of Sport and Exercise 50 (2020): 101675.

RIBEIRO, M. M.; TEIXEIRA, A. L. (2008). *Aprender uma coreografia:* contribuições das neurociências para a dança. Neurociências Brasil.

ROEVER, L. *Compreendendo os estudos de* revisão sistemática. Rev Soc Bras Clin Med;15(2):127-30,Abr/jun. 2017.

RUDD, J.R *et al. Comparing the efficacy (RCT) of learning a dance choreography and practicing creative dance on improving executive functions and motor*

competence in 6–7 years old children. *Psychology of Sport and Exercise* 53 (2021): 101846.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C*. Estudos de Revisão Sistemática:* um guia para síntese criteriosa da evidência científica. V. 11, n. 1. São Carlos-SP: Revista Brasileira de Fisioterapia, p. 83-89, 2007.

SANTOS C.M.C, *et al*. The PICO strategy for the research question construction and evidence search. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 2007; 15(3):508-511.

STARKES, J.L, *et al*. Motor versus Verbal Recall of Ballet Sequences by Young Expert Dancers, *Journal of Sport Psychology* 9, 3 (1987): 222-230, Acesso em Nov 7, 2021, https://doi.org/10.1123/jsp.9.3.222

STARKES, J. L*., et al*. Motor versus verbal recall of ballet sequences by young expert dancers. Journal of Sport and Exercise Psychology 9.3 (1987): 222-230.
STERNBERG, R. J. *Psicologia Cognitiva*. Editora Cengage Learning: 5ª edição, 2010.



A PINTURA DE PAISAGEM EM SANTA MARIA: APROXIMAÇÃO DE UMA POSTURA SEMIÓTICA

Antonio José dos Santos Junior

Resumo: O presente artigo tem como tema as paisagens no bairro Camobi, de Santa Maria (RS). É apresentado um recorte sobre a pintura de três artistas que atuaram como docentes na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sendo eles, Vagner Dotto, Yeddo Titze e Silvestre Peciar. Como metodologia, foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e análises das obras dos artistas. Entende-se que a pesquisa sobre arte parte do estudo de códigos semânticos da obra e dos contextos em que ela está inserida. Nesse sentido, o resultado foi tecer relações e aproximações com uma postura semiótica. Santa Maria se tornou referência propulsora para esses três artistas, que evidenciaram seu cotidiano. Assim, a paisagem vem a ser uma construção cultural, pautada pelas relações dos indivíduos com ela.

Palavras-chave: Artes Visuais. História da Pintura. Paisagem. Semiótica. Santa Maria (RS).

LANDSCAPE PAINTING IN SANTA MARIA: APPROACHING A SEMIOTIC STANCE

Abstract: The present article has as its theme the landscapes in the Camobi neighborhood of Santa Maria (RS). It presents the paintings of three artists who worked as professors at the Federal University of Santa Maria (UFSM): Vagner Dotto, Yeddo Titze and Silvestre Peciar. As methodology, bibliographical research and analysis of the artists' works were used. It is understood that research on art starts from the study of the semantic codes of the work and the contexts in which it is inserted. In this sense, the result was to weave relationships and approximations with a semiotic posture. Santa Maria became a propulsive reference for these three artists, who showed their daily lives. Thus, the landscape comes to be a cultural construction, guided by individuals' relationships with it.

Keyworks: Visual Arts; History of Painting. Landscape. Semiotics. Santa Maria (RS).

Introdução

Santa Maria é um município situado na região central do Rio Grande do Sul. Conhecida por Cidade Cultura. Grandes artistas transitaram pela cidade em algum momento de suas vidas, como Carlos Scliar (1920-2001), Iberê Camargo (1914-1994) e Eduardo Trevisan (1920-1981) (BISOGNIN; SILVA & SANTOS, 1995). Em 1963, com o surgimento da Faculdade de Belas Artes na primeira universidade

local[1], vários artistas passaram pela instituição, aprenderam sobre pintura com outros mestres/pintores e seguiram sua caminhada artística.

A universidade, denominada Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), está situada no bairro Camobi, localizado na porção leste da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Em 2010, o bairro contava com uma população de 21.822 habitantes (IBGE, 2010). Devido ao crescimento populacional, estima-se que, atualmente, aproxima-se de um número de 30 mil habitantes nesse bairro. Neste artigo, destaca-se a paisagem existente nessa localização e focalizam-se três pinturas de paisagens realizadas nesse espaço.

As pinturas em questão foram realizadas por Vagner Dotto, Yeddo Titze e Silvestre Peciar. A escolha desses nomes se deu porque eles atuaram como docentes na UFSM entre 1964 e 1999. Como artistas, representaram o bairro Camobi e souberam transpor todo o encanto da época para pinturas de 1979 a 1991.

Ao buscar materiais específicos sobre a pintura da paisagem santa-mariense, verificou-se não haver uma bibliografia essencial e consistente sobre o assunto. O que existe é um rico acervo de arquivos, documentos e obras que, certamente, contribuiu para um recorte da produção desses artistas, auxiliados por uma perspectiva semiótica para a análise das obras.

A partir de uma primeira aproximação, a análise das pinturas será realizada a partir da referida inspiração semiótica, de acordo com a teoria da semiótica francesa, desenvolvida pelo linguista Algirdas Julien Greimas[2]. Esse gênero de análise dispõe a teoria da significação tal como esta se manifesta em qualquer texto, ou seja, expressa em linguagem verbal ou não verbal, podendo caber leituras visuais, gestuais ou sonoras (MORATO, 2008). Com base no confronto com o próprio objeto

[1] A Universidade de Santa Maria (USM) foi fundada em 1960. Em 1965, passou a denominar-se, então, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A Faculdade de Belas Artes foi instituída em 1963 e, na reestruturação administrativa de 1978, a Faculdade de Belas Artes passou a ser chamada de Centro de Artes e Letras (UFSM, 2021).

[2] (1917, Tula, Rússia – 1992, Paris, França). Estudou Direito na Lituânia e Linguista pela Universidade de Grenoble, FR. Foi professor da École des Hautes Études en Sciences Sociales e Fundador da Escola de Semiótica de Paris na década de 60 e 80.

– as obras –, é possível tecer relações que vão do campo pictórico a contextos socioculturais e textos que atestam a veracidade do objeto de estudo.

Essas aproximações são leituras que consistem, primeiro, numa relação entre linguagens. Ou seja, trata-se de um texto visual a partir do ponto de vista da linguagem verbal, como uma forma de tradução. Assim, essa leitura consiste em trabalhar esse texto a partir de dois planos: um plano da expressão, ligado à forma – neste caso, à forma da constituição visual do texto –, e um plano do conteúdo, que são significados associados a esse plano da expressão. Nesse sentido, a leitura consiste, basicamente, numa descrição da construção visual dessas pinturas e uma associação provável/aproximada de alguns conteúdos e significados que podem estar relacionados a essa construção visual, a qual é abordada ao longo do texto.

Ao estudar e observar alguns materiais históricos e as obras desses três artistas, articulam-se alguns apontamentos sobre a pintura de paisagem em Santa Maria, a fim de compreender quais as narrativas memoráveis fortaleceram esses artistas que transitaram pela cidade. Pensar a paisagem é pensar como os sujeitos se relacionam, comunicam e vivem em determinado local. A paisagem, praticamente, é o espaço de afeto onde a história desses seres é constituída. Pesquisar esses elementos é agregar importância ao que é de valor para os indivíduos e trazer contribuições e reflexões ao fazer artístico.

Seja uma paisagem rural ou urbana, as representações possuem experimentações pelo meio expressivo pictórico. Nesse sentido, ao se apropriar das imagens da cidade de Santa Maria, são criadas novas reflexões e diferentes formas de identificação para pensar o lugar. Esse espaço se caracteriza por uma efemeridade, com distintas modificações ocorridas, diariamente, em função da ação humana. Cada sujeito carrega consigo as paisagens da memória dos lugares pelos quais passou. O compartilhamento dessas imagens acontece de modo reconfigurado, não somente devido às ações sobre a cidade, mas também à memória da paisagem. Consequentemente, a escolha do tema desta pesquisa justifica-se com as três leituras a seguir.

Leitura I – "Sem título", de Vagner Dotto

Vagner Rodolfo Dotto[3] é reconhecido como pintor, desenhista e gravador. Foi um artista que transitou pelos meios expressivos, explorando temas *queer* através de nus e realizando pinturas de paisagens. A partir do ano de 1970, participou de salões pelo país, recebendo diversos prêmios. Na década seguinte, estabeleceu-se em Santa Maria, onde passou a lecionar na UFSM, dirigindo um ateliê de desenho que influenciou uma geração. Por meio da pintura, representou a série *Paisagens de Santa Maria*. Para compreender um pouco sobre a obra e o artista, será realizada uma leitura com possíveis relações e significados, a partir da obra "Sem título" (Figura 1).



Figura 1 - Sem título. 1991. Óleo sobre cartão. 22 x 15 cm. Acervo Marco Aurélio Biermann Pinto[4].

[3] (1945, Caçapava do Sul, RS – 1994, Santa Maria, RS). Estudou Desenho e Pintura no Instituto de Artes (IA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre. Em 1987, fixou residência em Santa Maria, ingressou na UFSM e trabalhou até 1994 (FOLETTO; BISOGNIN, 2001).

[4] Advogado, Mestre em Letras pela UFSM. Colecionador e pesquisador em Literatura e Arte do Rio Grande do Sul. Vive e trabalha em Santa Maria, RS.

No suporte do cartão, a pintura é realizada na técnica a óleo, e a imagem ocupa todo o espaço. Podemos observar três planos divididos nessa superfície, em que a presença maior dos elementos visuais ocorre do lado direito da tela. Desse modo, é para onde o olhar do leitor é direcionado. As lascas em branco no suporte são pequenos espaços em que a tinta foi removida devido à ação do tempo.

As cores apresentadas na pintura de Dotto partem de pinceladas com sobreposições. Na parte superior, ele utiliza dois tons de azul para o céu. Nas montanhas, ao fundo, são explorados os tons terrosos; um tom mais claro de marrom é usado para representar o lugar onde incide a luz. As árvores, em primeiro e segundo planos, são pintadas na cor azul e iluminadas com verde. Próximo às árvores, em segundo plano, é utilizado um azul claro para pintar um rio que segue costeando as montanhas. No primeiro plano a vegetação rasteira é composta pelas cores verde, azul, ocre e marrom; por fim, é utilizado vermelho no canto inferior esquerdo, na assinatura do artista.

A paisagem de Dotto possui diferentes formas, sendo algumas demarcadas com pinceladas mais firmes e outras com pinceladas mais expressivas. As montanhas, ao fundo, são realizadas com firmeza, tendo formas onduladas e precisas. A vegetação em segundo plano é pintada de forma mais espontânea, demarcando liberdade nas formas orgânicas, que são originadas representando as árvores e os arbustos. Há algumas retas, círculos menores e tudo isso circulado; um monograma de formas que caracteriza a assinatura de Dotto.

A exposição *Paisagens de Santa Maria* em 1985 foi idealizada na Clic Galeria de Arte[5]. O crítico literário Robson Pereira Gonçalves, ao discorrer sobre a exposição, escreveu que a característica de um discurso que espelha a solidão é recorrente nas obras de Dotto, atravessando desde a figura humana até as diferentes abordagens realizadas pelo artista. Nesse sentido, Gonçalves (1999) fundamentou as pinturas da referida exposição:

[5] Localizada em Santa Maria, RS. Foi fundada por Jeanine Viero em novembro 1984 e fechou as portas em maio de 1986. A proprietária abriu outra galeria com o nome Jeanine Galeria de Arte, que funcionou até início da década de 1990 (FOLETTO; BISOGNIN, 2001).

> Volta as origens? Não. Simplesmente uma relação absorta, cromática, com o charme postal desta cidade: luz, ondulação geográfica e cor. Porque então solidão? Porque a solidão, que tem sua aparição e personalização no discurso estético, revela o sujeito – o artista – e a sua relação com o mundo social. (GONÇALVES, 1999, p. 45).

Nessa perspectiva, observando a obra "Sem título", é possível estabelecer tais relações com a solidão: o ambiente sem a presença humana ou animal e os elementos estáticos e passivos que despertam o fundamental elo entre homem e natureza evidenciam um sujeito que reconhece sua presença no mundo por meio da aproximação com a arte.

Considerando o conjunto de obras do artista, conseguimos perceber que é recorrente a relação de proximidade com a natureza, visto que em sua trajetória existem alguns detalhes para reflexão. Um desses detalhes é que, no ano de 1984, Dotto foi autor de uma intervenção realizada na cidade de Porto Alegre, ao jogar esculturas na ponte do Guaíba. No ato, seu protesto ocorreu contra a poluição das águas (DALCOL, 2014). A referida ação evidencia o artista como um sujeito que se impõe socialmente, conforme esse ato singular. Com tal postura, o artista trouxe a problemática ambiental para discussão, demonstrando que sua produção, apesar de ser conhecida como solitária, jamais será recordada como silenciosa.

Em síntese, a paisagem analisada possibilita a reflexão sobre uma série de fatores que vão além dos símbolos existentes na obra. São detalhes do confronto com o próprio objeto que dá subsídios para uma leitura um pouco mais profunda.

Leitura II – "Paisagem", de Yeddo Titze

Yeddo Nogueira Titze[6], desenhista, pintor e tapeceiro, é destaque nacional na tapeçaria artística. Entre 1964 até o final dos anos 70, lecionou no curso de Artes da UFSM, atuando principalmente com a tapeçaria. Depois disso, transferiu-se para o

[6] (1935, Santana do Livramento, RS – 2016, Porto Alegre, RS). Estudou Pintura no Instituto de Belas Artes da UFRGS (1959). Bolsista do Governo Francês (1960-1961), estudou pintura no ateliê de André Lhote e na Escola Nacional Superior de Artes Decorativas, com Marcell Gromaire, em Paris, França. Em 1968, realizou uma viagem à França para estudar tapeçaria na Escola Nacional de Artes Decorativas de Aubusson (PINTO, 2021a).

Instituto de Artes da UFRGS, em Porto Alegre. (FOLETTO; BISOGNIN, 2001). No ano de 1979, realizou a exposição individual *Pinturas – Paisagens de Camobi*, realizada no Sala de Exposições Prof.º Hélios Homero Bernardi, da UFSM. Posteriormente, participou de uma mostra coletiva dos professores do Centro de Artes e Letras. No flyer de divulgação, consta seu currículo resumido, atestando o registro individual dessa exposição (Figura 2).

Ao analisar a obra *Paisagem* (Figura 3), é possível estabelecer algumas relações a partir dos signos existentes. *A priori*, o suporte escolhido pelo artista é a lona, em que captamos a utilização do espaço de forma completa. A imagem é distribuída com um foco central em um agrupamento, e a parte superior é refletida na parte inferior da pintura. No suporte, é perceptível alguns pontos com relevo de tinta devido às sobreposições de camadas de tintas realizadas pelo artista.



Figura 2 – Currículo de Titze na divulgação da Mostra coletiva dos professores, 1979 – Sala de Exposições Prof.º Hélios Homero Bernardi - UFSM. Fonte: Marco Aurélio Biermann Pinto.

As cores predominantes na pintura são: tons de azul na parte superior da pintura, representando o céu; as montanhas, que estão em segundo plano, possuem dois tons de verde; na vegetação rasteira, foram utilizadas as cores verde, amarelo, ocre e alguns resquícios de branco para iluminação; no primeiro plano e na parte inferior, foram usados tons terrosos para reflexos das árvores, branco e tons de azul para o espelhamento do céu; por fim, centralizadas na pintura, há várias árvores com os troncos em tons terrosos e azul da Prússia para sombra, e nas folhagens das árvores destacam-se as cores em amarelos, laranja e ocre.

Quanto às formas utilizadas, a maioria são orgânicas e algumas são geométricas. O céu segue com pinceladas irregulares; nas montanhas, ao fundo, dispõem-se formas onduladas que caracterizam esse elemento. No que se refere às árvores, seus troncos seguem um padrão geométrico com linhas retas e bifurcações na parte superior, as quais seguem formando galhos, entre os quais existem formas orgânicas caracterizadas pelas folhagens.



Figura 3 - Paisagem. 1979. Óleo sobre tela. 49 x 58,5 cm. Acervo Antonieta Brenner.

Nesta pintura, existe uma riqueza de detalhes da mesma maneira que Titze trama suas tapeçarias. Neste caso, são nessas pinceladas ajustadas. Essa linha no horizonte divide a obra de maneira quase simétrica. A sequência de árvores segue uma distância praticamente idêntica, as folhagens das árvores, pelas pinceladas precisas, são introduzidas entre os galhos. Nesse sentido, a obra apresenta uma leitura que possibilita a ideia contemplativa pela verticalidade representada pelo traçado das árvores; é uma paisagem que eleva, ou melhor dizendo, conduz o olhar para uma elevação.

Ao tratar a pintura do artista, faz-se necessário mencionar Claudio Carriconde (1934-1981), que foi seu colega de profissão. Ambos atuaram juntos na primeira turma de docentes do curso de Artes da UFSM. Em texto para a exposição de Titze, Carriconde exalta a riqueza do bairro Camobi e das pinturas do artista. Evidencia, assim, a força de seu trabalho com as cores e a relação sentimental com a paisagem local. Surge o questionamento: “Camobi, hoje, ainda produz esse encanto? A pincelada reforça a simplicidade da composição. No colorido dessas paisagens, predominam os ocres, vermelhos, laranjas e azuis” (FOLETTO; BISOGNIN, 2001, p. 100).

A produção de Titze se destaca cada vez mais. A imagem *Paisagem* ilustra a abertura de uma sessão do livro *Tempoema* (Figura 4), voltado à temática da paisagem de Camobi e com escritos do poeta Antonio Carlos Arbo (ARBO, 1979). Nesse sentido, a dedicada atenção do artista à pintura do bairro foi realmente transpor o encanto do seu entorno, o que culminou na contribuição imagética para os textos do poeta, que faz uma homenagem ao local.

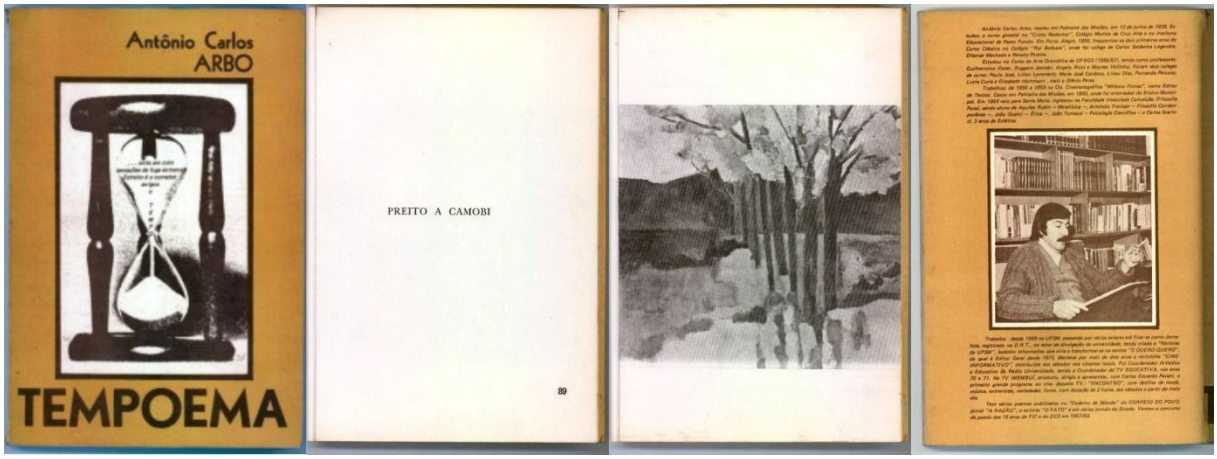


Figura 4 – Ilustração da obra de Titze no livro *Tempoema*. 1979. Fonte: Marco Aurélio Biermann Pinto.

Ao verificar todos os elementos da pintura, é possível afirmar que o conjunto da produção de Titze é permeada por um artista que percorre as tramas da tapeçaria e as tintas da pintura. Portanto, uma característica latente de sua produção é o uso das cores que são tão bem acomodadas no suporte que ele se propõe a trabalhar.

De modo geral, na produção de Titze, a própria paisagem é um elemento persistente. Percebe-se, também, o início da tematização da natureza nas tapeçarias que o artista produziu a partir de 1966 em Santa Maria (PINTO, 2021b). Mesmo havendo iniciado sua produção com o figurativo, essa relação entre o humano e a natureza é uma característica forte. Apesar de a origem ser apresentada com flores e folhas, indiretamente suas referências estão centradas em Camobi, que é o local onde o artista está situado.

Nos últimos anos de vida, Titze passou a viver um isolamento voluntário, introspectivo em seu fazer artístico. Desse modo, pode-se estabelecer uma relação com os elementos presentes nessa paisagem, que remete à solidão e transmite tranquilidade. O cenário não se limita a uma representação de uma divisão geográfica, mas contempla aspectos da história local desse ambiente onde a UFSM se situa. Nessa perspectiva, Titze trouxe as mais relevantes contribuições artísticas e socioculturais durante o tempo em que viveu em Santa Maria, especialmente para o crescimento da Arte no Rio Grande do Sul (PINTO, 2021b).

Leitura III – "Morros e caminho", de Silvestre Peciar

Silvestre Peciar Basíaco[7] saiu do Uruguai em 1975, por conta da ditadura militar, e se fixou em Santa Maria, onde atuou como escultor. Ele foi artista-educador por 23 anos na UFSM, revolucionando as metodologias de ensino com a pedagogia libertária fundamentada na reforma curricular da Escuela Nacional de Bellas Artes, da qual fez parte. Posteriormente, aplicou tal metodologia com algumas adaptações no curso de Desenho e Plástica – agora Artes Visuais – da UFSM. Depois de aposentado, retornou para Montevidéu em 1999. (JUNIOR; CORRÊA; AGOSTINI, 2019, p. 38). Seu foco principal foi a escultura e, concomitantemente, trabalhou com o mosaico e a pintura. Nesse sentido, no presente artigo, é para o fazer pictórico de Peciar que o olhar se volta. A liberdade humana e as injustiças sociais são temas recorrentes em suas obras; logo, elas exprimem seus sentimentos e a seriedade de um artista comprometido em prol da sociedade.

A obra (Figura 5) foi realizada no suporte rígido do Eucatex, e a pintura feita em tinta acrílica ocupa predominantemente o espaço de 75 x 57 centímetros. O artista sobrepôs camadas de tintas usando diferentes cores, aproveitando o tom terroso presente no suporte e ampliou, assim, seu repertório visual. Nesse sentido, fica evidente o uso de cores que apresentam maior contraste na pintura, destacando-se o verde e o vermelho. Na paisagem, é presente a demarcação das linhas e das árvores, que são apresentadas na cor bordô. Na imagem, percebemos que a representação do céu possui as cores azul e branco. Nas montanhas e na vegetação rasteira tem destaque o uso do verde e do amarelo; e no lado direto e canto posterior da pintura, prevalece a cor vermelha.

[7] (1935 – 2017, Montevideo, UY). Possui formação em Pintura, pela Escuela Nacional de Bellas Artes de Montevideo, no Uruguai. Estudou com Bissière na Academia Ranson de Paris. Em 1964, estudou Arte Mural e Escultura na Academia Pietro Vannucci, Itália (RUPOLO.; MARCHI, 2018).

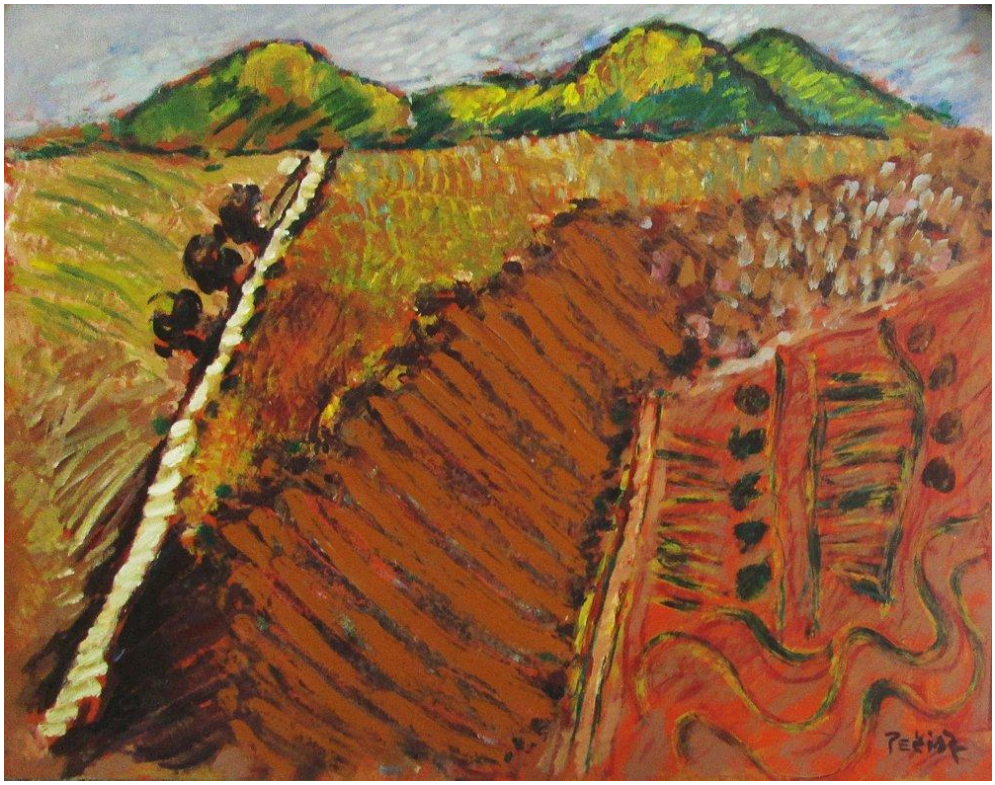


Figura 5 - Morros e caminhos. s.d. Acrílico sobre Eucatex. 75 x 57 cm. Acervo Centro de Artes e Letras da UFSM. Fonte: Acervo do CAL-UFSM.

As formas que compõem essa obra, na sua grande maioria, são orgânicas, com a presença de algumas formas geométricas. Na parte superior da pintura, consta o céu pintado com pinceladas curtas e orgânicas; logo abaixo, há três elevações onduladas que representam a forma de montanhas.

No lado esquerdo da obra, há duas linhas diagonais que ficam próximas, representando o formato de uma estrada. Na parte superior dessa estrada, há três formas orgânicas e pequenas, simbolizando árvores. Ao centro da tela, constam várias pinceladas diagonais e expressivas que demarcam o solo; no lado direito, existem linhas onduladas, retas e uma sequência de pinceladas circulares que evidenciam um agrupamento de árvores.

A pintura *Morros e Caminhos*, em exposição na Sala Carriconde (Figura 6), está situada no centro da imagem, na parte superior. Na pintura, as cores usadas por Peciar demarcam o envolvimento, a seriedade e a liberdade criativa na pintura. O ato de experimentação e intuição das cores são construídas entre si, tornando o

conjunto harmônico (BASIACO, 2012). A própria experimentação com as cores faz parte dessa ampliação no processo de aprendizagem na pintura e, desse modo, define a construção de conhecimento do artista.



Figura 6 – Exposição na Sala Cláudio Carriconde, Centro de Artes e Letras CAL-UFSM. Fonte: (SIQUEIRA, 2019, p. 569)

Conforme Juliano Siqueira (2021), pesquisador da obra de Peciar, ao verificar a imagem da pintura que está sendo estudada, “considerando a paleta de cores, a composição que quebra com a perspectiva italiana e também as dimensões (a partir de dois inventários) é possível que a pintura tenha sido realizada em 1986”. Trabalhando com essa possibilidade de data, compreende-se o período de execução da pintura como a década de 80.

Nos trabalhos de Peciar, a imersão no uso de cores aconteceu em mosaicos e pinturas de paisagens dos morros no bairro Camobi (SIQUEIRA, 2019). Nesse sentido, as próprias figuras representadas pelas pinceladas carregadas de cores apontam uma produção persistente e refletida, estando dentro ou fora da UFSM. Por fim, na obra *Morros e Caminhos*, o conteúdo é a figuratividade da pintura. Na trajetória do artista, ele possui aspectos engajados, e esse engajamento está

presente nessa pintura, na apresentação da paisagem. Isto porque ela não é meramente contemplativa, ela é quase uma paisagem operativa: ela possui ênfase na terra, nos tons terrosos e nos significados associados a essa terra, como a terra de alguém que pertença.

Portanto, no próprio suporte, o artista faz uso desse tom terroso. Com isso, evidencia a terra, o chão e, com essas pinceladas, Peciar não demarca apenas uma superfície pictórica, mas signos importantes para pensar esse território, o qual não é apenas uma simples representação, mas é o local que, gentilmente, o abraçou para firmar um período novo em sua vida.

Considerações

A pintura de paisagem, ao longo da história, foi uma ferramenta para registar o entorno. Nos livros escolares, o pouco que conhecemos sobre um território se dá a partir da primeira visualidade à qual temos acesso, através de desenhos e/ou pinturas que são oriundas de artistas que pintaram determinado local. Nesse sentido, ao vislumbrar as três pinturas analisadas no presente artigo, percebe-se, nas representações, que elas são de um cenário com poucos elementos, evidenciando como foi o bairro Camobi entre as décadas de 70 a 90. Nas leituras estabelecidas, surgem algumas indagações: Qual será a imagem que é criada por esses três artistas sobre esse bairro? Será que é uma imagem única? Nesse sentido, são imagens múltiplas, porque são três pinturas que possuem diferentes graus de figuratividade.

O que os artistas e essas obras têm de peculiar e que está à frente de qualquer coisa é o fato de que as três obras possuem a forte presença da natureza. Nelas, existe um elemento característico da cidade de Santa Maria, que são as montanhas do seu entorno, e todos os artistas inseriram esse símbolo. Outro ponto em comum entre os artistas é a atuação docente no curso de Artes da UFSM.

Essas pinturas diferem em alguns pontos, como o fato de os três artistas possuírem modos diferentes de se expressarem através delas. Outro fato é que, por mais que eles tenham representado o bairro Camobi em pinturas, cada um trabalhou

de um determinado ponto geográfico. Assim, topograficamente, existem essas diferenças, como a obra de Titze dar um destaque para o alto e a pintura de Peciar para a terra.

Outro ponto interessante é a natureza vista por esses três sujeitos e que serão compreendidas a partir da perspectiva de uma série de outros sujeitos. Esses sujeitos são os que fazem as leituras, os críticos que também fazem outras leituras que, nesse sentido, são utilizadas para complementar a percepção sobre as obras apresentadas neste artigo. Por fim, neste texto, as leituras realizadas não são uma leitura semiótica rigorosa, mas uma busca e aproximação das obras, a partir de sua descrição e do contato físico com elas; um enfrentamento com o próprio objeto, que é uma das premissas para uma análise semiótica.

A partir das análises dessas pinturas de paisagens, foram apresentadas novas leituras. Imagens sendo reelaboradas para a escrita e textos críticos sendo pesquisados a partir de um novo olhar referente a esse território que possui um passado. O historiador da arte Javier Maderuelo (2005) explica essa reconstituição, que apresenta e oferece, ao mesmo tempo, aprofundamento de atemporalidades no processo pictórico. Ao fazer as leituras, ocorre uma imersão de tempos anteriores, como um fenômeno cultural, já que não existe paisagem sem interpretação.

Referências:

ARBO, Antônio Carlos. *Tempoema*. Santa Maria: Imprensa Universitária - UFSM, 1979.

BASIACO, Silvestre Peciar. *Acervo do Centro de Artes e Letras – UFSM.* Disponível em: <http://galeria.ufsm.br/artista/silvestre-peciar/211>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BASIACO, Silvestre Peciar. *Memórias personales sobre la pintura del maestro Miguel Ángel Pareja.* Comunicação pessoal do autor, s/ edição, 2012.

BISOGNIN, Edir Lúcia; SILVA, Mari L. L. & SANTOS, Nara Cristina. *O Desenho e a Pintura em Santa Maria:* um enfoque sociológico. In: BULHÕES, Maria Amélia (org.). Artes Plásticas no Rio Grande do Sul: Pesquisas Recentes. Porto Alegre:

UFRGS, 1995, p. 104-105.

DALCOL, Francisco. *Exposição no Museu Julio de Castilhos lembra obra de Vagner Dotto.* Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/noticia/2014/04/exposicao-no-museu-julio-de-castilhos-lembra-obra-de-vagner-dotto-4485736.html>. Acesso em: 01 nov. 2021.

FOLETTO, Vani T.; BISOGNIN, Edir Lúcia. *Artes Visuais em Santa Maria:* contextos e artistas. Santa Maria: Palotti, 2001.

GONÇALVES, Robson P*. Paisagens de Santa Maria.* In: Fábulas da Província: Crônicas sobre Arte e Cultura. Santa Maria: UFSM, 1999, p. 45-46.

IBGE*. Censo Demográfico de 2010:* Resultados do Universo. Rio de Janeiro: Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2010.

JUNIOR, A. J. dos S.; AGOSTINI, S. T.; CORRÊA, M. R. D. *Ateliê de Pintura 1336:* Aulas e Experiências. Revista Apotheke, Florianópolis, v. 4, n. 3, 2018. DOI: 10.5965/24471267432018120. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/14361. Acesso em: 30 out. 2021.

JUNIOR, A. J. dos S.; CORRÊA, M. R. D.; AGOSTINI, S. T. *Narrativas poéticas de um Ateliê de Pintura e sua contribuição formativa.* Palíndromo, Florianópolis, v. 11, n. 25, p. 34-49, 2019. DOI: 10.5965/2175234611252019034. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/12502. Acesso em: 30 out. 2021.

MADERUELO, Javier. *El Paisaje:* Génesis de un concepto. Madrid: Abada Editores, 2005.

MORATO, Elisson F*. Do conteúdo a expressão:* uma análise semiótica dos textos pictóricos de Mestre Ataíde. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos – Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

PINTO, Marco Aurélio B. *Diversidade Cultural:* Legado de Yeddo Titze, através da Memória e do Pertencimento (AMASM - Associação dos Amigos do Museu de Arte SM). YouTube, 24/08/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YZ-oOTjo-G0&>. Acesso em: 01 nov. 2021a.

PINTO, Marco Aurélio B. *Entrevista concedida ao autor*. Santa Maria, Brasil. Em 15 ago. 2021b.

RUPOLO, Irani.; MARCHI, Salette M. *Via Sacra:* Silvestre Peciar Basiaco. Santa Maria: Editora UFN, 2018.

SIQUEIRA, Juliano. *Informações - obra Peciar* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <juliano@uel.br>. em 03 nov. 2021.

SIQUEIRA, Juliano. *Peciar e a formação do artista*. Tese (Doutorado em Artes Visuais). Programa de Pós-graduação em Artes Visuais – Universidade do Estado de Santa Catarina. 2019.

UFSM. *Histórico do Centro de Artes e Letras* – CAL/UFSM. Disponível em: < https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/cal/historico/>. Acesso em: 11 nov. 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
NÚMERO 48
JANEIRO A MARÇO DE 2022
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



LEITURAS DE *FRAGMENTOS*: ANÁLISE DE PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS NA EDUCAÇÃO

Analice Dutra Pillar
Tatiana Telch Evalte

Resumo: Este artigo é parte de uma pesquisa que buscou analisar criações audiovisuais da arte contemporânea, com foco em videoartes que mostram narrativas diferentes das apresentadas na mídia televisiva. A presença de audiovisuais é cada vez mais intensa em nosso cotidiano e necessitamos aprender a lê-los. A partir dos aportes teóricos e metodológicos da semiótica discursiva e do ensino de artes visuais, aborda a leitura como produção e apreensão de efeitos de sentido. Propõe um exercício de leitura da videoarte *Fragmentos*, apresentando uma análise dessa criação e as significações que um grupo de crianças lhe conferiu. As conclusões apontam a importância de a escola possibilitar leituras dessas produções para uma formação audiovisual de indivíduos críticos.

Palavras-chave: Ensino da arte. Leitura audiovisual. Videoarte. Educação.

READINGS OF *FRAGMENTOS*: ANALYSIS OF AUDIOVISUAL PRODUCTIONS IN EDUCATION

Abstract: This article is part of a research which aimed to analyze audiovisual creations of contemporary art, focusing on video arts that presented a narrative differing from one presented in the television media. The presence of audiovisuals is increasingly intense in our daily life and we need to learn how to read them. Based on art education and discursive semiotics' theoretical and methodological premises, it approaches the reading as the production and apprehension of meaning effects. It suggests a reading exercise of the video art *Fragmentos*, presenting an analysis of this creation and the meanings that a group of children gave to it. The conclusions point out the importance of the school enabling readings of these productions for an audiovisual formation of critical individuals.

Keywords: Art education. Audiovisual reading. Video art. Education.

Fragmentação e pluralidade

A ideia de fragmentação corresponde a uma visão de mundo que atravessa nosso modo de vida, nossas relações com o tempo, com o espaço e com as pessoas. Cada vez mais nosso cotidiano é fragmentado, entrecortado por ações e camadas de informações que se sobrepõem nas múltiplas atividades que assumimos e nos papéis que encenamos. De um ponto de vista único, passamos a ver os objetos, as pessoas e as situações de vários ângulos e essa forma de ver

aparece nas produções contemporâneas presentificando não só a diversidade e a pluralidade como também a ruptura, o divergente e o ambíguo. Um fragmento pode evocar a imagem de algo estilhaçado, partido, quebrado e, ao mesmo tempo, de um recorte, de uma parte extraída de um todo maior que nos chega como um vestígio indicando a existência de uma multiplicidade que compõe um todo heterogêneo.

Em processos contemporâneos de criação observa-se a apropriação de fragmentos de objetos de diversas origens e linguagens para constituir uma obra, um texto, um vídeo. Bourriaud (2009, p. 24) menciona que, de acordo com essa escolha estética, "já não se trata de fabricar um objeto, mas de selecionar um entre os que existem e utilizá-lo ou modificá-lo de acordo com uma intenção específica". Tais processos de selecionar partes e reordená-las em um todo através da montagem ou da edição são característicos, conforme o autor, das "maneiras de ver e pensar possibilitadas, por um lado, pela informática e, por outro, pela câmera de vídeo" (BOURRIAUD, 2009, p. 100).

As produções audiovisuais, em especial as videocriações, se constituem a partir da mescla de imagens realizada na edição com sobreposições, justaposições e incrustações de fragmentos visuais e sonoros para formar uma unidade de significação. Sobre a linguagem e a estética do vídeo, Dubois (2004, p. 78) destaca que:

> Quando se observam alguns vídeos de criação, a primeira figura que surge com força é a da mescla de imagens. Três grandes procedimentos reinam neste terreno: a sobreimpressão (de múltiplas camadas), os jogos de janelas (sob inúmeras configurações) e, sobretudo, a incrustação (ou chroma key).

Esses procedimentos estão muito presentes em videoartes que buscam explorar a linguagem do vídeo, a simultaneidade de imagens em camadas. Ao refletir sobre as criações contemporâneas, no que denominou de modernidade líquida, Bauman (2008, p. 34, tradução nossa) diz que este modo "de montar e desmontar é o que melhor se ajusta à percepção que temos do mundo que nos rodeia: um mundo 'múltiplo, complexo e em veloz movimento' e, portanto, 'ambíguo',

'emaranhado' e 'plástico', incerto, paradoxo e até 'caótico'". Como registrar, descrever, falar desse mundo? De que posição e de que pontos de vista?

A respeito dos modos de dizer sobre esta época, García Roldán (2012) considera que a linguagem audiovisual é a que melhor captura o pensamento do século XXI e está cada vez mais presente em nosso cotidiano pela democratização dos processos de produção e recepção de imagens. Hoje, performances gravadas, videoesculturas e videoartes estão disponíveis em repositórios como o *Vimeo* e o *Youtube*. Assim, criações artísticas que muitas vezes só poderiam ver vistas em museus e exposições ganham maior visibilidade na internet.

Leituras de produções audiovisuais

Na pesquisa "Arte contemporânea e ensino da arte: leituras de produções audiovisuais"[1], o interesse estava na leitura de criações audiovisuais da arte contemporânea, nas quais buscamos conhecer tanto os efeitos de sentido proporcionados pela articulação das diferentes linguagens que as constituem quanto as significações elaboradas por um grupo de crianças. Entre as produções audiovisuais da arte, a escolha recaiu em videoartes, por serem investigações poéticas que se utilizam da linguagem do vídeo com um olhar diferenciado do da mídia televisiva. Isso porque, conforme Bourriaud (2009, p. 13), "hoje a prática artística aparece como um campo fértil de experimentações sociais, como um espaço parcialmente poupado à uniformização dos comportamentos".

As experimentações estéticas na linguagem do vídeo, iniciadas nos anos de 1960, contrapõem-se à televisão e questionam o cinema. Conforme Regilene Sarzi-Ribeiro (2013, p. 1), "historicamente, o vídeo surge entre o cinema e a imagem infográfica; tecnicamente, entre a imagem eletrônica e a analógica e, esteticamente, entre a ficção e o real, entre o filme e a televisão, entre a arte e a comunicação". E a

[1] A pesquisa "Arte contemporânea e ensino da arte: leituras de produções audiovisuais" contou com bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq (PQ-2012-2015), com a participação da Doutoranda Tatiana Telch Evalte, das bolsistas de iniciação científica Manuella Goulart (PIBIC/UFRGS-CNPq) e Tanise Reginato (BIC/UFRGS), e com assessoria, na área da música, de Luciano Garofalo Leite.

respeito das videoartes brasileiras, a autora destaca que são conhecidas por uma abordagem estética eletrônica "multiforme, mixada e totalizante, cuja plástica de fragmentos e detalhes, incrustações e sobreposições, imagens mosaicadas e caleidoscópicas, é edificada pelas tensões e interações entre os diferentes campos da comunicação audiovisual" (SARZI-RIBEIRO, 2013, p. 1).

Ao tematizarmos os efeitos de sentido em videoartes, algumas questões nos inquietavam e nos motivaram a investigar: O que as videoartes mostram e como se mostram? Que efeitos de sentido as estratégias de edição que articulam os sistemas visual e sonoro produzem? Como esses efeitos de sentido se apresentam? Como as crianças significam tais produções?

Nos exercícios de leitura buscamos tanto nos estudos de Ana Mae Barbosa (1991, 1998, 2010) e María Acaso (2006) sobre leituras de imagens e de produções audiovisuais no ensino da arte, como nos trabalhos de Yvana Fechine (2009), Ana Sílvia Médola (2009) e Nilton Hernandes (2005), subsídios teóricos e metodológicos para compreender os efeitos de sentido que os procedimentos que articulam as diferentes linguagens nessas produções audiovisuais propiciam.

No ensino das artes visuais, Ana Mae Barbosa, desde o final da década de 1980, vem construindo a teoria que denominou Abordagem Triangular, a qual enfoca a importância do entrelaçamento entre criação, leitura de imagens e contextualização. Sobre a leitura de imagens, em especial, a autora ressalta a necessidade de aprendermos na escola a ler, tanto obras de arte e objetos cotidianos, como produções da mídia que associam sons e imagens em movimento. Ana Mae enfatiza que a leitura dessas produções propicia apreender o modo como as linguagens visual e audiovisual se estruturam, possibilitando não só uma alfabetização visual como também uma alfabetização audiovisual.

María Acaso (2006), ao discutir a necessidade da leitura de produções visuais e audiovisuais na educação, destaca as diferenças entre ver e ler. Conforme a autora (2006, p. 89-90), o verbo "ver" diz respeito a "pousar nosso olhar de forma superficial sobre algo". E "[...] 'ler' significa primeiro olhar, deter o olhar no que se vê, obter a informação e selecionar um produto visual do resto (...)". Acaso (2006, p. 90) observa, também, que ler envolve compreender o que e como um texto visual,

verbal ou audiovisual se mostra ao nosso olhar, “para que a informação que nos chega modifique nosso conhecimento de uma forma controlada e consciente”. Assim, a autora considera imprescindível que se propiciem leituras de produções visuais e audiovisuais.

Os trabalhos de Fechine (2009), Médola (2009) e Hernandes (2005) trazem aportes para a leitura de criações audiovisuais, ao analisarem os sentidos produzidos pelas estratégias de montagem e de edição, que inter-relacionam as linguagens visual e sonora. Na pesquisa que deu origem a este artigo, a análise dos efeitos de sentido se concentrou nos ritmos apresentados no vídeo e no áudio, em separado e em suas articulações. A opção pelo ritmo diz respeito a ser um elemento presente nas duas linguagens, o qual, conforme as relações que a edição estabelece, pode gerar efeitos de consonância ou de dissonância.

Ao enfocarmos o ritmo no vídeo e o ritmo no áudio consideramos as categorias de duração, frequência e combinação abordadas por Fechine (2009)[2]. A autora observa, em relação à linguagem videográfica, que a duração de um ritmo pode ser identificada por sua intensidade — por meio de imagens simultâneas e movimentadas, no vídeo; maior pulsação e intervalos menores, no áudio —; ou por sua extensidade, presente em imagens mais demoradas; na menor pulsação e nos intervalos sonoros maiores. Há consonância quando ambos os ritmos, no vídeo e no áudio, apresentam intensidade ou extensidade. E a dissonância ocorre quando, por exemplo, no vídeo há intensidade e no áudio, extensidade.

A frequência de um ritmo pode ser analisada quanto às regularidades e às irregularidades na organização dos elementos visuais e sonoros. Isso se evidencia na continuidade — com imagens que partem de enquadramentos mais abertos para os mais fechados, no vídeo, e com maior regularidade na paisagem sonora —; e na descontinuidade — com imagens fragmentadas no vídeo e mudanças sonoras bruscas. Do mesmo modo como na duração, há consonância na frequência do ritmo quando, tanto no vídeo quanto no áudio, há continuidade ou descontinuidade.

[2] Fechine analisa em seus trabalhos a linguagem cinematográfica, considerando o ritmo visual e sonoro. Nesta pesquisa procuramos analisar o ritmo visual e sonoro na linguagem do vídeo. De acordo com Dubois (2004), cinema e vídeo são linguagens audiovisuais que guardam semelhanças e diferenças.

Enquanto se no vídeo há continuidade e no áudio descontinuidade, percebemos um efeito de dissonância.

E a categoria da combinação no ritmo está relacionada ao modo como as formas sonoras e visuais são associadas no tempo, podendo ser identificadas pela acumulação — com uma multiplicidade de elementos simultâneos no vídeo e no áudio —; e pela segmentação — com imagens sucessivas no vídeo e sons em sequência, com pouca variedade de elementos. O efeito de consonância em relação à combinação é percebido quando tanto no vídeo quanto no áudio há acumulação ou segmentação. E percebe-se a dissonância quando, por exemplo, no vídeo ocorre acumulação e no áudio, segmentação.

Para constituir nosso corpus de análise, realizamos um mapeamento de videoartes criadas a partir do ano 2000 e exibidas na Web, considerando os seguintes critérios: experimentações nas linguagens visual e sonora que as diferenciasse dos programas televisivos, os quais, em geral, são figurativos e possuem uma continuidade narrativa; tema de interesse de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental; tempo de duração máximo de 10 minutos. Com base nesses critérios, selecionamos três videoartes — *Cinema Lascado, Muto e Fragmentos —,* as quais tratam, respectivamente, de visões da vida urbana, de contínuas transformações e de uma percepção acelerada do ambiente. Elas têm entre 4 e 7 minutos de duração. Apresentam imagens desfocadas, distorcidas, acopladas a sons relativos a ruídos do trânsito de automóveis em vias urbanas ou de materiais e objetos cotidianos. Não oferecem uma narrativa verbal oral.

Neste artigo, apresentaremos leituras da videoarte *Fragmentos* identificando as relações que articulam os sistemas visual e sonoro para produzir sentido, bem como as significações que um grupo de crianças lhe conferiu.

Apreensão de sentidos na videoarte *Fragmentos*

Fragmentos[3] é uma criação de Carlos Delmondes[4] exibida no *Youtube* em 2013. Seu título dá pistas do que será mostrado. Com 4 minutos e 4 segundos de

[3] Trabalho disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iQQljpSfyIE>. Acesso em: 25 mar. 2021.

duração, o trabalho apresenta imagens que, pelos movimentos acelerados de aproximação (zoom in) e afastamento (zoom out), pelas sobreposições e pelas incrustações, tornam-se imprecisas, provocando no espectador uma sensação de estranhamento quanto à identificação do que é visto, ao mesmo tempo que o convoca a participar do deslocamento.

O vídeo inicia com uma tela preta contendo, na parte central, a palavra *Fragmentos* em cor branca, um pouco esmaecida, que logo se ilumina. A inscrição verbal desaparece num movimento vertical para baixo e, em alta velocidade, surge uma imagem texturada em cores. Esse primeiro plano não tem som, mas, quando o inscrito sai da tela, nas cenas seguintes podemos perceber ruídos.

Nessa junção de som e imagem, temos a percepção de que um dá ritmo ao outro. De acordo com Sarzi-Ribeiro (2013, p. 4), "ao integrar som e imagem em movimento o cérebro faz a leitura da mensagem por meio do despertar sensorial de todos os sentidos do corpo que atuam em relação, sensibilizados pelo que na teoria semiótica se denomina sincretismo". O sincretismo na semiótica discursiva caracteriza esse tipo de produção, em que há um entrelaçamento de linguagens para produzir uma significação.

Na videoarte, na passagem de uma cena a outra, percebermos contrastes de cores — de formas monocromáticas para coloridas —, de luminosidade — do escuro ao iluminado —, de movimento — rápido e lento — e de direção. Esses contrastes, juntamente com os cortes abruptos entre as cenas, os movimentos rápidos de câmera e de objetiva com enquadramentos focando e desfocando detalhes das imagens, evidenciam uma característica que perpassa toda a videoarte, provocando um efeito de deslocamento no espaço.

Na maioria das imagens, o que vemos são manchas, texturas, cores. Apenas em alguns momentos é possível identificar vestígios de elementos da natureza, como folhas, troncos, objetos e materiais. Movimentos de aproximação em zoom in e de afastamento em zoom out de maneira bastante rápida e brusca, sobreposições

---

[4] Carlos Delmondes é designer multimídia, desenhista, professor e artista plástico. Possui um canal de vídeos no *Youtube* e um blog hospedado no Wordpress, no qual comenta alguns de seus trabalhos e os comercializa.

e justaposições de imagens fazem com que formas e cores se misturem, como na Figura 1.



Figura 1 — Frame da videoarte Fragmentos (2013), de Carlos Delmondes.
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=iQQljpSfyIE>. Acesso em: 25 mar. 2021.

Nas aproximações, a imagem desfocada junto com o áudio, também mais lento, imprimem no espectador uma sensação de suspense. Esse efeito é logo substituído no vídeo por ângulos mais abertos e áudio mais frenético que dão a impressão de um deslocamento acelerado. Aos poucos, quando o ritmo visual começa a reduzir a velocidade e o foco fica mais preciso, vemos uma forma texturada. Logo, a imagem retorna, em ritmo frenético, com movimentos em zoom in e zoom out, fazendo deslocamentos na vertical para baixo (plongé) e para cima (contra-plongé), bem como na horizontal, de um lado a outro. O ruído que acompanha as imagens segue o mesmo ritmo acelerado. É um ruído constituído pela mistura de vários sons, que lembram passos, metais e batidas em objetos que emitem eco.

Em seguida, o ritmo visual se torna mais lento e temos a sensação de um mergulho (plongé) num espaço de formas texturadas. Conforme a câmera vai

adentrando esse espaço, de cima para baixo, é possível perceber, na parte superior da tela, uma forma mais escura. Tais movimentos produzem uma distorção na imagem e o som também fica mais lento, como se tivesse sido "esticado".

Ocorre, então, um corte abrupto e o que vemos na tela é apenas uma luz branca intensa. Essa imagem se transforma, pelo movimento de rotação em 180°, em outras imagens e, ao girar em várias direções, provoca um efeito de vertigem. O ritmo visual acelera e vemos uma forma retangular que, por sua textura, lembra uma madeira de cor clara. Assim como a imagem se transforma em ritmo acelerado, o som que a acompanha adquire a mesma intensidade. Aqui, podemos perceber na videoarte que os ritmos visual e sonoro se relacionam.

As imagens em movimento rápido mostram um deslocamento acelerado, promovendo no espectador a sensação de estar correndo junto. Tal sensação é homologada pelos sons graves, que criam um efeito de passos em um piso de madeira. No vídeo, as cores vão ficando esbranquiçadas e transformam a imagem, que adquire as cores amarela, azul, laranja e branca. Tal efeito cromático de manipulação das imagens ocorre na edição do vídeo, envolvendo uma tecnologia complexa. A esse respeito, Parente (1999, p. 5) diz que:

> Suponhamos que se faça uma imagem em movimento, seja em cinema, seja em vídeo. Uma vez que essa imagem está feita e transferida para a memória digital de uma estação gráfica, há várias possibilidades: pode-se reiluminar a imagem, reenquadrá-la sem perdas na definição, pode-se refocar a imagem mediante a equação de Fourrier. Pode-se também modificar as cores e introduzir outras como nos processos de colorização, o que hoje dá muito trabalho. Pode-se também modificar os movimentos, corrigir uma série de defeitos, pegar uma imagem e remodelá-la totalmente, torná-la irreconhecível; pode-se ainda mudar a cor da pele, dos olhos, do cabelo das pessoas. Não existe limite, porque há controle de cada um dos pontos que constituem a imagem.

Nesse processo de produção do audiovisual são as estratégias de edição e de mixagem de imagens que criam, a partir das manipulações visuais e sonoras, pontos de tensão e de descontração, de aceleração e desaceleração, os quais provocam estesicamente os espectadores. A todo momento há essa alternância entre rápido e lento, escuro e claro, parado e em movimento.

Na tela, a imagem se desfigura, transformando-se em um emaranhado de linhas, que remetem à visão de fios enrolados, de uma teia ou de vegetação seca (Figura 2). O ritmo do som acelera. A imagem dessa teia é mostrada por meio de movimentos pendulares, em várias direções e sentidos. Em áudio, um ruído mais agudo figurativiza o som de uma porta rangendo.



Figura 2 — Frame da videoarte Fragmentos (2013), de Carlos Delmondes.
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=iQQljpSfyIE>. Acesso em: 25 mar. 2021.

A imagem quase congela na tela. O movimento de câmera dá pequenos giros e o som fica mais abafado, remetendo à sensação de um arrastar de pés sobre folhas secas. Mais uma vez, o som retoma o ritmo acelerado e imagens são mostradas em movimentos rápidos, simulando uma caminhada acelerada. Essas passagens de um quadro a outro, construídas na edição do vídeo pelos procedimentos de cromatização e sobreposição de imagens e pelas articulações visuais e sonoras, criam uma narrativa audiovisual.

A respeito da edição ou mixagem das imagens, Dubois (2004, p. 91) observa que: “os encadeamentos no vídeo exploram modos de associação mais variados e mais livres, frequentemente polivalentes, sempre regidos pelo trabalho das imagens mesmas”. E o autor ressalta que, “se em vídeo ainda se monta, as imagens em todo

caso são montadas umas sobre as outras (sobreimpressão), umas ao lado das outras (janela), umas nas outras (incrustação), mas sempre no interior do quadro". Desse modo, "a mixagem permite enfatizar o princípio 'vertical' da simultaneidade dos componentes. Tudo está ali ao mesmo tempo no mesmo espaço" (DUBOIS, 2004, p. 89-90).

Em *Fragmentos*, o ritmo visual desacelera e é dado um close em uma escultura de sapo de jardim. É focado o rosto do sapo com aproximações e afastamentos e, em seguida, a imagem mostra um fragmento de uma outra escultura de jardim na cor branca, que parece figurativizar um cisne (Figura 3). A imagem oscila de um lado a outro, ora focando o sapo, ora o cisne, e o som volta a ter as características de uma porta rangendo.



Figura 3 — Frame da videoarte Fragmentos (2013), de Carlos Delmondes.
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=iQQljpSfyIE>. Acesso em: 25 mar. 2021.

De repente, a tela escurece e, em seguida, percebe-se uma imagem sem nitidez que parece ser uma madeira. A imagem congela, e o objeto que estava sendo mostrado tem, agora, a aparência de uma porta rústica. O ritmo visual se torna mais lento e ao som são acrescidos barulhos de metais caindo e passos num piso de madeira oca.

Logo, o movimento das imagens passa a ter um ritmo frenético e o som fica mais rápido. A imagem faz pequenos tremores e o ritmo do som fica mais ameno, podendo-se ouvir uma percussão em algo oco e em metal. A imagem mostra, lentamente, as superfícies de madeira, e o som vai adquirindo um ritmo mais rápido. Nesse momento, há um descompasso entre o ritmo visual e o ritmo sonoro.

As imagens ficam bastante desfocadas, percebem-se apenas formas e manchas de cores. O som continua acelerado e o ritmo das imagens, lento. As imagens vão se fundindo e já não se define mais o que está sendo mostrado, como na Figura 4.



Figura 4 — Frame da videoarte Fragmentos (2013), de Carlos Delmondes.
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=iQQljpSfyIE>. Acesso em: 25 mar. 2021.

Sobre a sobreposição de imagens no vídeo, Dubois (2004, p. 78) diz que ela produz um duplo efeito visual, “por um lado, efeito de transparência através da qual podemos perceber outra imagem, como em um palimpsesto. Por outro lado, efeito de espessura estratificada, de sedimentação por camadas sucessivas, como num folheado de imagens”. Tanto a transparência como as camadas e as distorções de imagens podem ser percebidas na videoarte que estamos analisando. Em outros quadros, uma mancha de cor branca e preta se sobrepõe à imagem, deformando-a (Figura 5).



Figura 5 — Frame da videoarte Fragmentos (2013), de Carlos Delmondes.
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=iQQljpSfyIE>. Acesso em: 25 mar. 2021.

Em um giro de 180°, o que vemos na tela é uma superfície acinzentada com pequenas formas texturadas. Nesse momento, a imagem é mostrada de forma mais lenta e o ritmo sonoro, mais rápido. O som fica mais denso, simulando o barulho do vento e dando a impressão de abertura de algo. Esse som dura pouco e o que escutamos, em seguida, são ruídos figurativizando passos numa superfície de madeira, em ritmo lento. As imagens são difusas. É possível ver que essa distorção acontece porque é dado um zoom na imagem.

Observa-se, então, que o foco está no tronco de uma árvore e que os movimentos criam o efeito de o estarmos escalando. Em seguida, a imagem mostra um movimento inverso, como se estivéssemos descendo pelo tronco da árvore de maneira acelerada. O som que acompanha faz menção a um trem freando sobre trilhos de metal.

As imagens voltam a ficar desfocadas com movimentos de um lado para o outro. O movimento adquire um ritmo muito rápido e as imagens giram, não dá para identificar o que mostram, apenas uma forma na cor ferrugem (Figura 6). Há uma parada e, logo, a câmera volta a fazer movimentos rápidos.



Figura 6 — Frame da videoarte Fragmentos (2013), de Carlos Delmondes.
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=iQQljpSfyIE>. Acesso em: 25 mar. 2021.

Pode-se perceber que as movimentações de câmera estão bastantes presentes nessa videoarte, seja nas oscilações em diferentes direções, seja nas aproximações e nos afastamentos. Essa maneira de mover a câmera confere conotações à imagem. Sobre essa problemática, Nogueira (2010, p. 88) descreve:

> No que respeita à técnica, os modos de conseguir um movimento de câmera são diversos, podendo ir da câmera à mão aos movimentos com grua, ao uso de qualquer veículo (carris, carros, carros de compras, cavalos, carroças, barcos, pêndulos etc.) ou mesmo às novas tecnologias que permitem a simulação digital do movimento da câmera. Mas há outros procedimentos que, de algum modo, os emulam.

O áudio retoma os sons do começo da videoarte, mas sem as marcas que simulam passos, imprimindo um ritmo mais acelerado que não condiz com a imagem que está praticamente congelada. Tudo fica escuro e o que se ouve é um ranger bem estridente. Ao final, aparecem na tela barras de cores — *Color Bars* ou CB —, as quais são consideradas como:

> Padrão de barras coloridas, de formato internacional, que serve para projetar circuitos eletrônicos de vídeo, para regular amplificadores de vídeo e para recalibrar monitores, câmeras etc. As barras coloridas, em preto e branco, dão uma reprodução tonal dos cinzas em escala crescente, começando pelo cinza mais claro, da cor amarela, passando pelas cores

> ciano, verde, magenta, vermelha e azul (a mais escura), ladeadas por uma barra branca a 75% na extrema esquerda e uma barra preta na extrema direita. (COLOR..., c2011, online).

Essa maneira de encerrar a videoarte remete aos vídeos analógicos, que se utilizavam das *Color Bars* para iniciar a projeção das imagens (Figura 7). Esse artifício acaba por causar uma sensação de estranhamento, nos fazendo pensar se a videoarte acabou ou se vai recomeçar.

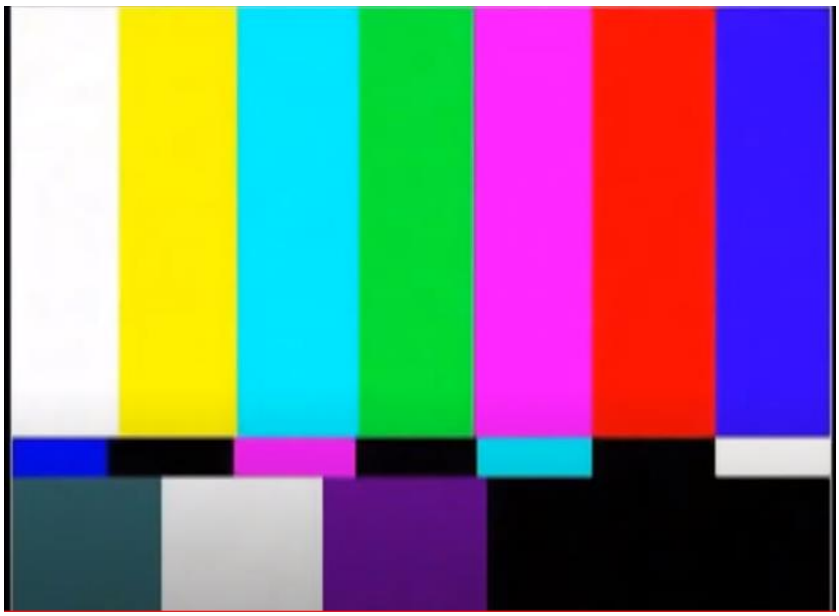


Figura 7 — Frame da videoarte Fragmentos (2013), de Carlos Delmondes.
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=iQQljpSfyIE>. Acesso em: 25 mar. 2021.

Na análise de *Fragmentos* procuramos enfocar as estratégias que articulam as linguagens visual e sonora para produzir o efeito audiovisual. No vídeo, podem-se observar rupturas no modo de apresentação das cenas, aproximações (zoom in) e afastamentos (zoom out) rápidos, nitidez ou falta de foco, aceleração ou desaceleração no ritmo das imagens. Em relação ao áudio, podem-se perceber ruídos presentes em nosso cotidiano, vinculados ao som de materiais como madeira ou metal.

Nessa videoarte constatamos que a duração foi explorada, prioritariamente, do ponto de vista da intensidade, tanto no vídeo como no áudio. No vídeo, as imagens possuem muitos cortes e percebemos grande número de “quebras”. E, no áudio, a pulsação tem intervalos menores, com andamentos rápidos. Quanto à

frequência, foi explorada a descontinuidade. No vídeo, pela fragmentação com interrupções na sucessão das imagens. No áudio, os sons dão "saltos" e fazem mudanças bruscas. Quanto à combinação, percebemos que há um predomínio de segmentação. Isso se evidencia no vídeo, pela busca por uma sucessividade das imagens. E, no áudio, pela pouca variedade de elementos sonoros.

Foi possível evidenciar, então, que em *Fragmentos* as articulações entre imagens e sons criam efeitos, prioritariamente, de consonância, embora provoquem, em alguns momentos, um estranhamento tanto visual quanto auditivo por meio de contrapontos.

Leituras de Fragmentos pelas crianças

Para conhecer as significações criadas pelas crianças acerca da videoarte, constituímos um grupo focal com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública da cidade de Porto Alegre (RS). O grupo estava formado por 27 crianças, 11 meninas e 16 meninos, com idade entre 11 e 13 anos. A pesquisa[5] consistiu numa proposta de leitura envolvendo a exibição da videoarte e, após, uma conversa a partir do que interessou às crianças e das características expressivas da produção.

Em relação a *Fragmentos*, na conversa com o grupo de crianças, o primeiro fator evidenciado foi a questão sonora. A esse respeito, elas comentaram: "*Parecia um som de um copo com uma colher batendo e um barulho de trem". "Barulho de madeira." "O som parecia de uma porta rangendo." "Som de uma madeira sendo cortada por um serrote."* De certo modo, todos os ruídos citados faziam parte dos repertórios das crianças, de algo do cotidiano delas que associaram com os sons da videoarte.

Outro ponto observado foi a relação do som com as imagens: "*Eu queria falar que o som é tipo de um skate andando. E é meio confuso porque o som não tem*

[5] O estudo focal se desenvolveu em quatro encontros com duração de aproximadamente 60 minutos. Em cada encontro foi exibida uma videoarte — *Cinema Lascado, Muto e Fragmentos* — e realizada uma proposta de leitura audiovisual a partir de conversa com os participantes. No último encontro as crianças puderam rever as videoartes.

nada a ver com as imagens. Às vezes vai lento, sobe e desce do nada e depois vai rápido. Rapidão, normal e câmera lenta." "Quando a madeira está rangendo aí tem relação com a imagem. Mas só nessa hora." Vemos, assim, que as crianças perceberam que as imagens que aparecem no vídeo nem sempre têm sincronia no áudio, apesar de algumas vezes coincidirem imagens rápidas com sons acelerados.

Rodriguez (2006) aponta que a sincronia entre os ritmos musical e visual produz uma agradabilidade, enquanto a assincronia dessas duas linguagens provoca uma sensação de desagradabilidade. A esse respeito Fechine (2009) observa que podemos considerar tais situações como eufóricas ou disfóricas (respectivamente) e que estão ligadas, diretamente, com as disposições sensíveis (um "sentido sentido") construídas por meio dos procedimentos de sincretização da montagem ou da edição. Em *Fragmentos*, tanto o áudio, com ruídos estridentes e rastejantes, como o vídeo, com imagens desfocadas, aceleradas, provocam uma sensação de desagradabilidade, produzindo um efeito disfórico.

A respeito do processo de criação da videoarte, as crianças comentaram: *"Filmaram depois eles aceleraram, fizeram rápido e depois fizeram mais lento." "É uma pessoa gravando na própria casa e fazendo efeitos."* As falas indicam tanto o processo de captura das imagens como a manipulação dessas na edição, para constituir o ritmo visual da videoarte.

Na análise da videoarte, observamos algumas características apontadas por Fechine (2009) em relação às articulações entre os ritmos visual e sonoro, com cortes abruptos e movimentados. Essas características dizem respeito às categorias da duração, da frequência e da combinação. Nas falas das crianças, constatamos que, mesmo sem utilizar a terminologia específica, elas se referem ao ritmo visual vinculando-o às categorias da duração pela intensidade (*Filmaram depois eles aceleraram, fizeram rápido e depois fizeram mais lento)*; da frequência pela descontinuidade (*Às vezes vai lento, sobe e desce do nada e depois vai rápido. Rapidão, normal e câmera lenta.)*; e da combinação no tempo pela segmentação, quando se referem ao modo como as imagens foram captadas ("*De todos os ângulos misturados". "Sobe numa árvore." "No telhado." "Num cano") e pela acumulação ("São imagens misturadas com sons diferentes.").*

As crianças observaram, também, que as imagens da videoarte foram gravadas em um jardim de uma casa e isso foi referendado pelos objetos encontrados nesses espaços: *"Tinha um cisne branco." "Também tinha barro." "Um sapo de cimento." "Apareceu um barril com uma mangueira em cima." "É uma pessoa gravando na própria casa e fazendo efeitos."*

Ao mencionarem as sensações que a videoarte provocou, as crianças disseram: *"Uma sensação esquisita que, primeiro, vai devagar e depois acelera e parece filme de terror."* Nessa afirmação, podemos constatar que o ritmo acelerado e a fragmentação das imagens contribuíram para essa sensação de terror. Tais características são comumente usadas para criar um efeito de expectativa, de tensão, de que algo está para ocorrer.

Ao significarem a videoarte, as crianças procuraram associar imagens e sons a referenciais presentes em seu cotidiano. Nas leituras, percebe-se que elas se surpreenderam com essa criação, tanto pelas distorções das imagens, como pelos sons. Constatou-se que as crianças ainda não haviam tido contato com esse tipo de produção. No entanto, a maioria delas costumava acessar sites de vídeos, como o *Youtube*, que hospedam produções provenientes de vários segmentos, incluindo videoartes.

Ao serem questionadas acerca das diferenças entre essa videoarte e os programas televisivos a que assistiam, as crianças mencionaram que na videoarte não há uma história e que na TV os programas têm histórias. Observaram, ainda, que na videoarte há uma montagem e que na televisão não, mas logo começaram a perceber que alguns programas da mídia também utilizam montagens.

Quando discutimos a respeito do processo de montagem/edição na videoarte, observamos que as crianças já tinham uma noção do que se trata e que algumas possuíam, inclusive, familiaridade com programas de edição de vídeo. Importa destacar, ainda, que as crianças acabaram percebendo e descrevendo muitos procedimentos empregados na edição da videoarte, sem que soubessem, tecnicamente, do que se tratava. Além disso, mencionaram que se pode "brincar" com as imagens, tornando-as lentas ou rápidas e tirando ou colocando cores nelas.

Assim, as leituras que as crianças fizeram de *Fragmentos* dão indícios da sua familiaridade com as tecnologias, tanto por seus conhecimentos (mesmo que rudimentares) acerca dos processos de captura de imagens e sons como de edição de um audiovisual. E, ainda, pela busca de vídeos nos repositórios da internet. Essas constatações mostram a pertinência e a relevância de analisarem-se criações audiovisuais no contexto escolar, de modo a estimular os estudantes a refletirem sobre o que estão vendo, ao mesmo tempo que podemos lhes apresentar produções artísticas contemporâneas diversas da mídia televisiva.

Conclusões

Este artigo teve por objetivo apresentar leituras de uma produção audiovisual da arte contemporânea, a videoarte *Fragmentos*, analisando os efeitos de sentido que os procedimentos que articulam os ritmos visual e sonoro criam ao instaurar a simultaneidade de linguagens no texto audiovisual e as significações criadas por um grupo de crianças.

Em *Fragmentos,* as imagens, na maior parte do vídeo, mostram-se bastante desfocadas, resultando em formas e manchas de cores. Ora o som apresenta-se em ritmo acelerado associado a imagens lentas, ora há uma consonância entre os ritmos visual e sonoro. Nessa videoarte, constatamos que a duração foi explorada, prioritariamente, do ponto de vista da intensidade, tanto no vídeo como no áudio. Quanto à frequência, foi explorada a descontinuidade. Quanto à combinação, percebemos que há segmentação.

Na leitura das crianças, o que primeiro lhes chamou a atenção foram os ruídos presentes na videoarte. Elas notaram que aquilo que aparece no vídeo nem sempre tem sincronia com o áudio. A respeito do processo de criação da videoarte, mencionaram tanto o modo de captura das imagens como a manipulação dessas na edição, constituindo o ritmo visual. Descreveram estratégias de montagem/edição utilizadas em produções audiovisuais, mesmo sem um conhecimento técnico. Referiram-se ao ritmo visual vinculando-o às categorias da duração pela intensidade (“Filmaram depois eles aceleraram, fizeram rápido e depois fizeram mais lento.”), da

frequência pela descontinuidade ("Às vezes vai lento, sobe e desce do nada e depois vai rápido. Rapidão, normal e câmera lenta.*")* e da combinação no tempo pela segmentação, quando se referem ao modo como as imagens foram captadas ("De todos os ângulos misturados.*" "*Sobe numa árvore.*"* "No telhado." "Num cano.") e de acumulação *("*São imagens misturadas com sons diferentes.*").* E mostraram, também, que se pode "brincar" com as imagens, tornando-as lentas ou rápidas e alterando suas cores.

Portanto, com os resultados dessa investigação espera-se incentivar a leitura de produções audiovisuais da arte contemporânea no ensino da arte, seja por meio da investigação sobre os modos de articulação das linguagens para produzir efeitos de sentido, seja no entendimento de como os estudantes apreendem tais produções, passando da instância do ver e do ouvir para uma reflexão sobre essas criações. Tais leituras buscam proporcionar uma formação audiovisual de indivíduos críticos. Além disso, interessa compartilhar possibilidades de análise de textos videográficos propiciando aos educadores, em geral, e aos professores de arte, em especial, abordarem produções audiovisuais contemporâneas e construírem estratégias de interação com esses textos.

Referências:

ACASO, María. *Esto no son las Torres Gemelas*: cómo aprehender a leer la televisión y otras imágenes. Madrid: Catarata, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte.* São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda P. da. *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.* São Paulo: Cortez, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. *Los retos de la educación en la modernidad líquida.* Barcelona: Editorial Gedisa, 2008.

BOURRIAUD, Nicolas. *Pós-produção*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

COLOR bars. *In*: TUDO sobre TV. [São Paulo]: Magia Comunicações, c2011. Disponível em: <http://www.tudosobretv .com.br/glossa/gloss_c.htm>. Acesso em: 11 abr. 2021.

DUBOIS, Philippe. *Cinema, vídeo, Godard*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

FECHINE, Yvana. Contribuições para uma semiotização da montagem**.** In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; TEIXEIRA, Lucia (org.). *Linguagens na comunicação***:** desenvolvimento de semiótica sincrética. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009. p. 323-370.

HERNANDES, Nilton. Duelo: a publicidade da tartaruga da Brahma na Copa do Mundo. In: LOPES, Ivan C.; HERNANDES, Nilton. (org.). *Semiótica:* objetos e práticas. São Paulo: Contexto, 2005. p. 227-244.

MÉDOLA, Ana Sílvia. Lógicas de articulação de linguagens no audiovisual. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; TEIXEIRA, Lucia. (org.). *Linguagens na comunicação:* desenvolvimentos de semiótica sincrética. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009. p. 401-419.

NOGUEIRA, Luís. Manuais de Cinema III. Planificação e montagem**.** Covilhã: LabCom, 2010. Disponível em: <http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/nogueira-manuais_III_planificacao_e_montagem.pdf>. Acesso em: 2 maio 2021.

PARENTE, André. Cinema e tecnologia digital**.** *Lumina*- Facom/UFJF, v.2, n.1, p.1-17, jan/jun. 1999. Disponível em: <http://www.ufjf.br/facom/files/2013/03/R2-Parente-HP.pdf>. Acesso em: 2 maio 2021.

SARZI-RIBEIRO, Regilene A. Entre cinema e vídeo – tensões e interações na videoarte brasileira. *In*: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE, 18., 2013, Bauru, SP. *Anais* [...]. São Paulo: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2013. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/sudeste2013/resumos/R38-0265-1.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2021.

GARCÍA ROLDÁN, Ángel. *Videoarte en contextos educativos*: las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de educación artística desde una perspectiva a/r/tográfica. 2012. Tesis (Doctorado en Bellas Artes) – Universidad de Granada, Granada, 2012.

RODRIGUEZ, Angel. *A dimensão sonora da linguagem audiovisual***.** São Paulo: SENAC, 2006.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
NÚMERO 48
JANEIRO A MARÇO DE 2022
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



A REINVENÇÃO DA DOCÊNCIA E A POÉTICA ARTÍSTICA NOS TEMPOS DE PANDEMIA ATRAVÉS DA ARTE POSTAL

Graziela Cecília da Silva Canez Broda
Gustavo de Oliveira Andrade
Daniela Schneider

Resumo: Este texto ensaia a poética artística na docência e pensa os modos pelos quais o professor se reinventa e se repropõe para despertar um olhar contemporâneo e crítico com alunos. Compondo prática artística, experiências docentes e quadro teórico, buscamos propor algumas premissas acerca da docência no ensino da arte contemporânea. Dentre o referencial teórico, destacam-se Zordan (2007), Loponte (2013), Pillar (2001), entre outras. O estudo apresenta uma perspectiva de proposição e exercício de alternativas para trabalhar a poética artística neste momento em que se deu o isolamento social e a pandemia como um todo, do novo coronavírus. Entrelaçar as poéticas visuais com a docência, reinventando-a e, ao mesmo tempo, convocando o aluno a reflexionar sobre si mesmo, desde suas origens, sua história e expressando-se através do corpo. Como meio de produção para elaboração poética resgatamos a Arte postal, levando em consideração as atuais circunstâncias em todo o contexto histórico atual, que permite aos envolvidos dialogarem sobre reflexões em torno da arte e seu entrelaçamento ao cotidiano.

Palavras-chave: Docência em Artes Visuais. Poética Artística. Arte Postal.

THE REINVENTION OF TEACHING AND ARTISTIC POETRY IN TIMES OF PANDEMICS THROUGH POSTAL ART

Abstract: This text rehearses the artistic poetics in teaching and thinks about the ways in which the teacher reinvents and re-proposes himself to awaken a contemporary and critical look with students. Composing artistic practice, teaching experiences and theoretical framework, we seek to propose some assumptions about teaching in the teaching of contemporary art. Among the theoretical framework, stand out Zordan (2007), Loponte (2013), Pillar (2001), among others. The study presents a perspective of proposing and exercising alternatives to work on artistic poetics at a time when social isolation and the pandemic as a whole, of the new coronavirus occurred. To intertwine visual poetics with teaching, reinventing it and, at the same time, summoning the student to reflect on themselves, from their origins, their history and expressing themselves through the body. As a means of production for poetic elaboration, we rescued Postal Art, taking into account the current circumstances and in the entire current historical context, it allows those involved to dialogue about reflections on art and its intertwining with everyday life.

Keywords: Teaching in Visual Arts. Artistic Poetics. Postal Art.

Introdução

A educação sofreu uma grande transformação imposta pelo isolamento social derivado da pandemia do novo coronavírus. Com o fechamento das escolas de Educação Básica, ainda no primeiro semestre letivo de 2020, toda a estrutura

curricular e planejamento pedagógico das atividades teve que ser readequada ao novo contexto das aulas remotas emergenciais.

Diante disso, não é possível negar a dificuldade que docentes enfrentaram – e ainda enfrentam – cotidianamente, para a adequação das aulas. É preciso considerar que as disciplinas, antes pautadas no contato entre pessoas, no convívio social e na troca plural proporcionada pela sala de aula, tiveram que ser questionadas quanto à sua validade ao real e efetivo aprendizado. Isto porque, as novas tecnologias digitais, especialmente as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), tornaram-se as principais ferramentas para a intermediação do contato entre professores e alunos. Apesar de fundamentais para a manutenção de um diálogo, as dificuldades de acesso e uso, por ambas as partes, a estes recursos vêm dificultando a construção pedagógica do aprendizado. Utilizando-se da Arte Postal como meio de produção artística, as práticas aqui relatadas buscaram propor a elaboração de poéticas artísticas no contexto do isolamento social imposto pela COVID-19.

As Artes Visuais são um conjunto extenso e complexo de expressões artísticas, que vão desde as artes plásticas, com a pintura, escultura, desenho, até as expressões corporais, representadas pela dança, performances e teatro. Contemporaneamente, abrangem também outras expressões, tais como a arte urbana e a arte digital, sem esquecer obviamente do cinema e da fotografia. As Artes Visuais, na sua contemporaneidade, abrem para a subversão dos procedimentos tradicionais: “deslocamentos de sentidos dos objetos, utilizando materiais corriqueiros e banais e se esparramam mais além dos espaços consagrados do museu e da galeria, colocando em crise o sistema da arte e sua autonomia” (BULHÕES, 2019, p. 15).

Pela sua multiplicidade, tanto nos modos de propor como das materialidades, não seria impossível pensar que formas de expressão pudessem ser trabalhadas remotamente, em ambiente doméstico. A arte, enquanto prática social (CANCLINI, 1984) não se dissocia da realidade: ela é construída por olhares, percepções e interações, de forma que o artista expressa o que sente no contexto social, histórico e cultural de seu tempo. Para despertar a criticidade deste olhar, e a reflexão sobre o como e por que produzir a arte, a mediação presencial é, portanto, fundamental. É

através da mediação contínua e presente do professor que o jovem pode aprender a criticar e compreender seu espaço e seu tempo.

Um dos pilares da arte contemporânea, por sua vez, é a compreensão de que toda e qualquer forma de expressão pode ser externada através de materiais do cotidiano ou do uso de seu próprio corpo, no espaço e tempo em que se contextualiza. A arte no ensino, deixa de ser meramente uma proposta de atividade através de materiais específicos, como tela, tinta e pincel ou até mesmo lápis e papel; ela compreende, aceita e percebe que todo e qualquer recurso disponível em seu entorno, que se desenvolva a partir de um conceito, ideia, intenção e justificativa, podem ser entendidos como arte. Assim, estes novos recursos servirão como instrumentos de expressão, de forma que o aluno e o professor, no seu espaço e tempo, possam exprimir uma emoção, um sentimento, através da arte descobrindo a sua poética.

Considerando as possibilidades da arte contemporânea, a aplicação dos conceitos sobre a relevância dos materiais cotidianos para a expressão da arte pode ser um caminho na comunicação professor-aluno no atual cenário da pandemia de COVID-19. Com a impossibilidade de visitação a espaços públicos e da observação dos cenários urbanos, provocar os estudantes a criarem arte e expressarem sua compreensão e sentimentos sobre este período, a partir dos materiais disponíveis no espaço doméstico, torna-se uma ferramenta importante no aprendizado. Ao aplicar tais percepções sobre os objetos do cotidiano, espera-se instigar não apenas um canal de expressão, mas também a criticidade do olhar sobre o como e por que produzir arte.

O professor de artes não limita os alunos a um simples conceito, mas provoca alunos a ampliar seus horizontes, de forma que passa a enxergar arte e a criticar toda forma de expressão, com base nos novos olhares e desconstruções erguidas pela mediação dialógica na sala de aula. Sobre provocar Martins e Picosque (2012, p.115) incitam: “A provocação convoca o corpo - uma combinatória de experiência, informações, de leituras, de imaginações - que percebe, sente, pensa. Um corpo, que se deixa capturar, foge do encontro ou vive a experiência estética em sua intensidade. Como provocar de um modo singular o mergulho na experiência e ser atravessado e movido por ela?”

Mas o docente-corpo? Lugar de experimentação, que pelo mapear de seus movimentos de diferenciação, [re]propõe. Afinal, o que nós, artistas/professoras/pesquisadoras/es podemos aprender com a arte? E como habitar à docência em arte em tempos de pandemia? Como propô-la? Tendo em vista os enfrentamentos no campo pessoal e na esfera profissional, este texto tem como objetivo refletir acerca da produção de arte, de docências e práticas formativas em artes visuais em contexto de isolamento.

No contexto deste texto, flerta-se com a A/R/Tografia, uma abordagem metodológica de Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA). A A/R/Tografia conguação a partir de três coeficientes artist (artista) – researcher (pesquisador/a) – teacher (professora), Essas são as três posições do investigador assume frente a um problema que uma pesquisa, no sentido de uma investigação. Uma distinção entre pesquisa e investigação é proposta por Dias (2013), definindo a segunda como "evolução contínua de perguntas e de novos entendimentos com novas questões e novas compreensões que, por sua vez, provocam ainda mais questões (...) a investigação está sempre em curso e, como resultado, é orientada para a prática". É na prática que se re-experimenta os problemas, outros se forjam, conferindo a esse processo de investigação a dimensão de uma pesquisa-viva (IRWIN, 2013).

Neste texto, a A/R/Tografia inspira a circularidade e, por vezes, a dissolução entre esses três coeficientes, extrapolando a já conhecida dicotomia professor-artista. Aqui, um conjunto de perguntas orientam produção artística e docente, pleiteando a pesquisa.

Provoca-se os alunos na criação artística, mas desde uma provocação que já foi acolhida pela professora, que é artista, que é pesquisadora. Nem mediadora, nem propositiva que convida, observando atentamente o modo como os convites são - ou não - acolhidos.

Portanto, este trabalho contextualiza-se na perspectiva de busca e experimentação de alternativas para trabalhar a poética artística neste momento de isolamento social e da pandemia como um todo do novo coronavírus. Além de propor novos constructos na elaboração de arte, a proposta justifica-se como uma alternativa à expressão e projeção criativa de jovens sobre seus sentimentos, interpretações e vivências ao longo deste período de distanciamento do ambiente

escolar. Reforçam-se, assim, os vínculos entre a arte/criação e a realidade e da mediação entre professor e aluno, na percepção do seu espaço e do seu tempo através da arte e da cultura. Baseado no legado de Paulo Bruscky, propõe-se à expressão artística através da arte postal como ferramenta de comunicação sobre o momento da pandemia de COVID-19, e como é possível criar arte no espaço doméstico através de materiais simples e de fácil acesso dos alunos.

Docência em Arte: há que experimentar-se

Iniciamos com algumas reflexões que nos convidam a questionar a docência nos tempos atuais, como o professor pode se reinventar nas atuais circunstâncias? Podemos ter uma experiência formativa em arte sem os materiais convencionais ou usando apenas o que está ao seu alcance? Como o professor pode aprender com o artista?

Não buscando pela resposta dessas perguntas, pela sua capacidade de problematização, seguimos com Frange (2013, p. 11) “Para viver arte e ensinar arte, é preciso frequentá-la. Para aprender da arte e seus ensinos, frequentá-los”. Essa linha de provocação segue com Rilke (2009), quando situa a origem de uma obra de arte na necessidade. É por necessidade que a/o artista produz. Não é por algum tipo de necessidade que o professor propõe, convida e/ou provoca? Uma primeira proposição: professor que cria junto e em meios aos alunos, instaurando aí uma pergunta de pesquisa

A experimentação na arte se faz através do ensino e o contato com o professor, este contato pode ser mediado através dos meios digitais e, consequentemente, despertar o aluno para uma reflexão do mundo e de si, da sua história, sua vida, sob uma nova perspectiva e podendo expor sua arte no espaço virtual. Zordan (2007) discorre sobre o espaço que se habita e que não se limita a sala de aula:

> Um espaço diferente, mesmo que na sequência das aulas de sempre. Alguma coisa além de conteúdo, caderno, quadro-negro. Algo que sai daquele esquema de texto e eventualmente imagens. Uma atividade que envolve conversa, que envolve culturas, que envolve paixões, que desenvolve pensamentos. Uma disciplina que ergue monumentos, ainda

> que efêmeros trabalhos experimentais, infantis. Uma produção que se reinventa a cada instante, no imprevisível. (ZORDAN, 2007, p. 01.).

Zordan, ainda, trata de aspectos da aprendizagem e de como o aluno entra em contato com a matéria que se encontra no espaço que habita, como absorve as imagens e explora os objetos, experimenta técnicas variadas e constrói uma vivência dentro deste espaço. A autora defende que o pensar pode ser produto da interação entre gestos artísticos e o corpo. Produzindo assim, efeitos que os ligam aos sentidos, desde os movimentos da fruição, podendo culminar na necessidade de produção artística.

Pensando na perspectiva do docente e sua formação nessa jornada pedagógica dos tempos atuais, voltamos às indagações de Loponte (2013) por que, então, não reinventar a docência e seus processos de formação? Loponte questiona se em nossa formação temos oportunidades para experimentar a "loucura" que a arte nos proporciona. Assumimos posições de sujeito - pais, professores, funcionários, entre outras - que estratificam a relação de experimentação com a arte, ocupados em fazer reverberar os discursos pedagógicos, pouco deixando-se contaminar pelas provocações da arte. Algumas respostas para estas indagações, contudo, podem ser vetorizadas pela pesquisa e pela prática artística, que podem verter-se em poéticas formativas, desde uma docência que se deixe experimentar, provocar.

Foucault é uma referência profundamente interessante para exercitar essa reinvenção e os processos na docência, Luciana (2013) destaca um trecho onde Foucault esmiúça a clássica pintura "As meninas" de forma a observar cada aspecto da obra, não de forma técnica, mas sensível, interpretativa, intuitiva. Por outro lado, conflitam com o meio que insiste em podar o pensamento do docente que, engolido pelo sistema, gera a insatisfação e, consequentemente, a desmotivação em produzir algo novo.

Neste ponto paramos para refletir nas palavras de Nietzsche no aforismo "O que devemos aprender com os artistas?" Desde os movimentos iniciados pelas vanguardas artísticas, que vão transmutando-se e assumindo sua forma daquilo que convencionamos chamar arte contemporânea, percebe-se uma aproximação fundamental entre arte e vida. Complexifica as relações entre público e arte,

centrando-se no conceitual, no gesto, na deslocalização e desmaterialização da obra de arte, que retira a figura do espectador de seu lugar passivo frente à contemplação, para chamá-lo na ativação e instauração da obra. Essa mudança de posição do espectador causa desconforto e mesmo desconfiança com a arte contemporânea.

Neste sentido, Loponte (2013) indaga: “Só é possível ter acesso à arte contemporânea através de mediação? De que tipo de mediação precisamos? Nossas práticas pedagógicas podem despertar novas experiências de criação em nossos/as alunos/as?” Aqui entra uma grande discussão em torno da arte contemporânea que podemos perceber desde a nossa própria vida diária até as universidades, as noções do senso comum, comentários como “Isso é arte?” “Isso eu sei fazer”, “Não entendi”, “Sou burro para estas coisas de arte”. Como pudemos verificar no texto, grandes exposições de arte contemporâneas como a Bienal do Mercosul provocam estranhamento e curiosidade, os espectadores não são capazes de ir além do que sempre lhes foi imposto e definido como clássico e romântico. Então, ao compreendermos que podemos mudar isso trazendo para o cotidiano da nossa formação, da nossa experiência profissional, vivências do nosso cotidiano, podemos reinventar a docência. Luciana (2013) ainda cita: “Ainda que, obviamente, não precisemos aceitar tudo ou “gostar” de tudo, o convite aqui é que consigamos, de alguma maneira, libertar-nos de conceitos pré-definidos ligados ao que é ou ao que se considera arte.” (LOPONTE, 2013, p.12)

Há muitas questões as quais fazem parte da docência contemporânea e merecem atenção e pesquisa mais aprofundada, uma aproximação entre artista e professor é possível para fazer com que possamos transformar a forma de lecionar, provocando, despertando no discente a curiosidade e a capacidade de imaginar, transformar o pensamento e, assim, se transformando, aprendendo mais de si e do mundo. Neste contexto do mundo contemporâneo na educação e retornando ao nosso foco sobre o espaço em que habitamos neste momento de isolamento social. Meira (1999) trata da infinidade de imagens do cotidiano trazendo discussões no setor da educação “em função dos novos meios de comunicação e da informática, a educação assume novas feições, efetuando-se em outros espaços, revelando-se sob novas alternativas culturais para além da escola” (p. 121). Soma-se a isso a

pergunta de Bourriaud (2009, . 13) “Como produzir singularidades, como elaborar sentidos a partir dessa massa caótica de objetos, de nomes próprios e de referências que constituem o nosso cotidiano?”.

Neste sentido, buscamos realizar um projeto que visa questionar e visualizar as práticas do cotidiano, tanto do professor quanto do aluno, relacionadas à produção artística, deslocamento do corpo no contexto privado (a casa), desenvolvendo práticas poéticas com materiais que os rodeiam, ou seja, objetos, artefatos, descarte, entre outros. Assim, seguindo na provocação de Bourriaud (2009, p. 22), propomos que “ (...) não se trata mais de fabricar um objeto, mas de escolher entre os objetos existentes e utilizar ou modificar o item escolhido segundo uma intenção específica."

Ao falarmos sobre as técnicas, procedimentos, modos de fazer, materialidades e gestos que podem ser usadas nessas atividades dentro de casa devemos buscar alguns exemplos da Cultura Visual como no artigo “Projetos de cultura visual na educação básica: Outros modos de ver a cultura escolar.” de Sardelich, Nascimento e Paiva, Camylla R. M. (2015) onde ressalta que para os educadores a Cultura Visual é intrínseca ao seu cotidiano: nos celulares, cadernos, camisetas, televisão, música que se tornam objetos de culto. O professor vai tomando estas informações, transformando e agregando ao que já conhece. Bourriaud (2011) afirma que o artista é um transformador de matérias. Arriscando uma composição, é possível dizer, a docência é uma forma de captura e transformação das matérias do mundo (SCHNEIDER, 2021). Ao modo de um catador ou docente (HERNANDEZ, 2007).

Nos projetos de trabalho desenvolvidos com estudantes das escolas de EB, publicados na Coleção Educação da Cultura Visual, organizada por Martins; Tourinho (2013, 2012, 2009) mostrou que a aprendizagem não se limitou às técnicas, mas principalmente com as indagações transmitidas pelas imagens, estereótipos sob vários aspectos e a reflexibilidade de professor e do aluno. Destacando o projeto de Pla (2013) que trabalha com artefatos visuais, colagens com fotografias e revistas e analisa o imaginário do estudante o qual é repleto de imagens, valores, conforme seu conjunto de visões, seu histórico de vida, etc. Essa ideia considera que esta relação com a Cultura Visual e sua abordagem pode refletir

na vida do aluno e assim torná-lo mais crítico de si e do todo, assim como também facilita um posicionamento pedagógico mais eficaz.

Desse modo propomos trabalhar com Arte Postal, já que nas atuais circunstâncias e em todo o contexto histórico atual permite aos envolvidos dialogarem sobre reflexões em torno da arte e seu entrelaçamento ao cotidiano.

Arte Postal

A Arte Postal é um movimento artístico que se iniciou, formalmente, na década de 1950 em Nova York, nos Estados Unidos da América, tendo sido Ray Johnson como seu primeiro artista reconhecido. De forma simples, a Arte Postal pode ser entendida como um movimento de ruptura e de comunicação, uma vez que fazia os artistas saírem dos espaços formais das galerias e museus de arte para uma expressão simples no cotidiano, acessível a todos, ao mesmo tempo em que permitia a troca de arte e informações entre diferentes autores e países. Em se tratando da sua difusão pelo mundo, foi um movimento bastante relevante nos anos pós-Segunda Guerra, quando muitos países vivenciaram o subjugo de regimes autoritários e ditatoriais, que impediam a expressão artística e perseguiam seus autores.

Nunes (2004), neste contexto, tratou em sua tese “Todo lugar é possível – a rede de arte postal, anos 70 e 80” de que a Arte Postal surgiu em uma época onde também a publicidade se fazia presente nos cotidianos das pessoas, tanto no espaço privado quanto no público, e onde a guerra entre os marchands e os críticos tomava espaço. Estes protagonistas eram os que exploravam os artistas de galeria, e mais em termos monetários do que em sua liberdade artística, focados em um mercado capitalista. Algumas outras denominações são sinonimamente usadas para a Arte Postal, tais como Arte Correio, Arte por Correspondência ou Arte à Domicílio, todas em tradução ao conceito inglês mail art. A autora coloca ainda que

> [essa] arte encurtou as distâncias entre povos e países, proporcionando exposições e intercâmbios com grande facilidade, onde não há julgamentos nem premiações dos trabalhos, como nos velhos salões e nas caducas bienais. Na Arte Correio a arte retoma suas principais funções: a informação, o protesto e a denúncia. (NUNES, 2004, p. 128).

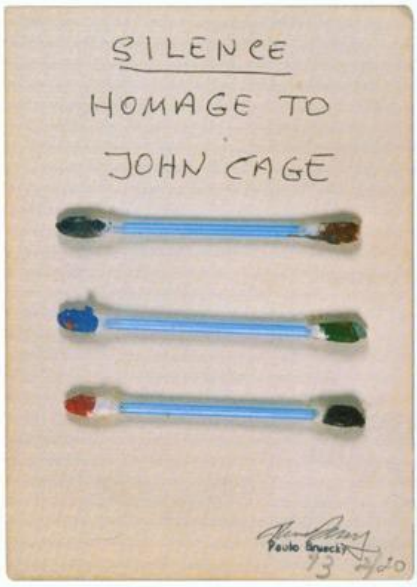
Um dos maiores artistas deste movimento, envolvido com produções e exposições de Arte Postal, é o pernambucano Paulo Bruscky. Nascido em 1949, tem papel-chave na Arte Contemporânea brasileira e foi responsável pela primeira exposição de Arte Postal em Recife, em 1976. Explorou em seus trabalhos o que a Arte Postal justamente os elementos que a arte postal preconiza, com o uso de materiais simples, colagens, recortes e mistura de materiais diversos, como é possível ver nas Figuras 1 e 2.

Figura 1 - Paulo Bruscky, Técnica utilizada para produzir a obra: tíquete aéreo, etiquetas e carimbos sobre cartão. Dimensões: 10.50 cm x 15.00 cm.



Fonte: Acervo Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães (Mamam).

Figura 2 - Paulo Bruscky, Técnica utilizada para produzir a obra: tinta de esferográfica e cotonetes tingidos sobre cartão. Dimensões: 15.30 cm x 10.90 cm.



Fonte: Acervo Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães (Mamam).

Ao romper com a formalidade dos espaços de arte e incorporar os elementos cotidianos em sua elaboração, torna-se acessível, tanto para a compreensão quanto para a elaboração. Lança mão da cotidianidade tanto no uso dos materiais quanto nas temáticas.

A pesquisa que permeia este trabalho, se dá através de experiências vividas pelos autores, algumas delas podemos ver nos eventos em que ocorreram presencialmente e virtualmente, ou seja, nas exposições de arte postal na qual se refere, por exemplo, a figura 3, está denominada “Contato, corpo, casa... e as sobras do cotidiano em isolamento social”, projeto do Coletivo Engasgagato da Universidade Federal de Pelotas (UFPel - RS) em 2020. Outra exposição, ainda presencial, com a proposta de Arte Postal como poética principal de um dos autores do presente trabalho, ocorreu no Atelier Garagem experimental na cidade de Pelotas, participando como artista componente do projeto de extensão do Mestrado em Artes Visuais do Centro de Artes da UFPel/RS - Sobras do Cotidiano e contextos do artista em deslocamento (Deslocc), sob o título “Caminhada e Ação de limpeza na praia do Laranjal” (2019). Além destes acontecimentos, foram ainda vivenciadas pelos autores, práticas poéticas neste contexto, no curso de Especialização em Arte da UFPel/RS em 2021. Contudo, pode-se unir a prática poética ao tema da Arte Postal a fim de investigar as propostas no ensino das artes visuais.

Na sequência, apresentamos alguns dos trabalhos realizados pelos autores na perspectiva da investigação, Figuras 3 e 4.

Produções poéticas docentes/artistas

Figura 3 –Contato, corpo, casa... e as sobras do cotidiano em isolamento social: “Prazeres clássicos e a Pandemia”.



Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 4 –O "selo". 2020.



Fonte: Elaborado pelos autores

Deve-se destacar a sua importância na comunicação, como instrumento de transmissão não apenas de uma ideia ou um relato, mas um sentimento, uma observação, uma percepção. No atual contexto de isolamento, a Arte Postal pode ganhar novos contornos, e se reinventar uma vez mais, ao ser um canal de troca e expressão para crianças e jovens em isolamento social, para que se comuniquem para além das telas de celulares e computadores; para que, por fim, possam perceber seu entorno e os elementos que o compõem, bem como as emoções e sentidos por eles despertos.

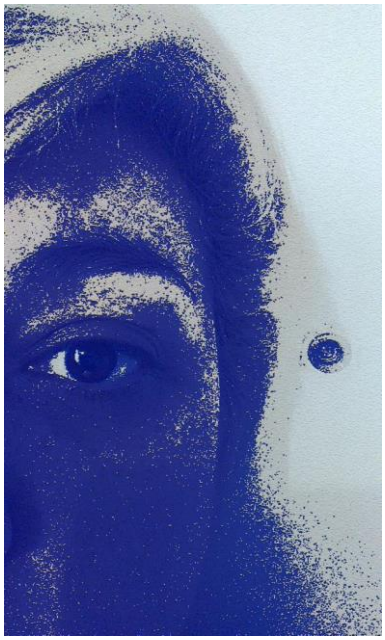
A quarentena gerou um grande impacto na arte e, com isso, buscamos produzi-la a partir de nossos entornos, seja na seleção de temas ou escolha de elementos materiais para sua elaboração. Podemos expressar nossas reflexões através de nossa produção, e o espectador absorver a mensagem de acordo com suas visões e visualidades. Entrelaçar as poéticas visuais com a docência, reinventando-a e colocando o aluno em reflexão de si mesmo, suas origens, sua história e expressando-se através do corpo, são os desafios para reinventar a poética na arte contemporânea, quando não é possível a observação total e livre do mundo que nos cerca por conta das medidas restritivas de isolamento.

No caso do ensino das artes, é preciso compreender que as dificuldades de acesso aos materiais tradicionalmente usados nas aulas, tais como tintas, papéis, entre outros, soma-se à dificuldade de acesso ao ensino como um todo. As crianças

e jovens, especialmente em unidades escolares de baixa renda, encontram extrema dificuldade de manterem a rotina escolar, seja pela ausência e/ou pouca disponibilidade de recursos digitais para acesso aos conteúdos disponibilizados on-line, seja pela ruptura das rotinas de estudos, uma vez que o espaço doméstico não mais se dissocia do espaço escolar. Então, é preciso acessar o cotidiano do aluno, para que este se insira, apropriadamente, no espaço escolar virtual. Também deve o professor de artes contextualizar as novas realidades e as pluralidades, para uma expressão artística que seja de construção coletiva, a partir da troca de experiências e relatos sobre este momento delicado na vida das crianças e jovens.

O dossiê com três imagens a seguir busca refletir em torno do que estamos vivendo atualmente e como estamos lidando com esse processo em isolamento, habitando o interior de nossas casas, quartos, salas e cantos, fazendo com que tenhamos uma conexão profunda com o nosso corpo em relação aos objetos e os espaços que nos circundam em concordância com as regras impostas ou auto impostas pela pandemia com os seguintes questionamentos: como reinventar a Arte contemporânea durante o isolamento? O que podemos tirar destas reflexões?

Figura 5 - Corpo, casa, objetos... em deslocamento dentro do espaço privado no isolamento social: Olho mágico, fotografia híbrida, 2020.



Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 6 - Corpo, casa, objetos... em deslocamento dentro do espaço privado no isolamento social: Habitar um lugar na casa.



Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 7 - Corpo, casa, objetos... em deslocamento dentro do espaço privado no isolamento social: Corpo como medida da casa, fotografia híbrida, 2020.



Fonte: Elaborado pelos autores

A quarentena gerou um grande impacto na arte e com isso procurou-se produzi-la a partir de nossos entornos. Ao expressar nossas reflexões através de nossa produção, o espectador absorve a mensagem de acordo com suas visões e visualidades. Entrelaçar as poéticas visuais com as nossas reflexões dentro de nosso espaço privado em isolamento social foi um dos objetivos da proposta deste trabalho procurando responder indagações como as mencionadas acima. Os trabalhos têm em comum a relação do corpo com os objetos do espaço em que

ficamos isolados, nos colocando em diálogo conosco e despertando um novo olhar para a Arte.

A Arte Postal pode ser elaborada com elementos corriqueiros e acessíveis. Incluindo e mesclando formas, cores, texturas, reciclados e objetos, pode propiciar novos olhares sobre como vivemos, onde e qual relação estabelecemos ali com o que nos cerca. Sendo assim, o educador pode explorar, na confecção da Arte Postal, elementos como colagens, montagens, fotografia, pintura, enfim, todas as formas que se mostrarem atrativas, interessantes e acessíveis. Com isto, o ensino da arte na Educação Básica pode alcançar e incluir todos os alunos, propiciando diálogos críticos e expressões únicas das individualidades plurais, tão representativas das salas de aula dos Ensinos Fundamental e Médio brasileiros.

Relatar e convidar: aplicação prática e metodologia de ensino-aprendizagem

Diante dos impactos da quarentena, podemos observar como estamos cada vez mais conectados à internet. Entretanto, como estar conectado, através de um veículo tão impessoal, e ao mesmo tempo manter a capacidade de expor os sentimentos experimentados no nosso dia a dia? Um desses meios é a arte, que permite uma expressão múltipla, plural e diversa para tradução das emoções em criações físicas, concretas, mas ao mesmo tempo, subjetivas e interpretativas. Dessa maneira, a metodologia apresentada a seguir tem em vista explorar as sensações que os alunos estão atravessando neste momento, e propor de forma on-line as atividades de expressão emocional através da Arte Postal.

Considerando também a cessação dos serviços postais em diversos locais, procuramos nos adequar a realidade e optamos por produzir arte postal que será mediada com atividades e técnicas diversas, como colagens, fotografia pura ou híbrida, disposição de objetos e artefatos, pintura, entre outros, que serão expostas totalmente on-line. A ideia é que se aplique a uma turma de escola de Educação Básica para o Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, onde os alunos serão desafiados a construir uma obra poética com o tema em questão no formato de Arte Postal.

Inicialmente, para trabalhar essas sensações foram escolhidos temas diversos, sendo o primeiro o isolamento, depois diversificando as atividades propusemos poéticas sobre seu lugar preferido da casa, local inabitado, fotografias criativas, etc, ou seja, o isolamento, o espaço e o corpo sempre presentes na criação artística. Para ambos, será aplicada a mesma metodologia. A variação entre as produções objetivadas está em despertar no aluno questionamentos, reflexões e críticas sobre esse momento e sobre os contextos, e para que tentem expressar em cada esfera o que estão sentindo e também aguçar a criatividade.

Etapa 1: Instigando os alunos

Método de intervenção: aula teórica síncrona

Objetivo: Apresentar aos alunos uma reflexão sobre as questões emocionais e afetivas pelas quais muitas pessoas estão passando durante o isolamento social devido à pandemia do novo coronavírus. Por exemplo, é possível que o professor converse sobre os seus próprios medos diante da pandemia, e sobre situações aflitivas do cotidiano, contrair o novo coronavírus e como isso nos fez prisioneiros de nossos lares, deve-se primordialmente falar sobre esses sentimentos no isolamento e a nossa relação corpo/objetos, como usar nosso corpo em locais que não foram quase habitados no interior de nossas casas ou dando outros exemplos, jogando com a fotografia e montagens, efeitos visuais, que desperte a criatividade e expresse o sentimento usando o corpo e os objetos em volta. Como devolutivas do diálogo, solicitar aos alunos um retorno sobre o tema nas plataformas de ensino e aplicativos de mensagens online, elaboração de textos curtos com a sua percepção do atual momento vivido em isolamento social.

Etapa 2: Como fazer arte sem o uso de “instrumentos artísticos”?

Método de intervenção: aula síncrona.

Objetivo: Nesta aula, para a conceituação da Arte Postal, serão apresentados o embasamento teórico e o contexto cultural do movimento artístico, o que representa, e como rompeu o tradicionalismo ao criar uma arte popular com base no cotidiano. Também será apresentada a obra de Paulo Brusky, tendo em vista não a arte para circulação enquanto postal, mas sim como outra maneira de se expressar,

que pode ser feita por meio de colagens, objetos, montagem com objetos múltiplos e fotografias, seja em recortes ou em arranjos de objetos no ambiente para o registro ou apenas exercitando a fotografia criativa através de surrealismo, publicidade e poética.

Para demonstrar como os sentimentos podem ser transferidos ao trabalho, o professor deve mostrar aos os alunos um exemplo por ele elaborado. Pode usar materiais descartados, colagens, fotografias, entre outros, e como foi o processo da elaboração do trabalho para expressar o que estava sentindo ao realizar a composição. Por exemplo, usar restos de lixo reciclável gerados pela quarentena, lugares quase não habitados em qualquer canto da casa, foto criativa o que faz instigar ainda mais a criação poética. Também pode se propor refletir como nunca nos comunicamos tanto com outras pessoas de forma on-line, e que a falta de contato físico gera resultados negativos emocionalmente.

Já para o tema de isolamento e espaço e comunicação, outra proposta para o professor é o de mostrar a interação do corpo com os objetos da casa, sem necessitar ser uma colagem ou usar quaisquer materiais com técnicas artísticas. Podendo ser uma foto, uma selfie, ou um desenho; esta expressão convida o aluno a refletir sobre seu corpo e sua interação com os objetos da casa, seu espaço pessoal e coletivo.

Etapa 3: (Re)Pensando o cotidiano através da arte

Método de intervenção: aula assíncrona com realização de atividade prática.

Objetivo: Após as aulas teóricas síncronas, os alunos terão um momento assíncrono para a realização da atividade. Para representação dos sentimentos, vivências e experiências deste momento pandêmico, será solicitado que façam colagens ou montagens para registros fotográficos, com materiais recicláveis que são as sobras do cotidiano da vida na pandemia. Esta fase do trabalho será individual, devendo compor a Arte Postal com os elementos que considerarem mais relevantes para o objetivo da proposta.

Na proposta da relação do isolamento com o espaço, o trabalho poderá ser feito tanto em grupo como individualmente. Assim, no caso de ser feito coletivamente, os alunos podem compor várias imagens virtuais das suas realidades

e os espaços que ocupam, e que se relacionem com o tema; também podem demonstrar como se comunicam e mantém suas relações sociais a partir do contato digital. Dessa maneira, eles podem fazer o estudo sem ter de se deslocar a algum lugar, e irão criar sua arte de acordo com o que estão experienciando no dia a dia, com os materiais do seu cotidiano. No caso de a imagem ser individual, o estudante também poderá reunir mais de uma, como ele achar melhor se expressar.

Etapa 4: Debate e contextualização

Método: Aulas síncronas, dois encontros

Objetivo: Conversar com os alunos sobre as atividades propostas, suas dificuldades e satisfações na realização das atividades, e solicitar que descrevam sua poética nos comentários da rede onde forem postados. Os alunos devem apresentar sua inspiração e motivação para a escolha dos objetos, temas, cores e composições na elaboração das artes postais, e expressar suas impressões sobre os resultados obtidos.

Etapa 5: Exposição online dos resultados

Método: Criação de página em rede social para compartilhamento dos projetos

Para expor esses resultados, serão consultados os pais e responsáveis dos alunos, obtendo-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para divulgação de imagens dos trabalhos desenvolvidos. Os pais e responsáveis participarão de uma oficina on-line com o professor, para interação sobre a proposta do projeto, e como se dará a divulgação, bem como as medidas protetivas em relação aos menores, para que não sejam sujeitos a plágio ou exposição indevida de imagem.

Deseja-se postar as fotos das artes produzidas pelos alunos em uma página do Instagram, criada especialmente para este fim. Acredita-se que esse possa ser um meio eficiente, visto que é uma rede social na qual muitos deles estão inseridos, e com a qual tem maior familiaridade. Será adotada a mesma legenda para todos os trabalhos divulgados, contendo o nome, a data, a série e materiais utilizados.

A avaliação dos resultados não será meramente quantitativa, ou seja, o aluno não receberá apenas uma nota pelo resultado do projeto. Ao longo do processo de elaboração da Arte Postal, o aluno será avaliado quanto ao seu engajamento na proposta, na participação nos encontros síncronos, no debate da apresentação dos trabalhos e nos seus relatos pessoais sobre a elaboração dos trabalhos, sejam individuais ou coletivos. A nota será uma compilação do esforço, desempenho e crescimento pessoal, contando com uma avaliação qualitativa em formato de feedback, que será enviado pelo professor aos alunos, no formato de comentários nos encontros síncronos.

Resultados e discussão

Trazemos então alguns trabalhos feitos pelos/as alunos/as na aplicação das aulas sobre poética no cotidiano com o tema da Pandemia (2021):



2º ano 2º ano 2º ano

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
NÚMERO 48
JANEIRO A MARÇO DE 2022
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
arte educação E PERFORMANCE



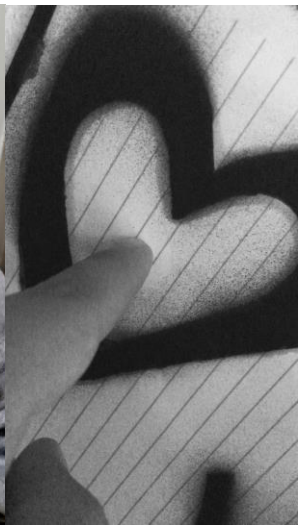
3º ano

A arte refletida



Eja Médio

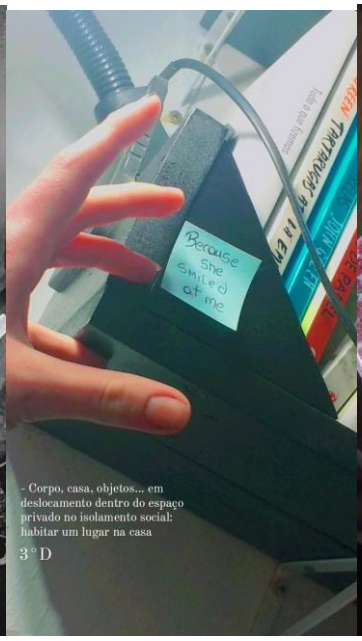
Pensamentos Vazios



2º ano



Eja Médio



3º ano



Eja Médio

Considerações finais

Pudemos com esta pesquisa, promover a poética artística no contexto do isolamento social do aluno do ensino básico, fazê-los refletir a época em que

estamos vivendo, ativar suas memórias, ver a arte com olhos de artista contemporâneo, compreender a arte contemporânea. Este trabalho propõe que podemos aprender com o artista e assim sugerir a poética como atividade escolar, usando a tecnologia como meio de comunicação e sem que necessite usar os materiais clássicos das aulas de arte.

Nas devolutivas, foram colocadas as mais variadas ideias e pensamentos individuais acerca da pandemia, seus medos, suas crenças, suas visões de como o tempo é o senhor da razão nessas horas em que se deve se resguardar, mergulhar na própria rede de pensamentos, lidar com seu cotidiano interno e sua percepção nos detalhes que o cerca. E isso tudo como ideia de produzir uma Arte Postal cheia de poesia e criatividade, usando várias ferramentas disponíveis no celular para agregar efeitos e tornando uma fotografia híbrida. Percebemos também a importância de fazer despertar a poética interior e particular de cada um, trazer a poética para as aulas de Arte, e introduzindo na docência uma forma de fazer o aluno compreender a arte contemporânea e seu sentido. Quanta coisa há de se deixar desta fase pandêmica, as fotos registram momentos deste período voraz que irão ficar como memórias nestas artes postais.

Ainda há muito o que explorar, inclusive na finalização deste projeto que ainda trás como um dos objetivos a exposição das fotografias na rede social. Ainda premeditamos continuar aplicando atividades que busquem trazer a poética ao encontro do aluno, como por exemplo, a fotografia criativa, a colagem com lixo, com elementos da natureza, a escultura contemporânea e instalações, permitindo usar somente o que se tem por perto, ao redor, principalmente das suas casas. Conseguindo, assim, prosseguir com esse feito que é tão importante para a formação do discente e proporcionar ao docente trazer a poética artística para o ensino na rede pública, que sabemos que é precária na questão econômica e consequentemente e principalmente com os materiais para as aulas de arte e etc.

Referências:

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

DIAS, Belidilson. Prefácio. IN: DIAS, Belidilson; IRWIN, Rita. *Pesquisa Educacional Baseada em Arte*: A/R/Tografia. Santa Maria: ED.UFSM, 2013.

IRWIN, Rita. A/R/Tografia. IN: DIAS, Belidilson; IRWIN, Rita. *Pesquisa Educacional Baseada em Arte*: A/R/Tografia. Santa Maria: ED.UFSM, 2013.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte para a Docência: estética e criação na formação docente. *Arquivos analíticos de políticas educativas,* v. 21, n. 25, p. 1-22, 2013.

NUNES, Andréa Paiva. *Todo Lugar é Possível*: A Rede de Arte Postal anos 70 e 80. 207f. 2004. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

OLIVEIRA, Ana Cristina Barbosa de; SANTOS, Carlos Alberto Batista dos; FLORÊNCIO, Roberto Remígio. Métodos e técnicas de pesquisa em educação. *Revista Científica da FASETE,* p. 36-50, 2019. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2019/21/metodos_%20e_tecnicas_de_pesquisa_em_educacao.pdf. Acesso em: 19 jun. 2021.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PROETTI, Sidney. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: um estudo comparativo e objetivo. *Revista Lumen*, v. 2, n. 4, p. 1-23, 2017.

SARDELICH, Maria Emilia; NASCIMENTO, Erinaldo A. do; PAIVA, Camylla R. M. Projetos de cultura visual na educação básica: Outros modos de ver a cultura escolar. *Palíndromo*, n 14, p. 147-162, ago./dez. 2015.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. *Educação & Sociedade,* Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, jan./mar. 2013.

ZORDAN, Paola. Aula de artes, espaços problemáticos. *In:* Reunião Anual da ANPED, 30., 2007, Caxambu, RS. *Anais [...]* Caxambu, 2007: ANPEd, p. 1-13. 1 CD-ROM.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
NÚMERO 48
JANEIRO A MARÇO DE 2022
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
arte educação E PERFORMANCE

A RESISTÊNCIA PELA POESIA: TERRITÓRIO, MEMÓRIA E SINDICALISMO EM *O HOMEM QUE VIROU SUCO* DE JOÃO BATISTA DE ANDRADE

David Morales Martinez
Thais Conconi

Resumo: Neste artigo são discutidos os conceitos de território, memória e sindicalismo, a partir da análise do filme *O Homem que Virou Suco* (1981), de João Batista de Andrade. Da arte do cordel para o cinema, é reconstruído o cenário do final dos anos 70 e início dos anos 80. A narrativa traz a latente espoliação urbana e um retrato da situação vivenciada pelos migrantes nordestinos nas metrópoles. Aprofundamos a temática de resistência pelo viés artístico da poesia, como forma de luta pela sobrevivência. Foram utilizados instrumentos de análise fílmica propostos por Aumont e Marie (2004), como transcrições de diálogos, banda sonora e fotogramas, para ilustrar os debates permeados de simbolismos de uma sociedade e suas práticas.

Palavras-Chave: João Batista de Andrade. Território. Resistência.

RESISTANCE TO POETRY: TERRITORY, MEMORY AND UNIONISM IN THE MAN WHO BECAME THE JUICE OF JOÃO BATISTA DE ANDRADE

Abstract: This article discusses the concepts of territory, memory and unionism based on the analysis of the film O Homem que Virou Suco (1981) by João Batista de Andrade. From the art of cordel to cinema, the scenario of the late 70s and early 80s is reconstructed. The narrative brings the latent urban dispossession and a portrait of the situation experienced by northeastern migrants in the metropolis. We deepened the theme of resistance through the artistic bias of poetry, as a way of fighting for survival. We used film analysis instruments proposed by Aumont and Marie (2004), such as transcriptions of dialogues, soundtracks and photograms, to illustrate the debates permeated with symbolisms of a society and its practices.

Keywords: João Batista de Andrade. Territory. Resistance.

Introdução

"Eu vou contar pra vocês. Uma história diferente. Tão verdadeira e bonita. Que não há quem a invente. Tudo o que eu conto é verdade. Embora às vezes aumente[1]" (ABDALLAHE; CANNITO, 2005, p. 39). E qual seria esta história? A do homem que virou suco de laranja, cuja história ficcional, escrita e dirigida por João Batista de Andrade, tornou-se símbolo de resistência da identidade nordestina.

[1] Folheto de Cordel "O Homem que Virou Suco" (1974), escrito por João Batista de Andrade e que inspirou o filme de título homônimo.

Trata-se de um dos filmes mais conhecidos da história do cinema nacional dado seu destaque, conquistando prêmios como o de melhor filme no Festival Internacional de Moscou em 1981, constituindo-se como representante da historiografia cênica e audiovisual brasileira.

Guimarães Rosa já dizia em sua obra icônica que: "O Sertão está em toda parte[2]". O escritor mineiro desejava, assim como João Batista de Andrade dar visibilidade para os nordestinos, rompendo a era do silêncio envolvendo a exploração desenfreada destes nas grandes metrópoles. O cineasta, com mesmo intento, trouxe as telas esta dura realidade, através da trama ficcional envolvendo Deraldo José da Silva e José Severino da Silva.

Dá realidade amarga da fábrica carceraria à beleza da resistência pela poesia, este artigo pretende ilustrar que obras cinematográficas como "O Homem que Virou Suco" (1981) podem trazer à reflexão conceitos da área de ciências humanas e sociais como os de território, memória e sindicalismo. Por meio da análise fílmica, utilizando instrumentos propostos por Jacques Aumont e Michel Marie (2004) recuperamos, de forma original, a discussão sobre as resistências operárias, classicamente tratadas a partir dos sindicatos e greves, mostrando que insubordinação e força podem se dar de múltiplas formas, como através da linguagem artística.

De Mesteiral à Sicário, um Desenlace Extraordinário

A cena inicial, filmada em ambiente interno, dura menos de dois minutos e nos traz a "Festa do Operário Símbolo" de 1979, solenidade de atmosfera pesada e escura, descrita no roteiro do longa-metragem como algo que se assemelha a um "caixão visto de dentro". O salão é da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo e, no centro, a figura de seu presidente, Teobaldo de Nigris. Esta reflexão sobre o início da narrativa fílmica é fundamental pois, como explicam Jacques Aumont e Michel Marie (2004):

> [...] O filme só na aparência é sucessivo. É submetido a uma dinâmica interna, à compreensão e distensão de forças. [...] Para o analista é o

[2] Frase retirada do livro "Grande Sertão: Veredas" (1956) de Guimarães Rosa.

> fascínio dos inícios: condensado em si mesmo, o filme expõe as suas cadeias significantes – a ordem sucessiva – na simultaneidade. Muito mais do que "sentido", é a flutuação do sentido, a hesitação da leitura, o que me retém [...]. O início permanece o lugar mais "moderno" – plural – do texto. (AUMONT; MARIE, 2004, p. 77-78).

A primeira imagem ilustra a premiação, na qual José Severino da Silva (José Dumont) receberia o título de "operário-modelo", mas acaba por assassinar seu patrão, o empresário Joseph Losey (Renato Master) da ficcional empresa Ashby Losey do Brasil. O locutor nos diz, de forma enfática: "Os operários mais responsáveis, mais conscientes de seu papel perante a nação". Mas qual seria este papel? A trama nos mostra ser aquele onde impera a passividade e obediência.

Destacando a intertextualidade, no cordel homônimo à película, João Batista de Andrade descreve a figura do opressor como um demônio multifacetado: "O demo toma mil formas. Do mais gordo ao magricela. Um some na sua porta. E aparece na janela. Um te salva da fogueira. Outro joga na panela" (ABDALLAHE; CANNITO, 2005, p. 39). Esta criatura maligna tinha identidade para Severino e toma forma durante o texto: "Não teve que esperar muito. Um novo estrondo se fez. A terra abriu uma fenda. O asfalto se desfez: E surgiu o demônio. Falando seu inglês" (ABDALLAHE; CANNITO, 2005, p. 51). O patrão da multinacional é o responsável pelo silêncio do nordestino que vivenciou em suas mãos a exploração brutal que pode ocorrer em uma metrópole hostil.

O desfecho deste embate? Severino, homem de óculos, seco e fatalista, ainda sob aplausos, derrama o sangue daquele que o oprimiu em um desfecho inesperado para aqueles que presenciavam o evento solene. O personagem vive absorto em um mundo de silêncio, não sendo designado para ele nenhum diálogo durante a narrativa. Esta ausência de falas para Severino na banda sonora do filme não é apenas física, mas metafórica, servindo de instrumento para ilustrar o afogo sofrido pelo antagonista.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
NÚMERO 48
JANEIRO A MARÇO DE 2022
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
arte educação E PERFORMANCE



Imagem 1: Fotogramas da “Festa do Operário Símbolo” e assassinato do empresário Joseph Losey por José Severino da Silva.

Fotogramas são utilizados como ilustração da maior parte das análises fílmicas publicadas e, na maioria das vezes, falta-lhes nitidez, pois são oriundos de um plano em movimento. Para Jacques Aumont e Michel Marie: “O fotograma é um objeto paradoxal. Num sentido ele é a citação mais literal que se possa imaginar de

um filme, visto ser retirado do próprio filme, mas ao mesmo tempo ele testemunha a paragem do movimento, sua negação" (AUMONT; MARIE, 2004, p. 54).

A tensão suscitada pelas ilustrações, violentas e impactantes, ameniza-se sob o som da trilha sonora de "Se eu fosse um beija-flor" de Vital Farias e das gravuras que se assemelham a pinturas, trazendo os letreiros iniciais com nome dos atores e responsáveis pela produção. Este início destaca o tom artístico pelo qual ressoará a narrativa.

Do Repente à Espoliação, entre a Vivacidade e a Danação

A próxima cena apresenta-nos outro personagem, Deraldo José da Silva que, apesar de compartilhar a origem nordestina de Severino, possui personalidade bastante diferente de seu conterrâneo. O filme problematiza a questão do "tipo nordestino", uma imagem historicamente cristalizada e estereotipada. A filmagem do "barraco" de Deraldo, ilustra o fenômeno da espoliação urbana, mostrando as condições de moradia num bairro típico da periferia de São Paulo.





Imagem 2: Fotogramas da cena que mostra a moradia de Deraldo.

A palavra “espoliação” juridicamente significa privar alguém de algo que lhe pertence ou a que tem direito por meio de fraude ou violência. Mais especificamente, quando pensamos na expressão “espoliação urbana”, estudada por pesquisadores como Lúcio Kowarick, esta refere-se diretamente ao problema habitacional nas grandes cidades, frutos do crescimento desenfreado e reflexo do vociferante sistema capitalista.

> O problema habitacional não pode ser analisado isoladamente de outros países sócio-econômicos e políticos mais amplos. O sistema capitalista presupõe a destruição dos meios autônomos de vida, basicamente, na expropriação da terra e dos instrumentos produtivos. (KOWARICK, 1993, p. 59).

Esta destruição dos meios autônomos de vida mencionada relaciona-se, diretamente, ao desenvolvimento desigual das forças produtivas e ao processo de acumulação. Neste contexto, “(...) a produção capitalista organiza-se, não para prover os trabalhadores com os meios de vida necessários para sua subsistência, mas para realizar um excendente que é privadamente apropriado” (KOWARICK, 1993, p. 60). Nossos protagonista e antagonista vivenciam esta experiência de expropriação e marginalização buscando, cada qual, suas formas de resistência: Deraldo através da luta e poesia, Severino pelo silêncio e exacerbação da violência.

Na cena retratada na imagem 2, diurna e externa, temos Maria (Célia Maracajá), vizinha de Deraldo, estendendo suas roupas no varal em uma construção que se assemelha a um cortiço. Na atmosfera sonora, o som dos pássaros mistura-se ao do avião *Boeing* que passa por cima da vila. Este trecho, descrito no roteiro de João Batista, enfatiza a metragem do quarto do poeta:

> Maria põe a roupa no varal, avião (Boeing) passa por cima da vila. Ali é o terraço de uma construção com quartos para alugar. Embaixo, o armazém do Ceará, tipo miúdo, subdesenvolvido e que subiu na vida em São Paulo.

> O barraco do poeta Deraldo fica no terraço: improvisado, um cubículo de 2,5 m x 2,5 m atopetado de gravuras e instrumentos de trabalho, livros de cordel com seu nome. (ABDALLAHE; CANNITO, 2005, p. 60).

A vizinha desdenha do ofício de Deraldo, alegando que a vida é dura, havendo no diálogo uma discussão sobre a concepção de trabalho. Quando Maria diz ao poeta que este tinha de ser igual a seu marido, passando o dia no labor, exclui o artísta de um "perfil" de trabalhador:

> Maria: Já vai, seu Deraldo? O senhor conseguiu emprego?
> Deraldo: Se eu soubesse quem inventou o emprego, eu mandava fuzilar.
> Maria: Pensa que a vida é só cantar? A vida é dura, é garrar no batente!
> Deraldo: Dona Mariazinha na sua concepção isso aqui não é emprego, não?
> Maria: Isso é diversão, seu Deraldo. Se o senhor fosse cego, vá lá, mas com uns olhinhos desses tão vivos. Porque não faz igual a meu marido, que pega no batente desde 6 horas da manhã e só volta a noite? (ABDALLAHE; CANNITO, 2005, p. 62).

O início do filme aparenta que este seria sobre Severino, mas é Deraldo que ganha o enfoque em grande parte de sua linha temporal. A trama traz o percurso deste no território paulista, principalmente no que se refere à temática do trabalho em cenas de exclusão e resistência. As características sociais, políticas e econômicas que fundamentaram a industrialização da capital estão impregnadas na base da formação destes espaços urbanos envoltos em problemas inerentes à especificidade do capitalismo periférico. O aumento da atividade terciária, descrito por Miguel Matteo, também impactou diretamente às taxas de urbanização da grande metrópole:

> Do ponto de vista espacial, o período da "industrialização restringida" cristalizou o processo de transformação da sociedade paulista no novo padrão de acumulação. A taxa de urbanização em 1950 já era 52,6%, enquanto no Brasil correspondia a 36,2%. Com oferta crescente de alimentos e base industrial oferecendo empregos, as atividades urbanas intensificaram-se, aumentando a atividade terciária. (MATTEO, 2007, p. 51).

Na década de 70, linha temporal do filme, a concentração industrial atingiu seu auge, pois "[...] a Grande São Paulo respondia por 64,7% da população economicamente ativa no setor secundário do Estado" (MATTEO, 2007, p. 66). A

concentração de pessoas na capital, intensificada pela migração, trouxe efeitos que perduram até hoje como a poluição ambiental, a marginalidade social, dificuldades de produção de bens e serviços públicos urbanos, tempos excessivos gastos em transportes, a subabitação, entre outros. “Tanta terra ali em volta. Naquela propriedade. Sem terra nem caridade. Numa longa procissão. Rumo à primeira cidade” (ABDALLAHE; CANNITO, 2005, p. 40).

Nas palavras de Boaventura de Souza Santos: “A favela é um espaço territorial, cuja relativa autonômia decorre, entre outros fatores, da ilegabilidade coletiva da habitação à luz do direito oficial brasileiro” (SANTOS, 1980, p. 110). Carece-se de bens tutelados nas normas como estruturas de saúde, educação, saneamento, segurança e lazer para atender a demanda local. O papel do Estado é delegado à moradores que sobrevivem em suas moradias autoconstruídas, frutos de trabalho, capital e esforço próprios.

Outra referência midiática que ilusta este cenário é o documentário “Um Sonho Intenso” do cineasta José Mariani, que retrata o processo de construção do Brasil moderno, valendo-se de aspectos sociais e econômicos deste percurso dos anos 30 até a temporalidade de sua produção. Mariani inicia com uma frase do economista Celso Monteiro Furtado: “Só quando prevalecerem as forças que lutam pela efetiva melhoria das condições de vida da população que o crescimento se transforma em desenvolvimento” (MARIANI, 2014, 1min06s a 1min16s). O crescimento sem desenvolvimento favorece a ampliação da desigualdade social, retratada, também, no cordel de João Batista:

> A desgraça é desse mundo. A fome é de Severino. Um homem que sofreu tanto. Pra uns poucos ficar sorrindo. Um vivendo do bom viver. Mil morrendo desde menino. Sem terra nem propriedade. Sem emprego e nem comida. No meio dessa fartura. Com fome, sem guarida. Vive o homem seu destino. Por toda a sua vida. (ABDALLAHE; CANNITO, 2005, p. 40).

A capital tornou-se à luz da propaganda de progresso, o destino escolhido por muitos nordestinos que pretendiam superar as agruras da seca na grande metrópole: “São Paulo era a fartura. A riqueza de todo homem. O paraíso da terra. Pra que morrer de fome. Se o que se faz lá no Norte. É em São Paulo que se

come?" (ABDALLAHE; CANNITO, 2005, p. 41). A próxima cena traz esta questão territorial e de migração, mostrando Deraldo chegando ao bar do Ceará, seu conterrâneo, no qual ambos discutem. No diálogo entre as duas fortes personalidades, o dono do botequim indaga: "Vai pagar com o que?". Deraldo enaltece seu ofício, já desdenhado por Maria: "Poesia". A réplica chega dura e Ceará reflete sobre a situação econômica da capital, fruto dos fenômenos da industrialização e urbanização mencionados neste artigo:

> Ceará: Poesia, seu Deraldo? O custo de vida subindo todo dia e o senhor vem me dizer que vai pagar com poesia? O senhor acha que eu pago a mercadoria aqui com o quê?
> Deraldo: Sabe o que é que o senhor faz? Pega o pão, sua manteiga e sua média e vai pro inferno!
> Ceará: Vai trabalhar, seu vagabundo! Em vez de ficar pensando o dia todo em poesia! (ABDALLE; CANNITO, 2005, p. 63-64).

Temos a primeira manifestação da resistência pela poesia, quando Deraldo responde de forma cínica e criativa as críticas de Ceará: "Quem nunca teve um tostão, quando arranja, sempre abusa. Desconhece os companheiros e é o primeiro que abusa. E como diz o ditado: Quem nunca comeu merda, quando come se lambuza" (ABDALLAHE; CANNITO, 2005, p. 64). O poeta sai e Ceará enfurecido o persegue aos berros, em uma cena cômica, mas de relevância para a análise fílmica, pois traz a temática do trabalho e poesia como antagônicas.

Da Querência para o Labor, um Percurso de Amargor

A dimensão do trabalho é explorada em vários momentos da narrativa e as próximas cenas são destinadas às tentativas de emprego vivênciadas por Deraldo. A primeira delas se passa na Praça do Brás, mostrando o poeta vendendo seus cordéis, um deles intitulado: "O Homem que Trocou Duas Pernas por um Pão".





Imagem 3: Fotogramas da cena em que Deraldo vende seus cordéis na Praça do Brás.

Como pode ser observado na imagem 3, Deraldo é surpreendido por um fiscal que indaga o poeta sobre a licença para vender seu trabalho. Por não portar a documentação, como os *hippies* que vendem seus artesanatos, o homem confisca o material de Deraldo em um diálogo que traz a temática territorial por um viés impregnado de preconceito: “Isto aqui é São Paulo, não Nordeste. Vamos conversar direito. Isto aqui é São Paulo, não é Nordeste. E digo mais, se você ficar fazendo baderna, isto não é Nicarágua. Vem cá, menino. Aqui todo mundo tem documentos” (ABDALLAHE; CANNITO, 2005, p. 66).

Territórios são lugares políticos atrelados a dinâmicas sociais e suas disputas intrínsecas, cujos valores culturais se encontram na base de sua formação. Para Miguel Matteo, o território não é “[..] uma massa amorfa que se amolda aos modelos econômicos vigentes” (MATTEO, 2007, p. 47), não havendo como dissociar sua interpretação de implicações políticas, econômicas e sociais.

Interessante oberservar a referência feita com relação à Nicaragua, país que naquela época, final dos anos 70 se encontrava em plena guerra civil quando a

Frente Sandinista de Libertação Nacional travou um processo de revolução para derrubar o ditador Anastasio Somoza quem governava o país desde 1936. O conflito tornou-se internacional e expandiu-se aos países vizinhos, uma vez que os EUA decidiram intervir militarmente para evitar que a onda revolucionária em Nicarágua mudasse o panorama político da região e as ditaduras que eram apoiadoas pelos EUA fossem derrubadas, o que finalmente aconceteceu antecedendo o fim da Guerra Fria. Esta referência à Nicaragua feita pelo fiscal retrata claramente, com um pouco de exagero, a conotação beligerante do contexto em que as falas acontecem, assim como a interpretação errada de desafiar autoridades estabelecidas.

O fiscal menciona a cidade de São Paulo em tom de superioridade em relação à região Nordeste, não sendo feita a especificidade por estado ou cidade, mostrando a carência de uma identidade cultural na imagem do nordestino, reconhecimento este que não é simplesmente uma polidez, mas uma necessidade vital. A fala do representante legal é de inferiorização e elucida a visão de território como algo que transborda a perspectiva de mera delimitação territorial ou geográfica, como cita Roberto Cardoso de Oliviera sobre os migrantes:

> Os contrastes entre nós e eles, marcadores do jogo de exclusão e inclusão que expressa à natureza da identidade contrastiva, podem ser observados com referência a vários operados simbólicos. A terra ou território é certamente o primeiro destes operadores, onde o nós são os filhos da terra e os outros são os recém-chegados. (OLIVIERA, 2000, p. 15).

O filme faz um crítica simbólica ao nacionalismo, valendo-se da iconografia, mostrando ao longo da trama a bandeira do Brasil, como a esteada na Praça do Brás e que aparece em momento posterior num desfile acompanhado por Deraldo. O hino nacional, composição musical patriótica, nos diz: “Brasil, de amor eterno seja símbolo. O lábaro que ostentas estrelado. E diga o verde-louro dessa flâmula. Paz no futuro e glória no passado”. Paz? O longa-metragem mostra os filhos desta pátria desamparados, problematizando a ideia de progresso que, nas grandes cidades, não está atrelada ao desenvolvimento social.

Após esta cena simbólica, a história de Deraldo e Severino começa a se entrelaçar. O poeta chega desolado em sua residência e é surpreendido por uma

criança que lhe entrega um jornal com a reportagem sobre um operário que esfaqueou seu patrão, que ele lê, de forma segmentada, destacada pelas reticências na transcrição:

> Acabava de receber o título de operário símbolo. O patrão... Joseph Losey... veio cumprimentá-lo. José Severino da Silva, 39 anos, casado... pai de três filhos menores, natural do Ceará... puxa uma faca, uma peixeira, da cintura... e o golpeia o patrão uma, duas, três vezes. (ABDALLAHE; CANNITO, 2005, p. 69).

O poeta passa a ser procurado pela polícia como o assassino de Joseph Losey dado sua semelhança física com o operário, pois na trama, ambos personagens são interpretados por José Dumont. Sendo procurado pela polícia (imagem 4), Deraldo enfatiza sua inocência: “Eu queria que o senhor me escutasse. Eu mostro para o senhor. Olha aqui, eu li o jornal. O cara parece comigo. Mas o senhor vai ler aqui e vai compreender que o nome é outro. Meu nome é Deraldo José da Silva” (ABDALLAHE; CANNITO, 2005, p. 70-71).



Imagem 4: Fotogramas da cena que mostra Deraldo sendo interrogado pela polícia.

Por não ter documentos, os mastins não acreditam que Deraldo não é Severino: “Ah, esses pau-de-arara sempre sem documentos. Mas que onda é essa? Você é um descarado mesmo. Mexer com pé-de-chinelo é foda. Como é, do Norte, e a identidade?” (ABDALLAHE; CANNITO, 2005, p. 71). Novamente, outra figura responsável pela ordem, assim como o fiscal, traz em seu diálogo falas preconceitosas e que menosprezam os nordestinos.

O poeta foge em uma cena escura e externa. O foco de luz do refletor revela aos espectadores casas humildes, becos e rostos sofridos, trazendo a repressão para a dimensão iconográfica da narrativa. A montagem inclui outra música de Vital Farias, “Bate com o pé o xaxado”, que fala da Paraíba e suas misérias, cobrindo a madrugada e a destruição do barraco de Deraldo pelos policiais, destacando a importância da condução musical na narrativa.

Amanhece e o nordestino vaga pelas ruas de São Paulo. O som do locutor de rádio assume a atmosfera sonora e nos dá a noção de tempo: “Oi turma, vamos levantar, vamos trabalhar, acertem o relógio. Olha a hora! Olha a hora! O xarope Tetraplopi informa: São Paulo, cinco e trinta e quatro” (ANDRADE, 1981, 21min24s a 22min28s). Deraldo caminha perdido, observando uma macha militar em comemoração ao sete de setembro, sem ver o sentido de tudo aquilo, em outra crítica ao nacionalismo ilustrada na imagem 5.





Imagem 5: Fotogramas da cena que mostra Deraldo acompanhando a marcha em comemoração ao Dia da Independência.

O último fotograma (imagem 5) mostra um jornal com a reportagem: “Escapa Matador do Americano”. Mesmo o medo da prisão injusta não afasta Deraldo da busca por seu sustento e o poeta procura emprego na zona cerealista da capital. Junto de outros trabalhadores, a próxima cena traz o nordestino descarregando sacos de um caminhão (imagem 6). Contrariado com as condições pesadas de seu labor, ele desiste:

> Zé Paulo: Você não precisa trabalhar?
> Deraldo: Precisar eu preciso, mas não aguento.
> Zé Paulo: Vai me deixar com essa bomba na mão, cheio de serviço?
> Deraldo: Lamento muito, mas tá muito pesado pra mim. Não estou aguentando. É muito pesado, então eu queria que o senhor me dispensasse. Eu tenho alguma coisa a receber?
> Zé Paulo: Eu acredito que não. Você é avulso, né?
> Deraldo: É, sou avulso (ABDALLAHE; CANNITO, 2005, p. 73).

O diretor João Batista de Andrade faz uma crítica as condições de trabalho, pois mesmo com a consolidação das leis trabalhistas pelo descreto-lei nº 5.452 de um de maio de 1943, Deraldo por ser “avulso”, desliga-se de sua função sem receber seus direitos, ilustrando os percauços dos trabalhadores informais.





Imagem 6: Fotogramas da cena que mostra Deraldo trabalhando na zona cerealista.

A segunda tentativa de trabalho de Deraldo se dá em um canteiro de obras. O poeta chega a um prédio e, em clima de opressão, encontra o mestre de obras que o subjulga trazendo, mais uma vez, um esteriótipo da figura do nordestino, preconceituoso e pejorativo: “Olha, meu chapa, o trabalho aqui é dureza. Não é que nem aquelas molezas que você tinha lá no Norte. Aquele negócio de vaquejar. Isso aqui é trabalho pra macho. Aqui é salário mínimo. E você tem duas horas por obrigação de dar pra obra, por dia (ABDALLAHE; CANNITO, 2005, p. 77). A temática do salário mínimo surge na narrativa e a palavra obrigação no diálogo traz o peso da sujeição moral e econômica à condições insalubres de trabalho. Francisco Oliveira aborda a questão do salário de subsistência:

> A legislação interpretou o salário mínimo rigorosamente como “salário de subsistência”, isto é, de reprodução; os critérios de fixação do primeiro salário mínimo levaram em conta as necessidades alimentares (em termos de calorias, proteínas, etc.) para um padrão de trabalhador que devia enfrentar um certo tipo de produção, com um certo tipo de uso de força mecânica, comprometimento psíquico, etc. Estava-se pensando rigorosamente, em termos de salário mínimo, qual a quantidade de força de trabalho que o trabalhador poderia vender. (OLIVEIRA, 2003, p. 37).

Pensar na quantidade de força de trabalho que pode ser vendida ou “doada” para a obra, acaba por levar Deraldo a outra situação limítrofe na qual, mais uma vez, há a resistência pela poesia. Ele discute com o mestre de obras após cobrar condições mais seguras para a realização do seu trabalho dentro da construção

(imagem 7), lançando versos atrevidos para seu superior: “Tem gente que vem do Norte e só causa decepção. Tú és mestre da safadeza aleijo da criação. Conheço a tua bravura, puxa saco de patrão” (ABDALLAHE; CANNITO, 2005, p. 89). O mestre o despede furioso e, empossando uma peixeira, diz: “Vou te cortar o colhão. Poeta de rima cotó”. Novamente, temos o embate de dois conterrâneos com trajetórias distintas na capital.



Imagem 7: Fotogramas da cena que mostra Deraldo discutindo com o mestre de obras.

Depois da demissão, Deraldo passa a trabalhar na casa de uma madame (Ruthinéia de Morais), mas sua sorte não é diferente. Sua patroa recebe a visita de um coronel (Rafael de Carvalho) que traz à trama uma visão diferente do Nordeste, afirmando em seu discurso que a seca e a roça são questões de escolha e não condições adversas impostas ao nordestino: “Olha comadre, lá não vive bem quem não quer. O que atrapalha muito lá é a ignorância, falta de cultura. Eu mesmo estou montando uma indústria na Paraíba, com incentivos fiscais do governo” (ABDALLAHE; CANNITO, 2005, p. 95).

O embate desta cena se refere a questões culturais. Na área externa, a filha de sua patroa dança com seus amigos. Servindo bebidas, Deraldo mistura-se aos

garotos, pulando ao som da música de discoteca, dando “umbigadas” que logo são correspondidas pelos participantes, transformando a balada em uma dança nordestina, retratando de forma metafórica o enlace entre as diferentes práticas sociais (imagem 8).

O coronel se aproxima para entregar um vaso artesanal de cerâmica da Paraíba para a afilhada e se choca com o que observa, pressupondo intenções sexuais. A madame lhe diz: “Mas que negócio é esse com a minha filha e as meninas? Sem vergonha, ponha-se no seu lugar. Pensa que está na sua maloca, seu candango?” (ABDALLAHE; CANNITO, 2005, p. 96). O trecho mostra a contraposição entre a cultura estática e a viva, representada através do vaso e a dança. Deraldo resiste, de forma artística, com o movimento do seu corpo impregnado de seus valores culturais. Ele arremessa o vaso na piscina e se retira do local.



Imagem 8: Fotogramas da cena que mostra Deraldo discutindo com o coronel e a madame.

A última tentativa de emprego de Deraldo se dá no metrô, por indicação de um dos seus colegas do canteiro de obras que o poeta reencontra em uma casa de carnes. Ele versa agradecido para o amigo: “Nas asas do pensamento voarei por muitos ares. Cantarei como os passarinhos sobrevoando os pomares. Serei um vate das letras cantando em muitos lugares” (ABDALLAHE; CANNITO, 2005, p. 100). Temos pela primeira vez a gratidão pela poesia.

Chegando a estação, Deraldo se impressiona com a modernidade, novamente ao som de uma canção de Vital Farias, “Eh mãe”. Ele sobe as escadas rolantes e entra no trem, que dispara acima da cidade. Pré-selecionado, o poeta inicia um curso que conta com explanações através de mídias audivisuais, sob a propaganda de promover a “adaptação” dos novos funcionários. O palestrante diz, de forma sutil: “A nossa empresa tem a tradição de preparar os operários para as obras. E para que se adaptem bem sem criar problemas para vocês mesmos e para a obra. A obra, como vocês sabem, é da maior importância para São Paulo (ABDALLAHE; CANNITO, 2005, p. 102). Adaptação, no contexto da cena, é assimilação, descaracterização de sua cultura.

Pela primeira vez temos um revés. A opressão se dá, também, pela liguagem artística com imagens e falas provocativas projetadas no que se intitulou “Audiovisual do Herói Ridículo”, que narra a história de Antônio Virgulino da Silva, nordestino fanfarão que vem até a capital para trabalhar na obra do metrô (imagem 9). O nome escolhido faz alusão ao de Lampião, figura icônica nordestina, Virgulino Ferreira da Silva. O trecho traz a perspectiva da memória como objeto de disputa, já que este é um elemento constituinte da identidade, socialmente negociável.

> Vou para São Paulo domar essa cobra gigante. Mostrar para os paulistas o que é um cabra macho. Todos trabalham, mas Virgulino, o nosso herói, não. [...] Era o único que só por pirraça andava descalço na obra. Respeitar o chefe? Dizia ele. Quero ver quem é mais valente. Com tudo isso, Virgulino foi ficando marginalizado pelos próprios companheiros, que ridicularizavam suas manias. Parece que ainda está no Norte, diziam. Perdeu o emprego. E é expulso pelos próprios companheiros. E acaba recebendo uma chuva de cuspe na cara. Lá vai Antônio Virgulino Silva. Atravessando São Paulo de volta para o Norte, como um derrotado. (ANDRADE, 1981, 49min28s a 57min03s).

Os operários começam a assistir o vídeo tensos, como podemos observar em suas feições. Eles são atingidos pela mensagem que ridiculariza seus mitos e cultura. Um pesadelo em imagens e sons, intencional. Quando termina, o professor diz que todos poderiam se retirar, pois a discussão sobre o material seria somente no dia seguinte, não havendo espaço para réplica. O poeta se levanta transtornado, não suporta e acaba por chutar uma cadeira que se quebra com um grande estrondo.





Imagem 9: Fotogramas da cena que mostra Deraldo no curso da obra do metrô.

Em 1979 é inaugurado o trecho Sé-Brás. O metrô, em “O Homem que Virou Suco”, simboliza uma modernização em que convivem, em descompasso, as inovações tecnológicas em relação às condições de emprego nem sempre adequadas. Deraldo esgotado, faminto e sem trabalho, volta para seu primeiro e único ofício, a poesia e decide promover suas histórias. Chegando à editora outra surpresa. O poeta mostra alguns de seus cordéis a Castor, mas este também se nega a ajudá-lo, pois o confunde com Severino. Deraldo diz ao editor: “Porque que minha gente vem para aqui ser espremido. Virar suco de laranja e ser jogado aí pela sarjeta. Não entendo” (ABDALLAHE; CANNITO, 2005, p. 120), fazendo alusão ao título do filme.

Da Tragédia à Poesia, Resistência e Ousadia.

Deraldo explica o mal-entendido, mas o editor diz que sua poesia é muito nordestina e precisa de algo original. Necessitado e com a motivação de produzir novos versos, o poeta decide procurar Severino para escrever sua história, mas quando o encontra, ele já enlouqueceu (imagem 10).





Imagem 10: Fotogramas da cena que mostra Deraldo encontrando Severino.

Neste momento, conhecemos a história do operário e os desdobramentos que o levaram a assassinar o patrão em momentos de *flashback* que ilustram aos espectadores as vivências de Severino na dimensão da memória. Deraldo vai a fábrica onde este trabalhava e lá encontra seus antigos colegas que lhe dizem:

> Severino era cearense. Tinha vindo fazia pouco tempo do Norte. Era doido para subir. Não queria ficar na limpeza. Um dia fez a maior sacanagem. Olavo era do sindicato. E a gente estava preparando uma greve. Todo mundo esperando só a ordem do Olavo. Na hora H, chegou a polícia e baixou o porrete em todo mundo. E prenderam o Olavo. Severino tirou a casquinha dele com esse negócio aí. Quando o Olavo foi preso, o Severino fez tanta arenga e pegou o lugar de Olavo na fábrica, no torno. (ABDALLAHE; CANNITO, 2005, p. 130).

Quem fica no lugar de Olavo é Luisão, ambos ligados ao movimento sindical e que acabam sendo punidos injustamente por esta filiação. Sobre a luta dos trabalhadores, Eder Sader afirma que "[...] a movimentação operária não apenas forçou alterações nas esferas da política salarial, da liberdade sindical, do direito a greve, como fundamentalmente provocou o nascimento de novos atores no cenáro

político (SADER, 2001, p. 26). Neste contexto de luta retratado por Sader, Severino, numa tentativa desesperada para ascender outro cargo, entrega seus colegas ao patrão Joseph Losey, que depois o trai, despedindo-o. Na literatura de cordel, João Batista de Andrade destaca: “O homem na sua frente. Que era o próprio diabo. Embora falando inglês. Ainda girava seu rabo. Agitando aquele suco. Viscoso como quiabo” (ABDALLAHE; CANNITO, 2005, p. 52).



Imagem 11: Fotogramas da cena que mostra Severino na sala da diretoria.

Severino entra no escritório da empresa e se sente intimidado, aceitando com as mãos trêmulas o copo de bebida que lhe oferecem. Nas imagens, o operário é retratado como um homem de poucos gestos e expressões, cuja resistência é

manifestada por seu silêncio. As barreiras construídas pela opressão se perpetuam na ausência de som na atmosfera sonora. Sobre os discursos do silêncio, o sociológo Michael Pollak afirma:

> As fronteiras desses silêncios e "não ditos" como o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento. Essa tipologia de discursos, de silêncios, e também de alusões e metáforas, é moldada pela angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que diz, ou, ao menos, de se expor a mal entendidos. (POLLAK, 1989, p. 8).

O silêncio pode assumir diferentes perspectivas e se constituir como forma de resistência, memória e esquecimento. Estudiosos como James Scott dedicaram trabalhos às formas de resistência cotidiana. Esta temática quase sempre está presente quando trata-se de disputas de poder, dominação, relações de classe e sujeição daqueles considerados "subalternos", como Deraldo e Severino. Para o inglês, indivíduos sob formas de controle, ainda que simbólicas, nunca deixam de ser seres humanos, sociais e políticos.

> Na verdade, mesmo as revoltas que fracassaram podem representar algum ganho: algumas poucas concessões por parte do Estado ou dos proprietários de terras, uma breve pausa em relação a novas e dolorosas relações de produção, e, pelo menos, uma memória da resistência e da coragem que pode servir para o futuro. (MENEZES, 2002, p. 11).

Como vemos na obra de Scott, relida e traduzida por Marilda Menezes, há uma grande fé na capacidade da agência em resistir. A ação tomada por Severino na cena expressa uma estratégia possível de luta no contexto da dominação, seja por conveniência ou sobrevivência. O nordestino sem voz, falido e coagitado, é espremido, virando suco de laranja, mas ganha seu reconhecimento através da poesia de Deraldo. O poeta se compromete em narrar sua história, optando pela resistência e não a sucumbência. Eis o final da história do "operário modelo": "Severino foi jogado. Numa rede e retorcido. Morreu ali esmagado. E seu sangue recolhido. Em garrafas de vidro fino. Virou suco de nordestino. E assim foi consumido" (ABDALLAHE; CANNITO, 2005, p. 54).



Imagem 12: Fotogramas da cena que mostra Deraldo vendendo seu cordel (leitura da esquerda para a direita, de cima para baixo).

A atmosfera sonora é tomada pelo barulho das impressoras que imprimem os cordéis de Deraldo (figura 12). Já na praça da Estação Roosevelt, o poeta vende sua produção: "É a história de todo nordestino. Do cara que chega em São Paulo, trabalha, luta e acaba passando fome, virando suco de laranja. Só custa dez cruzeiros (ABDALLAHE; CANNITO, 2005, p. 139-140). O mesmo fiscal que confiscou os cordéis de Deraldo retorna e recebe versos rimados:

> Eu sou poeta, violeiro e repentista. E quem despreza essas canções desconhece a grandeza de Camões e não sabe dar valor a um artista. Ignora que a vitória é uma conquista. Na vida só terá decepção. Quem retrata o povo com desdém se atrasou neste mundo e não entende que é no peito, na força, na mente e na união, que é uma semente, a força que o povo tem. (ABDALLAHE; CANNITO, 2005, p. 140-141).

A proclamação de Deraldo permanece na banda sonora, mas, no campo da imagem, é exibida uma cena do documentário Greve! (1979), que traz a luta dos metalúrgicos do ABC, liderada por Luís Inácio Lula da Silva, momento de resistência real da contemporaneidade. A escolha do diretor pela exibição do trecho documental

afirma, visualmente, o comportamento coletivo de contestação da ordem vigente, mostrando que Deraldo não está sozinho.

Ao fim do longa-metragem, apesar das agruras, o poeta sai fortalecido, enfrentando seu opressor e mostrando a ele que conseguiu legalmente a autorização para comercializar seus cordéis. O fiscal faz um alerta final: “Vai confiando em democracia, seu palhaço!”, reiterando a nós, que a luta pela manutenção da democracia deve ser constante.

Considerações Finais

O filme “O Homem que Virou Suco” sintetiza o intangível, através das emoções de dois nordestinos que buscam sobreviver na metrópole paulista. Enquadram-se memórias de luta e poesia que, apesar de ficcionais, representam a realidade de muitos migrantes não somente nas décadas de setenta e oitenta, mas nos dias atuais. Foram explorados conceitos de resistência, sindicalismo e território, através de uma narrativa que traz um resgate à memória cultural nacional, com o contraponto entre a vida de um poeta popular diante de uma sociedade opressora que tenta eliminar suas raízes e de um operário, pressionado no cárcere fabril que perde suas origens.

A análise fílmica realizada proporcionou a ilustração da sociologia da vida cotidiana no auge da industrialização e suas problemáticas como a espoliação urbana e a exploração do trabalho fabril. De forma artística, foi ressaltada a intertextualidade da obra com o folheto de cordel homônino, mostrando que a linguagem cinematográfica pode ser um possível caminho para ilustrar discussões e produzir reflexões atuais e de interesse social.

Referências:

Abdallah, A. & Cannito, N. *O Homem que Virou Suco* / *de João Batista de Andrade*. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

Aumont, J. & Marie, M. *A Análise do Filme*. Lisboa, Texto & Grafia, 2004.

Kowarick, L. *A Espoliação Urbana.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

Matteo, M. *Além da Metrópole Terciária.* Tese (Doutorado em Ciências Econômicas). Universidade Estadual de Campinas/Instituto de Economia. Campinas, SP. 2007.

Menezes, M. O Cotidiano Camponês e a sua Importância enquanto Resistência à Dominação: a contribuição de James Scott. *Revista Raízes*, v.1, n.21, jan./jun., 2002. Disponível em: http://raizes.revistas.ufcg.edu.br/index.php/raizes/article/view/177 . Acesso em: 20 out. 2021

Oliveira, F. *Crítica a Razão Dualista.* São Paulo, Boitempo, 2003.

Oliveira, R. Os (Des)caminhos da identidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.15, n.42, fevereiro, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcsoc/i/2000.v15n42/ . Acesso em: 20 out. 2021

Pollak, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1989. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo1259150-mem%C3%B3ria-esquecimento-sil%C3%AAncio Acesso em 20.out. 2021

Sader, E. *Quando Novos Personagens Entram em Cena: Experiências, Falas e Luta dos Trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 4ª edição, 2001.

Santos, B. Notas sobre a História Jurídico-Social de Pasárgada. In: Souto, C; Falcão, J. (Org.) *Sociologia e Direito.* São Paulo, Pioneira Editora, 1980.

Filmografia

Greve! (1989) de João Batista de Andrade.

O Homem que Virou Suco (1981) de João Batista de Andrade.

Um Sonho Intenso (2014) de José Mariani.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
NÚMERO 48
JANEIRO A MARÇO DE 2022
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
arte educação E PERFORMANCE

VAGAS E NOMEAÇÕES PARA A ÁREA DA DANÇA EM PELOTAS/RS

Josiane Franken Corrêa
Carolina Pinto da Silva
Flávia Marchi Nascimento
Janete Rodrigues da Silva

Resumo: O texto visa partilhar reflexões sobre a inserção de professoras de Dança em escolas municipais através da oferta de vagas em concursos públicos. Busca-se aliar experiências pessoais à legislação e a estudos bibliográficos (BRASIL, 2016, 2018; JACOMINI e PENNA, 2016; STRAZZACAPPA e MORANDI, 2006; CORRÊA, 2018) para discutir possibilidades de atuação profissional a partir da formação em Licenciatura em Dança. Apresenta um breve panorama do Rio Grande do Sul na inserção de professores/as de Dança no magistério estadual em concurso anterior que demarca grande conquista para a Área. Como recorte contextual mais específico, o texto trata do Concurso Público regido pelo Edital 133/2019 do Município de Pelotas RS, primeiro certame realizado com vaga específica para "Professor II - Dança", referente à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas municipais no componente curricular Ensino de Arte. Para tanto, o trabalho busca reconhecer as conquistas, até o presente momento, para o campo da Dança, a partir de mobilizações coletivas baseadas em marcos legais como a Lei 13.278/2016 e, assim, contribuir na compreensão e reconhecimento da Dança enquanto Área de conhecimento específico e autônomo na Educação Básica.

Palavras-chave: Ensino de arte. Dança. Concurso público. Professoras de dança. Pelotas RS.

VACANCIES AND APPOINTMENTS TO THE DANCE AREA IN PELOTAS/RS

Abstract: The text aims to share reflections on the insertion of Dance teachers in municipal schools through the offer of vacancies in public competitions. The aim is to combine personal experiences with legislation and bibliographic studies (BRASIL, 2016, 2018; JACOMINI and PENNA, 2016; STRAZZACAPPA and MORANDI, 2006; CORRÊA, 2018) to discuss the possibilities of professional performance from graduation in Dance. It presents a brief overview of Rio Grande do Sul in the inclusion of Dance teachers in the state teaching in a previous contest that marked a great achievement for the Area. As a more specific contextual cut, the text deals with the Public Contest governed by Notice 133/2019 of the Municipality of Pelotas RS, the first certificate awarded with a specific vacancy for "Professor II - Dance", referring to teaching activities in the final years of an elementary school in municipal public schools in the Art Teaching curriculum component. Therefore, the work seeks to recognize as achievements, so far, for the field of Dance, from collective mobilizations based on legal frameworks such as Law 13.278/2016 and thus contribute to the understanding and recognition of Dance as an Area of specific and autonomous knowledge in Basic Education.

Keywords: Art education. Dance. Public tender. Dance teachers. Pelotas RS.

Introdução

O texto visa partilhar reflexões suscitadas no Projeto Unificado Ensino Contemporâneo de Dança na Educação Básica: pedagogias possíveis[1], acerca da inserção de professoras e professores de Dança em escolas municipais através da oferta de vagas em concursos públicos, reflexão esta iniciada com a participação do Grupo no VI Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), que aconteceu em formato virtual no ano de 2021.

Busca-se aliar experiências pessoais aos estudos bibliográficos para discutir possibilidades de atuação profissional a partir da formação em Licenciatura em Dança, mesmo sem a intenção de traçar um longo panorama histórico acerca da criação e execução de editais voltados à carreira do magistério no Brasil.

Tem-se como aporte teórico, investigações que abordam a profissão docente, de forma ampla, assim como iniciativas legais relacionadas à carreira do magistério no setor público (JACOMINI e PENNA, 2016); e a profissão docente na Área da Dança (STRAZZACAPPA e MORANDI, 2006; CORRÊA, 2019). Além destas fontes, a pesquisa também é alicerçada em documentos como a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 2016) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2018).

Como recorte contextual mais específico, o texto trata do Concurso Público regido pelo Edital 133/2019 do Município de Pelotas RS (PELOTAS, 2019), primeiro certame realizado com vaga específica para “Professor II - Dança” no município, que corresponde à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas municipais no componente curricular Ensino de Arte.

Profissão docente em Dança

Entende-se como profissão docente a atuação profissional no âmbito do ensino, por parte de professoras e professores com a devida capacitação para tal. Na discussão aqui proposta, a profissão docente é pensada na perspectiva da

[1] Projeto Unificado, com ênfase em pesquisa, vinculado ao Grupo de Pesquisa OMEGA – Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (UFPel/CNPq). Mais informações: https://wp.ufpel.edu.br/ensinodedanca/

Educação Básica, ou seja, no ensino formal institucionalizado pelas escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

De todo modo, é preciso lembrar que o ensino de dança, especificamente, não é um fazer que tem origem em ambientes escolares, mas sim, configura-se como uma prática artística que emerge dos mais diferentes espaços e apresenta, conforme cada contexto, objetivos próprios.

A origem da prática da dança e, consequentemente, do seu ensino, remontam à pré-história e são caracterizados pela tradição oral, sendo passados de geração a geração. Danças guerreiras, rituais agrários, cultos totêmicos dançados, rodas para ritos cósmicos são, segundo Bourcier (2001), práticas que deram início à ideia de dança que conhecemos hoje.

Com o passar do tempo, a dança como ação humana e social, também se transformou, então mais tipos e variantes desta prática foram criados em todo o mundo, com o intuito de tornar-se expressão artística, divertimento, atividade física, atividade terapêutica, atividade educacional, entre outros fins e possibilidades. Deste modo, as práticas dançadas são propostas em academias e escolas não formais de dança, igrejas, centros de reabilitação, espaços urbanos ao ar livre, garagens, estúdios, escolas de Educação Básica, Universidades, entre outros.

Geralmente, quem opta por tornar a dança o seu ofício profissional, acaba escolhendo algum ramo que se liga com objetivos pessoais, relação com determinados contextos e oportunidades de trabalhos remunerados. E, assim como a atuação profissional está ligada a uma série de fatores que se conectam, o ramo escolhido envolve uma formação específica, podendo esta ser mediada por uma instituição de âmbito acadêmico ou não.

> A dança como profissão abrange uma extensa variedade de funções e, por sua característica prática, não se restringe ao espaço da Licenciatura ou Bacharelado como opção formativa. A maioria dos profissionais da dança tem a sua formação realizada através do ensino não formal, em cursos livres, academias e grupos de dança, que fazem surgir no cenário artístico novos bailarinos, coreógrafos, ensaiadores, iluminadores, etc., todos os anos. (CORRÊA e NASCIMENTO, 2013, p. 55).

Ou seja, apesar da investigação apresentar-se restrita ao espaço escolar como contexto de atuação de professoras e professores dessa linguagem artística, é relevante mencionar que há uma infinidade de modos de trabalho com dança e que, boa parte deles, já existia muito antes do desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino de dança na Educação Básica.

Para tratar da docência em dança em escolas de ensino formal como tema de pesquisa, é preciso levar em consideração que a profissão docente em instituições escolares é normatizada e burocraticamente exigida pelo Estado, orientada no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (e suas alterações) e pela Constituição Federal de 1988 (e suas alterações), entre outras normativas.

A entrada de um professor como integrante efetivo do quadro docente em uma escola pública brasileira é realizada através de concurso público, estabelecido pela Constituição Federal no artigo 206, quando coloca que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, sendo um deles a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (BRASIL, 2016, p. 123). Ainda,

> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), no art. 67 (Lei BR nº 9.394, 1996) estabelece que estatutos e planos de carreira devem garantir o ingresso no magistério por concurso público, o aperfeiçoamento profissional, inclusive com licença remunerada, o piso salarial, a progressão na carreira baseada na titulação e na avaliação de desempenho, uma carga de trabalho que contemple período reservado a estudos, planejamento e avaliação, além de condições adequadas de trabalho. (JACOMINI e PENNA, 2016, p. 179).

Sabe-se que, embora sejam realizados concursos públicos de acordo com as demandas contextuais e, também, da “boa vontade” dos governantes de estados e municípios, no tocante às condições adequadas de trabalho, professores padecem com os baixos salários, com a precariedade de infraestrutura física e de formação continuada para o bom desenvolvimento profissional e, como consequência de tudo isso, sofrem com a desvalorização social.

Com essa realidade, os profissionais da educação acabam sobrecarregados, especialmente por terem de criar condições inusitadas de ensino, já que percebem, muitas vezes, uma distância considerável entre os conhecimentos produzidos durante a formação universitária e o que é possível de realizar na prática docente real, nas escolas. Com os professores e professoras de dança, o desafio é ainda maior, pois, ao ingressarem na escola, precisam criar espaços adequados para ministrarem suas aulas, visto que, a maioria dos espaços educativos não têm salas apropriadas para o exercício desses profissionais.

Voltando ao ingresso de professores em instituições escolares via concursos públicos, é importante frisar a necessidade de uma diplomação mínima para assumir vagas docentes no magistério público, conforme disposto no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2018, p. 42).

Na organização curricular das disciplinas escolares, a Dança encontra-se como linguagem artística a ser desenvolvida no Ensino de Arte e em ações previstas no componente da Educação Física. Ao restringir a prática da Dança ao Ensino de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio[2], como é a intenção deste texto, faz-se necessária, sob perspectiva legal, a formação em Curso Superior de Dança, na modalidade Licenciatura.

Para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o Ensino de Arte pode ser incumbência da pedagoga, que é a professora regente da classe ou sob responsabilidade de professores com formação específica em alguma linguagem artística, dependendo da organização escolar.

[2] Ressalta-se a relevância de discutir a reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória nº 746/2016, que foi transformada na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Para saber mais, ver Carvalho (2019).

Políticas Públicas, Licenciaturas em Dança e inserção legal de *profas* de dança em nível estadual

O primeiro curso superior em Dança do Brasil iniciou as suas atividades em 1956, na Universidade Federal da Bahia, e apesar do primeiro curso ter surgido na década de 1950, houve uma grande lacuna na criação desta formação em outras instituições superiores, o que de certa forma reflete a escassez de iniciativas públicas para o fortalecimento da Área da Dança na formação de docentes para atuação na Educação Básica. Apenas

> [...] na década de 1990, impulsionados pelas demandas da Educação Básica, no sentido de adequar-se às exigências da LDB 9.394/1996 e às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os cursos superiores de Dança no Brasil apresentam um crescimento mais evidente. Porém, é só a partir dos anos 2000 que essa possibilidade formativa se expande consideravelmente, principalmente em função da implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). (CORRÊA, 2018, p. 39).

Da criação do primeiro Curso Superior de Dança no País até o momento (2021), mais de 50 cursos de Dança surgiram - entre Licenciaturas e Bacharelados -, nas diferentes regiões brasileiras[3].

No Rio Grande do Sul (RS), o primeiro curso de dança de nível superior inaugura suas atividades na região noroeste do Estado em 1998, na Universidade de Cruz Alta, e tem o seu fechamento em 2010 (HOFFMANN, 2015), por diferentes motivos. Atualmente, tem-se no RS cinco cursos de Licenciatura em Dança e um bacharelado[4].

Acredita-se que em função do aumento de opções formativas, e por consequência, da existência de um maior número de profissionais formados na Área, é potencializada a pressão popular pela abertura de vagas e pela criação de

[3] Vide lista de Cursos no endereço: <https://emec.mec.gov.br/>

[4] Cursos de Licenciatura em Dança: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS – Montenegro RS); Universidade Federal de Pelotas (UFPel – Pelotas RS); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS – Porto Alegre RS); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM – Santa Maria RS); Universidade de Caxias do Sul (UCS – Caxias do Sul RS). Bacharelado em Dança: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM – Santa Maria RS).

políticas públicas que se relacionam com a inserção de professoras de Dança nas instituições escolares.

Uma amostra disso é a criação de um evento chamado “Encontro Estadual das Graduações em Dança”, de caráter itinerante, que já conta com cinco edições realizadas.

> O evento destaca-se [...] pela produção coletiva de documentos de cunho reivindicatório, elaborados com base em necessidades evidenciadas na ação pedagógica e na prática investigativa dos profissionais do ensino da dança, e que são endereçados a entidades políticas e a órgãos públicos. Um exemplo significativo dessa ação política da categoria são as cartas elaboradas a partir do Encontro realizado em agosto de 2011, que solicitam ao governo estadual a criação de vagas para professores de Dança na rede pública do Rio Grande do Sul. (CORRÊA, 2018, p. 58-59).

Depois de 2011, o evento ainda elaborou outros documentos e, este movimento constante de reivindicação surte efeito positivo de várias formas, mas especialmente na oferta de vagas específicas para licenciados em Dança, como exemplos citados mais adiante.

Com o crescimento da dança enquanto Área de conhecimento e o amadurecimento da democracia no Brasil, as políticas públicas específicas para o campo expandiram. Tendo como entendimento que as políticas públicas são ações e programas do Estado em prol de interesses sociais e de determinadas Áreas, compreende-se a importância de movimentos e pressões para que as políticas sejam implementadas para responder a determinados anseios comunitários.

Como já colocado anteriormente, a primeira Universidade a ofertar o Curso de Licenciatura em Dança no Estado do Rio Grande do Sul foi a UNICRUZ, que formou a sua primeira turma de licenciados em 2002. Entre 2002 e 2020 (espaço de tempo em que o território sul-rio-grandense conta com um número cada vez maior de professoras e professores formados em Dança), aconteceram três concursos públicos para o magistério estadual, organizados pela Secretaria de Educação do RS (SEDUC RS): em 2005, em 2011 e em 2013. Ao discorrer sobre esta história, Corrêa (2018, p. 71) explica que:

> No edital 001/2005, a habilitação exigida para os candidatos foi ensino superior em curso de licenciatura, com habilitação específica, ou formação superior em curso relacionado à habilitação específica, e no anexo II do mesmo edital consta detalhadamente o nível de ensino, o componente curricular, o número de vagas, a Coordenação Regional Estadual e o Município para os quais as vagas estavam destinadas. O componente curricular dedicado ao Ensino de Arte aparece, ainda, como Educação Artística, sem discriminar quais são as linguagens específicas que compõem o conteúdo programático da disciplina. Já no edital 01/2011 constava a habilitação em Dança como uma das possíveis formações para assumir a vaga do Ensino de Arte. Nele, foram disponibilizadas 314 vagas para professores com habilitação em licenciatura plena em Artes (Artes Visuais, Teatro, Música, Dança) ou licenciatura plena em Educação Artística (Artes Visuais, Teatro, Música, Dança) para as escolas públicas sul-rio-grandenses de Educação Básica. Em uma evolução positiva, no edital 01/2013 foram disponibilizadas 87 vagas para habilitação em licenciatura plena em Artes Visuais ou licenciatura plena em Educação Artística (Plástica), 82 vagas para habilitação em licenciatura plena em Teatro ou licenciatura plena em Educação Artística (Cênicas), 92 vagas para habilitação em licenciatura plena em Música ou licenciatura plena em Educação Artística (Música) e 81 vagas com habilitação em licenciatura plena em Dança ou licenciatura plena em Educação Artística (Dança).

As modificações explícitas na oferta de vagas são reflexo das mudanças formativas e políticas que acontecem ao longo do tempo, além da reivindicação de direitos impulsionada por movimentos da classe de arte-educadores no Brasil. Mudar a denominação da habilitação para o cargo, ou seja, de licenciatura plena em Artes (Artes Visuais, Teatro, Música, Dança) para licenciatura plena em Dança – modificação também ocorrida na denominação das outras Artes –, representa uma ação afirmativa para com as especificidades artísticas, numa perspectiva de garantir espaço na escola para o Ensino das Artes previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica (CORRÊA, 2018).

É relevante observar que o concurso público é uma ferramenta administrativa de seleção que oportuniza aos cidadãos o ingresso no serviço público de maneira isenta e igualitária. Tendo como base a Constituição brasileira e leis para a sua realização, os concursos podem garantir que candidatos, desde que aprovados, ocupem um cargo efetivo ou um emprego público.

Sendo assim,

> [...] servidores públicos e empregados públicos - ingressam nos quadros da Administração Pública, por meio de procedimento administrativo denominado concurso público, regulado por edital que disciplina o

> certamente, visando selecionar os profissionais mais competentes e com maior aptidão para o serviço público. (MIGUEL, 2013, p.25).

Essa ferramenta possibilita o preenchimento de cargos que possam estar em carência de recursos humanos. Ainda, o concurso público poderá, através de provas, realizar a seleção de pessoal competente para o exercício da função, respeitando os critérios técnicos, a capacidade física e intelectual de cada candidato. Vale destacar, que a estabilidade garante (ou deveria garantir) ao concursado a segurança de não haver interferências políticas ou pessoais para a realização de suas funções.

Concurso na Prefeitura Municipal de Pelotas

No município de Pelotas, que conta com o funcionamento de um Curso de Dança – Licenciatura (UFPel) desde 2008, a publicação de editais com vagas para o Ensino de Arte nomeando no seu texto todas as linguagens artísticas é muito recente.

Em 2019, através de publicação em um jornal local, fica-se sabendo da previsão de abertura de um edital de concurso público para o município de Pelotas ainda naquele ano. Nesta previsão constava que teriam vagas para professor de Ensino de Arte. Assim, a notícia de que a Prefeitura Municipal pudesse vir a realizar um concurso público para a Área do magistério gerou um movimento por parte de docentes, discentes e egressos(as) do Curso de Dança da UFPel para pressionar por vagas específicas para professoras e professores de Dança.

Essa pressão teve como base e justificativa a alteração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 13.278), que passou a incluir, em 2016, as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro nos currículos dos diversos níveis da Educação Básica. A partir disso, discentes e docentes do Curso de Dança da UFPel uniram-se através de uma solicitação por meio de uma carta assinada pela coordenação do Curso e endereçada à SMED (Secretaria Municipal de Educação e Desportos de Pelotas), para exigir vagas específicas no certame em questão, com a inclusão das quatro

linguagens artísticas no texto do edital, informando também da necessidade de provas específicas para cada formação.

Assim, em outubro de 2019, a publicação do edital 133/2019 da Prefeitura Municipal de Pelotas, surge como o primeiro edital que prevê vagas específicas para cada linguagem artística, tal como publicado: 01 vaga para Professor de Artes Visuais; 01 vaga para Professor de Dança; 05 vagas para Professor de Música; 01 vaga para Professor de Teatro (PELOTAS, 2019).

Este movimento coletivo teve um resultado muito esperado e comemorado, com a abertura de vaga para Professor II - Dança, entretanto não sem equívocos. No lançamento do edital publicado em 04 de outubro de 2019, o conteúdo programático, assim como as referências bibliográficas, baseavam-se na Área de Educação Física, conforme colocação a seguir:

> Primeiros Socorros. Movimentos, Esportes e Jogos na Infância. A transformação didática do esporte[...] Conteúdos físico-esportivos e as vivências de lazer. Exercício físico e cultura esportiva. Esporte e mídia: do jogo ao telespetáculo [...] (04/10, EDITAL 133/2019).

Brasileiro (2009, p. 105) coloca que Dança e Educação Física estão inseridas em grandes Áreas bem distintas, conforme a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES):

> educação física na área da Saúde, e dança na área de Linguística, Letras e Artes. Porém, é importante destacar que essas áreas foram historicamente institucionalizando-se frente a grandes campos de disputas, em constantes processos de re-significação.

Mesmo estando situadas em grandes áreas diferentes na CAPES, é sabido que existem tensões entre Dança e Educação Física quanto ao trabalho corporal voltado à expressividade e ao ritmo em ambientes de ensino formal. Não é objetivo deste texto abordar o assunto de forma mais enfática, de todo modo, é impossível ignorar que a falta de conhecimentos sobre as diferenças entre os componentes curriculares por parte da empresa que elabora o edital e as provas, assim como dos órgãos públicos que acompanham e solicitam os materiais do certame, remetem a estas tensões e à desatualização legislativa acerca do Ensino de Arte dos encarregados pelo concurso.

Deste modo, mais uma vez o coletivo anteriormente citado une-se para formular um novo documento e impugnar o edital, solicitando que fosse revista a bibliografia da Área da Dança para que, realmente, pudessem ser elaboradas provas específicas conforme a linguagem artística. Em 11 de outubro de 2019 é publicado o edital com a devida retificação, desta vez com referências adequadas para o campo em questão. Enfim, mesmo com todos os percalços que envolveram a realização deste concurso, considera-se o mesmo como um avanço para a inserção de docentes no contexto escolar.

Contabilizando os resultados da conquista, foram 17 pessoas licenciadas inscritas para o concurso e, destas, 12 foram aprovadas, sendo que em janeiro de 2020, duas professoras foram nomeadas e empossadas. Pela primeira vez, oficialmente, ingressaram na carreira do magistério do município de Pelotas RS professoras licenciadas em Dança para uma vaga específica para o ensino de Dança na escola.

Na época, surgiram muitos questionamentos, entre eles: por que só duas nomeações para dança (levando em conta que nomearam mais profissionais de Artes Visuais, por exemplo)? Quais seriam os critérios na escolha da linguagem artística (sendo que são as instituições que optam pelo tipo de arte que será ensinada no componente curricular)?

Essas e outras indagações foram feitas à SMED pelas professoras de Dança nomeadas, no momento de serem encaminhadas às escolas. A resposta e justificativa da mantenedora foi que a inserção dessas profissionais, naquele momento, vinha ao encontro da necessidade da implementação, já em andamento desde 2019[5] do projeto municipal de abertura de escolas de turno integral, o que acarretou na ampliação dos currículos das escolas que foram contempladas nesse projeto.

[5] Para saber mais sobre implementação das escolas de turno integral em Pelotas acesse: http://www.pelotas.rs.gov.br/noticia/pelotas-institui-oficialmente-turno-integral-na-educacao

Posteriormente, no transcorrer do ano de 2020, com as transformações e demandas ocasionadas pela pandemia da COVID-19[6] na educação como um todo, a perspectiva para continuidade deste projeto ficou engavetado, assim como o processo de nomeações do concurso de 2019, no ano de 2020, permaneceu estacionado por um tempo.

Com isso, o que eram expectativas de novas nomeações que contemplasse a lista de aprovados da Área da Dança, viraram em muito descontentamento, frustração e insegurança, principalmente pelo fato de que, desde o início do ano de 2021, o processo de nomeação dos candidatos aprovados para a regência das quatro linguagens artísticas no Ensino de Artes tem acontecido de forma extremamente desigual.

Num primeiro momento, apesar de terem sido ofertados números similares de vagas, 30 professores de Artes Visuais, seis professores de Música, dois professores de Dança e dois professores de Teatro foram nomeados para atuação no Magistério Municipal, conforme informações do site da Prefeitura de Pelotas em março de 2021.

Insatisfeita com estes dados, a classe de arte educadores, mais especificamente de professoras de Dança e de Teatro, no contexto pelotense, pressiona a Prefeitura por mais nomeações dos candidatos aprovados na Área da Dança. Com mais um documento, o Curso de Dança da UFPel, desta vez também em apoio a um movimento iniciado por candidatos aprovados no concurso – movimento este que resultou na criação de um “coletivo com o intuito de reivindicar as nomeações para os cargos em vacância de professor de Arte do município” (JORGE, 2021, p. 96) –, solicita a isonomia entre as linguagens artísticas não só na oferta de vagas em editais de concursos públicos, mas também na nomeação dos candidatos aprovados, algo que pode ser mediado entre Secretaria e instituições escolares que muitas vezes desconhecem a possibilidade de ter no seu quadro docente, um professor formado em Dança - Licenciatura.

[6] Pandemia causada pela COVID-19, uma infecção respiratória aguda causada pelo corona vírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Foi necessário o isolamento social em muitos países durante grande parte do ano de 2020 para evitar o alastramento da doença. Disponível em <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em 22 jul. 2021.

A professora Jaciara Jorge, uma das organizadoras do coletivo de candidatos aprovados no concurso e que, atualmente, está oficialmente nomeada e atuando como professora de Dança em uma escola pública municipal de Pelotas, coloca na sua dissertação de mestrado que versa sobre a realidade do ensino de dança na Educação Básica um pouco desta história:

> Recebemos apoio das seguintes instituições: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid e do Residência Pedagógica - RP da Universidade Federal de Pelotas, Curso de Dança-Licenciatura da UFPel, Curso de Teatro-Licenciatura da UFPel, Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS, ASGADAN - Associação Gaúcha de Dança, AmaSete - Associação dos amigos do Theatro Sete de Abril, SATED - Sindicato dos artistas e técnicos em espetáculos de diversões do estado do Rio Grande do Sul e ANDA - Associação Nacional de Pesquisadores em Dança. Esses apoios foram muito importantes e tiveram um valor inestimável para o coletivo. Seis dias após o envio das cartas de apoio, a Secretaria publicou mais um edital de nomeação, sob no 074/2021, o qual nomeava quatro professores de Dança e quatro professores de Teatro. (JORGE, 2021, 97-98).

Como antecipado na citação acima, o movimento resultou em mais nomeações e isto potencializa a vontade em lutar ainda mais por espaços de atuação no território escolar.

Longe de isentar gestores da sua responsabilidade perante a oferta e nomeação de vagas, é extremamente importante entender que esse movimento coletivo vem crescendo e nos faz crer que essas ações, micro-articulações, podem fazer diferença para exigir mais concursos, mais vagas, mais espaço para a Área específica da Dança e assim, auxiliar no reconhecimento da Dança enquanto campo de conhecimento específico e autônomo na Educação Básica.

Considerações Finais

Como já mencionado, a abertura de concursos públicos com vagas para Área de conhecimento da Dança no Brasil, de modo geral, se dá para se adequar às demandas da Educação Básica a partir da expansão dos Cursos Superiores de Dança, principalmente a partir dos anos 2000. Isso possibilitou a formação de

licenciados em Dança, tornando concreta a viabilidade destes profissionais atuarem como professores de Dança em escolas públicas (CORRÊA; SANTOS, 2019).

No Rio Grande do Sul já foi realizado um concurso para a inserção de professores/as de Dança no magistério estadual, o que demarca importante conquista para o campo, fruto das lutas e reivindicações da classe de arte educadores do País. Essa demanda para concursos na Área da Dança no município de Pelotas RS tem, de certa forma, uma trajetória similar. A partir da criação do Curso de Dança - Licenciatura da UFPel (2008) e com as primeiras turmas de licenciados em Dança buscando seu campo de atuação, surge a necessidade de ações e reivindicações junto à Secretaria Municipal da Educação de Pelotas.

Desta forma, o Curso de Dança, juntamente com alunos e egressos, pressionaram a Prefeitura de Pelotas para a inclusão de vagas específicas para as quatro linguagens artísticas em concurso para nomeação de professores no município no ano de 2019. Assim, através de uma carta assinada pela Coordenação do Curso entregue à SMED, as reivindicações para vagas e, consequentemente, provas específicas foram atendidas. No entanto, mais uma vez houve a necessidade de mobilização coletiva, uma vez que as provas para Área da Dança estavam relacionadas com a bibliografia da Área de Educação Física. Por fim, as demandas foram atendidas e o concurso contou com a aprovação de 12 profissionais licenciados em Dança para as escolas municipais de Pelotas. Destes 12, seis professoras já assumiram suas vagas.

Neste caminho, é possível reconhecer algumas conquistas até o presente momento para a Área de Dança, frutos de mobilizações coletivas baseadas em esforços conjuntos e tendo como justificativa, também, marcos legais da educação brasileira, como a Lei 13.278/2016, por exemplo. No entanto, a luta segue por uma maior oferta de vagas e contratação de forma isonômica entre as quatro artes, uma vez que, pela experiência aqui relatada, assim como pelo acompanhamento de outros processos similares, a linguagem artística denominada como Artes Visuais continua a ser priorizada em detrimento das outras, seja no número de vagas ofertadas, como na nomeação dos docentes.

Partindo deste acompanhamento de inserção de professoras de Dança em escolas públicas municipais de Pelotas RS, uma próxima etapa de pesquisa é investigar a prática docente após a entrada das profissionais no ambiente escolar, algo complexo e que merece atenção e investigação por parte de pesquisadores. Ao pensar o ensino de dança na escola de forma ampla, é importante não somente vislumbrar a entrada, mas também quais são os referenciais utilizados pelas professoras, seus objetivos, conteúdos e procedimentos didáticos, entre outros. Assim, é necessário que pesquisas sobre dança na escola ocorram nos âmbitos reflexivo e empírico, propondo também a discussão das relações entre saberes docentes, discentes, artísticos, pedagógicos, teóricos e práticos.

Referências:

BOURCIER, Paul. *História da Dança no Ocidente.* Tradução: Marina Appenzeller. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil:* texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em 27 jan. 2021.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional.* 2ª ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf> Acesso em 27 jan. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.* Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho -CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm> Acesso em 14 jul. 2021.

BRASILEIRO, Livia Tenorio. *Dança - educação física*: (in)tensas relações. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251781>. Acesso em: 19 jul. 2021.

CARVALHO, Francione Oliveira. Imagens e palavras para pensar a escola: apontamentos sobre a reforma do ensino médio. *RIAEE*–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 973-985, jul./set., 2019. Disponível em: < https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10621/8145> Acesso em 14 jul. 2021.

CORRÊA, Josiane Gisela Franken. *Nós, professoras de Dança:* Ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul. 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; NASCIMENTO, Flávia Marchi. Ensino de dança no Rio Grande do Sul: um breve panorama. *Conceição | Conception,* Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 53-68, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8647702/14581> Acesso em 28 jan. 2021.

CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Políticas Educacionais e Pesquisas Acadêmicas sobre *Dança na Escola* no Brasil: um movimento em rede. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*. Porto Alegre, RS, v. 9, n. 1, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbep/a/MV85Zxg6Pn8zRMnWpcXtmYt/?format=pdf&lang=pt Acesso em 08 jun. 2021.

HOFFMANN, Carmen Anita. *A trajetória do Curso de Dança da UNICRUZ (1998 – 2010).* 2015. 196 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. In: *Pro-posições*, V. 27, N. 2, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00177.pdf> Acesso em 27 jan. 2021.

JORGE, Jaciara. *Componente curricular arte*: percursos formativos e docência em dança na escola. 2021. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de

Pós-graduação em Artes Visuais, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas RS, 2021.

MIGUEL, Antônio Rodrigues. As discriminações nos concursos públicos e os princípios constitucionais do Direito Administrativo. *Revista Jus Navigandi*, Teresina, ano 18, n. 3486, 16 jan. 2013. Disponível em: https://jus.com.br/artigos/23465 . Acesso em 14 jun. 2021.

PELOTAS, RS. *EDITAL Nº 133/2019.* Concursos Públicos. Secretaria de Administração e Recursos Humanos, Pelotas, RS. 2019. Disponível em: https://sistema.pelotas.com.br/transparencia/arquivos/editais_contratos/149434c508e7082a279fdfd1d1dae341.pdf

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEDUC, RS. *EDITAL N° 01/2005*. Concursos Públicos. 2005. Disponível em: https://www.diariooficial.rs.gov.br/diario?td=DOE&dt=2005-01-10&pg=14

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEDUC, RS. *EDITAL N° 01/2011.* Concursos Públicos. 2011. Disponível em: https://planejamento.rs.gov.br/concurso-publico-da-secretaria-de-estado-da-educacao-seduc-rs-2011

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEDUC, RS. *EDITAL N° 01/2013.* Concursos Públicos. 2013. Disponível em: https://planejamento.rs.gov.br/concurso-publico-para-a-secretaria-da-educacao-do-rs-2013

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência*: a formação do artista da dança. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
NÚMERO 48
JANEIRO A MARÇO DE 2022
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



ARTE URBANA E COLETIVO ARTÍSTICO: UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO ESTÉTICA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Antonio Ariclenes Cassiano da Costa
José Albio Moreira de Sales

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar uma experiência de formação estética com Arte Urbana, vivenciada através da criação de um coletivo artístico (Coletivo Aries) em Pacatuba-CE. Nele narramos e discutimos o processo, reconstituindo etapas e elementos que consideramos essenciais para uma compreensão do percurso, especialmente no que se refere aos modos de ensinar e aprender, produzir e pensar arte em um contexto de educação não formal. Como referências teóricas centrais, elegemos Dewey (2010) e Bondía (2019) por defenderem arte como experiência. Os resultados obtidos indicam a formação do Coletivo como uma possibilidade de formação estética, através de intervenções e reflexões.

Palavras-chave: Arte Urbana. Experiência. Formação Estética.

URBAN ART AND ARTISTIC COLLECTIVE: A POSSIBILITY OF AESTHETIC FORMATION IN THE CONTEXT OF NON-FORMAL EDUCATION

Abstract: This article aims to present an experience of aesthetic training with Urban Art, experienced through the creation of an artistic collective (Aries Collective) in Pacatuba-CE. In it, we narrate and discuss the process, reconstituting stages and elements that we consider essential for an understanding of the path, especially with regard to the ways of teaching and learning, producing and thinking about art in a context of non-formal education. As central theoretical references we chose Dewey (2010) and Bondia (2019) for defending art as an experience. The results obtained indicate the formation of the Collective as a possibility of aesthetic formation, through interventions and reflections.

Keywords: Urban art; Experience; Aesthetic training.

Introdução

Como uma prática difundida em diferentes países do ocidente, a Arte Urbana[1], desde a década de 1980, vem tomando impulso nas principais cidades do Brasil. Teve um percurso inicial ligado aos grandes centros urbanos e depois disseminou-se pelas chamadas periferias. As ações dos artistas visuais geralmente buscam interferir na paisagem urbana, especialmente em lugares que necessitam de uma requalificação, seja por meio de grupos ou individualmente. Artistas, como

Kobra e Banksy, e coletivos artísticos, como o Meio Fio e Acidum, são alguns exemplos dessa forma de produção cujas propostas trazem as artes visuais para as ruas das cidades com o objetivo de aproximá-la do cotidiano das pessoas.

Entendendo essa modalidade artística como uma expressão contemporânea e, portanto, uma possibilidade a ser considerada na formação de alunos da educação básica, professores de Arte, sempre que possível, procuram colocar seus alunos em contato com essas ideias e produções. Entretanto, em detrimento do pouco tempo que vem sendo destinado às aulas de Arte, nem sempre é possível investir em uma atividade que possa ampliar horizontes para a produção e fruição da Arte Urbana de maneira satisfatória. Diante dessas dificuldades, resolvemos eleger, como uma saída para este problema, trabalhar com um projeto de Arte Urbana por meio de um coletivo artístico em espaço não escolar, já que um dos autores trabalha em uma escola pública de uma comunidade que poderia abrigar a experiência. Assim surgiu a criação do Coletivo Aries[2], através do qual pudemos pensar e fazer arte, com adolescentes da cidade de Pacatuba, município da Região Metropolitana de Fortaleza, promovendo interferência estética na paisagem e nos ambientes em que eles transitavam. Para que fosse possível este trabalho todos os membros, menores de idade, tiveram liberação de seus pais para efetiva participação no grupo, mediante assinatura de termo de livre consentimento, por seus pais e responsáveis.

As razões que motivaram a realização desta pesquisa em Arte resultaram de diálogos sobre a necessidade de implementarmos ações de ensino de Arte em contextos não escolares. O projeto foi concebido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Artes do IFCE, e sua inserção em Pacatuba se deu por meio de um dos autores, que é professor da disciplina Arte em uma escola da rede estadual de ensino. Nesta instituição ocorreu a escolha dos jovens que comporiam o Coletivo Aries. Foi lançado um convite para todos os alunos do segundo ano do ensino médio e os que compareceram ao primeiro encontro, um total de cinco, puderam participar.

Uma vez criado o grupo, em seguida, foi discutida e estruturada a proposta de ação que daria suporte à investigação, estabelecendo-se, como objetivo central compreender o percurso de formação estética em artes visuais, implementado no Coletivo.

Com esta característica, os trabalhos artísticos buscavam dar resposta no sentido de melhoria da paisagem através da reflexão e prática da Arte Urbana. O desafio inicial foi buscar construir coletivamente um percurso formativo em Arte, dentro de um contexto de educação não formal. No início, a primeira dificuldade foi nos adaptarmos a um trabalho sem espaços predefinidos para os encontros, que foram acontecendo em praças e lugares indicados pelos próprios componentes do grupo. As etapas formativas elaboradas para cada encontro, passamos a chamar de PROPOSIÇÕES, uma nomenclatura utilizada por Lygia Clark (1920-1988), em vários de seus trabalhos e que, para nós, assumiu também um caráter inclusivo, uma vez que trazia consigo a ideia de espaços para diálogos entre os jovens e seus pares, entre a arte e a vida.

Aspectos Teóricos

Para dar suporte teórico ao implemento da investigação, optamos por um referencial teórico pautado, principalmente, em uma visão de pesquisa em Arte e Educação, que compreende a ação de pesquisar da Arte como uma *práxis*, na perspectiva do artista-professor-pesquisador e na educação não formal.

O termo artista-professor-pesquisador tem ganhado destaque, a partir da difusão da abordagem teórico-metodológica da a/r/tografia. Nessa modalidade, as letras A/R/T colocadas com a barra são as iniciais de *artist*, *researcher*, *teacher* (artista, pesquisador, professor), fazendo menção à escrita/representação, identificando os profissionais que acabam por transpor esses papéis às suas vidas pessoais e profissionais, mas também caracterizando uma forma de Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA). “A a/r/tografia [...] enfatiza as identidades do artista, do pesquisador e do professor” (DIAS, 2013, p.25). Assim, a a/r/tografia unifica essas identidades do profissional, integrando-as na forma de pensar e agir.

Em seguida, debruçamo-nos sobre uma possibilidade de explicitação do que se entende por educação não formal, para falarmos de Educação em Arte para além dos espaços escolares tradicionais. Nesse sentido, adiantamos que em nossas buscas em bibliotecas e bancos de dados “on line”, localizamos poucas fontes sobre a educação não formal e a interface com a arte. A maioria das fontes possuíam

como tema central o ensino da Arte nas escolas.

Pesquisas e teóricos defensores da educação não formal partem de questionamentos e críticas sobre as possibilidades da instituição escolar e com estas características já remontam ao século passado. Parte dessas críticas conduziram a outros olhares sobre educação, o que possivelmente foi um fator preponderante para o pensar em uma educação que pudesse ser desenvolvida fora dos muros escolares.

Seguindo esse raciocínio, é relevante conceituarmos a educação formal, a não formal e a informal:

> A *educação formal* compreenderia 'o 'sistema educacional' altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade'; a *educação não formal*, 'toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população [...]'; e a *educação informal*, 'um processo que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio das experiências diárias e de sua relação com o meio'. (COOMBS, 1974, p. 27 *apud* TRILLA, 2008, p. 33).

Observa-se que o que caracteriza a aprendizagem não formal é o fato de ser organizada fora do marco oficial. Trilla (2018, p. 39) ainda reforça: "a educação não formal seria aquela que tem lugar mediante procedimentos ou instâncias que rompem com alguma ou algumas [...] determinações que caracterizam a escola". Este fazer educacional, em menor ou maior escala, se distancia das formas convencionais da escola.

Outros autores, como CARVALHO, L. M.; CAROLINO, J. A. (2010, p.361), reforçam essa ideia afirmando que "na educação não formal, as instâncias podem traçar um programa de aprendizagem que seja significativo para determinados grupos que se formaram em função de demandas comuns", assim como também poderá ser mais livre no seu conduzir pedagógico, o que nem sempre é possível no ambiente escolar formal.

Embora haja discordância por parte de autores em relação às nomenclaturas de educação não formal e informal e os seus usos, dependendo do foco que dão a

elas, todos estabelecem como referência o padrão de educação formal. Com base nessas conceituações, fica evidente que, para pensarmos em educação não formal, precisamos discutir e estabelecer critérios efetivos em relação aos elementos envolvidos no processo, para que possamos aproveitar e potencializar as ações educativas em processos não formais, queremos dizer não escolares.

Na sequência, tratamos da conceituação de experiência e formação em artes visuais, considerando como referência o pensamento de Dewey (2010, p.122), para o qual "toda experiência é o resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive.". Agregamos a esta concepção ou forma de pensar/sentir/experienciar as ideias de Bondía (2002, p.21), que afirma que "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca."

Sobre educação estética em artes visuais, trazemos o pensamento de Pillar (2008, p.71-72), que a define assim:

> A educação estética tem como lugar privilegiado o ensino de Arte, entendendo por educação estética as várias formas de leitura, de fruição que podem ser possibilitadas [...], tanto a partir do [...] cotidiano como de obras de arte. Compreender o contexto dos materiais utilizados, das propostas, das pesquisas dos artistas é poder conceber a Arte não só como um fazer, mas também como uma forma de pensar em e sobre Arte.

Com base nesta compreensão de educação estética, ampliamos nosso olhar ao mesmo tempo em que estruturamos nossa proposta de pesquisa. Sob esse aspecto, podemos dizer que a premissa dessa pesquisa pode-se assim designar como o difícil exercício da razão e da sensibilidade (LANCRI, 2002). Posto isso, antes mesmo de pensar na forma de abordagem das artes visuais no contexto não formal, já trazemos nossas experiencias em contextos de ensino e aprendizagem de Arte na educação básica.

Aspectos Metodológicos

Sobre vinculações metodológicas e aspectos de caracterização do percurso de investigação, podemos dizer que se trata de uma pesquisa qualitativa na modalidade pesquisa-ação, na qual foram utilizados, como instrumentos de produção e coleta de

dados, um celular e uma câmera fotográfica nas gravações de áudios e fotos dos encontros e ações. Outros instrumentos de registros não menos importantes foram o os cadernos de anotações, desenhos, rascunhos e composições dos colaboradores, que denominamos de cadernos de artistas, nos quais eles registravam seu processo de aprendizagem/criação. Acrescentaram-se a esses instrumentos/ferramentas de produção e coleta de dados a utilização de questionário, com questões abertas, aplicado via *Whatsapp* e *Instagram*.

Podemos dizer que, do ponto de vista teórico-metodológico, a investigação caracteriza-se como pesquisa-ação numa abordagem artográfica. Sob esse aspecto, é preciso considerar que a abordagem a/r/tográfica é a que melhor expressa o modo de ser, criar e ensinar do artista-professor-pesquisador. Para Dias (2013, p.15), "a investigação permeia nossas vidas e começamos a entender como nossas vidas são enriquecidas por esta curiosa disposição." Continuando nesse raciocínio, defende esta abordagem como uma forma que contempla, de maneira satisfatória, o modo de apresentar a investigação no campo das artes visuais, acrescentando que

> a a/r/tografia é uma forma de representação que privilegia tanto o texto (escrito) quanto a imagem (visual) quando eles se encontram em momentos de mestiçagem ou hibridização. A/R/T é uma metáfora para: artist (artista), researcher (pesquisador), teacher (professor) e graph (grafia: escrita/ representação). Na a/r/tografia, saber, fazer e realizar se fundem. Elas se fundem e se dispersam criando uma linguagem mestiça, híbrida. (DIAS, 2013, p.25).

Nesse sentido, em nossa pesquisa, as imagens são efetivamente parte integrante das possíveis leituras e interpretações que possam ocorrer através do contato com ela. Formando uma hibridização com o texto escrito, não funcionam como meras ilustrações, mas como um território de igual valor ao escrito. "Artistas-pesquisadores-professores devem saber que a imagem visual é um local de informação complexo que talvez possa valer mil palavras" (IRWIN, 2013, p.130). Ou seja, compreender o poder da arte em suas diferentes nuances, associando as palavras às imagens, interligando-as, produzindo, assim, sentidos adicionais.

Como *locus* das investigações artísticas no contexto não formal, elegemos o município de Pacatuba – CE. Como sujeitos colaboradores, foram incluídos jovens

de comunidades do município, formando um grupo que foi denominado de Coletivo Aries. Para tanto foram tomadas as medidas cabíveis, como a assinatura do termo de livre consentimento pelos seus pais e responsáveis.

As atividades em formato de encontros propositivos e as ações aconteceram, majoritariamente, nas praças e ruas de Pacatuba. Os esforços foram direcionados para ações que tiveram como foco "tornar visível" espaços considerados esquecidos, que foram identificados pelo grupo como abandonados ou marcados pelo tempo.

Uma vez definidos os locais e o público-alvo, continuamos seguindo as ideias de "pesquisa-ação", defendidas por Michel Thiollent, que assim a define:

> [...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2003, p.14).

Tanto o aspecto social como a resolução de problema de forma coletiva encaixavam perfeitamente na nossa forma de trabalhar com arte urbana e formação estética numa ação de produção artística e isso, do ponto de vista das nossas práticas, proporcionava uma melhor compreensão a respeito de como deveriam ser guiados os nossos momentos de discussão, criação, produção e reflexão.

Os momentos criativos/propositivos aconteceram em finais de semana, predominantemente aos sábados, em virtude dos compromissos e ocupações dos proponentes e colaboradores da pesquisa.

Para compreender a experiência de formação e analisar a produção de dados ao longo de todo o trajeto, além das referências teóricas e metodológicas já citadas, contamos, ainda, com as ideias de Martins, Picosque e Guerra (1998) sobre ação docente.

Aspectos das proposições, discussões e desdobramentos das experiências

Nos tópicos seguintes, descrevemos as sete proposições que integraram a formação e ressignificaram os espaços das comunidades de Pacatuba considerados

pouco visível através dos trabalhos de Arte Urbana executados pelo Coletivo.

Proposição I

Depois das primeiras conversas, feitas por rede social, com alguns integrantes do Coletivo, foi realizado o primeiro encontro e nele foi definido o objetivo da criação do Coletivo. Nesse encontro, também discutimos e chegamos a uma definição de nome para o grupo. O nome Aries, para o Coletivo, surgiu da junção de letras dos nomes dos integrantes. Dando continuidade ao encontro, discutimos as possibilidades da construção coletiva de uma proposta de formação estética no e com grupo. Foi elaborada uma enquete sobre o que o grupo compreendia por formação estética e arte urbana. Durante o encontro, também foram apresentadas ao grupo algumas publicações de artes visuais, nas quais a maioria trazia conteúdos de Arte Urbana. Dentre os autores apresentados, podemos citar: Banksy (2012); Benke Carlsson e Hop Louie (2015). Como atividade prática, confeccionamos o caderno de artista (Figura 1), que iria caminhar conosco por todo o nosso percurso e seria o lugar de registro dos processos e produtos a serem desenvolvidos nas ações da investigação.



Figura 1 — Caderno de artista produzido pelo Coletivo Aries. Fonte: Acervo pessoal.

No momento da confecção do caderno, falamos da forma e das possibilidades de seu uso, destacando o caderno como lugar de colar figuras, desenhar, escrever, pintar e registrar informações gerais do processo de aprendizagem e de criação. Reforçamos a necessidade de anotarem observações, fossem elas relacionadas à arte ou não. Como questionamentos iniciais, estabelecemos que respondessem no caderno as perguntas que havíamos trabalhado no encontro: Como vocês veem o lugar onde moram? Existe arte na rua de sua comunidade?

Diante das perguntas, o grupo não se manifestou com palavras, apenas via-se no olhar de cada um uma expressão que denotava reflexão. Ficaram pensativos. Mais adiante, ainda no mesmo dia, colaboraram com suas opiniões em relação às obras de Banksy[3], artista que tem muitos de seus trabalhos realizados na rua.

Proposição II

Nesse ato propositivo, ocorrido em uma manhã de abril, nos reunimos no coreto da Praça da Igreja Matriz novamente. Iniciamos os trabalhos perguntando se haviam trazido os cadernos confeccionados em nosso último encontro.

Entregamos ao grupo um kit de materiais artísticos contendo uma caixa de lápis de cor, cola, revistas, borracha, lápis 6B, uma caixa de tinta guache e pincel. Pedimos que eles experimentassem, de maneira rápida, os materiais no caderno. Depois, verificamos os mesmos para observar as produções realizadas a partir dos dados do último encontro até aquele dia.

Entendemos que encontros que possibilitam uma formação estética em artes visuais devem, prioritariamente, levar a uma discussão sobre conteúdos, materiais e técnicas com as quais se pretende produzir, bem como a compreensão de aspectos da História da Arte que possam estar relacionados com aquelas produções. Enquanto mediadores dessa formação, embora também participantes do Coletivo, tivemos como desafio fazer com que o grupo passasse e/ou se deixasse passar “por um conjunto de experiências de aprender a observar e de criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção.” (SELBACH, *et al.*, 2010, p.73). Buscando, assim, promover um percurso de formação estética para todos os envolvidos.

Em seguida, fomos direcionando as atividades de desenho e pintura. Pedimos que iniciassem os desenhos com o lápis 6B e também realizamos exercícios com mistura de cores, para que dominassem o manuseio das tintas. Fomos sugerindo a realização de diferentes misturas de cores para que eles se apropriassem do processo, e percebíamos que havia no ar um certo encantamento com as novas cores. Falamos também das possibilidades que podemos experimentar com o lápis de cor e a rapidez e praticidade no seu uso.

Passadas estas atividades, voltamos ao coreto da praça para fazermos o círculo cromático (Figura 2). Fomos sinalizando lentamente os processos de obtenção das novas cores e observando cores e a mistura de cada uma. Alguns demonstraram já saber sobre misturas de cores e os que não sabiam foram aprendendo com os outros, tornando aquele um importante momento de partilha.



Figura 2 — Pintando o círculo cromático. Fonte: Acervo pessoal.

Ao concluirmos a pintura do círculo cromático, iniciamos uma pintura sobre tecido, usando a nossa marca em estêncil para pintar blusas que vestiríamos nos encontros propositivos. A ideia de criar essas blusas foi sendo construída através do *Whatsapp* e gerou um senso de pertencimento ao grupo.

Proposição III

Iniciamos a reunião com um diálogo com um componente do grupo a respeito

das suas produções em seu caderno de artista. Logo após, adentramos no mundo de alguns pintores, através de livros. Trouxemos para o encontro/proposição parte de uma coleção de livros denominada *Grandes Mestres da Pintura*, que foi publicada pela Editora Abril (2011). Os títulos contemplavam vários artistas.

Esse momento de nutrição estética, de alimentar-se de obras de vários mestres da arte, se estendeu também aos demais membros do Coletivo, afinal "o objetivo maior de uma nutrição estética é provocar leituras que possam desencadear um aprendizado de arte ampliando as redes de significação do fruidor" (MARTINS *et al*, 1998, p.140). O foco principal desse encontro propositivo foi aglutinar ideias para uma produção artística na rua, com o objetivo de ressignificar a paisagem urbana através da Arte.

O diálogo seguiu e, ao abrir o caderno de artista de um dos autores desse texto, um dos participantes do grupo folheou e viu o desenho de uma criança. O tal desenho era de uma sereia (Figura 3) e, no caderno do participante, também havia um desenho semelhante, uma calda de sereia (Figura 4). Daí veio a ideia do desenho de uma calda de sereia.

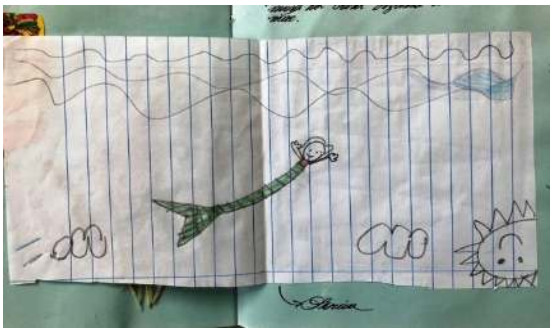


Figura 3 — Sereia: Desenho de criança colado em um caderno de artista. Fonte: Acervo pessoal.



Figura 4 — Calda de Sereia. Fonte: Acervo pessoal.

As cores utilizadas nos cadernos de artista dos outros membros suscitaram um fazer arte reelaborando este potencial criativo. Assim, iniciou-se a idealização do primeiro trabalho do Coletivo na rua, de modo que outras pessoas também pudessem prestigiar nossas composições artísticas, pois, até então, estávamos na rua, mas em uma construção muito nossa, mais intimista.

As imagens presentes nos livros anteriormente citados serviram para maximizarmos o nosso olhar, pois “alimentar os aprendizes com a ampliação de referências e diálogos que problematizam o projeto certamente impulsionará o perseguir ideias, indo mais longe do que poderíamos prever” (MARTINS *et al*, 1998, p.161). A expansão do repertório imagético para quem pensa e produz arte é sempre essencial.

Dessa forma, combinamos que o principal elemento visual do trabalho do grupo na rua seria a cauda de uma sereia e o local escolhido foi uma velha estrutura quadrangular abandonada existente na Comunidade do São José.

Proposição IV

Chegamos cedo na Comunidade do São José. Cada um trouxe algum material de pintura que havia em casa. Trinchas, rolos de pintura, pincéis diversos, baldes etc. Quase todos os integrantes do grupo vieram vestidos com a blusa que

havíamos produzido na Proposição II. A empolgação do Coletivo era algo bonito de se ver.

Começamos nosso trabalho dissolvendo a tinta cal em água, momento em que nos demos conta de que precisaríamos de mais água, além daquela que havíamos levado. De repente, uma espécie de força-tarefa entra em ação: dois dos integrantes do grupo pegaram uma bicicleta e foram até à casa de familiares para buscar mais água.

Alguns estavam com um certo receio de se sujarem, mas depois se integraram, o fato é que, quando trabalhamos com pintura na rua, sujar-se é quase inevitável. Percebemos que era necessário passar outra demão de tinta para deixar a superfície mais branca, e assim o fizemos para que as cores fossem realçadas, ficassem mais vivas.

Enquanto realizávamos a pintura base, fomos debatendo acerca dos desenhos que cada um criou para o espaço e das cores que seriam utilizadas. Percebemos que muitos dos participantes tinham um certo receio de errar no processo de pintura. Qualquer pingo de tinta em local não programado gerava receio ou decepção. Ensinamos a eles que, em pintura, o que acontecia que não fora programado também poderia ser transformado em um novo elemento visual a ser trabalhado, dando uma certa dinamicidade ao processo de composição e esta seria a nossa dinâmica de trabalho. Seguimos um pouco o pensamento artístico que defende que talvez “até mesmo certos erros no trabalho foram inspirados. [...] Não há como a inspiração possa ocorrer desvinculada de uma elaboração já em curso, de um engajamento constante e total, embora talvez não consciente” (OSTROWER, 2014, p. 72-73). Acreditamos que ela persegue todo e qualquer trabalho criativo.

Não foi um processo fácil a escolha de um outro elemento visual, pois, no trabalho coletivo, as negociações persistem em toda a prática artística. Porém, as escolhas foram sendo realizadas de modo que o Coletivo se demonstrasse satisfeito, afinal, ali estavam presentes todas as identidades dos membros participantes. Ao final do trabalho de pintura no tanque (Figura 5), pessoas da comunidade apareceram naquele local e fizeram comentários bastante estimulantes sobre o resultado do trabalho.



Figura 5 — Pintura concluída. Fonte: Acervo pessoal.

Além do reconhecimento no momento da realização do trabalho, também fomos contemplados com a divulgação em uma matéria de jornal de grande circulação no estado. Repercutiu também em redes sociais, como *Whatsapp* e *Instagram,* das quais recebemos alguns *prints*, dos quais apresentamos dois no corpo desse texto (Figuras 6 e 7), comparando o antes e o depois do espaço onde interferimos com a pintura.



Figura 6 — Print 1 – Antes do Coletivo. Fonte: Acervo pessoal.



Figura 7 — Print 2 – Depois do Coletivo. Fonte: Acervo pessoal.

Tanto as matérias jornalísticas quanto as falas via redes sociais desembocaram em reflexões que foram realizadas tanto por aqueles que estava dentro do processo, como por aqueles que o vivenciaram de fora.

Proposição V

O encontro que chamamos de Proposição V do Coletivo Aries começou com a avaliação do encontro anterior e, em seguida, passamos a discutir como seria a próxima intervenção a ser realizada na Comunidade do Alto São João, em Pacatuba. Alguns dias antes desse encontro, já havíamos disponibilizado via *Whatsapp* algumas imagens do bairro e alguns integrantes do grupo mostraram interesse por uma antiga caixa d'água abandonada. Assim, este local começou a ser pensado como o lugar adequado para a nossa próxima intervenção. Um dos integrantes já havia feito, em seu caderno, um croqui (Figura 8) de um possível trabalho neste local e apresentou aos demais.

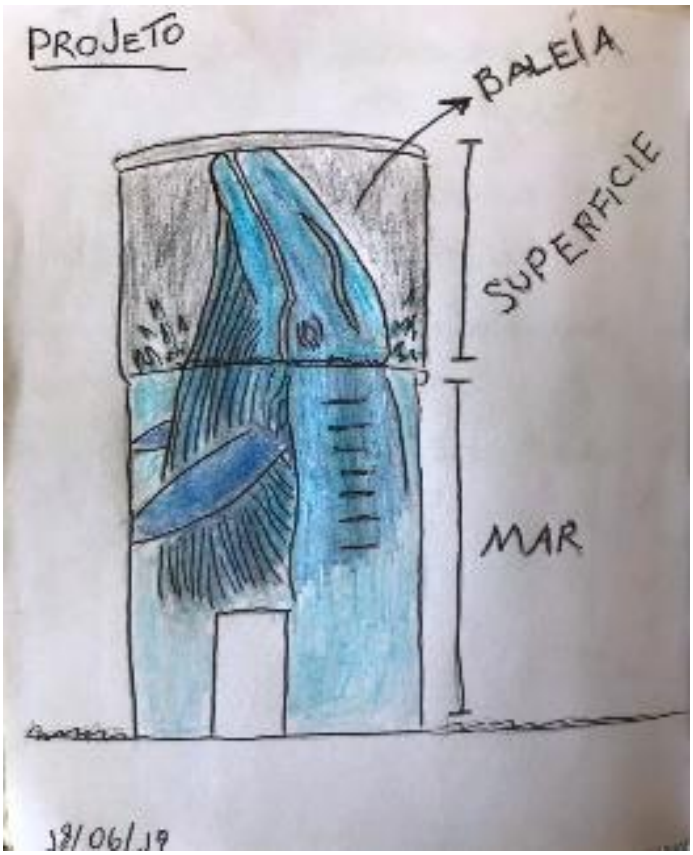


Figura 8 — Croqui 1. Fonte: Acervo pessoal.

Quando foi apresentado ao grupo, todos se empolgaram e buscaram folhear seus cadernos de artista em busca de referências que pudessem ser agregadas àquele projeto que lhes foi apresentado. Diante disso, o proponente criticou o próprio trabalho e o refez (Figura 9). Então, começaram a surgir cores, elementos visuais e a união entre eles, tornando a ideia um trabalho coletivo.

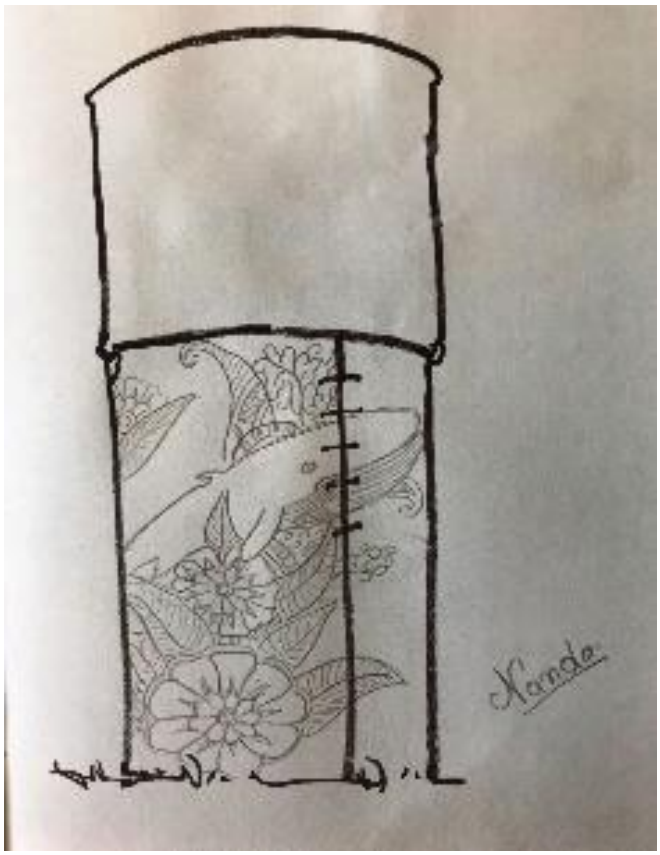


Figura 9 — Croqui 2. Fonte: Acervo pessoal.

Um debate rico e de descobertas, pois as potências criativas estavam ali diante de todos, buscando apenas disparadores. Nesse sentido, trazemos Salles (2006, p. 36), que confirma a necessidade de ações dessa natureza quando diz: “[...] Todos os registros deixados pelo artista são importantes, na medida em que podem oferecer informações significativas sobre o ato criador. [...] Há criação em diários, anotações e rascunhos”. Esses desenhos, além de potenciais criativos, trazem consigo o muito de quem os criou e do processo.

Proposição VI

Entre os acontecimentos mais significativos da proposição VI, recordamos as dificuldades que enfrentamos por falta de equipamentos, que foi driblado por um dos integrantes do grupo que, de posse de uma escada, nela subiu (Figura 10), e, através dela, foi possível a produção. A fotografia abaixo oferece uma visão do

momento. O que mais chama atenção nesta imagem é o sol promovendo uma silhueta do integrante do grupo na ação da pintura. Essa foto ilustra bem os sentimentos que nos acompanharam em nossas produções, pois lembra que nossa arte só é possível através de uma aliança que une elementos visuais, conteúdos performáticos e afetivos na construção das subjetividades desejadas em nossas interferências na paisagem urbana.



Figura 10 — Integrante do Coletivo na escada. Fonte: Acervo pessoal.

Iniciamos o trabalho limpando o entorno da antiga caixa d'água, pois o estado em que ela se encontrava demonstrava o descaso com o local, que era utilizado para o descarte de lixo. Era como se o ponto estivesse invisível, não fizesse parte de aspectos significativos da paisagem e o nosso trabalho passou a contribuir para que as pessoas o "enxergassem". Depois do trabalho concluído, passados alguns dias,

os integrantes do grupo observaram que até o lixo parou de ser colocado em seu entorno. Autoridades locais providenciaram um refletor para tornar visível a pintura no período noturno, plantaram e fizeram no entorno uma espécie de cerca com uns pneus coloridos em amarelo e azul.

Alguns dias após a realização, recebemos, no nosso grupo de *Whatsapp*, uma imagem (Figura 11) que nos suscitou uma saudosa lembrança do que vivemos por ocasião dessa produção.



Figura 11 — Espectador da obra. Fonte: Acervo pessoal.

Concordamos com Ostrower (2013, p.28), que é “justamente o caráter não verbal da comunicação artística que constitui o motivo concreto de a arte ser tão acessível e não exigir a erudição das pessoas para ser entendida. Exige inteligência sim, e sempre sensibilidade”. No caso específico, ela ressignificou o lugar e foi

abraçada por todos.

Proposição VII

Para a proposição VII, iniciamos com uma ação via redes sociais, *Instagram* e *Whatsapp,* disponibilizando um questionário com perguntas abertas, propondo algumas reflexões acerca do processo de formação experimentado no Coletivo. Ao convidarmos os membros do grupo para responder esse instrumento de pesquisa, colocamos como opções de entrega das respostas diferentes formatos de arquivos: áudio, texto ou vídeo. Por ocasião da entrega, observamos que o formato predominante foi o de texto, apenas dois dos colaboradores optaram pelo áudio. Identificaremos as respostas pela primeira letra do nome do membro do Coletivo para preservar a sua identidade.

Neste tópico, que chamamos de proposição VII, apresentamos e discutimos as respostas dos colaboradores no que se refere a como eles viam a arte antes e depois da experiência de formação no Coletivo, tendo como base uma sondagem inicial, que foi realizada por ocasião da formação do Grupo. Sobre a primeira pergunta: o que mudou em vocês ao entrarem no Coletivo Aries?

Destacamos as seguintes respostas:

> Mudou quase toda a minha forma de pensar em relação à Arte Urbana. Hoje percebo, por exemplo, que um ambiente abandonado pela cidade pode "criar vida" quando utilizamos a arte. (M)
>
> Mudou muita coisa, principalmente o modo como eu desenho. Consegui melhorar muito depois de minha entrada no Coletivo. Agora eu sei como começar, como terminar, como saber a tonalidade das cores, que cor colocar, qual é a ideal, o que fica mais bonito. Antes era totalmente diferente, eu só desenhava e pintava da cor que tinha, sem colocar branco com preto para ver se dava cinza, eu colocava apenas o que tinha, mas hoje sou totalmente diferente, eu faço como eu aprendi com o Coletivo Aries, e eu aprendi muita coisa, muita mesmo. (G)
>
> Mudou a forma como eu via a arte, pois antes achava que era só um simples desenho ou pintura e nada mais, agora vejo a arte como algo mais amplo. (N)

As falas são reveladoras do processo de formação estética que observamos, que estava sendo construído desde a primeira Proposição até essa última. Nós que

conduzimos o processo percebemos as falas, ao mesmo tempo reveladoras e instigantes, pois demonstram o que nossos olhos e ouvidos já haviam percebido em relação ao potencial das ações desenvolvidas por eles. Além disso, revelam, também o potencial da experiência para ser replicada por eles em outros lugares. A leitura que Martins *et al* (1998) faz do processo de desenvolvimento do "aprendiz" na linguagem da Arte nos ajudou a compreender melhor o que vivemos no Coletivo:

> Ao desenvolver-se na linguagem da arte, o aprendiz apropria-se — lendo/ produzindo — do modo de pensamento da própria arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas porque instiga esse aprendiz a desvelar seu modo singular de perceber/sentir/pensar/imaginar/expressar e a ampliar sua possibilidade de produção e leitura do mundo da natureza e da cultura, ampliando também seus modos de atuação sobre eles. (MARTINS *et al*, 1998, p.162).

Esse desenvolver-se na arte, mencionado pela autora, transformou-se em desejo por realizar ações artísticas dentro das comunidades nas quais os integrantes do Coletivo estavam inseridos, o que gerou muitas falas em meio a amigos, familiares e até desconhecidos, pessoas que acabaram por admirar o trabalho do grupo e que ansiavam por ações similares em suas localidades. Inspirados nas falas que ouvíamos no Coletivo ao longo das realizações das Proposições, elaboramos a segunda pergunta, que trata do olhar externo sobre as ações do grupo e então perguntamos: o que ouviram das pessoas com relação às ações artísticas do grupo nas ruas? Selecionamos três respostas:

> O nosso trabalho foi bastante elogiado entre meus familiares e amigos por conta de nossa determinação e talento, por assim dizer. (M)
>
> Ouvi muitos elogios, várias pessoas de bairros vizinhos nos deram parabéns pela iniciativa, disseram que os trabalhos artísticos estavam muito bonitos e bastante criativos. (N)
>
> Ouvi um *feedback* muito bom, muitas pessoas gostaram porque, de alguma forma, a gente reestruturou, reviveu algo, o Coletivo acabou por dar vida a algo que estava oculto na comunidade. (R)

Observamos, em nosso cotidiano, e as falas confirmam que as ações foram reconhecidas de forma positiva pela população local do município de Pacatuba, e também por pessoas de fora da localidade, especialmente depois da publicação de

uma matéria em um jornal de Fortaleza, de grande circulação no Estado, chamado *O Povo*. A matéria noticiou as intervenções do Coletivo, coletou depoimentos de integrantes do grupo e de pessoas residentes na comunidade. Outro dado interessante que merece destaque é que os moradores da localidade postaram fotos das intervenções nas redes sociais e houve uma certa mudança de postura em relação aos locais, que agora passam a ser uma atração, gerando interesse nos transeuntes, que param, observam, tiram fotos e postam em suas redes sociais (Figura 12). Segue uma imagem que ilustra bem a situação.



Figura 12 — Jovem em frente à estrutura com trabalho do Coletivo Aries. Fonte: Instagram.

Em relação ao questionamento sobre o poder e a potência da Arte, eles assim responderam:

> Com certeza o poder maior da arte é, sem dúvida, a representatividade, se você consegue, através da arte, mudar uma realidade, irá dar forças pra que outras pessoas consigam também. (M)

> Tem o poder de dar vida a coisas mortas, temos como exemplo os lugares nos quais realizamos trabalhos de arte, tinha só um quadrado no meio do nada ou então uma caixa d'água abandonada num monte de lixo, a gente foi lá e fez um desenho. (G)
>
> Para mim tem o poder de transformar o modo como pensamos ou vemos as coisas, pois um simples desenho pode nos orientar e dizer várias coisas que só quem conhece a arte sabe. (N)
>
> Sim, a arte tem muito poder, porque a gente, de alguma forma, respira arte. A arte é muito importante pra todos nós. (R)
>
> Sim, realmente tem um grande poder de transformar vidas! Como foi o nosso caso. Estou vendo e vivendo um novo mundo que não conhecia antes. (L)

O integrante G, em seu relato, discorre acerca da mudança na visão das pessoas sobre aqueles locais. Para ele, os lugares onde aconteceram as práticas artísticas eram pouco visíveis para a população e que, agora, as pessoas veem. De acordo com Pilllar (2008, p. 72-73), "em geral, olha-se sem ver", pois "nossa visão é limitada. Vemos o que compreendemos e o que temos condições de entender, o que nos é significativo". Sob esse aspecto G. considera que foi o poder da arte que atribuiu um novo significado aos lugares onde interferimos. Portanto a arte pode dar um significado a esses "não-lugares", espaços invisíveis. Partilhando do mesmo pensamento, os demais integrantes trazem a arte como elemento transformar de vidas e realidades.

Considerações Finais

Podemos dizer que, na presente seção, trazemos mais inconclusões do que propriamente conclusões. Afinal, um percurso formativo com adolescentes seria mesmo algo para se concluir em um curto espaço de tempo como foram nossos encontros de formação? Parece-nos que as sementes plantadas ainda precisarão de mais tempo para fornecerem frutos mais robustos.

Feitas essas colocações, retomamos o objetivo geral estabelecido inicialmente, que foi investigar como um grupo de adolescentes do município de Pacatuba, no Ceará, integrados através de um Coletivo, construiu um percurso de formação estética em artes visuais.

Como aspectos conclusivos, podemos apontar o nosso enriquecimento conjunto nas práticas das Proposições, onde partilhamos um caminho de formação, ora tortuoso, ora agradabilíssimo, através de momentos que foram importantes para as descobertas e questionamentos levantados na pesquisa.

A experiência demonstrou que a formação estética também é possível fora dos muros da escola, através da arte urbana, e isso nos leva pensar/refletir sobre como aprofundar esses conhecimentos em Arte, ampliando, assim, sua diversidade.

Outro aspecto que a experiência trouxe foi revelar a nós que conduzimos aspectos relevantes da formação permanente do artista-professor-pesquisador, gerando reverberações desse processo, instigando outros a navegar por espaços diferentes daqueles aos quais estejam habituados.

Do ponto de vista da ressignificação da paisagem, a Arte Urbana, protagonizada pelo coletivo de jovens no município de Pacatuba, possibilitou a redescoberta de espaços até então invisíveis, dando a esses um novo significado.

As reflexões geradas ao longo deste artigo não se findam por aqui, elas deixam no ar reverberações e perguntas. Uma delas é: será que essas intervenções aconteceriam com a mesma significação em espaços de zonas centrais de grandes cidades? Expor/propor um modo de construir uma formação estética em artes visuais significativa foi, certamente, o maior legado dessa experiência de pesquisa.

Referências:

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, jan/fev/mar/abr 2002, n.19, p.20-28. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413. Acesso em: 15 jan. 2019.

CARVALHO, Lívia Marques. CAROLINO, Jaqueline Alves. Abordagem Triangular e as estratégias de um educador social. *In*: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (orgs.). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.* São Paulo: Cortez, 2010.

CLARK, Lygia. *Lygia Clark*. Textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mário Pedrosa. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980.

COOMBS, P. H.; AHMED, M. *Attacking rural poverty*: how non-formal education can help. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1974.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Belidson. Prefácio. *In*: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org). *Pesquisa Educacional Baseada em Arte:* A/r/tografia. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. *In*: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org). *Pesquisa Educacional Baseada em Arte:* A/r/tografia. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

LANCRI, Jean. Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em Artes Plásticas na Universidade. In: TESSLER, E. & BRITES, B. *O meio como ponto zero:* metodologia da pesquisa em Artes Plásticas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

MARTINS, Miriam Celeste. Aquecendo uma transforma-ação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte:* a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer*.* São Paulo: FTD, 1998.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PILLAR, Analice Dutra. *A educação do olhar no ensino da arte. In*: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, M. A.; MUNIZ, M. L.; Vivas R.; AZOUBEL, L. *Arte de perto*. São Paulo: Leya, 2016.

SALLES, Cecilia Almeida*. Gesto inacabado:* processo de criação artística. 5. ed. São Paulo: Intermeios, 2011.

SELBACH, Simone et al. *Arte e didática.* Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

THIOLLENT, Michel*. Metodologia da pesquisa-ação*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRILLA, J. A educação não-formal. *In*: ARANTES, V. A. (Org.*). Educação formal e não-formal***.** São Paulo: Summus, 2008. p. 15-55.

Notas

[1] Arte Urbana, [...] arte que ocupa os espaços públicos da cidade, [...] pode ser entendida como um conjunto de transformações ocorridas no circuito da arte a partir da década de 1980, que ficaram conhecidas pelas características do retorno à pintura. (ROCHA *et al*, 2016, p.208).

[2] Coletivo de arte de Pacatuba/CE, Brasil. É formado por um dos autores e mais cinco jovens estudantes.

[3] Banksy é um artista de rua britânico cujos trabalhos, muitos em estêncil, são facilmente encontrados nas ruas da cidade de Bristol, mas também em Londres e em várias cidades do mundo.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
NÚMERO 48
JANEIRO A MARÇO DE 2022
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
arte educação E PERFORMANCE

DE COMO MEU BANHEIRO VIROU MEU CAMARIM

Silvia Suzana Wolff
Daniel Silva Aires
Julia Bragil Biazzi
Isadora Raminelli Schneider

Resumo: O presente texto apresenta o relato de experiência acerca do retorno à cena, ocorrido no ano de 2021 durante a período de confinamento social. Tal fenômeno se deu na ocasião da participação no espetáculo online, da portuguesa CIM Cia de Dança. Na composição da narrativa biográfica aqui exposta, utilizou-se como inspiração metodológica a escrita criativa, como exercício de composição de quatro pontos de vista em torno de um narrador em primeira pessoa. O relato aborda questões de dança e deficiência, educação somática, criação em dança e mediações tecnológicas.

Palavras-chave: Dança. Deficiência. Isolamento Social.

OF HOW MY BATHROOM TURNED INTO MY DRESSING ROOM

Abstract: The present text presents the experience report about the return to the scene, occurred in the year 2021 during the social confinement period. Such phenomenon occurred with the occasion of the participation in the online show, by the Portuguese company CIM Cia de Dança. In the composition of the biographical narrative here exposed, creative writing was used as a methodological inspiration, an exercise in composing four points of view around a first-person narrator. The story addresses issues of dance and disability, somatic education, dance creation and technological mediations.

Keywords: Dance. Disability. Social Isolation.

Os inícios são mais longos do que imaginamos?

Este texto traz reflexões sobre uma trajetória que se inicia nos primeiros meses de reabilitação após um Acidente Vascular Cerebral (AVC), em 2007, e culmina com um retorno à cena em meio ao distanciamento social ocasionado pela pandemia de COVID-19 em 2020/21. Lembro como se fosse hoje do momento em que comentei com um colega e amigo sobre sentir que precisaria de razões maiores do que as de cunho estético para voltar a dançar. Era pouco enfático o desejo de voltar à cena como bailarina nas premissas daquela estética do belo, perfeito e ideal, que acompanharam minha trajetória profissional através de muitos anos de prática a partir de uma abordagem tradicional do balé, com algumas incursões por alternativas

mais flexíveis, como as permeadas pelo campo da Educação Somática[1]. Impossibilitada de me mover como antes por consequência do AVC, passei por um longo processo de revisão de conceitos e valores relativos ao fazer em dança não só meu como de meus pares. Através de pesquisas em meu doutorado e pós-doutorado entrei em contato com os estudos da deficiência e outros artistas que atuam no viés da dança e diferença. Ao me reconhecer nestes contatos fui encontrando outros caminhos e motivações que acabaram por me levar de volta a um encontro com o público. Desejos despertados, segui reforçando minha escolha pela dança como eixo essencial de minhas vivências. De minha vontade de defender, em cena, minhas propostas para uso da dança como reabilitação neurológica surgiu o solo *Neue Scwann* (Zurique, 2009). De meu olhar crítico para a estética do belo, perfeito e ideal, assim como de uma tentativa de reconhecer e validar novos conceitos estéticos para a dança cênica, nasceu *Luto* (Campinas, 2010), que desencadeou na obra *Em Meio a Este Luto Eu Luto* (Porto Alegre, 2012) e de meu encontro com Carla Vendramin ao iniciar minha atuação como docente no Ensino Superior junto ao Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) veio a oportunidade de participar de *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* (Porto Alegre. 2013). Em cada um destes projetos, encontrei a chance de rever conceitos e modos de fazer, assim como exercitar a relação artista docente em que acredito no sentido de cumprir minhas funções como professora da área da dança a partir de um entendimento destas funções nos pressupostos apresentados por Isabel Marques (2007, p. 112), ao definir que “o artista docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca explícita a educação em seu sentido mais amplo”.

[1]Campo de conhecimento definido por Fortin (1999) como a arte e a ciência de um processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o meio ambiente, estes três fatores sendo vistos como um todo agente em sinergia.

A cada projeto, mesmo que em meio a embates de ordem física e mental decorrentes de minha atuação pré-AVC, me reencontrava e reconhecia bailarina. Ia descobrindo cada vez mais razões e desejos para estar em cena. Em meio a estas vivências tive a oportunidade de conhecer a pesquisadora Carolina Teixeira, que ao debruçar-se sobre estudos acerca das relações entre dança e deficiência me fez atentar para o artista com deficiência e o "papel social que desempenha em seu fazer artístico, assim, como nas formas de compreensão do espaço cênico enquanto lugar de proposições" (TEIXEIRA, 2011, p. 111). Me identifico com suas palavras e me sinto cada vez mais responsável por estar em cena com minhas proposições. Para além deste contato, minha atuação acadêmica vem me possibilitando conhecer uma série de pesquisas de artistas sobre estas relações entre dança, cena e diferença. Ao participar de bancas de mestrado e doutorado destes artistas fui sentindo cada vez mais vontade, disponibilidade e potencialidade no estar em cena.

Eis que em março de 2020, enquanto muitos de meus pares desanimavam frente ao início da pandemia de COVID-19, encontrei relações com minha vivência logo após o Acidente Vascular Cerebral e me deparei, mais uma vez, com a convicção de que era possível seguir com minha escolha pela dança, que havia sim meios de seguir produzindo mesmo que isto requisitasse uma grande adaptação/reinvenção de nossos processos. No início de 2020, enquanto passava férias em Portugal, conheci o trabalho da *CIM Cia de Dança*[2], que atua em Lisboa com elencos mistos de pessoas com e sem deficiências. Antes de retornar ao Brasil, participei de uma aula junto à Companhia e, desde então, mantive contato com o grupo no intuito de algum projeto futuro.

Ao longo de todo o ano de 2020, a *CIM* promoveu aulas online realizadas pela plataforma *Zoom*[3]. De dentro da minha casa, vivenciando o isolamento social,

[2] Criada em 2007, tem vindo a promover uma abordagem pioneira da criação artística face à inclusão, através da dança e imagem. A CIM procura a diversidade de caminhos e um constante enriquecimento através de experiências, onde a multidisciplinaridade surge como impulso de novos métodos e respostas à produção e exploração artísticas. Disponível em: https://www.voarte.com/pt/prodvoarte/cim/apresentacao. Acesso em 11 de julho de 2021.

[3] A Zoom Video Communications é uma empresa americana de serviços de conferência remota com sede em San Jose, Califórnia. Ela fornece um serviço de conferência remota "Zoom" que combina videoconferência, reuniões online, bate-papo e colaboração móvel. (MALDOW, David S. Zoom's Full Featured UME Videoconferencing Platform Exceeds Expectations, 2013. Disponível em: http://www.telepresenceoptions.com/2013/01/zooms_full_featured_ume_videoc/).

participei das aulas semanalmente. Aos poucos fui me sentindo mais próxima do trabalho e das pessoas envolvidas. Apesar da distância e graças à mediação tecnológica, confesso que em alguns momentos foi como se estivéssemos verdadeiramente juntos, conectando-nos e conhecendo uns aos outros como ocorre, usualmente, em projetos da área da dança no modo presencial, claro que em diferentes proporções. Ao refletir sobre o convívio digital com esta companhia percebo o quanto esta vivência me auxiliou a encontrar caminhos para seguir meu trabalho com ensino e prática da dança junto à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde atuo desde 2013, no conturbado contexto pandêmico. Em Agosto de 2020, vivi um ponto alto desta interação ao ser convidada pela *CIM* para ministrar uma aula para eles. Propus uma aula de Balé Possível[4], processo que venho desenvolvendo já há algum tempo a partir de diversas vivências ao longo de minha trajetória com as mais variadas abordagens de balé, do mais tradicional ao mais alternativo. Compartilhar meu trabalho com os participantes foi extremamente prazeroso e me energizou positivamente para seguir acreditando que sim! A dança é sempre possível. Conforme descrito por Miller e Laszlo (2021) foi possível perceber que a necessidade de dança e movimento que sentimos enquanto artistas-pesquisadores foi compartilhada por outros pesquisadores da área.

A virada do ano não trouxe grandes novidades. Aos poucos ficou aquela sensação de mais do mesmo. Foi difícil encontrar uma forma de renovar as energias para seguir vivendo o distanciamento social. Inesperadamente, mais uma vez a escolha pela dança me surpreendeu. Ao seguir com as aulas online chegamos a maio com uma proposta da *CIM* para a participação em uma performance online[5] no *13º Festival Visões Urbanas.*

Inicialmente me deparei com um sentimento misto de medo, desejo, responsabilidade e animação com esta possibilidade de estar “em cena”, só que desta vez no mundo virtual. Este misto de sentimentos vivenciei também quando recebi o convite para participar de *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*[6], projeto de

[4] Consiste em uma aula de improvisação baseada nos princípios de movimento e na estrutura de uma aula de balé, onde cada indivíduo pode se aproximar desta técnica a partir de seus interesses e possibilidades.
[5] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Jz8b_VL2P88&t=495s
[6] Para um relato aprofundado sobre esta experiência, ver Wolff (2019).

Carla Vendramin[7], com estreia em Porto Alegre-RS em 2013. O medo é herança de minha trajetória com as exigências de desempenho encontradas nos processos de ensino e aprendizagem do balé tradicional. A animação vem de minha essência artista da dança, reforçada por uma responsabilidade interna quase obrigatória de reforçar minha opção profissional primeira e me deparar com o estar em cena mais uma vez desde o meu AVC. Era uma oportunidade que eu não poderia perder e uma responsabilidade que eu precisava assumir e exercitar. Além disto, o fato de estar trabalhando dentro de minha casa talvez tenha me feito sentir um pouco protegida, mesmo que esta proteção estivesse acompanhada de toda uma expectativa perante este desconhecido mundo de produção em dança *online*.

O processo de criação

O convite para participar do processo já definia datas e horários de ensaios. Outro momento misto de medo e animação. Alguns ensaios teriam duração de duas horas e meia. Me assustei um pouco com a longa duração e a dúvida se teria corpo para tanto. Respirei fundo e relembrei a mim mesma de que tratava-se de um elenco misto de pessoas com e sem deficiências onde os limites e possibilidades de cada um são normalmente acatados, o que difere de vivências mais tradicionais.

Assim que começamos o processo percebi que minha associação mais direta com a ideia de ensaio era de momentos de muito esforço, cobrança e pouco respeito aos limites ou diferenças entre os participantes. Ao contrário do que eu inicialmente havia previsto, os ensaios foram momentos prazerosos de conexão não só com meu eu "artista da dança" como também com os outros integrantes do elenco, mesmo que houvesse um oceano entre nós. Boa parte do tempo de ensaio era despendido na resolução de questões tecnológicas. Nossa ensaiadora e coreógrafa foi sempre bastante compreensiva e tranquila. Era muito acolhedora em suas proposições, deixando todos muito à vontade para trabalhar no seu tempo e nas suas potencialidades. Em momentos de ansiedade ou estresse de algum membro do elenco, sempre nos assegurava de que estava tudo bem. Estávamos juntos

[7] Coreógrafa e pesquisadora da área da dança que trabalha com elencos mistos de pessoas com e sem deficiências. Professora do Curso de Licenciatura em dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

descobrindo como produzir nas condições impostas pela pandemia. Logo no primeiro ensaio recebemos orientações sobre a duração da obra a ser criada, sendo esta em torno de vinte minutos. Ufa! Pensei. A temática vinha de um texto do escritor português Gonçalo M. Tavares (2013, p. 30):

> como coisas separadas pelo sim e pelo não, estão as coisas que existem no interior e no exterior. Dependendo do ponto de vista: do ponto onde estamos e do ponto onde estão as coisas que observamos, dizer dentro ou fora é dizer sim ou não. Sim ou não são, pois, palavras que exprimem indiretamente medidas, distâncias. O Sim aproxima, diminui a distância, diz que estamos perto; o Não afasta, determina uma distância maior. De facto, o Sim e o Não quase podem medir-se com uma régua, são medidas de uma geometria da linguagem, de um desenho verbal que exprime um dentro e um fora.

Os conceitos de sim e não, perto e longe, dentro e fora, faziam muito sentido em meio ao que vivenciamos nos últimos dois anos. Na medida em que os ensaios foram ocorrendo, os momentos de ansiedade frente às exigências de performance, sempre mais internas do que externas, e os prazerosos momentos de sensação de pertencimento a este grupo foram se misturando cada vez mais. Ao longo dos ensaios de criação das cenas revivi sensações e sentimentos de quando dançava antes do AVC. A cada escolha da coreógrafa em relação a quem estaria em cada cena, me perguntava se a mesma estava relacionada à qualidade de minha performance ou não. Aqueles conceitos dicotômicos de certo e errado, bom ou ruim, estavam sempre presentes, assim como a intenção de atingir algum ideal de beleza. Reconheço que em menor proporção do que ao longo de minha trajetória pregressa, mas ainda se faziam presentes de alguma maneira.

Aos poucos este fazer diverso, respeitoso a um elenco tão repleto de necessidades peculiares de tempo e espaço, para além dos desafios da intermediação tecnológica foi fazendo com que o grupo encontrasse uma possibilidade de conexão. Um estar perto, mesmo que longe, junto mesmo que isolado. E foi com esta sensação de grupo que chegamos ao ensaio geral para a apresentação. Fui percebendo que a cada ensaio que se aproximava deste último eu me encontrava mais nervosa, com aquele friozinho na barriga de quando estamos prestes a entrar em cena. Momentos em que nos pegamos repassando o roteiro

mentalmente, fazendo os ajustes finais de movimento, figurino e cenário, como se depois desta passagem já não fosse existir outra chance. Mesmo que a efemeridade seja uma realidade na arte da dança, penso que a pandemia nos tenha trazido vivências que permitem vislumbrar possibilidades de permanência/existência para além do momento da cena.

De como meu banheiro virou o meu camarim

Findo o processo de criação e o período de ensaios, chegamos rapidamente ao momento da apresentação, que seria gravada no dia 26 de junho de 2021 cedinho da manhã, para apresentação no YouTube no final da tarde deste mesmo dia. Passei os dias e noites que precediam este grande momento revisitando antigos rituais de preparação para a cena. Me reconheci no cuidado com a alimentação para não estar inchada em cena e na revisão de figurinos, cabelos e maquiagem. Na noite anterior repassei toda a obra mentalmente antes de dormir, da mesma forma que sempre fazia em minha trajetória profissional como bailarina.

No dia 26 de junho acordei às cinco horas da manhã para me preparar para a gravação final que seria às dez e trinta no horário de Portugal, que estava quatro horas na nossa frente. A coreógrafa havia comentado que apesar de ser só uma gravação, deveríamos considerá-la como a performance propriamente dita. E a sensação era esta mesmo. Ao me maquiar e aquecer para me preparar corporal e mentalmente para a cena, me percebi com aquele mesmo frio na barriga dos dias de espetáculo no mundo presencial. Repentinamente, me ocorreu que meu banheiro havia virado meu camarim. Me aqueci com alguns alongamentos, abdominais e exercícios de propriocepção. Revisitei movimentos que faria na gravação para me certificar de que "daria tudo certo". Desejava que meu corpo me obedecesse, herança, novamente, do balé tradicional. Algo sempre controverso, mas ainda mais complexo nesta versão de ser bailarina após o AVC.

Nos encontramos todos pelo *Zoom* e a coreógrafa deu as boas-vindas a todos, desejou “merda” e que nos divertíssemos na gravação. Solicitou que executássemos a obra com o máximo de energia e concentração. Assim, ainda que todos soubéssemos que teríamos a chance de regravar caso necessário, a

sensação era a mesma daquele momento do “show-time” que antecede a abertura das cortinas do teatro.

E meu escritório virou o meu palco

A primeira gravação do trabalho naquela manhã em que ainda era noite em Santa Maria, me senti ansiosa e acelerada. Me preocupava em executar bem o trabalho. No desenrolar da obra, me encontrei me atendo à tela do *Zoom* para ter certeza de que se veria aquilo que era a intenção da cena. Com esta preocupação em mente, nos dias de preparação anteriores, eu havia passado alguns momentos em frente ao computador com a câmera ligada para organizar bem meus movimentos e o enquadramento do que seria visto pelo público. Quando pensamos no processo de criação de danças em casa, a relação com a câmera torna-se indispensável.

Ao observar as relações entre meu corpo e o espaço, percebia a forma com que aquela realidade se tornava cênica na medida em que se produzia dança ali. Era como se o meu escritório fosse meu palco e a tela do computador o meu espelho. Percebi que o corpo, apesar de tridimensional passou a ficar levemente preso à imagem frontal de ser visto pela câmera, assim, senti necessidade de experimentar movimentos e perceber os limites deste palco tão diferente. Na relação com a tela/espelho, senti aquela vontade de me sentir bela e desejada que tanto criticava ao olhar para o ensino tradicional do balé. Nesta relação encontro ecos também do que Albright (1997, p. 72.) propõe ao colocar que “como um corpo na vitrine, o bailarino está sujeito ao olhar regulador do coreógrafo e do público, mas nenhum destes olhares é tão debilitador ou opressivo quanto o olhar que encontra sua própria imagem no espelho”.

No entanto, devo reconhecer, uma nova camada de significados deste espelho que, atualmente, tem relação com sentir-se reabilitada como bailarina no sentido do pertencimento à cena da dança. Durante a interação com esta tela/espelho, enfatizada pelo isolamento social, revisitei sensações que surgiram em mim durante as primeiras aulas *online* no início do isolamento social. A necessidade de conferir a todo momento meu próprio “reflexo” para ter certeza de que os alunos

conseguiam enxergar cada detalhe deste corpo em movimento. A necessidade de ajustar a tela/espelho do computador para focar naquilo que se queria ser visto ou mostrado. E a sensação de saber que o olhar do outro, pela tela, foi recortado e moldado a partir daquilo que eu via.

Assim, frente a esta tela/espelho, ao verificar até onde eu podia me mover sem sair de quadro, percebi aquela linha divisória entre um passo e outro que separava a coxia do palco. E a sensação era a mesma de estar na coxia antes de aparecer em cena. Cabe apontar aqui, que o público neste contexto não é visto pelo *performer* como em uma plateia presencial. A relação palco plateia agora é mediada pelas telas de computador e celular. Assim não vemos diretamente aquele que nos vê, mas sabemos que estamos sendo vistos pelo mundo todo e vice-versa. Há uma sensação de falta de controle do que está em cena, neste caso reforçada pelo fato de que o material gravado seria editado pela coreógrafa.

Ao final da primeira gravação percebi que precisava respirar melhor para aproveitar mais os momentos. Na segunda vez que gravamos consegui me deixar levar e foi bem mais prazeroso, consegui me preocupar menos com o que se veria e usufrui mais cada momento. Assim mesmo, em ambas as execuções tive um pouco de receio de que não daria tempo de explorar e mostrar todas as possibilidades. Talvez resquício das curtas temporadas que a dança vem adquirindo ao longo do tempo. Ou seja, sempre temos um pouco esta sensação de que nosso tempo e espaço de cena é insuficiente. Assim, há que se perceber que nunca se pode colocar tudo em cena. Há sempre uma edição a fazer. E nesta edição, escolhas bastante difíceis.

De estar em cena e se ver ao mesmo tempo

Após a manhã de gravação/performance, passei o dia com aquela sensação mista ainda de preparo para a apresentação junto ao sentimento de dever cumprido ao estar em cena desta nova maneira. Foi um dia de expectativas sobre como seria estar em cena e ver a performance ao mesmo tempo. Passei o dia escutando e cantarolando a música da apresentação internamente e pensando nas pessoas para as quais eu havia divulgado o trabalho, revendo se teria mais alguém para avisar.

Este momento de cena no ambiente virtual se configurava como uma forma de estar mais próxima de pessoas que não vejo ou com quem convivo presencialmente há bastante tempo. Divulguei a exibição através dos meios de conexão com o mundo externo que nos restaram: Instagram, Facebook e Whatsapp. E por incrível que pareça, ainda que mediados pela tecnologia, estes meios nos possibilitaram estar mais próximo de pessoas que estão geográfica ou temporalmente ainda mais distantes.

No final da tarde, ao conectar-me na plataforma de compartilhamento de vídeos YouTube para ver a performance senti outra vez aquele friozinho na barriga do momento de entrar em cena. A apresentação começou. Inicialmente fiquei frustrada ao perceber que o chat do YouTube não estava ativado. Penso que tinha a expectativa de uma conexão mais próxima com quem estava assistindo. Além disto, a rede da internet estava muito instável e precisei alternar entre computador e celular para assistir. Tive medo de que o vídeo pudesse estar travando para todos. Foi como ver problemas na cena que eu não tinha como solucionar por não estar efetivamente em cena. Tive receio também de que não conseguiria ver o trabalho, na hora exata, receio este sem fundamento, afinal, o vídeo estaria *online* posteriormente. Por algum motivo, estar conectada naquele exato momento era essencial. Para além destes embates tecnológicos, me percebi com receio de não aparecer em cena. Logo de cara, eu não conseguia encontrar meu quadradinho para ver como estava aparecendo na performance. Me perguntei, mais uma vez, se a escolha da coreógrafa por colocar meu quadradinho na cena ou não teria relação com a qualidade da minha performance. Estranha experiência esta de se ver e ser visto ao mesmo tempo. Algo quase impossível em apresentações presenciais. Por outro lado, me pergunto se estar em cena frente ao público presencial nos permite uma conexão mais próxima ou real com quem nos vê. Minha expectativa era de proximidade maior, pois imaginei que ao longo da exibição haveria *chats* com comentários no YouTube, Facebook ou Whatsapp, mas não ocorreu desta forma. Não tivemos aquele momento dos agradecimentos e aplausos, ou mesmo a festa do elenco após a apresentação. Aos poucos, fui percebendo que isto tudo veio mais tarde, com um certo *delay* e mediado pelo meio digital. Ainda que tenham se

manifestado mais tarde, me parece que as reverberações permaneceram por mais tempo.

Depois que a cortina virtual se fecha

Após a exibição do trabalho pelo YouTube, levei algum tempo para diminuir aquela tensão e adrenalina de cena, que, para minha surpresa, me acompanhou ao longo de todo o dia. Gradativamente fui tecendo minhas próprias impressões sobre o processo, algumas das quais trago ao longo deste relato. Nos momentos e dias que vieram depois, fui recebendo congratulações e comentários sobre a obra. Palavras como lindo e maravilhoso me levaram a questionar sobre a genuinidade dos comentários que recebemos após uma apresentação. Neste caso, mais do que importa se foi bom ou ruim, é muito positivo saber que as pessoas viram um trabalho de dança com corpos diversos e uma produção em dança nos tempos pandêmicos. A sensação de dever cumprido, ganhou um sentido novo, bastante distinto do que eu pensaria antes do AVC, pois agora existe uma camada conceitual muito relevante. Belo, ideal e perfeito foram ressignificados em mais este processo de retorno à cena.

Há ainda outros tipos de feedbacks que continuei recebendo nos dias e semanas que decorreram da apresentação, entre eles aspectos mais formais sobre a composição como um todo e que me permitiram um trânsito entre o sujeito que sou, cheia das características pessoais que compartilho nesta escrita, mas também do sujeito que sou dentro de uma obra coreográfica, que obviamente, não se encerra em mim, considerando que o artista também é compreendido no contexto de toda a obra em que se insere, para além da percepção de si mesmo. Alguns desses comentários me despertaram para as visualidades das cenas compostas, sobre a construção de estampas com as imagens dos corpos dos participantes, sobre as entradas das cenas pelas mãos, sobre os mosaicos de janelas que formavam corpos a partir de fragmentos dos participantes.

Algumas leituras adentraram ao aspecto das dicotomias tocadas pelo espetáculo, como dentro/fora, sim/não, chegando inclusive a uma outra: dançar com/dançar sem. Este dançar com e dançar sem, evoca a série de impressões

sobre este corpo pandêmico em dança, este que relato aqui. Dançar com/sem presença, no sentido da adequação à presença digital, dançar com/sem o corpo próprio em favor de um corpo em devir tecnológico, feito de imagens digitais, agrupadas, formadas e transformadas. Essas dicotomias, antes de tentar explicar este corpo pandêmico em dança, busca muito mais compreender os campos de tensão e de disputa por ele vivenciados.

Nessas tensões, percebo que o corpo talvez tome partido por algum lado, muito por influências das histórias que me constituem até aqui como professora, bailarina e pesquisadora. Mas antes disso, essas tensões causaram expansões em alguns pontos, seja de minha percepção sobre o meu corpo próprio, dos processos, dos dias e minutos que antecederam a gravação do espetáculo ou os momentos imediatamente posteriores nos quais notei a respiração afetada por toda aquela energia da estreia, seja pela experiência com as mediações tecnológicas, tudo parece estar em expansão. Corpo, movimento, sensibilidade, fruição, novos contornos e possibilidades se instauram nesse corpo dançante, ao que pese a intransigência do tempo, talvez em momento posterior a reflexão tome alguma outra verticalidade, essa que de dentro do turbilhão ainda não arrisco tomar.

Comentários de amigos, conhecidos, familiares e alunos expressavam uma vontade de entrar na tela e dançar junto comigo ou até a sensação de estar dançando junto com o elenco, mesmo que de trás de suas telas e em suas casas. Muitos se emocionaram com o que viram e me perguntei se eu não estaria me deparando com aquele velho olhar de superação para o artista com deficiência. Neste sentido, algumas pessoas relataram surpresa ao me ver dançar em pé, em vez de sentada, e se questionaram sobre este olhar de pré-julgamento permeado por um certo capacitismo ao imaginar que, por limitações motoras, eu não poderia dançar na vertical.

Para além destas, muitas outras questões conceituais remanescentes de discussões em torno dos estudos sobre deficiência me atravessaram neste processo. Ao rever o vídeo algumas vezes, lembrei de uma colega de elenco de outro projeto falando em tom de brincadeira sobre sermos os “tortinhos” e pensei, olha eu ali tortinha dançando com os tortinhos. Com isso, reforço que a quebra de

tabus que estes momentos de leveza nos trazem oportunizam uma aproximação para com as diferenças e, talvez por esta via, um aprendizado sobre como lidar com elas.

A cada observação do vídeo, me encontrei, também, lidando com heranças do balé tradicional ao me questionar se algo estaria perfeito, ou mesmo se eu não estaria com um corpo inadequado para estar em cena. Desta mesma herança recai a ideia do olho e da presença do outro como uma faca, fortemente analítica, que no momento da transmissão do espetáculo passou a ser o meu próprio olho, da bailarina e da espectadora de forma concomitante. Eis um jogo de espelhos complexo o deste tempo, o das telas e das transmissões, que tanto permite e propicia a atuação em contextos telemáticos, quanto induz a uma duplicidade perceptiva e analítica de nós mesmos, tempo este de convívio - quase - obrigatório de nós, com as imagens de dança que criamos de nós mesmos.

Me ocorreu, ainda, em algum momento, que talvez a participação neste trabalho tivesse sido uma audição pra *CIM Companhia de Dança*, o que traduz aquela sensação de estar sendo constantemente observada e avaliada.

Devo aqui reconhecer que, apesar deste olhar filtrado pelas vivências mais tradicionais, também me encontrei satisfeita com o que via, com aquilo que era possível e não um ideal pré-concebido sobre como esta dança deveria ser. Afinal as vivências mais recentes vão substituindo modos de ver e fazer dança, como era de se esperar a partir das proposições de Carolina Teixeira que trago no início deste texto. Neste sentido, ao pensar a cena como um lugar de proposições (TEIXEIRA, 2011), percebo esta cena específica, virtual como uma nova proposta de fazer, ver, vivenciar dança. Aos poucos percebemos que corpo e movimento não cessam; a sensação é de que o movimento foi apenas deslocado ou re-modulado. (LEPECKI, 2020).

Talvez a pandemia nos tenha ensinado um outro modo de estar/dançar junto. Ao investigar mais a fundo a emoção nos relatos de quem assistiu à exibição da obra, percebi que se emocionavam com o fato de o elenco estar ali, junto, mesmo que cada um em seu quadradinho do *Zoom*, onde se via a casa e todo o universo de cada bailarino. Me emocionei também ao rever o vídeo e entendi o que escutava nos

relatos. A obra nos relembra sobre como era estar dançando junto, numa mesma sala e de como esses tempos nos transformaram.

Antes de concluir esta escrita, preciso reconhecer que este texto não comporta todas as experiências, pessoas e projetos que contribuíram para eu estar em cena mais esta vez. Espero ser presenteada com cada vez mais oportunidades como esta de experienciar a vida e me conectar através da dança. Em uma tentativa de finalizar as reflexões sobre este processo me recordo de pensamentos que me tocaram ao concluir minha tese de doutorado. Um deles se refere à

> sabedoria oriental traduzida nas palavras, muito parecidas, que em japonês significam crise (*kiki*) e oportunidade (*kikai*). Aqui, tomo a liberdade poética de traduzir a similaridade destas palavras, para o fato de que as crises muitas vezes se transformam em oportunidades. (WOLFF, 2010, p.113).

Sugiro e espero, assim, que em meio à crise pandêmica, possamos ter vivenciado a oportunidade de encontrar novas formas de existir enquanto dança. O outro pensamento que trago do final do doutorado refere-se a uma ideia de Rimbaud sobre o fato de que o amor só é viável reinventado. Ao concluir minha tese, ousei dizer que a vida também só é viável reinventada. Hoje penso que esta nos mostra que a dança, efetivamente, também.

Reverberações

Esta escrita em primeira pessoa, de marcado aspecto biográfico, tomou como inspiração metodológica uma bricolagem de influências ou perspectivas, sendo elas a escrita biográfica (DA COSTA PEREIRA; NÓBREGA-THERRIEN, 2021), com dados trazidos a partir das impressões-experiências-sensações da profa. Dra. Silvia Wolff, e da escrita criativa (RODRIGUES, 2015), sendo esta última utilizada não pela forma e estrutura do texto, ou na influência direta dos gêneros literários que a acolhem, mas na ideia de “efeitos de sentido provocados” e no entrecruzamento de “práticas compartilhadas” e “intersubjetivas” (RODRIGUES, 2015, p.10).

Além do citado viés biográfico que norteia o texto, as qualidades dessas intersubjetividades se enredaram a partir das discussões e análises dos integrantes

do Grupo de Pesquisa Corpoéticas[8], que vivenciaram o espetáculo relatado na condição de espectadores, e que então contribuíram na construção textual se colocando na figura deste narrador em primeira pessoa. Esta foi uma estratégia de unir vozes distintas sobre o mesmo fenômeno, de diferentes perspectivas, e com interesse de colocar em fluxo as impressões tanto da ordem da criação em dança em tempos de pandemia, do corpo com deficiência, quanto da ordem da recepção de espetáculos virtuais.

Resta dizer que para além de sentir que a participação nesta performance de dança me/nos aproximou não só do elenco mas também da Cia de dança de Lisboa como um todo, é possível perceber que as discussões geradas pela obra e o consequente exercício de escrita coletiva deste texto fez com que os participantes do Grupo de Pesquisa Corpoéticas se sentissem mais próximos. Aproveitando as ideias de Tavares que inspiraram a obra criada, é possível reiterar que a dança nos presenteou novamente ao mostrar que O Sim aproxima, diminui a distância, diz que estamos perto, mesmo quando o contexto todo nos leva ao oposto.

Referências:

ALBRIGHT, Ann Cooper. *Choreographing Difference:* The Body and Identity in Contemporary Dance. Hanover, NH: University Press of New England, 1997.

DA COSTA PEREIRA, Mariza; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; FERREIRA, Tássia Fernandes. História e Memória: âncoras teóricas para a escrita biográfica. *Ensino em Perspectivas*, v. 2, n. 3, p. 1-12, 2021.

FORTIN, S. Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança, Salvador, *Cadernos do Cepe-Cit,* n, 2, p.40-55, 1999.

MARQUES, Isabel A. *Ensino de dança hoje:* textos e contextos. 4 ed. São Paulo: Cortez Ed., 2007.

[8] Grupo de pesquisa vinculado ao curso de dança Bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), coordenado pela Profa. Dra. Sílvia Susana Wolff. Propõe o desenvolvimento de uma investigação teórico-prática sobre a relação entre diferentes áreas das artes como visuais, cênicas, dança, música e desenho industrial acerca de seus processos de criação sobre o tratamento do corpo na arte e vida contemporânea. Supõe-se aqui, o corpo como ponto de partida para relações criativas que facilitem compreensões entre as diferentes áreas artísticas, promovendo a troca de conhecimentos poéticos entre elas.

LEPECKI, A. O Movimento na Pausa. In: *Contactos.* 2020. Disponível em: < https://contactos.tome.press/movimento-na-pausa/?lang=pt-br> Acesso em: 18 fev. 2021.

MILLER, J.; LASZLO, C.M. Corpos em conexão, corpos em presença. *Revista Manzuá de Pesquisa em Artes Cênicas,* v. 3, n.2, p. 60 – 81. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/manzua/article/view/23207> Acesso em: 19 fev. 2021.

RODRIGUES, Flávio Luis Freire. A produção de texto na perspectiva da escrita criativa*. Diálogo das Letras*, v. 4, n. 1, p. 5-13, 2015.

WOLFF, Silvia Susana*. Momento de transição*: em busca de uma nova eu-dança. 110 f. Tese (doutorado em Artes). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2010.

WOLFF_____. Sobre as potencialidades de pertencer à cena com um gato malhado, uma andorinha sinhá e outros diversos**.** In: Carla Vendramin; Hetty Blades; Kate Marsh; Sarah Whatley. (Org.). *Trocando, movendo, traduzindo*: pensamentos sobre dança e deficiência. 1ed.Porto Alegre: UFRGS, 2019, v. 1, p. 182-199.

TAVARES, Gonçalo M. *Atlas do corpo e da imaginação*: Teoria, fragmentos e imagens. Alfragide: Editorial Caminho, 2013.

TEIXEIRA, Carolina*. Deficiência em cena*. João Pessoa: Ideia, 2011.



Resenha:

Paisagem Lunar, Marco Lucchesi. São Paulo: Tesseractum Editorial, 2021, 245 páginas.

Ana Maria Haddad Baptista [1]

Marco Lucchesi nasceu no Rio de Janeiro (RJ), em 1963. Sempre atuou, em diversos níveis, a favor do diálogo e da paz entre o Ocidente e o Oriente. Presidiu a Academia Brasileira de Letras (ABL) de 2018 a 2021 e com isso abriu muitas fronteiras. "O poeta e escritor Marco Lucchesi concluiu, após quatro anos de mandato, uma das gestões mais singulares, expressivas e (por que não também?) inclusiva da história da Academia Brasileira de Letras ao descerrar ainda mais a porta da instituição para artistas que fazem a língua portuguesa transcender a gramática e transmutar-se em diversas formas da arte. O popular nunca esteve tão próximo dos imortais da ABL como agora, após a (e por que não também?) 'Era Lucchesi', um período, embora curto, mas que registrou ações memoráveis, uma das quais a de levar livros ao mundo pelos navios da Marinha, 'livros como remédio nos navios da esperança', diz Lucchesi"[2].

Além disso, intensificou acordos e parcerias com diversas academias do mundo (a eterna ponte entre Ocidente-Oriente). Poeta, romancista, ensaísta, memorialista, professor, editor e tradutor, graduou-se em História pela UFF, mestre e doutor em Ciência da Literatura pela UFRJ, com pós-doutorado em Filosofia da Renascença na Universidade de Colônia, na Alemanha. Sob a regência da simplicidade e tranquilidade dos grandes sábios transita por mais de vinte línguas. Mas sem a ilusão dos prepotentes de que Babel seja finita. Ao ser perguntado sobre a sua paixão por línguas, responde:

---

[1] Professora e pesquisadora da Universidade Nove de Julho. Mestra e doutora pela PUC/SP. Pós doutoramento pela Universidade de Lisboa e PUC/SP.
[2] Entrevista a Mauricio Cannone. Revista Comunità Italiana no. 281, dezembro de 2021.

"(...) sou dominado pelos idiomas. É uma característica familiar. Meu avô paterno saiu do campo de concentração de Mauthausen porque aprendeu rapidamente o alemão. E outras línguas. Gosto de todas. Cada língua me fascina. Todas possuem um grau de beleza intransferível. Fujo do estudo de novas línguas, porque procuro horizontes diversos. E quando nego, quando me recuso a estudar outra língua, pronto: me vejo mergulhado nos mecanismos de uma língua que desejo aprender. Mas fujo atualmente. O português e o italiano fazem morada no meu coração. Gosto das raízes antigas da língua (portuguesa), de seu ecumenismo ibérico, do ponto de vista da semântica, uma língua com antigas ligações com o latim, última flor do Lácio, como disse o poeta, mas nem tão recente assim. Gosto da digital brasileira, das línguas indígenas que a atravessam, das línguas africanas. Gosto dessa forma avassaladora. O português enquanto língua de fronteira "[3].

Autor, entre tantas outras tipologias, dos romances *O bibliotecário do imperador*, *O Dom do Crime* e *Adeus, Pirandello. Domínios da Insônia* reúne, em grande parte, sua obra poética completamente revista. *Carteiro Imaterial, Cultura da paz* integram, entre outros, o conjunto de livros de ensaios. O poeta possui também livros experimentais, como por exemplo, *Rudimentos da Língua Laputar*. Traduziu, dentre outros, Primo Levi, Umberto Eco, Rilke, Rumi, Barbu, Khliebnikov, Silesius, Juan de la Cruz, Francisco Quevedo. Doutor Honoris Causa pelas Universidades de Tibiscus e Aurel Vlaicu da Romênia, comendador da República italiana recebeu, dentre outros, os prêmios Jabuti, Prêmio Pantera d'Oro, Città di Torino, George Bacóvia. Conferencista em vários países do Ocidente e do Oriente. Seus livros já foram traduzidos para mais de dez idiomas.

Ao analisarmos, mais de perto, o percurso literário de Marco Lucchesi, conclui-se, com certa facilidade, que o escritor não para. Nunca. Além de seu

[3] Entrevista a Anna Luiza Cardozo in https://vbmlitag.com.br/index.php/2021/04/13/entre-armas-e-livros-qual-a-duvida/ acessado em 18.07.2021.

conjunto de obras ser estruturado e regido pela estética do labirinto [4] , pode-se afirmar o mesmo de sua trajetória enquanto um dos maiores e melhores escritores vivos do Brasil e não seria exagero afirmar: do mundo. A trajetória do escritor é tão plural quanto a diversidade de suas obras. E nesta trajetória resplandece a sua obra: **Paisagem Lunar**.

O livro, versão e-book, (disponível em mais de 1500 livrarias virtuais do mundo, além das brasileiras), reúne, com a revisão meticulosa (sabidamente o incansável perfeccionismo do escritor, que tem a aguda consciência dos grandes mestres do eterno inacabamento de uma obra artística) de suas três obras anteriores, versões impressas e em e-book. Ou seja, Trívia (Editora Patuá, 2019), Vestígios, (Tesseractum Editorial, 2021) e Arena Maris, (Tesseractum Editorial, 2021).

Paisagem Lunar, a começar pelo título, remete e promete sem decepções, a um verdadeiro exercício de nossas mais agudas, sempre imperiosas, indagações subterrâneas. Sim. **Paisagem Lunar** evidencia, objetivamente, o homem subterrâneo que existe em Lucchesi. Processo que, inevitavelmente, nos faz lembrar de Nietzsche no prólogo de **Aurora** [5]: "Neste livro se acha um 'ser subterrâneo a trabalhar, um ser que perfura, que escava, que solapa. Ele é visto – pressupondo que se tenha vista para esse trabalho na profundeza – lentamente avançando, cauteloso, suavemente implacável, sem muito revelar da aflição causada pela demorada privação de luz e ar; até se poderia dizer que está contente com o seu obscuro lavor" .

Para quem conhece, mesmo que não muito, a trajetória de Lucchesi sabe, até por meio de dezenas e dezenas de entrevistas que concedeu ao longo de sua vida, que seu processo de criação, remete por si mesmo, a uma estética labiríntica. Isso caracteriza, acima de qualquer coisa, a permanente inquietude fervilhante (febril?) do poeta que se impõe desde que era criança e adolescente. Ele queria o mundo, saber todas as línguas, compreender os mistérios. Pelas diversas informações dadas por ele, nas mais variadas

[4] A questão é analisada, sob diversos ângulos, na obra *Marco Lucchesi: estrela-poética-labirinto.* Tesseractum Editorial/FUNDARTE, 2021.
[5] Friedrich Nietzsche, *Aurora:* Reflexões sobre os preconceitos morais. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia de Bolso, 2016. p. 9.

situações (e não somente em entrevistas e dezenas de *lives*) Marco sempre possuiu, tudo indica, cadernos de anotações. Nas palavras do autor no *Prólogo* da obra: "Uma trindade em ruínas: *Trívia, Arena, Vestígios.* Apadrinhada com o subtítulo: diário filosófico, de abordagem incidental e fragmentária. Não busca o todo e nem pretende fazê-lo. Antes, reflete um *basso ostinato.* Folhas de cadernos esquecidos, datados ou não, que, a certa altura, deixaram de fazer sentido. Sobrevivem, espaçados. (...) Nenhum lugar vazio: e trânsito. Espelho partido em mil pedaços, que me desvela irregular" [6]. Sob as luzes de Jean-Luc Nancy [7], observe-se que Lucchesi faz do pensamento movimento. Deste movimento o seu mundo vai em busca de juntar, assim como de juntar a si mesmo. Mas sem a pretensão da unidade ou de uma totalidade. "É igualmente tensão, atenção, intenção e mesmo *para-além:* ímpeto, voo ou mergulho em direção à essencial coexistência de todas as coisas". Ressalte-se que: "Vivi durante muitos anos atraído pela noção de densidade que o campo metafísico inaugurou para mim desde os meus quinze anos. Dessa época resulta um estudo disciplinado e atrevido da lógica formal, da cosmologia, da metafísica, a partir de uma orientação escolástica. Não da pequena escolástica, mas da escolástica séria, inteligente de um Maritain, de um Garrigou-Lagrange. Estudos que vinham sendo realizados em latim, e que apontavam para substâncias e categorias, que se enraizavam profundamente no aspecto da psicologia filosófica, como se chamava. Desde então, o arquétipo do abismo rege minhas questões, buscando na literatura clássica e numa lição de múltiplas camadas textuais uma ideia de subjacência, das coisas latentes, num movimento de ostra e pérola, na poesia de Rûmî e Attar. Fui uma espécie de logonauta na adolescência e na primeira juventude, buscando a elaboração de conceitos que alargassem novas esferas do inteligível. Não podia não abrir mão dos universais e dos transcendentais. E segui pela teologia mística do Pseudo-Dionísio. O meu corte epistemológico

---

[6] *Paisagem Lunar***,** p. 11.

[7] Jean-Luc Nancy. *O peso de um pensamento, a aproximação.* Tradução de Fernanda Bernardo e Hugo Monteiro. Coimbra: Terra Ocre Edições, 2006. p. 9.

ocorreu durante os meus estudos de Antropologia e História feitos na Universidade Federal Fluminense. Desde então comecei, a partir do perspectivismo nietzschiano e mais tarde deleuziano (mas sem fanatismos!) a compreender a vastidão da superfície. De uma superfície que se tornava profunda e de uma profundidade que só podia ser alcançada pela superfície. Todas estas noções foram elaboradas na construção de um paradigma novo dentro de meu universo poético" [8].

Quando perguntado em que medida literatura e filosofia poderiam dialogar: "Estudei filosofia desde muito cedo. Sempre o fascínio das ideias. Folheio meus antigos cadernos de lógica formal e metafísica. Comecei com a escolástica, com a técnica árdua e precisa, desde o edifício de Tomás de Aquino, sólido e imponente, que se eleva para uma zona inefável, como a ideia da palha, como disse Tomás antes de morrer. Recomendo a meus alunos o estudo da escolástica. Não para permanecer atado a um endereço, mas para criar uma disciplina, um ateliê do pensamento. Estudei Platão e Aristóteles, diretamente nos livros. Num certo nível, os manuais tornam-se mais complexos, num certo sentido, evidentemente, do que a leitura direta dos textos. Depois Descartes, aquele que não foi cartesiano, como gosto de lembrar. E muitos anos com Hegel e Kant. Estudei na Alemanha, em meu pós-doutorado, as filosofias do Renascimento, que me encantam, com aquela sobreposição de famílias neoplatônicas, e aproximações pouco ortodoxas com a alquimia e a cabala. Não vejo separação. Nem acredito que as obras se resfriem. Porque se trata de um pensamento emocionado, de fundo agostiniano, por assim dizer, como a escrita poética dos filósofos romenos como Constantin Noica e Lucian Blaga. Um olhar sobre os pré-socráticos, pode clarear muitos aspectos sobre a presença da filosofia para além de si mesma, ou dos sistemas omnívoros que se organizaram em vastos repertórios, específicos, fechados. O diálogo se deu no princípio e não se deve perder num

[8] Entrevista a Nonato Gurgel para sua tese de doutorado, no departamento de Ciência da Literatura, Faculdade de Letras da UFRJ, 2003.

século em que a fronteira dos gêneros tem-se tornado cada vez mais ambígua, criando novas linguagens e inusitadas vizinhanças" [9].

Paisagem Lunar é, sem dúvida, um livro que transita e trilha pelas mais variadas áreas do conhecimento sob uma contínua indagação epistemológica. Lucchesi, cumpre uma vez mais, o incrível subterrâneo presente em todo seu conjunto de obras. Não importa a tipologia textual. Ou seja: escavar, sem pena, o âmago de suas inquietações (e as nossas) por todos os campos. Entretanto, aqui vai uma advertência! Temos que nos preparar para uma incursão diferente. Aquelas que nos suspende visto que saem do senso comum. Nas palavras do filósofo Ciprian Văcan: "Marco Lucchesi é um espírito da categoria dos hereges. Vem guerreando contra as fórmulas ideológicas sempre prontas a engoli-lo, recusando teimosamente suas intenções totalizadoras, sua fé irracional em terem descoberto a verdade última, verdade essa capaz de pôr fim à história. Ele tem procurado sempre ser desatual, ou seja, manter-se à distância dos caprichos e da tirania da moda, pensar com perseverança à sua própria maneira, sem que os aplausos ou as vaias da platéia influenciem de alguma maneira as suas preocupações. Filho de imigrante, acostumado desde pequeno ao trabalho manual e à fascinante realidade da matéria, ele tem-se mantido sempre longe da afetação dos intelectuais com pretensão de superioridade, preferindo manter límpida sua visão, para além do filtro das teorias ou do canibalismo dos conceitos, de modo a estar todo tempo preparado para abranger, sem distorções, a complexidade e a beleza do mundo. Prefere permanecer à sombra justamente para não se ver obrigado a aceitar nenhum tipo de compromisso, para poder permitir o desenvolvimento orgânico do próprio pensamento, que trilha por um dos mais originais caminhos de investigação da realidade das últimas décadas" [10].

Na primeira parte do livro, (todas as partes possuem ilustrações abstratas), o escritor vai em busca de conceitos que buscam situar o espaço do fragmento que, na verdade, são os aforismos da composição da obra em

[9] Entrevista a Ana Maria Haddad Baptista. Revista Filosofia, n. 128, Ciência & Vida, agosto de 2017.

[10] *Paisagem Lunar,* p. 8.

questão. O leitor, mais do que nunca, tem uma espécie de apresentação da estrutura do livro no geral. Afinal, o que é um fragmento? Inúmeras "respostas" para tal pergunta. Entre elas: "Fragmento: apartada conjunção de geometrias" ou "Constelação de ideias e arquipélagos: suspensos em estado larval" [11]. Abstrações inseparáveis da poesia de Lucchesi. A cada parte do livro o autor elege um tema mais específico. Um deles, na difícil seleção que obrigatoriamente temos que realizar, é o que diz respeito à Matemática sob o título *Poesia e Matemática não são inimigas.* Lucchesi vai fundo ao refletir os pontos comuns entre a matemática e a poesia. Observe-se que o autor já tem publicado, (muito circulado pelo país), um livro chamado *Hinos Matemáticos* e outro lançado recentemente sob o título *Marco Lucchesi: Literatura e Matemática*. O que mais chama a atenção? Dissolve-se aos nossos olhos a famosa antítese, que reina no senso comum, de que literatura e matemática são completamente distantes e "inimigas", como diz o poeta. Afirma: "A matemática e a poesia coincidem enquanto instâncias radicais da criação, com o mesmo destemor de quem se equilibra numa corda sobre o abismo" [12]. Prossegue: "Pensar através de palavras. Números. Imagens. Ganhos e perdas. Um passo a mais: não pensar a música senão em sua linguagem"[13] . Aqui vale um grande esclarecimento: Lucchesi não perfaz um recorte na matemática simplesmente pedagógico (aquele, via de regra, que faz pequenas rimas e versos pobres com algumas "imagens" da área). Não. A abordagem de Lucchesi é conceitual. "Dar as boas-vindas à noção de obstáculo epistemológico, enquanto intrínseca espessura da matemática, como um belo fim de tarde, limite do pensamento apolíneo, sem desprezar a beleza da noite e suas potências" [14]. Ao finalizarmos, como um todo, *Poesia e Matemática não são inimigas,* não podemos deixar de pensar, de fato, o quanto a matemática possui uma densidade conceitual que mergulha em conceitos caríssimos a tantas outras formas de pensamento. Diga-se: como tão bem nos esclarece Peirce. Eis um dos talentos de Lucchesi. Levar-nos ao limite de

[11] Idem, p. 20.
[12] Idem, p. 77.
[13] Idem, p.78.
[14] Idem.

nossas próprias indagações mais profundas. Cada aforismo nos carrega para outros que agulham e desestabilizam nossas possíveis certezas. Arrebatador quando o autor nos provoca com a seguinte questão: "Tema para um interminável seminário de filosofia: o matemático inventa ou descobre?"[15]. Tal provocação merece refletir, sob a perspectiva de Deleuze, que a Natureza não se deixa levar por uma oposição ao costume, visto que existem costumes naturais. E assim sendo a Natureza não se opõe à invenção, não sendo, desta forma, as invenções senão descobertas da própria Natureza. Lucrécio, (ainda sob as luzes de Deluze), nos leva a pensar numa compensação, ou seja, a infelicidade do homem não provém de seus costumes, convenções e invenções. Mas sim da não distinção do que seja mito (aquele que engessa inverdades) e daquilo que provém da Natureza, assim como saber distinguir o que de fato é infinito e o que não é.

Lucchesi não concede. O livro é gradualmente implacável. Tira o fôlego de quem, de fato, está disposto a um mergulho para dentro de si mesmo. Mas com isso poderá atenuar (ou aprofundar?) as habituais infelicidades , teóricas ou não, que teimam em nossa memória. Mais imediatas ou mais distantes. Pouco importa.

Partindo para outros aforismos do livro o leitor se depara com mais paisagens que perfuram (a espada de São Jorge enfrentando o dragão?) nossas insuficiências repertoriais. Lucchesi nos conduz aos rios de Heráclito: "Ninguém entra duas vezes no mesmo livro. Talvez sequer uma só vez" [16]. Síntese máxima que aprofunda o nosso estar num universo que flui e cessa a imobilidade, outrora tão imaginada, assim como a questão da leitura, instigante-intrigante, de um livro. Logo em seguida, (como fica difícil selecionar!), um diálogo com Dostoievski: "O Evangelho da ressurreição de Lázaro: Sônia e Raskolnikov. Nada sabemos do futuro. Um homem novo depois da Sibéria? Potência narrativa, 'mas a nossa acaba aqui'. *Crime e Castigo:* a muitas verstas de *Castigo e redenção"* [17] . Muitos outros aforismos

[15] Idem.
[16] Idem, p. 172.
[17] Idem, p. 198.

desta parte vão travar uma verdadeira luta entre o autor e questões que nos envolvem subterraneamente.

Novamente somos obrigados, para este texto, a selecionar pontos do livro. Missão quase impossível. Salvo-me, (quase uma covardia), por meio de um belo aforismo do autor..."O que se perde se concentra no infinito" [18]. Mas como deixar de mencionar os blocos de memória do autor que perpassam pela obra e atuam, singularmente, no estilo da obra? "M. era jovem. O livro, quando cumpria 24 anos. A loucura fascinava-o. Do subsolo de Dostoievski à torre de Hölderlin. Tinha sede do mundo" [19]. Prosseguindo: "Aos oitenta anos meu pai mergulhou, vivo, nas águas frias do Letes. Nada mais alcançava. Conquanto o mundo já não existisse, jamais perdeu um verso de Dante" [20]. Prossegue: "Viveu cinco anos em silêncio, recitando apenas, quando instado a fazê-lo, os cantos da *Commedia.* A poesia vence o esquecimento. *Flatus vocis* ? " [21]. Um aforismo extremamente vigoroso. Dolorido. As águas frias do esquecimento em seu ponto máximo no intangível do ser. Contudo, a poesia ainda consegue vencer a solidão do silêncio. Ou: o silêncio da solidão.

Ao finalizarmos a leitura de **Paisagem Lunar** alguns pontos são centrais. Um deles, de suma importância, é concluirmos com Deleuze que "não é filosofia todo pensamento em geral, toda concepção de mundo, mas, **uma concepção de mundo**, é filosófico aquilo que exprime um equilíbrio correspondente à condição da humanidade, uma sabedoria que sobrepuja os desequilíbrios, (...) uma construção do homem não como espécie biológica, mas como ser moral e racional" [22]. Nessa mesma perspectiva, seguramente, Lucchesi possui uma concepção própria de filosofia. Tal concepção nos autoriza a afirmar que ele compreende a filosofia, na teoria e na prática, não como mero apoio de reflexão para outros setores do conhecimento (como denunciou, com fúria, Deleuze). Não. A filosofia de Lucchesi **cria e inventa**

[18] *Paisagem Lunar,* p. 107.
[19] Idem, p. 182.
[20] Idem, p. 208.
[21] Idem.
[22] Gilles Deleuze. *Cartas e outros textos.* Tradução de Luiz B. Orlandi. São Paulo: n-1 edições, 2018. p. 115.

conceitos com o rigor necessário dos grandes pensadores e, seguramente, possui uma arquitetura musical oscilante (delirante?). Acrescente-se que: "O método de Marco Lucchesi é detetivístico. Utiliza resultados recentes das ciências, textos esquecidos de grandes autores clássicos ou obscuros, bem como o imenso tesouro de seus conhecimentos de poliglota a fim de reconstruir a verdadeira trajetória de uma questão cuja solução ele mesmo dará" [23]. Uma outra questão que se coloca –sabidamente debatida sem respostas totalizadoras – seria em que medida poesia e filosofia podem se refletir ou se espelhar. Entretanto, para quem conhece o conjunto de obras do escritor a questão é mais imperativa. Como se situa Marco Lucchesi, escritor, em tal discussão? Nada simples e muito menos definitivo. Algumas pistas nos autorizam a afirmar que a fundação primordial do escritor é a poesia. Na teoria e na prática. Inseparável da pluralidade escritural do autor (romances, ensaios, discursos, entrevistas, depoimentos). Lucchesi: "(...) a poesia é o lugar de encontro. O coro de vozes. O começo do processo, o sentimento do mundo e suas intensas ressonâncias. A poesia em tudo. Mesmo quando em outro gênero literário ou endereço. As fronteiras caíram. A busca do silêncio e da profundidade me leva a ruídos e superfícies [24] ."

Digressão necessária:

"Dou um sinal de quem sou, mas isso não garante que assim me vejam, como também o sinal que me vem das pessoas e que reconfiguro dentro de mim. Sou habitado de muitas formas, por tensões que contrastam e mal sei definir a parte dominante nesse terreno pantanoso que me encerra. Não busco teus olhos. Não diriam coisa alguma sobre mim. Nada me diz. Nada me alcança. Ora, sou o primeiro a não saber de mim. Não encontro um mísero sinal. Custa forjar até mesmo uma frágil solução de continuidade. Nada sabemos de nós" [25].

[23] *Paisagem Lunar,* p. 9.
[24] Marco Lucchesi. Entrevista (citada) a Anna Luiza Cardoso.
[25] Marco Lucchesi. *Adeus, Pirandello.* Santo André (SP): Rua do Sabão, 2020. p. 122.



Texto da CAPA

- Nome da exposição: Nichos Urbanos - Frutos da Ligação

- Nome da artista: Michele Martines

- Curadoria: Lucas Brum

- Período expositivo: 10 de março a 27 de abril de 2022, de segunda a sexta-feira, das 10h às 12h e das 14h às 21h

NICHOS URBANOS - FRUTOS DA LIGAÇÃO

Observar, imaginar, fabular e produzir pausas para registrar as cenas das edificações arquitetônicas, a mobilidade urbana, o ócio cotidiano, o caminhar sobre as faixas de segurança, os acontecimentos diários nas paradas do ônibus, as placas de trânsito, os postes de luz, os cachorros desabrigados e os orelhões de telefones públicos, em grande parte grafitados e obsoletos, que compõem a paisagem urbana, é para Michele Martines matéria prima para as suas criações. Em suas composições, a rua ganha novos sentidos, significados e modos de ver e pensar a cidade, a partir de texturas, cores e pinceladas.

Os orelhões para a artista ganham destaque em suas pinturas, pois passam a ser um objeto recorrente em suas produções bidimensionais. E, que consequentemente atravessam as dimensões de altura e largura das suas telas, infringindo o próprio ambiente urbano, como planta/escultura. São orelhões telefônicos, com formatos arredondados, que perdem sua originalidade e finalidade, e passam integrar a paisagem urbana e à vida das pessoas. Como suporte de pintura, a artista compõe um canteiro de plantações de frutas cítricas na cidade de Montenegro/RS.

Marcados pelas manchas suaves do pincel, gomos, cascas, frutos cortados ao meio, laranjas, bergamotas e limões, são produzidas pelas mãos da artista, explorando as variações de cores cítricas. Treze orelhões constituem sua Frutos da

Ligação, que cria novas visualidades e narrativas da identidade cultural do município de Montenegro/RS. Entre os seus nichos urbanos, sua exposição ganha novas janelas, a partir de pinturas de artistas convidados, que criam e dão novos olhares para o Cais do Porto das Laranjeiras, local de origem na construção do município, núcleo da identidade local.

Somado a isso o entorno do prédio onde está localizada a galeria também é tema para a pintura da artista. Michele Martines, assim, convida o público, a partir de suas produções pictóricas, a tecer novas percepções, e modos de ver, pensar, sentir, observar a cidade. É nas suas telas, nas marcas das pinceladas e nas maneiras como a artista vê a cidade, que fundem-se história, identidade, cultura e memórias da cidade aos olhos do público.

Lucas Pacheco Brum

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas -UFPel/PPGE